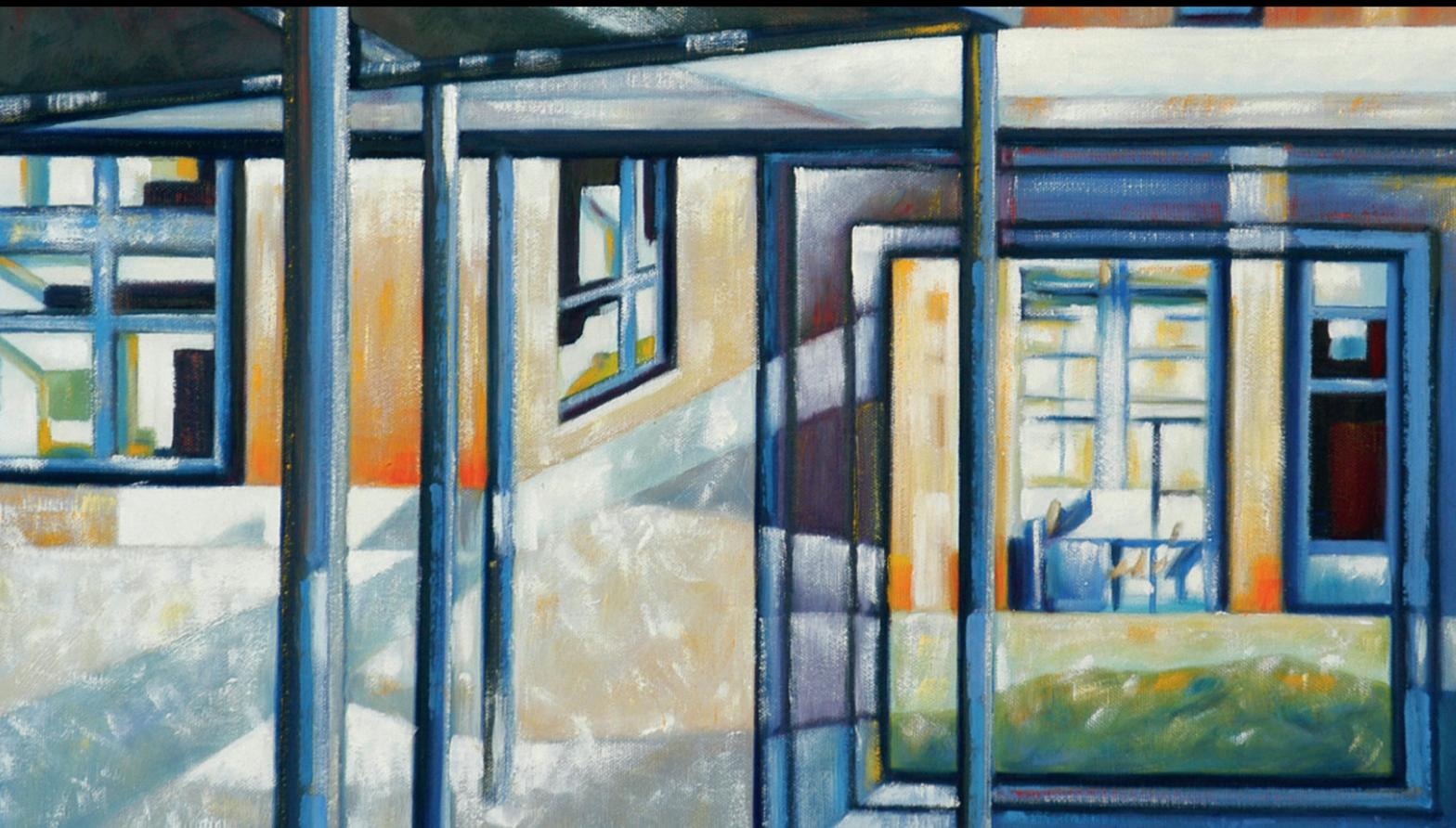


WESTFÄLISCHE  
WILHELMS-UNIVERSITÄT  
MÜNSTER

# Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht

Gernod Röken



Erziehungswissenschaft

**Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung  
als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht  
Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit  
Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen?**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der  
Philosophischen Fakultät  
der  
Westfälischen Wilhelms-Universität

zu  
Münster (Westf.)

vorgelegt von

Gernod Röken  
aus Olfen  
2010

Tag der mündlichen Prüfung: 21. Januar 2011

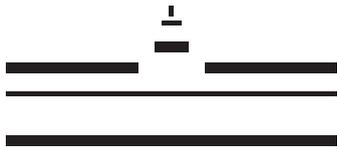
Dekan: Prof. Dr. Christian Pietsch

Referent: Prof. Dr. Wolfgang Sander (Münster)

Korreferent: Prof. Dr. Dirk Lange (Hannover)

**Gernod Röken**

**Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht**



WESTFÄLISCHE  
WILHELMS-UNIVERSITÄT  
MÜNSTER

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

## Reihe VI

Band 8

**Gernod Röken**

# **Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht**

Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen?

## **Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster**

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster

<http://www.ulb.uni-muenster.de>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Gernod Röken

„Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen?“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 8

© 2011 der vorliegenden Ausgabe:

Die Reihe „Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster“ erscheint im Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG Münster  
[www.mv-wissenschaft.com](http://www.mv-wissenschaft.com)

ISBN 978-3-8405-0039-8

(Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:hbz:6-45419628822 (elektronische Version)

© 2011 Gernod Röken

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Marko Heyse, Münster

Umschlag: MV-Verlag

Druck und Bindung: MV-Verlag

Titelbild: Wladimir Gurski „Schulische Impressionen“ (Ausschnitt)

*Für Hannelore*

Herzlich bedanken möchte ich mich bei Fred Heindrihof, Ursula Pieper, Kirstin Schlütz und Christel Schrieverhoff. Ohne ihre Anregungen, ihren Rat, ihren mentalen Beistand und ihre sonstige Unterstützung wäre diese Arbeit so nicht entstanden. Marko Heyse hat mir entscheidend bei der technischen Erstellung des Endtextes geholfen. Auch ihm bin ich zu großem Dank verpflichtet. Dank schulde ich auch den beiden Hochschullehrern Dirk Lange und Wolfgang Sander, die bereit waren, sich auf meine Fragestellung einzulassen und diese Arbeit verständnisvoll zu betreuen.



„Beim Nachdenken über Perspektiven der Schulentwicklung muß die Vision einer demokratischen Schule, einer lebendigen Schule im demokratischen Staat und das mit ihr verbundene Menschenbild handlungsorientierend werden. Die Schule der Zukunft muß in ihren Gestaltungsprozessen, in ihrem Alltagsleben selbst ein Stück weit gelebte Demokratie sein.“

(Wenzel, 1998, 256)



<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>1.KAPITEL: SCHULE UND DEMOKRATIE-LERNEN: EIN UNVERZICHTBARES, ABER KEIN UNGEBROCHENES VERHÄLTNIS .....</b>	<b>11</b>
1.1 DEMOKRATIE-LERNEN: (K)EINE AUFGABE FÜR DIE SCHULE? .....	11
1.2 JUGENDLICHE POLITIKFERNE: FOLGERUNGEN FÜR DIE SCHULE? .....	34
1.3 AMBIVALENZEN SCHULISCHER PARTIZIPATION .....	45
<b>2. KAPITEL: SCHULTHEORETISCHE KONZEPTIONEN UND MODELLE VON DEMOKRATIE ALS GRUNDLAGEN .....</b>	<b>61</b>
2.1 DIE SCHULE ALS EINE „EMBRYONIC SOCIETY“ BZW. ALS „MINIATURE COMMUNITY“ – DAS KONZEPT VON JOHN DEWEY .....	61
2.1.1 Anliegen .....	61
2.1.2 Demokratieverständnis .....	62
2.1.3 Folgerungen der Deweyschen Bestimmung der Demokratie als Lebensform für Schule und Unterricht .....	69
2.1.4 Einschätzung und Bewertung .....	73
2.1.5 Folgerungen für schulaufsichtliches Handeln .....	78
2.2 DIE SCHULE ALS „DEMOKRATISCHE SCHULGEMEINSCHAFT“: DAS KONZEPT DER „JUST COMMUNITY“ NACH LAWRENCE KOHLBERG .....	83
2.2.1 Grundannahmen der Theorie der moralischen Entwicklung und pädagogische Bedeutung .....	83
2.2.2 Das „Just-Community-Konzept“ und Weiterentwicklungen.....	85
2.2.3 Einschätzung und Bewertung .....	89
2.2.4 Folgerungen für schulaufsichtliches Handeln .....	96
2.3 DIE SCHULE ALS POLIS: DIE VORSTELLUNGEN VON HARTMUT VON HENTIG.....	99
2.3.1 Die pädagogische Konzeption .....	99
2.3.2 Das Verständnis von Bildung und schulpädagogische Realisierung	101
2.3.3 Die Schule als Polis .....	104
2.3.4 Einschätzung und Bewertung .....	108
2.3.5 Die Schule als Cité.....	116
2.3.6 Folgerungen für schulaufsichtliches Handeln .....	119
2.4 DAS FÖRDERPROGRAMM „DEMOKRATISCH HANDELN“. EIN FÖRDERPROGRAMM FÜR JUGEND UND SCHULE .....	121
2.4.1 Ziele.....	121
2.4.2 Start, Entwicklung und Umsetzung .....	125
2.4.3 Einschätzung und Bewertung .....	130
2.4.4 Folgerungen für schulaufsichtliches Handeln .....	136

<b>2.5</b>	<b>DAS PROGRAMM „DEMOKRATIE LERNEN &amp; LEBEN“ DER BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK).....</b>	<b>140</b>
2.5.1	Ziele.....	140
2.5.2	Die einzelnen Module.....	144
2.5.3	Entstehung, Entwicklung und Organisation.....	147
2.5.4	Erste Ergebnisse und weitere Perspektiven.....	151
2.5.5	Einschätzung und Bewertung.....	155
2.5.6	Folgerungen für die Schulaufsicht auf der Ebene des Regierungsbezirks Münster.....	162
2.5.7	Folgerungen nach Beendigung des Modellversuchs für Demokratie-Lernen.....	164
<b>2.6</b>	<b>DEMOKRATIE LERNEN ODER POLITIK LERNEN – EIN GEGENSATZ? DIE KONTROVERSE ZWISCHEN DEMOKRATIEPÄDAGOGIK UND POLITISCHER BILDUNG.....</b>	<b>169</b>
2.6.1	Entstehung der Kontroverse und Gründe für die Auseinandersetzung.....	169
2.6.2	Die Grundsatzpositionen.....	172
2.6.3	Der Streit um den richtigen Referenzbegriff.....	175
2.6.4	Demokratie-Lernen als Alternative zum Politikunterricht?.....	184
2.6.5	Zwischenlösung: Demokratische Erziehung und politische Bildung – der Unterschied.....	190
2.6.6	Die „Parallelisierungsfalle“ – eine wirkliche Falle?.....	202
2.6.7	Erfahrungsbezogenes Lernen oder systematischer Politikunterricht?.....	215
2.6.8	Die Kontroverse um das Bürgerleitbild.....	225
2.6.9	Einschätzung und Bewertung.....	231
2.6.10	Folgerungen für die Schulaufsicht.....	234
<b>2.7</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEN THEORETISCHEN GRUNDLAGEN.....</b>	<b>236</b>
2.7.1	Konzepte und Modelle – notwendige Elemente zur Entwicklung von Demokratiebewusstsein oder überflüssige "Girlanden" zur Schulentwicklung?.....	236
2.7.2	Nutzen der Auseinandersetzung.....	242
2.7.3	Einschätzung und Folgerungen.....	243
2.7.4	Pointierende Zusammenfassung der Bedeutung der vorgestellten Konzepte für die Schulaufsicht.....	261

<b>3. KAPITEL:</b>	
<b>SCHUL- UND UNTERRICHTSPRAKTISCHE</b>	
<b>REALISIERUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DEMOKRATIE-LERNEN IM</b>	
<b>RAHMEN EINER DEMOKRATISCH-PARTIZIPATIVEN SCHUL- UND</b>	
<b>UNTERRICHTSENTWICKLUNG .....</b>	<b>264</b>
<b>3.1 HANDLUNGSEBENE UNTERRICHT: DER POLITIKUNTERRICHT .....</b>	<b>265</b>
3.1.1 Rahmenbedingungen verschiedener schulischer	
Gelegenheitsstrukturen .....	265
3.1.2 Anforderungen an eine veränderte Unterrichtskultur .....	266
3.1.3 Ort allgemeiner Bildung im Rahmen einer politischen Lerntheorie..	274
3.1.4 Merkmale guten Unterrichts als Referenzrahmen für den	
Politikunterricht.....	281
3.1.5 Mitverantwortung der Lernenden .....	285
3.1.6 Anspruch von Mündigkeit.....	289
3.1.7 Ort demokratischer Erziehung .....	292
3.1.8 Schülervorstellungen als Ausgangspunkt .....	295
3.1.9 Konzeptwechsel, Problem- und Konfliktorientierung.....	297
3.1.10 Von der unmittelbaren Erfahrung zur Wiederherstellung von	
Politik.....	299
3.1.11 Kategoriale Durchdringung als Notwendigkeit .....	301
3.1.12 Vermittlung zwischen Mikro- und Makroebene und politischer	
Politikunterricht.....	303
3.1.13 Ausreichende Zeitkontingente.....	309
3.1.14 Implikationszusammenhang von Gegenstand und Methode .....	311
3.1.15 Positive Nutzung der Vielfalt von Lernausgangslagen.....	312
3.1.16 Eigenaktivität und selbstständiges Lernen.....	318
3.1.17 Rolle der Politiklehrer .....	329
3.1.18 Kultur der Anerkennung .....	338
3.1.19 Lernklima der Ermutigung .....	341
3.1.20 Feedback-Kultur.....	349
3.1.21 Urteilsfähigkeit als domänenspezifische Anforderung .....	352
3.1.22 Angemessene Handlungsorientierung .....	359
3.1.23 Großform Projekt.....	369
<b>3.2 HANDLUNGSEBENE SCHULKLASSE: DIE KLASSE: DAS BEISPIEL</b>	
<b>KLASSEN RAT .....</b>	<b>374</b>
3.2.1 Die Schule in ihrer Gesamtheit als Lernfeld.....	374
3.2.2 Die Schulklasse als „Mikrogesellschaft“ .....	376
3.2.3 Der Klassenrat: ein wesentliches Element.....	378
3.2.4 Ideengeschichtliche Wurzeln bei Célestin Freinet und Alfred Adler	380
3.2.5 Formale und organisatorische Elemente .....	384
3.2.6 Spiralcurriculum .....	386
3.2.7 Ausgangspunkt für weitere strukturelle Gelegenheiten .....	390
3.2.8 Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Beratung und Unterstützung	391

<b>3.3</b>	<b>HANDLUNGSEBENE SCHULE ALS INSTITUTION: SCHÜLERVERTRETUNG (SV) UND SCHÜLERPARLAMENTE.....</b>	<b>393</b>
3.3.1	Aufgaben .....	393
3.3.2	Klärung der Zuständigkeiten.....	394
3.3.3	Ambivalente Einschätzung .....	396
3.3.4	Möglichkeiten zum Demokratie-Lernen .....	397
3.3.5	Drittelparität in der Schulkonferenz .....	398
3.3.6	Erweiterungsmöglichkeiten.....	400
3.3.7	Ausbildung zur SV-Arbeit und deren Vernetzung.....	401
3.3.8	Das Stufen- oder Schülerparlament .....	403
3.3.9	Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Beratung und Unterstützung	405
<b>3.4</b>	<b>HANDLUNGSEBENE DER INSTITUTIONALISIERTEN KOOPERATION DES LEHRPERSONALS .....</b>	<b>407</b>
3.4.1	Kooperation von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten im Rahmen demokratisch-partizipativer Schulentwicklung .....	407
3.4.2	Strukturelemente jenseits einer Ökonomisierung der Schule .....	411
3.4.3	Die horizontale Ebene der schulischen Kooperation: Das Team .....	412
3.4.3.1	Organisation .....	415
3.4.3.2	Gelingensbedingungen.....	417
3.4.3.3	Chancen .....	429
3.4.4	Die vertikale Ebene der schulischen Kooperation: Die Fachkonferenz .....	433
3.4.4.1	Organisation .....	433
3.4.4.2	Qualitätszirkel .....	434
3.4.4.3	Gelingensbedingungen.....	438
3.4.5	Das Modell der „Professionellen Lerngemeinschaft“ (PLG) .....	442
3.4.6	Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Beratung und Unterstützung; ihre Verankerung im Schulprogramm.....	445
<b>3.5</b>	<b>HANDLUNGSEBENE DER KOHÄRENTEN UND SYSTEMATISCHEN SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG: DAS SCHULPROGRAMM.....</b>	<b>447</b>
3.5.1	Koordinierungsstelle und Steuerungsinstrument.....	447
3.5.2	Schulprogrammentwicklung in Nordrhein-Westfalen – ein kurzer Überblick.....	451
3.5.3	Anspruch des Demokratie-Lernens .....	453
3.5.4	Was ist (k)ein Schulprogramm? .....	455
3.5.5	Bestandsaufnahmen.....	459
3.5.6	Leitbilder .....	461
3.5.7	Arbeitsprogramm .....	462
3.5.8	Inhaltliche Dimensionen .....	466
3.5.9	Einbeziehung von Schülern und Erziehungsberechtigten.....	467
3.5.10	Selbstevaluation .....	469
3.5.11	Zeitliche Ressourcen .....	470
3.5.12	Verbesserung der Rahmenbedingungen und die Rolle der Schulleitung .....	471
3.5.13	Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Beratung und Unterstützung	475
3.5.14	Perspektiven.....	478

<b>4.KAPITEL:</b>	
<b>MÖGLICHKEITEN DER SCHULAUF SICHT ZUR FÖRDERUNG DES</b>	
<b>DEMOKRATIE-LERNENS .....</b>	<b>481</b>
<b>4.1</b>	<b>SCHULAUF SICHT UNTER DEM ANSPRUCH DES DEMOKRATIE-LERNENS. 481</b>
4.1.1	Demokratie-Lernen und Schulaufsicht ..... 481
4.1.2	Anspruch ..... 484
4.1.3	Impulsgeber ..... 485
<b>4.2</b>	<b>TRADITIONELLE SCHULAUF SICHT ALS AUSGANGSPUNKT..... 490</b>
4.2.1	Bestehende Rechts- und Organisationsstrukturen ..... 490
4.2.2	Bestehende Struktur der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen (Status quo)..... 494
4.2.3	Kernauftrag und Verantwortlichkeiten ..... 497
4.2.4	Rechtliche Rahmenbedingungen und juristische Veränderungsnotwendigkeiten..... 498
4.2.5	Traditionelles Rechtsverständnis ..... 502
<b>4.3</b>	<b>VERÄNDERTE SCHULAUF SICHT UNTER DER VORAUSSETZUNG</b>
	<b>SCHULISCHER EIGENVERANTWORTUNG..... 504</b>
4.3.1	Bildungspolitische Veränderungen und deren Folgen: Outputorientierung ..... 504
4.3.2	Ein verändertes Verständnis von der Rolle der Schule im Rahmen von Schulreform ..... 512
4.3.3	Exkurs: Autonome Schule als entstaatlichte Schule? ..... 516
4.3.4	Schulaufsichtliche Reaktionen auf mehr Eigenverantwortung der Einzelschule ..... 521
4.3.5	Kritik an Bedingungen unter veränderten Vorzeichen ..... 524
4.3.6	Veränderte Ansprüche und deren Konsequenzen ..... 527
4.3.7	Übergangsmanagement als notwendige Zwischenstufe der Veränderung ..... 531
4.3.8	Veränderte Rollen, Zuständigkeiten und Verkehrsformen innerhalb der Schulaufsichten..... 533
4.3.9	Zweistufigkeit der Schulaufsicht jenseits der Gefahren der „Kommunalisierung“ ..... 537
4.3.10	Pädagogische Sonderbehörde..... 540
4.3.11	Schulaufsichtsprogramme als Steuerungsinstrumente..... 542
4.3.12	Schulaufsichtliches Reflektieren und Handeln als Teamarbeit ..... 543
4.3.13	Ressourcen zur adäquaten Aufgabenerfüllung..... 545
4.3.14	Aufhebung des Rollenmixes von Kontrolle und Beratung..... 546
4.3.15	Von der Schulaufsicht zur Systemberatung ..... 549
<b>4.4</b>	<b>SCHULENTWICKLUNGSBERATUNG ALS INITIATOR UND BERATER FÜR</b>
	<b>DAS DEMOKRATIE-LERNEN..... 558</b>
4.4.1	Unterstützung von schulischen Innovationsprozessen ..... 558
4.4.2	Kommunikations- und Verkehrsformen ..... 571
4.4.3	Problemlagen ..... 573

<b>5. KAPITEL:</b>	
<b>SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK.....</b>	<b>578</b>
<b>5.1</b>	<b>MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DES DEMOKRATIE-LERNENS IN DER SCHULE – EIN ERSTES FAZIT.....</b>
	<b>578</b>
<b>5.2</b>	<b>MÖGLICHKEITEN DER SCHULAUF SICHT ZUR ENTWICKLUNG UND UNTERSTÜTZUNG VON DEMOKRATIE-LERNEN – EIN ZWEITES FAZIT .....</b>
	<b>587</b>
<b>6. ANHANG:</b>	
<b>REALISIERTE SCHULAUF SICHTLICHE ANSTÖßE IM REGIERUNGSBEZIRK MÜNSTER.....</b>	<b>594</b>
<b>6.1.</b>	<b>REALISIERTES SCHULAUF SICHTLICHES HANDELN AUF DER EBENE DER SCHULPROGRAMMENTWICKLUNG.....</b>
	<b>595</b>
6.1.1	Ablauf .....
	595
6.1.2	Erhebungsbogen/Kriterienraster .....
	597
6.1.3	Auswertung und Perspektiven für eine Weiterentwicklung .....
	598
6.1.4	Perspektiven.....
	610
<b>6.2</b>	<b>REALISIERTES SCHULAUF SICHTLICHES HANDELN AUF DER EBENE DER VERTIKALEN LEHRERKOOPERATION (FACHKONFERENZARBEIT) .....</b>
	<b>611</b>
6.2.1	Befragung der Fachkonferenzen zum Demokratie-Lernen .....
	611
6.2.2	Schulaufsicht als Impulsgeber: Befragung zur Fachkonferenzarbeit unter dem Aspekt des Demokratie-Lernens.....
	619
6.2.3	Schulaufsicht als Impulsgeber: Fortbildungen zum Demokratie-Lernen .....
	622
<b>7. ANMERKUNGEN .....</b>	<b>624</b>
<b>8. LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>833</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Demokratie – Lernen in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht.....	10
Abb. 2:	Formen direkter und indirekter Demokratieerziehung mit dem Ziel der Erziehung zur Citoyenität .....	197
Abb. 3:	Demokratie – Lernen als Einheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung .....	201
Abb. 4:	Elemente des Demokratie-Lernens für den Politikunterricht.....	373
Abb. 5:	Strukturierungsmodell für Teamsitzungen .....	422
Abb. 6:	Kooperationsstrukturen für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung .....	442
Abb. 7:	Organisationspädagogische Handlungsebenen für das Demokratie-Lernen in der Schule .....	480
Abb. 8:	Bestehende Struktur der Schulaufsicht in NRW (Status Quo) .....	496
Abb. 9:	Schulaufsicht als Schulentwicklungsberatung .....	577
Abb. 10:	Fragebogen Demokratie-Lernen .....	612
Abb. 11:	Formen und Aspekte der Schulkultur als Beitrag zur politischen Bildung .....	615



## **EINLEITUNG**

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Problemlage einer bisher unzureichenden Realisierung schulischen Demokratie-Lernens und der daraus zu folgernden Aufgabe, wie in umfassender Weise ein solches in der Schule entwickelt und verankert werden und welche Möglichkeiten die Schulaufsicht hat, eine solche schulische Ausrichtung und innerschulische Durchdringung zu befördern.

Die Grundannahme, die diese Untersuchung leitet, geht davon aus, dass die Forderung, dass die Schule in einem demokratischem Gemeinwesen Lernort für Demokratie sein soll, zwar als Auftrag besteht, dass diese Zielperspektive aber im Gesamtgefüge der Einzelschule nicht hinreichend konzeptionell geklärt und organisationspädagogisch ausformuliert ist und sich deshalb einer stabilen und damit belastbaren Realisierung und einer ausdifferenzierten Verankerung entzieht, die die Einzelschule befähigte, sich umfassend dieser Aufgabe zu stellen.

Ausgehend von dieser Prämisse will diese Arbeit klären, wie der Auftrag des Demokratie-Lernens in der Schule realisiert werden kann und welche Möglichkeiten die Schulaufsicht hat, eine solche „Innenarchitektur“ des Demokratie-Lernens zu befördern. Das Interesse besteht darin, einen Zusammenhang herzustellen zwischen aktuellen politikdidaktischen Diskussionen und einer organisationspädagogischen Realisierung, um eigenverantwortlichen Einzelschulen unter Beteiligung der Schulaufsicht mehr Chancen zu geben, Demokratie-Lernen in ihrer spezifischen Schul- und Unterrichtskultur zu verankern.<sup>1</sup>

Die Begründungen und gleichzeitigen Problematisierungen auf dem Wege zu einer Schule des Demokratie-Lernens werden in drei Hinführungen gegeben. Sie verstehen sich als Hintergrundkontext für die hier formulierten Ziele. In mehrdimensionalen Begründungszusammenhängen mit unterschiedlichen Argumentationslinien wird dargelegt, dass Demokratie-Lernen im Politikunterricht und über diesen Unterricht hinaus bisher kaum in der Schule – sowohl quantitativ als auch qualitativ – etabliert ist, dass ein solches Lernen aber andererseits in besonderer Weise notwendig ist und dass gerade die allgemeinbildende Schule sich dieser Aufgabe zu stellen hat, weil sie erstens dadurch auch ihre gesamtschulische Qualität verbessern kann, weil sie sich damit zweitens aber vor allem der Einsicht stellt, dass Demokratie-Lernen in der Schule ein nicht zu unterschätzendes Element zur Entwicklung eines demokratischen Gemeinwesens ist. Ebenso ist eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung der Einzelschule bisher höchstens in Ansätzen wahrnehmbar.

Über eine schulpädagogische Begründung hinaus wird dann der Versuch unternommen, nach der Notwendigkeit und den Grenzen des Demokratie-Lernens vor dem Hintergrund einer hypothetisch angenommenen Politikferne von Jugendlichen zu fragen, um anschließend in der dritten Hinführung die Ambivalenzen schulischer Partizipation im Rahmen einer demokratisch-

partizipativen Schulentwicklung aufzuzeigen und vor idealisierenden Überhöhungen zu warnen.

Die Notwendigkeit einer solchen „dreidimensionalen“ Hinführung, die sich in ihren drei Teilen als Auftaktproblematismus versteht, ergibt sich aus der Auffassung, dass das hier vertretene Demokratie-Lernen immer Widersprüchen und Ambivalenzen ausgesetzt ist, also niemals ungebrochen zu realisieren ist. Es soll einerseits eine Begründung für ein schulisches Demokratie-Lernen gegeben werden, aber andererseits muss der Gefahr vorgebeugt werden, dass Demokratie nicht zur „sehr wenig ambivalenten Hoffnungsträgerin auch im Erziehungs- und Bildungsdenken“ (Reichenbach, 2010, 146) wird. Die Trias einer hinführenden und vorgezogenen Problematismus will dies zum Ausdruck bringen und eine solche Dialektik von Ermöglichung und Begrenzung als durchgängiges Grundverständnis dieser Arbeit zum Ausdruck bringen.

Vor der gedanklichen Folie eines problematisierten, kritisch befragten und damit in ihren Ambivalenzen ausgedeuteten Realisierungshorizontes für schulisches Demokratie-Lernen und für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung wird dann die Frage gestellt, wie auf den unterschiedlichen schulischen Handlungsfeldern im Kontext der schon angesprochenen Organisationspädagogik Lernmöglichkeiten für Schüler<sup>2</sup> unter Einbeziehung und unter einem Mitlernen der Lehrer eröffnet werden können, die den Lernenden Perspektiven für demokratische Bewusstseinsformen, Einstellungen, Verhaltensformen, für eine Hin- und Einführung in die demokratische Lebensform im Bezugsrahmen der eigenen Schule aufzeigen, so dass sie sich dieser Aufgabe bewusst stellen können. Wie kann Demokratie-Lernen im gesetzlich geregelten Binnenraum Schule unterstützt werden, und zwar in der Hoffnung, dass so demokratische Mindestkompetenzen durch eigenes Erleben, Nachdenken und Beurteilen auch langfristige Auswirkungen im Hinblick auf eine verantwortliche und in Freiheit gewählte demokratische Grundüberzeugung erhalten? Wie bekommt Demokratie-Lernen als unverzichtbare gesellschaftliche Aufgabe in der Schule einen festen Platz?

Um zu zeigen, ob dies und wie dies möglich sein kann und wo sich Grenzen für eine solche Zielsetzung erkennen lassen, sollen relevante Konzepte und Modelle,<sup>3</sup> die sich auf einer allgemeinen Grundlage mit einem Demokratie-Lernen im schulischen Kontext beschäftigen, hinsichtlich ihrer Eignung und Übertragbarkeit auf die heutige Schulwirklichkeit, z. B. zur Akzentsetzung in den Schulprogrammen, geprüft werden. Mit ihnen soll die Diskussion über die Chancen und Möglichkeiten des Demokratie-Lernens in der Schule auf eine breite theoretische Grundlage gestellt werden.

Über eine solche Sichtung im Hinblick auf die Eignung der in den Konzepten entfaltenen Argumentationslinien hinaus soll die Frage gestellt werden, ob sich aus solchen Konzepten auch Hinweise für schulaufsichtliche Impulse ergeben, ob aus ihnen Akzente und Aspekte für schulaufsichtliche Beratungs- und Unterstützungsprozesse zu einer verstärkten Realisierung von Demokratie in der Schule in der inhaltlichen Dimension der Beratung gewonnen werden können. Insofern – darauf sei vorab hingewiesen – werden bei den Konzepten schulischen Demokratie-Lernens erste und noch sehr vorläufige Per-

spektiven für schulaufsichtliches Handeln bezogen auf den jeweiligen Ansatz entwickelt, die sich aber erst zu einer Gesamtschau und einer damit verbundenen eigenen Positionierung in einem gesonderten Abschnitt über die Schulaufsicht verdichten.

Im Einzelnen sind damit folgende schultheoretischen Konzepte von Demokratie und Auseinandersetzungen über Möglichkeiten der schulischen Verwirklichung gemeint:

- Schule als eine „embryonic society“ im Zusammenhang mit John Deweys Verknüpfung von Erziehung und Demokratie (vgl. 2.1)
- Hartmut von Hentigs Konzept der „Schule als Erfahrungsraum“ und als „Polis“ (vgl. 2.2)
- Das Konzept der „gerechten Schulgemeinde“ („Just Community“) in Anknüpfung an Lawrence Kohlberg (vgl. 2.3)
- Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ (vgl. 2.4)
- Der BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ (vgl. 2.5)
- Die Kontroverse zwischen der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung (vgl. 2.6)

Die genannten demokratieerzieherischen und politikdidaktischen Modellierungen und Überlegungen versprechen Anregungen zu geben, wie demokratisch-bürgerschaftliches Engagement im schulischen Handlungsfeld gefördert werden kann und wie eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung in unterschiedlichen Ausgestaltungen denkbar wird. Insofern werden die Modellierungen geprüft, welche Funktion sie hinsichtlich der innerschulischen Gestaltung und auch im Hinblick auf eventuelle Unterstützungsmöglichkeiten für schulaufsichtliches Handeln mit diesem Aufgabenspektrum abgeben. Der Gehalt der genannten Konzeptionen, die als Leitbilder fungieren, ist hinsichtlich einer gewünschten Fundierung und einer Anregungsbasis für schulaufsichtliche Beratungsprozesse in diesem Bereich in einem ersten Zugriff zu bestimmen. Es handelt sich dabei um solche schultheoretischen Konzeptionen, die sich des innerschulischen Auftrages des Demokratie-Lernens in sehr unterschiedlicher Weise annehmen.

Dabei soll deutlich werden, dass es solche Überlegungen schon im 19. Jahrhundert bei John Dewey, dem Theoretiker des Zusammenhangs zwischen Demokratie und ihrer schulischen Vorbereitung, gab. Insofern gibt es einen Rekurs auf ideengeschichtliche Vorüberlegungen zu einem Demokratie-Lernen, der sich auf die wichtigsten pädagogischen Konzeptionen in der zeitlichen Nachfolge Deweys (gemeint sind die von L. Kohlberg und H. von Hentig) konzentriert.

Diese werden ergänzt um zeitgeschichtlich noch aktuelle Vorschläge zum Demokratie-Lernen, wie wir sie im Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ und im Programm der Bund-Länder-Kommission „Demokratie lernen & leben“ vorfinden. Hier werden nicht nur die Grundannahmen aufgegriffen, sondern in einem erweiterten Zugriff geht es darum, das gesamte Programm darzustellen, um auch die erfolgte praktische Ausgestaltung in die Betrachtung miteinzubeziehen. Eine besondere Relevanz kommt dann dem Akzent der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung zu, weil es

dabei um eine genaue Klärung geht, was schulisch und über die Schule hinaus mit welchen Präferenzen sinnvoll und notwendig erscheint, um ein Demokratie-Lernen in angemessener Weise schulisch zu verankern.

Im Rahmen dieses Kapitels wird dann auch eine differenzierte Klärung des Grundverständnisses von demokratischer Erziehung und von politischer Bildung und des Verhältnisses zwischen den Protagonisten der jeweiligen Positionen vorgenommen. In einem noch vorläufigen Verständnis kann Demokratie-Lernen als zentraler Begriff dieser Arbeit hier an dieser Stelle als das Aufeinanderangewiesensein, als Klammer von demokratischer Erziehung, der es primär um demokratietaugliche Dispositionen geht, und politischer Bildung, der es primär um den selbsttätigen Erwerb politischer Sinnbildungsprozesse zur Förderung eines demokratischen Politikbewusstseins geht, verstanden werden.

Ist Demokratie-Lernen damit als Arbeitsbegriff eingeführt, erfährt er in der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung die notwendige Ausschärfung und Differenzierung. Die Klärung der Kontroverse zwischen diesen beiden Positionen und ihren unterschiedlichen Auffassungen zu einzelnen Elementen der schulischen Erziehungs- und Bildungsaufgabe unter dem Primat der Demokratiebefähigung ist für die schulische politische Bildung unverzichtbar. Sie kommt nicht umhin, sich dieser Auseinandersetzung in differenzierter Weise zuzuwenden, um eine eigene Positionsbestimmung vornehmen zu können, aber vor allem um das Demokratie-Lernen an der jeweiligen Schule in angemessener Weise zu gestalten und zu akzentuieren. Insofern wird dieser Kontroverse, die in ihrem Gesamtspektrum erstmalig so aufgearbeitet dargestellt wird, eine besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Von dieser eher grundsätzlichen Ebene aus vollzieht sich der Fortgang der Arbeit zu den Möglichkeiten des Demokratie-Lernens in den Bereich von allgemeinen Möglichkeiten der innerschulischen Umsetzung des Anspruches, der in den Konzeptionen, Programmen und in der Kontroverse zum Ausdruck gebrachten Ziele demokratischer Erziehung und politischer Bildung, denn diese inhaltliche Dimensionierung, dieser Anspruch des Förderns von demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf der schulischen Ebene, eint alle vorgestellten theoretischen Modellierungen. In einer kritisch-konstruktiven Verlängerung aus solchen Vorüberlegungen werden Elemente einer möglichen Realisierung angeboten. Um eine innerschulische Weiterentwicklung einer demokratischen Kultur zu unterstützen, sollen auf den Handlungsebenen Unterricht, Klasse/Kurs, Schule als Institution, Lehrer-Schüler-Kooperation, systematische Schulentwicklung durch ein Schulprogramm Anregungen zu einer demokratischen Erziehung und politischen Bildung und zu einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung gegeben werden, die sich im Sinne von Orientierungsmaßstäben, aber niemals als rezeptologisch nutzbare Modelle, verstehen sollen. Darüber hinaus versprechen diese unterschiedlichen Felder des Demokratie-Lernens, geeignet zu sein, um Hintergrundwissen zu liefern für von den Schulen eingeforderte Beratungs- und Klärungsprozesse bei der Schulaufsicht. Solche konzeptionellen Grundmuster stellen Material für Leitbilder dar, deren Leitmaximen von der jeweiligen

Einzelnschule bei etwaigen Schulentwicklungsprozessen mit dieser Ausrichtung hinsichtlich ihrer Eignung geprüft werden können.

Die Arbeit wendet sich dann der Frage zu, welche Möglichkeiten die Schulaufsicht hat, demokratische Erziehung und politische Bildung als Querschnittsaufgabe der Einzelnschule zu unterstützen, indem sie sich grundsätzlich mit dem Aufgabenverständnis und der Struktur der traditionellen Schulaufsicht beschäftigt, aber auch fragt, ob und inwieweit das etablierte Verständnis von Schulaufsicht noch geeignet ist, einen solchen Auftrag zu erfüllen. Es soll geprüft werden, welche Möglichkeiten schulaufsichtliches Handeln hat, um Impulse zur Verankerung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung verstärkt in die Schule zu tragen, um Innovationsprozesse in und für diese Bereiche anzustoßen. Dazu ist die sich verändernde Rolle der Schulaufsicht (vgl. Burger 2002) nachzuzeichnen, die sich vor allem auf die Beratung und Unterstützung von Prozessen jenseits eines eindimensionalen Durchregierens bezieht. Es ist zu reflektieren, wie die oben entfalten Überlegungen im Sinne einer zielgerichteten und kontextbegleitenden Beratung im Hinblick auf die Entwicklung erweiterter Partizipation auf allen Ebenen genutzt werden können. Da sich schulaufsichtliche Einzelinterventionen bei einzelnen Lehrpersonen weitgehend als wirkungslos erwiesen haben, schulische Abläufe kaum individuell veränderbar sind, sollen ansatzweise systematische und systemische Beratungsformen in diesem Bereich entwickelt werden, von denen angenommen wird, dass sie die Implementierung demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Einzelnschule unterstützen können.

Auf folgende Fragestellungen werden Antworten gesucht:

- Wie können in diesem Bereich durch die Schulaufsicht dezentrale und selbst organisierte positive Lernkontexte geschaffen werden, die die Schulen in diesem Bereich bei der eigenständigen Problembewältigung stützen können?
- Wie kann Schulaufsicht in einem Konzept von Systemberatung und u. U. einer Kontraktsteuerung und unter Favorisierung eines nicht-direktiven Handlungstypus' die Schulen zu größerer Aufmerksamkeit für den Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung gewinnen und zur Ausbildung organisationaler Strategien zur Implementation solcher Ansätze in Schulentwicklungsprozessen anregen?
- Ist die Schulaufsicht in ihrem jetzigen Organisationsrahmen und in ihren institutionellen Rahmenbedingungen dazu überhaupt in der Lage? Muss sie sich evtl. sogar selbst verändern, um dem Demokratie-Lernen in der Schule eine größere Chance zu geben?

Da eine Verordnung „von oben“ dem Anspruch an Beteiligung der Schulen zuwiderliefe und vermutlich nur Widerstand oder gar Reaktanz auslöste, werden die beteiligten Schulen sich – so die aufgestellte Arbeitshypothese – nur dann darauf einlassen, wenn sie vom Sinn einer Lern- und Schulkultur zur Ermöglichung des Demokratie-Lernens und von den Chancen ihrer Realisierung und von positiven Wirkungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen in diesem Bereich selbst überzeugt werden können. Dies muss aber bei der angesprochenen systemischen und distanzierten Steuerung einer solcher-

maßen intendierten Schulerneuerung nicht a priori ausgeschlossen sein, auch wenn traditionell gewachsene Misstrauensverhältnisse gegenüber der Schulaufsicht und das Arbeiten der Schulaufsicht aus noch bestehenden Strukturen heraus dabei hinderlich sein könnten. Eine „interaktive Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse“ (Seel, 2000, 28) mit dem Ziel einer demokratisch-partizipativen Schulerneuerung, in deren Mittelpunkt demokratische Erziehung und politische Bildung stehen, ist vor dem Hintergrund eines allmählich sich verändernden Rollenverständnisses der Schulaufsicht als „Schatzsucher statt als Defizitfahnder“ (Rosenbusch, 1993a/b, 9-13/15) aber u. U. nicht unmöglich. Zudem liegen erste positive Erfahrungen bei der Erprobung eines veränderten schulaufsichtlichen Verhaltens in anderen Bereichen in Einzelfällen bereits vor. (vgl. Röken, 2002a)

Dies vollzieht sich in der folgenden Strukturierung, indem ausgehend von dem traditionellen Organisationsgefüge und dem bestehenden Selbstverständnis der Schulaufsicht, schon konzeptionell angedachte bzw. vorgesehene Veränderungen der Schulaufsicht aufgezeigt werden, um diese sukzessiv in Richtung einer Schulentwicklungsberatung umzustrukturieren, weil erst mit einer solchermaßen im Selbstverständnis und in der Organisation umgestalteten Schulaufsicht eine Veränderung im Hinblick auf ein Mehr an Demokratie-Lernen in der Schule mit Beratung und Unterstützung der Schulaufsicht vermutlich möglich sein wird. Dies drückt sich in folgender Gliederung aus:

- Schulaufsicht unter dem Anspruch des Demokratie-Erlernens (vgl. 4.1)
- Traditionelle Schulaufsicht als Ausgangspunkt (vgl. 4.1)
- Veränderte Schulaufsicht unter der Voraussetzung schulischer Eigenverantwortung (vgl. 4.1)
- Schulentwicklungsberatung als Initiator und Berater für das Demokratie-Lernen (vgl. 4.1)

Um zu zeigen, dass es auch unter den gegebenen Bedingungen bescheidene Möglichkeiten für die traditionelle Schulaufsicht gibt, werden beispielhaft im Anhang der Arbeit Impulse und auch reale Umsetzungen beschrieben, die das Ziel hatten, demokratische Erziehung und politische Bildung zu stärken und eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung, hier vor allem mittels des Schulprogramms, auf den Weg zu bringen. Neben der Nutzung der Verpflichtung der Schulen zur Erstellung eines Schulprogramms ist dies die Ermöglichung einer Fortbildungsmaßnahme für Fachkonferenzen, insbesondere für die Fachkonferenz Politik/Sozialwissenschaften. Daneben hat es noch eine Befragung dieser Fachkonferenz an allen Gymnasien des Regierungsbezirks Münster gegeben, die über eine Befragung hinsichtlich der Nutzung von Formen demokratischen Sprechens nicht nur Aufschluss darüber geben sollte, inwieweit solche methodischen Arrangements mit den entsprechenden Zielen in den Gymnasien des Bezirks bekannt und verbreitet sind, sondern die auch durch die Nachfrage allein versuchte, Impulse an die Fachkonferenzen zu vermitteln, die Elemente einer demokratischen Erziehung zu nutzen bzw. sich damit bekannt zu machen. Darüber hinaus wird auf einen gerade begonnenen Versuch kurz hingewiesen, mittels einer Moderatorengruppe demokratische Erziehung und politische Bildung in die Schule zu tragen. Da diese Möglichkeit erst im März 2010 ihren Anfang nahm, können nur die Zie-

le, Inhalte und die angedachten Umsetzungsformen und erste Planungsprotokolle aufgeführt werden.

Im Hinblick auf einen Gesamtüberblick kann festgestellt werden: Die Arbeit gliedert sich grob in vier große Teile. Nach der dreifachen Hinführung, die neben einer Einführung auch Grundorientierungen in diesem ersten Abschnitt vermittelt, erfolgt in einem zweiten Abschnitt die Darlegung schultheoretischer Gesamtkonzepte zum Demokratie-Lernen. Ihre Möglichkeiten zur schulischen Nutzung werden vorgestellt. In einem dritten Abschnitt widmet sich die Arbeit den verschiedenen schulischen Handlungsebenen, auf denen sich demokratische Erziehung und politische Bildung vollziehen können und sollen. Die Darstellung bleibt dabei ausschließlich auf die Schule bezogen, auch wenn dem Autor bewusst ist, dass das gesellschaftliche Umfeld der Schule als weiterer Ort für Demokratie-Lernen eine sehr wichtige Ergänzung und Erweiterung darstellt. Im Zusammenhang mit Formen des Projektlernens werden außerschulische Lernorte berücksichtigt, aber ansonsten wird aus Gründen der notwendigen Abgrenzung und Beschränkung darauf verzichtet. Im Anschluss an die Darlegung der unterschiedlichen schulischen Handlungsebenen unter Einschluss des Unterrichts im Fach Politik folgt dann in einem vierten Abschnitt die schon erwähnte Beschäftigung mit der Schulaufsicht.

Dieser Abschnitt thematisiert die Möglichkeiten, Grenzen und Veränderungsnotwendigkeiten der Schulaufsicht, um die Aufgabe der Begleitung, Unterstützung und Beratung der Schulen im Hinblick auf eine Verankerung des Demokratie-Lernens zu prüfen.

Im Anhang folgt eine Schlussbetrachtung unter Einschluss eines Ausblicks.

Wünschenswert wäre es ohne Zweifel, wenn diese Analyse sich auf alle Schulformen des allgemeinbildenden Schulwesens bezöge, sich vor allem auch die Schulformen vornähme, in denen es besonders wichtig ist, dass Demokratie verständlich und zu einem gewissen Teil auch zur eigenen Sache gemacht würde, dass ein demokratischer Habitus grundgelegt würde, dass aber auch grundlegende Kenntnisse und Beurteilungsfähigkeit von Politik erreicht würden.<sup>4</sup> Die Gründe dafür liegen in den Prozessen der Erosion der Demokratie an ihren Rändern, worauf im Verlauf der Hinführung (vgl. 1.2) noch näher eingegangen wird. Schüler von Haupt- und Förderschulen sind in besonderer Weise von Exklusion, von sozialer Benachteiligung, von unverschuldetem sozialen Abstieg und von Arbeitslosigkeit betroffen, so dass unter deren Absolventen vermutlich ein größeres Gefährdungspotential im Hinblick auf eine Aufweichung demokratischer Grundhaltungen auszumachen ist. Insofern ergibt sich für die politische Bildung und die demokratische Erziehung in diesen Schulformen eine ganz besonders wichtige Aufgabe, die bisher viel zu wenig beachtet wurde und für die es viel zu wenig geeignete und sinnvoll elementarisierte Angebote gibt. Mit großer Berechtigung stellt deshalb Gerhard Himmelmann fest: „Die traditionelle politische Bildung erscheint ... eher gymnasial orientiert, zugleich wenig anschaulich und wenig verständlich, sondern eher elitär (auf die Sek. II) ausgerichtet und akademisch geprägt.“ (Himmelmann 2010, 26) Insofern ist es gerade eine wichtige und bisher noch nicht realisierte Herausforderung an die politische Bildung, sich

gerade um die bisher von politischer Bildung weitgehend Ausgeschlossene zu kümmern und für diese angemessene Bildungsangebote zu unterbreiten. Wenn diese Schulformen in dieser Arbeit trotz der besonders ausgeprägten Notwendigkeit der Vermittlung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in ihrem Organisationsgefüge nicht Gegenstand dieser Arbeit sind, dann hängt das mit dem beruflichen Betätigungsfeld des Autors zusammen, der in seiner beruflichen Biographie nur persönliche Einblicke in die Schulformen Gesamtschule und Gymnasium – sieht man von einem Jahr Arbeit in der Pilotphase der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen, die zu diesem Zeitpunkt noch Schulinspektion hieß, ab – hat nehmen können und der jetzt für die Schulform Gymnasium zuständig ist. Dies ist der alleinige Grund, und keineswegs die in der Politikdidaktik vorhandene Tendenz zur Konzentration auf die gymnasiale Oberstufe, die sog. „Flaschenhalsbildung“, die mit einer Nicht-Beachtung der Schulformen ohne Sekundarstufe II noch unterstützt würde. Vielmehr wird hier mit Detlef Eichner die Auffassung vertreten, dass die Befähigung zur selbstständigen Teilnahme an der Demokratie ein Ziel ist, dass nicht erst mit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe zu erreichen ist. (vgl. Eichner, 2006, 13) Politische Bildung und demokratische Erziehung sind prinzipiell nicht nach Schulformen zu unterscheiden, da das Ziel der Teilhabe an der Demokratie – in welcher Rolle und in welchem Beteiligungsgrad auch immer – für alle gilt. Alle Schüler werden Staatsbürger und müssen auf diese Rolle und das Leben in einer demokratischen Gesellschaft in der Spätmoderne adäquat vorbereitet werden. (vgl. Ost/Rasmus, 2002) Insofern muss ihnen als Präsupposition das gleiche Vermögen unterstellt werden, sich an der öffentlichen Herstellung von allgemeiner Verbindlichkeit mit Entscheidungsfähigkeit zu beteiligen. „Denn Demokratie ist nicht nur etwas für die ‘Leistungsstarken’ und die ‘Leistungsträger’ in einem Gemeinwesen – sie ist für alle Menschen da.“ (Beutel, 2010, 70). Insofern muss Demokratie-Lernen diesem Anspruch genügen, und zwar möglichst umfassend und von einem möglichst frühen Zeitpunkt an, da auch Kinder schon ans Demokratie-Lernen sinnvoll herangeführt werden können. (vgl. van Deth, 2010) Das Demokratie-Lernen als „universelle Grundlegung der Demokratie“ (Beutel, 2010, 70) mittels politischer Bildung und demokratischer Erziehung beginnt eben nicht erst nach dem Abschluss der Sekundarstufe I.

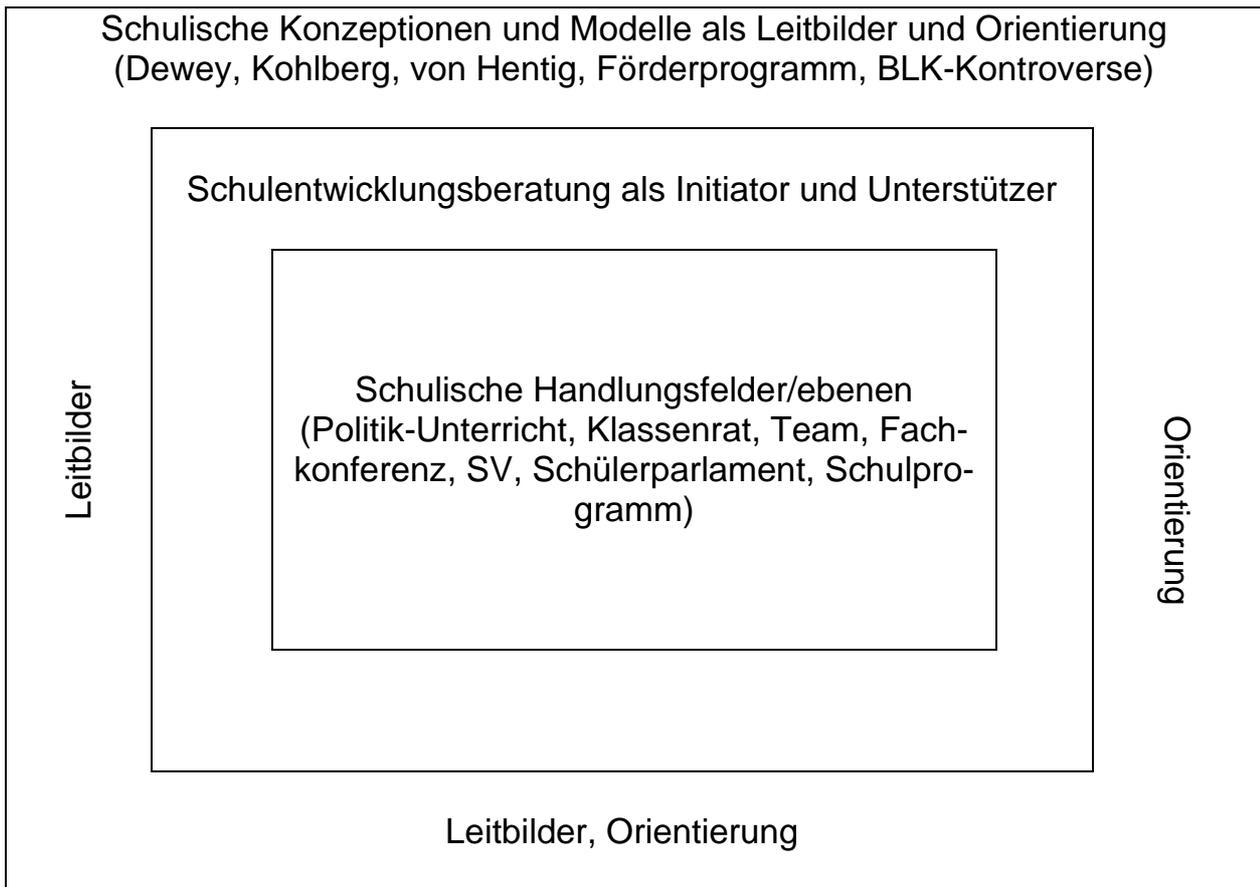
Neben der mangelnden Beschäftigung der politischen Bildung mit den Lernenden, die auf der Grundlage ihrer Bildungsbenachteiligung in besonderer Weise auf politische Bildung angewiesen sind, gibt es noch eine weitere Vernachlässigung durch die Verankerung in den Schulformen außerhalb des Gymnasiums. Hier zeigt sich (wenn man nur auf die Stundentafel für die politische Bildung oder auf das Vorhandensein von Lehrplänen schaut), dass in NRW im Rahmen einer grundsätzlichen Marginalisierung politischer Bildung die Schulformen der Haupt-, Real- und Gesamtschulen noch einmal ungleich behandelt werden.<sup>5</sup> In ihnen sind fahrlässige Benachteiligungen politischer Bildung und eine entsprechende Unterreguliertheit festzustellen, die hoffentlich mit einem eigenständigen neuen Lehrplan Politik für die Hauptschule oder für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen (seit 1969 ohne einen offiziellen Lehrplan Gesellschaftslehre) in Kürze (liegt seit 2011 vor) aufgehoben

wird, wenn es denn schon keine gemeinsame politische Bildung für alle Schulformen und damit ein universelles Demokratie-Lernen jenseits von Segregation mehr (wie noch bei den Richtlinien für den Politikunterricht in NRW) gibt.

Der oben genannte Grund, warum das Gymnasium eher als andere Schulformen Hintergrund der Betrachtung ist, führt auch dazu, dass in der praktischen Umsetzungsmöglichkeit der Autor eher dort einen bescheidenen und sehr geringen beruflichen Einfluss zur Weiterentwicklung der demokratischen Erziehung und politischen Bildung nehmen kann. Zudem kann auch angeführt werden, dass auch am Gymnasium in der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeiten zur Wahl von Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes gegenüber anderen Aufgabenfeldern keineswegs gleichberechtigt sind, sondern auch hier Formen von Benachteiligungen festzustellen sind, obwohl auch Schüler der gymnasialen Oberstufe nicht nur auf Studium und Beruf vorzubereiten sind, sondern auch auf ihre Aufgaben im politischen Gemeinwesen, auf ein Leben in einer Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Aber auch vor dem Hintergrund eines gymnasialen Bildungsverständnisses, das sich neben einem überdurchschnittlichen Maß an fachlicher und überfachlicher Sachkompetenz an einem hohen Maß an Mündigkeit und Bürgersinn orientiert, (vgl. Moeglin, 2000, 20) gewinnt die Frage, wie die Erziehungs- und Bildungswirksamkeit einer Schule, die sich um demokratische Erziehung und politische Bildung in besonderer Weise kümmern will, gestärkt werden kann, eine große Bedeutung. Darum steht diese im Mittelpunkt. Unabhängig von der Schulform wird aber davon ausgegangen, dass viele Vorschläge und Reformen und der konzeptionelle Ideenhintergrund für alle Schulformen Gültigkeit beanspruchen können. Insofern sind Transfereffekte nicht nur erwünscht, sondern bieten sich vermutlich in vielen Bereichen an.

Die Arbeit ist weitgehend deskriptiv und präskriptiv angelegt. Es sei darauf vorab hingewiesen, dass die wenigen empirischen Befunde im Anhang keineswegs den Anspruch erheben, eine valide und repräsentative Untersuchung abzugeben. Vielmehr stellen sie ausschließlich Momentaufnahmen eines wahrgenommenen Zustandes an den Gymnasien bzw. an den Schulen des Regierungsbezirks Münster dar.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass diese Arbeit an solchen reformpädagogischen Traditionen festhalten will, die sich am Bildungsbegriff orientieren (vgl. Benner, 2009, 16) und ihre Praxis nicht unter einen Primat der Gemeinschaftserziehung stellen, sondern die Heranwachsenden sollen durch die Schule politisch gebildet und in die demokratische Lebensform eingeführt werden. Der Autor geht dabei davon aus, dass die Schule aus seiner Perspektive als der wesentliche Träger einer solchen Erziehung und politischen Bildung betrachtet werden muss. Nichtsdestoweniger ist er sich bewusst, dass alle schulischen Bemühungen immer noch fragile Ansätze bleiben, da sie im Alltagsleben in den selbst gewählten Bürgerrollen stabilisiert und weiterentwickelt werden müssen, zumal es immer auch Haltungsbildungen geben wird, die nicht durch pädagogische Intentionen ausgelöst werden.



**Abb. 1: Demokratie – Lernen in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht**

„Jede wirkliche Demokratisierung setzt voraus, dass man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule.“ (Bourdieu/Passeron, 1971, 88)

„Ich glaube, dass Bildung unter unseren Verhältnissen deshalb eine existenzielle Notwendigkeit ist, weil Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss. Alle anderen müssen nicht gelernt werden. Diktatur oder ein Terrorsystem unterbinden Formen politischer Bildung. Insofern ist für mich Bildung nur dann wirkliche Bildung, wenn sie politische Bildung ist.“ (Negt, 2004, 197)

## **1.KAPITEL: SCHULE UND DEMOKRATIE-LERNEN: EIN UNVERZICHTBARER, ABER KEIN UNGEBROCHENES VERHÄLTNIS**

### **1.1 Demokratie-Lernen: (K)eine Aufgabe für die Schule?**

Vor dem Hintergrund des tief greifenden gesellschaftlichen Wandels als Herausforderung des Lehrens und Lernens, dem sich die Schule nicht nur durch kulturelle Umbrüche, veränderte Lerndispositionen der Schüler, durch Erkenntnisse der neueren Lernforschung und der empirischen Schulforschung und durch die permanente „Begleitmusik“ internationaler Untersuchungen zu unterschiedlichen Leistungsdimensionen des Bildungssystems ausgesetzt sieht, erhöht sich der Druck, innerschulische Veränderungsprozesse in Angriff zu nehmen. Bei einer gleichzeitigen Zunahme aktueller Zuschreibungsprozesse, Zuständigkeitszuordnungen und stets sich erweiternder Erwartungen und Projektionen hinsichtlich einer umfassenden schulischen Leistungszuständigkeit auf fast allen Gebieten drängt sich die Frage auf, ob die Schule als „Nothelfer in schwierigen Zeiten“, (Kozdon, 1993, 87) als ein „opulenter Alleskönner“ (ebenda, 129) oder gar als „Apotheke“, die für alle gesellschaftlichen Probleme und Leiden die angemessenen und erfolgversprechenden Medikamente bereit hält, nicht überfordert ist, wenn hier im weiteren Verlauf noch ein weiterer Auftrag für eine Schule in einem demokratischen Gemeinwesen reaktualisiert wird.<sup>6</sup>

Zwar kann die Bedeutung einer Hinführung zur demokratischen Mitentscheidung in der Schule, zur Übernahme von Verantwortung und zur mitbürgerlichen und zivilgesellschaftlichen Orientierung in heutiger Zeit keinesfalls geleugnet werden. Sie bleibt Aufgabe und Verpflichtung für die Schule zugleich, soll „Demokratie kein knappes Gut“ (Büttner/Meyer, 2000, 7) werden. Aber wie soll noch eine zusätzliche Aufgabe angesichts einer gewachsenen Aufgabenvielfalt und pluralistischer Erwartungen, die vor dem Hintergrund realisierbarer Möglichkeiten noch nicht zu einem ausbalancierenden Abschluss und einer akzeptierten bildungstheoretischen Fundierung gekommen ist, übernommen werden?

Wird so gefragt, ist der Ausgangspunkt vermutlich schon falsch gewählt, denn der Schule soll nichts Zusätzliches abverlangt werden. Als Schule in einer demokratischen Grundordnung hat diese die grundlegende Aufgabe, auf ein Leben in einer solchen demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, und zwar in der Ausformung und Wahrnehmung ihrer Kernaufgaben. Demokratie verstehbar und erfahrbar zu machen, sie als gelebt erleben zu lassen, ist eine solche Kernaufgabe und damit eine nicht zu vernachlässigende Tätigkeit der Schule, der sie allerdings bisher nicht im wünschenswerten Maße nachgekommen ist.<sup>7</sup> Insofern kann der zu Beginn vermittelte Eindruck einer quantitativen Erweiterung und Überforderung durch die Aufgabe des Demokratie-Lernens begründet zurückgewiesen werden, da eine demokratieförderliche Erziehung und demokratieförderliche politische Bildung als eine allgemeine und grundsätzlich pädagogisch bestimmte und damit als elementare und eben nicht als zusätzliche Aufgabe für die Schule zu verstehen ist. Natürlich darf dabei auch nicht übersehen werden, dass das Erlernen von Demokratie nicht der alleinige, aber ein ganz wesentlicher bzw. ein zentraler Auftrag der Schule ist.<sup>8</sup> (vgl. Hepp, 152) Da eine demokratische Kultur einer Gesellschaft nicht von selbst entsteht, sich nicht quasi naturwüchsig ergibt, also voraussetzungslos ist, kann und darf sich die Schule dieser Verpflichtung nicht entziehen, wenn sie ihrer demokratischen Mitverantwortung gerecht werden will. Dies ist allerdings bisher in der öffentlichen Wahrnehmung von Schule kaum zur positiven Außendarstellung genutzt worden, was aber zukünftig möglich sein sollte und möglicherweise auch als Chance zu einer Profilierung nach innen und nach außen durch Demokratie-Lernen von einzelnen Schulen erkannt wird. Da es heute einen breiten Konsens darüber gibt, „dass Demokratie kein zivilisatorisches Niveau ist, das – einmal erreicht – für immer stabilisierend ist“, (Sliwka, 2008, 12) ist die schulische Verpflichtung zu einer solchen Auftragsannahme gegeben, was im weiteren Verlauf noch differenzierter begründet werden soll. Die Möglichkeit, mit dieser Verpflichtung zum Demokratie-Lernen auch nach innen und nach außen in positiver Weise wahrgenommen zu werden, ist schulischerseits noch entwicklungsbedürftig. Auch dazu will diese Arbeit einen Beitrag leisten.

Die Fragestellung, ob die Schule die Aufgabe des Demokratie-Lernens als Gesamtheit von demokratischer Erziehung und politischer Bildung, in dieser umfassenden Weise übernehmen kann, ist auch aus einem anderen Grunde falsch gestellt. Sie muss mit zwei Gegenfragen beantwortet werden:

- Wer, wenn nicht die Schule, soll demokratische Basiskompetenzen, prosoziale Verhaltensnormen und grundlegende Wertorientierungen, ohne diese vorzuschreiben und festzulegen, vermitteln?
- Wer, wenn nicht die Schule soll Schülern demokratische Muster, eine von einem demokratischen Ethos geprägte Haltung und angemessene und für sie interessante Zugänge zur Politik, zu ihrem Verstehen und zu ihrem Beurteilen beibringen?

Sollten die Zukunftsprognosen Recht behalten, dass die Schule ihr Monopol auf eine systematische Informationsvermittlung bei Kindern und Jugendlichen mehr und mehr verlieren sollte und ein „Lernen on demand“ durch Lernsoftware um sich zu greifen droht, wird die Vermittlung einer demokratischen und

sozialen Schul- und Unterrichtskultur, die sich als Lernort zu einer reflexiven Analyse von individuellen und koevolutionären und zusammenhaltenden Werten versteht, vielleicht wichtiger denn je. Wilfried Marotzki spricht schon jetzt von der „Legitimationskrise der Schule“, (Marotzki, 2001, 297) lässt aber offen, ob die Schule tatsächlich den „Status des herausgehobenen Ortes von Lernen“ (ebenda) verlieren wird.

Unabhängig von der Richtigkeit einer veränderten Funktion einer Schule der Zukunft kann im Hier und Jetzt mit der neueren empirischen Sozialisationsforschung, die heute deutlicher als bisher den Jugendlichen als handelndes Subjekt beschreibt, das sich um seine Lebensbewältigung in einer Umwelt mit gewachsenen Risiken bemüht, darauf hingewiesen werden, dass der Schule nicht nur generell eine gewachsene Bedeutung zukommt, sondern ihre Relevanz bei der Identitätsfindung, bei der Entwicklung von Lebensprojekten und für das Erleben von Zugehörigkeit und von solidaritätsstiftenden Zusammenhängen zugenommen hat. Will die Schule nicht blind sein für die divergenten Lebenslagen, Lebensentwürfe und unterschiedlichen Entwicklungswege, ist sie aufgefordert, den Weg der Jugendlichen zu eigenverantwortlichem Handeln und zu demokratischen Einstellungen zu stärken, indem sie beispielsweise ein z. T. „explizit Jugendprobleme (curricular organisiert) ansprechendes, teils autonome Handlungsmöglichkeiten schaffendes Erfahrungsfeld (schülerverantwortete Projekte, Jugendveranstaltungen in der Schule)“ (Fend, 2001, 471) schafft.

Auch unter Zugrundelegung eines epigenetischen Modells von Entwicklung kann hinsichtlich der Konsequenzen für die politische Sozialisation gefordert werden, dass durch die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in außerfamilialen Handlungsfeldern, in denen sie mit ihrem Handeln etwas bewirken können, Voraussetzungen in der Schule entstehen sollten, die eine Einführung in die demokratische Lebensform begünstigen. (vgl. Krappmann, 2000) Das schließt Forderungen nach einer unter asymmetrischen Beziehungen trotzdem möglichen Veränderung der Schule im Hinblick auf eine tendenziell demokratisch orientierte Lehr- und Lernkultur und im Hinblick auf eine partizipative Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung unter Beachtung der gegebenen Bedingungen mit ein. Jetziges Schulehalten wird sich damit auseinander setzen müssen, wie neben der notwendigen Vermittlung kognitiver und performativer Kompetenzen identitätsstiftende Dispositionen und das bewusste Erleben der demokratischen Lebensform unterstützt werden können.

Ist damit begründet, warum die Schule diese Aufgabe als ihre ureigene übernehmen soll, ergibt sich aber noch die Frage, warum demokratische Dispositionen und politische Bildung im Rahmen eines Gesamtkonzeptes überhaupt angeeignet werden müssen?

Kann nicht darauf vertraut werden, dass solche Grundlagen und Grundhaltungen sich quasi naturwüchsig ergeben?

Um dieser Auffassung entgegenzutreten, sei an dieser Stelle an ein paar wichtige Postulate aus teilweise prominenten Quellen erinnert bzw. darauf verwiesen, z. B. sei auf das bekannte Zitat des ehemaligen Verfassungsrichters Ernst-Wolfgang Böckenförde hingewiesen: „Der freiheitliche, säkularisier-

te Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“ (Böckenförde, 1991, 112) Eine grundlegende demokratische Haltung und eine entsprechende Grundgesetzentrichtung als die Demokratie tragende Voraussetzung kann eben nicht a priori angenommen werden, da sie nicht vererbt wird bzw. im Menschen angelegt ist. Aber der freiheitlich-demokratische Staat kann (worauf Werner J. Patzelt in gewisser Absetzung vom Böckenförde-Zitat hinweist) auch selbst etwas zur Gewinnung von Demokraten beitragen, wenn er sich aktiv um Demokratie-Lernen kümmert und „in die politische Bildung seiner Bürger zur Pflege seiner soziomoralischen Wurzeln investiert.“ (Patzelt, 2010, 45) Das sollte er tun, da allein die institutionelle Absicherung, deren Bestanderhaltung und Funktionssicherung nicht ausreichen.

Die Frage, was die demokratische Gesellschaft zusammenhält, wie die Reproduktion ihrer sozial-moralischen Ressourcen hinreichend gesichert werden kann, gewinnt angesichts einer umfassenden Krisenanfälligkeit des ökonomischen Systems an Relevanz, weil nicht automatisch damit gerechnet werden kann, dass solche fundamentalen Einbrüche und Fragestellungen, die sich aus einer ökonomischen Instabilität für die politische Legitimation des Gesellschaftssystems stellen, auf demokratische Weise gelöst werden. Aber auch die Komplexität des politischen Systems selbst, seine manchmal langwierigen und komplizierten Entscheidungsverläufe benötigen einen bestandsfähigen und belastbaren „Unterbau“ an Haltungen und Grundvoraussetzungen, sind auf alltagskulturelle Legitimationen angewiesen. So hat auch Wolfgang Thierse, der ehemalige Bundestagspräsident, die Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhalt gestellt und bezogen auf die nachwachsende Generation noch aktualisiert:

„Ich fürchte, wir haben uns zu lange in der Sicherheit gewähnt, die Demokratie würde sich nach fünfzig Jahren gewissermaßen von selbst und umfassend in die nächste Generation vermitteln. Dabei haben wir übersehen, dass sich der Wert von Freiheit und Toleranz von Gerechtigkeit und Solidarität nicht von selbst in die nächsten Generationen weitervermittelt – in eine Generation, die von allem den Preis und von nichts den Wert kennt (...).“<sup>9</sup> (Thierse, 2001, 135)

Ebenso weist die ehemalige Präsidentin des Bundesverfassungsgerichtes, Jutta Limbach, darauf hin, dass die Tugenden der Bürgergesellschaft von jeder nachwachsenden Generation neu gelernt werden müssen. (Limbach, 2002, 16) Auch der Darmstädter Appell von 1995 (vgl. Darmstädter Appell, 1995) – ein Aufruf von bekannten Politikwissenschaftlern, Soziologen, Politikdidaktikern und Praktikern im Bereich der politischen Bildung – ließ keinen Zweifel daran, dass die demokratische Bürgerrolle mit entsprechenden Dispositionen immer wieder aufs Neue vorbereitet und grundgelegt werden muss.<sup>10</sup> In ähnlicher Weise sehen auch heute noch renommierte Politikwissenschaftler die Notwendigkeit einer Anstrengung zu einer demokratischen Erziehung und politischen Bildung zur Sicherung der Zukunft der Demokratie und zu deren Weiterentwicklung, so dass vor dem Hintergrund der Kontin-

genz der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse Demokratie in allen ihren Formen systematisch und verbindlich gelehrt und erfahren werden muss:

„Auf Seiten des politischen Systems ist ... jede Annahme grob fahrlässig, die Bürgerrolle reproduziere sich gesellschaftlich spontan und sei auf die institutionell gestützte Vermittlung von Wissen, Werten und Einstellungen nicht angewiesen.“ (Greven, 2005, 8)

Es sind Unterstützungs- und Entwicklungssysteme notwendig, um die demokratische Kultur zu sichern und voranzubringen. Demokratie ist nie gesichert, sie ist auch nicht der Regelfall der Geschichte, sondern stellt eine besondere Form der Vergesellschaftung dar, so dass sie immer wieder neu erkämpft werden muss – so der Politikdidaktiker Dirk Lange. (vgl. Lange, D., 2009c, 25f.) Gerhard Himmelmann spricht davon, dass

„Demokratie ... ‘von unten nach oben’ und ‘von innen nach außen’ wachsen (muss, G. R.), um ihr eigenes hohes Versprechen einlösen und den hohen Erwartungen der Menschen entsprechen zu können.“ (Himmelmann 2010, 21f.)

Der daraus sich ableitende Erziehungs- und Bildungsauftrag zur Vermittlung der sozialmoralischen Grundlagen der Demokratie und deren permanenter Erneuerung kann und darf deshalb in der Schule als *dem* Ort der institutionalisierten Erziehung und Bildung und damit der Hinführung zur Demokratie und zu demokratischen Grundhaltungen nicht vernachlässigt werden, sondern eine solche Ein- und Hinführung in die demokratische Lebensform ist als Rückgrat einer demokratischen Ordnung zu verstehen. „Politik und Demokratie wollen gelernt sein, um gelebt werden zu können.“ (Fischer, 1986, 52) Dieser Satz des Politikdidaktikers Kurt-Gerhard Fischer gilt auch heute noch. Deshalb hat die Schule die Aufgabe einer zivilgesellschaftlichen Untermauerung der Demokratie nicht nur in Gesetzestexten oder Präambeln bzw. nur in ihrem Anspruch zu übernehmen. Vielmehr ist die Schule aufgefordert, sich diesem Auftrag im alltäglichen Schulehalten zu stellen, um die Entwicklungsaufgabe zur Gewinnung demokratischer Ressourcen gelingend zu bewältigen. Damit kommt der Schule auch die Aufgabe zu, an der Stärkung und Ermutigung ihrer Schüler zur Demokratie mitzuwirken, so dass diese Erfahrungen in ihrer Selbstwirksamkeit, in der Erweiterung ihrer Fähigkeiten der demokratischen Kommunikation und der Findung von Problem- und Konfliktlösungen sowie im Bereich einer Identitätsfindung machen können, die von einem demokratischen Ethos geprägt sind, weil dies gerade wegen der Persistenz früherer Erfahrungen, z. B. in der Kindheit, und ihrer starken Prägekraft wichtig sind.

Das hier eingeforderte schulische Betätigungsfeld des Demokratie-Lernens ist in Europa 1997 vom Europarat mit dem 2005 ins Leben gerufenen Projekt „Education for Democratic Citizenship“ bzw. mit dem Ausrufen des „European Year of Citizenship through Education“ erkannt worden und zum Anlass einer europaweit angelegten Kampagne geworden. Der Europarat hat sich dieses Anliegen zu eigen gemacht, um die hier angesprochenen Ziele in den Bil-

dungssystemen der Länder akzentuierter und institutionalisierter zu verankern. (vgl. Becker, G., 2008, 238f.) In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Ansatz des Demokratie-Lernens in einem offiziellen Dokument erstmalig in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik“<sup>11</sup> aus dem Jahre 2005 in den fachlichen Anforderungen mit dem Begriff der „Demokratiefähigkeit“ aufgenommen. Eine Erweiterung im Hinblick auf eine Aufgabe für alle Schulformen und für alle Schüler erfuhr das Demokratie-Lernen erst im Jahre 2009 – sieht man von dem Modellversuch der Bund-Länder-Kommission „Demokratie lernen & leben“ ab – mit dem Beschluss „Stärkung der Demokratieerziehung“ vom 06. 03. 2009 durch die Kultusministerkonferenz als offizielles Organ der 16 Bundesländer. Die Kultusministerkonferenz hat damit auf die internationale Entwicklung und auf das BLK-Programm reagiert und die Erziehung für die Demokratie als zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung entdeckt und zu deren Stärkung Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Unterrichts und zur Stärkung der Schülerbeteiligung beschlossen.<sup>12</sup> Endlich wurde und wird trotz sicherlich möglicher Kritik<sup>13</sup> an der Ausrichtung und am Verständnis des Demokratie-Lernens in diesem Beschluss auch für Deutschland die Notwendigkeit gesehen, demokratische Haltungen im Bewusstsein zu verankern und die Kenntnis- und Urteilsfähigkeit über Demokratie zu erweitern.

Ist dies auf der Ebene der Legitimation daher völlig unstrittig, so zeigt sich in der Realität der in die vermehrte Eigenverantwortung entlassenen Schule und den damit verbundenen Chancen und Risiken, dass sich die zentrale Institution zur elementaren Grundlegung dieses Anliegens diesem genuinen Erziehungs- und Bildungsauftrag bisher noch völlig unzureichend gestellt hat, ohne dass hier die Möglichkeit bestünde, in umfänglicher Art und Weise alle Ursachen dafür ausfindig zu machen.<sup>14</sup> Andererseits ist auch jenseits offizieller Verlautbarungen und entsprechender Leitsätze, die nicht mehr nur Proklamationen bleiben dürfen, ein Verzicht auf ein schulisches Demokratie-Lernen nicht mehr zu rechtfertigen. Angesichts eines „Abbaus der Demokratie und durch die Stärkung des präventiven Sicherheitsstaates“ (Deppe/Schmittthener/Urban 2008, 19) und vor allem angesichts zunehmender gesellschaftlicher Erosionsprozesse,<sup>15</sup> insbesondere an den Rändern der Gesellschaft, und des Verlustes eines bindenden sozialen Zusammenhaltes,<sup>16</sup> wird es z. B. vermehrt darauf ankommen, ob die Schule als Ort diskursiver Aushandlung von verbindlichen Regeln und von mitbestimmten gelebten Werten und reflektierten Haltungen wahrgenommen werden kann, ob sie in ihrer Schulkultur habituelle Muster demokratischer Einstellungen ausprägt und Möglichkeiten zu deren Erwerb anbietet und einen Beitrag zur gesellschaftlichen Kohäsion zu erreichen vermag. Dies hat die Schule in einer demokratischen Gesellschaft in der Konzentration auf ihre genuinen Aufgaben, zu denen das Demokratie-Lernen zählt, und unter Beachtung ihrer gesellschaftlichen Verpflichtungen zu leisten.

Da sie selbst in ihren Strukturbedingungen aber nicht demokratisch ist und noch weitere gesellschaftliche Aufgaben wahrzunehmen hat, ist ihr das nur möglich im Bewusstmachen von Widersprüchen und in stetigen Versuchen, in ausbalancierender Weise mit ihren soziologischen Funktionsbestimmun-

gen von Schule so umzugehen, dass diese so weit wie nur möglich pädagogisch gebändigt werden. Die Schule und die in ihr Tätigen dürfen sich nicht mit einer Reduktion auf ihre soziologischen Funktionen zufrieden geben. Zwar können sie die gesellschaftliche Bedingtheit und die spezifische Formbestimmtheit der schulischen Ausbildung nicht unberücksichtigt lassen, sondern sie sind aufgefordert, sich diese bewusst zu machen und sie ihm Rahmen des Demokratie-Lernens mitzureflektieren. Nur so besteht die Chance, realistische Möglichkeiten für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung und für ein schulisches Demokratie-Lernen als demokratische Erziehung und politische Bildung mehr und mehr auf den Weg zu bringen, ohne in den gesellschaftlichen Funktionen der Schule aufzugehen oder Demokratie-Lernen dadurch neutralisieren zu lassen. Zielkonflikte, die sich aus der pädagogischen Aufgabe der Schule und damit aus dem Auftrag der Ermöglichung demokratischer Erziehung und politischer Bildung mit den soziologischen Funktionen der Schule ergeben, gilt es überzeugend so zu bearbeiten, dass die pädagogische Dimension die Oberhand behält.

Zudem bedeutet Demokratie-Lernen auch in einem Teilbereich dem gesellschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, wenn es gesellschaftlich auch opportun ist, Demokratie zu reproduzieren. So hat selbst unter dem Eindruck einer Dominanz der schulischen Qualifikations-, Selektions- und Allokationsfunktion, der sich gerade in der Nach-PISA-Zeit aufdrängt, die Schule im Rahmen ihrer Sozialisations- und Reproduktionsfunktion und als Abnehmer öffentlicher Aufträge und damit auch unter einer soziologischen Betrachtungsperspektive die Aufgabe, die Ziele der öffentlichen Sozialisation zu übernehmen, also nicht zuletzt, dafür Sorge zu tragen, dass die nächste Generation der Bürger sich die Fähigkeiten, Kenntnisse und Wertvorstellungen aneignet, deren Beherrschung für die politische Gemeinschaft notwendig ist, damit ihre Mitglieder die Welt verstehen und in dieser handeln können.<sup>17</sup> (vgl. Foray, 222)

Der Anspruch, der hier aber vertreten wird, geht mit der Einforderung einer demokratischen Erziehung und politischen Bildung als Kern schulischer Bildung aber darüber hinaus. Er betont damit die pädagogische Aufgabe der Schule und die in ihr zu gewährleistende intentionale bzw. auffordernde und reflexive Bestimmung von Erziehung<sup>18</sup> und Bildung in ihr. Die Schule hat in diesem Verständnis die Aufgabe, den Heranwachsenden zumindest potentiell zu befähigen, an seiner Subjektwerdung mittels demokratischer Erziehung und politischer Bildung selbsttätig mitzuwirken und dabei die eigene Lebensführung und die spezifischen gesellschaftlichen Ansprüche mitzureflektieren, und zwar ohne Zweifel immer wieder unter widersprüchlichen schulischen Konstellationen und Überwältigungsversuchen einer nur sich funktional verstehenden Schule, die zwar nicht voluntaristisch aufzuheben sind, aber deren Ausbreitung wahrscheinlich durch eine starke Verankerung des Demokratie-Lebens im Schulleben eingedämmt werden kann.

Demokratie-Lernen soll in einen Zusammenhang mit der Organisationspädagogik gebracht werden, was Tilman Grammes als Erziehungswissenschaftler und Politikdidaktiker erstmalig fordert. (vgl. Grammes, 2010, 215) Um Demokratie-Lernen in der schulischen Organisation zu verankern, zu entwickeln

und als unverzichtbares Element in die innerschulische Kommunikation und Interaktion einzubringen, bedarf es konkreter Vorstellungen und perspektivisch umsetzbarer Modellierungen. Hierzu Vorschläge zu entwickeln, ist ein Aspekt dieser Arbeit. Aber es ist und bleibt immer auch eine Frage des organisationspädagogischen Könnens der in der Schule Tätigen, von denen die Realisierung, der Willen und das Engagement dazu abhängig sind. Sie übernehmen im Rahmen der Verschränkung von Demokratie-Lernen mit der Organisationspädagogik und unter Beachtung der Entwicklungsbedürfnisse der Lernenden und ihrer Bildung und deren Ausrichtung auf Selbstbestimmung unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Anforderungen die Aufgabe, Bildung und Erziehung so zu vermitteln, dass eine ausschließliche Fokussierung der Schule auf Funktionalität, Effizienz und auf eine Ausrichtung auf die Abnehmerseite gebändigt oder besser noch, dass die Anforderungen so aufgegriffen werden, dass sie gemäß den Zielen pädagogischen Handelns umgewandelt werden können. Insofern kann die schulische Sozialisationsfunktion im Rahmen des hier zu entwickelnden Verständnisses demokratischer Erziehung nicht kritiklos hingenommen werden. Vielmehr muss die Schule in dieser Tendenz zur Verzweckung für die dieser Funktion Ausgesetzten nachvollziehbar gemacht und ihrem kritischen Urteil, ihrer kritischen Stellungnahme ausgesetzt werden, so dass Bildung nicht zur Ware degeneriert. (vgl. Krautz, 2007, 98f.)

Über die soziologischen Funktionsbestimmungen von Schule hinaus sind noch weitere einschränkende Faktoren für das Demokratie-Lernen zu berücksichtigen, die sowohl von den Akteuren als auch in dieser Arbeit nicht unbeachtet bleiben sollen. So ist für Hannah Arendt die Schule keine politische Gemeinschaft im engeren Sinne, in der Freie agieren, sondern eine Zwangsgemeinschaft,<sup>19</sup> (vgl. Arendt, 1994) weshalb demokratische Erziehung und politische Bildung nur unter asymmetrischen Bedingungen<sup>20</sup> und nicht unter egalitären gedacht werden können. Aber die Schule bietet die Möglichkeiten des Handelns mit anderen und eine Sphäre der Pluralität. (vgl. Arendt, 1979, 190) Die staatliche Regelschule ist, was schon kurz angedeutet wurde, eben nicht durchgängig demokratisch, sondern in Teilbereichen von hierarchisch ausgerichteten Machtgefällen und spezifischen institutionellen Strukturen mit einer bürokratischen Rationalität geprägt.<sup>21</sup> Deshalb gehört es zu den Aufgaben von demokratischer Erziehung und politischer Bildung das Spannungsverhältnis des schulischen Auftrags zur u. U. restriktiven Realität des Schulehaltens und unter Einbeziehung der Reflexion der gesellschaftlichen Funktionen der Schule zu thematisieren und die Beschränkungen aufzudecken und nach Ausweitung für ein Lernen von Demokratie in der Schule zu suchen.

Die Antinomien zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schulen und ihren pädagogischen Aufgaben sollen also in dieser Arbeit keineswegs geleugnet werden, sondern mit in die Betrachtung und in die Lernprozesse für Schüler eingehen. Unter diesen Voraussetzungen und unter Beachtung dieser Widersprüche kann aber nichtsdestoweniger gefragt werden, welche Konzeptionen förderlich sind, welche Handlungsbereiche notwendig sind, um in der Einzelschule eine Propädeutik der Bürgerlichkeit, ein Bürgerbewusst-

sein vorzubereiten und allmählich zu entwickeln,<sup>22</sup> so dass diese Formen bürgerlicher Öffentlichkeit und diskursiver Verständigungspraxis durch demokratische Erziehung und politische Bildung eingeübt, verstanden und reflektiert werden, und zwar so, dass sich alle Beteiligten der Gebrochenheit einer solchen Aneignung in der Schule bewusst bleiben.

Die Schule wird dabei durchaus als Experimentierraum, als Ort der distanzierten Reflexion – trotz der auch in der Schule inzwischen spürbaren Tendenzen, Bildung nur noch als Ausbildung zu organisieren und diese dann möglichst noch zu beschleunigen –, als Refugium des partiellen Innehaltens betrachtet, das die Schüler vor der Welt zumindest teilweise sichert, um sie nicht an ihr zerbrechen zu lassen, die aber auch die Welt vor ihnen als Novizen und deren Unerfahrenheit bewahrt.<sup>23</sup> Die wirkliche Welt soll daher in der Schule nicht abgebildet, aber aus der Distanz reflektiert werden, wobei die Möglichkeiten der Schule verstärkt zu nutzen sind, um demokratische Einstellungen, Werthaltungen und politische Kenntnisse und politisches Urteilsvermögen zu vermitteln. Insofern wird gefragt, wie die Schule in ihrem inneren Bereich eben *nicht* so auszugestalten ist, dass sie genauso funktioniert wie das „Haifischbecken“ der realen politischen Handlungswelt. (vgl. Patzelt, 2007, 350) Der Realitätsbezug einer solch problematischen Analogie von Schule und offizieller Politik offenbarte zudem auch ein etatistisches bzw. elektorales Verständnis von Demokratie, da Demokratie hier eben nicht *nur* als institutionelle Organisation staatlicher Herrschaft oder als Form gesellschaftlicher Ordnung verstanden werden soll; vielmehr geht es in dem hier vertretenen Anspruch an die Schule auch um die Frage eines alltagsprägenden Umgangs und einer kulturell unterfütterten Lebensform (vgl. Beutel, 2008) und um das Verstehen und Beurteilen von politischen Konzepten und Problemen. Es sollen die zivilisatorischen Voraussetzungen von Demokratiefähigkeit und demokratischem Verhalten (Demokratie als verhaltensprägender Wert) und damit die Grundlagen von Bürgerschaftlichkeit in der Schule neben einer umfassenden Ermöglichung politischer Bildung stärker zum Tragen kommen, indem die Schule verstärkt zu einem „demokratiepädagogisch gehaltvollem Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum“ (ebenda) wird, ohne dabei auf eine politische Bildung zu verzichten, die sich als Unterrichts-, als Schulprinzip und in einem dafür unverzichtbaren Schulfach<sup>24</sup> vollziehen soll, in dem die erfahrungsbasierten und damit verankerten Erkenntnisse, Haltungen und subjektiven politischen Sinnkonstruktionen, reflektiert, vertieft und erweitert werden durch eine umfassende Integration von sozialwissenschaftlichem Deutungswissen und den dafür notwendigen Konzepten in eine solchermaßen sich verstehende politischen Lerntheorie. Das bedeutet aber auch, dass das demokratisch-politische Element des Schulehaltens, die Einübung in die demokratische Lebensform, das Moment der Verständigung, des Aushandelns, das Moment der Öffentlichkeit, des Gemeinsinns, des Angewiesenseins auf andere zur eigenen Weiterentwicklung angesichts einer in der Nach-PISA-Zeit<sup>25</sup> (vgl. Roberts) festzustellenden Priorisierung der Individualisierung des Lernens nicht zu vernachlässigen ist.

Ein solches Verständnis ist als Kritik an einer Schule zu verstehen, die mittels Standardisierungen nur punktuell erzielte Ergebnisse misst und damit in die

Gefahr gerät, die Qualität des Unterrichtsprozesses zu vernachlässigen, die sich auf die Reproduktion von kurzfristigem und unkritischem Scheinwissen konzentriert und durch permanente Bewertungsrituale in die Gefahr gerät, zum meritokratischen System zu werden. Es ist eine Fehlentwicklung, wenn Schule in dieser Zeit nach den internationalen Leistungsuntersuchungen nur als eine Ansammlung von Fächern im Sinne einer darauf reduzierten Unterrichtsanstalt missverstanden wird, in der es in einer ausschließlichen Fokussierung auf Wettbewerb darum zu gehen scheint, möglichst schnell messbare Ergebnisse zu erzielen, ohne die interaktive Dimension von Lernprozessen und deren Bedeutung für das Lernen, insbesondere für ein pädagogisches Verständnis von Lernen, zu beachten. Abprüfbares und schnell vergessenes Faktenwissen stehen in einer immer mehr verschulten Schule im Vordergrund, so dass Lehrer unter Druck geraten, dieses möglichst schnell, kompakt und umfangreich zu vermitteln, wobei die subjektiven Wertvorstellungen, die Alltagslogiken der Lernenden und ihre Emotionen als Brücke zu einem vertiefenden Verständnis von Inhalten und zur Ermöglichung von Haltungen und Urteilen auf der Strecke bleiben. Ein zweckrationales Verständnis von Schule unter dem Gesichtspunkt der Erbringung eines entsprechenden Outputs für die Abnehmer von Schule dominiert und vernachlässigt Möglichkeiten für nachhaltiges, vollständiges und für ein motivational anschlussfähiges Lernen, das die Lernenden wirksam affiziert. Eine breite und vor allem administrativ gestützte Fehlentwicklung mit der Fokussierung allein auf unterrichtlich „im Schnellkochtopf“ produzierte „Fertigkost“ hat um sich gegriffen bei einer damit einhergehenden Verengung des Verständnisses von schulischen Bildungsaufgaben, so dass eine bildungstheoretisch nicht zu legitimierende Kanonbildung in der Wertigkeit der Fächer,<sup>26</sup> des Weiteren eine inoffizielle Aufkündigung des schulischen Erziehungsauftrages und somit des pädagogischen Selbstverständnisses der Schule und eines daraus folgenden Verlustes der Bedeutung der Schulkultur und der außerunterrichtlichen Elemente des Schulehaltens die Folge sind. Die Folgerungen, die die Bildungspolitik aus den PISA-Untersuchungen zieht, brachten und bringen massive Vereinseitigungen und Verengungen des Verständnisses von Schule und Unterricht mit sich, die zu einer „ökonomisch basierten ‘rollenden Schulreform’ im Rahmen einer ‘avantgardistischen’ Dezentralisierung“ (Böttcher, 2002, 304) geführt hat. In deren Gefolge ist eine Zentralisierung aller Bemühungen festzustellen, die das ausschließliche Ziel hat, die Produktion von eng definierten fachlichen Schülerleistungen in ihrem Output zu steigern und damit die dafür notwendigen Mittel effizient einzusetzen.

Dies macht es schwer, aber keineswegs unmöglich, den Anspruch demokratischer Erziehung und politischer Bildung in einer Schule, die sich als Agentur für deren Realisierung versteht, auch tatsächlich umzusetzen. Gegen eine solchermaßen verengte Qualitätsperspektive kann nur mit Aussicht auf flächendeckenden Erfolg angegangen werden, wenn der politische Handlungsdruck hinsichtlich einer bürgerschaftlichen Grundbildung mit den Elementen politischer Bildung und demokratischer Erziehung in der Schule und durch die Schule im Sinne einer zivilisatorischen Normalausstattung noch größer wird, wenn es nicht nur um politische Appelle und Fensterreden geht, wenn es

nicht nur bei Zielen ohne operative Ausgestaltung bleibt, sondern wenn die Verteilungsimperative in bildungspolitischen Auseinandersetzungen und Machtkämpfen sich von der unabweisbaren Notwendigkeit einer umfassenden Schulqualität einer solchen Provenienz überzeugen lassen und dafür auch die Mittel und die Unterstützungssysteme bereitstellen und strukturelle Veränderungen der Rahmenbedingungen (z. B. Formen des zeitlichen Umbaus der Schule und der Lehrerarbeitszeit) vornehmen. Die dabei auftretenden Veränderungswiderstände<sup>27</sup> gegen eine Entwicklung demokratischer Schulqualität in der Kombination und aufeinander angewiesenen Ergänzung politischer Bildung und demokratischer Erziehung dürfen nicht unterschätzt und müssen berücksichtigt werden, um mit ihnen strategisch und konstruktiv umgehen zu können. Da trotz erster ermutigender Signale in diese Richtung, die z. B. in der Bundesrepublik in den Bundesländern Thüringen, Hamburg, Brandenburg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz auszumachen sind<sup>28</sup> und die sich auch in der KMK-Empfehlung als erste positive Wende in der Diskussion niederschlagen, nicht mit einer schnellen und umfangreichen Reformbewegung gerechnet werden kann, muss weiterhin ganz stark auf individuelles Engagement, das sich zu einem kollektiven in den Schulen erweitern kann, also auf individuelle und gemeinsame Lernbereitschaften und -prozesse der in der Schule Tätigen und auf die Einzelschule und deren Bereitschaft gesetzt werden, sich mit schulaufsichtlicher Unterstützung und Beratung solchen Entwicklungsprozessen auszusetzen, sie zu beginnen und durchzuhalten, um so ihre Organisations- und Bildungsqualität in exzellenter Weise gerade durch Elemente und Formen demokratischen und politischen Lernen zu verbessern.

Dabei darf aber durchaus die Hoffnung ausgesprochen werden, dass dies gelingen kann, weil die Veränderung vor Ort, an der Einzelschule geschieht. Sie ist der Ausgangs- und Ansatzpunkt für demokratisch-partizipative Schulentwicklungsbemühungen zur Verankerung von Demokratie-Lernen im Schulprogramm und im realen Schulleben. Gute Schulen zeichnen sich durch die Integration eines Ensembles von solchen Gestaltungskonzeptionen und durch gelebte und praktizierte Ausfüllung im Schulleben, im Unterricht und in einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung aus.<sup>29</sup> Sie steigern nicht nur die Leistungsbereitschaft, z. B. durch das Erleben von Anerkennung, Verantwortung und Selbstwirksamkeit, sondern sie verbessern auch insgesamt die Schulkultur und tragen zur Verringerung von Gewaltbereitschaft auch deshalb bei, weil mit solchen Formen und Inhalten auch ein wichtiger Beitrag zu einer Pädagogik der Inklusion und damit zur sozialen Integration geleistet wird. (vgl. Edelstein, 2009b) Insofern scheint es nicht ganz unberechtigt, dass mehr und mehr die Einsicht sich durchsetzt, dass eine Schule unter solchen Vorzeichen kein Luxus und keine Zusatzaufgabe darstellt, sondern sich daraus eine anerkannte und in jeder Hinsicht gerechtfertigte Präferenz ergibt.

Da sich diese Auffassung aber noch nicht genügend verbreitet hat, wird hier aber die Sichtweise vertreten, dass die Schule ein Rückgrat des Demokratie-Lernens mehr denn je benötigt, so dass dieses verstärkt und gegen den Mainstream der aktuellen Bildungspolitik einzufordern ist. Geradezu kontras-

tierend zu einem nur auf fachliche Qualität geschrumpften Verständnis von schulischer Bildungsqualität und dessen Verwertbarkeit wird in dieser Arbeit an der Aufgabe der Demokratieförderung als grundlegendes Ziel allgemeiner Bildung festgehalten bzw. dieses akzentuiert eingefordert, um über entsprechende Lern-, Erlebens-, Vermittlungs-, Aneignungs- und Beteiligungsformen Grundlagen zur Ermöglichung der Sicherung, der konsequenten und kontinuierlichen Weiterentwicklung der Demokratie einen Beitrag zu leisten, um den geringen Stellenwert, den die Schule bisher und aktuell für die Vermittlung von politisch-demokratischen Kompetenzen hatte und hat, zu überwinden. Deshalb ist daran zu erinnern:

„Der Erwerb von Demokratiekompetenzen ist kein Luxus, der erst dann behandelt werden kann, wenn alle anderen Aufgaben der fachlichen Leistungsförderung ‘erledigt’ sind; vielmehr steht die Aufgabe der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe gleichrangig auf einer Stufe mit dem fachgebundenen Wissens- und Kompetenzerwerb. Somit ist ein Umdenken in zweifacher Hinsicht notwendig: Einerseits sollte die einseitige Konzentration auf schulische Leistung vermieden werden zugunsten eines Bildungsverständnisses, das die gesamte Persönlichkeitsentfaltung junger Menschen in den Blick nimmt. Andererseits solle die schulische Demokratieförderung nicht bloß als Reaktion auf demokratiefeindliche Verhaltens- und Ausdrucksformen begriffen werden, auch nicht primär als Prävention, sondern vielmehr als eine der Schule originär gestellte Gestaltungsaufgabe.“ (Diedrich, 2008, 311)

Deshalb soll die Schule als Ort demokratischer und bürgerlicher Öffentlichkeit und als Raum einer intensiven politischen Bildung gestärkt werden. Sie ist aufgerufen, sich auszurichten als öffentlicher Begegnungsraum, als Lernfeld, aber auch als Lebensraum für Feiern, für politisch bildende Veranstaltungen, für Expertenhearings, für Befragung von Zeitzeugen oder für Einbeziehung von Sozialverbänden oder Kirchen in den schulischen Alltag. Es wird nach Möglichkeiten gesucht, um im Unterricht, in der Schulkultur und im institutionalisierten Binnengefüge der Schule das demokratische Engagement einer Schule zum Ausdruck kommen zu lassen, das z. B. auch in Projekten im schulischen Umfeld sichtbar werden kann. Wie also kann die Schule als Sozialisationsagentur, aber vor allem als Erziehungsraum und als Bildungsrefugium sich vor dem Hintergrund nicht kompensierbarer Erziehungsdefizite und der sozialen Ausgangslage geschuldeter Bildungsdefizite<sup>30</sup> als kompetenter demokratischer Erzieher und politischer Bildungvermittler aufstellen? Wie können in der Schule demokratische Vorstellungswelten mobilisiert und demokratische Haltungen unterstützt werden?

Es ergibt sich damit konsequent die Frage, welche Schule wir heute benötigen und welche wir wollen.<sup>31</sup> Was ist in der Nach-PISA-Zeit gegen eine Einschränkung des Zielspektrums von Schule, gegen ihre verordnete „Verzweigung“ vor dem Hintergrund anderer Erfordernisse zu tun? Wie kann eine Schule aussehen, die das Demokratie-Lernen zu ihrem wichtigen Anliegen macht?

Vor diesem Hintergrund soll deshalb die Notwendigkeit der Rückbesinnung auf die Schule als Ganzes,<sup>32</sup> als Ort des Lebens- und Lernens, als Raum für des Erfahrens und Verstehens von Demokratie legitimiert und in seiner Ausgestaltung erläutert werden. Dies wird damit begründet, dass Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen und diese ihr Dasein zentral bestimmt,<sup>33</sup> dass nur die schulische Lernsituation garantiert, dass politische Bildung und demokratische Erziehung für alle stattfinden, dass nirgendwo sonst alle Mitglieder einer Gesellschaft erreicht werden, um der Prävention der Ausbildung einer demokratischen Identität gerecht zu werden bzw. um zumindest Möglichkeiten für ein Lernen von Demokratie bereitzustellen. Bürgerschaftliche Verhaltensdispositionen und vertieftes Verständnis von Demokratie als Lebensform und deren Erweiterungen werden schon bei Kindern und Jugendlichen grundgelegt,<sup>34</sup> weshalb der Schule eine herausragende Bedeutung zukommt, ohne dass die damit verbundene Anforderung zu einer Verwirklichung konsequent im schulischen Organisationsgefüge mit entsprechen Lern- und Erfahrungsräumen verankert wäre.

Insofern soll hier an einer Schule als Gesamtsystem mit unterschiedlichen Ebenen, Lernmöglichkeiten und Erfahrungsfeldern festgehalten werden, ohne den Unterricht, hier den Politikunterricht, zu vernachlässigen, ohne aber auch die Schule auf eine Belehrungsinstitution und eine Lernanstalt zu reduzieren. Vielmehr gilt es in der Nach-PISA-Debatten-Zeit mehr Platz und Raum für demokratische Erziehung und politische Bildung zu gewinnen und Gegenimpulse gegen eine in Lehr-Lern-Zeit verdichteten Schule zu setzen. Die Schule als Ganzes muss demokratiekonstruktive Gestaltungsräume ermöglichen und Formen des inneren Zusammenlebens soweit wie möglich nach dem Prinzip der demokratischen Lebensform gestalten, und zwar so, dass demokratische Erziehung und politische Bildung auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Formen und Möglichkeiten in der Schule verankert werden, um so in einem großen Ausmaß das schulische Leben und Lernen davon bestimmen zu lassen, so dass ein solches Demokratie-Lernen als unverzichtbares Element der pädagogischen Arbeit der Schule verstanden wird.

Die Bedeutung der Schule für die selbstverständliche Aufnahme von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag ergibt sich auch aus ihrer gesellschaftlichen Anerkennung und aus der Tatsache, dass die Schule selbst ein Teil einer demokratisch verfassten Gesellschaft ist, zu der sie auch einen entsprechenden Beitrag leisten sollte. Wer könnte zudem diese Aufgabe besser als die Schule wahrnehmen, die nicht nur alle erreicht, sondern in der Regel frei ist von der Einwirkung partikularer Interessen? Aus der Perspektive der Potentialität dieser Institution betrachtet, halten Schulen eine Fülle von Lernmöglichkeiten bereit, (vgl. Schirp, 2009, 114) die aber bisher nicht genutzt und die nicht entsprechend strukturiert und schon gar nicht verankert sind, weil die Schule unter den Aspekten politischer Bildung und demokratischer Erziehung bisher nur unzureichend legitimiert und gestalterisch „durchbuchstabiert“ worden ist, so dass Demokratie-Lernen nicht zur gelebten Normalität in Schule und Unterricht gehört. So stellen Beutel und Fauser zu Recht fest,

„dass politische Bildung und demokratische Erziehung zwar anerkanntermaßen zu den Grundaufgaben der Schule gehören, fachlich und professionell aber bisher immer noch als randständig bezeichnet werden müssen. Qualitätsverbesserung und Professionalisierung bedürfen in diesem Feld also besonderer Unterstützung und zusätzlicher Mittel.“ (Beutel/Fauser, 2001a, 13)

Eine „allgemeinbildende, aus Steuergeldern finanzierte und vom Staat unterhaltene Schule *in einer Demokratie* (ist zudem, G. R.) nur dann zu rechtfertigen (...), wenn sie wesentlich *der Demokratie* und nicht einfach nur dem Arbeitsmarkt dient.“ (Oelkers, 2000a, 10) Wie kann die Schule diesem Anspruch gerecht werden, wie vermag sie die Möglichkeit wahrzunehmen, Schule und Demokratie zu verbinden und ihm einen wesentlichen Stellenwert im Schulleben zuzuweisen? Wie ist es möglich, dass Schule eine Vorbildfunktion für das Lernen von Demokratie übernimmt, ohne dabei – auch wegen ihres Anspruches öffentlicher Bildung – selbst durchgängig demokratisch zu sein? Was kann sie zur Ausbildung einer demokratischen Lebensform und zur Entwicklung von Politikbewusstsein tun? Wie kann die Schule mit welchen Formen einen „Wärmestrom“ für die Demokratie durch demokratische Haltungen und durch wirksame Kenntnisse als Vertrauensanker ausbilden, um mit Ungewissheit und Unklarheit, um mit einem Gewissheitsschwund moderner Demokratien mit ihren Paradoxien annähernd souverän so klarzukommen, dass charismatischen Sehnsüchten und fundamentalistisch geprägten Heilsverprechen widerstanden werden kann?

Dabei reicht es nicht aus, „die Schulen mit der Rhetorik des Gemeinsinns zu durchtränken, um einen stabilen demokratischen Zusammenhalt zu erwirken;“ (Biedermann/Oser/Quesel, 2007, 8) vielmehr sind innerschulische Gelegenheitsstrukturen mit einzelnen Feldern für demokratische Erziehung und politische Bildung zu beschreiben und zu analysieren, so dass sowohl ein Lernen über Demokratie und ein Lernen durch und für Demokratie in der Schule möglich wird. Dabei kann unterstellt werden, dass Schulen, die sich um ein Demokratie-Lernen aktiv bemühen, auch einen entsprechenden Einfluss haben, da sich hinsichtlich der Vermittlung von Einstellungen und Wissen zur Unterstützung und Förderung von Demokratie in der IEA „Civic-Education-Studie“ Unterschiede zwischen den Schulen in positiver Weise ausmachen ließen, (vgl. Torney-Purta/Lehmann/Oswald/Schulz, 2001) und zwar für die Schulen, die sich darum bemüht haben.

Dass auch über diese Studie hinaus eine Schule, die sich dieser Aufgabe vor dem Hintergrund eines Demokratie-Lernens berücksichtigenden Referenzrahmens stellt, sich damit gleichzeitig auf den Weg macht, eine gute Schule zu werden, also ein hohe Qualität insgesamt zu erlangen, kann inzwischen auch empirisch belegt werden: „Gute Schulen sind auch ‘*demokratisch gehaltvolle*’ Schulen.“<sup>35</sup> (Beutel, 2009b, 169) Insofern ist von einem Junktim zwischen schulischer Qualitätsverpflichtung auf hohem Niveau und der Berücksichtigung des Demokratie-Lernens und einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung in der Einzelschule auszugehen. Es gibt keine guten und zugleich undemokratischen Schulen. Insofern besteht für die

Schulen mit der Implementierung demokratischer Erziehung und politischer Bildung durch eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung und durch die Verstetigung dieser Erziehungs- und Bildungsaufgabe nicht nur die Chance zur Entwicklung von demokratischer Schulqualität,<sup>36</sup> sondern insgesamt von Schul- und Unterrichtsqualität, die dann auf ein breite Basis gestellt ist. Bisher wird aber diese Möglichkeit einer bürgerschaftlich geprägten Schule, die ein Lernfeld für Demokratie auf unterschiedliche Art und Weise anbietet, nicht oder nur kaum genutzt, ja sie ist nur höchst selten als Konzeptualisierung im Schulprogramm verankert.<sup>37</sup> Des Weiteren ist eine Diskussion um mehr Schuldemokratie und damit in erweiterter Auslegung um eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung seit den 70er Jahren fast nicht mehr vorhanden.<sup>38</sup> Trotz der Senkung des Wahlalters bei den Kommunalwahlen in NRW gab es bis zum BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ nur wenig Veröffentlichungen, die sich damit beschäftigten, wie die Schule als Lernfeld demokratischer Erziehung und politischer Bildung genutzt werden kann. Das hat sich inzwischen in positiver Weise geändert, ohne dass es aber bisher Darstellungen gibt, die auf der einen Seite die theoretische Legitimation unter Hinzuziehung relevanter Vorstellungen einer zumindest in Teilbereichen stärker demokratisch geprägten Schulkultur und auf der anderen Seite dann eine die gesamte Schule durchdringende praktische Umsetzung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Schule aufzeigen. Dies ist zum einen durch die oben erwähnten Folgen der PISA-Studien zu erklären, die auch dazu führten, dass Schulentwicklung, insbesondere eine demokratisch-partizipative, zugunsten von Lernstandserhebungen, Tests und Standardermittlung an den Rand gerieten.<sup>39</sup> Zum anderen ist aber eine solche Marginalisierung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf der anderen Seite doch verwunderlich, da es neben dem Ausgleich massiver sozialer Bildungsbenachteiligung kaum einen wichtigeren Auftrag der Schule gibt, als einen Beitrag zum Erhalt einer demokratischen Substanz und Kultur in unserer Gesellschaft zu leisten, und zwar im Sinne eines aktiven Beitrages.<sup>40</sup> Insofern gilt es den vernünftigen und sinnvollen Anspruch gegen eine schon kritisierte und problematische Vereinseitigung und Verengung des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages aufrechtzuerhalten und für eine konsequente und praktische Umsetzung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der schulischen Wirklichkeit zu sorgen. Ist damit in Ansätzen die Notwendigkeit der schulischen Qualifizierung für die Rolle eines politisch mitverantwortlichen Staatsbürgers, der in der Schule auf das Leben in der Demokratie und in einer pluralen Gesellschaft vorbereitet wird, aber vor allem auch die Einführung in eine demokratische Lebensform und die Hinführung zu einer gelebten Bürgerschaftlichkeit, als unverzichtbar und in den schulischen Bildungsauftrag inkludiert, beschrieben worden, so ist die Frage strittig, wie dies zu realisieren ist, ohne dabei funktionalistischen und/oder teleologischen Verkürzungen zu erliegen (vgl. Benner, 2001, 49ff.) oder gar die an solchen Bildungsprozessen Teilnehmenden zu Objekten der Belehrung oder zu pädagogischen Intentionen zu reduzieren, die dann im gewünschten Sinne zu formen wären. (vgl. Sander, 2001a, 37f.) Dies liefe den Grundvoraussetzungen demokratischer Grundordnungen zuwider, die

sich dadurch auszeichnen, dass in ihnen Freiheit gelebt wird, und zwar die Freiheit anderer, deren Rechte ebenso wie die Gesetze respektiert werden müssen. Zudem wäre dies auch konträr zu den Grundvoraussetzungen einer nicht-affirmativen Erziehung, weil die Heranwachsenden stets als Subjekte und damit als Mitwirkende gedacht werden müssen, die befähigt werden sollen, ihre Subjektwerdung selbst zu gestalten und ihre Selbstbestimmung zu entwickeln.

Unabhängig von der Fragestellung, ob demokratische Erziehungs- und Bildungsprozesse mit dem Vorschreiben von bestimmten Bürgerrollen überhaupt vereinbar sind,<sup>41</sup> besteht im Rahmen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages – so kann hier vorläufig festgehalten werden – die Notwendigkeit einer kompetenzvermittelnden<sup>42</sup> Vorbereitung auf eine selbst gewählte Bürgerrolle und auf eine Option, diese in Freiwilligkeit performativ wahrnehmen zu können, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass demokratieförderliche Voraussetzungen in systematischer und nachhaltiger Weise in anderen Sozialisationsinstanzen vermittelt werden. Vor diesem Hintergrund nimmt sich diese Arbeit die Klärung vor, wie die Schule zu ihrer Aufgabe der Vermittlung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung und damit zum Demokratie-Lernen einen wichtigen Beitrag zu leisten vermag und wie die Schule dazu entsprechend ausgestaltet sein sollte. Sie lotet dies im Sinne einer vertiefenden Annäherung aus, indem sie unterschiedliche Reformansätze zur Aus- und Umgestaltung der Schule zu einem demokratischen Handlungs- und Erfahrungsraum und aktuelle Bildungsprogramme und sich daran anschließende Kontroversen beschreibt, diese aber auch kritisch analysiert und beurteilt. Auf einer solchermaßen konzeptionell fundierten Grundlage werden dann die einzelnen schulischen Möglichkeiten genauer bestimmt und die Elemente der Schule aufgezeigt, die „stark machen für Demokratie“, (Singer, 2004, 138) und zwar in einer Entfaltung als praxisrelevante Optionen, um so die „Potentiale(n) demokratischer Lernqualität“ (Beutel/Fauser, 2009a, 6) besser als bisher zu nutzen. Um dies zu erreichen, greift diese Arbeit den Zusammenhang zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung und der Schule im Sinne der schon erwähnten Organisationspädagogik (vgl. Rosenbusch, 2005, 3ff.) auf, indem in dieser Darstellung gefragt wird, wie die Organisation Schule beschaffen sein sollte, um diese Ansprüche umzusetzen, aber auch, wie die einzelnen „Bauelemente“ einer solcher von Demokratiepädagogik und politischer Bildung durchdrungenen Schule gestaltet werden können, um diesen Ansprüchen Geltung zu verschaffen.

Dies geschieht deshalb, weil vor allem solche Strukturen zur Verankerung des Demokratie-Lernens in Schule und Unterricht, bei denen die Beteiligten mehr Verantwortung auf den sie betreffenden Handlungsebenen einnehmen können und bei denen sie Chancen haben, ein belastbares Demokratiebewusstsein zu entwickeln, in der Schule bisher fehlen. Demokratie-Lernen in seinen unterschiedlichen Formen und in den unterschiedlichen Bereichen soll als Querschnittsaufgabe der ganzen Schule verstanden werden. Dabei bleibt diese Arbeit aber nicht dabei stehen, die Möglichkeiten für demokratische Erziehung und politische Bildung nur als Gesamtzugriff auf die Schulkultur als

umfassende Klammer zu fordern, sondern sie untersucht die einzelnen Ebenen und Bereiche. Dabei soll aber keineswegs das fachbezogene Lernen im Fach Politik vernachlässigt werden, sondern diesem wird neben den anderen Formen ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Bei diesen verdeutlichenden Zugriffen handelt es sich keineswegs um praxisferne Reflexionen, sondern im Bereich der Umsetzung soll gezeigt werden, wie unter Einbeziehung und Mitwirkung der in der Schule Tätigen ein „Umbau“ der Schule aussehen könnte, die sich dem Auftrag schulischen Demokratie-Lernens als demokratische Erziehung und politische Bildung stellen will. Einer solchen Verankerung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Innenleben der Schule als System gilt die Aufmerksamkeit. Es soll Ernst gemacht werden mit den Ansprüchen eines normativen Referenzrahmens, so dass die Einzelschule nicht nur mit einem umfassenden bildungstheoretischen Postulat demokratischer Erziehung und politischer Bildung als Rhetorik in Sonntagsreden oder als „Vorwortlyrik“ in Lehrplänen konfrontiert wird, sondern es wird aufgezeigt, wie Demokratie-Lernen alltagstauglich in der Schule stattfinden kann.<sup>43</sup>

Ganz besondere Aufmerksamkeit soll zwischendurch, aber vor allem am Ende der Arbeit in einer besonderen Schwerpunktsetzung, der Frage gewidmet werden, ob und wie die traditionelle Schulaufsicht<sup>44</sup> einen solchen Prozess unterstützen und mit hilfreichen Impulsen versehen kann oder ob dazu weit reichende Veränderungen in der Struktur und im Selbstverständnis der Schulaufsicht vollzogen werden müssen. Ein Augenmerk wird deshalb auch auf eine demokratisch-partizipatorische Schulentwicklung mit Begleitung und Unterstützung durch die Schulaufsicht gerichtet.<sup>45</sup> Dabei soll immer auch der Aspekt am Rande mitberücksichtigt werden, dass Schule nicht nur *für* Schüler gemacht wird, sondern immer auch daran gedacht, wie sie *mit* ihnen im Sinne einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung, die nicht als Luxus, sondern als existentielle Notwendigkeit betrachtet wird, innovativ vorangebracht werden kann. In der Bestimmung, wie eine Schule als institutioneller Ort für Demokratie-Lernen unter vergewissernder Beachtung der theoretischen Konzeptualisierungen und Erörterungen für einen solchen Ansatz gestaltet werden kann, liegt eine Intention dieser Arbeit. Eine weitere ergibt sich aus der Frage, ob und inwieweit die Schulaufsicht, insbesondere wenn diese mit politischer Bildung qua Auftrag befasst ist, eine solche Entwicklung unterstützen kann.

Ist damit die Notwendigkeit einer Schule des Demokratie-Lernens und ihre sukzessive Ermöglichung in einem ersten Zugriff bestimmt worden, so bleibt die Frage noch unbeantwortet, ob bisherige schulische Bildungsanstrengungen mit dieser Intention, z. B. in der schulischen Kultur oder in den Fächern des Lernbereiches Gesellschaftslehre, also vor allem im Fach Politik, nicht ausreichend waren, um in geeigneter Weise demokratische Verhaltensbereitschaften zu vermitteln, um Defizite im Erlernen demokratieförderlicher Dispositionen zu vermeiden und eine demokratieförderliche Kultur in der Schule zu entwickeln.

Zwar gibt es keine empirischen Untersuchungen, die dies beispielsweise für das Land Nordrhein-Westfalen beantworten können, aber auf der Plausibili-

tätsebene erscheint die Annahme nicht völlig unberechtigt, diese Frage mit einem Ja zu beantworten. Als Beispiel dafür sei für das Bundesland Nordrhein-Westfalen die „Rahmenvorgabe Politische Bildung“ (vgl. MSW, 2001) genannt. Zwar werden in dieser ministeriellen Veröffentlichung als eigene Unterkapitel die Felder politischer Bildung in der Schule und der Zusammenhang zwischen Schulkultur und politischer Bildung benannt, (vgl. ebenda, 8ff.) aber nach fast 10 Jahren ist der zumindest für den Bereich der politischen Bildung sehr sinnvollen Orientierungsgrundlage keine operationalisierte Praxis gerade in den hier angesprochenen Bereichen in den Schulen gefolgt, auch wenn neuere Lehrpläne auf diese Rahmenvorgabe offiziell Bezug nehmen. So sind in dieser Rahmenvorgabe die folgenden Sätze zu finden:

„Auch guter Politik-Unterricht kann seine Wirkungen und insbesondere Grundsätze der Werteerziehung nur entfalten, wenn die Schule als demokratischer Erfahrungsraum erlebt wird, in dem Schüler als Personen akzeptiert, in ihrer sozialen Entwicklung gefördert und gleichzeitig in ihrer sozialen Verantwortung konsequent gefordert werden. Die Schule muss daher zum demokratischen Handeln in der Schule und in deren Umfeld anregen und als 'gestalteter Sozialraum' außerhalb des Klassenraums für die Politische Bildung bedeutsam werden.“ (ebenda, 11f.)

Sieht man von einer Überbetonung der Aktivitätsdimension demokratischen Handelns ab, so existiert ein ministerieller Umsetzungsauftrag, um die Schule als Ganzes in ihren unterschiedlichen Bereichen und Handlungsfeldern und über den Fachunterricht hinaus in vielfältiger Weise so aufzustellen, dass sie sich akzentuierter und grundlegender als bisher um eine demokratische Beteiligungskultur, um eine demokratische Erziehung und eine erweiterte politische Bildung in ihr und um eine Mitgestaltung an ihren inneren Angelegenheiten kümmern kann. Aber diese Option, dass die Schule in ihrer Gesamtheit als Handlungsfeld demokratischer Beteiligungsmöglichkeiten und als Ort demokratischer Erziehung und politischer Bildung verstanden werden kann, existiert nur auf dem Papier dieser Rahmenvorgabe. Die schulische Wirklichkeit ist mangels entsprechender Operationalisierungen und fehlender systematischer Implementationen in der Regel nie erreicht worden. Nach wie vor fehlt an allen Schulen des Landes NRW die Verpflichtung auf ein umfassendes Demokratie-Lernen, um dieses durch entsprechende Implementationen und mittels einer Ausdehnung über konzentrische Kreise auf die Schule als demokratische Lernstatt erweitern zu können. Die Schule als Institution und als Feld des Demokratie-Lernens wird in der Realität in Nordrhein-Westfalen nicht in den Blick genommen. Dieser ministerielle Auftrag, wenn er denn heute noch ernsthaft verfolgt werden sollte, ist bisher ungenutzt geblieben. Dabei kann die Schule trotz der schon angedeuteten einschränkenden Bedingungen immer noch hinreichend Möglichkeiten zum Erlernen der demokratischen Lebensform bieten. Sie ist als Gemeinwesen verfasste Schule in der Lage, ein Lernen hervorzubringen, „das den Willen zur Demokratie und Verantwortungsübernahme fördert,“ (Beutel, 1996, 102) wenn sie den unmittelbar am Schulleben Beteiligten Gelegenheiten gibt, vermehrt und verstärkt an innerschulischen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen mitzuwirken.

Dabei darf sie aber dieses Lernen in seinen Wirkungen nicht überschätzen, also z. B. annehmen, dass sich ein solches Lernen von selbst entwickelt oder dass allein der Unterricht eine solche Ausstrahlung besitzt, dass sich daraus demokratische Grundhaltungen ergeben. Bei der nicht zu unterschätzenden Relevanz eines kontinuierlichen qualitativ anspruchsvollen politisch bildenden Fachunterrichts genügt es auch nicht über Partizipation zu reden oder gar simulative Erfahrungen im Unterricht zu realisieren (so wichtig diese auch sind/vgl. Röken, 1982), sondern Schüler benötigen erfahrungsstiftende Arrangements im Schulleben, in denen sie Ernstsituationen oder auch in geplanten und vororganisierten sozialen Handlungsräumen oder in modellartigen Zugriffen Muster und Verfahren demokratischer Handlungsweisen – bezogen auf die gesamte Schule als öffentliche Institution – als sinnvoll erleben, ohne dass daraus schon ein gelungener Transfer zur Demokratie als Herrschaftsform erwartet werden darf. Die eigene Schule kann so als eine für den einzelnen Schüler und für die einzelne Schülerin als wichtige Lebenswelt begriffen werden, in die er sich mit seinen bzw. ihren Interessen und Motivlagen einbringen kann. Praktische Erfahrungen mit der Aushandlung von unterschiedlichen Interessen, die über den Unterricht hinausgehen, sollten in der Schule gemacht werden können, aber ebenso muss es einen Unterricht geben, der in sehr qualifizierter Weise und in ausreichendem Stundenumfang politische Bildung mit einem entsprechenden konzeptionellem Deutungswissen und einer entwickelten Urteilsfähigkeit hervorbringt. Für die Ausübung demokratischer Rechte, die Übernahme von Verantwortung und die Ausbildung demokratischer Verhaltensweisen, für eine gleichzeitige Reflexion solcher Ausübungsformen und für einen Zuwachs an politischer Bildung in qualitativer und quantitativer Weise hat sich die Schule nach innen zu öffnen.<sup>46</sup> (vgl. Röken, 1999)

Wie dies aussehen kann, ist Gegenstand dieser Arbeit. Auch wenn Schule – darauf soll im Laufe der Arbeit noch häufiger hingewiesen werden – nie nur demokratisch ist, so vermögen Schulen Fähigkeiten und Dispositionen zu fördern, die für den Erwerb für das demokratische Zusammenleben bedeutsam bzw. u. U. sogar notwendig sind. (vgl. Reichenbach, 2007e, 97f.) Dazu hat sie den Auftrag, demokratische Verhaltensweisen und demokratische Lebensformen als Werthaltungen, konzeptionelles politisches Deutungswissen und politische Urteilsfähigkeit systematisch und integriert in die sinnkonstitutiven Vorstellungen der Lernenden zu entwickeln. Punktuell mag dies in der schulischen Realität durchaus geschehen, aber es fehlt die notwendige Systematik, die strukturelle Verankerung und die Sicherung der Nachhaltigkeit. Zudem hat sich die traditionelle Politikdidaktik „zu stark auf das Fach und zu wenig auf die Schule als Ganzes aus(ge)richtet.“ (Himmelmann, 2010, 26) Es ist im schulischen Raum kaum erkennbar, wo und wie Demokratie erfahrbar, erprobbar und in einem gewissen Umfang in der schulischen und unterrichtlichen Wirklichkeit erfolgreich lernbar gemacht wird, und zwar durchaus auch unter Inkaufnahme von Begrenzungen und Frustrationen und im Bewusstsein, dass die Schule nicht ein Abbild der Demokratie als Herrschaftsform darstellt und darstellen kann. Dabei wäre eine Verankerung des Demokratie-Lernens auf allen Ebenen des Schulehaltens so wichtig:

„Ob Kinder und Jugendliche Demokratie wichtig finden und für sie eintreten wollen, hängt davon ab, wie wichtig und wie selbstverständlich demokratische Überzeugungen und demokratisches Verhalten als Qualität des gelebten Alltags sind, in der Schule und über die Schule hinaus – ob Demokratie nur als Lernstoff oder als Lebensform erfahren wird.“<sup>47</sup> (Beutel/Fauser, 2001a, 13)

Schüler werden umso besser auf ihre künftige Bürgerrolle vorbereitet, „je mehr sie Demokratie in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Zusammenhängen möglichst lebendig erfahren können,“ (Hepp, 1999, 143) und zwar unabhängig davon, ob damit schon ein direkter Transfer in den Bereich der Demokratie als Herrschaftsform gelingt. Deshalb wird Schule selbst als zumindest teilweise demokratisches Handlungsfeld verstanden.

Die demokratische Gestaltung und Mitwirkung in ihr wird in dieser Arbeit in den Blick genommen. Es ist damit die Hoffnung verbunden, dass die unmittelbare Erfahrung vor Ort zusätzliches Wissen eröffnet und vermutlich auch neue Lernwege erschließt, um einen belastbaren demokratischen Habitus erwerben zu können. Die Wirksamkeit authentischer Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten bietet vielleicht auch Chancen, bewusst Akzente gegen eine „entscheidungsverschlossene Modernisierung“ (Henkenborg, 1992, 192) zu setzen, die auf der Annahme beruht, dass – unter Berücksichtigung des Beckschen Theorems der Risikogesellschaft und der berechtigten Kritik an solchen Vorstellungen des Postmaterialismus (vgl. Thien, 2010, 75 u. 102) – die Möglichkeiten universalistischer Teilhabe und kontrollierter Beeinflussbarkeit geringer werden, woraus der politisch-demokratischen Bildung Probleme erwachsen können.<sup>48</sup> Wenn dies richtig ist, dann stützt dies die Forderung, dass endlich Ernst gemacht werden muss mit der praktischen Umsetzung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der allgemeinbildenden Schule, und zwar dadurch, dass gezeigt wird, wie dies in der Einzelschule möglich werden kann. Kurz und gut: „Die Zivil- sprich Bürgergesellschaft verlangt nach einer Schule, in der das Fach politische Bildung ergänzt wird durch das Einüben von bürgerschaftlichen Verhaltensweisen wie Zivilität.“<sup>49</sup> (Schneider, 1998, 14). Dabei soll das Einüben, Erleben und Erfahren neben dem Erkennen, Verstehen, Wissen, Reflektieren und Beurteilen eine gleichberechtigte Funktion einnehmen:

„Sicher ist, dass Demokratie allein durch Theorie, ohne konkrete Übung, ohne tägliche Praxis und ohne lebensnahe Anschauung wohl nicht gelernt und nicht in die innersten, auch gefühlsbestimmenden Verhaltensdispositionen von Schülern vorstoßen kann, sondern vor allem anhand von ermutigenden Vorbildern und entsprechenden institutionellen und methodischen Lernarrangements.“ (Himmelman, 2001a, 92)

Die Möglichkeiten und Chancen für solche schulischen Realisierungen eines Demokratie-Lernens sind dabei trotz der aus den PISA-Untersuchungen bildungspolitisch gezogenen Folgerungen keineswegs nur aussichtslos, auch wenn ein solches Anliegen immer den offiziellen Widerstand einkalkulieren muss. Worauf gründet sich dann eine solche Hoffnung, die nichtsdestoweni-

ger in ihrem Anspruch bescheiden bleiben sollte? Hoffnungsträger ist, dass die Schule heute in gewissen Grenzen eine gewisse Selbstständigkeit besitzt, die im Innern auch eine gewisse Autonomie ermöglicht, wobei Autonomie nicht als Freiheit von äußeren Zwängen misszuverstehen ist, sondern als das wechselseitige Interesse von Menschen an der Autonomie des Anderen, das die Einsicht in die Beschränkungen des Handelns durchaus enthält. Der Maßstab für eine solche Autonomie ist, inwieweit die mehr und mehr eigenverantwortliche Schule Möglichkeiten und Räume für bewusstes Aushandeln von Interessen und Bedürfnissen anbietet. (vgl. Breit, 2007b)

Vor diesem Hintergrund wird der Paradigmenwechsel von einer staatlich bevormundeten und administrativ zentral gesteuerten Schule zu einer Schule, die mehr Möglichkeiten für die Übernahme von Eigenverantwortung und von mehr Freiheit zur inneren Gestaltung bietet, als Chance gesehen, diese Entwicklung konsequent und erfolgreicher als bisher in Angriff zu nehmen. Die Veränderungen in der Steuerung des Bildungssystems, die gekennzeichnet sind vom Paradigmenwechsel von der Input- zur Output- bzw. Outcome-Steuerung, der nun wieder von einem weiteren Richtungswechsel begleitet wurde, der nicht mehr schulstrukturelle oder normative Bestimmungen („Was ist eine gute Schule?“/vgl. Fend 1986b) für die Qualität schulischer Arbeit als ursächlich ansah, sondern sich damit beschäftigt, inwieweit die Einzelschule sich als „Lernende Organisation“<sup>50</sup> oder als „Lernende Schule“ versteht,<sup>51</sup> kann durchaus für schulisches Demokratie-Lernen und für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung genutzt werden.

Dies geschieht dadurch, dass alle am Schulleben beteiligten Personen über die gemeinsame Gestaltung von Schule und Unterricht nachdenken, um anschließend Konsequenzen anzuleiten und umzusetzen. Idealerweise organisieren, steuern und reflektieren sich solche Schulen im Rahmen der staatlichen Vorgaben selbst. In Erweiterung einer solchen Leitvorstellung einer „Lernenden Schule“ wird inzwischen darauf verwiesen, dass es nicht nur notwendig sei, dass Strukturen in den Schulen geschaffen werden müssen, die einen Wissenstransfer unter den Organisationsmitgliedern fördern. Es genügt nicht, organisationale Lernprozesse in Bewegung zu setzen, sondern diese müssen abgesichert und in ein „Wissen“ der Organisation verwandelt werden. Insofern kann von einem weiteren Paradigmenwechsel zur „wissenden Organisation“ gesprochen werden. (vgl. Krainz-Dürr, 1999, 33f.) Demokratie-Lernen in der Schule kann diese Veränderungen nutzen und mit Angeboten – dann jeweils zugeschnitten auf die Besonderheiten einer Einzelschule – sich einbringen in diesen Prozess organisationalen Lernens, der die Betroffenen einbezieht und sie zu Beteiligten macht.

Gleichzeitig kann verdeutlicht werden, dass die Qualität von Schule und von Unterricht umfassender und gehaltvoller wird, wenn Demokratie-Lernen innerschulisch zu einem zentralen Akzent des Schulprofils wird. Eine solche Entwicklung muss sich dabei demokratisch-partizipativ ausweisen können, um dem Zielanspruch des Demokratie-Lernens zu genügen. Eine stärker selbst verantwortliche Schule, die sich über Ziele und Rechenschaftslegung selbst steuert, benötigt aber in jedem Fall Schüler, die an der Gestaltung einer solchen Schule beteiligt sind und die ihre Lernpotentiale zu ihrer Wei-

terentwicklung in sie einbringen. Dazu müssen Schüler entsprechende Kompetenzen und Fertigkeiten erlernen, die sie befähigen, Chancen und Zugänge zur ernsthaften Mitgestaltung zu nutzen und damit eine Teilhabe an inner-schulischen öffentlichen Angelegenheiten zu erreichen. Wenn Schülerorientierung eine wichtige Variable einer qualitätsorientierten Schulentwicklung ist, dann sollte diese Ressource nicht ungenutzt bleiben, sondern eine demokratisch-partizipative Schul- und Unterrichtskultur müsste auch im Schulprogramm unter Beteiligung der Schüler ihren inhaltlichen Niederschlag finden.<sup>52</sup> Eine demokratisch-partizipative Schul- und Unterrichtsentwicklung ist als kompatibles Mittel zur Ermöglichung und Verstetigung schulischen Demokratie-Lernens zu verstehen. Sie ist damit neben den inhaltlichen Elementen demokratischer Erziehung und politischer Bildung ein wichtiger und zusätzlicher Faktor des innerschulischen Demokratie-Lernens, weshalb im Rahmen der Arbeit, z. B. im Kontext der Schulprogrammentwicklung, darauf eingegangen wird.

Aus den damit verbundenen Schulentwicklungsprozessen erwächst der Anspruch an Schüler, aktiv den Umgang mit thematischen Herausforderungen zu üben, das Zustandekommen von Entscheidungen aus der Nähe mitzuverfolgen, mitzuregeln, in Entscheidungsprozesse einzugreifen und Folgen und Konsequenzen zu erfahren. In einer zunehmend stärker von den Betroffenen mitgestalteten Schule, in der das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichem Alter, verschiedenen Interessen und Herkunftsn organisiert werden muss, können Schüler eindrückliche demokratische Erziehungsprozesse erleben und ein Demokratie relevantes Rüstzeug durch das Schulleben und durch eine im Politikunterricht und im Schul- und Klassenleben ermöglichte politische Bildung, die das Politische ihres Bildungsauftrages akzentuiert, erwerben, auch wenn dies alleine für eine politische Identität noch nicht ausreicht. Aber um zu erreichen, dass Schüler prägende Einsichten gewinnen, dass Demokratie nicht nur ein hehrer Begriff bzw. ein Hochwertwort ist, das zwar im Politikunterricht abstrahierend vermittelt wird, aber mit dem eigenen Leben und schon gar mit dem Leben in der Schule nichts zu tun hat, müssen Lernende altersgemäß dazu angeleitet werden, die institutionelle Verfasstheit ebenso wie die formellen und informellen Strukturen der Schule unter den Ansprüchen einer Schule als demokratische Lebens- und Lernform zu reflektieren, sie in eine Richtung weiter zu entwickeln, „mit der die Schule als Institution Schüler zur politischen Freiheit ermutigt.“ (Sander, 2001a, 172) Sie müssen ergänzt und erweitert werden durch das Wissen über und das Verstehen und das Beurteilen von politischen Problemen, Zusammenhängen und von Konzepten von Demokratie.

So bieten die veränderte bildungspolitische Ausgangslage trotz mancher regressiver Entwicklungen in Einzelaspekten<sup>53</sup> und die damit verbundene „Autonomiedebatte“ über die Schule auch einen Ansatzpunkt, von dem aus Schüler größere Chancen erhalten können, ihre Gestaltungs- und Mitwirkungsrechte wahrzunehmen und umzusetzen und Souveränität in der Aushandlung der eigenen Lernbedingungen in der eigenen Schule, die sich der Aufgabe organisationalen Lernens stellt, zu erhalten. In zugespitzter Weise formulieren Wolfgang Böttcher und Elmar Philipp das so: „Schüler der zukünf-

tigen Schule sollen nicht mehr unmündige Rezeptoren von Lehrerweisheiten sein, sondern aktive Gestalter von Unterricht, Schulleben und Organisationskultur.“<sup>54</sup> (Böttcher/Philipp, 2000, 11) Dass dies nicht nur im appellativen Raum verhalten muss, sondern dass Schüler durchaus durch kumulatives Lernen auch im Bereich der Entwicklung der eigenen Schule solche Kompetenzen allmählich erwerben können, darauf ist oben schon hingewiesen worden. Wie dies im Einzelnen und exemplarisch geschehen kann, darauf will die geplante Untersuchung erste Antworten geben, nicht um rezeptologisch einen einzigen Weg in diese Richtung zu formulieren, sondern um überhaupt realistische Möglichkeiten auszuloten und den Mut zur Gangbarkeit solcher Pfade des Demokratie-Lernens in der Schule zu erhöhen oder um sie zu verbreitern.

Sie unternimmt diesen Versuch in der Dualität zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung, in der Unterschiedlichkeit, der Verwiesenheit und Angewiesenheit beider Elemente aufeinander, da sie mit der Demokratie durch erzieherische und bildnerische Prozesse innig verbunden sind.

Ergänzend kann noch angefügt werden, dass auch über das Paradigma „Schulkultur“ der neuen Schultheorie, das auch die Schule als ein Ganzes aus Wertorientierungen, Zuschreibungen, Regeln, Deutungen und Anerkennungsverhältnissen und formellen und informellen Interaktionen betrachtet und Schule ebenfalls als einen Erfahrungsraum begreift, (vgl. Fauser, 1989, 5ff.) sich Ansatzpunkte für eine mitwirkende und eine von Mitverantwortung geprägte Schulgestaltung durch Schüler in echter und ernsthafter Weise gewinnen lassen, da auch die Schulkultur eine demokratische Erziehungsfunktion übernehmen kann, ohne aber daraus zu folgern, dass daraus automatisch ein Transfer in den politischen Bereich erfolgen könne oder gar müsse oder eine politische Identität als „deus ex machina“ entstehe. Aber im Rahmen von Schulkultur lassen sich andere wichtige Dispositionen mit den notwendigen Anstrengungen und Bereitschaften erwerben, z. B. Formen des demokratischen Sprechens, die Qualifikation mit Verschiedenheit und Differenz akzeptierend umzugehen etc. Da dies zu einer demokratisch-partizipativen Schulkultur gehört, kann festgestellt werden: „Das Paradigma Schulkultur plädiert für eine bewusst geplante Gestaltung und Veränderung der einzelnen Schule.“ (Henkenborg, 1997c, 245) Dazu bedarf es allerdings erweiterter, intensivierter und ernsthafter Partizipationsformen, die eine Verantwortungsübernahme zulassen, und unterstützender subjekt- und gruppenzentrierter Haltungen für die Jugendlichen, da formale Möglichkeiten nicht ausreichen.<sup>55</sup> (vgl. Helsper, 2001, 42)

Gleichzeitig dürfen die restriktiven Bedingungen von Beteiligungsmöglichkeiten nicht ausgeblendet werden, weil gerade in einer idealisierten Überhöhung von Partizipation Gefahren einer Demotivierung der Beteiligten angesichts des schulischen Zwangscharakters liegen. Ebenso gilt es die Möglichkeiten der schulischen Partizipation, die verdeutlicht werden sollen, in ihren Wirkungen nicht zu überschätzen und zu überdehnen, weshalb in einer Vorabklärung (vgl. 1.3) und in Einzelbereichen auf das Verständnis von Partizipation im Rahmen der Aufgabe demokratischer Erziehung und politischer Bildung genauer eingegangen wird.<sup>56</sup>

## 1.2 Jugendliche Politikferne: Folgerungen für die Schule?

Ist in einem ersten hinführenden Zugriff geklärt worden, dass demokratische Erziehung und politische Bildung unter einem schulpädagogischen Aspekt eine unverzichtbare Aufgabe für die Schule zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der Demokratie darstellen, so muss darüber hinaus gefragt werden, ob die Schule auch auf eine vermeintliche oder reale Politikferne von Heranwachsenden reagieren soll.

- Ergeben sich aus angenommenen und hier erst einmal unterstellten negativen Einstellungen von Jugendlichen gegenüber politischen Aktivitäten und Strukturen ebenfalls Aufgaben für eine schulische politische Bildung und demokratische Erziehung?
- Muss angesichts solcher Annahmen von einer Abnahme des politischen Engagements, der Rückgang der Wahlbeteiligung oder der Mitgliederzahlen in den Parteien und ein Vertrauensschwund im Hinblick auf das demokratische System befürchtet werden, so dass die Schule hier bewusst gegensteuern muss?

Insofern ist zu klären, ob die Annahme einer Politikverdrossenheit berechtigt ist, ob daraus eine Gefährdung der demokratischen Ordnung entstehen kann und ob es überhaupt sinnvoll ist, eine dauerhafte Politiknähe und ein dauerhaftes politisches Aktivsein zu befürworten und schulischerseits vorzubereiten. Es soll nicht unbeachtet und ungeklärt bleiben, welche Form und Grade politischen Engagements von schulischem Demokratie-Lernen als demokratische Erziehung und politische Bildung als Ziele erreicht werden sollen. Mit einer solchen Vorabklärung ist es dann auch möglich anzugeben, was mit einem entsprechenden schulischen Rüstzeug erreicht werden soll und was nicht, was realistisch ist und wo Grenzen bestehen.

- Ist überhaupt der Befund der Politikverdrossenheit korrekt?
- Sollte es so sein, ist diese Feststellung dann auch als Alarmsignal zu dekodieren?

Aus der Beantwortung der Frage ergeben sich zwangsläufig unterschiedliche Aufträge und Herangehensweisen für eine politische Bildung und demokratische Erziehung in der Schule. Politische Bildung und demokratische Erziehung muss für sich die Frage vorbereitend geklärt haben, um darauf ihre innerschulischen Bewältigungsformen einzustellen, wenn sie darauf reagieren wollen.

- Soll die Schule überhaupt etwas unternehmen, hat sie Möglichkeiten und welche sind als angemessen zu betrachten, wenn die Frage bejaht wird?
- Muss nicht trotz der Sehnsucht nach mehr schulischer Diskursivität bei den Schülern eine deutlich wahrnehmbare Politik- und unter Umständen sogar Demokratieverdrossenheit bei Jugendlichen unterstellt werden?

Empirische Untersuchungen zu politischem Interesse von Jugendlichen untermauern geradezu eine überwiegende Haltung, die eine deutliche Skepsis und Distanz gegenüber allen institutionalisierten Formen von Politik und deren zentralen Institutionen, insbesondere gegenüber politischen Parteien,

erkennen lassen, (vgl. Hoffmann-Lange, 1995, 286; Gaiser/Gille/Krüger/Rijke, 2000; Maier, 2000) ja sogar teilweise auch unterschiedliche Formen und Ausprägungen einer grundsätzlichen Demokratiefierne offenbaren. (vgl. Sturzbecher, 2001)

Insbesondere die Parteienverdrossenheit als ein Element der Politikverdrossenheit (seit den 80er Jahren des vorherigen Jahrhunderts manchmal auch als Synonym für den Begriff der Politikferne benutzt), die hier mit Gert Pickel als breiter Begriff verstanden wird und die sich einer engen Definition entzieht, (vgl. Pickel, 2002, 35), scheint ein größeres Problem zu sein, weil hier deutlichere Anzeichen einer politischen Entfremdung von Jugendlichen gegenüber den etablierten Parteien wahrnehmbar sind. Der anhaltende und erhebliche Mitgliederschwund, insbesondere der Volksparteien, erklärt sich vor allem durch nicht vorhandene Neueintritte, so dass den Parteien insbesondere Jungmitglieder fehlen und eine Überalterung in ihnen eintritt. (vgl. Jun/Niedermayer/Wiesendahl, 2009, 21) Die Gründe für eine solche Mitgliederkrise und für eine fehlende Regeneration durch Jungmitglieder sind mannigfaltig, führen aber unzweifelhaft zum Verlust der „elektoralen Stärke der Volksparteien“ (Alemann, v./Spier, 2009, 39) und könnten zumindest bei einem weiterem Anhalten solcher Trends (z. B. auch durch Umwandlung von Mitgliederparteien zu „elektoral ausgerichteten professionalisierten Berufspolitikerparteien“, Wiesendahl, 2009, 47) bzw. bei einer Verstärkung solcher Entwicklungen dazu führen, dass die Repräsentationsfunktion des demokratischen Systems eine Schwächung erfährt.

Aus einer solchen Infragestellung der Repräsentationsfunktion durch den Relevanzverlust der Parteien kann aber nicht eine generelle demokratische Legitimationskrise gefolgert werden, weil es dafür auch noch keine hinreichenden Belege im Sinne eines eindeutigen Ursache-Wirkungsmechanismus gibt, weil zwar von Entfremdungserscheinungen zwischen Parteien und Wählern gesprochen werden kann, aber kein grundsätzlicher Zusammenbruch des Parteiensystems als institutionelles Organ erkennbar ist. Auch die 2010 erschienene 16. Shell Jugendstudie (Shell Deutschland, 2010) bestätigt insbesondere die Distanz von Jugendlichen zu den Parteien, „von denen man sich möglichst fernhalten will,“ (ebenda, 143) verifiziert aber gleichzeitig und weiterhin eine Akzeptanz der Demokratie als Staatsform auf hohem Niveau (80%, ebenda, 138).

Solche Entwicklungen, die auch „die Bündelung von themenbezogenen Interessenlagen in einer neuen Partei, den ‚Piraten‘“ (ebenda, 49) zu berücksichtigen haben, sind vor allem als Aufforderungen an die Parteien zu verstehen, sich für jugendliche Interessen, Bedürfnisse, ihre besonderen Anliegen und ihre speziellen Zugänge zur Politik (z. B. „internetpolitische Interessen“, ebenda) verstärkt zu öffnen und durch innere Strukturreformen, mehr Partizipation und mehr Transparenz in ihnen zu ermöglichen, um zu einer größeren parteipolitischen Verankerung von Jugendlichen in den Parteien unter anderen Bedingungen und Vorzeichen zurückzukehren, um mehr motivationale Anreize für Jugendliche zu bieten, sich in Parteien zu engagieren, statt in eingefahrenen Routinen zu erstarren. Aber gerade dazu stellt die 16. Shell Jugendstudie fest: „Hier fehlt es weiterhin an Angeboten und Ideen der politi-

schen Parteien, Jugendliche projektförmig und problemlösungsbezogen in politische Deliberationsprozesse mit einzubeziehen.“ (ebenda, 50)

Ob also aus einer fehlenden Bindungskraft der Parteien, insbesondere jenseits des staatlich politischen Raums, einem fehlenden Vertrauen in die Parteien und einer abnehmenden Verwurzelung von Jugendlichen in den Parteien als Konsequenz von einer „generellen und nachhaltigen Abwendung der nachwachsenden Generation von Demokratie als politischer Lebensform, Gesellschaftsform und Regierungsform und (von einem) Verfall von Systemvertrauen überhaupt“ (Edelstein/Fauser 2001, 17) und damit von einer substantiellen Infragestellung des demokratischen Systems gesprochen werden kann, muss allerdings bezweifelt werden. Zwar ist angesichts enormer gesellschaftlicher Modernisierungsschübe ein Gefühl der Machtlosigkeit, der Ohnmacht, der Fremdbestimmtheit und der geringen Einflussmöglichkeit bei gleichzeitiger Problembetrohung von Arbeitslosigkeit bei der jungen Generation und eine dadurch entstehende Politikferne bzw. eine Distanz und ein Misstrauen gegenüber der „etablierten Politik“ und eine Entfremdung gegenüber „klassischen Politikformen“ mit entsprechenden Rückzügen von diesen nicht zu leugnen, (vgl. Jugendwerk Shell, 2000) aber daraus kann keine pauschale Demokratiemüdigkeit gefolgert werden.

Eine solche oftmals wahrzunehmende Aussage über das neue Phänomen der Politikverdrossenheit, insbesondere von Jugendlichen, kann unzweifelhaft als Vertrauensverlust gegenüber „den Politikern“ gewertet werden, die nur an ihren eigenen Vorteilen und nicht an der Lösung gesellschaftlicher Probleme interessiert seien. Insofern ist die Feststellung einer Akzeptanzeinbuße der tragenden politischen Institutionen zwar eine richtige Beobachtung, aber keineswegs als grundlegendes Desinteresse an politischen Vorgängen, in denen sich Jugendliche und ihre Anliegen wiederfinden, zu interpretieren. So weist der Pädagoge Eckart Liebau zu Recht darauf hin, dass es trotz eines Legitimationsverlustes demokratischer Systeme vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungsschüben und der damit verbundenen Probleme „keinerlei Anlässe für allgemeine Horrorgemälde“ (Liebau, 1999, 93) gebe. Die Behauptung, dass Jugendliche unpolitisch seien, weil ihre Distanz gegenüber der offiziellen Politik größer geworden ist, kann als nicht gerechtfertigt angesehen werden.<sup>57</sup> Gleichzeitig existiert diese Politikabstinenz, die sich insbesondere gegenüber politischen Institutionen und formalen Politikformen äußert. Dabei ist der Tiefpunkt von 2002 (nur 34% der Jugendlichen von 15 bis 25 Jahren bezeichneten sich als politisch interessiert) 2010 überwunden (40%), aber der Hochpunkt in den 1980er Jahren (55%) nicht erreicht. (vgl. Shell Deutschland, 2010, 130)

Für diese mehr oder weniger ausgeprägte „Politikverdrossenheit“ von Jugendlichen und nicht nur von ihnen gibt es überzeugende Erklärungsmuster. So weist Roland Reichenbach darauf hin, dass man eher von „Politikferne“ sprechen müsse, da es unter den Vorzeichen von Globalisierungsdiskursen in spätkapitalistischen Massendemokratien und angesichts der Skepsis und Ironie gegenüber Aufklärungshoffnungen und vor dem Hintergrund des Abhandenkommens des Telos` eines gemeinsamen Sinnhorizontes verständlich

erscheint, wenn sich die Attraktivität des „homo politicus“ deutlich verringert habe. (vgl. Reichenbach, 2001, 469)

Die Gründe für eine politische Zurückhaltung von einem Dauerengagement sind daher nachvollziehbar und stellen eine freiheitliche Option in einer demokratischen Gesellschaft dar. Bezogen auf Jugendliche erklärt Andreas Petrik die bei ihnen anzutreffende Abstinenz gegenüber dem offiziellen Politikbetrieb mit ihrer Kritik an oligarchischen Tendenzen des Parlamentarismus` und den fehlenden Möglichkeiten, in einer „Zuschauerdemokratie“ (Wassermann, 1989) inhaltlich wirksam Einfluss nehmen zu können. (vgl. Petrik, 2007, 227) Dies hat in nachvollziehbarer Weise auch einen Vertrauensverlust gegenüber der politischen Elite nicht nur bei Jugendlichen mitgebracht. (vgl. Schiele, 2004, 8) Auch wenn „Politikverdrossenheit“ zum Wort des Jahres schon 1992 geworden ist, so kann ausschließlich von einer Frustration gegenüber der institutionellen Politik gesprochen werden. Auch Klaus Hurrelmann macht in ähnlicher Weise deutlich, dass von einer grundsätzlichen Politikverdrossenheit der jungen Generation nicht die Rede sein kann.

Was sie verdrießt, sind Politiker und Parteien, die zu Funktionskadern geworden sind.

„Jugendliche erwarten eine neue Definition von Solidarität, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit bei der Verteilung von gesellschaftlichen Privilegien und Gütern sowie klare Kriterien für die Verwendung lebenswichtiger Ressourcen.“ (Hurrelmann, 2001, 6)

Gerhard Himmelmann macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass bei der These von der Politikverdrossenheit Jugendlicher häufig ein Idealbild vom Jugendlichen als Aktivbürger unterstellt werde, das in keiner Weise einer realistischen Beschreibung der Bürgerrolle in der Demokratie entspreche. Unter solchen Wertmaßstäben könne bereits ein ganz „normaler“ Schüler möglicherweise als „politikverdrossen“ qualifiziert werden, wenn er nicht permanent die „hohe Politik“ im Kopf habe. (vgl. Himmelmann, 2001a, 20) Insofern kann nicht von einer „Politikverdrossenheit“, höchstens von einer „Politikerverdrossenheit“ bei den Jugendlichen gesprochen werden, aber es bleibt der Eindruck bestehen, dass die offizielle Politik ganz weit von den Jugendlichen entfernt ist, da sie ihnen nur wenig Möglichkeiten der direkten Einflussnahme bietet, da sie bei ihnen auch den Eindruck der medialen Inszenierung nur zum Zwecke der medienwirksamen Vermarktung hinterlässt. Andererseits sieht die 16. Shell Studie vorsichtige Möglichkeiten für eine Repolitisierung von Jugendlichen „über prinzipiell nicht vorhersehbare Protestbewegungen.“ (Shell-Deutschland, 2010, 50, z. B. gegen die Beteiligung der Bundeswehr am Krieg in Afghanistan oder anderswo)

Aus einer Unzufriedenheit mit den formalen demokratischen Institutionen und dem herrschenden Personal kann aber insgesamt nicht ohne weiteres auf einen generellen Systemzweifel geschlossen werden, wenn nicht die oben schon kritisch analysierte Idealkonstruktion des Aktivbürgers in der liberalen Demokratie zum Maßstab erhoben wird. Allerdings muss stets ein Grundstock demokratischer Überzeugungen, die in dieser Arbeit als demokratische

Lebensform beschrieben werden, vorhanden sein. Insofern muss die Diagnose der politischen Zurückhaltung – wie oben in Ansätzen verdeutlicht – nicht zwangsläufig alarmierend sein. Wie Klaus Leggewie auf dem Kongress „Demokratiekompetenz: Verzichtbar oder Schlüsselqualifikation?“ am 5. Mai 2008 in Essen richtigerweise feststellte, ist nur die Demokratieabstinenz an den Rändern der Gesellschaft – hervorgerufen durch soziale Exklusion und Selbst-Exkludierung – problematisch.<sup>58</sup> So stellt auch aktuell die 16. Shell Jugendstudie fest, dass, um ein Beispiel dafür zu nennen, die niedrigste Demokratiezufriedenheit nach wie vor arbeitslose Jugendliche aufweisen. (vgl. Shell Deutschland, 136)

Deshalb gilt es, politische Anstrengungen zu unternehmen, um ohne Allmachtsphantasien aus der Ohnmachtsfalle herauszukommen. Notwendig werden dazu massive sozialpolitische Veränderungen, die soziale Ausgrenzungen und Ausschlüsse präventiv zu vermeiden und vorhandene kurativ zu beseitigen versuchen, so dass Ablehnung von Demokratie kein endemisches Problem werden kann. Das gilt auch für die jungen Menschen, gerade vor dem Hintergrund der deutlich angewachsenen Kinderarmut in Deutschland. (vgl. Butterwegge, 2009, 87ff.) Gerade für diese Gruppe der sozial Ausgeschlossenen in einer sich polarisierenden Gesellschaft gilt es, die Möglichkeiten zu Ausbildung von demokratischen Bindungskräften zu verbessern, selbstverstärkende armutsverursachenden Bedingungen zu unterbinden und entsolidarisierendes Verhalten möglichst einzudämmen. Darüber hinaus sind hinsichtlich des Wissensbestandes über Demokratie und politische Prozesse bei Jugendlichen und bei Erwachsenen erhebliche Defizite und Fehlverständnisse festzustellen. (vgl. Leggewie/Schneider, 2008, 385) Wegen dieser Tatsache und den an den Rändern der Gesellschaft nicht manifest verankerten Demokratie kann keine Entwarnung gegeben werden, (vgl. ebenda, 387) zumal in bestimmten urbanen Räumen sogar Mehrheiten „abgehängt“ werden. (vgl. ebenda, 389) Insofern fordert Leggewie zu Recht, dass Demokratiekompetenz nicht nur in der Schule, aber besonders dort, auf der Tagesordnung zu stehen habe.<sup>59</sup> (vgl. ebenda, 395) Dass es zu solchen Prozessen der Exklusion, der sozialen Deklassierung und Depravierung, insbesondere bei Jugendlichen, und den daraus resultierenden Folgeproblemen der mangelnden Möglichkeiten einer substantiellen demokratischen Beteiligung und Mitgestaltung kommt, hängt mit einer zunehmenden Ausdifferenzierung und Individualisierung, mit den damit verbundenen Risiken und einem Verlust bzw. einer Unterminierung an sozialer Kohäsion in der Gesellschaft angesichts expansiver und zentrifugaler Kräfte (vgl. Heitmeyer/Ulbrich-Hermann, 2006, 45ff.), aber auch mit der spezifischen Einbezogenheit der Menschen in den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozess, der solche Folgen erst hervorbringt, zusammen.

Diese Entwicklung geht einher mit einer Entwicklung, bei der der Einzelne in den gesellschaftlichen Subsystemen nicht mehr als Person, sondern nur noch funktional vorkommt. Das Vertrauen in eine rationale und problembewältigende Zukunftsgestaltung durch politisches Handeln und durch vielfältige Krisen und Skandale ist zumindest bei Jugendlichen erschüttert, was nicht mit einer generellen Politikverdrossenheit oder mit einem ubiquitären und

substantiellen Vertrauensverlust in demokratische Grundwerte gleichzusetzen ist. Diese Problemlage ist aber als Zweifel gegenüber den Möglichkeiten eigener Einflussnahme zu bewerten und als Mangel an Möglichkeiten zur wirksamen Interessenartikulation zu interpretieren. Die Demokratie als Herrschaftsform ist extrem komplex geworden, hat eigene eigengesetzliche und langwierige Entscheidungsfindungsprozesse bei gleichzeitiger gesellschaftlicher Beschleunigung und ist von Abläufen gekennzeichnet, deren Sinn nicht mehr unmittelbar nachvollzogen werden kann und die für eigene Erfahrung und Mitwirkung kaum noch zugänglich sind. Vor dem Hintergrund der Analyse der Post-Democracy des britischen Politikwissenschaftlers Colin Crouch haben wir es in westlichen Demokratien mit einer gewissen Glaubwürdigkeitskrise der Demokratie – zumindest in ihren politischen Vollzugsformen – zu tun, weil sich Politik in der Staatsform Demokratie zunehmend auf Lobbygruppen und Expertengremien, auf Marketing und auf die massenmediale Präsenz von politischen Führern verlässt, statt auf demokratische Mechanismen der politischen Willensbildung des Volkes. (vgl. Crouch, 2008) Vor dem Hintergrund der globalen Herausforderungen der Demokratie wird Politik als wenig einflussreich wahrgenommen, bisweilen als ohnmächtig gegen die ökonomische Übermacht der „global player“. Gleichzeitig gibt es ein u. U. unberechtigtes und doch vorhandenes Vertrauen in die Möglichkeiten der politischen Bewältigung von sozialen und wirtschaftlichen Problemlagen. Damit ist aber keineswegs die Stabilität der Demokratie in all ihren Dimensionen in der Zukunft gesichert; vielmehr kann dies als Prinzip Hoffnung bei einer ansonsten verbreiteten Resignation gedeutet werden. Es stellt sich die Frage, was passiert, wenn der Staat als Vertrauensanker überfordert ist, wenn seine Problemlösekompetenz geringer als die Erwartung an ihn als Problemlöser ist, wenn das letzte Vertrauen schwindet.

Demgegenüber und einschränkend zu diesem Negativ-Szenario, das allerdings auch eine mögliche Zukunft vorausschauend berücksichtigt, kann davon ausgegangen werden, dass aber die Demokratie in der Hinsicht gefestigt ist, dass grundlegende demokratische Rechte wie Meinungsfreiheit und Parteienwettbewerb zumindest aktuell mehrheitlich nicht hinterfragt werden. Ebenso ist der Unterschied zwischen der Idee der Demokratie und deren Realität im Vertrauensbeweis der Bürger, insbesondere der Jugendlichen, gegenüber der Demokratie zu beachten. (vgl. Gabriel, 2004, 41) Es scheint eine Diskrepanz zwischen Demokratie und Politik in der Wahrnehmung von Jugendlichen feststellbar zu sein, zumindest im Hinblick auf die Demokratie als Herrschaftsform im Sinne einer Akzeptanz der grundgesetzlichen Ordnung, während auf der anderen Seite die Politik als zynischer Kampf um Macht und Privilegien mit harten Bandagen größtenteils – nicht nur bei Jugendlichen – auf Ablehnung stößt.

Peter Fauser folgert daraus, dass Jugendliche anscheinend Demokratie und Politik als voneinander getrennte Sphären betrachten, was als Gefahr nicht zu unterschätzen ist, „weil sie die Tendenz verstärkt, den universalistischen Anspruch des demokratischen Weges unter dem einschüchternden Druck globaler Oligarchien zurückzunehmen.“ (Fauser, 2004, 45) Dies könnte zumindest zu einer Erosion der Verfassungsidee und des sozialen und demo-

kratischen Rechtsstaates, der in seiner Politik an die Menschenrechte gebunden ist, führen. Das wäre dann

„ein Weg zurück hinter Aufklärung und Moderne; zu deren Grundlage gehört die Vorstellung, dass für die Verwirklichung der Menschenrechte gerade der Zusammenhang zwischen Demokratie und Politik normativ richtungweisend ist. Erhalt und Erneuerung dieses Zusammenhanges stellen aus meiner (P. Fauser, G. R.) Sicht im Zeitalter der globalen Verflechtung für die politische Bildung die entscheidende Herausforderung dar.“  
(ebenda)

Auch wenn der aktuelle Zustand der Demokratie erfreulicherweise noch keine Abkehr von demokratischen Idealen erkennen lässt, so kann aus der von Peter Fauser beschriebenen Diskrepanz ein moralischer Relativismus folgen und bei gestiegenen Ansprüchen an die Demokratie auch eine gewisse Ermüdung und Resignation als Folge möglich werden. Zudem muss damit gerechnet werden, dass durch die in der Wirtschaftskrise und durch die Globalisierung erfahrbare Asymmetrie zwischen den spezifischen ökonomischen Verhältnissen und den geringen Möglichkeiten, die ökonomischen Prozesse politisch wirksam und im Interesse der Mehrheit zu steuern, eine Bewusstseinsgemengelage entstehen kann, die nicht als förderlich für die Demokratie und deren Akzeptanz angesehen werden kann. Vielmehr lässt eine solche Ausgangslage befürchten, dass „demokratieentleerende“ (Heitmeyer) Reaktionen die Oberhand gewinnen können.<sup>60</sup>

Unter Beachtung dieser Aspekte kann zumindest schon hier die Aufgabe formuliert werden, dass sich demokratische Erziehung und politische Bildung in der Schule dieser Problemlagen annehmen sollten, um sie zu analysieren, intentional zu gestalten und sie – jenseits von Dramatisierung – in ein Gesamtkonzept schulischen und unterrichtlichen Handelns zu bringen. Da eine Panikmache vor dem Hintergrund der getroffenen Feststellungen völlig fehl am Platze wäre, verbieten sich dramatisierende Szenarien und Ad-hoc-Reaktionen, die dann meist nur dazu führen, dass politische Bildung eine völlig unwirksame Feuerwehrfunktion einnehmen würde. Viel wichtiger ist vor dem Hintergrund der genauen Analyse und der genauen Zielbestimmung (z. B. Bürgerleitbild) eine konsequente, kontinuierliche und systematische Beschäftigung mit einem ausdifferenzierten Verständnis solcher Erscheinungsformen eines jugendlichen Politik- und Demokratieverständnisses.

Die Schule ist damit eigentlich viel umfassender gefordert, weil sie sich in ihren Formen der Adaption viel genauer darauf einstellen muss, will sie die Heranwachsenden auch wirklich erreichen. Andererseits wird auch deutlich, dass die Schule sicherlich einen ganz wichtigen Beitrag gegen eine demokratiegefährdende Erosion gesellschaftlicher Kohärenz leisten kann,<sup>61</sup> dass es aber andererseits auch einer deutlichen Veränderung der sozio-ökonomischen Strukturen und Soziallagen bedarf, um Prozesse der Desintegration und Ausgrenzung zu vermeiden. Auf eine politische Lösung, die sich für eine „Revitalisierung“ der Errungenschaften des Sozial- und Rechtsstaates im Hinblick auf eine soziale, demokratische und friedliche Zivilisation

unter Einschluss einer lebenswerten Umwelt einsetzt und die daran interessiert ist und mittels demokratischer Einflussnahme daran arbeitet, eine Unterhöhlung der Demokratie in allen ihren Formen durch ökonomische Macht zu unterbinden bzw. zu vermeiden, kann nicht verzichtet werden. Die Funktion der Schule, die Möglichkeiten und Bewusstseinsformen der in der Schule Tätigen würden überschätzt und das Neutralitäts- und Pluralitätsgebot unterlaufen, nähme sich die Schule dies vor. Hier hat sie sich zu bescheiden, ist aber aufgerufen, ihre ureigenen Handlungsformen und -optionen im Sinne demokratischer Erziehung und politischer Bildung konsequent zu nutzen. Dabei kann sie sich jenseits eines resignativen Gesamteindrucks auf die Hoffnungselemente, die in der Ambivalenz der Ergebnisse der Jugendforschung liegen, beziehen. Sie liegen in der hohen Engagementsbereitschaft von Jugendlichen und sogar von Kindern in zivilgesellschaftlichen Bereichen und in ganz neuen Arenen sozialer Betätigung und Verantwortungsübernahme.

Hier zeigt sich, dass Jugendliche und manchmal sogar Kinder bereit sind, sich neue Formen der Beteiligung zu erkämpfen, aber auch, dass sie fähig sind, mit moralischem Mut politische Beteiligungsmöglichkeiten bis hin zum zivilen Ungehorsam als ein legitimes Mittel der Interessenbekundung wahrzunehmen oder sich mit ihren Anliegen und mit ihren Argumenten an öffentlichen Auseinandersetzungen zu beteiligen. Insofern kann vor diesem insgesamt hier entfaltetem Hintergrund darauf aufgebaut und vorausgesetzt werden, dass Kinder und Jugendliche in der Schule mehr Wünsche nach Beteiligung haben, dass sie aber auch Interesse haben, um sich in neuen Formen, z. B. in neuen sozialen Bewegungen, jenseits der etablierten Politik und abseits einer elitären Berufspolitikerschicht einzubringen. Hier bestehen Anknüpfungsmöglichkeiten für eine Intensivierung der Vermittlung demokratischer Verhaltensweisen und politischer Erkenntnisse durch erlebte und reflektierte Erfahrungen in der Schule.

Ausgehend von den Erkundungen der subjektiven Konstruktionen von Demokratie und Politik, von den gemachten Erfahrungen und der Teilhabe an realen Gestaltungsmöglichkeiten unter strukturell asymmetrischen Bedingungen in der Schule können – daran anknüpfend – innerschulisch Erweiterungsmöglichkeiten aufgebaut werden, die in einem erweiterten Zugriff dann auch erlauben, systematisch politische Bildung zu betreiben, die jenseits von simplifizierenden Transfers die Möglichkeit bieten, Demokratie als Herrschaftsform in ihrer Besonderheit zu betrachten.

In dieser Bereitschaft von Heranwachsenden liegen Chance für demokratische Erziehung und politische Bildung, die bisher schulisch nicht genutzt werden, weil es immer noch eine schulische Ignoranz gegenüber solchen nicht-etablierten und ungewöhnlichen Formen des Engagements gibt. Diese gilt es zu überwinden, um solche Interessen zu nutzen, zu unterstützen, zu entwickeln, zu erweitern und zu stabilisieren.

Momentan kann trotz der unterschiedlichen Gewichtung und Interpretation der Ergebnisse der Jugendforschung zum Verhältnis von Jugend und Demokratie und Politik und den daraus folgenden verschiedenen Erklärungsversuchen zumindest verallgemeinerbar festgestellt werden, dass es eine deutliche

Ferne von Politik und Demokratie in ihren konventionellen und etablierten Formen zum Alltagsleben der Jugendlichen gibt, dass aber – abgesehen von der bedrohlichen und nicht hinzunehmenden Demokratiedistanz an den Rändern der Gesellschaft und der Verschärfung der sozialen Disparitäten, der damit verbundenen sozialen Exklusion und der daraus folgenden Beeinträchtigung in der Wahrnehmung demokratischer Rechte – Formen der Zurückhaltung gegenüber Formen des politischen Dauerengagements nicht umfassend beklagt werden sollten, da sie zur Normalität eines demokratischen Systems in der Spätmoderne gehören.

Roland Reichenbach weist berechtigt darauf hin, dass die politisch Inaktiven „ja nicht generell *inaktiv* sind und (das, G. R.) politische Aktivität ... sicher nicht *generell begrüßenswert*“ ist, (Reichenbach, 2010, 157) weil es wichtig ist, mit „*welchen Mitteln und Zielen*“ einzelne oder mehrere Personen aktiv werden. Viel wichtiger als das politische Engagement (eventuell noch als Dauerengagement gedacht) ist die Frage, „ob in der Gesamtheit der Gesellschaft Verhaltensweisen vorwiegen, welche das demokratische Ethos stützen oder zumindest kompatibel mit ihm sind.“ (ebenda, 157)

Angesichts dieser Ausgangslage und einer nicht vorhandenen Ubiquität einer allgemeinen Demokratie- und Politikverdrossenheit wäre eine drastifizierende und dramatisierende Wahrnehmung ebenso falsch wie eine völlige Gleichgültigkeit nach dem Muster des „Weiter-so-wie-bisher“. Da diese Ausgangslage vor dem Hintergrund der Ansprüche einer demokratischen Erziehung und politischen Bildung und vor der schon erwähnten Angewiesenheit des demokratischen Staates auf ein Minimum an demokratisch geprägten Dispositionen und damit auf eine Abwehrhaltung gegen demokratiefeindliche Entwicklungen nicht akzeptiert werden kann, ist die nüchterne Schlussfolgerung für eine demokratische Erziehung und politische Bildung zu ziehen, dass sie Demokratie vielmehr als bisher mit den eigenen Lebensperspektiven der Jugendlichen verbinden muss, dass sie auf zivilgesellschaftliche Gegen Netzwerke, die sich selbst tragen, und auf eine Schule angewiesen ist, die sich dieser Aufgabe zentral widmet und dabei an den vorhandenen Interessen ihrer Schüler ansetzt, um der demokratischen Lebensform eine fundierte Glaubwürdigkeit zu verleihen. Politische Bildung und demokratische Erziehung in und außerhalb der Schule müssen sich bemühen, über „alltagsnahe politische Themen und alltagsnahe politische Praktiken“ (Liebau, 1999, 94) diesem Zugang Rechnung zu tragen, um ihn aufzunehmen und zu erweitern. Konsequenter folgt Liebau dann auch:

„Politik wird (für Jugendliche und junge Erwachsene, G. R.), wenn überhaupt, genau dann interessant, wenn sie erfahrbare Wirkungen auf die individuellen Lebenschancen hat und hier entsprechende Teilhabemöglichkeiten bietet. Dementsprechend sind es weniger die indirekten als die direkten Formen der politischen Partizipation, in denen sich Jugendliche und junge Erwachsene engagieren wollen.“ (ebenda)

Das bedeutet, dass diese Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchaus bereit ist, sich situationsspezifisch und in projektartigen Orga-

nisationsformen bei Themen, die für sie angesichts neuer Zwänge bedeutsam erscheinen, zu beteiligen. (vgl. Palentin, 1998) Sie muss aber mit ihren spezifischen Vorstellungswelten in allen Erziehungs- und Bildungsbemühungen aber auch erst einmal angenommen werden, um Anknüpfungspunkte an sie zu finden und um sie dann zu irritieren und didaktisch sinnvoll und damit demokratieförderlich weiterzuentwickeln.

Somit muss einerseits die Skepsis gegenüber etablierten Formen politischer Beteiligung und formalen Regelungen bei Jugendlichen ernst genommen werden, um einerseits legitime demokratische Enthaltungsrechte und Optionen der Distanzierung als eine Möglichkeit des Verhaltens zu akzeptieren, da es berechtigte Gründe für eine Enthaltung geben kann, die in einer freiheitlichen Demokratie zu tolerieren sind. Andererseits ist es wichtig, diese Abstinenz zwar nicht larmoyant zu beklagen, aber sie auch nicht überborden zu lassen, da trotz einer Gleichberechtigung von Beteiligungs- und Distanzierungsrechten die Teilhabe an diskursiven Entscheidungsprozessen ein erstrebenswertes Ziel für die demokratische Lebensform darstellt und eine Schwächung der Demokratie bei permanenter Enthaltung – zumindest bezogen auf Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform – nicht auszuschließen ist, sondern bei einer ubiquitären Verbreitung und bei einer dauerhaften Totalverweigerung sogar angenommen werden muss. Zumindest die Gefahren der Aufkündigung eines demokratischen Grundkonsenses durch die Herausbildung antidemokratischer Einstellungen und eine Zunahme von Gewaltbereitschaft kann nicht völlig von der Hand gewiesen werden.

Vor diesem Hintergrund ist das Interesse Jugendlicher an der Regelung gemeinsamer Angelegenheiten bzw. an neuen Formen politischer Beteiligung schulischerseits zu unterstützen, weil es Chancen und Möglichkeiten eröffnet, über die eigenen Zugänge der Jugendlichen zu ihrer Lebenswirklichkeit, über das Aufgreifen von Regelungs- und Mitentscheidungsfragen im Erfahrungs- und Nahraum, im direkten sozialen Umfeld demokratiefördernde Kompetenzen zu entwickeln und Politikdistanz – falls gewollt – zumindest zu verringern und damit das Entwicklungspotential demokratischer Lebensformen zu stärken. Dabei sei bewusst erwähnt, dass es dabei nicht darum geht, die Notwendigkeit politischer Aktivität als alleiniges Ziel politischer Bildung ausrufen zu wollen, da auch das situativ überlegte Sich-Zurückhalten als eine legitime politische Disposition gelten muss. Es sei auch darauf verwiesen, dass es nicht darum geht, durch schulische Formen des Demokratie-Lernens den „homo politicus“ vorzubereiten, der sich als Kritiker (vgl. Höhle, 1997, 94ff.) dem politischen Machtkampf in der Agora stellt. Insofern sollte politische Bildung kein Bürgerleitbild – worauf noch einzugehen sein wird – als Ziel vorgeben, aber sie sollte sich der Aufgabe stellen, die freiwillige Teilhabe an demokratischen Prozessen – trotz des Hinweises, dass Beteiligung erstritten werden sollte – attraktiver zu gestalten und mehr Anreize und Herausforderungen dazu geben, und zwar schon deshalb, um erweiterte Formen von Autonomieerleben zuzulassen.

„Wenn es der Politik gelingt, jungen Menschen das berechtigte Gefühl zu geben, dass ihr Einsatz den Unterschied macht; dass ihr Engagement die

Welt zumindest in einem sehr beschränkten Bereich verändert – dann werden viele Jugendliche erkennen, dass politisches Engagement mehr sein kann als bloßes Ritual, das aufgrund undurchsichtiger Interessen inszeniert wird. Auf diesem Wege kann es uns gelingen, Jugendliche davon zu überzeugen, dass Politik den Menschen einen Nutzen bringen kann; dass die Politik durchaus etwas zu bieten hat.“ (Hasler, 2007, 29)

Politik und Demokratie werden dann nicht mehr nur als Abstraktum, als ferne technokratische Inszenierung von politischen Profis wahrgenommen, die mit der eigenen Lebenswirklichkeit nichts zu tun haben. Neuere empirische Wirkungsstudien zur politischen Bildung verdeutlichen ja durchaus, dass sich Jugendliche durch neue Beteiligungsmodelle und vermehrte Teilhabe politisch ansprechen lassen. (vgl. Rudolf/Zeller, 2001)

Insgesamt ist daher Politikverdrossenheit als eine zuschreibende Interpretation zu verstehen, die die besonderen jugendlichen Beteiligungsinteressen verkennt. Allerdings kommt die Auseinandersetzung mit jugendlicher Politikferne und mit Formen jugendlicher Entäußerungen, die einen politischen Kern aufweisen, bisher in der schulischen und auch in der außerschulischen politischen Bildung zu kurz. Deshalb besteht eine große Dringlichkeit, die schulischen Möglichkeiten für eine so sich verstehende demokratische Erziehung und politische Bildung in den Schulen zu erweitern, aber gleichzeitig auch den Umgang mit jugendlichen Distanzierungen zu Politik richtig zu deuten und unaufgeregt zu bearbeiten, weil ja auch die bedachte Zurückhaltung auch die positive Seite hat, „nämlich das Fehlen von Übereifer und krankhaften Leidenschaften.“ (Reichenbach, 2010, 158)

Das bedeutet, dass vor allem auch bisher vernachlässigte und unbeachtete schulische Handlungsbereiche und Foren genutzt werden sollten, dass neue Formen des bewussten Einlassens auf veränderte Zugangsweisen zu Demokratie und Politik in der Schule für Kinder und Jugendliche ermöglicht werden müssen, dass alternative Wege gegangen und erprobt werden müssen, dass aber auch die Formen der schulischen Mitbestimmung, die sich in den letzten Jahrzehnten kaum verändert haben, in der Schule zu vergrößern sind, ohne den ambivalenten Charakter von Partizipation zu negieren. Durch eine erweiterte Teilhabeform von Schülern im Binnenraum der Schule, durch ihre Mitwirkung an der Schul- und Lernkultur und durch ein Bemühen um ein schulisches Sozialklima, das ein Ernstnehmen von Schülerinteressen inkludiert und Ausgrenzungen möglichst vermeidet, wächst ja auch die Chance, dass die Schule nicht als feindselig erlebt wird, sondern dass Schüler im Gegenteil Ermutigungen erfahren können, dass sie bereit sind, sich durchaus in je unterschiedlichen Formen, Möglichkeiten und verschiedener Intensität im Schulleben zu engagieren und einzubringen. Des Weiteren scheint die Annahme nicht völlig unberechtigt, dass Lernende als demokratiefähige Gemeinschafts- und Individualwesen in unseren Schulen durchgängig unterfordert sind.

Soll dies geändert werden, dann setzt das voraus, dass die Lehrerschaft, die Erziehungsberechtigten, die Schulleitung und die anderen Schüler sich in ihrem Alltag um die Entwicklung einer Basis gegenseitiger Anerkennung, Wertschätzung und um Achtung im Umgang miteinander und um einen Ver-

zucht auf Abwertung bemühen und Ansprüche um Mitentscheidung nicht als unberechtigtes und überzogenes Anspruchstellen von Lernenden disqualifizieren und diskreditieren. Mitbeteiligung muss also mit Möglichkeiten der innerschulischen Selbst- und Fremddichtung korrespondieren, da diese davon abhängig sind, ob „jedes Subjekt ohne kollektive Abstufungen die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren.“ (Honneth, 1992, 210) Solche Verkehrsformen der Anerkennung werden wahrscheinlich eher Realität, wenn hinreichend Rechte und Chancen für die Selbsttätigkeit und Mitbeteiligung der Schüler eröffnet werden, wenn Lernende sich als gleichwertige Träger von Pflichten (unter Einschluss von Verantwortungsübernahme) und Rechten erleben können. Sie stellen die Grundlage für eine Citoyenität, für eine demokratisch geprägte Grundhaltung, für einen von Zivilität geprägten Umgang und der Verantwortungsübernahme dar. Dazu einen entscheidenden Beitrag zu leisten, ist die Schule allerdings aufgefordert.

Umsetzungsmöglichkeiten dazu, werden in dieser Arbeit dargestellt. Sie verstehen sich als Impulse für eine Veränderung der Einzelschule, die die hier aufgenommenen Ergebnisse der Jugendforschung als Anlass betrachtet, politische Bildung und demokratische Erziehung in systematischer Weise und bezogen auf die ganze Schule neu zu denken und in ein stimmiges Organisationsgefüge zu bringen, ohne Heranwachsende in ihrer Bereitschaft zum Engagement und zur Beteiligung zu überfordern. Die schulischen Entwicklungsspielräume sind dafür zu nutzen.

### **1.3 Ambivalenzen schulischer Partizipation**

Über diesen Aspekt des angemessenen schulischen Bearbeitens von jugendlichen Distanzen zur Sphäre des Politischen, womit auch ein Aufsuchen des Politischen in den Formen jugendlichen Engagements gemeint ist, und über das Feinjustizieren der „Brennweite“ der Zielperspektive hinaus lassen sich weitere begründende Hinweise für eine stärkere konzeptionelle Verankerung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf den unterschiedlichen Ebenen im Schulleben und für eine demokratische „Durchforstung“ von Schulen gewinnen. Ein solcher Begründungsansatz – darauf wurde schon in seiner positiven Umkehr weiter oben hingewiesen – liegt in den bisher unzureichenden Möglichkeiten schulischer Partizipation begründet. Deshalb soll darauf eingegangen werden, und zwar unter Beachtung der Ambivalenz schulischer Partizipation, die niemals eine vollkommene sein kann. Insofern wird hier vorab eine Klärung des Verständnisses schulischer Partizipation unter Einschluss ihrer Grenzen und unter Berücksichtigung ihrer Bedeutung für demokratische Erziehung und politische Bildung vorgenommen. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird dann immer mal wieder auf eine spezifische Bereichsklärung von Partizipation eingegangen, um zu gewährleisten, dass Partizipation nicht in einen „umhüllenden mythischen Mantel ‘allheilbringender’ Wirksamkeit“ (Biedermann/Oser 2010, 28) gesteckt wird und überzogene Hoffnungen in sie hineinprojiziert werden.

Wie ist es um die Möglichkeiten schulischer Mitwirkung der Schüler bestellt? Sieht man sich die Ergebnisse des zweiten Teils des Forschungsprojektes „Civic-Education“ an, das auf deutscher Seite vom Max-Planck-Institut betreut wurde und das auf einer repräsentativen Befragung von Schülern im achten Jahrgang über deren Kenntnisse, Einstellungen und Handlungsbereitschaften im Bereich der politischen Bildung beruht, so zeigt sich im Bereich der demokratischen Beteiligung von Schülern in Deutschland in der Schule, dass die Möglichkeiten zur demokratischen Teilhabe am Unterricht, in den schulischen Gremien und in den innerschulischen Interaktionsgefügen in deutlich geringerer Weise wahrgenommen werden als in den anderen beteiligten 23 Ländern, aber auch im Vergleich zu den anderen westlichen Industrieländern. Dies korrespondiert mit einer unterdurchschnittlichen politischen Beteiligungsbereitschaft, bei der nur noch die Schweiz schlechter als die Bundesrepublik Deutschland abschneidet, und mit einer geringen Bereitschaft, in der Schule überhaupt mitzuwirken. (vgl. Oesterreich, 2002b)

„Die deutschen Jugendlichen äußern insgesamt die niedrigste Beteiligungsbereitschaft in der Schule, sowohl zur Mitarbeit in Gremien als auch zu individuellem Engagement. Diese Aussage gilt auch im Vergleich zu anderen reichen Industrieländern.“ (Oesterreich, 2001, 21)

In der schon vorher vorliegenden englischen Originalfassung wird dies in grundsätzlicher Weise und nicht nur auf Deutschland beschränkt so beschrieben:

„School organizations such as councils and parliaments seem to play a small but positive role in preparing students for the responsibilities of adult citizenship. In some countries, young people seem ready to grasp new participation opportunities that are open to them. Conversely, in some countries, the infrastructure for this kind of participation appears to be lacking. Phase 1 of the study suggested that although a vision of skill-focused learning and participation in school governance is widely endorsed. Concrete movement in this direction may be viewed with ambivalence. The idea that schools should be models of democracy is often stated but difficult to put into practice.“

(Torney-Purta/Lehmann/Oswald/Schulz, 2001, 185)

Auch wenn daraus keine direkten Rückschlüsse über die grundsätzlichen Wirkungen politischer Bildung (z. B. über den Fachunterricht) an deutschen Schulen gezogen werden können,<sup>62</sup> so wird deutlich, dass Schüler die Schule als eine Institution erleben, in der sie wenig Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können, obwohl sie durchaus und erst recht unter einer anleitenden Hinführung dazu die Voraussetzung besitzen.<sup>63</sup> Bestätigt wird eine geringe Beteiligungsmöglichkeit von Lernenden an schulischen und unterrichtlichen Beteiligungsprozessen auch durch die Befragung von Catrin Kötters-König im Zusammenhang mit der Einschätzung der Wirksamkeit des Sozialkundeunterrichts in Sachsen-Anhalt (vgl. Kötters-König, 2001) oder durch die österreichische Untersuchung zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schu-

len. (vgl. Eder, 1998) Auch etwas ältere empirische Befunde verifizieren die Hypothese, dass Schülerinteressen in innerschulischen Entscheidungsprozessen nur unzureichend berücksichtigt werden,<sup>64</sup> (vgl. Mauthe/Pfeiffer u. Randall, 1996) obwohl unterschiedliche Formen von Beteiligung – solange es sich nicht um Pseudo-Partizipation<sup>65</sup> handelt – als ein wichtiges, wenn auch keinesfalls zu überschätzendes Prinzip der Demokratie und Bürgergesellschaft darstellt. Gleichzeitig sind auch in diesem Bereich disparitäre Entwicklungen und Varianzen gegenüber Ländern zu erwarten, die sich intensiver um demokratische Bildungs- und Erziehungsprozesse in ihren Schulen kümmern. (vgl. National Agency 2000 und Sliwka 2001). Konsequenterweise stellt Josef Keuffer dann auch fest:

„Schülerpartizipation und Demokratie in der Schule beinhalten ein noch immer weitgehend uneingelöstes Versprechen von Schulreformen.“  
(Keuffer, 1996, 160)

Auch Christian Palentien und Klaus Hurrelmann kommen zu einem ähnlichen Ergebnis:

„Kinder und Jugendliche stehen zwar einem ‘Mehr’ an Handlungsoptionen in allen Lebensbereichen gegenüber, im Bereich Schule aber, der bedeutendsten Sozialisationsinstanz, wird diese Entwicklung jedoch systematisch ausgeklammert.“ (Palentien/Hurrelmann, 2003, 3)

Eine weitere Bestätigung dieser Feststellung ist auch neueren Ergebnissen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen, die verdeutlichen, dass reale Partizipationsmöglichkeiten, die auch die Lehrertätigkeit (z. B. Mitsprache beim Stundenplan) und den Unterricht tangieren, zu entnehmen, (vgl. Speck, 2010) so dass die Schule „von einem erheblichem Teil der SchülerInnen weder als tatsächliche Stätte der Mitgestaltung erlebt noch als solche genutzt wird.“ (ebenda, 75) Diese ernüchternde Feststellung über das weitgehende Ausgeschlossenheit der Schüler von schulischen und unterrichtlichen Aushandlungsprozessen steht einer inzwischen gehäuft geäußerten Forderung gegenüber, Schülern umfassender als bisher und in mannigfacher Weise auf den unterschiedlichen Ebenen und Handlungsfeldern der Schule demokratische Handlungsoptionen einzuräumen und damit Schule als Übungsfeld demokratischer Mitwirkung bewusster zu gestalten, ohne eine solche Partizipation dabei mit politischer Partizipation auf gesellschaftlicher oder staatlicher Ebene gleichzusetzen oder den Schülern die Illusion umfassender Partizipation, die dann nur eine Pseudo-Beteiligung wäre, vorzugaukeln. Ebenso bleibt dabei zu berücksichtigen, dass die hier angedachte und reflektierte echte Partizipation niemals nur Entfaltung, sondern immer auch Verantwortungsübernahme und Belastung (Biedermann/Oser 2010, 29) bedeutet, aber durchaus unterhalb einer „Partizipation im Fokus der Herrschaftsform“ (ebenda, 32) angesiedelt sein kann. Die Forderung nach größerer Teilhabe derjenigen, um die es in der Schule geht, um die Betroffenen auch hier zu Beteiligten an ihren Angelegenheiten im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten zu machen, ist vor diesem Hintergrund als berechtigt zu betrachten.

Programmatisch wird Partizipation erstmals wieder seit den siebziger Jahren<sup>66</sup> von der Bildungskommission NRW gefordert:

„Partizipation, Zusammenwirken der Beteiligten oder Betroffenen sind unverzichtbare Elemente eines an Selbstgestaltung und Selbstverantwortung orientierten Steuerungskonzeptes. Verantwortliches Handeln der Beteiligten entsteht, wenn sich die Betroffenen Aufgaben ‘zu eigen’ machen.“ (Bildungskommission 1995, 67)

Damit werden in einer größeren schulischen Selbstverantwortung Möglichkeiten gesehen, dass die Einzelschule ein demokratisch-partizipatives Miteinander bei gemeinsamer Verantwortungsübernahme erreichen kann, welches sicherlich förderliche Grundlagen für eine Aneignung von demokratischen Werten und für eine Qualifizierung zur Bewährung in diskursiven Prozessen legen kann.

Aber wollen die Schüler überhaupt eine größere Verantwortungsübernahme und eine ernsthafte Teilhabe, die ja auch immer Anstrengung und Bereitschaft zur argumentativen Auseinandersetzung beinhaltet?

Auch wenn die Bedingungen zur schulischen Partizipation schlecht sind, so kann nicht a priori von einer positiven Resonanz bei den Beteiligten ausgegangen werden. Kann von ihnen überhaupt erwartet werden, dass sie die Schule verstärkt als ein Übungsfeld demokratischer Betätigung betrachten wollen, um sie zu befähigen, „Grundwerte“ einer demokratischen Gesellschaft kennenzulernen, sie zu reflektieren, sie zu akzeptieren, aber auch für deren Erhalt und ggf. für deren Optimierung in selbst gewählten Handlungsoptionen einzutreten? Muss nicht mit einem erheblichen Desinteresse bei Schülern gerechnet werden, sich über die an sie im Unterricht gestellten Ansprüche und Anforderungen, sich über die in der Schule als soziales System an sie herangetragenen informellen und formellen Normen hinaus intensiver auf das schulische Geschehen einzulassen, um sich als tendenziell demokratisch handelnde Subjekte im Rahmen der schulischen Möglichkeiten erfahren zu können? Ist nicht mit Abwehr und Indifferenz zu rechnen, wenn der Anschein zusätzlicher Aufgaben besteht, insbesondere beim Vorherrschen negativer Schulerfahrungen? Steht eine positive Erwartungshaltung hinsichtlich der Bereitschaft zum Erlernen von Demokratie nicht Erfahrungen bei einzelnen Lernenden entgegen, die die Schule sogar als feindselig, demütigend, anerkennungslos erleben?<sup>67</sup>

Dabei ist allerdings die Schulverdrossenheit nicht gleichzusetzen mit dem Wunsch nach mehr Beteiligung in der Schule. Zum Wunsch nach größerer Beteiligung liegen zumindest Ergebnisse vor, die untermauern, dass eine große Mehrheit der Schüler Mitsprache und Mitbestimmung in der Schule und im Unterricht für wichtig halten, wenn z. B. Eder feststellt, dass 83% der befragten Schüler wünschen, dass sie in der Schule um ihre Meinung gefragt werden, dass 67% äußern, dass sie an wichtigen Entscheidungen in der Schule gerne beteiligt werden möchten.<sup>68</sup> (vgl. Eder 1998) Dies wird unterstützt durch entsprechende Ergebnisse der Forschung über die politische Sozialisation im Jugendalter, da zwar der Beteiligungswunsch an Gestal-

tungsmöglichkeiten in der Schule zunimmt, ohne dass dies allerdings einhergeht mit einer Mitwirkung in den schulischen Gremien. (vgl. Fend/Grob, 2007, 124)

Wir haben es auf der einen Seite mit vorhandenen Wünschen nach mehr Mitbestimmung und Mitbeteiligung auf der Seite der Schüler zu tun, die sich aber nicht in einem Engagement in den formalen Mitwirkungsgremien der Schule niederschlagen. Insbesondere ist eine Begehrlichkeit nach diskursiven Lösungen, nach einer Kultur des Aushandelns vorhanden, die aber nicht den tatsächlichen Erfahrungen in der Schule entspricht. (vgl. Biedermann, 2003) Deutlich wird vor allem, dass Kinder und Jugendliche in der Schule weniger Mitwirkungschancen sehen als in der Familie. (vgl. Fatke/Nikloswitz, 2003) Solche Ergebnisse lassen sich nicht nur für die Schweiz feststellen, sondern auch die von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebene Untersuchung von Reinhardt Fatke und Helmut Schneider zur Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland, bei der 12084 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren nach ihren Erfahrungen mit Partizipation in Schule, Familie, Freizeit und Kommune befragt wurden, kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Diese Untersuchung verdeutlicht, dass die Mitwirkung in der Schule gegenüber den anderen genannten Bereichen weniger stark ausgeprägt ist.<sup>69</sup> (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2005b, 15 ff).

Hinsichtlich der Bereitschaft und Fähigkeit zu einer nicht überfordernden Mitbeteiligung kann unter der Voraussetzung der „internalen Freiwilligkeit“ (Biedermann, 2006, 115) der Partizipation in Bezug auf die Schule als ein wichtiges Übungsfeld für demokratische Verkehrsweisen eine positive Ausgangslage bei Kindern und Jugendlichen festgestellt werden, die sich an den restriktiven schulischen Rahmenbedingungen und an den grundsätzlichen pädagogischen Beziehungsstrukturen reibt. Insofern ist im weiteren Verlauf dieser Arbeit das Verhältnis von wünschbaren Beteiligungsverhältnissen und realistischen Möglichkeiten genauer so zu bestimmen, dass es einerseits einsichtig wird, dass es nicht genügt, Kenntnisse, Wissen und Einsichten in die Demokratie und ihre unterschiedlichen Existenzformen in der Schule zu vermitteln, sondern dass Schüler im Lebens- und Erfahrungsbereich ihrer Schule ansatzweise und propädeutische Erfahrungen mit demokratisch und sozial organisierten Verfahren und Gestaltungsformen unbedingt machen müssen,<sup>70</sup> (vgl. Schirp, 2007c, 172f.) dass es aber andererseits notwendig ist, eine Überschätzung und Überstrapazierung der Partizipation in der Schule zu vermeiden und einer „Banalisierung des Partizipationskonzeptes entgegenzuwirken.“ (Quesel/Oser, 2006, 3)

Es ergibt sich aber noch eine weitere Anfrage zur schulischen Partizipation: Sind die Schüler überhaupt in der Lage, angemessen und damit realistisch und sich selbst nicht überfordernd demokratische Beteiligungsformen im schulischen Rahmen umzusetzen? Erst dann können in schulischen Partizipationsgelegenheiten überhaupt erst Möglichkeiten für propädeutische Formen demokratischen Lernens<sup>71</sup> als machbar angenommen werden. Es kann nicht einfach davon ausgegangen werden, dass bei den Lernenden über vorhandene Interessen und Wünsche hinaus auch entsprechende Fähigkeiten angenommen werden können, dass Schüler sich auch kompetent fühlen,

verantwortlich am Schulleben teilzunehmen.<sup>72</sup> Mit Baacke/Brücher (vgl. 1982, 102) ist zur Beantwortung dieser Frage und zu einer hypothetischen Lösung des Problems davon auszugehen, dass jeder Mensch eine grundlegende Partizipationskompetenz besitzt und diese also vorausgesetzt werden kann, quasi als Präsupposition. Allerdings muss er erst lernen, sich diese Kompetenz allmählich anzueignen und sie sich u. U. zu erkämpfen. Dabei sind die Voraussetzungen gut, da selbst sechs- bis siebenjährige Grundschüler schon in der Lage sind, ihre politische und gesellschaftliche Umwelt wahrzunehmen, über ein gewisses politisches (Vor-)Verständnis verfügen und auch Interesse im Rahmen ihres Kenntnisstandes und ihrer Fähigkeiten zeigen, durch Meinungsbekundung und Begeisterungsfähigkeit Formen politischer Teilhabe wahrzunehmen. (vgl. Abendschön/Vollmar, 2007<sup>73</sup>)

Kommt es doch zu einem konstatierbaren Mangel an Mitverantwortungsbereitschaft und an Teilhabekompetenz, wird dieser in der Regel durch nicht ausreichende Möglichkeiten zur Wahrnehmung von Beteiligung erklärt. Insofern kann damit gerechnet werden, dass bei entsprechenden Gelegenheiten zur echten und ernsthaften Teilhabe in relevanten Entscheidungsbereichen auf eine wachsende Partizipationskompetenz in unterschiedlichen Graden und Partizipationsarten aufgebaut werden kann,<sup>74</sup> ohne die Entscheidung der Teilhabe überhaupt und ihrer Ausprägung zu präjudizieren. Auch unter Beachtung der unterschiedlichen Formen der Partizipation unter Einschluss der Enthaltungs- und Distanzierungsmöglichkeit setzt dies eine größere schulische Aufmerksamkeit insgesamt für die Interessen und Bedürfnisse der Schüler, ihre aktive Einbeziehung im Sinne eines dialogischen Von- und Miteinander-Lernens von Lehrern und Schülern bei einem grundsätzlich asymmetrischen Verhältnis der Lehrer- und Schülerrollen voraus.

Durch mehr Raum für eine diskursive Mitbestimmung und für eine größere verantwortungsgebundene Eigenaktivität der Schüler als schulische „Ko-Produzenten“ (Rolff), als mitgestaltende Partner besteht die Hoffnung auf eine Stärkung der Selbstverantwortlichkeit, des Interesses an Verantwortungsübernahme (als die zentrale Bedingung für Partizipation<sup>75</sup>) und an der Wahrnehmung von Spielräumen zur Selbstorganisation, ohne dabei von der Illusion bzw. von der Sinnhaftigkeit der Aufhebung pädagogischer Führungsverantwortung und damit von einer völligen Selbstorganisation der Lernenden auszugehen.<sup>76</sup> Vielmehr wird unter Zugrundelegung eines weiten Begriffes von Partizipation<sup>77</sup> (vgl. Keuffer, 1996, 163) angenommen, dass Beteiligung peu à peu gelernt werden muss, dass niedrigschwellig mit Partizipation begonnen und auch am besten von den Beteiligten gegen Widerstände erstritten werden sollte, da geschenkte Partizipation wertlos ist. (vgl. Oser/Biedermann, 2006, 27) „Auf die Behutsamkeit des prozessual-dynamischen Handhabens von Mitbestimmung auf der Basis einer wachsenden Kompetenz kommt es an.“ (Winkel, 1986, 85) Dies schließt völlig „uneingeschränkte Mitsprache“ (ebenda, 87) oder „absolute Selbstregulierung“ (ebenda) aus. Insofern muss vor Fehlverständnissen von Partizipation gewarnt werden.

Auch andere Formen eines undifferenzierten Partizipationseifers und einer mit Pathos versehenen Partizipationsrhetorik sind für ernsthafte Teilhabe nicht förderlich. Insofern bedarf es einer weiteren Klärung des Partizipations-

verständnis. Dies ist vor allem notwendig, um die Möglichkeiten von Partizipation an sich, von Partizipation von Jugendlichen und damit insbesondere von Schülern nicht zu überschätzen. In euphorischer und oftmals inflationärer Weise mit einer entsprechenden Emphase wird leider eine oftmals entgrenzte Partizipation propagiert,<sup>78</sup> so dass bei Nicht-Einlösung von Partizipationserwartungen Enttäuschungen, völlige Abwendungen von demokratischen Grundhaltungen und resignativer Rückzug die Folge sein können. Insofern darf Partizipation nicht unhinterfragt zum „Hypergut“ (Taylor, 1996, 123) stilisiert werden, so dass sie für etwas Gutes an sich steht ohne differenzierter reflektiert zu werden. Partizipation würde dann normativ aufgeladen und positiv konnotiert und geriete in die Rolle des „deus ex machina“ für eine umfassende Demokratisierung aller Lebensbereiche, erschiene als Allheilmittel, das theoretisch funktionierte, um eine größere Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Einzelnen, aber auch eine entsprechende demokratische Identität erreichen zu können. Wird Partizipation aber so überschätzend wahrgenommen, geht die Ambivalenz von Partizipation verloren. Partizipation wird zum Container-Wort und steht unpräzisiert für alles und gar nichts. Es fehlt die Konkretion des Verständnisses von Partizipation, die es in unterschiedlichen Formen und Graden der Einflussnahme und Beteiligung an Entscheidungsprozessen geben kann. Aber auch die Mühen der Partizipation werden oftmals unterschlagen. Diese Vorstellung von Partizipation als schnelle „Zustimmungsformel“ ist weit verbreitet, weil dann versprochen werden kann, mit Partizipation alles erreichen zu können. (vgl. Bertelsmann Stiftung, o. J.)

In Abgrenzung von einer solchen Vorstellung soll hier für diese Arbeit vorab näher bestimmt und deutlicher umrissen werden, wie in dieser gesamten Arbeit Partizipation zu verstehen ist, und zwar jenseits „normativer Überdehnung“ (Oser/Biedermann, 2006, 25) des Begriffes. Partizipation wird in dieser Arbeit eben nicht zum Allheilmittel mit magischen Kräften verklärt, das quasi automatisch ins politische Engagement hineinführe und die Politikferne überwinde. Vielmehr bringt Partizipation stets Mühen und Anstrengungen mit sich, die von den Beteiligten freiwillig aufgebracht werden müssen. Vor dem Hintergrund einer solchermaßen vorgenommenen Konzeptionalisierung von Partizipation unter Einschluss von notwendigen Grenzziehungen sind dann alle Formen von Beteiligung in dieser Arbeit einzuordnen, die sich jenseits einer Überschätzung partizipativer Möglichkeiten bewegen, aber auch die, die jenseits von Pseudo-Partizipation oder von Teilhabe als „Attrappe“ (Korte, 2008) zu verorten sind. Vielmehr sollen realistische Formen von Partizipation und die damit verbundenen einlösbaren Ansprüche angedeutet werden, die in ihrer Bedeutung und in ihren Möglichkeiten eingeschätzt werden und nicht ihre Kraft in einer Überstrapazierung und Trivialisierung des Begriffes verlieren, bei der normative und deskriptive Ebenen ineinander übergehen und die Hoffnung auf mehr politisches Engagement verbreitet wird.

Für ein für diese Arbeit zugrunde liegendes Verständnis von Partizipation ist es erst einmal wichtig, dass Partizipation keinen Vorrang vor anderen Formen der Beteiligung genießt, sondern als gleichberechtigt betrachtet wird, da moderne Lebensformen die Form der Freiheit nicht nur in den Daseinsmöglich-

keiten, sondern auch gegenüber allen ihren Formen eröffnet, so dass Beteiligungs- und Enthaltungsrechte gleich gewichtet werden müssen und eine „distanzierte Zugehörigkeit“ zum politischen Leben selbstverständlich wird, (vgl. Reichenbach, 2006c, 45) um „freiwillig den öffentlichen Raum als citoyen zu betreten.“ (Breit/Reichenbach, 2005, 24) Insofern kann es nicht das Ziel politischer Bildung und demokratischer Erziehung sein, dass Lernende „politische Gladiatoren“ (Milbrath, 1977) werden. Die Konsequenz sollte aber andererseits für die politische Bildung und demokratische Erziehung nicht sein, auf eine Ermöglichung zivilgesellschaftlichen Engagements zu verzichten, sondern dieses nicht als Normalform und idealisierten Typus zu betrachten, zumal eine dauerhaftes Engagement ein anspruchsvolles und oft den Einzelnen überforderndes Unterfangen ist. Vielmehr geht es darum, in die demokratische Lebensform als Spannung zwischen Freiheit und Bindung einzuführen, in der das Individuum selbst festlegt, welcher Formen der „vita activa“ es sich widmen will (vgl. Reichenbach, 2006c, 47) und in der gelernt wird, die „Ambivalenz der Partizipation“ (ebenda, 59) zu ertragen und mit ihr konstruktiv umzugehen.

Ist damit der Partizipation eine Gleichberechtigung neben anderen Beteiligungsformen und jenseits eines utopischen und überfordernden Dauerengagements zuerkannt, werden damit auch die Ansprüche an Partizipation bescheidener, ohne auf den Anspruch diskursiver Teilhabe, die durch demokratische Erziehung zu fördern ist und durch politische Bildung in ihrer politischen Dimension zu fundieren ist, zu verzichten. Dieser Maßstab wird dabei auch an die in dieser Arbeit noch vorzustellenden Konzepte angelegt, um mehr realistische Teilhabe zu ermöglichen. An alle Vorstellungen, wie Schule einen Beitrag zu einer Ausweitung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung leisten kann, ist eine solche Messlatte anzulegen, auch um idealisierende Vorstellungen und damit eine Überhöhung von Partizipation zu vermeiden. Aus diesem Grunde sind noch weitere Bestimmungsmomente von Partizipation hier darzulegen, um für alle Vorschläge zu einer Erweiterung demokratischer Teilhabe in der Schule ein grundlegendes Verständnis zu entfalten, in das die einzelnen Vorschläge eingebunden werden können. Gleichzeitig soll hier durch Rückgriff auf die wenigen empirischen Untersuchungen, die zur Partizipation vorliegen, kurz eingegangen werden, um zu ermitteln, welche demokratiepädagogischen und politisch bildenden Wirkungen von Partizipation erwartet werden können.

Wird allein durch die Schaffung partizipativer Erfahrungsmöglichkeiten die Hinwendung zur Politik und ein demokratischer Habitus befördert? Bevor diese Frage im Sinne einer Vorabklärung für die weitere Untersuchung vorläufig geklärt wird, soll darauf aufmerksam gemacht werden, „dass es unterschiedliche Typen von Partizipation gibt und dass die Grade der partizipativen Verantwortung, Zuständigkeit und Verpflichtung darin je einen unterschiedlichen Stellenwert haben.“ (Oser/Biedermann, 2006, 27) Partizipation vollzieht sich dabei auf unterschiedlichen Partizipationsstufen zwischen „vollkommener Partizipation“, über „bereichsspezifische Partizipation“, „Teilhabe-partizipation“, „Formen indirekter Partizipation“ (Auftrags- und Freundlich-

keitsverantwortung und Zugehörigkeit) bis hin zur „Pseudopartizipation“, die Mitsprache nur vortäuscht. (vgl. ebenda, 29ff.)

Im schulischen Rahmen kann realistisch in der Regel nur von „Teilpartizipation in Handlungsinseln“ (ebenda) gesprochen werden, da Teilhabe durch die rechtlichen Rahmenbedingungen meist nur in klar begrenzten Bereichen möglich ist. In Ausnahmefällen kann es auch eine bereichsspezifische Partizipation geben, z. B. in den „Just-Community-Schulen“, in denen Partizipation für die gesamte Schulkultur gilt. (vgl. ebenda, 30) Der Vorteil einer solchen Präzisierung und Hierarchisierung von Partizipation, die wahrlich nichts über die Qualität des Zusammenlebens aussagt, liegt darin, dass bestimmt werden kann, welches Ausmaß an Partizipation gemeint ist und worin die Begrenzungen der jeweiligen Partizipationsform liegen, (vgl. ebenda, 35) aber auch welche Belastungen, Mühen und Kosten sie mitbringt.<sup>79</sup> Unter strukturellen Gesichtspunkten sind im schulischen Kontext nicht nur die schon angedeuteten restriktiven Rahmenbedingungen,<sup>80</sup> die beschränkten gesetzlichen Möglichkeiten zur Mitwirkung, zur Übernahme von Verantwortung und zu einer Partizipation, die sich als Mittel des Entgegentretens gegen Entmündigung versteht, zu beachten, sondern auch der grundlegend asymmetrische Charakter der Beziehungen in *pädagogischen* Verhältnissen, die sich nicht nur – wie bisher schon vermittelt – daraus erklären, dass die schulischen Rollen zwischen Lehrer und Schüler eine Kooperation unter Gleichberechtigten verhindern, sondern auch auf das konstitutive Moment im Verhältnis des Erziehers zum Zu-Erziehenden hinweist. Der erzieherische Anspruch selbst konstituiert die Asymmetrie im Verhältnis zueinander und ist deshalb nicht aufzuheben, wenn nicht auf den Erziehungsanspruch verzichtet werden soll.<sup>81</sup> (vgl. Reichenbach, 1994, 361) Die Unmöglichkeit völliger Symmetrie schließt aber keineswegs Partizipation aus, sondern lässt sie durchaus zu, aber als „Partizipation unter Ungleichen“, die den Möglichkeitsraum von Kommunikationsakten und Interaktionen limitieren, (vgl. Reichenbach, 2006c, 52) ohne dass dadurch Anerkennungsverhältnisse, Prinzipien von Gleichwürdigkeit und ein Verzicht auf paternale Beziehungsmuster verunmöglicht würden – ganz im Gegenteil sogar, weil die Bedingungen geklärt und transparent sind und pseudo-demokratische Verhaltensweisen sich so geradezu verbieten.<sup>82</sup>

Nur unter transparenten und strukturell geklärten Bedingungen ist es sinnvoll, auf der Seite der Lernenden mit Lehrpersonen in einen Entscheidungsprozess einzutreten, weil erst dann die Chance besteht, im Rahmen der begrenzenden Markierungen, die vorher genau geklärt sein müssen, Einfluss zu nehmen, während es in anderen Situationen durchaus sein kann, dass gar keine Mitentscheidung möglich, sinnvoll oder notwendig ist. Insofern stellt Roland Reichenbach zu Recht fest, dass bei einer Ignorierung der Entscheidungswirklichkeit die Partizipationsmöglichkeit verloren geht. (vgl. Reichenbach, 1994, 220) Das bedeutet, dass es unter den jeweiligen situativen Bedingungen immer nur darum gehen kann, den jeweilig geeigneten Partizipationsgrad zu finden und das jeweilige angemessene Maß an Partizipation anzustreben. (vgl. Reichenbach 2006c, 57f.)

Unter diesen Voraussetzungen und unter realistischen Zielen kann und sollte Schule mehr Chancen zum Erstreiten von wirklicher Mitsprache bieten und eine Manipulation von Schülern auf vielen Ebenen verhindern. Gerade die Möglichkeiten zur Erweiterung einer diskursiv-prozeduralen Streitkultur in der Schule und die Chance, Entscheidungen zu treffen, die von den Lernenden auch zu verantworten sind, sind erweiterungsbedürftig, ohne dabei die verschiedenen Partizipationsgrade zu unterschlagen und ohne dabei Partizipation zum Wundermittel zu deklarieren. Partizipation wird deshalb für diese Arbeit nun auch präziser idealtypisch folgendermaßen verstanden als

„(internal) freiwillige Teilnahme an öffentlichen – im Sinne von allen Mitgliedern offen stehenden –, gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen, wobei der Prozess zur Entscheidungsfindung auf Diskursivität gründet und gekennzeichnet ist durch klar definierte – möglichst ausgeglichene Machtverteilung auf alle und Verantwortungsübernahme von allen Beteiligten.“ (Biedermann, 2006, 116)

Mit dieser Bestimmung von Partizipation kann die Unschärfe im Begriff und die unpräzise Verwendung von Partizipation überwunden werden. Mit diesem Grundverständnis steht eine leitende Perspektive für alle Formen partizipativen Erfahrungslernens zur Verfügung. Die jeweilige Machtverteilung, der Grad der Verantwortungsübernahme und der Mitbeteiligung ist dabei jeweils situationsspezifisch und unter Beachtung der jeweiligen Rahmenbedingungen festzulegen, möglichst aber immer so, dass gewisse Formen von echter Partizipation (im Gegensatz zur Pseudopartizipation) möglich bleiben, da dadurch auch der Grad der Identifikation mit der getroffenen Entscheidung und dem demokratischen Verfahren erhöht wird.

Ob sich aber durch eine solchermaßen stattfindende Partizipation eine Zunahme politischer Identität und eine Internalisierung einer demokratischen Haltung ergibt, soll unter Hinzuziehung der empirischen Untersuchung von Horst Biedermann (2006), der sog. Schweizer Civic-Education-Zusatzstudie, und von anderen empirischen Befunden (vgl. Reinhardt, S., 2009) angemessen begründet werden, weil daraus Rückschlüsse für die Möglichkeiten, Wirkungen und Grenzen einer demokratischen Erziehung und politischen Bildung, die unter Nutzung von Partizipation sich für ein erweiterndes Erfahrungslernen von Demokratie in der Schule einsetzt, gezogen werden können. Greift man darauf zurück, so zeigt sich, dass Partizipationserfahrungen in der vertrauten Umgebung in der Familie, in der Schule (in der solche Erfahrungen am geringsten ausgeprägt sind) und in der Freizeit zwar zur Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenzen in hohem Maße beitragen (was für die Entwicklung von Zivilcourage nicht unwichtig erscheint), dass aber zwischen partizipativem Erfahrungslernen und spezifisch demokratischen Kompetenzen, die bei Biedermann allerdings als politische Form der Partizipationserfahrungen im Sinne von Polis und von politischer Identität definiert werden (Bezugsnorm ist Demokratie als Herrschaftsform), keine bedeutsame Wechselbeziehung besteht. (vgl. Biedermann, 2006, 315ff.) Dieses Ergebnis steht in einer gewissen Übereinstimmung zu Ergebnissen einer anders angelegten

Studie, gemeint ist die Sachsen-Anhalt-Studie. (vgl. Krüger/Reinhard/Kötters-König/Pfaff/Schmidt/Krappidel/Tillmann, 2002) In dieser Studie wird hinsichtlich der Beteiligung in der Schule (schulische Beteiligungsbereitschaft) deutlich (worauf in Bezug auf die Partizipation noch zurückzukommen sein wird), dass nur ein sehr vager Zusammenhang zwischen schulischer Partizipation und politischer Partizipationsbereitschaft besteht, dass dieser aber nicht deckungsgleich ist und sich nicht unmittelbar auf die politische Beteiligungsbereitschaft auswirkt, da diese von mehr Einflussfaktoren abhängt als von der Bereitschaft zu schulischen Partizipation. (Reinhardt, S./Tillmann, 2002, 67) Im Rahmen eines ernsthaften Beteiligungserlebens ist das positive Wahrnehmen von Konflikten (auf strukturellen und funktionalen Ebenen) und deren Bewältigung im Sinne einer gelebten Streitkultur im Schulleben von besonderer Wichtigkeit für den Erwerb demokratischer Dispositionen, (vgl. ebenda) aber dies zieht keineswegs in ein höheres Konfliktverständnis für das demokratische politische System nach sich, sondern es muss eher ein umgekehrter Zusammenhang angenommen werden: Konfliktabwehr geht mit der höchsten Prosozialität einher, übersetzt sich nicht in die Akzeptanz von Konflikten als Element des öffentlichen Raumes. Aus dieser wahrnehmbaren Differenz des privaten und öffentlichen Raumes und des Nicht-Akzeptierens von Konflikten im privaten Raum, folgert S. Reinhardt, (vgl. Reinhardt, S., 2009, 121) dass sich kein direkter Transfer vom Sozialen ins Politische vollzieht, dass es vielmehr einer bewussten Brückenbildung von der sozialen zur politischen Ebene bedarf, um dieses Problem umfassend zu lösen. Ein linearer Transfer ohne Ergänzung und ohne weitere fachdidaktischen Bemühungen von der schulischen Mikroebene in die umfassendere politische Ebene (allerdings unter Zugrundelegung eines auf den Staat bezogenen Politikverständnisses) sei nicht gegeben, so dass es von solchen Hoffnungen der Übertragung der Partizipation im Mikrokosmos der Schule in den Makrokosmos der institutionalisierten Politik Abschied genommen werden müsse.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kann wegweisend für diese Arbeit festgehalten werden, dass Partizipation kein Allheilmittel ist, dass sie für den Erwerb demokratischer Verhaltensweisen und für die Gewinnung politischer Identität allein nicht ausreicht. Es bedarf, worauf Fritz Oser berechtigt hingewiesen hat, weiterer Elemente, wozu eine quantitativ deutlich ausgeweitete und damit dann ausreichende Platzierung politischer Bildung im Rahmen der Pflichtschule und somit in allen Schulformen, ein qualitativ hochwertiger Politikunterricht und eine Bereitstellung von unterschiedlichen Formen politischen Erfahrungslernens gehört. (vgl. Oser, 2003, 227) Authentische Partizipation im schulischen Kontext kann aber durchaus – und sei es nur im teilhabenden Mitvollzug von Entscheidungen – auf die Entwicklung demokratischer Verhaltensdispositionen und grundlegender demokratischer Haltungen einen wichtigen Einfluss ausüben. Durch sie wird über Selbstwirksamkeitserfahrungen, (vgl. Biedermann/Oser, 2010, 35) in diskursiven Prozessen und im gegenseitigen Anerkennungserleben ein Grundstein für die demokratische Lebensform gewonnen, der nicht zu überschätzen ist, der aber im Hinblick auf eine Einübung in die demokratische Lebensform auch nicht unterschätzt werden sollte.

Damit sind die Chancen und Grenzen eines partizipativen Erfahrungslernens in der Schule als Rahmen für die weiteren Einschätzungen erläutert. Partizipatives Erfahrungslernen ist notwendig und unverzichtbar:

„Das soziale ‘Sumpfboot’ Schule ist der beste Ort, um partizipative Formen politischer ‘Auseinandersetzung’ zu lernen. An diesem Ort werden genügend Konflikte hervorgebracht, um in ihnen und durch sie eine ‘Praxis der Freiheit’ (Arendt, 1996) zu lernen.“ (Oser, 2003, 230)

Dazu gehört natürlich, dass diese Formen stets freiwillig bleiben. Damit ist dann aber noch nicht gewährleistet, dass fruchtbare demokratische Haltungen entstehen und eine Hinführung zur demokratischen Lebensform gelingt. Ergänzend und erweiternd muss dazu eine entsprechende demokratische Erziehung in Schule und Unterricht (nicht nur im Politikunterricht) stattfinden, und vor allem müssen dazu ausreichend Lernzeiten für einen qualitativ hochwertigen und damit politisch bildenden Politikunterricht zur Verfügung gestellt werden. Eingebettet in ein solches Netzwerk bleibt die Notwendigkeit ausgeweiteter Beteiligungsformen von Lernenden unter asymmetrischen Verhältnissen in der Schule erhalten, aber ihre Reichweite wird nicht überschätzt, führt sie nicht alleine zu einer politischen Engagementsbereitschaft, die aber auch nicht als Ziel ausgegeben wird.

In dieser realistischen und damit vom Mythos gereinigten Vorstellung von Partizipation, die auch andere Beteiligungsformen als gleichberechtigt anerkennt und die um die Ergänzung und um die Wechselwirkung zu weiteren Unterstützungsformen und -elementen, z. B. um einen qualifizierten Politikunterricht oder um das Schulleben ergänzende Projekte mit politisch bildendem Charakter, weiß, macht es Sinn, im Laufe dieser Arbeit weiter über eine Beteiligung von Schülern auf den unterschiedlichen Ebenen (schulische Gremien, Schulklasse, Unterricht etc.), aber auch über die verschiedenen Bereiche<sup>83</sup> nachzudenken, ohne damit die Erwartungen, die sich allein auf Partizipation gründen, zu überschätzen, ohne dabei andererseits auch eine Kombination eines Zusammenwirkens verschiedener „Zugriffe“ hinsichtlich ihrer noch weitgehend unausgeschöpften Möglichkeiten zu einer ausgeweiteten demokratischen Erziehung und zu einer erweiterten und vertieften politischen Bildung zu negieren. Erlebte Partizipation, demokratische und politische Bildung gehören zusammen und sind eine „conditio sine qua non“ einer Schule in einer demokratischen Gesellschaft, die mehr sein will und auch sein muss als nur Erfüllungsgehilfe von gesellschaftlichen Funktionen. Vielmehr kann diese Trias als Grundelement für den schulischen Auftrag angesehen werden, um konsequent an der Festigung demokratischer Verhältnisse und an deren Weiterentwicklung zu einer demokratischen, freiheitlichen und solidarischen Gesellschaft im Rahmen der schulischen Möglichkeiten und unter Einnahme einer Perspektive zur Ausweitung der bisher ungenutzten Potentiale und eingeschränkten Bedingungen zu arbeiten, und zwar in einem komplementären und verschränkten Verhältnis zueinander, aber stets unter der Anforderung zur freiwilligen Mitwirkung der Schüler an ihren Erziehungs- und

Bildungsprozessen und im Interesse ihres eigenen Selbst- und Demokratieverstehens.

Wenn vor diesem Hintergrund in dieser Arbeit von Partizipation die Rede sein wird, dann ist vor allem an die drei Formen der Partizipation gedacht, die Fritz Oser und Roland Reichenbach in ihrem Bericht zur politischen Bildung in der Schweiz vorschlagen:

- Partizipation durch Gemeinschaft, z. B. im Schulleben in Form von Festen, Feiern, im Bereich der Schulkultur;
- Partizipation durch Citoyenität, z. B. von Formen der Partizipation, bei denen Schüler lernen, sich mit „Anliegen der Gemeinschaft“ zu identifizieren und
- Partizipation als diskursiver Überzeugungs- und Machtkampf, z. B. durch Formen institutionalisierter Mitbestimmung wie Klassenräte und Schulparlamente. (vgl. Oser/Reichenbach, 2000)

Die letzte Beteiligungsform, in der Partizipation unter dem Gesichtspunkt des Kampfes um Macht, um Beteiligung an Prozessen zur Machtkoordination gesehen wird, bei der Partizipation als ein Element zur Teilhabe an der Herrschaftsform verstanden wird, kommt momentan in der Schule zweifelsohne eher als Ausnahme vor. Sie wird in dieser Arbeit daher auch nicht als Regelfall angenommen. Aber es werden punktuell Möglichkeiten angesprochen, wie dies unter günstigen Bedingungen möglich werden kann. Eine dauerhafte Realisierung wäre eine Überforderung für alle Beteiligten.

Darüber hinaus muss aber auch berücksichtigt werden, dass die Kritik an einem überzogenen und entgrenzten Partizipationsbegriff, der Transferleistungen in die Sphäre des Politischen gewährleisten soll, mit einem Politikbegriff unterlegt ist, der Politik nur als Sphäre des Kampfes bzw. als Ringen um Macht, als Szenario zur Koordination von Interessen versteht, wobei die Politik mit Staatszwecken verbunden ist. Politik ist danach stets mit Macht in einem institutionalisierten und von Regeln bestimmten Kampf um Standpunkte durchsetzt. Für das in dieser Arbeit unterlegte Verständnis von Politik bedeutet eine solche begriffliche Vorannahme eine Verengung der politischen Dimension. Hier wird zwar keine Ausweitung des Politikbegriffes bis zur Unkenntlichkeit im Sinne eines extrem weiten Politikbegriffes vollzogen, bei dem nicht mehr erklärbar ist, was Politik ist und wie sich politisches vom sozialen Lernen unterscheidet. Vielmehr wird Politik so verstanden, dass sie „die Interessenvielfalt einer sozialen Gruppe in allgemein verbindliche Regelungen“ (Lange, D., 2009b, 46) transformiert. Dadurch besteht auch im Hinblick auf die Partizipation die Chance, dass ihr alltägliches Erleben didaktisch so angereichert wird, dass daraus Erkenntnisse erwachsen, die über ihr unmittelbares Erleben hinausgehen. „Politik beziehungsweise Demokratie und Alltag sind deshalb nicht als Gegensätze, sondern als ein gegenseitiges Bedingungsgeflecht zu verstehen, das didaktisch zugänglich gemacht werden kann.“ (ebenda, 48) Dazu bedarf es aber didaktischer Konstruktionen und Arrangements, die das „Demokratieverständnis der Politischen Bildung nicht auf den Nahraum der Schule“ (ebenda, 49) und auf die Schule selbst begrenzen. Nur durch solche Erweiterungen durch gezielte politische Bildung in der Schule, z. B. im Politikunterricht, und über die Schule hinaus, z. B. in politisch

bildenden Projekten im schulischen Nahraum, kann die politische Dimension erreicht werden. Sie muss gesucht und aufgesucht werden. Ein automatischer Transfer partizipativen Erfahrungslernens in der Schule zu ähnlichen Verhaltensweisen im politischen Bereich ist zumindest nicht zu erwarten, (vgl. Biedermann/Oser 2010, 32f.) weil schulische Mitwirkungsmöglichkeiten sich nicht ohne zusätzliche Lernoptionen auf den politischen Bereich oder anders verfasste sozial-institutionelle Gebilde übertragen lassen. Von daher stellt sich die Aufgabe des Transfer- bzw. des sog. „Brückenproblems“ zur politischen Dimension des Lernens, die auch in dieser Arbeit berücksichtigt und behandelt wird. So notwendig diese Erweiterung und Akzentuierung ist, um Illusionen hinsichtlich der Wirkungen zu vermeiden, so muss andererseits aber auch darauf hingewiesen werden, dass die politische Dimension in dem hier verdeutlichten Sinne in der Schule zu suchen und aufzusuchen ist, dies aber häufig unterbleibt:

„Die Aufgabe der Politischen Bildung wäre es ..., die politischen Inhalte, Strukturen und Prozesse im sozialen System Schule zu identifizieren.“  
(Lange, D., 2009b, 50)

Das gilt auch für die schulische und außerschulische Partizipation von Heranwachsenden.

„Aber der Prozess der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten lässt sich sowohl in der Schule als auch in der Gesamtgesellschaft identifizieren und als politische Lernchance nutzen. Ein Vergleich der Funktionsweisen des Politischen auf der Mikro- und Makroebene bedeutet ja noch nicht deren Gleichsetzung.“ (ebenda, 51)

Unter dem Eingeständnis, dass das Wissen darüber, wie ganz genau die Demokratiefähigkeit und Demokratiebereitschaft für die nächsten Generationen in unabdingbarer Weise durch schulische Vermittlung aufgebaut und gestaltet werden muss, noch unzureichend ist, sollen in dieser Arbeit zur Verbesserung dieser so wahrgenommenen Ausgangslage zwar Vorschläge entwickelt werden, deren Begrenztheit und Weiterentwicklungsnotwendigkeit aber im Voraus eingestanden werden müssen.<sup>84</sup>

Vor diesem hier entfaltenen Klärungsprozess kann in den weiteren Darlegungen davon ausgegangen werden, dass ein solches Verständnis von Partizipation gemeint ist, das deren Möglichkeiten keineswegs überschätzt, dass aber auch die Notwendigkeit betont, dass Heranwachsende in der Schule lernen, ob, wann, wie und unter welchen Bedingungen Partizipation sinnvoll ist, dass sie sich im Bereich der Schule als einem für sie zentralen Erfahrungsraum als Betroffene und Mitverantwortliche (wenn sie denn wollen und bei Bedarf) durchaus in die Lage versetzen können, diese Mitwirkungsmöglichkeiten verantwortlich wahrzunehmen und sie zu entwickeln, wenn man ihnen dazu die Voraussetzungen bietet und sie dazu ermutigt. Das Erstreiten solcher Möglichkeiten (insbesondere, wenn es erfolgreich ist) – so kann vermutet werden – wird ihr Interesse an der Mitgestaltung ihrer eigenen Angelegenheiten, die nicht nur im marginalen Entscheidungsbereich liegen dürfen,

erhöhen. Es wird in dieser Untersuchung darum gehen, wie solche Urteils- und Handlungsoptionen, wie demokratische Lebensgestaltung, ein demokratisches Ethos und demokratische Teilhabe entwickelt werden bzw. tendenziell verbessert werden können. Ein schrittweises Heranführen an sich erweiternde Beteiligungsformen ist dabei trotz der realistischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten unverzichtbar.<sup>85</sup> Insofern wird es jetzt im Anschluss an diese Hinführungen und vor dem Hintergrund der vollzogenen Klärungen und ersten Bestimmungen darum gehen, die relevanten theoretischen Konzeptionen eines schulischen Demokratie-Lernens vorzustellen und in ihren Möglichkeiten einzuschätzen.

Ist mit diesen drei Elementen der Einleitung eine Hinführung, ein Problemauf-riss und eine vorbereitende Klärung im Sinne eines Vorverständnisses geleistet, so soll abschließend noch einmal die Grundannahme und das Forschungsinteresse verdeutlicht werden. Mit dieser Arbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten, wie Demokratie-Lernen in der Schule theoretisch legitimiert werden kann und wie es darüber hinaus durch Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung verstärkt Eingang ins alltägliche Schulehalten bekommen kann. Es besteht die Absicht, sowohl die schulischen Möglichkeiten des Demokratie-Lernens auf den unterschiedlichen schulischen Handlungsebenen zu prüfen als auch die schulaufsichtlichen Unterstützungsmöglichkeiten für solche Prozesse zu analysieren.

Die Annahme bzw. die Hauptthese dieser Untersuchung ist, dass Demokratie-Lernen zwar als wesentliche Aufgabe der Schule proklamatorisch eingefordert wird, dass aber die heutige Schule und der bestehende Politikunterricht trotz guter Absichten und hehrer Bekundungen der Bildungsadministration dieses Ziel nicht in der wünschenswerten, gesellschaftlich notwendigen und vor allem pädagogisch erstrebenswerten Ausprägung erreichen, weil bestehende Begründungsansätze an den Schulen nicht hinreichend bekannt sind, weil ihre Möglichkeiten als Leitbilder unterschätzt werden, weil aber vor allem organisationspädagogische Realisierungsmöglichkeiten auf den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Einzelschule fehlen, so dass die Schulen mit den an sie herangetragenen hehren Ansprüchen allein bleiben. Diese Leerstelle will das hier vorgestellte Gesamtkonzept schließen, weil es eine Verbindung zwischen unterschiedlichen Konzeptualisierungen des Demokratie-Lernens und den Möglichkeiten sucht, wie dies auf der Ebene der Einzelschule in verschiedenen Bereichen konkret umgesetzt werden kann. Die Politikdidaktik hat sich bisher den Fragen organisationspädagogischer Gestaltung der gesamten Schule als Lernort für Demokratie (unter Einschluss des Politikunterrichts) zu wenig, wenn überhaupt, zugewandt. Insofern wird mit dieser Arbeit der Versuch gestartet, die Einzelschule und ihre vorhandenen Organisationsstrukturen und die darin enthaltenen Handlungsmöglichkeiten unter dem Gesichtspunkt des „Demokratie-Lernens“ zu durchdringen und Gestaltungsanregungen zu geben, wie dies jenseits technokratischer Umsetzungs- und Machbarkeitsphantasien unter Einbeziehung der Betroffenen zu leisten sein könnte.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit widmet sich der Frage, ob und wie die Schulaufsicht einen solchen Prozess und eine solche Zielrichtung unterstüt-

zen kann. Es wird danach gefragt, welche Möglichkeiten die Schulaufsicht besitzt, um Prozesse der demokratisch-partizipativen Schulentwicklung mit dem Ziel des Demokratie-Lernens zu unterstützen. Die Arbeitshypothese ist dabei die, dass die Schulaufsicht zwar auch jetzt schon geringe Möglichkeiten dazu besitzt, aber dass die bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen und das gestörte Verhältnis zwischen Lehrerschaft und der traditionellen Schulaufsicht Anregungs-, Beratungs- und Unterstützungsaufgaben der Schulaufsicht ein Demokratie-Lernen durch demokratisch-partizipative Schulentwicklung verunmöglichen. Insofern soll auch in dieser Arbeit darüber reflektiert werden, wie eine Schulaufsicht aussehen müsste, die sich dieses Ziels konsequent annehmen will und die den rechtlichen Anspruch, dass die Schule ein Lernort für Demokratie sein soll, auch für sich als Gestaltungsaufgabe akzeptieren möchte und handlungswirksam umsetzen gedenkt.

## **2. KAPITEL: SCHULTHEORETISCHE KONZEPTIONEN UND MODELLE VON DEMOKRATIE ALS GRUNDLAGEN**

### **Hinführung**

Im Kapitel 1.1 sind die einzelnen schultheoretischen Konzepte zum Demokratie-Lernen und die sich daran anschließenden Programme und die zentrale Kontroverse zwischen der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung schon erwähnt und überblicksartig strukturiert worden. Sie sollen jetzt detaillierter ausgeführt werden. Gemeinsam ist allen Vorstellungen und Erörterungen, dass sie einen Gesamtzusammenhang von Vorstellungen vom Demokratie-Lernen im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Perspektiven und Reichweiten entfalten. Die Begründer solcher programmatischen Vorstellungen argumentieren allerdings auf unterschiedlichen Ebenen und sind nur schwer zu vereinheitlichen. Sucht man über die Tatsache hinaus, dass sie sich alle mehr oder weniger mit demokratischer Erziehung und politischer Bildung in und für die Schule beschäftigen, nach weiteren Gemeinsamkeiten, so können das Anliegen des Ansatzes, seine Ziele, sein Verständnis und seine Grundannahmen, aber auch Vorstellungen zur innerschulischen Umsetzung genannt werden. Bei all diesen theoretischen Begründungsdarlegungen eines Demokratie-Lernens erfolgt eine kritische Einschätzung im Hinblick auf Problemlagen, Gefahren und auf Möglichkeiten der Nutzung in der schulischen Praxis. Im Anschluss werden erste und noch ganz vorläufige Hinweise gegeben, was das für die Schulaufsicht heißen kann. Ihren Ausgangspunkt nimmt diese Darstellung bei John Dewey, der wohl wie kein anderer das konstitutive Aufeinanderbezogensein von Erziehung und Demokratie beschrieben hat.

### **2.1 Die Schule als eine „embryonic society“ bzw. als „miniature community“ – das Konzept von John Dewey**

#### **2.1.1 Anliegen**

Das Anliegen des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey (1859-1952, der somit 2009 seinen 150. Geburtstag feierte), der häufig als der Philosoph der Demokratie bezeichnet wird (vgl. Dyhuizen, 1976, 26f.), ist, Erziehung und Demokratie in eine Verbindung zu bringen und den Bildungs- und Erziehungsprozess als einen durchgängig demokratischen Vorgang zu begreifen. Soll demokratische Bildung in der Schule in größerem Umfang als bisher um sich greifen, soll Schule als pädagogische Institution, als Ort demokratischer Bildung verstärkt genutzt werden, so muss sich eine solche

Perspektive mit dem Gedankengut des US-Amerikaners Dewey beschäftigen,<sup>86</sup> der – in der Tradition des sozialkritischen Liberalismus stehend – versucht, die philosophischen Grundlagen des Pragmatismus mit seinem Verständnis von Erziehung und von Demokratie in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Dewey versteht – das macht ihn für den hier vorgestellten Ansatz des Demokratie-Lernens so interessant und hat vermutlich mit seiner vorsichtigen und noch zögerlichen Wiederentdeckung in ersten Anfängen zu tun (vgl. Himmelmann, 2007a, 68) – Demokratie eben nicht nur als „machinery of government“, sondern erfasst sie als soziale Idee. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Gerhard Himmelmann die Bedeutung John Deweys vor allem in der Ermöglichung eines modernen Konzeptes des Demokratie-Lernens in der Schule sieht. (vgl. Himmelmann, 2006c, 95) Daher soll über die Darstellung und Verdeutlichung der Deweyschen Denkfiguren nach Hinweisen hinsichtlich der Möglichkeit eines Transfers eines solchen historischen Ansatzes im Hinblick auf eine Berücksichtigung für eine heutige schulische Erziehung und Bildung zur Demokratie gesucht und eine sondierende Prüfung vorgenommen werden.

### **2.1.2 Demokratieverständnis**

Auch wenn Deweys Demokratiekonzept in Auseinandersetzung mit Platon, Rousseau und dem deutschen Idealismus nicht völlig darauf verzichtet, Grundelemente und Merkmale einer demokratischen Gesellschaft, die für ihn durch Freiheit, Gleichheit und Überwindung von Individualismus und durch eine Vorstellung von einer Weltdemokratie gekennzeichnet ist, zu benennen, (vgl. Dewey, 1993, 120f.) so vermeidet er eine präzise inhaltliche Bestimmung eines demokratischen Endzustandes, der vorweggenommen werden müsste und auf den hin alle Handlungen ausgerichtet würden. Sein Pragmatismus und sein Meliorismus beanspruchen, eine Verabsolutierung von normativen Wertvorstellungen zu verhindern und eine Auffassung von einem endgültig feststehenden Zustand der Demokratie zu verunmöglichen. Ob ihm dies vollständig gelingt, darf an dieser Stelle schon einmal vorab bezweifelt werden. Das führt auch dazu, dass Dewey zumindest die Richtung andeutet, in die eine erstrebenswerte Entwicklung von Demokratie und Gesellschaft sich möglichst begeben sollte. Aber die Entwicklung zu einer demokratischen Gesellschaft ist als ein erfahrungsoffenes<sup>87</sup> Handeln der am demokratischen Prozess beteiligten Personen zu verstehen. Sie greifen die in der Gesellschaft vorhandenen positiven Möglichkeiten zum Besseren auf, benutzen sie als Ziele nur so lange, bis sie wieder erreicht sind, um dann wieder zum Ausgangspunkt für weitere Optimierungen zu werden.

Dewey verstand – beeinflusst durch Darwins Evolutionstheorie (1859 erschien Darwins Hauptwerk: „On the origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life“) und damit vom Prinzip der Wandelbarkeit – Demokratie als einen potentiell immer währenden Kreislauf, wobei ihre Gestalt, ihr Imago immer nur in der Annäherung, aber niemals als Idealgestalt erreicht wird. Sie wird zur permanenten Idee, nicht zur Kategorie. Demokratie bei Dewey ist also nicht einmal errun-

gen und dann abgeschlossen, sondern muss unter der Voraussetzung einer ständigen Verbesserung und eines in Offenheit gestalteten Prozesses realisiert werden, gibt aber ihren Mitgliedern die Möglichkeit eines größtmöglichen Ausmaßes an persönlicher Entwicklung und Freiheit. Demokratie bei Dewey ist damit ein offenes Werden durch die kreativen Potentiale des Zusammenlebens. Demokratie muss immer neu erworben werden und wird dadurch zu einem lernenden und sich selbst erneuernden System, in dem experimentierend Problemlösungen geschaffen werden, die zur Weiterentwicklung und zum Wachstum beitragen. Demokratie ist so bei Dewey vor Erstarrung und einem Sich-Zufriedengeben mit dem Erreichten geschützt. Demokratie wird durch Dewey evolutionstheoretisch erfasst. Den Bürgern werden hinreichende demokratische Kompetenzen unterstellt, diesen Prozess des demokratischen Wachstums selbstbewusst voranzutreiben.

„Dewey nimmt zum Gegensatz von klassischen und modern zeitgenössischen Demokratietheorien (...) bzw. zur Kluft zwischen klassischem Ideal und demokratischer Realität eine Art (utopische?) Vermittlungsposition ein, mit welcher er die moderne Skepsis gegenüber zwei klassischen Annahmen nicht teilt, denen zufolge die 'NormalbürgerInnen' erstens über genügend intellektuelle Möglichkeiten zu rational politischen Urteilen verfügen würden und wonach zweitens Partizipation in allen Bereichen des politischen und sozialen Lebens wünschenswert sei.“ (Reichenbach, 2001, 128)

Demokratie wird von Dewey im Sinne von „res publica“ als Öffentlichkeit gedeutet,<sup>88</sup> an der alle teilhaben sollten. Ihre Qualität manifestiert sich in fortlaufenden Prozessen, durch Erfahrungen gemeinsamen Handelns<sup>89</sup> und entwickelt sich zu Formen einer „Alltagsdemokratie“. Inwieweit aber diese Voraussetzungen tatsächlich gegeben sind, muss stets geprüft werden und darf bezweifelt werden. Eine gewisse Überhöhung des demokratischen Citoyens ist bei Dewey nicht auszuschließen.

„Für ihn (John Dewey, G. R.) ist die Demokratie einfach ein Experiment in Kooperation, und sie ist nur zu rechtfertigen durch ein Vertrauen in die Fähigkeit gewöhnlicher Männer und Frauen, zusammen ihre Gemeinschaften so auf- und umzubauen, daß sich deren Chancen, Freiheit zu verwirklichen, zunehmend vermehren und ausweiten werden.“ (Carr, 1995, 50)

Demokratie wird zum experimentellen Prozess, bei dem über kommunikatives Handeln immer neu wahrgenommene Probleme bearbeitet und kooperativ gelöst werden. Bei dieser positiven Bestimmung einer sich verbessernden Demokratie über Methoden des Austausches, des Diskutierens und Debattierens besteht zudem die große Gefahr, dass politisch kontroverse Auffassungen harmonisiert und konsensuell als lösbar betrachtet werden. Das Problem, dass es „völlig unterschiedliche Auffassungen vom guten Leben“ (Westbrook, 2000, 356) gibt, scheint für Dewey nicht zu existieren bzw. wird von ihm als

überwindbar verstanden, und zwar in der Praxis von Demokratie, im geltend-machenden Aushandeln ohne endgültige bzw. absolute Wahrheitsansprüche. Dabei ist trotz der Offenheit von Deweys Demokratieverständnis dieses nicht gänzlich ohne jegliche normative Fundierung, also etwa im Sinne eines Wertrelativismus<sup>8</sup>, und damit beliebig, da die Werteentscheidung für Demokratie bei Dewey als vorausgesetzt gilt. (vgl. Scherb, 2009a, 124f.) Ebenso wenig kann Deweys Konzeption von Demokratie als rein funktional und nur auf pragmatische Problemlösungen mittels eines dazu eingesetzten und eines darauf abgestimmten Instrumentes verstanden werden. Vielmehr ist Demokratie stets darauf ausgerichtet, zum allseitigen Wachstum jedes Mitglieds einer Gesellschaft einen Beitrag zu leisten. (vgl. Jörke, 2003, 148)

Um eine solche Ermöglichung von Demokratie zu erreichen, sind Kompetenzen der demokratischen Gestaltung, der prozessualen Handlungsfähigkeit und der demokratischen Verantwortlichkeit notwendig. Demokratie ist Ziel und Mittel zugleich. Die Mitglieder eines demokratischen Gemeinweins, und zwar alle und damit ohne jegliche Ausgrenzung oder Abgrenzung, sind zum Erwerb demokratietauglicher Kompetenzen auf eine grundlegende demokratische Erziehung<sup>90</sup> angewiesen. Daher kommt Roland Reichenbach auch zu der berechtigten Interpretation,

„dass Deweys ‘Desubstantialismus’<sup>91</sup> eine nur vermeintlich pädagogische Lösung darstellt, die ohne zumindest implizite inhaltliche Bestimmungen des Guten pädagogisch kaum überzeugen könnte, und dass Deweys Denken um demokratische Erziehung sich letztlich als ‘zu schön’ erweist, da in ihm in später Aufklärungsmanier zu Vieles ‘zu glatt’ aufgeht.“ (Reichenbach, 2001, 130)

Als Einführung in Formen, Inhalte und Methoden einer demokratischen Teilhabe ist für Dewey eine demokratische Erziehung konstitutiv für eine voranschreitende Demokratisierung, da sich erst unter einer solchen Voraussetzung die notwendigen demokratischen Tugenden herausbilden.<sup>92</sup> Erst dadurch werden sie zu einer kritischen, selbstreflexiven und weiterentwickelnden Auseinandersetzung mit vorfindbaren gesellschaftlichen Zuständen fähig und bereit. Demokratie als eine demokratische Öffentlichkeit, als eine „Great Community“,<sup>93</sup> in der ein weitgehend geteiltes Verständnis der gegenseitigen Abhängigkeit und ein rational kommunizierbares Wissen existiert, an dem alle Bürger teilhaben können, zeigt sich in ständiger Anwendung, in der Kommunikation der Beteiligten, in ihrer Suche nach einem Minimalkonsens über die trennenden Unterschiede in den Köpfen der einzelnen Menschen hinweg und in ihrem Handeln in einem möglichst selbstregulierten sozialen Raum mit Möglichkeiten für eigenverantwortliches Handeln.<sup>94</sup> (vgl. Rhyne, 1998, 300 u. 314) Dewey will eine umfassende Demokratisierung, eine grundsätzliche demokratische Veränderung erreichen und setzt dabei in optimistischer Weise auf Formen „kooperativer“ und „sozialer Intelligenz“, (vgl. Dewey, 1963, 83) womit er öffentliche Kommunikations-, Verständigungs- und Kooperationsprozesse meint, die die Werte der Gemeinschaft erst elaborieren und im Zusammenleben konkretisieren.<sup>95</sup> Indem alle Gesellschaftsmit-

glieder gleichberechtigt, in arbeitsteiliger Aufgabenerfüllung und in experimenteller Weise gesellschaftliche Probleme bearbeiten und zu ihrer rationalen Problembewältigung beitragen, ist für Dewey eine demokratische Organisation der Gesellschaft in ständiger Weiterentwicklung erreichbar. Eine rein repräsentative Form der Demokratie, die den politischen Willen nur „numerisch“ per Wahldekret über Stimmenaggregation festlegte, unterschritte damit Deweys Demokratieverständnis erheblich.<sup>96</sup>

Axel Honneth folgert daraus, dass Dewey sich bei der Explikation seines Verständnisses von Demokratie am „Modell der gesellschaftlichen Kooperation“ orientiert.<sup>97</sup> (vgl. Honneth, 1999, 41) Damit wird deutlich, dass Demokratie für Dewey eine gesellschaftliche Organisationsform, ja eine Form der lebensweltlichen Interaktion ist, die aus der Natur des Menschen selbst zu entstammen scheint, die es aber zu entwickeln und zu hegen gilt. Insofern ist es nur konsequent, wenn er Demokratie als Form des Zusammenlebens, als eine Art zwischenmenschlich gelebter Demokratie beschreibt:

„A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“ (Dewey, 1916, 121)

In einem solchen Zusammenleben kommt es dabei auf die Vielfältigkeit der Interessen an und auf das Bemühen, in offener Weise auf einen Konsens über die verschiedenen Interessen zu kommen, und zwar in einem weitgehenden, also niemals vollständigen Sinne. Dies ist nur als freie Übereinkunft für Dewey denkbar. Er setzt darauf, dass durch die gemeinsamen Erfahrungen in demokratisch organisierten Institutionen die durch Eigennutz geprägten Individualinteressen abnehmen, und zwar durch Bindung an gemeinschaftlich formulierte Ziele und Leitbilder, durch Anerkennung der für alle geltenden Regeln und durch Außenimpulse, die die freie Auseinandersetzung mit neuen Ideen in Bewegung halten sollen. Kooperative Interaktionsformen sind die Voraussetzungen, um sich an demokratischen Assoziationsformen beteiligen zu können. Bohnsack weist darauf hin, dass Dewey damit mehr meint als eine unpolitische Partnerschaft, denn durch Kooperation und offenen Diskurs entwickle sich Demokratie zwangsläufig als Lebens- und Sozialform weiter und ermögliche so Mitbestimmung und Mitverantwortung der am Prozess beteiligten Personen. (vgl. Bohnsack, 1976, 72)

Es geht also um Partizipation an begründeten und an rational kommunizierbarem gemeinschaftlich geteiltem Wissen, um den öffentlichen Ausgleich von Interessen und um die Fürsorge für Minderheiten und sozial Benachteiligte. Grundlage einer solchen Vorstellung einer demokratischen Öffentlichkeit ist Deweys Bild einer „Great Community“, in der ein weitgehend gemeinsam geteiltes Verständnis der gegenseitigen Abhängigkeit der Mitglieder entwickelt ist, welches die heutigen Ausdifferenzierungs- und Individualisierungsprozesse noch nicht kannte.<sup>98</sup> (vgl. Rhy, 1998, 319) Das offene Ideal einer demokratischen Kooperationsgemeinschaft mit intersubjektiver Verständigung und gleichberechtigter Partizipation an Entscheidungen erhöht für Dewey auch den Grad der Vernünftigkeit der zu fällenden Entscheidungen.

Die lokale Gemeinschaft dient als Basis, da Demokratie in der Nachbarschaft beginne. (vgl. Campell, 1995, 201)

„Democracy is not a concept, except perhaps verbally, distinct from that of ‘community’ (Dewey, G. R.). It is not, he says, an alternative to other principles of associated life; it is the idea of community itself.” (Cruz, 1987, 140)

Die "Great Society" bedarf der Voraussetzung, der Vorstufe bzw. der Vermittlung durch kleinere lokale Gemeinschaften, da entwickeltere Formen demokratischer Öffentlichkeit sonst nicht zu ihrer umfassenden Erfahrungswirklichkeit gelangen könnten. Deshalb müsse Demokratie – so Dewey – im Kleinen beginnen, müsse auf solche im persönlichen Austausch und in direkten zwischenmenschlichen Beziehungen gewonnenen Einsichten und Qualifikationen aufbauen können. (vgl. Dewey, 1927, 367)

Ausgehend vom lokalen Bezugspunkt, zeichnet Dewey das Bild eines assoziierten Lebens, in dem Werte und Normen im Zusammenleben entwickelt, konkretisiert und verstetigt werden. In dieser Form einer partizipatorischen Demokratie sind Frauen und Männer in der Lage,

„die sie betreffenden Angelegenheiten selbst in die Hände zu nehmen und im Austausch miteinander auf eine Weise zu regeln, die dem Ziel einer Entfaltung des kooperativen Zusammenlebens und der Kräfte jeder einzelnen Person dienlich ist.“ (Schreier, 2001, 69)<sup>99</sup>

Indem jeder am politischen und sozialen Leben partizipiert und damit gesellschaftliche Erfahrung verarbeitet, indem jeder sich austauscht, entwickelt er sich und die Gesellschaft weiter und trägt zum demokratischen Wachstum in der Gesellschaft bei und entwickelt die Demokratie weiter. Demokratie wird so zur Ingredienz des persönlichen und gesellschaftlichen Lebensstils, zu dessen Ausprägung Erziehung und Bildung unverzichtbar sind. Demokratie ist damit mehr als nur eine politische Prozedur. Als eine Form des assoziierten Lebens, als eine Form des Zusammenlebens ist sie Voraussetzung für staatlich institutionalisierte Formen demokratischer Gestaltung, ohne deren soziale Substanz die politische Demokratie nicht existieren kann, da sie diese für sie notwendigen Voraussetzungen nicht automatisch selbst erzeugt.

„Dewey meint, dass keine Demokratie als Herrschaftsform oder Regierungssystem lebensfähig sein könne, wenn die Menschen nicht in Freiheit und Gleichheit und im gleichberechtigten Zusammenwirken mit anderen Menschen die ‘Fülle einer ganzheitlichen Persönlichkeit’ erlangen und wenn die ursprüngliche ‘soziale Idee’ der Demokratie nicht in den Haltungen und im Verhalten der Menschen im täglichen Leben verankert sei.“ (Himmelman, 2001, 43)

Die im Alltäglichen gewonnenen Erfahrungen, die dort sich vollziehende Erörterung und Auseinandersetzung über Wertvorstellungen in einer prozessualen Dimension und die daraus sich ergebenden erzieherischen Wirkungen

konstituieren Demokratie als Lebensgrundlage. So entsteht die schon angesprochene Form demokratischer Öffentlichkeit, in der mittels Argumentieren, Debattieren, Diskutieren und Überzeugen die Demokratie sich konstituiert und weiterentwickelt, was Grundlage für spätere Vorstellungen von deliberativen Demokratietheorien ist, aber auch ein Anknüpfen für Methoden demokratischen Sprechens ermöglicht, die von der Demokratiepädagogik in besonderer Weise akzentuiert werden. Trotz seines grundsätzlich pragmatischen Ansatzes muss Dewey die Demokratie als normatives Fundament voraussetzen, will er sie in Ablehnung einer teleologischen Ausrichtung nicht durch weitere Lernprozesse wieder hinterfragen. Insofern folgert Armin Scherb berechtigterweise, dass Demokratie als Lebensform ein performatives Konzept darstellt, das Demokratie begründet, solange der Prozess tatsächlich stattfindet. (vgl. Scherb, 2008, 91)

So kann John Dewey „self-realization“ dann auch als das entscheidende moralische Ideal einer Gesellschaft definieren, mit der Demokratie nicht vorrangig als Herrschaftsform, sondern als Lebensform verstanden wird. Dies ist allerdings nicht ohne die Schutzfunktion der Demokratie als Herrschaftsform zu haben, erschöpft sich aber nicht darin. (vgl. Himmelmann, 2006a, 116) Deweys Demokratie beginnt daher im Nahraum und dem sich darin vollziehenden problemlösenden Handeln. Aber Dewey idealisiert die Gemeinschaft<sup>100</sup> als Anerkennungsgemeinschaft in wechselseitiger Kooperation, die durch gemeinsame Werte durch Interaktion und Kommunikation ein Wir-Gefühl, und damit den inneren Zusammenhalt erfährt. Die Gemeinschaft ist am gegenseitigen Wachstum der Einzelnen interessiert. Sie erlaubt vollständige Partizipation. Es handelt sich um eine Vorstellung von Gemeinschaft als Organismus, in den die Individuen hineingewachsen sind und in den sie sich integrieren, sich gegenseitig unterstützen und sich und die Gemeinschaft durch Kommunikation verändern. Das Wie des Gelingens dieses Prozesses ist dann der Gradmesser für die Qualität des demokratischen Prozesses. Ganz kommunitaristisch ausgerichtet, können für Dewey Individuen nur demokratische Haltungen im Austausch und in Beratung mit anderen erwerben. Aber Gemeinschaft kann sicher nicht nur harmonisch, diskursorientiert und problemlösend gedacht werden. Roland Reichenbach folgert dann auch hinsichtlich des Gemeinschaftsbegriffes bei Dewey: „Deweys Fokus auf die Gemeinschaft, ‘community‘ macht es schwer, ihn überhaupt irgendwo einzuordnen, sei es in der Postmoderne-Debatte, der Kommunitarismus-Liberalismus-Debatte oder bezüglich der Überlappungen der beiden Diskurse.“ (Reichenbach, 2007, 149) Wellmer bezeichnet Dewey daher auch als „kommunitären Liberalen“ (Wellmer, 1993, 183). Reichenbach bleibt daher berechtigt skeptisch, weil Dewey die Schattenseiten der demokratischen Lebensform meistens ignoriere. (vgl. Reichenbach, 2007, 150) Seine Demokratievorstellung ist zu organisch und damit zu sehr auf die Gemeinschaft angelegt, so dass er (im Anschluss an Roland Reichenbach 2001, 450) die für die demokratische Lebensform notwendige Angewiesenheit auf kommunitäre Ethnosorientierung *und* liberale Demosorientierung einseitig auflöst.

Dadurch, dass für Dewey die Gemeinschaft eine so große Rolle spielt, ist die Frage berechtigt, ob das Fehlen eines realitätsnahen Konzeptes gesellschaft-

licher Pluralität nicht als Folge eines Mangels an Liberalität gegenüber nicht-kommunitären Demokratievorstellungen gedeutet werden muss.<sup>101</sup> (vgl. Retter, 2009, 197) Bejaht man diese Frage, ist Deweys Demokratieverständnis zwar nicht geeignet, die politischen Probleme der modernen Demokratie als Staatsform zu lösen, (vgl. Retter, 2009, 195) aber sie ermöglicht jenseits einer Demokratie als Herrschaftsform Hinweise zu geben, wie Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform gedacht ist und worauf Demokratie als Herrschaftsform angewiesen ist, ohne die genannten Vereinseitigungen zu unterschlagen. Darüber hinaus suggeriert Deweys Vorstellung von der Gemeinschaft und des dafür notwendigen Austausches ihrer Mitglieder, dass diese jederzeit dazu die Möglichkeiten besitzen, die sie betreffenden Angelegenheit tatsächlich selbst in die Hand zu nehmen und diese selbstermächtigt zu regulieren. Es wird dabei allerdings von Dewey übersehen,

„dass Menschen sich und die Gesellschaft, in der sie leben und sie leben wollen, zwar auf der Basis ihrer Wünsche jederzeit neu erfinden und neu erdenken können, dass ihnen aber weder die materiellen Umstände, noch die Begriffe, mit denen sie ihre Lebensformen beschreiben und bewerten, frei und beliebig zu ihrer Verfügung stehen.“ (Reichenbach, 2007, 145)

Eine weitere Einschränkung und gleichzeitig Deweys große Erkenntnis für die demokratische Erziehung und politische Bildung ist, dass Demokratie einer Verankerung in der Lebenswelt und der Öffentlichkeit<sup>102</sup> bedarf.<sup>103</sup> Im alltäglichen Zusammenleben ist für Dewey ein an Vernunft orientiertes Handeln die Voraussetzung für die Entwicklung von Demokratie über die unmittelbare Lebensform hinaus. Das Vertrauen auf ein demokratisches und sozialverträgliches Zusammenleben hat Dewey anlässlich seines achtzigsten Geburtstags wie folgt zum Ausdruck gebracht:

„Democracy is a way of life controlled by a working faith in the possibilities of human nature. Belief in the Common Man is a familiar article in the democratic creed. That belief is without basis and significance save as it means faith in the potentialities of human nature as that nature is exhibited in every human being irrespective of race, colour, sex, birth, and family, of material or cultural wealth. (...) Democracy as compared with other ways of life is the sole way of living which believes whole-heartedly in the process of experience as end and as means; as that which is capable of generating the science which is the sole dependable authority for the direction of further experience and which releases emotions, needs, and desires so as to call into being the things that have not existed in the past.“ (Dewey, 2001, 146)

Soll die Gesellschaft eine solche demokratische Grundlage, ohne deren Unterbau sie nicht existieren kann, entwickeln und verstetigen, so ist sie auf Erziehung und Bildung<sup>104</sup> zur fortlaufenden Bewältigung von Erfahrung, Ausbildung von Urteilskraft und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme angewiesen, um die in der sozialen Kooperation enthaltenen demokratischen Momente und Impulse zu fördern. Jetzt erst macht es Sinn, „Demokratie als

Erziehungsprojekt zu sehen und 'Erziehung für (oder als) Demokratie' als gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu sehen.“ (Reichenbach, 2002, 384) In „Mein pädagogisches Credo“ formuliert Dewey das so: „Ich glaube, daß die grundlegende Methode für Reform und sozialen Fortschritt Erziehung ist.“ (Dewey, 1897, 20)

„Education is a key element in creating this adjuvant democracy because full democracy is impossible 'without first freeing the mind'.“ (Campell, 1995, 213)

In einer Erziehung zur Demokratie, die Dewey indirekt als durch Teilhabe hervorbringbar denkt, werden die für ein demokratisches Zusammenleben notwendigen Qualifikationen über Erfahrung und Einsicht erlernt, eingeübt und habitualisiert. Der Erziehung kommt die Aufgabe zu, dass Demokratie gewahrt und angewandt wird.<sup>105</sup> Die demokratische Gesellschaft ist einerseits auf demokratische Bildungsprozesse angewiesen; andererseits ist Deweys Verständnis von Demokratie als Lebensform Voraussetzung und Hintergrund seiner Erziehungs- und Bildungskonzeption. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass es Erziehung nie nur demokratisch geben kann, dass Erziehung nie ausschließlich demokratische Praxis ist. (vgl. Reichenbach, 2007, 146) Aber unabhängig von der Tatsache, dass Erziehungsprozesse asymmetrische Strukturen enthalten, kann nicht bestritten werden, dass auf Demokratie erzieherisch und bildend vorbereitet werden sollte, dass Demokratie gelernt werden sollte. Wo könnte besser auf die notwendigen Grundlagen und Kompetenzen einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden als in der Schule, die für Dewey eine didaktisch geplante und vereinfachte Erfahrungswelt darstellt, um auf die demokratischen Anforderungen des öffentlichen Lebens vorzubereiten. Er dachte sie sich als eine Form eines gemeinschaftlich geregelten Lebens.

### **2.1.3 Folgerungen der Deweyschen Bestimmung der Demokratie als Lebensform für Schule und Unterricht**

Die Schule erhält bei Dewey die zentrale Funktion, auf die assoziierte Lebensform einer partizipatorischen Demokratie vorzubereiten. Sie übernimmt als wichtigste gesellschaftliche Bildungseinrichtung die Aufgabe, demokratische Dispositionen durch kooperatives Problemlöseverhalten und durch Reorganisation und Rekonstruktion von Erfahrung zu entwickeln.<sup>106</sup> Über die Weitergabe kultureller Traditionen hinaus soll sie dazu beitragen, die demokratischen Tugenden der Lernenden und Lehrenden so zu befördern, dass sie die sozial-kooperativen Entwicklungsmöglichkeiten in der Gesellschaft voranbringen können. Dies ist für Dewey nur möglich, wenn die Schule selbst als eine demokratische Gemeinschaft im Kleinformate organisiert ist, um den Schülern Eingewöhnungsmöglichkeiten in gemeinschaftliche Assoziationsverhältnisse zu ermöglichen. Auf Grund des experimentalistischen und pragmatischen Ansatzes bei Dewey können demokratische Verhaltensweisen nur aus authentischen und originären Eigenerfahrungen (Anknüpfung an außer-

schulische Lernprozesse) erwachsen. Folgerichtig muss die Schule sich als Erfahrungsraum verstehen und als solcher gestaltet werden, da sich eine demokratische Gesellschaft nur dann optimal entwickeln kann, wenn in den vorbereitenden Bildungseinrichtungen demokratische Erfahrungen ermöglicht werden. Insofern ist ein zentraler Bildungsauftrag der Schule das Ermöglichen und das Entwickeln eines demokratischen Habitus`. Die Schule bei Dewey soll so zu einer modellhaften embryonischen Gesellschaft („embryonic society“ oder „embryonic community life“<sup>107</sup>) werden, in der sich Aktivitäten reduzierten Ausmaßes, geringerer Komplexität und damit in geordneter und überschaubarer Weise vollziehen und auf die Mitglieder einwirken, die ansonsten aber sich auch im üblichen gesellschaftlichen Leben ereignen.

Der Topos der „embryonic society“ setzt auf den sozialen Zusammenhalt in der Gegenwart der Schule, deren Ziele in dieser Gegenwart bestimmt sind und nicht einer fernen Zukunft geopfert werden dürfen. Dabei geschieht die planvolle Entfaltung der Demokratie als Lebensform durch Regeln, die aus dieser Gemeinschaft selbst hervorgehen und die in kleinen Schritten unter besonderer Verantwortungsübernahme für diesen Prozess durch die Lehrer sich vollziehen. Schule als „embryonic society“ bildet die gesellschaftlichen Funktionszusammenhänge in elementarisierter Form ab, insbesondere das geregelte soziale Zusammenleben und die Formen des demokratischen Miteinanders, die die Schüler befähigen, ihre Vorstellungen in einen gemeinschaftlich gebildeten Rahmen einzubringen. Dewey sieht in einer Schule als Miniaturgemeinde, in der sich das Schulleben als bewusst sozial gestaltetes entwickelt, die besten Voraussetzungen für ein demokratisches Programm und für den Erhalt und die Fortentwicklung einer demokratischen Gesellschaft.<sup>108</sup>

„When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of the service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guaranty of a larger society which is worthy, lively and harmonious.“ (Dewey, 1899, 29)

Wenn die Schule das “real community life” (Tanner, 1997, 37) in angemessener Weise in sich aufnimmt und sich als “social community” versteht, die ihren unverzichtbaren Beitrag zur “Great Community” zu leisten hat, dann müssen Schüler einer solchen Schule zum Erwerb der notwendigen demokratischen Dispositionen lernen, gemeinsame Schul- und Unterrichtserfahrungen reflexiv aufzuarbeiten, zu beraten, im Hinblick auf Interessenausgleich zu bearbeiten und durch Interesse am gemeinsamen Wohle aller Beteiligten zu gestalten. Vorrangig gilt dies für solche Erfahrungen, dass sie Bedeutung zur Lösung gesellschaftlicher Problemkonstellationen haben und Transferchancen hinsichtlich ihrer Bewältigung bieten. Die Schule als ein Ort gesellschaftlicher Lebensgestaltung und demokratischer Lebensführung greift dazu in komplexitätsreduzierender Weise typische Situationen gesellschaftlicher und demokratischer Praxis auf, deren Handlungsfolgen direkt erfahren und ausgewertet werden können.

„In der Schule als embryonic society, also in der kleinen Gesellschaft des eng umgrenzten pädagogischen Feldes, sollen solche Erfahrungen gemacht werden, die exemplarisch und in einer für das Kind verständlichen Weise die Erfahrung fortschreitender gesellschaftlicher Demokratisierung in ihrer Struktur vorwegnehmen.“ (Kleinespel, 1998, 94)

Dewey versteht die Schule nicht ausschließlich als Ort der unterrichtlichen Unterweisung, sondern als einen Ort der demokratiebestimmten Entwicklungs- und Interaktionsprozesse, als eine basale Form demokratischer Lebensweisen. Dazu müssen die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Heranwachsenden planvoll berücksichtigt werden, so dass sie die Schule im Hier und Jetzt als sinnvoll und als Unterstützung bei der „emancipation of mind“ erleben.<sup>109</sup> Indem die Schule Möglichkeiten zur Mitgestaltung, Mitbestimmung und zu Formen demokratischer Kommunikation eröffnet, bietet sie Chancen zur momentanen und zukünftigen gesellschaftlichen Beteiligung, die eben nach Dewey nicht voraussetzungslos ist, sondern erfahren und intensiv geübt werden muss.

„Our schools must become more politically conscious and must make the students familiar with what he (J. Dewey, G. R.) calls ‘the underlying tendencies and problems they must meet in government, local, state and national’ (...). Only in this way will these children be able ‘to discriminate, to make distinctions that penetrate below the surface’ (...), and only in this way can each child ‘take charge of himself’ and ‘not only adapt himself to the changes which are going on, but have power to shape and direct those changes’ (...). It is only this way, Dewey writes, that each child will be capable of ‘effective self-direction’ (...).“ (Campell, 1995, 216)

Dewey will so in der Schule demokratische Prozeduren implementieren und die Praktizierung von Verhaltensweisen erreichen, die von demokratischen Grundhaltungen geprägt sind. Ihm geht es eindeutig darum, dass in einem organisch gestalteten schulischen Gemeinschaftsleben „shared experiences“ and „shared values“ ausgebildet werden, die auf gesellschaftliches Leben übertragen werden können. Ein solcher Transfer ist für ihn nur möglich, wenn sie selbst in der Schule erlebt und vorgelebt werden. Indem die Schule sich in dieser Weise gegenüber der Gesellschaft öffnet, sich eben als ihre verkleinerte Form versteht, erfolgt eine Form demokratischer Vergesellschaftung, in der auch Selbstfindung und Selbstformung sich vollzieht.

Da die außerschulische Welt der Schülerin und des Schülers ihren früheren unmittelbaren bildenden Wert schon zu Deweys Zeiten weitgehend verloren hatte, so dass sie unvorstellbar geworden war, bekommt die Schule die Aufgabe, die Prüfung und Reflexion von Erfahrung zu übernehmen und demokratische Werte in demokratischer Weise zu vermitteln. Für Dewey soll die Schule eine spezifische Umgebung, ein gestalteter Erfahrungsraum für die Lernenden sein, in dem diese von ihren alltagsweltlichen Fragen und konkreten Problemstellungen ausgehen, dieses auf relevantes Wissen hin analysieren und dann durch eigene Experimente erweitern.

Reichenbach macht berechtigterweise darauf aufmerksam, dass erfahrendes Experimentieren, als der von Dewey bevorzugte Bildungsmodus, sowohl die Erfahrungen übersteigende Einsichten produzieren kann als auch die Möglichkeit beinhaltet, dass aus Erfahrungen nichts gelernt werde. (vgl. Reichenbach, 2001, 420) Demokratisches Experimentieren bringt nicht per se ein demokratisches Ethos hervor. Es bedarf stets der reflektierenden Aufarbeitung und analytischen Durchdringung. Die normale Schule gibt für Dewey den Kindern und Jugendlichen Wissensinhalte, Ideen und Skripte vor, trainiert Fertigkeiten und baut Gewohnheiten des Denkens und Handelns auf. Das allein reicht aber für ihn nicht aus.

„Durch die Methode der Reintegration von Denken in Erfahrung können Schulen nach Dewey mehr als nur Routinen hervorbringen und Gewohnheiten vermitteln. Sie können bei der Erarbeitung von relevantem Wissen Verantwortlichkeit im Denken und Handeln erzeugen.“ (Lehmann-Rommel, 1999, 264)

Indem Schüler Problemstellungen bearbeiten,<sup>110</sup> die im schulischen Erfahrungsfeld entstehen bzw. die ihrem sozialen Kontext erwachsen und die von ihnen frei und offen untersucht werden und mit deklarativem und prozessuallem Wissen angereichert und für die sie mit den Lehrenden gemeinsam eine altersgemäße Verantwortung übernehmen, wird Erziehung in einer solchen Schule als „zunehmend umfassender und differenzierter Rekonstruktionsprozess“ (Uslucan, 2001, 276) angelegt. Eine Schule als Keimzelle für ein demokratisches Zusammenleben und für dessen Weiterentwicklung in vereinfachter Form kann dies leisten, weil sie entsprechend reiche Sozialbeziehungen bietet und gleichzeitig die Chance der distanzierten Analyse, des gemeinsamen Nachdenkens und der Dekodierung der Unmittelbarkeit von Erfahrung ermöglicht und die Notwendigkeit der Verschränkung von Erfahrung und Wissen offenbar werden lässt.

Dewey unterstellt dabei allerdings stets ein Interesse am gemeinsamen Wohl, an der gemeinsamen Weiterentwicklung aller, und zwar ebenso, wie er Fortschritt als eine sich stets erweiternde Erfahrung begreift. Demokratische Lernprozesse konstituieren sich vor dem Hintergrund dieser Prämissen als ein Wechselspiel von praktischem Handeln und reflektierter kommunikativer Bearbeitung, um so voranzuschreiten zu mehr Demokratie und mehr Freiheit. Trotz dieses nicht zu verkennenden utopischen Elements, das den Willen zur Demokratieentwicklung bzw. -weiterentwicklung aufrecht erhält, und eines emphatischen Überschusses an Hoffnung auf eine voranschreitende Demokratisierung, bleibt deren tatsächliche Ausgestaltung ohne präzise Festlegung und Modellierung und damit unabschließbar und gleichzeitig offen für eine erprobende demokratische Gestaltung. Das Eigeninteresse der Mitglieder der Schulgemeinde und ihre Mitentscheidung an einem solchen offenen und kumulativen Lernen aus Situationen und Interaktionen und einer bewusst gestalteten pädagogischen Umgebung, z. B. mit Möglichkeiten demokratisch gestalteter Kommunikations- und Entscheidungsformen, sind dabei nicht zu vernachlässigen, um Kompetenzen öffentlichen Handelns und einen demo-

kratischen Bürgersinn zu entwickeln.<sup>111</sup> Die Schule kann so als eine lernende und demokratische Gemeinschaft unter der Perspektive der Koevolution organisiert werden.

Allerdings wird die Frage, „wie eine Schule als embryonic society konkret gestaltet werden kann, von John Dewey offen gelassen. Die Vorgabe von praktisch-pädagogischen Konzepten lehnt Dewey ab.“ (Kleinespel, 1998, 94) Eine solche Vorab-Festlegung widerspräche seinem Prinzip der Erfahrungsoffenheit und seinem meliorativen Pragmatismus.<sup>112</sup> Dies schließt aber keineswegs aus, dass Schule und gesellschaftliche Demokratisierung in einem korrespondierenden Verhältnis gesehen werden, bei dem die gesellschaftlichen Prozesse im Binnenraum der Schule durch Handeln und Gestalten vorweggenommen werden. Den Lehrenden kommt dabei die Aufgabe zu, solche Prozesse vorzubereiten. (vgl. ebenda, 137) Wenn Demokratie in der Schule in elementaren Formen als Lebensform vorbereitet wird, dann soll gefragt werden, welche Konsequenzen aus Deweys Vorstellungen<sup>113</sup> im Hinblick auf einen Beitrag zum Lernen von Demokratie in der heutigen Schule gezogen werden können. Kann es von Nutzen sein, über die historische Perspektive hinaus, Impulse des Deweyschen Denkens aufzunehmen und eine zeitgemäße Revitalisierung anzustreben?

#### **2.1.4 Einschätzung und Bewertung**

Keinesfalls kann die Antwort heißen, Deweys pädagogischen Ansatz und sein Demokratieverständnis buchstabengetreu und unkritisch<sup>114</sup> zu übernehmen. Eine unmittelbare Übertragung der Vorstellungen auf unsere Zeit ist trotz vieler oberflächlicher Parallelerscheinungen im Bereich einer zunehmenden Individualisierung und eines Verlustes an sozialer Kohäsion zu verneinen, da Deweys Argumentation die Zeit- und Anlassgebundenheit nicht verleugnen kann. Insbesondere sein Fortschrittsoptimismus ist ein typisches Zeichen seiner Zeit. Aber, um mit Gerhard Himmelmann zu sprechen: „Man muss nicht diese (gemeint sind Deweys Aussagen, G. R.) wörtlich nehmen, auf die Problemsicht und auf den Gedankengang kommt es an!“ (Himmelmann, 2001, 45) Und da hat Dewey – wie bisher gezeigt – einiges zu bieten. Die Auseinandersetzung mit Dewey kann wichtige Impulse und Anstöße geben, wie – ausgehend von der Schule – der Zusammenhang von Erziehung und Demokratie zu entwickeln ist. Sein Verständnis der „Demokratie als Lebensform“ macht allein schon darauf aufmerksam,

„dass jegliche Demokratie, gleichsam die ‘Idee der Demokratie’, eine individual- und sozial-moralische Untermauerung im konkreten Zusammenleben der Bürger braucht, um als politische Herrschaftsform dauerhaft lebensfähig zu sein.“ (Himmelmann, 2003a, 4)

Der Ort, an dem die Voraussetzungen, der Erhalt und die Fortentwicklung von Demokratie in einem Mikrokosmos erfahren werden kann, ist die Schule. In ihr sind demokratische Kompetenzen über größtmögliche Beteiligungen, über entsprechende Kommunikationsformen und über die Gewährung und

Wahrnehmung von Verantwortungsübernahme zu realisieren. Dass die Schule die zentrale Basis ist, um demokratische Einstellungen und demokratisches Verhalten zu verinnerlichen, ist die bedeutsame Entdeckung von Dewey. Er verweist richtigerweise auf die Unverzichtbarkeit des Erlernens von Demokratie durch Erfahrung, weil ohne eine solche erlebte Form von Demokratie das Vertrauen auf demokratische Prozesse und die in ihnen liegenden Chancen zu einer humanen und friedlichen Problem- und Konfliktlösung nicht entstehen kann. Da Dewey aber den Einzelnen in unmittelbarer Verschränkung zur Gesellschaft sieht, unterschätzt er das Eigengewicht gesellschaftlicher und staatlicher Institutionen und vernachlässigt die notwendige begriffliche und systematische Anstrengung, die notwendig ist, um die Eigengesetzlichkeiten anderer sozialer Systeme zu verstehen. (vgl. Beutel/Fauser, 2001b, 92)

Andererseits ist Dewey sich sehr bewusst, dass Erfahrungen alleine nicht ausreichen (auch wenn er die experimentelle Seite der Erfahrung bisweilen überbetont). Vielmehr sind für ihn die in der Schule gemachten demokratischen Erfahrungen zu reflektieren, da Lernen für Dewey reflektierte Erfahrung ist, so dass über solche Lernarrangements ein solides demokratisches Fundament gebaut werden kann. Allerdings führt er dieses Reflektieren nicht konkret aus, so dass die Erfahrung dominiert, worauf kritisch schon hingewiesen wurde. Damit alleine kann aber keinesfalls ein angemessenes und problemorientiertes Politikverständnis aufgebaut werden. Auch die Demokratie als Herrschaftsform muss – insbesondere in ihrer heutigen Komplexität – unbegriffen bleiben.

Aber die wichtige Erkenntnis aus dem Ansatz von John Dewey ist sein Verständnis von Schule und ihrem Auftrag, demokratische Erziehung als wesentliches Element in sich aufzunehmen. Eine Schule im Sinne Deweys – und auch dies ist eine wichtige Konsequenz aus Deweys Pädagogik – ist mehr als eine Unterrichtsanstalt, als eine Addition von Unterrichtsstunden, sondern sie bietet viele gehaltvolle Lernanlässe, greift die Probleme, die Bedürfnisse der assoziierten Mitglieder in der Zwangsgemeinschaft der Schule unter dem bekannten Deweyschen Motto „democracy begins at school“ auf, um stets ein Mehr an Demokratie möglich zu machen. Da niemand als Demokrat geboren wird und Demokratien stets Anfechtungen und Gefährdungen ausgesetzt sind, gilt es im Sinne Deweys auch heute die Konsequenz zu ziehen, dass ein demokratischer Habitus, eine demokratische Bürgerrolle, ohne diese präzise vorher zu bestimmen, in der Schule mit ihren vielfältigen Möglichkeiten gelernt werden muss. Dabei reicht es im Rückgriff auf Dewey nicht aus, nur Verhaltensnormen und Verhaltensdispositionen als mögliche und frei anzunehmende Formen demokratischer Beteiligung zu erlernen, sondern politische Kenntnisse, Redefähigkeit und eine differenzierte Urteilskompetenz gehören dazu. Deweys Vorstellung von Demokratie als Lebensform ist sich bewusst, dass Erfahrungen auch in den Formen des Denkens und Nachdenkens gesammelt werden müssen, dass also nicht jeder Erkenntnis ein praktischer Vollzug vorausgehen muss, dass aber die Schaffung vielfältiger Möglichkeiten durch reale Handlungsvollzüge zu lernen, sie zu erproben und zu

reflektieren<sup>115</sup> unzweifelhaft eine positive Unterstützung für den Lernprozess darstellen, um demokratische Einstellungen zu erreichen.

Trotz einer heute nach wie vor vorhandenen Unschärfe und Unklarheit des Handlungsbegriffs bei Dewey, der einer handlungstheoretischen Präzisierung bedarf, kann für Deweys Bedeutung für die heutige schulische Wirklichkeit festgestellt werden, dass sein Verständnis kein Chiffre für irgendwie geartete Schüleraktivitäten darstellt, sondern stets im Sinne einer bildungstheoretischen Bestimmung verstanden werden muss, bei der davon auszugehen ist, dass nur solches Handeln legitim ist, dass Menschen in die Lage versetzt, Demokratie zu erhalten und zu entwickeln. Dazu müssen deklaratives und prozessuales politisches Wissen ebenso wie Fähigkeiten, Bereitschaften und Einstellungen erworben werden müssen.<sup>116</sup>

„Doing ist für Dewey immer nur ein Moment im Lernprozess, das in anspruchsvolleren Lernbewegungen durch Unerwartetes und Irritationen unterbrochen wird und in Reflexion übergeht, die auch durch Erziehung und Unterricht planvoll herbeigeführt werden können.“<sup>117</sup> (English, 2008, 148)

Entsprechende Inhalte, aus denen und an denen gelernt wird, ergeben sich im Rahmen des forschenden Lernens in einer Schule als Lernwerkstatt und ihren jeweils neu sich stellenden Problemlagen. Dewey wird damit gerade in einer Schule mit größerer Selbstständigkeit modern, in der es darauf ankommt, dass die Schule als System lernt und dass alle Personen, die ihr angehören, lebenslang zu lernen haben. Sein Demokratieverständnis bedeutet für heutiges Schulleben aber vor allem, dass Demokratie als eine soziale Gemeinschaft mit ihren normativen und transindividuellen Implikationen und moralischen Prämissen für Schüler wirklich erlebbar werden muss. Dazu hat die Schule Raum zu geben, darf sich nicht funktionalistisch verkürzt verstehen, sondern hat den Eigenwert einer demokratischen Erziehung in einer zukunfts-offenen und am Gemeinwohl ausgerichteten Perspektive zu realisieren. Sie ist als ein dem Schulgeschehen immanenter Dauerauftrag zu verstehen. Insbesondere das Vertrauen in eine Regelungsbedürftigkeit, -notwendigkeit und -fähigkeit im Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Auffassungen, Ausgangslagen, Herkunft und Verhaltensweisen auf der Basis von Gleichwertigkeit im schulischen Geschehen als zentrales Element einer Schule ist eine nach wie vor aktuelle Botschaft von John Dewey an die bestehende Schullandschaft, und zwar trotz oder vielleicht auch wegen seines überschießenden pädagogischen Optimismus`.

Die Schule ist aber nicht nur aufgerufen, eine solche Vertrauensbasis zu schaffen, sondern die notwendigen Kompetenzen sind in ihrem Interaktionsmodus des Schulehaltens und Unterrichtens auszubilden, zu thematisieren und zu trainieren, um tatsächlich auch Einfluss nehmen und Verantwortung tragen zu können für eine friedliche Gestaltung der direkten und indirekten Lebenswelt in kooperativen Prozessen bei gleichzeitiger Stärkung des Selbstwertgefühls und der Sozialfertigkeit der Lernenden. Deweys Relevanz besteht in seiner Erkenntnis, dass ein demokratisches Ethos im unmittelbaren

Umfeld, im vorstaatlichen Bereich entsteht, also nicht erst auf einer staatlichen Ebene. Es reicht daher nicht aus, Schülern das Funktionieren und die Probleme demokratischer Einrichtungen und staatlichen Handelns verständlich zu machen und sie darin theoretisch zu unterweisen, sondern der schulische Erfahrungsraum hat demokratische Dispositionen zu konstituieren, muss Möglichkeiten bieten, dass demokratische Verfahren und Handlungsformen erprobt und damit verbundene Normen habitualisiert und reflektiert werden, ohne dabei anzunehmen, dass damit allein schon eine politisch bildende Dimension erreicht sei. Aber: Nur wenn Demokratie erlebbar wird, kann sie nach Dewey verstanden werden. Für das heutige Schulehalten kann das nur heißen, dass der schulische Nahraum als Vorhof demokratischer Gesamtzusammenhänge bewusst zu gestalten ist, in dem z. B. unter asymmetrischen Bedingungen unterrichtliche Angebote und ein auf die gesamte Schule bezogenes Lernen von Demokratie synchronisiert werden. Lehrer als Expertinnen und Experten für Lernprozesse haben dann ihr unterrichtliches Handeln unter dem Gesichtspunkt einer weitgehenden Schülerpartizipation zu gestalten, aber auch darüber hinausgehende Angebote zu unterbreiten, so dass in der Schule als Handlungsfeld demokratisches Lernen „anfassbar“ und erlebbar wird. Insbesondere darf es zu keinem Widerspruch zwischen einem demokratischen Selbstbild und undemokratischen Verhaltensweisen in den Prozessen demokratischer Erziehung und politischer Bildung führen.

Lehrer und Schulleitung haben hier eine wichtige Vorbildfunktion, da sie in besonderer Weise das schulische Zusammenleben bestimmen. Da die heutige Schule nie nur demokratisch ist, da pädagogische Interaktionsmodi asymmetrisch sind, gilt es die Gebrochenheit der Möglichkeiten, die strukturellen Widersprüche transparent zu machen und demokratische Erziehung und politische Bildung auch unter diesen Vorzeichen in entidealisierter Form und ganz pragmatisch im Sinne Deweys in der Form des Meliorismus lebbar und verstehbar zu machen. Dazu gehört vor allem, dass demokratisches Lernen im Sinne Deweys neben einer Kultur der gegenseitigen Anerkennung, Unterstützung, Ermutigung, des positiven Aufeinanderangewiesenseins und einer grenzsetzenden Orientierung modellhaft von den Lehrern in ihrer Aufgabe als Erzieherinnen und Erzieher so vorzuleben ist, dass sich Schüler trotz der notwendigen pädagogischen Ungleichheit und der pädagogischen Verantwortung der Erziehenden für die Zu-Erziehenden als gleichwürdige Interaktionspartner in einer Lern- und Aufgabengemeinschaft verstehen können, in der der erziehende und den Interaktionsprozess überschauende Lehrer die Subjektwerdung des Schülers und das Finden seiner Bestimmung dadurch unterstützt, dass er den Lernenden daran selbsttätig mitwirken lässt, so dass dieser lernt, sich mehr und mehr selbst zu bestimmen. Dazu gehört, dass in der Schule nicht nur das Gemeinschaftsleben gefördert wird, sondern dass die Schule auch ein positives Konflikterfahrungsfeld mit einer guten Streitkultur darstellt und dass die Lehrer in der Schule an der Entwicklung demokratischen Handelns aktiv arbeiten und die Schüler darin unter Beachtung von Freiwilligkeit einbeziehen. Demokratie wird so in der Schule durch eigenes Handeln in ihren Möglichkeiten und Grenzen erlebt. Eine Schule als „embryonic society“ ist ein Ort umfassender demokratischer Erziehungspro-

zesse, wozu auch das Erleben von Restriktionen gehört. Die Schule ermöglicht modellhaftes Lernen in einem begrenzten Rahmen. Insofern müssen Schulen, die sich einer solchen Zielsetzung verpflichtet fühlen, einen Schwerpunkt beim „community life“ in ihrem Schulprogramm setzen und sich ebenso gegenüber ihrem Umfeld öffnen. Soll in der Nachfolge Deweys „Demokratie als Lebensform“ im Sinne eines „training for citizenship“ (Dewey) organisiert werden, so gilt es folgende Aspekte resümierend zu beachten:

Ein die gesamte Schule umfassender Ansatz ist notwendig, um sie als demokratischen Erfahrungsraum mit Mit- und Eigenverantwortung zu gestalten und um demokratische Formen des Zusammenlernens und -lebens erlebbar zu machen. Die Schule muss sich dem Anspruch stellen, eine möglichst breite demokratische Inklusion zu ermöglichen, ohne ihre Eingebundenheit in einen demokratisch verfassten Gesamtkontext und ihre Verpflichtetheit diesem gegenüber zu leugnen.

Die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur als Einübung in die Praxis demokratischer Lebensführung im Sinne einer voranschreitenden demokratisch-partizipativen Schulentwicklung vollzieht sich in einem offenen Prozess im Ringen um normative Standards des Verständnisses von Demokratie, und zwar darüber, wie unter pädagogischen Bedingungen der Ungleichheit und den restriktiven schulischen Rahmenbedingungen Demokratie als schulische Lebensform unter diesen Voraussetzungen lebbar werden kann. Über trennende Unterschiede hinweg gilt es einen Minimalkonsens zu entwickeln, der aber stets veränderbar und erweiterbar ist. Um das zu erreichen, ist das Spektrum für demokratische Erziehung und politische Bildung im Sinne Deweys als schulischen Handelns zu erweitern, so dass eine größere Chance besteht, Schule als sinnkonstituierenden Raum für Demokratie und Verantwortungsübernahme zu erleben.

Es gilt bewusst nach Lernanlässen zu suchen, um diese Intentionen in entsprechende operative Prozesse und Ausgestaltungsformen unter Beteiligung aller am Schulleben beteiligten Personen umzusetzen. Demokratisches Handeln ist als ein Tun, das Wissen, Verstehen, Kompetenz, Toleranz, Empathie und Verantwortung voraussetzt und fordert, auf allen schulischen Ebenen zu entwickeln und in seinen Auswirkungen zu reflektieren.

Lehrern kommt eine zentrale Rolle für eine demokratische Erziehung und eine demokratisch-partizipative Entwicklung in der Schule und für eine so erzogene Schülerschaft zu. Lehrer müssen sich als Lernende in einem Prozess demokratisch-partizipativer Schulentwicklung verstehen, ihre Rolle und Aufgabe selbstexplorativ und selbstreflexiv in Kooperations- und Feedbackprozessen hinterfragen und sich einer solchen Erweiterung und Bereicherung ihrer Tätigkeit und ihres professionellen Habitus` offen und mit positiver Bereitschaft stellen.

Schüler werden in die zentralen schulischen Angelegenheiten, die sie betreffen, weitgehend einbezogen. Sie übernehmen sukzessive Verantwortung für ihre Lernprozesse und für die Regeln ihres schulischen Zusammenlebens. Die Schule bekommt die Chance, zu einem demokratischen Mikrokosmos mit einer im staatlichen Rahmen sich bewegenden Mikropolitik und damit mit eigenständigen Akzentsetzungen bzw. Profilbildungen zu werden. Dazu

könnte z. B. ein System einer sich entwickelnden Helferschaft im Rahmen kooperativen Lernens und einer Lerngemeinschaft auf Gegenseitigkeit entwickelt werden.

Zwar liegen bei Dewey angesichts seiner pragmatischen Offenheitsoption keine konzeptionellen Entwürfe mit umsetzbaren Handlungsstrategien vor, auch nicht für den Unterricht. Doch angesichts seiner Kritik an einer traditionellen „pipeline education“ kann ein Interesse an unterrichtlichen Settings gefolgert werden, die den Willen zur Demokratie und Verantwortungsübernahme fördern, also für einen Unterricht, der sich öffnet für die Interessen, Bedürfnisse und Probleme der Lernenden und mehr Raum gibt für ihre persönliche Entfaltung, Eigenaktivität und Kreativität, ohne eine Gemeinwohlorientierung dadurch zu gefährden. Wie solche Formen und Arrangements aussehen könnten, ist von den Beteiligten selbst umzusetzen.

Bezogen auf die heutige Schule ist zu folgern, dass sich eine demokratische Schulkultur trotz der begrenzenden Bedingungen, die in der gesellschaftlichen Funktion der Schule liegen und deren Konsequenzen berücksichtigt werden müssen, im Schulprogramm niederschlagen sollte und dort im Sinne eines offenen Arbeitsprogramms zu verankern wäre.

Aber es sind auch kritische Einwände gegen Deweys Verständnis von einer Schule als demokratische Gemeinschaft vorzubringen, die schon in den vorherigen Ausführungen aufgenommen wurden, z. B. die Idealisierung der Gemeinschaft.<sup>118</sup> Ebenso muss die uneingeschränkte und nicht abgestufte Vorstellung von Partizipation in einer Schule des partizipativen Erfahrungslernens kritisch hinterfragt werden. Dewey überbetont die Beteiligungsform. Schule kann nicht ernsthaft und ausschließlich als „embryonale Demokratie“ funktionieren, sondern muss als „Cité“ (Oser/Reichenbach, 2000, 32) verstanden werden, weil Schule immer eine Zwangsveranstaltung ist, die aber durchaus Möglichkeiten der diskursiven Auseinandersetzung und der eingeschränkten Partizipation ermöglicht und im Rahmen des Schullebens etc. einzuräumen vermag.

Da Dewey als zutiefst demokratisch eingestuft werden kann, da er wichtige Impulse zur Demokratisierung der schulischen Erziehung geliefert hat, weil bei ihm aber auch eine Skepsis gegenüber Wahrheiten, die sich selbst absolut setzen wollen, erkennbar wird, muss diese Skepsis auch auf eine Vorstellung der Schule als embryonale Form der Demokratie übertragen werden, ohne die Notwendigkeit der Ausweitung und des Wachstums demokratischen Erfahrungslernens im schulischen Kontext zu negieren. Es bleibt das Verdienst von John Dewey, dass er darauf hingewiesen hat, dass eine demokratische Gesellschaft in der Schule praktische Lebenshilfe leisten muss, um Demokratie in der Gesellschaft substantiell zu verankern.

### **2.1.5 Folgerungen für schulaufsichtliches Handeln**

Welche Konsequenzen ergeben sich im Sinne Deweys für schulaufsichtliches Handeln, wenn man davon absieht, dass Dewey staatlich reglementierende Eingriffe grundsätzlich für problematisch hielt, wenn sie nicht auf demokratischen Konsensprozessen beruhen sollten? Insofern muss offen bleiben, ob

Dewey im Sinne seines Ansatzes größtmöglicher Erfahrungsoffenheit nicht grundsätzlich auf eine Schulaufsicht hätte verzichten wollen, um auf eine sich selbstregulierende Autonomisierung zu vertrauen. Die Wahrscheinlichkeit für einen Verzicht auf einen äußeren Rahmen ist groß, da Dewey der schulischen Gemeinschaft eine hohe Selbstregulierungsfähigkeit bei unzweifelhaft vorhandenen staatlichen Lehrplänen unterstellte.

Schulaufsichtliches Handeln, das trotzdem an Dewey anknüpfen möchte, müsste viel Raum für Erfahrungsoffenheit, für Selbstständigkeit, für eine eigenständige, experimentelle und erfahrungsoffene Schulpraxis (vgl. Kleinspel 1998, 120) und für diskursiven Austausch in der Schule geben. Der Freiheits-, Gestaltungs- und Selbstverantwortungsspielraum wäre deutlich zu erweitern, um weit reichende Möglichkeiten für Innovationen zu ermöglichen. Formen größerer schulischer Selbstständigkeit gingen einher mit vertrauensvoller Kooperation, Unterstützung und Beratung, die mit der Schulaufsicht zu entwickeln wären.

Wenn damit deutlich wird, dass eine bevormundende und ausschließlich anweisende und kontrollierende Schulaufsicht in der bisherigen Form mit Deweys Intention einer demokratischen Schulkultur nicht vereinbar wäre, so muss auch mit Dewey gefragt werden, ob bei einer völligen Autonomie die so entstehende Vielfalt mit daraus entstehenden gravierenden Disparitäten in der Schulentwicklung und in der Sicherung der Lebens- und Lernverhältnisse noch der Deweyschen Vorstellung von einer „great society“, die geprägt ist von Chancengleichheit, Demokratisierung und Verbesserung der gesellschaftlichen Wohlfahrt, entspräche. Wird nicht ein Gegengewicht mit Beratungs- und Interventionsbefugnissen zur Sicherung innerschulischer Demokratie und zu ihrer Absicherung nach außen gerade notwendig? Könnte eine sich wandelnde Schulaufsicht, die sich von der Kontroll- zur Unterstützungsagentur weiterentwickelt, nicht gerade in diese Lücke einspringen? Ein solches Verständnis einer gewandelten Schulaufsicht entspräche dann vielleicht sogar der Auffassung, wie sie sich allmählich im Selbstständigkeitsparadigma der Schule im Rahmen heutiger Schul- und Bildungspolitik durchsetzt, auch wenn diese noch deutliche Inkonsistenzen aufweist, die als Folge einer Gleichzeitigkeit von einer betriebswirtschaftlich verkürzt verstandenen „Educational Governance“ und der damit verbundenen Fokussierung auf schulübergreifende Steuerung und der Eröffnung von Gestaltungsspielräumen auf der Ebene der Einzelschule auftreten. In der heutigen Erkenntnis, in der Einsicht in das Versagen enger mechanistischer und zentraler Steuerungskonzepte kann eine Annäherung an Dewey durchaus ausgemacht werden, ohne sich konsequent an seinen Vorstellungen zu orientieren.

Denkt man Deweys Vorstellung von einer Schule weiter, die sich in weit reichender Autonomie und nach demokratisch geprägten Regeln zu einem forschenden Lernlabor permanent entwickelt, dann sollte Schulaufsicht sich öffnen und solche Prozesse unterstützen, beraten und fragend begleiten, ohne auf kritische Rückspiegelung zu verzichten. Schulaufsicht hat Freiräume für die „constructive power“ der einzelnen Schule und deren Verantwortungsübernahme, für die in ihr sich vollziehenden pädagogischen und für eine demokratisch-partizipative Binnengestaltung unter Beachtung der rechtlichen

Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Um die Rechte der Zu- Erziehenden, der Erzieher und der Erziehungsberechtigten in der Schule zu sichern, kann es mit Dewey vermutlich auch vereinbart werden, dass eine Rechtsaufsicht existiert, die als „ultima ratio“ intervenieren darf, wenn fundamentale demokratische Grundsätze oder Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinde verletzt werden. Aber eine Schulaufsicht, die ihre Aufgabe im Sinne Deweys vor allem in dem Akzent der Unterstützung demokratischer Erziehung und der Umwandlung der Schule in einen Lernort für demokratische Erziehung sieht, hat vor allem die Aufgabe, die Selbstexploration und Selbstevaluation der Lehrenden, ihre intensive und verbindliche Kooperation und die Partizipation aller am Schulleben beteiligten Gruppen im Sinne einer demokratischen Schulgemeinde zu befördern. Schulaufsichtliches Handeln kann dabei in grundsätzlicher Weise an Deweys Verständnis von Evaluation anknüpfen, da Dewey schon so modern war, dass er das pädagogische Programm einer Schule auf den Prüfstand stellen wollte, was für Dewey allerdings im Sinne einer Selbstevaluation gedacht war: „(..), evaluation is defined as the collection and use of information to make decisions about an educational program.“ (Wirth, 1966, 189)

Die Aufgabe der Schulaufsicht wäre damit, solche Selbstevaluation zu unterstützen, sich selbst aber ausschließlich auf eine Metaevaluation zu beschränken, um der Schule als kritischer Freund angemessen zu spiegeln, wo sie „blinde Flecken“ hat und wo Optimierungsbedarf besteht. Inwieweit Schulaufsicht, die Rolle des „critical friend“ authentisch wahrzunehmen weiß, ist entscheidend für ihre Orientierungs-, Beratungs- und Anregungsfunktion. Deshalb wird dieser Frage im vierten Kapitel dieser Arbeit, das sich mit der Schulaufsicht beschäftigt, besondere Beachtung geschenkt, um zu klären, wie eine Schulaufsicht strukturell und in ihrem habituellen Selbstverständnis zu sein hat, wenn sie demokratische Erziehung und politische Bildung fördern will. Im Sinne Deweys ist von der Schulaufsicht aber auf jeden Fall zu erwarten, dass sie sein Konzept der Erfahrung akzeptiert. Diesem liegt ja bekanntermaßen die Vorstellung zu Grunde,

„dass sich die Entwicklung oder ständige Reform einer Schule als embryonic society im Medium eines nicht abschließbaren Wechselwirkungsprozesses von Handeln und Erleiden aller an der Schule beteiligten Individuen vollzieht.“ (Kleinespel, 1998, 97)

Dem möglichst freien und dem Anspruch einer umfassenden Professionalität sich stellenden pädagogischen Handeln der Lehrenden und den Beteiligungsrechten von Schülern und Eltern ist einem offenen Lern- und Lebensraum Schule durch die Schulaufsicht viel Raum zu geben, solange demokratische Prozesse auf der Basis von Vielfalt und Gleichwürdigkeit nicht unterlaufen und ausgehöhlt werden.

In seiner Vorstellung von „Demokratie als Lebensform“ unterstellt Dewey implizit ein Interesse der Lehrenden an Demokratisierung, an möglichst weitgehender und verantwortlicher Mitgestaltung und Mitwirkung der Lernenden in einem unabschließbaren Prozess. Dass dieser Anspruch auch umgesetzt

wird, dafür könnte zwar ein schulaufsichtliches Wächteramt sorgen, schränkte aber die notwendigen Selbstentfaltungskräfte vermutlich zu sehr ein und wäre nicht im Sinne Deweys, der auf selbstregulative Kompetenzen in der Einzelschule sicher gesetzt hätte. Ebenso müsste eine Schulaufsicht im Sinne Deweys sich für eine Stärkung der innerschulischen Kooperation auf allen Ebenen einsetzen, die in der Dewey-Schule in Chicago durch einmal wöchentliche stattfindende formale Meetings existierte. (vgl. Oelkers, 2009, 14) Schulaufsicht würde aber vor allem auch Prozesse anregen, die zwischen den Zu-Erziehenden und Zu-Bildenden und der sozialen und öffentlichen Welt vermittelten und damit das Interesse weckten und wach hielten an einer fortschreitenden Demokratisierung der Gesellschaft im Sinne ihrer soziokulturellen Untermauerung einer Demokratie als Gesellschafts- und als Herrschaftsform, aber auch an einer permanenten Erneuerung der Demokratie. Dies bedeutete aber auch, dass Schulaufsicht sich vermehrt einlassen sollte auf schulische Akzent- und Prioritätssetzungen einer Schule, in der Formen einer kreativen Demokratie gelebt und gelernt werden, um Jugendliche im Rahmen des schulischen Interaktionsgefüges für ein Interesse an demokratischer Teilhabe zu gewinnen, das über den schulischen Handlungsrahmen hinausgeht. Schulaufsicht ist aufgerufen, sich daher vor dem Hintergrund und unter Beachtung einer großen Souveränität der innerschulischer Entwicklung impulsgebend und unterstützend für eine Verankerung einer demokratischen Schulkultur im Schulprogramm einzusetzen, für eine Vitalisierung von demokratischen Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten auf den unterschiedlichen schulischen Ebenen. Sie hat sich aber auch einzulassen auf die im Kontext eines schulischen Demokratie-Lernens entstehenden Probleme. Dabei sollte sie im Dialog mit den Schulen flexibel bleiben und die schulischen Vorschläge aufgreifen, sie durch Beratung unterstützen und selbst eigene Akzente setzen, aber keinesfalls den Schulen vorgefertigte Konzepte überstülpen und fixierend auf ihrer Einlösung beharren. Nicht nur dem Deweyschen Ansatz widerspräche es, wenn eine noch so geartete demokratische und Zielvorstellung der Schule als Konzept top-down auferlegt würde, da dann Methode und Inhalt nicht mehr kompatibel wären. Schulaufsicht muss sich davon freimachen, Vorgaben durch von außen gesetzte amtliche Autorität durchsetzen zu wollen, weil dies einem Diktat entspräche und z. B. durch kleinlich vorgegebene Standards die innerschulische Entfaltungskraft hinsichtlich demokratischer und pädagogischer Entwicklung hemmte und die Arbeit von Schülern und Lehrern zu pädagogischer Routine degenerieren ließe und ein „Unterlaufen“ solcher Vorgaben zur Folge hätte. Dewey setzte sich stets für die Beseitigung äußerer Zwänge ein und forderte die weitgehende Anerkennung pädagogischer Autonomie, die sich allerdings dem Anspruch pädagogisch professionellen Handelns und vernunftgebundener Sozialität zu stellen hatte. Andererseits ist Schulaufsicht aufgerufen, werbend, beratend und orientierend auf die Chancen und Möglichkeiten einer demokratischen Aktivierung des Schullebens im Sinne Deweys hinzuweisen, ohne die Restriktionen, die sich aus der staatlichen Verfasstheit der Schule ergeben, zu verschweigen. Orientierung zu vermitteln, hieße dann aber auch, die Schule auch auf Defizite im Hinblick auf eine unzureichende Umsetzung

des Demokratiepостulates im innerschulischen Handlungsgefüge aufmerksam zu machen und um Abhilfe zu bitten, aber sie eben nicht zu verordnen, sondern selbst auf die Kraft des Arguments und die langfristige Wirksamkeit dialogischer Prozesse zu setzen. Ganz im Sinne des Deweyschen Demokratiepостulates ist Schulaufsicht gehalten, den Schulen Impulse und Hinweise zu einer permanenten Verbesserungsfähigkeit zu geben, da eine vollkommene pädagogische und demokratische Praxis nie erreicht werden kann. Dies kann aber immer selbst nur pädagogisch als Aufforderung zur schulischen Selbsttätigkeit und unter Beteiligung der Einzelschule und ihrer Mitglieder geschehen. Der Schulaufsicht ist es aber dabei durchaus möglich, durch Anregen ein dauerhaftes Bemühen um eine praktische Ausgestaltung der Schulwirklichkeit im Sinne einer Verwirklichung von demokratischer Erziehung als notwendig darzustellen, um einen permanenten Wandel durch Reformen zu erreichen. Aber sie muss dabei stets die jeweilige Ausgangslage der Einzelschule, ihre situativen Möglichkeiten und Grenzen beachten. Vor allem darf sie aber nicht dabei die schulische Eigenständigkeit beeinträchtigen. Grundsätzlich sind insgesamt die Möglichkeiten der Einzelschule nicht aus dem Blick zu verlieren, denn sie muss – will sie sich auf Dewey beziehen – die Aspekte der Intention und der Problemsicht des Deweyschen Gedankengutes für das heutige Schulehalten als Entwicklungspotential nutzen, muss sich auf Veränderungen einlassen und diese als Lernchance begreifen. Darüber sind Verständigungs- und Aushandlungsprozesse in gegenseitiger Akzeptanz und im Ringen um eine sinnvolle Lösung notwendig.

Der Schulaufsicht käme dabei auch die Aufgabe zu, die entsprechenden Rahmenbedingungen bereitzustellen und abzusichern, aber auch mit der Schule über Kriterien und Indikatoren zur Evaluierung der angestrebten Ziele zu verhandeln, und zwar ganz im Sinne einer sich entwickelnden Demokratisierung. In der Auslotung dieser Ambivalenz kann schulaufsichtliches Handeln wichtige Impulse von Deweys Gedankengut aufnehmen und für ihr Handlungsrepertoire aktualisieren bzw. handlungsleitenden Maximen einer Demokratieerziehung nach Dewey als Reflexionshintergrund nutzen und sie als „Folie“ für die von der Einzelschule eingeforderte Beratung in diesem Aufgabenbereich von Schule einsetzen. Aber wollte sie dies in ernsthafter Weise tun, müsste sie den Zweck verfolgen, sich selbst mehr und mehr überflüssig zu machen, zumindest in ihrer jetzigen Form.

Es gilt sich jetzt einem weiteren Ansatz zu widmen, der auch in den Vereinigten Staaten von Amerika entstanden ist, der aber Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre relativ schnell Verbreitung fand und sogar zu schulpädagogischen Modellprojekten im Bundesland Nordrhein-Westfalen und der Zielperspektive der Schaffung einer demokratischen Schulgemeinde führte. Gemeint ist das Konzept der „demokratischen Schulgemeinde“ nach Lawrence Kohlberg.

„Politik ist das, was uns alle angeht,  
ist aber auch das, worüber sich alle so gern aufregen,  
sich viele möglichst vom Leib halten  
und nur wenige selbst zu tun bereit sind!  
Demokratie-Lernen fängt 'im Kleinen' an!  
'Democracy begins at school'!  
(Himmelman, 2003a, 4)

## **2.2 Die Schule als „demokratische Schulgemeinschaft“<sup>119</sup>: Das Konzept der „Just Community“ nach Lawrence Kohlberg**

### **2.2.1 Grundannahmen der Theorie der moralischen Entwicklung und pädagogische Bedeutung**

Seinen Ursprung hat dieses Konzept in den USA vor dem Hintergrund der Entwicklungstheorie moralischer Urteilsfähigkeit, die von Lawrence Kohlberg und seinen Mitarbeitern am Center for Moral Education and Development an der Harvard University in Massachusetts insbesondere in den 70er und 80er Jahren im Anschluss an die Arbeiten zur moralischen Entwicklung von Kindern von Jean Piaget (vgl. Piaget 1954) entwickelt wurde. Die Arbeiten Kohlbergs, die vor dem Hintergrund einer von Kant ausgehenden universalistischen Gerechtigkeitsethik<sup>120</sup> entstanden sind, wurden in kritischer Adaption seiner Grundannahmen zu einer moralischen Diskurspädagogik<sup>121</sup> bzw. zu einer „Bildungstheorie der Moralentwicklung“ (vgl. Lind, 1993; Lind, 1989; Lind, 2000) erweitert, so dass Grundlagen für eine partizipatorisch ausgerichtete und gerechtigkeitsorientierte Gemeinschaft auf entwicklungstheoretischer Grundlage geschaffen wurden. Der moral-kognitive Ansatz Kohlbergs, der beansprucht, „eine rationale, entwicklungspsychologisch fundierte moralische Erziehung zu begründen, die jenseits von Indoktrination und romantischen Reifungstheorien ihren Platz hat“ (Schreiner, 1979, 505) und der ab Mitte der 80er Jahre auch verstärkt in den deutschsprachigen Ländern zur Kenntnis genommen wurde und eine gewisse Verbreitung erlangte, steht unter dem Gesichtspunkt einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung und unter besonderer Berücksichtigung des Ansatzes einer demokratischen Schulgemeinde auch in Verbindung mit den Theorien von John Dewey und Emile Durkheim.<sup>122</sup> (vgl. Kohlberg, 1986, 28)

Kohlberg geht in seiner gestuften Theorie der moralischen Entwicklung, die in ihrer Abfolge als invariant angenommen wird und die von einem naturwissenschaftlich geprägten Primat praktischer Vernunft und von der empirischen Messbarkeit moralischer Entwicklung geprägt ist, davon aus, dass moralische Urteilsfähigkeit, die von einer politischen im Sinne einer Differenz von Sein und Sollen zu unterscheiden ist und doch zusammenzubringen ist, die Voraussetzung von moralischem Handeln ist. Seine Stufentheorie nimmt er als universell gültig an, und zwar für alle Zeiten und für alle Gesellschaften.

In aktuellen empirischen Untersuchungen werden inzwischen allerdings berechtigte Zweifel an der Kohlbergschen Homogenitätsthese der moralischen Urteilsbildung geäußert. Es muss bezweifelt werden, dass Personen über einen längeren Zeitraum auf nur einer moralischen Entwicklungsstufe argumentieren. Ebenso wird die Kohlbergsche Annahme kritisiert, dass es eine Inhaltsneutralität der urteilsbildenden kognitiven Struktur gebe. (vgl. Beck/Parche-Kawik, 2004) Auch weitere Engführungen und Vernachlässigungen in Kohlbergs theoretischem Ansatz, z. B. die Nicht-Berücksichtigung der kommunikativen Aspekte der Moralentwicklung, die Nicht-Klärung von Fragen nach den Grundlagen der Moral (metaethische Fragen) und Fragen der Fürsorge, aber auch die Problematik der Angemessenheit der Kohlbergschen Stufendefinitionen sind kritisiert worden und sind als Aspekte moralischer Kompetenz heute zu berücksichtigen. (vgl. Becker, G., 2008, 118ff. u. 190ff.)

Das stellt zwar keineswegs den Gesamtansatz Kohlbergs zur Erfassung moralischer Kompetenz infrage, macht es aber notwendig, dass der Informationsgehalt der Kohlbergschen moralischen Entwicklungslogik eingegrenzt werden muss. Zusätzlich fordern die Autoren Beck und Karche-Pawik, das Kommunikationsmilieu, in welchem ein sozialer Konflikt angesiedelt ist, (vgl. Beck/Parche-Kawik, 261) stärker zu berücksichtigen. Das heißt, die spezifischen interaktionellen Umgebungen und die Verfahren der konkreten Konfliktbewältigung erhalten eine größere Bedeutung. Inwieweit moralische Sollensansprüche in transpersonale Urteile oder gar in Verhalten umgesetzt werden, ist von sozialen Interaktionen im konkreten Umfeld, deren gelebter Reflexion und Normintegration auf einer sich stets ausweitenden, ausgewogenen und fairen Berücksichtigung der Interessen der Betroffenen im Rahmen einer fairen Konfliktaustragung abhängig. Moralische Kompetenzentwicklung ist damit kontext- und inhaltsgebunden, altersunabhängig und regressionsfähig zu konzipieren. Entwicklungen sind damit viel stärker – als Kohlberg dies angenommen hat – von Milieus und Inhalten abhängig, folgen eher kommunikativen Prozessen und sind nicht als irreversible Stufenfolgen zu verstehen, aber sie unterliegen weiterhin Lernprozessen, die von den jeweiligen situativen Lernumgebungen abhängen.

Damit enthält Kohlbergs Theorie auch einen impliziten pädagogischen Ansatz bzw. stellt einen Zusammenhang zu einer pädagogischen Anwendung im Hinblick auf eine Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzsteigerung dar. Ungefähr ab 1974 beschäftigte sich Kohlberg mit pädagogischen Konsequenzen aus seiner kognitiv-moralischen Entwicklungstheorie. Dominierten anfänglich noch Diskussionen über fiktive Dilemmata und Problemgeschichten zur Erreichung höherer Stufen moralischer Entwicklung, die dann häufig mit dem Fachunterricht verknüpft wurden, (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterentwicklung, Schule und Werteerziehung, 1991; Reinhardt, S., 1984) so erweiterte sich allmählich das Repertoire zur Auseinandersetzung mit moralisch relevanten Problemen über Real-Dilemmata hin zu stimulierenden Methoden der Plus-Eins-Konvention (Konfrontation mit Argumenten der nächsthöheren Stufe der Moralentwicklung) und weiter hin zu transaktiven Dialogen und induktiven Argumentenvergleichen.<sup>123</sup> (vgl. Oser, 2001) Aktuelle

Förderung moralischer Urteilskompetenz als demokratische Schlüsselfähigkeit, die gelehrt und gelernt werden kann, vollzieht sich mit sog. „semi-realien Dilemmas“; die erst zu realen Dilemmata übergehen, wenn es gesichert ist, dass die Entscheidungen in realen Diskussionen pädagogisch und rechtlich verantwortbar sind.<sup>124</sup> (vgl. Lind, 2003, 76)

## 2.2.2 Das „Just-Community-Konzept“ und Weiterentwicklungen

So sehr diese Zugriffe eine funktionale Berechtigung haben und unzweifelhaft eine Bereicherung eines in abstrakter Kenntnisvermittlung und davon isolierter Meinungsbildung sich vollziehenden Politik- und Sozialkundeunterrichts darstellen, der oftmals noch in einem Methodenmonismus hinsichtlich der unterrichtlichen Vermittlung verharret, so fehlte bisher der unmittelbare Handlungszusammenhang und die reale Verantwortlichkeit für getroffene Urteile und Handlungsoptionen. Eine solche Möglichkeit, die mehr als gedachte Szenarien und simulative Aneignungen bietet, die als Vorstufen unzweifelhaft ihren Wert haben, stellt das auf Kohlberg zurückgehende Schulkonzept der „Just Community“ dar, das die Schule zu einem echten demokratischen Erfahrungsfeld umgestaltet. Eine solche als soziale und demokratische Gemeinschaft gestaltete Schule räumt den Schülern authentische Mitsprache- und Mitentscheidungsmöglichkeiten ein und beteiligt sie an der Regelung und Lösung von Problemen und Konflikten, die sie betreffen, um sie mit demokratischen Entscheidungsmechanismen vertraut zu machen und sie zu verantwortlichem Handeln zu führen. Die schulintern auftauchenden Konflikte werden zum Lernanlass und fordern zur eigenständigen Bewältigung durch die Betroffenen auf. Die Ebene des Unterrichts bzw. der einzelnen Klasse wird trotz erkennbarer Entwicklungsfortschritte nicht mehr als ausreichend und höchstens als Voraussetzung für umfassendere Formen betrachtet, so dass die Schule als sozialer Raum zum praktischen Lernfeld der Wahrnehmung demokratischer Rechte und Pflichten und zum moralischen Urteilen und Handeln verstanden wird. So folgern Fritz Oser und Wolfgang Althoff dann auch: „Die Idee der Umgestaltung der Schule zu einer ‘gerechten Gemeinschaft’ ist kein Appendix, sondern wurde immer mehr zum Kern der Kohlbergschen Vorstellung von Moralerziehung.“ (Oser/Althoff, 2001, 110)

Kohlberg und seine Mitarbeiter selbst entwickelten konzeptionelle Vorstellungen und erprobten praktische Umsetzungen in ausgewählten amerikanischen Schulen, die besondere Problemlagen hatten, um sie in „Just Communities“ zu transformieren.<sup>125</sup> (vgl. Kohlberg/Wassermann/Richardson, 1978; Higgins, 1987) Das Just-Community-Konzept stellte einen deutlichen Fortschritt gegenüber fiktiven Dilemma-Diskussionen dar, weil nicht nur hypothetische Dilemmata im Unterricht bearbeitet wurden, die die Schüler nur schwer erreichen konnten, sondern tatsächliche Problemlagen des Schul- und Unterrichtslebens konnten jetzt zum Anlass genommen werden. Durch die Nutzung der in der Schulgemeinde auftretenden Problemlagen und Handlungskonflikte wurde so eine erheblich größere Relevanz erreicht.

Trotz dieses Fortschritts beschränkt sich auch dieser Ansatz noch darauf, nur auf auftretende Problemlagen zu reagieren. Eine Veränderung zu einem ganzheitlichen Konzept demokratisch-moralischer Erziehung ergab sich erst durch eine neuerliche Erweiterung zum Konzept einer „demokratischen Schulgemeinde“, das neben Versuchen in Schweizer Primarschulen in Nordrhein-Westfalen seinen Anfang nahm. (vgl. Scherb, 2004, 196; Oser, 1998, 472) Im Rahmen des Versuchs einer Neuorientierung der Werteerziehung in der Auseinandersetzung mit dem Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ (1978) und dem damit verbundenen Modell einer traditionsvermittelnden Weitergabe von Normen und Werten begann auch in der Bundesrepublik Deutschland die Rezeption der Kohlbergschen Vorstellungen einer moralisch-demokratischen Erziehung in der Schule, die moralische Mündigkeit und eine demokratisch gebildete autonome Entscheidungsfähigkeit erreichen wollte und noch will, die Werte nicht vorgibt und verordnet, sondern Kinder und Jugendliche im Prozess ihrer moralisch-kognitiven Entwicklung zu stimulieren und zu unterstützen beabsichtigt. Im Kohlbergschen Ansatz wurde die Chance gesehen, moralische Urteilsfähigkeit und damit verbunden moralische Urteilskompetenz im Unterricht und darüber hinaus durch schulisches Zusammenleben zu fördern.

Sichtbares Zeichen der intensiven Rezeption des struktur-genetischen Ansatzes von Kohlberg in Nordrhein-Westfalen waren der Besuch von Lawrence Kohlberg und Ann Higgins im Februar/März 1985 und die daraus sich ergebenden Impulse und Projekte, z. B. die Durchführung eines Projektes zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit in der Schule, das vor allem eine stärkere demokratische Gestaltung auf allen Ebenen des Schullebens erreichen wollte. (vgl. Lind/Raschert, 1987, 112ff.) Wichtigstes Ergebnis dieser dem damaligen Kultusminister Hans Schwier vorgelegten Zielvorstellungen war die Realisierung des seit 1987 an drei Schulen (einer Hauptschule, einer Realschule und an einem Gymnasium) durchgeführten schulpraktischen Projektes „Demokratie und Erziehung in der Schule“ (DES), (vgl. Lind, 1993a) dessen Zielsetzung darin bestand, dass sich Schule als demokratische Gemeinschaft verstehen sollte, indem sie ihren Binnenraum so gestaltet, dass Schüler Mitsprache und Mitentscheidungsmöglichkeiten erhalten, dass sie an der Lösung von Problemen und an der Regelung von Konflikten beteiligt werden, um sie so zu verantwortlichem Entscheiden und Handeln zu führen. Dobbstein-Osthoff fasst die Intention dieses Ansatzes, die Schule als demokratisch gestaltete Lebenswelt zu verstehen, so zusammen:

„Ein Prozess zunehmender Selbstbestimmung und verstärkte Partizipation soll durch praktische Verantwortungsübernahme zu demokratischem Bewußtsein und mehr Demokratie in den Schulen führen. Verfahren der Konsens- und Meinungsbildung und Möglichkeiten der Umsetzung des Diskutierten sollen, da sie zu realen Konsequenzen führen, wirklich erprobt und verbessert werden können.“ (Dobbstein-Osthoff, 1995, 105)

Neben Dilemma-Diskussionen wurden von 1987 bis 1990 an drei Modellschulen im Rahmen des Ansatzes der demokratischen Schulgemeinde die pädagogisch-konzeptionelle Gestaltung der Schule, ihre Normen und Regelungen im Binnenverhältnis dabei ebenso zum Thema gemacht und zu Lernzwecken verwendet wie reale soziale Probleme, alltägliche Interaktionen und Konflikte in der Schule. Demokratische Urteilsfähigkeit wurde durch reale Mitwirkung mit Verantwortungsübernahme, durch Aushandlungsprozesse und durch Normenintegration erreicht. Der Ansatz der „demokratischen Schulgemeinde“ geht dabei über das „Just-Community-Konzept“ hinaus, indem die Verengung auf den relativ-sanktionierenden Aspekt und auf einen manchmal aufdringlichen Trainingscharakter der Just-Community-Idee aufgegeben wurde:

„Demokratische Schulgemeinde ermöglicht eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und begründete die Hoffnung auf ein verbessertes erziehungsrelevantes politisch-moralisches Konzept. Dabei ist anzunehmen, dass Prozesse der aktiven Gestaltung des Schullebens günstige Bedingungen für die Überwindung des Bruchs zwischen der kognitiven (‘Ich verstehe ...’) und der moralischen Dimension (Es ist für MICH bedeutsam ...) von Urteilen geschaffen werden.“ (Scherb, 2004, 197)

Gerade dadurch, dass Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule eingeräumt werden, entsteht ein Veränderungsmodus, der die ganze Schule erfasst und der in seinem ganzheitlichen Verständnis zum Schulprinzip avanciert:

„Schule wird dabei als Erfahrungs- und Lebensraum verstanden, der mit der Verwirklichung von substantiellen Partizipationsmöglichkeiten eine sich selbst regulierende Lebens- und Lerngemeinschaft konstituiert.“ (ebenda, 197)

Die Ergebnisse des Projektes „Demokratie und Erziehung in der Schule“ zeigen sehr deutlich, dass die Zielsetzungen einer Verbesserung der moralisch-demokratischen Atmosphäre, der Förderung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit und einer demokratisch legitimierten Handlungsbereitschaft erreicht werden konnten und vergleichsweise gute Effekte erzielt wurden.<sup>126</sup> (vgl. Lind, 2000, 166ff.)

Darüber hinaus konnte nicht nur eine größere Zufriedenheit der Schüler mit ihrer Schule verzeichnet werden, sondern es wurden auch wichtige Erfolge im Umgang mit Problemen demokratiethoretischer Herkunft erreicht und entsprechende Kompetenzen ausgebildet.<sup>127</sup> (vgl. Reinhardt, S., 1998, 456) Dass das Modellprojekt trotz seiner großen Erfolge nicht weitergeführt und ausgeweitet wurde, ist sicher nicht nur darauf zurückzuführen, dass die mit dem Ansatz verbundenen Implikationen nicht ohne weiteres mit den schulorganisatorischen Zwängen und rechtlichen Rahmenbedingungen der bundesdeutschen Regelschule kompatibel sind oder dass zusätzlicher Arbeitsaufwand entsteht und dass eine verstärkte und intensive Lehreraus- und -fortbildung erforderlich wäre.<sup>128</sup> Vielmehr hat die Einstellung des Versuchs

sicher auch damit zu tun, dass andere bildungspolitische Fragestellungen (z. B. die Frage nach einer guten Schule und nach Schul- und Unterrichtsqualität) allmählich in den Vordergrund rückten. Die Nicht-Weiterführung war vermutlich auch stark davon beeinflusst, dass der kultusministeriellen Administration eine im Modellansatz enthaltene Enthierarchisierung der formellen schulischen Interaktionsmodi zu brisant war und die prozessorientierte offene und reflexive Sinnkonstitution von Werte-Bildung, die die Autonomie der Beteiligten konsequent respektiert, mit den damit verbundenen Unberechenbarkeiten nicht bereit war zu akzeptieren. So führt Sibylle Reinhardt, eine der wissenschaftlichen Prozessbegleiter zum lautlosen Ende des Projektes aus:

„Die Erklärung dafür ist wohl, daß staatliche Administration (Ministerium, Landesinstitution) ein so progressives Projekt nicht durchhalten kann. Der hohe Vorschuß an Autonomie der Lernenden bedeutet, daß keine klare Werte-Erziehung mit dem Ziel der Übermittlung von Tugenden und inhaltlichen Urteilen erfolgen konnte. Dilemmata sind wirklich Dilemmata, die mit Gründen entschieden werden können, ohne daß dies den Werte-Konflikt beseitigt. Die Lern“logik“ ist die der Streitkultur und der Überzeugung durch das Argument. Die Verallgemeinerung individueller Sichtweisen ist das Ziel, ihr Inhalt muß aber errungen werden und kann nicht vorgegeben werden.“ (Reinhardt, S., 1999b, 155)

Wahrscheinlich war die Sorge um die politische Sprengkraft des Modellprojekts damals zu hoch. Die Diskurse und die erlebten Mitbestimmungsformen, die entwickelte Urteilskompetenz hätten ja u. U. den schulischen Binnenraum verlassen und weitere Folgen nach sich ziehen können. So wären vermutlich eine umfassendere Schulmitbestimmung und eine echte demokratische Verfasstheit der Einzelschule als wünschenswert erschienen, was aber einer administrativen Verwaltungslogik und einer streng hierarchisch gegliederten Schuladministration auf der ministeriellen Ebene zuwider lief.

Aus der ministeriellen Nicht-Weiterverfolgung des Ansatzes einer demokratischen Schulgemeinschaft kann aber nicht zwangsläufig gefolgert werden, dass dieses Konzept der Förderung der aktiven Beteiligung und realen Verantwortungsübernahme grundsätzlich oder für schulaufsichtliches Handeln oder für ein Handeln von Steuergruppen und/oder von Schulleitungen ungeeignet ist und damit beiseite gelegt werden kann, auch wenn eine Kohlberg-Applikation im Sinne einer unmittelbaren Adaption der amerikanischen „Just-Community-Schools“ wegen der spezifisch institutionellen Bedingungen amerikanischer Schulen (z. B. Freiwilligkeit der Teilnahme an den Programmen in den Gemeindeschulen, Dezentralität, soziale Homogenität) und wegen der anders gelagerten Intentionen und der anderen Problemlagen (z. B. Bearbeitung eines „dissozialen Privatismus“) der amerikanischen Versuche, auf die der Ansatz Kohlbergs Antworten finden sollte, nicht 1:1 auf bundesdeutsche Verhältnisse übertragen werden kann.<sup>129</sup> (vgl. Leschinsky, A., 1987)

Vielmehr lassen sich unter dem Gesichtspunkt der Erweiterung selbst- und mitbestimmter Handlungs- und Entscheidungsspielräume in der Schule und größerer Verantwortungsübernahme durch Schüler vermutlich zahlreiche Elemente auch in unserer Schullandschaft fruchtbar machen. So fordert

Georg Lind konsequent, dass die in Nordrhein-Westfalen vertane Chance der demokratischen Schulentwicklung wieder angeboten wird, weil die Schule den Zeitproblemen ohnmächtiger denn je gegenüberstehe. (vgl. Lind, 2004, 112) Der Vorteil bestünde darin, dass Urteilsbildung und demokratische Handlungsfähigkeit im überschaubaren Feld der Schule stattfinden und strukturiert gelernt werden könnten, was auf eine Verschränkung von unterrichtlichen Bemühungen wie auf die handlungserweiternden Möglichkeiten der gesamten Schule als Lernraum hinweist.<sup>130</sup>

Insbesondere die kritisch-konstruktive Weiterentwicklung des Kohlberg-Ansatzes, die eine Verbindung mit der Diskursethik von Habermas und Apel eingeht und so an Kohlberg anschließt und darauf aufbaut, (vgl. Oser, 2001, 84ff.; Oser, 1997) kann u. U. mit der Möglichkeit, intensive Lernprozesse durch diskursives Kommunizieren und Handeln in der schulischen Alltagspraxis durch Zumutung von Entscheidungsbefähigung, Beteiligung und Verantwortung und durch Schuldemokratie zu erproben, die Chance in der Hinsicht bieten, dass sich gemeinsames Verantworten und demokratisches Entscheiden entwickeln kann. Der Diskurs-Ansatz ist dabei einer positiven Präsupposition als pädagogische Grundhaltung verpflichtet, womit eine wechselseitige Unterstellung von Achtung, Vernünftigkeit und Wahrhaftigkeit in der Schüler-Lehrer-Interaktion gemeint ist. Fritz Oser spricht von einer „ethischen Präsupposition“, bei der angenommen wird, dass die Schülerin bzw. der Schüler „als autonome Person mitreden kann und soll und daß eine Entscheidung, wie hart sie auch sein mag, von ihm eingesehen werden kann.“<sup>131</sup> (Oser/Althoff, 2001, 121)

### 2.2.3 Einschätzung und Bewertung

Gleichzeitig ist aber – übertragen auf schulische Bedingungen – zu fragen, ob von einer vollständigen Symmetrie der Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmer ausgegangen werden kann, der sie dann befähigt, wahre Konsense von falschen zu unterscheiden. Hier müssen berechtigte Zweifel geäußert werden, da die schulischen Interaktionsmodi und generell erzieherische Verhältnisse asymmetrisch sind. Es ist auch nicht so, dass schulische Diskurse nur von der Kraft des besseren Arguments leben, zumal wenn in der Schule weiterhin Möglichkeiten der Anordnung bestehen. Schulische Diskurse – das ist zu beachten – sind stets Diskurse unter Ungleichen. (vgl. Reichenbach, 1994, 219) Schulische Diskurse als unvollständige Diskurse sind daher eher mit Verhandlungen und Einigungsverfahren gleichzusetzen, bei der Lehrende und Lernende versuchen, ihre partikularen, einander widersprechenden Interessen zu koordinieren, (vgl. ebenda, 239) und in denen das demokratische Verständnis der Betroffenen verwirklicht wird. (vgl. ebenda, 122) Dazu kommt, dass es Schülern schwer fallen dürfte, ein universalisierbares Ethos in schulischen Diskursen zu entfalten, da für sie diskursive Aushandlungen stets gebunden sind an konkrete Beziehungen und Personen. Die damit verbundene Vorstellung eines an der Gemeinschaft orientierten für alle geltendes Schulethos ist aber nur wegen der Gefahr der Harmonisierung und der universalisierenden Einebnung unterschiedlicher Auffassungen prob-

lematisch. Partielle Übereinkünfte und das Rechnen mit bleibenden Unterschieden erscheinen für eine an demokratischen Maßstäben orientierte Schulkultur die sinnvollere Perspektive. Auch wenn Diskurse in asymmetrischen Kontexten anders einzuschätzen sind und eher einen dialogischen Verhandlungscharakter einnehmen und ein Rest an Nicht-Verständigung bleiben wird, auch wenn es in ihnen nicht um die Überzeugungskraft des besseren Arguments zur Erreichung von Konsens geht, gibt es keine guten Gründe dafür, „dass die fundamentalen demokratischen Normen auf der Türschwelle zum Klassenzimmer ihre Geltung verlieren sollen.“ (ebenda, 153) Es wird hier nur eine Eingrenzung des Diskursgedankens formuliert und seiner Überdehnung entgegengetreten.

Auch wenn nicht alle schulischen Situationen pädagogische Diskurse (im Gegensatz zu philosophischen) notwendig und erforderlich machen, so befähigen sie Kinder und Jugendliche, über die Richtigkeit und Gültigkeit von Normen und Werten, die sie betreffen und sie angehen, zu streiten. Gerade im Streit, im Aushalten von Andersartigkeit, im Wahrnehmen von divergenten Auffassungen zur eigenen Sicht der Dinge und nicht im Argumentationskonsens liegt die Sinnhaftigkeit des Diskursiven, im Aushalten von Interessendifferenzen und von Pluralität. Aber auch der diskursive Austausch, die deliberative Praxis haben ihren demokratischen Wert, weil darüber das Individuum angestoßen wird, sein „selbtsicheres und egozentristisches Äquilibrium“ (Reichenbach, 2001, 388) zu überdenken und ggf. zu transformieren. In einem solchen Sinne kann unter dem Ziel einer demokratischen Erziehung sinnvollerweise eine diskursethische Weiterentwicklung der Kohlbergschen Moralpsychologie gedacht und verfolgt werden.

Über eine solche diskursethische Erweiterung der strukturgenetischen Moralpsychologie Kohlbergs hinaus ist ebenfalls in kritischer Revision der bei Kohlberg angenommenen Invarianz der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit von Georg Lind eine Bildungstheorie der Moralentwicklung konzipiert worden. Für diese Bildungstheorie der Moralentwicklung stellen demokratisch-diskursive Prozesse nicht nur eine zusätzliche Unterstützung zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit dar, die sich nun nicht mehr weitgehend emergent vollzieht, sondern sie gelten dafür als unverzichtbare Voraussetzung, da bei einem Ausfall stützender Bildungsprozesse Regressionen im Bereich demokratischer Grundhaltungen und moralischer Urteilsfähigkeit eintreten können. (vgl. Lind, 1993b, 13) Eine solche Bildungstheorie der Moralentwicklung steht aber – dies soll nicht unberücksichtigt bleiben und schon gar nicht emphatisch verklärt werden – vor dem Problem der Gleichsetzung von Moral und Demokratie, vom moralischen und politischen Leben, die von Kohlberg selbst ausgeht, wenn er Demokratie ausschließlich unter dem Gesichtspunkt moralischer Erziehung betrachtet. (vgl. Reichenbach, 2001, 140f.) Demokratie wird ausschließlich unter dem Primat sozio-kognitiver Urteile gesehen. Wenn Demokratie aber unter dem Primat des sozio-kognitiven Urteils gesehen wird, das dem autonomen Denken verpflichtet ist, entsteht eine Überhöhung des demokratischen Ideals. Demokratie wird ein rein moralisches Projekt, das aber der empirischen Realität nicht standhält, weil nur eine geringe Anzahl von Personen die postkonventionelle

Stufe 5 moralischen Urteilens überhaupt erreichen. (vgl. ebenda, 139) Zudem leistet die Ausrichtung auf ein postkonventionelles Moralniveau einem Prinzipienrigorismus Vorschub, der sich ungünstig für demokratische Einigungsprozesse auswirken kann. (vgl. Detjen, 2007a, 253) Skepsis bleibt aber auch angebracht, inwieweit Individuen sich diesem diskursiven Argumentieren stellen und inwieweit sie Argumenten in ihren Entscheidungen stets folgen (sich also nicht von affektiven, relationalen Urteilen und Partialinteressen leiten lassen). Die dann daraus folgende Schlussfolgerung der durch Argumentation sich vollziehenden demokratischen Höherentwicklung ist ebenfalls mit vorsichtiger Zurückhaltung zu betrachten.<sup>132</sup> (vgl. Reichenbach 2001, 339) Darin enthalten ist auch die Vorstellung vom Ideal einer demokratischen Gemeinschaft, bei der die Vorstellung von einer homogenen Wertegemeinschaft dominiert, die keine Offenheit gegenüber einem radikalen Skeptizismus erkennen lässt. (vgl. ebenda, 400f.) Zumindest ist eine solche Überzeichnung, Vereinseitigung und Engführung einer demokratischen Gemeinschaft mit einer Überbetonung der Gemeinschaft nicht ausgeschlossen. Die Dialektik demokratischer Gemeinschaften, die ihren Mitgliedern ermöglichen sollte, dass sie auch die Bedingungen, Vorstellungen und Konzeptionen einer Gemeinschaft in prinzipieller Weise hinterfragen, (vgl. ebenda, 447) wird einseitig aufgelöst. Eine wirklich demokratische Gemeinschaft, die sich dieser Dialektik bewusst stellt und keine harmonisierende Umschließung mit einem überstrapazierten Wir-Gefühl praktiziert, ist gekennzeichnet durch den offenen Streit der unterschiedlichen Vorstellungen vom guten Leben, ohne dabei die gegenseitige Akzeptanz aufzugeben und den Zusammenhalt zu zerstören. Demokratische Lebensformen sind geprägt von Wahrheitsansprüchen, durch praktische Diskursivität und durch eine Unverbindlichkeit gegenüber Partizipationspflichten. (vgl. ebenda, 400) Übertragen auf die Schulpraxis heißt das, dass demokratische Erziehung sich in einer gewissen kritischen Distanz zu Kohlberg und seinem schulischen Ideal nicht als Erziehung zur Werte-Gemeinschaft verstehen darf, sondern sie sollte stehen für eine Erziehung als Einführung in die demokratische Lebensform, die geprägt ist von Citoyenität:

„Citoyenität ist keine Gemeinschaft, schon gar keine erzwungene, sondern eine Kooperation von Individuen, die ebenso gut und ohne moralische Sanktion entscheiden können, sich zurückzuziehen. Demokratische Öffentlichkeit, auch als erzieherisch erwünschte Öffentlichkeit, muß freiwillig sein (...).“ (ebenda, 393)

Das stellt somit auch eine Herausforderung für den „Just-Community-Ansatz“ dar, bei dem es darum geht, über argumentative Auseinandersetzung ein elaboriertes Urteil zu entwickeln, das sich dann stark an prosoziale Verhaltensnormen bindet und eine gemeinsame Wertebasis entwickeln soll. Zumindest ist die Gefahr der Homogenisierung durch Gruppendruck trotz Minderheitenschutz und die Durchsetzung von Meinungsführern schon im Denkansatz nicht prinzipiell auszuschließen. Auch setzt das Konzept eine größtmögliche Beteiligung aller Mitglieder der Schulgemeinde voraus. Dabei kann der

Kohlberg-Ansatz zwar darauf verweisen, dass partizipative Erfahrungen in der Schule ein demokratisches Bewusstsein und prosoziales Verhalten günstig beeinflussen, (vgl. Biedermann 2006, 199ff.) aber es muss hinsichtlich der Beteiligung auch darauf geachtet werden, dass Partizipations- und Distanzierungsrechte als gleichberechtigt anerkannt werden. (vgl. Oser/Reichenbach, 2000, 31) Das Kohlberg-Konzept ermöglicht eine demokratische Erziehung dadurch, dass in den Foren, Demokratie als Wert erfahren werden kann, aber politische Bildung und politisches Lernen finden erst einmal nicht statt, sind aber nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Sie sind im Rahmen dieses Konzeptes möglich, „wenn die gesellschaftliche und politische Dimension eines Handlungsbereichs ausdrücklich thematisiert wird.“ (Althoff/Stadelmann, 2009, 23)

Aber dafür können wichtige demokratische Qualifikationen wie die Übernahme von Verantwortung, das Aushalten von Dissens, das Finden und Umsetzen von Entscheidungen, das Nicht-Akzeptieren von gegebenen Zuständen und das daraus resultierende Denken in Alternativen, das Erleben von Veränderungsmöglichkeiten durch eigenes Engagement gelernt werden. Die auch damit verbundenen Schwierigkeiten und die Probleme demokratischer Prozesse und eines demokratischen Zusammenlebens, das Einhalten des Schutzes von Minderheiten, das gleichberechtigte Sprechen und faire Aushandeln, das Nicht-Überwältigen im Streit der Auffassungen sind allerdings nur dann durch eine solche demokratische Erziehung erfahrbar, wenn die öffentliche Schule im Rahmen ihrer institutionellen Möglichkeiten dafür auch Raum und Gelegenheiten bietet, dies zumindest in einem gewissen Umfang zu lernen. Sie sollte entgegenkommende Verhältnisse und günstigste Voraussetzungen für entwicklungsfördernde praktische Diskurse und für eine breite Förderung von demokratischer Urteils- und freiwillige Handlungskompetenz bieten, Beteiligungs- und Mitbestimmungsfähigkeiten auch unter asymmetrischen Bedingungen als ein Element ihres schulischen Selbstverständnisses einführen. Demokratische Prozesse müssen eingeübt und Spannungen und Frustrationen ausgehalten und bewältigt werden.<sup>133</sup> Eine solche Schule ermöglicht, dass die Fertigkeit erworben wird, „Konflikte mit Argumenten, statt durch Gewalt und Aggression zu lösen,“ (Lind, 2000, 275) wenn diese Argumente auch beachtet werden. Im Einzelnen sind das die folgenden Fähigkeiten, die Schüler im Rahmen des Modells einer „demokratischen Schulgemeinde“ auch unter der berechtigten kritischen Betrachtung dieses Ansatzes lernen:

- „sich ihrer eigenen Interessen bewusst zu werden; was ihnen auf den Nägeln brennt, bekommt Bedeutung für schulische Prozesse der Verständigung,
- sich mit anderen zu verständigen, zu beraten; Meinungen und Positionen werden ausformuliert, Argumente gewichtet,
- sich begründet zu entscheiden; am Ende eines Beratungsprozesses steht eine Mehrheitsentscheidung,
- dass alle an Schulgestaltung beteiligten Mitglieder (Lehrer, Schüler) gleichberechtigt Sitz und Stimme in der „Just Community“ haben, das Prinzip ist ‘one person, one vote’,

- dass sie selbst in der Lage sind, solche Gemeinschaftssitzungen zu organisieren, zu strukturieren, durchzuführen, Ergebnisse zu dokumentieren, auf die Einhaltung von Beschlüssen zu achten; auch solche „formalen“ Fähigkeiten wollen erst erlernt werden. Sie helfen dabei, Einsicht in die Notwendigkeit demokratischer „Spielregeln“ zu entwickeln,
- dass Entscheidungen verändert werden müssen, wenn sie nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen; die Auseinandersetzung mit dem praktischen Nutzen von Entscheidungen für die Mehrheit führt eben auch zu neuen Argumentationen und zu neuen Einsichten in die Generalisierbarkeit von Lösungen.“ (Schirp, 2003a, 59)

Bei diesen Lernprozessen darf aber auf keinen Fall vergessen werden:

„Über moralische Gebote bzw. moralisch relevante Fragen kann nicht abgestimmt werden – vor allem muss man dies im Rahmen einer Schulklasse oder Schule auch nicht (im Gegensatz zu ethisch relevanten Fragestellungen auf gesellschaftlicher Ebene). Wenn sich ein Konsens nicht explizit einstellt, so müssen rechtfertigungsfähige Regeln auch verordnet werden.“ (Reichenbach, 1994, 297)

Welches sind nun die Prinzipien, Voraussetzungen und organisatorischen Bedingungen einer solchen demokratischen Schulgemeinschaft, die durch weitgehende Selbstregulierung eigener Angelegenheiten und durch Verantwortungsübernahme eine Demokratisierung des Schullebens und eine größere Identifikation mit den selbst entwickelten und geteilten Normen erreichen will? Durch die Nennung von richtungweisenden Prinzipien und organisatorischen Minimalstandards, die von Oser und Althof zusammengefasst werden,<sup>134</sup> kann eine schulaufsichtliche Unterstützung und Beratung von Schulen, die zuerst einmal auf die Existenz solcher schuldemokratischer Vorstellungen aufmerksam machen muss, sondieren (wenn die Schule Interesse an solchen Konzeptionen hat), welche Voraussetzungen und Möglichkeiten an konkreten Einzelschulen schon vorhanden sind, welche neuen Formen etabliert werden müssen und welche Hindernisse eine Übernahme erschweren. Dabei ist a priori klar, dass bei großen Schulen nach Variationen und Modifikationen des Grundmodells ebenso gesucht werden muss, wie die gewachsenen spezifischen Voraussetzungen der Schulen zu berücksichtigen sind.<sup>135</sup> Ebenso können die Funktionen der Schule, ihr pädagogischer Auftrag und ihr demokratisch legitimierter Rechtsrahmen nicht durch ein solches Konzept innerschulischer, überschaubarer basisdemokratischer Kooperative außer Kraft gesetzt werden. Insofern muss sich die Idee und das Konzept der „demokratischen Schulgemeinschaft“ an die Bedingungen der Regelschule anpassen, ohne Essentials preiszugeben (z. B. die prozessuale Entwicklung demokratischer und moralischer Kompetenzen durch praktische Diskurse), um ihrerseits die innerschulischen demokratischen Potentiale zu entfalten und um erweiterte partizipative Organisationsformen ohne voluntaristisches Überspringen der asymmetrischen pädagogischen Struktur zu erreichen.

Ein solches Integrationsmodell hat Peter Dobbelsstein-Osthoff beschrieben, der damit beweist, dass der Ansatz der „demokratischen Schulgemeinschaft“ kein „kontrafaktisches Idyll“<sup>136</sup> (Dobbelsstein-Osthoff, 1995, 111) bleiben muss. Vielmehr ergeben sich so Chancen, dass eine gewisse partizipatorische Binnengestaltung<sup>137</sup> der Schule, in der Schüler ein größeres Maß an Beteiligungs-, Beratungs-, Anhörungs-, Entscheidungsrechten und Formen der Verantwortungsübernahme wahrnehmen, allmählich erreichbar wird. Dass damit auch die Identifikation mit der Schule als einer von den Beteiligten gestalteten Lern- und Lebenswelt und nicht als entfremdete und lebensferne Institution zunimmt, ist anzunehmen. (vgl. Oser, 1988) Die Schule erhält unter Rückbezug auf Anregungen aus dem Konzept der „Just Community“ mehr Möglichkeiten, ihren Schülern Wege aufzuzeigen, wie sie in einem Werte- und Regelsystem, an deren Konstituierung sie selbst beteiligt waren, lernen können, verantwortungsbewusst zu denken, zu urteilen und zu handeln.

Wenn es richtig ist, dass die demokratische und soziale Gestaltung von Schule und Unterricht ein zunehmend stärkeres Gewicht in der Diskussion um Schulqualität, Qualitätsentwicklung und -sicherung über den fachlichen Rahmen hinaus erfahren soll, weil Partizipation und Mitbestimmung im Unterricht und Schulleben leistungsfördernde Elemente zur Unterstützung der Sinnfindung von Anstrengung und Arbeitsbereitschaft sind, (vgl. Schirp, 2002, 4ff.) dann können von dem Modell der „demokratischen Schulgemeinde“ unter Einschluss der kritischen Reflexion ihrer Prämissen und ihrer Gefährdungen in der Praxis<sup>138</sup> durchaus wichtige Impulse zu einer demokratisch und sozialen Gestaltung von Schule und zum Aufbau eines differenzierten Werteverständnisses entstehen, um solche Anregungen für ein schulaufsichtliches Handeln, das pädagogische Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelschulen zur Schaffung besserer Voraussetzungen für eine schulische Erziehung und Bildung zu demokratischer Teilhabe unterstützen will, nutzbar zu machen. Welche Möglichkeiten dieses Modell der diskursiven Entwicklung von demokratischer Entscheidungskompetenz für eine Schule bietet, an der auch Schüler vermehrt, umfassender und doch eingeschränkt als Bürger eines Staates teilhaben können, soll resümiert werden, ohne dabei Hoffnungen zu wecken, die nicht erfüllt werden können. Wie eine solche Vorstellung, die die Idee der „demokratischen Schulgemeinde“ inkludiert, aussehen könnte, ist nun zu entfalten.

Der Ansatz der „demokratischen Schulgemeinde“ bietet umfangreiche Möglichkeiten, demokratierelevante Verhaltensdispositionen und moralische Entscheidungsfähigkeit zu erwerben. Ja, er verdeutlicht, dass demokratische Kompetenzen<sup>139</sup> und entsprechende Verhaltensbereitschaften wie Verantwortungsbereitschaft und Urteils- und Handlungsfähigkeit von schulischen Gelegenheiten und Gegebenheiten zum Erwerb solcher Qualifikationen abhängig sind, womit nicht nur die organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen gemeint sind, sondern auch die bewusste interaktionelle Förderung, die z. B. durch die Lehrenden bewusst gestaltet werden muss, um über simulierte oder authentische Problemsituationen Bewältigungsstrategien zu lernen. Durch Impulse aus dem Konzept der „demokratischen Schulgemeinde“ kann sich die Einzelschule daran messen, inwieweit sie in ihren Binnenstrukturen

einen Beitrag dazu leistet, ihre demokratisch legitimierte äußere Verfasstheit, die den Rahmen vorgibt, auch in ihrem Mikrokosmos soweit umzusetzen, ohne dass ihre sonstigen Aufgaben dadurch konterkariert werden.

Wird die Schule unter solchen Vorzeichen (z. B. durch das hier kurz vorgestellte „Integrationsmodell“) als tendenziell demokratischer Lernraum (ohne die Illusion einer vollständigen Partizipation der Lernenden zu verbreiten) gestaltet, dann kann der Hiatus zwischen Idee und der Realität politischer Bildung und demokratischer Erziehung möglicherweise verringert werden. Aber es bleibt auch zu berücksichtigen, dass solche Modelle einer diskursiv prozeduralen Gestaltung des Schullebens nicht schon das politische Leben selbst in die Schule verlagern, weil einem solchen Konzept das Element des echten herrschaftsbezogenen Kampfes, das sog. kratische Moment fehlt. (vgl. Höhle, 1997, 95) Es fehlt aber in gewisser Weise auch berechtigt, da es um demokratische Erziehung und nicht um die Ausbildung von professionellen Politikern in der Schule gehen sollte.

Andererseits verweist der Ansatz der „demokratischen Schulgemeinde“ auf die Ergänzungsnotwendigkeit durch politische Bildung, die ebenfalls nicht den Berufspolitiker zum Ziel hat, die aber politisches Verständnis und politische Urteilsfähigkeit fördern will, um die Möglichkeit zu bieten, freiwillig am politischen Leben teilzunehmen. Hier hat die unterrichtliche und außerunterrichtliche politische Bildung eine wichtige Komplementärfunktion. Andererseits besteht schon allein durch die kritische Reflexion der Möglichkeiten und Ziele des Kohlberg-Ansatzes auch die Chance, dass Fehlformen in den Entwicklungen weitgehend vermieden und keine Überschätzungen der Möglichkeiten einer solchen modellhaften Konstruktion eintreten. Der mühsame Weg zu einer nur annähernd demokratischen Schulgemeinde und die restriktiven Bedingungen dürfen nicht verschwiegen werden. Harmonisierende Ideale helfen nicht weiter, weil die demokratische Lebensform den skeptischen Stachel immer in sich tragen sollte. Realistische Möglichkeiten der schulischen Umsetzung in der Regelschule aber sind, dass in der Schule Diskussionsforen etabliert und institutionalisiert werden, in denen regelmäßig darüber nachgedacht wird, wo und wie Konflikte und Probleme im schulischen Zusammenleben dauerhaft gelöst werden können, was es konkret heißt, die demokratische Lebensform in schulisches Alltagsleben zu überführen.

„Solche Formen des gemeinsamen Nachdenkens über soziale Verbesserungen verstärken das Gefühl, dass man mitverantwortlich ist für ‘seiner’ Schule und dass man selbst etwas bewirken kann.“ (Schirp, 2007a, 94)

Solange aber demokratische Ziele, Normen und Ansprüche überhaupt nicht in den schulischen Interaktionsmodi auffindbar sind und in der schulischen Praxis gelebt und damit glaubhaft erfahren werden, kann davon ausgegangen werden, dass sie hehre Ziele bleiben und sich höchstens in Formen eines „Vorwortrigorismus“ von Richtlinien, Lehrplänen oder Rahmenvorgaben niederschlagen, denen niemand abnimmt, dass eine operative Dimension wirklich gewollt ist. Genau darin liegt die Chance der Idee der „demokrati-

schen Schulgemeinde“, weil hier ernsthaft eine praktische Umsetzung eingeplant ist, die von den Schulen in selbstorganisierender Weise und vor ihrem spezifischen Hintergrund für das gesamte Schulleben und für den Unterricht adaptiert werden kann. Zumindest eröffnen sich vermehrt Chancen, dass die in innerschulischen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen auch in außerschulischen Situationen genutzt werden.

Ein solches Konzept bietet Möglichkeiten, die eigene schulische Realität vor den Grundannahmen des Modells zu reflektieren und nach Ansatzpunkten für eine Erweiterung demokratischer Handlungsformen zu suchen, etwa im Sinne der hier angedeuteten Perspektive einer relativ leichten Übertragung auf die Regelschule. Es nimmt eine Orientierungsfunktion wahr, ist keinesfalls als ein fester und unabänderlicher Rahmen zu verstehen,<sup>140</sup> sondern die Beteiligten, insbesondere die Schüler, sind bei der Suche nach Optimierungen und Verbesserungen zu beteiligen. So bleibt das Konzept trotz gewisser „Mindeststandards“ flexibel und kann selbst Angebote für Beteiligung und demokratisches Handeln im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses unterbreiten.

Sollen mit dieser Idee Demokratie fördernde Strukturen und Prozesse in der Schule etabliert werden, muss schulaufsichtliches Handeln Kenntnisse über das Konzept und dessen Möglichkeiten vermitteln, den Dialog über das Schulprogramm dazu nutzen, aber auch entsprechende Unterstützungsangebote unterbreiten, die vor allem im Bereich der Lehrerfortbildung anzusiedeln sind. Auch bei einer nur eingeschränkten Berücksichtigung des „Kohlberg-Ansatzes“, seiner Weiterentwicklung und seiner Kritik kann dies nur gelingen, wenn Lehrer, Eltern und Schulleitung in das Grundanliegen des moral-kognitiven Konzeptes und dessen Implikationen für eine demokratische Schulgemeinde eingeführt werden,<sup>141</sup> ohne die kritischen Implikationen und die Hürden zu verschweigen, z. B. die notwendigen zeitlichen Ressourcen, die über das normale enge unterrichtliche Korsett von Schule hinausgehen. Die Realisierbarkeit muss aber trotzdem in positiver Weise beglaubigt werden können, um nicht von vorneherein an der Akzeptanzschwelle zu scheitern und um ein erstes Sicheinlassen auf eine Vorstellung von Schule, die sich als eine demokratische Vorbereitungsinstanz versteht, zu ermöglichen. Dass dies möglich ist, zeigen die im Projekt „Demokratische Erziehung in Unterricht und Schulleben (DES)“ in Baden-Württemberg zusammengefassten Schulen und die „Just-Community-Schulen“ in der Schweiz,<sup>142</sup> in denen das Prinzip realisiert ist, dass Schüler bei wichtigen Entscheidungen ein gleichberechtigtes Mitbestimmungsrecht (eine Person, eine Stimme) haben.

## **2.2.4 Folgerungen für schulaufsichtliches Handeln**

Schulaufsichtliches Handeln kann vor dem Hintergrund solch verwirklichter Beispiele zu diesem Zwecke in Impulsseminaren für daran interessierte Schulen die notwendigen Informationen verbreiten, kann beraten, wie einzelne Schulen Raum schaffen können, um eine Implementation dieses Modells zu ermöglichen, kann berichten, wie an Schulen eine solche Implementation gelungen ist und wie eine „Just-Community“ entsteht.

Schulaufsichtliches Handeln ist zusätzlich in dem Sinne gefordert, dass u. U. auftretende administrative Restriktionen und Barrieren zur Schaffung eines innerschulischen Lebens- und Erfahrungsraumes für soziales und demokratisches Handeln gelockert werden, um unnötige Schwierigkeiten bei den daran interessierten Schulen abzuwenden. Staatliche Schulaufsicht ist damit aber auch beauftragt, Handlungsspielräume zu eröffnen, um Innovationsvorhaben möglich zu machen und um Veränderungsattributionen bei allen Mitgliedern der Schulgemeinde mit der Unterstützung der Schulleitung herauszufordern. Dabei wird sie sich auf Anstöße, Impulse und Formen der Evaluation im Hinblick auf erweiterte demokratische Prinzipien im Schulleben vor dem Hintergrund der Vorstellungen einer „demokratischen Schulgemeinde“ beschränken müssen, denn jegliche Form des Dekretierens wäre kontraproduktiv, widerspräche dem Anliegen und der Intention des Ansatzes und offenbarte ein technokratisches Verständnis von Schulentwicklung, das fertige Modelle nur applizieren will. Jede Schule muss die Chance haben, das für ihre spezifischen Bedingungen geeignete Modell zu finden und den „Just-Community-Ansatz“ immer wieder gleichsam rekonstruieren zu können. (vgl. Luterbacher, 2009, 21)

Aber schulaufsichtliches Handeln ist dabei nicht nur auf eine „Nachfrageorientierung“ angewiesen.<sup>143</sup> Über die Weitergabe von „Best-Practice-Beispielen“ oder über Vorschläge einer gelingenden Projektplanung kann sie selbst aktiv werden. Auf schulinternen Fortbildungen und pädagogischen Tagen können motivationale Anreize für eine Schule als Lernort für die demokratische Lebensform geschaffen werden. Die Schulaufsicht kann und sollte Schulen, die in ein solches Vorhaben einsteigen, begleiten und beraten. Die Schulaufsicht ist aber auch in der Funktion des Wächteramtes gefordert, wenn sie darauf achtet, dass der Mittelpunkt der Schule ihre pädagogische Bestimmung bleibt, so dass sie sich mit allen legalen Mitteln einer außergeleiteten Verzweckung zu widersetzen versucht. Nur so ist ihr möglich, ein größer werdendes Interesse an einem demokratiepädagogischen Schulprofil im Rahmen von bildungspolitischen Initiativen, die zivilgesellschaftliches Engagement und demokratieförderliche Einstellungen befördern wollen, zu unterstützen und für Resonanz und Nachhaltigkeit zu sorgen. Erwartungen, dass die Einsicht zunehmen könnte, dass die Implementation der hier vorgelegten Überlegungen in ein Schulprogramm sinnvoll werden könnten, weil der Erwerb von Verhaltensdispositionen, die für die freiwillige Möglichkeit des Mitgestaltens gesellschaftlicher Bereiche Voraussetzung sind, heute und zukünftig unverzichtbar sind und mehr denn je gebraucht werden, wären dann nicht völlig unrealistisch.<sup>144</sup> Der Beitrag der „demokratischen Schulgemeinde“ kann dazu wichtige Impulse liefern. Allerdings wird dies auch eine Erweiterung des traditionellen Verständnisses von Schule notwendig machen, deren Auftrag als ausschließliche Unterrichts- und fachbezogene Lehranstalt deutlich erweitert werden muss, ohne ihren Auftrag dabei zu entgrenzen.

Daran sollte Schulaufsicht zielführend mitarbeiten, ohne dabei aber auch ihre Möglichkeiten zu überschätzen. Sie muss sich bescheiden, sich selbst auch als „dilettantisches Subjekt“ im Sinne von Roland Reichenbach wahrnehmen,

um glaubhaft einen Anspruch von demokratischer Erziehung und politischer Bildung, z. B. durch das Kohlberg-Konzept, vertreten zu können. Sie kann auf Wunsch der an der Schule Tätigen mit ihnen selbst in einen umfassenden Diskurs eintreten, um miteinander zu klären, wozu die Schule wirklich da ist und wie unter den heutigen Bedingungen des Schulehaltens demokratische Erziehung und politische Bildung in das Schulleben praktisch Einzug halten können. Sie sollte aber auch Fortbildungsangebote über die „Demokratische Schulgemeinde“ und ihre Möglichkeiten und Grenzen anbieten, und zwar möglichst im Rahmen von schulinternen Fortbildungen. Da es nach wie vor real existierende schulische Beispiele einer solchen Form der demokratischen Schulgemeinde gibt, wäre es auch wichtig, dass von und mit solchen Schulen gelernt wird, so dass Kontakte zu ihnen eine gewisse Bedeutung erlangen.

Einen weiteren wichtigen Ansatz zur Ermöglichung demokratischer Erziehung und politischer Bildung stellen die Überlegungen von Hartmut von Hentig zu einer Schule als Polis dar, in der er einen Weg in eine bessere pädagogische Zukunft und eine Möglichkeit sieht, dem zu-erziehenden Menschen eine Stimme gegen die Übermacht der Verhältnisse zu geben. Insofern wird diese Konzeption jetzt vorgestellt und einer kritischen Einschätzung unterzogen.<sup>145</sup>

„Die Erfahrung machen können, dass die Wirklichkeit veränderbar ist.“  
(Hartmut von Hentig)

## **2.3 Die Schule als Polis: Die Vorstellungen von Hartmut von Hentig**

### **2.3.1 Die pädagogische Konzeption**

Hartmut von Hentig hat vor dem Hintergrund reformpädagogischer Vorstellungen ein Modell demokratischen Schulehaltens entworfen, das sich auf das Vorbild der antiken Polis beruft. Dieses Leitbild eines umfassend erneuerten Verständnisses von Schule gilt es im weiteren Verlauf zu entfalten, um Impulse für das Erlernen von Demokratie in der Schule zu erhalten.

Hartmut von Hentig lernt Deweys pädagogische Konzeption, seine schultheoretischen Entwürfe und seine Vorstellungen von einer Demokratie als Lebensform als Student und Stipendiat während seines USA-Aufenthaltes kennen und setzt sich nach seiner Rückkehr nach Deutschland umfassend mit Deweys Überlegungen auseinander. (vgl. Hentig, 1983, 44ff. und Hentig, 2007a+b) Dabei schließt sich von Hentig in Teilbereichen Deweys Annahmen an, z. B. seinen schultheoretischen Überlegungen oder an Deweys Prinzip des Lernens durch Erfahrung, grenzt sich aber insbesondere von Deweys philosophischem Hintergrund des Pragmatismus' und auch von seiner Vorstellung einer völlig frei und sich von Beginn an selbst entwickelnden Schule<sup>146</sup> ab. Von Hentig und Dewey sind beide unzweifelhaft dem Gedanken einer gesellschaftlichen Demokratisierung verpflichtet, und zwar im Sinne eines partizipativen Demokratiekonzeptes, zu dem auch gehört, dass die gesellschaftlichen Subsysteme (wie z. B. die Schule) Spielräume für verantwortliche Mitgestaltung und Mitbeteiligung eröffnen. Wie Dewey liegt von Hentig an einer Vermittlung von Schule und Demokratie mit der Perspektive ihrer Weiterentwicklung. Auch teilt von Hentig Deweys Annahme, dass die Schule als Ort der Belehrung und die wirkliche Erfahrung vermittelnde Welt auseinanderfallen, (vgl. Kleinespel, 1998b, 160) woraus für von Hentig die Konsequenz folgt, dass die Schule selbst als Erfahrungsraum, insbesondere als demokratischer, zu gestalten sei, um dort an der Bewältigung von aus dem Schulleben entstehenden Aufgaben mit Ernstcharakter zu lernen.<sup>147</sup>

Anders als Dewey stimmt von Hentig trotz seines Ideals der Weiterentwicklung zu einer stets besseren demokratischen Welt und ihrer schulischen Vorbereitung nicht Deweys offenem Fortschrittspragmatismus einer historisch voranschreitenden Entwicklung auf dem Weg zur Demokratisierung zu, da er den Fortschritt nicht als grundsätzlich demokratisch annehmen kann. Vielmehr kritisiert von Hentig Deweys philosophischen Empirismus, der annimmt, dass die Wirklichkeit die Maßstäbe, die zu Handlungsmaximen werden, aus sich selbst erzeugt. (vgl. Kleinespel, 1998b, 144) Hartmut von Hentig will im Rückgriff auf Platon dem Fortschritt einen Maßstab geben, der es ermöglicht, diesen normativ durch philosophische Besinnung zu prüfen. Dieser Maßstab kann nicht aus der empirischen Wirklichkeit gewonnen werden. Konsequen-

terweise wirft von Hentig Dewey vor, dass er einen Maßstab für wertlose und wertvolle Einflüsse nicht zu geben vermag, dass sein Fortschritt kein Ziel habe.<sup>148</sup> (vgl. Hentig, 1983, 160f.) Hartmut von Hentig bestimmt Erfahrung daher weiter als John Dewey, indem er eine Rückbesinnung auf die platonische Ideenlehre und dessen Entwurf einer guten Polis fordert.<sup>149</sup> Von Hentig billigt den Ideen und damit normativen Urprinzipien einen Sollensgehalt zu, der pädagogischem Handeln eine Ziel bestimmende Ausrichtung gibt. Anders als Dewey, der der Pädagogik nur die stets sich weiterentwickelnde Erfahrung durch Fortschritt, dem Dewey in unkritischer Weise positive Wirkungen unterstellt, zugesteht, richtet Hartmut von Hentig die Formung pädagogischen Handelns auf das Ziel der Wahrheitssuche aus. Wie Dewey will er zwar Belehrung überwiegend durch Erfahrung ersetzen, aber sein Erfahrungsbegriff geht nicht in der Erfahrung auf, sondern misst die Realität an der ihr vorausgehenden Ideen und den in ihnen enthaltenen Maßstäben. Aus der daraus entstehenden Spannung zwischen Ideen und Wirklichkeit entsteht der pädagogische Impuls zur Weiterentwicklung der Wirklichkeit, aber auch die Notwendigkeit, dass die der Wirklichkeit vorausgehenden Ideale sich an der Realität bewähren.<sup>150</sup> (vgl. Hentig, 1982, 24; 1984, 555) Erst so ergibt sich der Impetus zur gesellschaftlichen Demokratisierung und zur Parteinahme für den Menschen und für dessen Selbstbestimmung, die bei Hartmut von Hentig aber nicht ahistorisch und nicht wie bei Platon zeitlos zu verstehen ist, sondern sich auf die stets sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen beziehen muss.

Selbstbestimmung bedeutet für von Hentig die Parteinahme für den Menschen gegen die Systeme und gegen die in ihnen enthaltenen Systemzwänge, um die Menschen durch Bildungsprozesse in die Lage zu versetzen, gegen die Systemzwänge zu bestehen. (vgl. Hentig, 1970, 53) Die Schule hat darauf vorzubereiten. In ihr muss der demokratische Gebrauch von Selbstbestimmung in ihrer sozialen Verantwortlichkeit gelernt werden.<sup>151</sup> Vor dem Hintergrund der platonischen Philosophie sieht von Hentig menschliche Maßstäbe in der gesellschaftlichen Wirklichkeit schwinden, die aber für ihn jeweils neu zu konstituieren und zu erringen sind und deren Einhaltung angesichts unüberbrückbarer Zwänge stärker gefährdet erscheinen:

„Um ihres Fortbestandes willen müssen freie Gesellschaften die nachfolgenden Generationen mit immer größerem Aufwand zur Freiheit erziehen. Freiheit gibt es nicht ohne Verantwortung, und Verantwortung nicht ohne Autonomie und Selbstbestimmung. Dies wird immer schwieriger, weil die Freiheit uns lange bevor der Tyrann kommt von den Mittelsystemen abgenommen wird. Der entscheidende Auftrag der Schule/Bildung heißt: zur geistigen und moralischen Selbständigkeit zu erziehen, das Individuum stark machen gegen den Systemzwang.“ (Hentig, 1990, 13)

Hartmut von Hentigs Versuch 1968, eine Entmündigung des Subjekts in allen Lebensbereichen gegenüber dem System und den Systemzwängen zu vermeiden und der Bildung eine Gegenbestandskraft zuzusprechen, führte dann in den 80er Jahren zu dem Auftrag an die Pädagogik und an die Schule: „Die Menschen stärken und die Sachen klären.“<sup>152</sup> (vgl. Hentig 1996a, 57) Diese

Formel, die als das Credo von Hartmut von Hentig gelten kann, umschreibt in knapper Form, was er mit Bildung erreichen will.

### **2.3.2 Das Verständnis von Bildung und schulpädagogische Realisierung**

Auch wenn von Hentig keine eigene Bildungstheorie entwirft, so entfaltet er – anfangs in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner – implizite bildungstheoretische Prinzipien, die Spezial- und Allgemeinbildung sowie materiale und formale Bildung zu verbinden suchen und die Realisierung von Mündigkeit, Selbstbestimmung, von geistiger und moralischer Selbstständigkeit und die Möglichkeit der Realisierung von Selbstverwirklichung für alle Mitglieder in einer Gesellschaft und die dazu notwendige Subjektstärkung zum Ziel haben. (vgl. Hentig, 1969, 17)

Die Schule müsse eine solche Bildung „neu denken“ (Hentig, 1996a, 58) und sich zum entscheidenden Auftrag machen, also in der Kindheit und Jugend schon zur Mündigkeit befähigen. Diese Stärkung des Individuums und die vorausgesetzte und erlebbare Mündigkeit unter Einschluss der Verantwortungsübernahme ist das gedankliche Grundmodell für von Hentigs schultheoretische Vorstellungen und seine praktische Umsetzung in der Bielefelder Laborschule. (vgl. Hentig, 1990, 14) Bildung ist dabei nicht nur ein aktiver Vorgang des selbstständigen Sich-Bildens bei der Suche nach Wahrheit, sondern stets auf Kommunikation und Handeln angelegt. Bildung formuliert vorläufige Antworten: Sie soll ein Mittel sein, „die Menschen gegen die Korruption des Denkens und Wollens zu stärken, sie die Anstrengung und den Lohn der Vernunft zu lehren, ihnen beim Ordnen ihrer Vorstellungen und Gefühle zu helfen – und beim Erkennen der Grenzen, die der *ratio* gesetzt sind, nein, die diese sich selbst setzt, sofern sie *ratio* ist, nämlich sich prüfender Verstand.“ (Hentig, 1993, 82) Ein solches Konzept, das sich aus der Klärung der Sachen ergibt und an sechs Maßstäben durch von Hentig festgemacht wird,<sup>153</sup> (vgl. Hentig, 1999, 65; 1996a, 75ff.) soll in der Schule an anschaulichen, bedeutsamen und für die Schüler lernbaren Beispielen vermittelt werden. Die Schule hat die Grunderfahrungen zu ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche Selbstbestimmung und Eigenverantwortung lernen, um in der Gesellschaft zu bestehen und um ihren Mechanismen nicht ausgeliefert zu bleiben und ihnen zu erliegen. Dazu muss sie vor allem Mut, Zuversicht, Selbstvertrauen und Solidarität bei der Realisierung der an Kulturgüter rückgebundenen Bildungsaufgabe vermitteln. So erst löst sie die pädagogischen Ziele und Prinzipien ein, die sie eigentlich ausmachen sollen und auf die sie sich beruft. (vgl. Hentig, 1999, 159)

Hartmut von Hentig will „aus der bloßen Unterrichtsschule eine pädagogische Schule“ (Hentig, 2001a, 109) machen. Dazu gehört für ihn, aus einer distanzierten Perspektive die Schule im Sinne einer theoretischen Neukonstruktion neu zu denken, um dann aus einer solchen grundsätzlichen Neubestimmung, die über eine bloße Verbesserung und Veränderung hinausgeht, pädagogische Grundverhältnisse zu schaffen, die dann peu à peu verbessert werden,

so dass eine solche Schule ihre Schüler tatsächlich auf die Gegenwart und auf die Zukunft vorbereitet.<sup>154</sup> Ein grundsätzlicher theoretischer Neubeginn ist deshalb notwendig, weil sich die Kindheit grundlegend verändert hat, so dass die Schule sich den veränderten Aufwachsens- und Sozialisationsbedingungen von Kindern, die diese in die Schule mitbringen, nicht mehr verschließen kann. Will die Schule ihre Kinder noch erreichen, muss sie sich den Veränderungen stellen. Eine solchermaßen sich auf ihre Klientel einstellende Schule wird zu einer „Brücke zwischen der kleinen und der großen Welt“, (Hentig, 1993, 218) von der Kleinfamilie zu den gesellschaftlichen Großsystemen. Sie bereitet in Etappen darauf vor, ist dabei kein Schonraum, aber die Schule wird auch nicht auf eine gesellschaftliche Zuträgerfunktion verkürzt. Sie behält ihren Eigenwert.

Dabei versteht von Hentig keineswegs die Schule und schon gar nicht die Pädagogik als Mittel zur Gesellschaftsveränderung. Eine solche Instrumentalisierung lehnt er nicht nur deshalb ab, weil sich Schule und Pädagogik zu viel zumuteten, sondern auch weil dafür keine Zuständigkeit bestehe, die nur bei der Politik liege. Im Sinne seines pädagogischen Credos von Selbstbestimmung und Freiheit, das den Menschen zum Subjekt seiner Verhältnisse machen will, hat die Schule „nur“ die Aufgabe jedes einzelne Kind mit seinen mitgebrachten Lebensproblemen und sonstigen Voraussetzungen ernst zu nehmen und auf diese einzugehen, um es gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse zu stärken, damit es sich in personaler Authentizität und Identität gegen die Gesellschaft behaupten kann. Um solche Stärkungen zu vollziehen und um Gegenkräfte zu mobilisieren, müsse die Schule ihre Schüler aber ausdrücklich ein Stück der besseren Welt konkret erfahren lassen, ohne sich der Illusion hinzugeben, die Schule käme gegen die Wirklichkeit an. (vgl. Hentig, 1990, 16) Die Schule kann – ohne sich zu überfordern – sich aber zumindest damit beschäftigen, wie man es besser machen kann. Da für Hartmut von Hentig in der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung die Lebensprobleme der Schüler so viel größer als ihre Lernprobleme geworden sind und sie überwältigen, (vgl. Hentig, 1987a, 90) da Kindheit und Jugendzeit zur Schulzeit geworden sind und die Schule die zentrale Institution des Aufwachsens darstellt und da nur noch die Schule Erfahrungsräume bereithält, die außerhalb ihrer Mauern verdeckt und verschüttet sind, (vgl. Kleinspel, 1998b, 141) ist eine Schule als Lebens- und Erfahrungsraum im Sinne einer approximativen Konstruktion als kleine überschaubare Einheit zu entwickeln. Ein solches erweitertes Schulverständnis, das von Heinz Ipfling im Gegensatz zu einem „Reduktionsmodell“ von Schule, das einer ausschließlichen Fokussierung der Schule auf Unterricht das Wort redet, als „Expansionsmodell“ bezeichnet wird,<sup>155</sup> (vgl. Ipfling, 1998; Giesecke, 1996) darf aber keineswegs so verstanden werden, als wolle Hartmut von Hentig die Schule damit zum magischen Ort, an dem alle gesellschaftlichen Problemlagen zaubernd gelöst werden, ausbauen. Allerdings betont von Hentig angesichts der veränderten Zeitsignaturen mit beschleunigten Modernisierungsprozessen und soziokulturellen Umbrüchen, dass eine Schule als Apparatur der reinen Wissensvermittlung, als Institution der linearen und eindimensionalen Welt-sicht, als Ort der Dominanz verbaler Belehrung sich heute nicht nur in Frage

stellen lassen muss, sondern aufgefordert ist, den sozialen Erfahrungsraum für die Heranwachsenden so angemessen zu gestalten, dass er jenseits aller Verschulung zu einem anregenden und lohnenden Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche mit entsprechenden Orientierungs- und Bildungsaufgaben wird, also – um noch einmal mit Paul Goodman, den von Hentig zitiert, zu sprechen – „a place for kids to grow up in“. (Goodmann, 1956, 12) Schule wird von Hartmut von Hentig in Anknüpfung an reformpädagogische Traditionen als Lebens- und strukturierter Handlungsraum konzipiert, in der das Leben und damit auch das Leben mit Unterschieden und Verschiedenheit zugelassen wird. Eine solche Schule gibt nicht ihren eigentlichen pädagogischen Auftrag auf, läuft keineswegs jeder Novität blind nach, aber glaubt auch nicht den Versprechungen eines möglichen „Rückzugs in eine heile Welt der Großväter“ (Hentig, 1996b 61) oder erliegt auch nicht einem „pädagogischen Resignationssyndrom“ (ebenda), das die Schule nur auf Unterricht beschränkte, sondern hält daran fest, dass nur in einer Schule als Lebens- und Erfahrungsort Schule überhaupt noch Lernort sein könne. Nur eine Schule, die nicht Bildung und Erziehung allein über Unterricht betreiben will, ergreift die Chance, dass der Einzelne in Gemeinschaft mit anderen am Verstehen und an der Gestaltung der Gesellschaft kompetent teilhaben und teilnehmen kann. Nur sie gibt Hilfe, erwachsen zu werden und kommt ihrer pädagogischen Verantwortung nach. (vgl. Hentig, 1990, 7)

Da die Schule ernsthaft die Lebensprobleme der Lernenden nicht ignorieren kann, wenn sie erfolgreich ihren Bildungsauftrag bewältigen will, muss sie Raum geben, diese Probleme pädagogisch zu bearbeiten und Lösungsoptionen andeuten und diese erlebbar machen. Da die familiäre Prägestärke inzwischen gravierend nachgelassen hat, ist die Schule für von Hentig die einzige gesellschaftliche Institution, die die Chance hat, intentional zu erziehen, will eine Gesellschaft nicht Kinder und Jugendliche ausschließlich den Sozialisierungseinflüssen der Medien oder der Peergroups überlassen, die kein Interesse an einer sozialen und demokratischen Kompetenzvermittlung haben.<sup>156</sup> Dabei glaubt von Hentig weniger an eine „Gegenerziehung“ durch die Schule, sondern an die Kraft der positiven Erfahrung in einer Schule, die Kindern und Jugendlichen auch Verantwortung und Selbstständigkeit ermöglicht. (vgl. Hentig, 1994, 77) „Dies geht nicht in der Schule, die Erziehung nur ‚durch Unterricht‘ treibt.“<sup>157</sup> (Hentig, 1996c, 32) Dazu ist eine Schule notwendig, die ihm ihren Mauern Möglichkeiten zur aktuellen Lebensbewältigung als kind- und jugendgerechte Lebensschule bietet, die die Interessen und Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit erweiterten Lernangeboten und mit Erlebnis- und Erfahrungsräumen anregt, sie fördert und entwickelt und ein darauf abgestimmtes Schulleben offeriert und sich durch ihr Konzept jeglichen Rückzug auf eine „Schmalspurbildung“, die Lernbedürfnisse ihrer Schüler vernachlässigt, untersagt.

Damit setzt sich von Hentig nicht nur dafür ein, dass die Bewältigung von Lebensproblemen durch eine Schule, in der das Leben und das Zusammenleben erfahren werden kann, vor einer reinen Belehrungsschule Priorität bekommt, sondern er wendet sich auch dagegen, dass die Schule zu einer „Karriere-Anstalt“ (Hentig, 2002, 93) verkümmert. In der Hentigschen Vorstel-

lung von Schule übernehmen nicht nur die Lehrer als Vorbilder Verantwortung für das Lernen, sondern auch die Beteiligten erhalten Mitverantwortung für das Lernen und Leben, für die soziale Begegnung und das Miteinander in der Schule. Die Forderung nach sozialer Verantwortung für die Schulgemeinschaft, die eine immens wichtige Lernerfahrung enthält, wird vor allem durch Möglichkeiten zur Partizipation und Mitwirkung der Lernenden gestärkt.<sup>158</sup> Hartmut von Hentigs pädagogisches Ziel der Selbstbestimmung und der Übernahme von Verantwortung soll in der Schul- und Unterrichtspraxis erleb- und erfahrbar werden, indem die in der Schule Tätigen in möglichst weitgehender Autonomie ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln. Da „die Befähigung zum Bürgersein in einer Demokratie der erste und wichtigste Auftrag der öffentlichen Schule“ (Hentig, 2001a, 107) nach von Hentig ist, muss die Schule diese Möglichkeit als wesentliches Element ihres Bildungsauftrages in sich aufnehmen. Im Sinne des an Dewey anknüpfenden Erfahrungsansatzes, der – wie schon ausgeführt – „soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung ersetzen“<sup>159</sup> (ebenda, 82) will, kann Selbstbestimmung und Mitentscheidungsfähigkeit nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern muss in der Schule durch eine Planung von Beteiligungsprozessen erst realisiert werden.

### 2.3.3 Die Schule als Polis

Hartmut von Hentig greift zur Explikation seiner Idee eines solchen inner-schulischen Beteiligungsansatzes auf den Gedanken der griechischen Polis<sup>160</sup> als eine Form der unmittelbaren Demokratie zurück. Die Bereitschaft als Bürger zu handeln, soll in der Schule ermöglicht und gestärkt werden. Im Rückgriff auf die Unterscheidung zwischen „*civitas*“ und „*civilitas*“ entfaltet Hartmut von Hentig in seinem Buch „Die Schule neu denken“ die Vorstellung des Menschen als handelnder Bürger, der die Idee der aufgeklärten Friedensgemeinschaft („*civitas*“) in der Schule vorwegnimmt. Er sorgt so für die Herstellung menschlicher Prinzipien in einer selbst erstellten und vertretbaren Ordnung, die nur im kleinen geschützten Rahmen erreicht werden kann, weil in den komplexen, interdependenten, undurchschaubaren und von Bürokratie geprägten Strukturen dies nicht möglich ist. Insofern soll die Idee der „*civitas*“ durch die „*civilitas*“ vorweggenommen werden.<sup>161</sup> (vgl. Hentig, 1993, 256)

In der Schulpolis kann die „Wiederherstellung der Politik“ (Hentig, 1973) gemeinsam von allen Mitgliedern der Schulgemeinde, den Schulbürgern, gelernt werden. Dort kann der Einzelne die für die Politik außerhalb der Schule grundlegende Erfahrung der Selbst- und Mitbestimmung machen, die er in den ansonsten umgebenden Strukturen und Systemzwängen nicht mehr machen kann. Die ideale Konstruktion der griechischen Polis ist das Hintergrundmodell, in ihr ist die notwendige Überschaubarkeit gegeben, die größeren Institutionen und Gebilden fehlt. Die Polis als soziales Gefüge ist zur Selbstregierung fähig.

Von Hentig nutzt bewusst die Idealkonstruktion, ist sich dabei aber immer bewusst, dass die überschaubare schulische Polis mit ihrer Praxis sich stets nur in relativer Autonomie bewegt, (vgl. Hentig, 1973, 169) was ihn aber nichtsdestoweniger nicht vor einer Überdehnung des Poliskonstruktes – was

noch zu zeigen sein wird – zurückhält. Trotz der Einschränkung der relativen Autonomie bietet für ihn das Polismodell die sinnvolle Möglichkeit, eine vereinfachte Form demokratischen Zusammenlebens zu realisieren:

„Die Polis gibt ihren Bürgern die Möglichkeit, ihre Einzelfähigkeiten, ihr kurzes Leben, ihre begrenzte Kraft in ein überschaubares und sinnvolles Ganzes einzubringen; sie erzieht ihre Bürger; sie befähigt sie sowohl zu herrschen wie zu gehorchen.“ (Hentig, 1973, 170)

In ihrem Zwischendasein zwischen Familie und Gesellschaft kann die Schule eine solche Grund- und Urerfahrung einer Demokratie im Kleinen konstituieren:

„Die Schule ist ein überschaubares Gemeinwesen. Sie kann die verlorengegangene Erfahrung von der polis in sich wiederherstellen. In ihr könne der junge Mensch konkret erleben, daß und mit welchen Mitteln der einzelne auf das Ganze Einfluß nimmt; er könnte lernen, was Institutionen leisten, wie man Regeln macht und ihre Einhaltung sichert, welchen Schutz sie geben. Er könnte an der Schule den *contrat social* nachvollziehen, den niemand in der Geschichte geschlossen hat und der doch unser friedliches Zusammenleben verbürgt.“ (Hentig, 1990, 15)

Eine solche Schule als Polis ermöglicht die „Erfahrung des Besseren“, macht erlebbar, dass Demokratie lebendig ist, dass sie gestaltet und verstanden werden kann und dass sinnvolle Entscheidungen in konstruktiven Problemlöseprozessen getroffen werden. Sie vermittelt aber ebenso die Kompliziertheit demokratischer Entscheidungen schon in einem solchen überschaubaren Rahmen, sie lässt erkennen, dass Überzeugungs- und Aushandlungsprozesse, Kompromissfindung und Interessenzusammenschlüsse sinnvoll sein können.

Demokratie ist für von Hentig „Politik mittels Verständigung“ (Hentig, 2001a, 122f.) und diese muss in kleinen Einheiten an der demokratischen Wirklichkeit selbst gelernt werden, statt aus Lehrbüchern. (Hentig, 2001a, 124) Er prägt den zentralen Satz: „Nur die Demokratie erzieht zur Demokratie.“ (vgl. Hentig, 2001a, 131)

Von Hentig greift damit erneut das auf, was er schon 1968 als allgemeines Lernziel einer neuen Schule nennt: das Erleben von Demokratie in der Schule, um das Leben in der Demokratie und dessen Bedeutung, das Warum, zu lernen. (vgl. Hentig, 1970, 97) Dazu darf sie „weder eine Insel der Gerechtigkeit inmitten der ungerechten Welt sein, noch darf sie deren Ungerechtigkeiten, Fehlzustände und Fehlordnungen einfach reproduzieren und damit verewigen.“ (Hentig, 1970, 131) Für von Hentig ist dies die „Erziehung zur Politik“ (Hentig, 1993, 180ff.) in der Schule, da nur in einer solchen Miniaturausgabe einer demokratischen Institution die „bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten“ (ebenda) noch gelernt und geübt werden kann und ihre Folgen wahrnehmbar und erfahrbare werden.<sup>162</sup> Die Schule habe sich die Aufgaben zu eigen zu machen, in demokratische Lebensformen einzuführen und Gemeinschaft und Gemeinsinn erlebbar zu machen. In einer Schule, in

der Demokratie als Lebensform zu realisieren versucht wird, ergeben sich die besten Voraussetzungen für die Demokratie als Staatsform.

Hartmut von Hentig denkt dabei vor allem an Lernformen und Lerngelegenheiten außerhalb des Fächersystems und des regulären Unterrichts, der sich unter einer fachbezogenen Perspektive mit politischer Bildung beschäftigt. Er misstraut den erzieherischen und bildenden Wirkungen eines solchen Fachunterrichts, der für ihn nur unzureichend ein demokratisches Engagement initiieren kann.<sup>163</sup> Bei zugestandener Skepsis gegenüber einigen Formen eines unpolitischen Politikunterrichts und dessen demokratieförderlichen Wirkungen und der Bevorzugung eigener Erfahrungen mit demokratischen Handlungsformen unterschätzt von Hentig allerdings die Möglichkeiten eines Unterrichts, der sich in Inhalt und Form einer umfassenden politischen Bildung verpflichtet fühlt. Die Beibehaltung bzw. quantitative Ausweitung des Stundenvolumens dieses Unterrichtsfaches, das sich explizit die systematische Vermittlung von Demokratiefähigkeit in allen möglichen Demokratiebereichen zum Ziel setzt und sich gleichzeitig im innerschulischen Leben als fachliches Lernen im sozialen Kontext vernetzt und auch Kontakte zum außerschulischen Umfeld, zum Gemeindeleben pflegt, kann für ein aktives Erlernen von Demokratie nur hilfreich und unterstützend sein. Der Politikunterricht könnte dabei eine Initial- und Impulsfunktion übernehmen, indem er – vom Unterricht ausgehend – die Schule als primäres Übungsfeld für demokratisches Lernen mit Leben füllt.

In Erweiterung und Ergänzung des Hentigschen Ansatzes müssten unterrichtlich vermittelte Formen politischer Bildung mit Ziel des Demokratie-Lernens und außerunterrichtliche Installationen eigentlich als komplementäre Bereiche gedacht werden, die im günstigen Fall synchronisiert werden. Hartmut von Hentig allerdings vertraut deutlich bevorzugender auf ein demokratisches Miteinander in einer weitgehend selbstständigen Schule, die ihrer eigenen inneren Dynamik folgt und die durch Selbstregulierungsprozesse und Regelungen und Vereinbarungen demokratische Handlungsoptionen vermittelt. Dabei billigt er Schülern „ein Recht auf Hilfe bei der Ermöglichung von Selbstbestimmung“<sup>164</sup> (Hentig, 1990, 19) zu, das ihnen ermöglicht, die Begrenzungen von Selbstbestimmung zu erkennen, aber auch die eigene Kritizierbarkeit und Veränderbarkeit zu erleben:

„Ich halte es mit dem Prinzip, den Schülern die Verantwortungen – die Schwierigkeiten und Chancen, die Beschränkungen und Rechte – , die sie schon tragen, bewußt zu machen, statt ihnen noch zukünftige, ferne, fremde Verantwortungen zu erklären, an denen sie nicht gerade politisch, sondern allenfalls theoretisch teilnehmen.“ (Hentig, 1970, 112f.)

Hartmut von Hentig will damit den Schülern, aber auch den Schulen, ein hohes Maß an Selbstverantwortung bei gleichzeitiger Rechenschaftspflicht einräumen, um ein Aufgehen in Fremdbestimmung und Angepasstheit zu verhindern. Eine solche Selbstverantwortung ist dabei stets auszubalancieren mit der Verantwortung für das Gemeinwohl, mit der Verantwortung – um mit von Hentig zu sprechen – für die „res publica“. Die Selbstverantwortung des

Einzelnen inkludiert die Verantwortung für die gemeinsamen Regeln des Handelns, da sie, das darin enthaltene Gemeinwohl und die Selbstverantwortung stets neu erworben werden müssen und so gesichert werden.<sup>165</sup> (vgl. Hentig, 1996a, 98) Eine solche Verantwortung kann nur erworben werden, wenn Kindern und Jugendlichen auch Verantwortung gegeben wird, und zwar für etwas, was Kinder und Jugendliche verstehen und worüber sie verfügen. (vgl. Hentig, 1992, 87)

Dieses Erlernen von Verantwortung für Angelegenheiten, die von Kindern und Jugendlichen selbst geregelt werden können, das Einstehen dafür wird allmählich zu einer immer größeren Selbstverständlichkeit und drückt sich auch aus in den sechs Fähigkeiten, die von Hentig formuliert und die für ihn in der Schule vermittelt werden müssen, damit Kinder und Jugendliche im 21. Jahrhundert bestehen können. An erster Stelle nennt von Hentig dabei die „Fähigkeit zur Politik, zum Mitdenken und Mitentscheiden in der *res publica*“. (Hentig, 2001a, 97f.)

Eine solche Fähigkeit zur Politik kann man für von Hentig nicht nur theoretisch bzw. medial vermittelt erwerben, sondern auch hier ist gemäß seinem Grundsatz, dass möglichst viel Belehrung durch Erfahrung zu ersetzen sei, reales Handeln im überschaubaren schulischen Rahmen vonnöten, das allerdings auch als verarbeitete Erfahrung reflektiert und ins Bewusstsein gehoben werden muss. Gerade die reflexive Verarbeitung der Erfahrungen in der schulischen Lebenswelt trägt zu einem politischen Bewusstsein bei und bildet für ihn basale Formen demokratischer Handlungskompetenz aus. Das Erleben einer demokratischen Lebensform mit Dissens und Konsensfindungsprozessen, mit ersten Formen diskursiver Verarbeitung von auftretenden Problemen ist entscheidend. Für von Hentig wird die Schule so zu einer Arena der Auseinandersetzung und Verständigung über die Idee der Herstellung menschlicher Maße und Werte in der Gemeinschaft. Sie dient damit der Vorbereitung auf das Leben in der Polis, für das rein theoretisches Wissen nicht ausreicht und das keinesfalls zum besseren politischen Handeln befähigt. (Hentig, 1996a, 124) Demokratische Kompetenzen zum verantwortlichen und dem Gemeinwohl verpflichteten Leben in der Polis sind zwar in der Schule vorzubereiten, aber sie sind permanent weiterzuentwickeln und zu ergänzen: „In der Demokratie sind wir sämtlich zu ‘Wächtern’ des Staates berufen. ‘Politik’ ist darum eine unentrinnbare Pflicht eines jeden – genauer: das *politeuein*, das Bürgersein und Als-Bürger-Handeln in der *polis*.“ (Hentig, 1996a, 98f.)

Von Hentig geht es darum, ein Höchstmaß an Individualität und ein gemeinsam verfasstes Leben in einer demokratisch gestalteten Gemeinschaft zu kombinieren und schulisch vorzubereiten und einzuüben. Weder die Schule noch der Einzelne könne sich dieser Bildungsaufgabe entziehen. In der Schulpolis sollen Bedingungen realisiert werden, die ein Bürgerhandeln im Hentigschen Sinne gewährleisten, also vor allem Voraussetzungen geschaffen werden, die Verantwortung, Vertrauen, Anerkennung und Verständigung ermöglichen, ohne die Formen, in denen dies möglich gemacht wird, selbst vorzuschreiben, denn diese sind unter der Prüfinstanz größtmöglicher Menschlichkeit wiederum selbst auszuhandeln. Die Idee der „*civitas*“ soll im Selbsterkunden der Schüler im Sinne einer tastenden Annäherung an eine

bessere pädagogisch und demokratisch zu verantwortete Wirklichkeit entstehen. Hier ganz an Dewey orientiert, erhofft von Hentig, dass so in dem erfahrenen Handeln und in dessen Reflexion die innewohnenden besseren Möglichkeiten entdeckt und erprobt werden. Dabei werden allerdings nicht nur die Chancen systematischen Unterrichts unterschätzt, sondern auch etwaige Probleme, die sich aus uneindeutigen und vermittelnden Lösungen ergeben und einem kindlichen und jugendlichen Rigorismus entgegenstehen, mit emphatischem Pathos minimiert und verharmlost. Unzweifelhaft braucht die Schule die Offenheit für eine permanent zu erwerbende Demokratiekompetenz, deren Konstitutionsprozesse und Erwerbsmöglichkeiten in der bestehenden Schule weitgehend unbeachtet bleiben oder nur ein Schattendasein führen, aber die damit auch entstehenden neuen Problemlagen und Folgewirkungen bedürfen ebenfalls der Beachtung. Hartmut von Hentig gebührt aber der Verdienst, dass er die Vermittlung von Demokratiefähigkeit zum zentralen Auftrag der Schule macht. Dieser lautet für ihn:

„Kinder und junge Menschen zu politikfähigen, politikbereiten und verantwortungsbewußten Bürgern zu machen und die Kultur weiterzugeben – zusammen: der nächsten Generation zu helfen, in der Welt, in der sie leben, erwachsen zu werden.“ (Hentig, 1993, 17)

### **2.3.4 Einschätzung und Bewertung**

Eine solche Übertragung des Polisgedankens auf die Schule durch Hartmut von Hentig ist nicht ohne kritische Einwände geblieben. Manfred Hättich weist in seiner Kritik darauf hin, dass die antike griechische Polis kein Idealbild von Schule sein könne, weil sie sich nicht durch die Gemeinschaft gleichberechtigter Bürger auszeichnet habe. (vgl. Hättich, 1999, 178) Hättich lehnt aber die Polismetapher und ihre Übertragung auf die Schule nicht nur wegen der Nicht-Übereinstimmung mit der historischen Realität ab, sondern auch, weil er die Prämisse nicht teilt, dass die Schule eine Polis im Kleinen sei. (vgl. Hättich, 1999, 182) Ja, Hättich warnt gar davor, dass mit dieser Vorstellung der Schule als Polis die Gefahr des Erziehungsstaates entstehen könnte. (vgl. Hättich, 1999, 183) Trotz der geteilten Berechtigung des Hinweises auf die sozialen Grundlagen der antiken Polisgesellschaft<sup>166</sup> berücksichtigt Hättich nicht, dass Hartmut von Hentig die platonische Vorstellung der Polis als bewusst überhöhtes kritisches Regulativ meint, das eine Prüf- und Orientierungsfunktion hinsichtlich real erlebter Zustände einnehmen soll. Von Hentig orientiert sich daher nicht an dem historischen Realzustand. Für von Hentig bedeutet der Polis-Gedanke und seine Übertragung auf die Schule, dass sich Menschen zu einem Personalverband zusammenschließen, der so aufgebaut ist, dass sich alle gegenseitig benötigen, an dem alle Anteil haben, die sich als Gleiche und Freie selbst regieren und verwalten.

Die normative Implikation des Identitätsanspruchs auf der Grundlage politischer Teilhabe, der die Angelegenheiten der Polis zur Sache aller macht, fasziniert Hentig. Das Identischwerden der Bürgerschaft mit der Polis, die das Politische zum zentralen Lebenselement werden lässt, ist sein Modell. Die

authentische Mitsprache, das gemeinsame Mitdenken, das öffentliche Aushandeln von Entscheidungen, das Abwägen von Vor- und Nachteilen und damit die gemeinsame Regelung der Angelegenheiten, die alle angehen und betreffen, ist als kontrafaktisches Konzept einer direkten Demokratie, das Hartmut von Hentig als Maßstab dient. Ähnlich wie Platon in der *Politeia* ist dies der Entwurf einer idealen Polis, die stets versucht, bessere Zustände zu erreichen, die als visionäres Kapital die bestehende Wirklichkeit transzendiert und den Anspruch auf Verbesserung fundiert. Dabei ist Hartmut von Hentig selbst in seinem Plädoyer für Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und einer Ablehnung einer Erziehung durch Zwang, Willkür und Manipulation über jeden Verdacht erhaben, eine Erziehungsdiktatur oder einen Erziehungsstaat errichten zu wollen.<sup>167</sup> Sein Poliskonstrukt ist genau in dieser Form nicht auf die heutige Schule transformierbar. Hartmut von Hentig überhöht und idealisiert in seinem Rückgriff auf Platon und in seiner Loslösung von der Realität der antiken Polis den Polisgedanken. Seine kontrafaktische Setzung enthält Problemlagen und Ansprüche, die bei einer Übertragung auf die Schule und auf moderne Gesellschaften zu massiven Enttäuschungen und Frustrationen, aber auch zu problematischen Zielen, z. B. in einer Sehnsucht nach einer authentischen und harmonischen Gemeinschaft, führen. Weder in der Schule noch in heutigen Formen von Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform kann von einem kommunikativen Austausch aller durch öffentliches Reden und unter den Bedingungen gleicher Rechte, gleicher Freiheiten, des gleichen Grades an Informiertheit und an ausgebildeten politischen Tugenden und Qualifikationen ausgegangen werden. Solche stabilen sozialen und kulturellen Milieus mit derartigen Voraussetzungen sind heute eine Fiktion.

In der antiken Polis war es unter den vorher genannten partikularen Bedingungen der Demokratie möglich, dass alle Bürger, die dazu zählten, Entscheidungen öffentlich und gemeinsam trafen. Die direkte Beteiligung war Voraussetzung. Politik befand sich im Zentrum der Gesellschaft – ganz im Gegensatz zur heutigen Dominanz der Ökonomie. Schon durch diese Hinweise ergeben sich Zweifel hinsichtlich der Vorbildfunktion der Polis für moderne Formen der Demokratie, die stets auch Distanzierungsrechte enthalten (sollten).

Aber auch das Modell einer homogenen Gemeinschaft, das dem Polisgedanken unterliegt, das geprägt ist durch eine ethisch-kulturelle Homogenität und durch gemeinsam geteilte Vorstellungen des richtigen Lebens und Handelns, kann keine Zustimmung finden. Die gemeinsamen Werte konstituieren eine gewisse Authentizität im Willen der Bürger. Dies entspricht aber in keiner Weise den heutigen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen von partikularen Gruppeninteressen und uneinheitlichen Wertvorstellungen vom guten Leben in modernen Demokratien. Durch diese Erhöhung einer homogenisierenden Vorstellung zum Zielzustand und Leitbild wird – statt in die Praxis der Freiheit einzuführen – ein gemeinsames Gut gesetzt und darin eingeführt, das den Einzelnen auf eine gemeinsame Basis verpflichtet. Dies entspricht in keiner Weise einer dezidiert demokratischen Erziehung. (vgl. Reichenbach, 2001, 396) Die vorausgesetzte Homogenität kann und sollte kein Modell für eine demokratische Lebensform sein, die von der Heterogenität und Pluralität

in ihren Weltdeutungen geprägt ist. Hartmut von Hentig vergemeinschaftet mit dem überhöhten und entgrenzten Polisgedanken seine ansonsten vorhandene positive Wertschätzung von Heterogenität. Sein Polisgedanke ist daher unterkomplex und zu eindeutig, insbesondere vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung heutiger Gesellschaften, (vgl. Giddens, 1990) um als Vorbild zu dienen. Die antike Polis wird so zum „politischen Glaubensbekenntnis“ (Reichenbach, 2001, 113) bzw. zum „Polisidyll“ (Reichenbach, 2000, 33), da man in eine moderne demokratische Lebensform nicht nur einfach durch Zugehörigkeit, Identität und Heimat wie in vormodernen Polistformen integriert sein kann. Wird der antike Polisgedanke als homogene Lebensform homogener Selbste zum Modell erhoben, besteht in dieser „nostalgischen Identifikation“ ein gewisses „tyrannisches Potential“ (Reichenbach, 2001, 451), weil die Möglichkeiten der individuellen Lebensführung, der Praktizierung einer eigenen Lebensführung jenseits von Gemeinschaftsidealen und der Garantie und Sicherung individueller Rechte verloren gehen könnten.

Heutige Formen der Eingebundenheit müssen daher dominant *prozedural* gedeutet werden. Sie sind an die demokratische Prozedur gebunden. Mit Roland Reichenbach und Heiko Breit kann die Moderne als Übergang vom gemeinschaftlichen zum gesellschaftlichen Denken beschrieben werden. (vgl. Breit/Reichenbach, 2005, 30) Das heißt, dass die Differenz von Gemeinschaft und Gesellschaft nicht vernachlässigt werden darf. Die Konsequenz ist, dass die Demos- statt der Ethnosorientierung (vgl. Reichenbach, 2002, 390f.) und damit statt der Demokratie als moralisch zu erzeugendes Projekt gleicher Auffassungen die prozedurale Form der Entscheidungsfindung, als der Prozess an und für sich, in den Mittelpunkt rückt. (vgl. Biedermann, 2006, 134) Statt Partizipation nur „an und als Gemeinschaft“ und Demokratie als Zusammengehörigkeit und als Qualität des gemeinsamen Lebens (vgl. ebenda, 132) zu verstehen und als Ziel auszugeben, geht es darum, „Partizipation an und als Polis“ (ebenda, 133) als diskursiv-prozedurale Dimension und damit als Akzeptanz von Dissens als zentrale demokratische Lernbedingung, als Notwendigkeit von Machtverteilung, von Mehrheitsprinzip, Entscheidungs-umsetzung und Verantwortungsübernahme zu berücksichtigen, um dem Polis-idyll mit einem unterstellten moralischen Gemeinschaftskonsens zu entkommen.

Im Gegensatz zu einer gemeinschaftlichen Suche nach Konsens und Kooperation steht der argumentative Streit in deliberativen Prozessen um Geltungsansprüche und damit auch die Möglichkeit des Verbleibens im Dissens und die Notwendigkeit des Diskursiven im Vordergrund. Gleichzeitig bleibt eine demokratische Erziehung auf bestimmte universalisierbare Wertvorstellungen bzw. auf Auffassungen vom gemeinschaftlichen Guten und damit auf identitätsstiftende Momente im Sinne des kommunitaristischen Gedankens angewiesen. (vgl. Reichenbach, 2001, 448) Demokratie kann nicht nur formalisiert gedacht werden. Aber sie darf andererseits nicht wie im Polisidyll die Vorstellungen vom guten Leben verallgemeinern oder gar vereinheitlichen und ein homogenes Gebilde konstruieren wollen, sondern sie hat die „für den Demos und die demokratische Lebensform typischen Elemente der (moralisch-ethischen) Pluralität und des Widerstreits“ (ebenda, 466) nicht nur zu berück-

sichtigen, sondern konstitutiv in sich aufzunehmen. Sie (und dies gilt auch für die Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten) ist aufgefordert, den diskursiven und praktischen Austausch darüber zu ihrem Lebenselixier zu machen und gleichzeitig dessen Möglichkeiten bescheiden zu betrachten, da es in der Schule, um auf diesen Bezug zurückzukommen, nicht um den Austausch der Gleichfreien geht.

Insofern ist Reichenbach recht zu geben, wenn er gegenüber der Vorstellung von der Schule als Polis einwendet, dass dies nicht ganz aufrichtig sei. (vgl. Reichenbach, 2006, 41) Er betont, dass an die Schule Zwänge und Erwartungen gerichtet seien, denen weder die Lehrpersonen noch die Schüler entgegen könnten und die deshalb nicht idealistisch – wie bei Hartmut von Hentig in seiner kontrafaktischen Setzung – ignoriert werden sollten. (vgl. Reichenbach, 1994, 307)

„Schule ist keine Polis: die Polis gibt es nur zwischen Gleichen und Freien, zwischen Menschen, die sich nicht beherrschen lassen und nicht herrschen, die nicht befehlen können und nicht gehorchen sollen. Die Polis hat mit institutionalisierter Bildung und Erziehung und den dafür konstitutiven rollenkomplementären Kommunikationsverhältnissen wenig zu tun.“ (Reichenbach, 2007, 64)

Die Schule ist staatliche Anstalt mit Schul- und Anwesenheitspflicht. Vor allem ist die Schülerschaft einer Schule nicht der Souverän der Schule, da nicht alle Schulgewalt von ihr ausgeht. (vgl. Himmelmann, 2009, 87) Auch wenn die Schule selbst in ihrer Gesamtheit keine durchgängige demokratische Institution ist, ist es in vielen Bereichen der Schule unter Beachtung der einschränkenden Rahmenbedingungen möglich, Schule demokratischer zu gestalten und demokratisch zu erziehen und politisch zu bilden.

So macht auch Reichenbach darauf aufmerksam, dass das Verhandlungspotential der Schule groß sei und in der Regel nicht ausgenutzt werde. (vgl. Reichenbach, 1994, 303) Darum geht es auch Hartmut von Hentig, wenn er in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung vom 4. Dezember 2001 darauf hinweist, dass die Schulen in der Bundesrepublik von der Schul-Polis noch weit entfernt seien. (vgl. Hentig, 04.12.2001) Aber Hartmut von Hentig nimmt keine Einschränkung seines überzogenen Polisideals vor. Insofern muss hier gefragt werden, wie jenseits einer solchen Übersteigerung dennoch eine demokratische Lebensform in die Schule Einzug halten kann, die sich bescheidener gibt und dennoch den Anspruch der Implementation eines Mehrs an demokratischen Lernmöglichkeiten in der Schule nicht aufgibt. Gerade unter dem gegenwärtigen Prozess einer neoliberalen Umstrukturierung der Schule, bei dem der Versuch gemacht wird, demokratische Errungenschaften, z. B. relevante Schülerbeteiligungen, einzuschränken, (vgl. Lösch, 2007, 76) erscheint dies notwendiger denn je.

Insofern ist nach konzeptionellen Möglichkeiten zu suchen, die bescheidener und offener ansetzen und die nicht einem homogenen Gemeinschaftsideal huldigen. Der Polisgedanke würde dann kritisch in der hier angedeuteten Weise reflektiert, in seinen Implikationen „entmythologisiert“ und damit kri-

tisch gewendet. Er wäre dann allenfalls nur noch eine Metapher, die sich praktisch auf unterschiedliche Weise umsetzen ließe. Einer solchen Offenheit des Konzepts entspricht auch der Gedanke, dass es der Idee der Demokratie widerspräche, sie als eine Ordnung zu verstehen, die man in der Form eines Modells verordnen könnte.<sup>168</sup>

Das von Hentigsche Denken, in angemessene Maßstäbe gebracht und von Vereinseitigungen befreit, kann aber im Sinne des platonischen Wächtergedankens dazu genutzt werden, die Wirklichkeit kritisch zu befragen und Impulse zu einer demokratischen Weiterentwicklung und zu einer größeren Selbstständigkeit der Schule zu liefern bzw. solche Anregungen zu erhalten. Gerade die von Hentigsche Akzentuierung auf die Notwendigkeit des Erfahrens und Erlebens demokratischen Umgangs, der in der Schule gelernt werden muss, ist angesichts der Defizite in diesem Bereich im Schulleben von besonderer Bedeutung. Von Hentigs Ausführungen können als Hinweis verstanden werden, dass Schüler in der Schule nur dann zu einem demokratischen Ethos, zu selbstverantwortlichen und selbstständig lernenden Menschen erzogen werden können, wenn sie selbst ernsthaft und in abgestufter Weise an innerschulischen Entscheidungsprozessen beteiligt werden und wenn die Schule in einem gewissen Rahmen relativ selbstständig handeln kann, wenn Lernende und Eltern einen deutlich höheren Einfluss auf die innerschulische Lern- und Lebenskultur erhalten. Aber andererseits darf trotz der Berechtigung eines die Realität hinterfragenden Konzeptes einer stärker demokratisch ausgerichteten Schule nicht unbeachtet bleiben, dass die Schule nicht wie die Polis autonom ist und auch von den unmittelbar Beteiligten nicht selbst verwaltet werden kann. Sie stellt auch keine freiwillige Veranstaltung dar, von der sich die Schüler abmelden und durch Nicht-Teilnahme distanzieren können. Weil dies nicht so ist, plädiert von Hentig auch dafür, den Schulen ein erheblich höheres Maß an Selbstbestimmung und Selbstverantwortung unter Einschluss von Rechenschaftslegung einzuräumen. Dadurch enthalten die am Schulleben Beteiligten über Formen der schulinternen Selbstbestimmung auch stärkere Möglichkeiten der Mitwirkung, so dass sich auch ihr Verhalten zur Schule als Institution und Organisation verändert.<sup>169</sup>

Trotz der Unterschiede zu einem in staatlicher Rahmenhoheit eingebundenen Bildungssystem und einer mehr und mehr in die Selbstverantwortung entlassenen Einzelschule gibt es durchaus Ansatzpunkte und ausbaufähige Möglichkeiten für gewisse Adaptionen der Vorstellungen von Hartmut von Hentig, z. B. in der Art des Umgangs mit innerschulischen Problemen und den gemeinsamen Regelungen eigener Angelegenheiten. Dabei wäre – ausgehend vom Denkansatz von Hartmut von Hentig – insbesondere der Partizipationsbereich im Sinne einer größeren und substantielleren, aber durchaus abgestuften Mitbestimmung (hier vor allem der Schüler) zu erweitern, worauf in der Hinführung zu dieser Arbeit (vgl. 1.3) hinsichtlich der notwendigen Einschränkungen schon eingegangen wurde. Unzweifelhaft aber fordert das von Hentigsche Gedankengut eine Ausweitung der demokratischen Schulkultur, in der Schüler die Übernahme von Verantwortung erlernen.

Gerade die Stärkung einer größeren Selbstverantwortung ist das zentrale Element seiner neu gedachten Schule. Andererseits wird es aber auch im

Interesse übergeordneter Normen und Werte auch notwendig sein und bleiben, begründete und einsehbare Grenzziehungen vorzunehmen. Dabei ist auch das Erfahren von Grenzen, das im Erproben liegende Scheitern und die so zu erwerbende Frustrationstoleranz ein wichtiges Element in einer stärker demokratisch orientierten Schule, die dem Aushandeln, dem Aushalten von Differenz und dem praktischen Diskurs öffentlichen Raum gibt. Frustrationen über eine begrenzte Reichweite von Partizipation müssen aber aufgefangen und unter Entwicklung von Perspektiven positiv geweitet werden. (vgl. Claußen, 2007, 287) Es ist beim praktischen Erproben von demokratischen Prozessen darauf zu achten, dass ein stets mögliches Scheitern von Schülervorstellungen und Interessenartikulation von Lernenden sich nicht als „Dauererlebnis“ verstetigt. Es bedarf auch der Erfahrung, „dass man gemeinsam mit anderen tatsächlich etwas bewegen und bewirken kann.“ (Schirp, 2007, 169) Insofern ist es die Aufgabe der Lehrenden danach zu schauen, dass erkämpfte Partizipationsmöglichkeiten zumindest eine gewisse Aussicht auf Erfolg bieten, dass solche Ansätze nicht in zu abstrakten und zu entfernten Systemzwängen oder uneinsehbaren Regelmechanismen untergehen, so dass die Selbst- und Mitverantwortungsmöglichkeit entschwindet und die Einsichtsfähigkeit für weiteres Engagement minimiert wird.

Um dies zu vermeiden und Erfahrungen, welcher Art auch immer, nicht einfach den subjektiven Verarbeitungsformen preiszugeben, erscheint es notwendig, dass die alltäglichen Zugänge und Verarbeitungsformen der Mikropolitik in der Schule reflektiert und analysiert werden, um Transformationsprozesse und neue Erkenntnisse zu ermöglichen, (vgl. Reinhardt, S., 2003, 499ff.) die dann auch wieder neue Handlungsoptionen durch den Erwerb produktiver Fähigkeiten eröffnen.

Hier liegt eine der wichtigen Ergänzungsfunktionen systematischer politischer Unterrichtsprozesse, die als zweites Standbein einer realistischen demokratischen Erziehung und politischen Bildung nicht vergessen werden dürfen. Alle solche Formen, Schule in stärkerer Weise innerhalb des gültigen Rechtsrahmens demokratisch zu organisieren und dafür Verantwortung zu übernehmen, bedeuten sicherlich eine grundlegende Veränderung im Schulleben und auch im politisch bildenden Unterricht, die nicht ohne Mühen und Schwierigkeiten zu haben sind. Aber diese Problemlagen und Grenzen müssen bekannt sein und veröffentlicht werden, statt sie idealisierend zu leugnen.

Schule ist nicht durchgängig demokratisch, sondern beinhaltet auch paternalistische Formen. Zwar ist sie als Institution demokratisch eingebunden und hat einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der die Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie einschließt. Sie soll diesen demokratischen Anspruch und Auftrag auch qua Gesetz erfüllen. Aber andererseits hat sie die soziologischen Bestimmungen von Schule zu gewährleisten, also die Allokations-, Qualifikations-, Integrations- und Selektionsfunktion der Schule in der Form der allgemeinen öffentlichen Ausbildung zu erfüllen. Sie übt unter bestimmten Voraussetzungen auch Disziplinargewalt aus, wenn auch keine unmittelbare. Schulklassen sind keine gewählten Assoziationen von frei sich dort zusammenfindenden Schülern, sondern stellen gesetzte Institutionalisierungen dar, in denen unter dem Postulat formaler Chancengleichheit die Ler-

nenden immer auch in ein gewisses Konkurrenzverhältnis zueinander treten, weil es eine „unvermeidbare Bewertungs ubiquität“ (Nonnenmacher, 2009, 272) gibt. Dies gilt es zu berücksichtigen, bewusst zu machen und soweit wie möglich zu transformieren.

Aber eine solche Institutionalisierung kann nicht aufgehoben werden und ist nicht voluntaristisch zu überspringen. Jedoch ist mit Peter Fauser darauf aufmerksam zu machen, dass es darum geht, dies realistisch zur Kenntnis zu nehmen, aber auf der anderen Seite darf sich die Schule mit einer solchen Instrumentalisierung, die nicht pädagogisch ist, die die soziale Ungleichheit reproduziert und keinesfalls ein demokratisch ausgerichtetes Verständnis von Schule unterstützt, nicht zufrieden geben, da die Schule immer auch „ein Faktor der gesellschaftlichen Humanisierung“ (Fauser, 2010, 63) ist und bleiben sollte. Deshalb gibt es stets auch Anlass für demokratische Reformen und damit für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung.

Das Demokratiepostulat im schulischen Gesamtgefüge ist in seinen Brechungen, Verwerfungen und Antinomien deshalb nicht zu leugnen, sondern bedarf der gemeinschaftlichen Reflexion mit den Lernenden, wozu unterrichtliche, z. B. im Politikunterricht, und außerunterrichtliche Optionen, z. B. in Arbeitsgemeinschaften, die freiwillige Angebote zur demokratischen Erziehung und zur politischen Bildung unterbreiten (durchaus unter Einschluss der Reflexion der restriktiven Bedingungen an der eigenen Schule) angeboten werden sollten.

„Anspruchsvoll ist eine Position, die sich immer wieder des Doppelcharakters (der Schule, G. R.) vergewissert und versucht, diese Widersprüche auszuhalten, um so die Strukturbedingungen der Gesellschaftsordnungen sich selbst und den Schülern transparent und damit kritisierbar zu machen. Zum strategischen Bündnisangebot käme dann ein prinzipiell selbstreflexiver und systemkritischer Habitus hinzu.“ (Nonnenmacher, 2009, 272)

Genau darin wird in einer Schule, die sich vom Polisideal abwendet, aber dennoch ein Ort für demokratische Erziehung und politische Bildung sein will, eine wichtige Funktion gesehen, weil es auch darum geht, die Beschränkungen demokratischer Verkehrsformen und die dafür angeführten Begründungen den Betroffenen transparent zu machen und sie hinsichtlich etwaiger Ausweitungsmöglichkeiten mit ihnen zu erörtern.

Die Möglichkeiten der Dehnung und Streckung in Richtung einer Vergrößerung der Spielräume mit der Perspektive der Ermöglichung einer demokratischeren Schulkultur sind bisher keinesfalls ausgeschöpft. Die für eine solche Ausweitung Eintretenden müssen aber die Restriktionen und Eingebundenheiten klar erkennen und diese berücksichtigen, um nicht in Resignation und Frustration zu verfallen. Geschieht das, dann wären alle hier unterbreiteten Empfehlungen zur Etablierung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung

„nicht mehr so umstandslos optimistisch konnotiert, sie stünden dann unter dem zwar realistischen aber leider illusionsberaubenden Vorbehalt,

dass ihr Charakter der eines Rezeptes gegen selbstinduzierte Wirkungen ist.“ (ebenda, 274)

Außer diesen einschränkenden Bedingungen muss auch beachtet werden, dass eine „*volldemokratisierte* Schule“ (Petrik, 2007, 148) die Schüler überforderte. Sie ließe unbeachtet, dass pädagogische Verhältnisse (worauf bewusst schon hingewiesen wurde) grundsätzlich asymmetrisch sind. Die Schule kann daher nur begrenzt demokratisch sein. Auch diese Begrenztheit ist vorauszusetzen und als gegeben anzunehmen und nicht wie beim Polisideal zu ignorieren. Auch dann bleiben noch genügend ungenutzte Bereiche für eine gewisse demokratische Teilhabe und Mitgestaltung der Schule, die man als ihre „Öffnung nach innen“ (Batt, 2007, 130) bezeichnen kann. Gerhard Himmelmann weist darauf hin, dass die politische Demokratie und eine demokratische Gesellschaft auf entgegenkommende demokratische Verhältnisse in den Schulen angewiesen sind, was auch durch den in den Schulgesetzen ausformulierten Bildungsauftrag unterstützt werde. (vgl. Himmelmann, 2006, 93) Oftmals aber handelt es sich dabei um paradoxe Verordnungen von Demokratie, Autonomie und Mitbestimmungsimperativen, die die Schule und die Schüler versuchen, ohnmächtig zu halten. (vgl. Helsper, 1997, 521ff.) Dies zu erkennen und Anspruch und Wirklichkeit näher zueinander zu bringen, ist ein wichtiger Auftrag für eine Schule, die sich dem Auftrag demokratischer Erziehung und politischer Bildung bewusst und akzentuiert stellt.

Will man in realistischer, bescheidener und doch ernsthafter Weise versuchen, Anspruch und Wirklichkeit schulischer Demokratie in eine nähere Verbindung zu bringen, dann sollte an der Ambivalenz des Polisgedankens angesetzt werden, statt ihn zu überdehnen. Prinzipiell asymmetrische Erziehungsverhältnisse sind dann nicht voluntaristisch aufzuheben, will man nicht einer „pädagogischen Partialerblindung“ (Reichenbach, 2001, 385) erliegen. Raum zur Reflexion ihrer schulischen Erfahrungen sollte den Schülern eröffnet werden. Zu dieser Reflexion gehört auch die Thematisierung der Grenzen schulischer Demokratisierung: Dabei reicht es auch keinesfalls aus, die Schule zwar als staatliche Institution zu begreifen, die einen demokratischen Erziehungs- und Bildungsauftrag hat, die diesen aber nicht in ihren Organisationsformen und in ihren Vermittlungsinhalten umsetzt, so dass solche Ziele nur „Beschwörungsformeln“ bleiben, weil sie sich nicht im Alltag der Schule konkret umsetzen.

Der Verwirklichung dieser Ziele wird erst annähernd Genüge getan, wenn die Schule im Rahmen ihres auf allen Ebenen sich vollziehenden Interaktionsgefüges und den dazu gehörigen innerschulischen Verkehrsformen den Schülern Möglichkeiten der Einübung in demokratische Verfahrensweisen sowie zur demokratischen Beteiligung eröffnet, aber auch Raum gibt, um die gemachten Erfahrungen zu reflektieren und zu erweitern, um politische Dimensionen erreichen zu können. Zudem bedarf es auch des modellhaften Vorlebens eines demokratischen, d. h. auf Sachlichkeit und Fairness ausgerichteten und an einem pluralistischen Meinungs-austausch orientierten Konflikt- und Entscheidungsstils im Umgang mit den Schülern, aber auch zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium und gegenüber den Erziehungsberechtig-

ten. Über ein solches erfahrungsbetontes Konzept hinaus gehört auch unter den oben angesprochenen gesellschaftlichen Funktionen der Schule, die dies zumindest nicht ausschließen, dass sich die Schule bewusst für die Explikation demokratischer Verhältnisse ausspricht, indem einerseits demokratiebezogene Inhalte zum Gegenstand der unterrichtlichen Vermittlung werden, andererseits aber vor allem die Formen des Demokratiebewusstseins bei den Lernenden zum Ausgangspunkt erziehender und politisch bildender Prozesse gemacht werden.

Eine Auseinandersetzung mit dem Polisgedanken in der Schule unter den hier eingewandten Kritikpunkten sollte sich immer auch durch eine Thematisierung der Grenzen schulischer Demokratisierung vollziehen:

„Dazu gehört vor allem die strukturelle Verschiedenheit von Schule und demokratischer Regierungsform – Positionen sind nicht auf dem Wege der demokratischen Legitimation vergeben worden, das ‘Staatsvolk’ ist nicht eindeutig definiert, zumal die Kompetenzen zur letztendlichen Entscheidung außerhalb der einzelnen Organisationen liegen. (...) Die Vorstellung, Schule könne die Merkmale einer Demokratie vollständig im Kleinen abbilden, muss deshalb verworfen werden zugunsten einer vorsichtigeren Einschätzung ihrer Möglichkeiten.“ (Diedrich, 2008, 95f.)

### **2.3.5 Die Schule als Cité**

Eine solche realistischere und sinnvolle Konzeptualisierung schulischer Demokratie ist die Vorstellung von der Schule als Cité (Oser/Reichenbach, 2000, 24f.) und nicht von ihr als Polis, da die Schule – wie oben dargelegt – nur bedingt bzw. eingeschränkt Polis sein kann und sein sollte. Diese Vorstellung von Oser/Reichenbach von der Schule als Cité nähme die für die demokratischen Erziehungs- und für die politischen Bildungsprozesse ungünstigen Bedingungen der fortgeschrittenen Moderne ernst und erfasste nüchterner die Möglichkeiten demokratischer Erziehung und politischer Bildung jenseits überschießender Emphase und normativer Überlast. Sie sähe realistischer die von ihr erhofften Wirkungen und überforderte Lehrende und Schüler nicht. Sie böte trotzdem Möglichkeiten eines eingeschränkt demokratischen Miteinanders unter asymmetrischen pädagogischen Strukturen, machte aber durchaus demokratische Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten erlebbar, ohne davon auszugehen, dass diese eine verkleinerte politische Realität in der Schule abbildeten. Die Vorstellung von Oser und Reichenbach inkludiert, dass die Partizipation der Betroffenen freiwillig sein muss. Ebenso sollte die Schule mit Postulaten zum Gemeinschaftsleben vorsichtig sein, da sie keine homogene Wertgemeinschaft darstellt, sondern Schulen als Cité sind die idealen Orte,

„in denen die Unterschiede zwischen (partikulärem) Gemeinschaftsleben, geselliger Öffentlichkeit (Citoyenität) und diskursiven Überzeugungs- und Machtkämpfen (Polis) auf exzellente Weise eingeführt werden können.“ (ebenda)

Diese verschiedenen Formen des Zusammenlebens (Gemeinschaft, Polis und Citoyenität), diese Differenzierung im demokratischen Verhalten sind in der Schule bewusst zu machen und zu lernen.

Die Schule als Cité zu betrachten heißt, sie als

„Ort der Geselligkeit, des Streits und der diskursiven Auseinandersetzung, als Ort der Feste, des Austauschs und der Expression von Differenz, aber auch als Ort der Arbeit und des Zwangs, als Ort der Gemeinschaft“ (ebenda)

aufzufassen. In der Schule wird Citoyenität<sup>170</sup> als Bereicherung des persönlichen Lebens durch demokratische Umgangsformen als Verbindung von Aspekten der Gemeinschaft und der demokratischen Lebensform vermittelt.<sup>171</sup> (vgl. Reichenbach, 2001, 392 u. 404)

Unter einer solch realistischen Perspektive kann die Schule dem Ziel der Einübung demokratischer Umgangsformen und Anbahnung elementarer politischer Einsichten wahrscheinlich ein gutes Stück näher kommen. Dafür gibt es in der Schule die notwendigen Freiräume, wenn sie denn bewusst wahrgenommen, genutzt, ausgeweitet und entsprechend gestaltet werden. Dafür mehr Mut und mehr Ideen zu entwickeln, will diese Arbeit u. a. einen Beitrag leisten.

Die von Hentigsche Vorstellung einer Schule als Polis ist damit in sinnvoller und realistischer Weise korrigiert und in ihrem mythischen Charakter „entzaubert“ worden, da sie als Idyll auch ihre Wirkung als Gegenkraft nicht einzulösen vermag. Unzweifelhaft macht die Vorstellung von einer Schule als Polis im offenen und realistischen Sinne weiterhin berechtigt darauf aufmerksam, dass die bestehende Schule die sich trotz aller Restriktionen bietenden Möglichkeiten innerer demokratischer Gestaltung kaum nutzt und sie damit im Sinne von Hartmut von Hentig nicht genügend politisch wirkt. Die Bedeutung der Polis-Vorstellung von Schule jenseits ihrer Überhöhung liegt somit vor allem darin, dass demokratisches Lernen insbesondere durch praktische demokratische Erfahrungen realisiert werden soll, so dass sich entsprechende Verhaltensoptionen und Grundmuster ausprägen können. Schüler lernen, ihre Angelegenheiten weitgehend selbst zu regeln. Indem sie erfahren, dass sie im schulischen Innenleben etwas bewirken können, dass Erfolgswahrscheinlichkeiten im Aushandeln ihrer Anliegen entstehen, bilden sich implizit demokratische Kompetenzpotentiale aus, die als basale Voraussetzungen auch den Zusammenhalt der großen Polis und das friedliche Zusammenleben in ihr sichern. Schule – das ist in der heutigen Zeit wichtiger denn je – wird bei von Hentig nicht nur unter dem Gesichtspunkt von Effizienz gesehen, sondern stets auch unter dem Aspekt des prozeduralen politischen Lernens (hier eher im Verständnis demokratischer Erziehung), das entsprechende kommunikative Verständigungs- und Verstehensprozesse und ein gegenseitiges Wertschätzen einschließt.

Das Erproben demokratischer Verhaltensweisen in schulischen Ernstsituationen und das damit zu erreichende Ausbilden tragfähiger Selbstkonzepte kann auch in die hier angebotene Überformung des Polisgedankens in ein Konzept

der Schule als Cité übernommen werden. Ein solches Modell der Schule als Cité bietet allerdings mehr Möglichkeiten der direkten Bezüge, des sinnvollen Anknüpfens an bestehende schulische Rahmenbedingungen, um Demokratiekompetenz im Schulleben und im Politikunterricht zu vermitteln. Dies kann dadurch begründet werden, dass Schulen, „die nicht immer wieder auch zur ‘Polis’ werden, unter demokratischen Bedingungen ein zentrales Element ihres Bildungsauftrages (verfehlen).“ (Oser/Reichenbach 2000, 23) So trägt auch der Ansatz von Hartmut von Hentig zur theoretischen Verankerung, Vertiefung und zur perspektivischen Orientierung einer umfassenden Vermittlung innerschulischer Demokratiekompetenz bei und vermag wichtige Leitideen für Schulentwicklungsprozesse unter einer solchen Perspektive zu vermitteln.

Eine demokratieförderliche und wertorientierende Gestaltung der Schule sollte vor dem Hintergrund der Ausführungen von Hartmut von Hentig eine stärkere Gewichtung in der Schulqualitätsdiskussion erhalten, zumal ein Mehr an Teilhabe auch leistungsfördernde Aspekte in anderen Anforderungsbereichen erwarten lässt. Von Hentigs Ansatz einer Schule als Polis weist damit auch darauf hin, dass das, was an Rahmen- und Unterstützungsbedingungen für ein Demokratielernen, das in der Schule seinen Anfang nimmt, durch die Bildungspolitik und auch durch die Bildungsadministration höchst entwicklungsbedürftig ist, dass noch viel zu wenig über realistische demokratische Handlungsmöglichkeiten, über Lernpartnerschaften zwischen Schülern und Lehrern, über die Übergabe und Übernahme zumindest einer Teilverantwortung an die bzw. von den Lernenden nachgedacht wurde und immer noch nicht hinreichend nachgedacht wird. Weitgehend wird die Schule von Lernenden noch als fremdbestimmt erlebt und Rechenschaftslegung erfolgt nur in einer Einbahnstraße, aber noch nicht gegenüber den Schülern. Von Hentigs Konzept erinnert daran, nach realistischen Optionen zu suchen, die eine demokratische Mitverantwortungskultur in der Schule entwickeln helfen können. Dass dies möglich ist, und zwar als unterschiedliche Möglichkeiten, den Citégedanken, der demokratiepädagogisch als angemessener als der Polisgedanke erscheint, in der Schule umzusetzen, zeigen neben der Bielefelder Laborschule als Schulmodell auch das Gymnasium Neuhaus in Thüringen und die Berliner Kurt-Tucholsky-Oberschule (beide Regelschulen), in denen Formen von parlamentarischen Beteiligungsstrukturen (z. B. durch Schülerparlamente) und eine gezielte Förderung von Verantwortungsübernahme zum Schulalltag gehören. (vgl. dazu die Materialien des BLK Modellversuchs „Demokratie lernen & leben“, die unter den Stichworten „Schule als Polis“ zusammengestellt wurden) Bei allen diesen Schulen, insbesondere bei den beiden hier genannten, wurden Hartmut von Hentigs Vorstellungen unter Beachtung der Rahmen- und Umweltbedingungen vor Ort diesen besonderen Ausgangslagen angepasst und mit den Beteiligten sukzessive entwickelt, ohne diese durch zu ausweitende Ansprüche und Ziele und zu viele „Baustellen“ demokratischer Mitgestaltung und Mitverantwortung zu überfordern. Dabei müssten sicherlich auch an diesen Schulen, die ausdifferenzierten Formen (Gemeinschaft, Polis und Citoyenität) noch deutlicher akzentuiert wer-

den und das Ethos einer demokratischen Lebensform sehr viel nachhaltiger erlebbar und die restriktiven Bedingungen deutlich stärker reflektiert werden.

### **2.3.6 Folgerungen für schulaufsichtliches Handeln**

Hartmut von Hentigs Vorstellungen einer Schule in großer Selbstständigkeit, die ihre Angelegenheit selbst regelt, benötigt keine Schulaufsicht. Der Staat müsse der Schule einen großen Freiraum zu ihrer Selbstentfaltung zugestehen. Insofern kann hier nur hypothetisch gefragt werden, was die Schulaufsicht trotzdem aus den Hentigschen Konzeptualisierungen von Schule lernen kann.

Schulaufsicht – folgt sie dem Hentigschen Denken – ist gut beraten, ein hohes Vertrauen in die selbstregulative Kompetenz der Einzelschule zu beweisen. Dabei wird ihr der Auftrag zuteil, Impulse für ein Neudenken und ein Neubauen der Schule zu geben, um an einer besseren Schulpädagogik mitzuwirken, so dass in der Einzelschule ein „Zipfel der besseren Welt“ möglich werden kann. Der Schulaufsicht muss zu allererst daran denken, dass sie die Menschen zu stärken habe und dann die Sachen zu klären. Auch sie ist auf einer Metaebene dem „Sokratischen Eid“ (Hentig, 1993, 255ff.) verpflichtet, weil sie Vorbild für pädagogische Prozesse zu sein hat. In diesem Gesamtrahmen des Mitwirkens an einer Schule mit menschlichen Maßstäben ist sie aufgefordert, demokratische Erziehung und politische Bildung zu ihrem Anliegen zu machen und Hinweise zu geben, wie ein Mehr an einer demokratisch-partizipativen Schulkultur entstehen kann. Diese wäre dann Motor einer Schule, die mehr sein will als eine Unterrichtsanstalt, die ihr Gesamtgefüge nach demokratischen Kriterien ausrichtete. Eine solche Schule versteht sich als Gemeinschaftsarbeit aller Beteiligten, die dafür die Verantwortung übernehmen. Zum Neugestaltungsauftrag gehört auch die Veränderung des Unterrichts, der Motivation, Freude, umfangreiche Anschauung und einen hohen lebensweltlichen Bezug haben sollte, um für die Lernenden bedeutsam zu werden.

Im Inneren ermöglicht die Schulaufsicht mannigfache freie Gestaltungsmöglichkeiten zur Realisierung des schulischen Bildungsauftrages, z. B. ein flexibler Umgang mit Lernzeiten, das Aufheben von jahrgangsbezogenen Lerngruppen. Die Schulaufsicht hat dann höchstens darauf zu achten, dass sich Kinder und Jugendliche in dieser Schule wohlfühlen, dass sie angenommen sind, dass die Schule ihr Leben und Lernen hilfreich begleitet und unterstützt. Auch legt sie darauf Wert, dass Leistungen in allen Bereichen, z. B. im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, zählen und als gleichwertig anerkannt werden. Sie unterstützt die Entwicklung von alternativen Formen der Leistungsbewertung. Die Schulaufsicht verzichtete auf output-orientierte „Messorgien“ mittels Standards, weil dies eine Fehlentwicklung darstellt. Stattdessen würde sie die Einzelschule auffordern, sich durchaus mit ihren Ergebnissen zu beschäftigen. Sie würde die Schule ermutigen, die Aussagen internationaler Leistungsuntersuchungen hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die Schule kritisch zu befragen, um die Grenzen des Designs und des Instrumentariums der Untersuchung zu beachten, um die Fraglichkeit

linearer und monokausaler Schlussfolgerungen, die aus Korrelationen gezogen wurden, ebenso zu bedenken wie die Folgewirkungen. Insgesamt ist eine solche Schulaufsicht nicht mehr Aufsicht, sondern kritischer Freund der Schule, der dieser hilft, ihre „blinden Flecken“ zu bearbeiten und sich selbst pädagogisch zu entwickeln. Zu dieser pädagogischen Entwicklung gehört, dass sie der Schule eben eine solche Eigenleistung zutraut, die eben daraus entsteht, dass sie ihre eigenen Angelegenheiten in und mit sich selbst verhandelt.

Nach den bisher vor allem auf einzelne Personen zurückgehenden Ansätzen eines schulischen Demokratie-Lernens sollen diese Konzeptionen jetzt ergänzt und aktualisiert werden, und zwar durch zwei Programme, die sich in besonderer Weise um das schulische Demokratie-Lernen bemüht haben und durchaus auch Erfolge vorweisen können. In chronologischer Reihenfolge wird deshalb mit dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ begonnen. Anders als bei den eher theoretisch grundgelegten Modellierungen eines Demokratie-Lernens – sieht man von den entsprechenden Modellschulen ab – sind bei den nun folgenden Programmen neben durchaus vorhandenen Zielvorstellungen auch die konkreten Umsetzungsstrategien und Formen der Realisierung in die Betrachtung einzubeziehen. Das älteste Programm zur Unterstützung von Demokratiepädagogik in der Schule ist das seit 1990 existierende Förderprogramm „Demokratisch Handeln“, das jetzt vorgestellt und hinsichtlich seiner Möglichkeiten für das schulische Demokratie-Lernen beurteilt werden soll.

„Und es ist eine Schande, daß unsere Schule so wenig zur Demokratie erzieht und sie nicht einübt, demokratisch zu leben. Wer eine Schule betritt, sollte gleich merken, hier werden junge Menschen zur Demokratie befähigt.“ (Hamm-Brücher, 1993, 85f.)

## **2.4 Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“. Ein Förderprogramm für Jugend und Schule**

### **2.4.1 Ziele**

Mit dem Zitat, das diesen Ausführungen vorangestellt ist, kann ein gesamter Ansatz trefflich gekennzeichnet werden, der sich um handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen von Demokratie in der Schule bemüht. Vielmehr als bisher müsse die Schule die Demokratie fördern. Dieses Ziel hat Hildegard Hamm-Brücher als Promotorin und Mitbegründerin des Förderprogramms in einem weiteren einprägsamen Satz zusammengefasst: „Die Schule der Demokratie ist die Schule.“ (Hamm-Brücher, 1996, 197) Dabei geht sie davon aus, dass die Schule viel zu wenig erfahrbare Gelegenheit gibt, wie ein demokratisches Miteinander funktioniert und wie es gestaltet werden kann:

„Wie viele Politiker und Lehrer bin ich der Meinung, dass die Schule sich viel zu wenig darum (um das Fördern der Demokratie, G. R.) kümmert. Erläuterungen, wie der Bundestag und der Bundesrat funktionieren und wer der Kanzler ist – solches Lernwissen kann heute wirklich dem Fernsehen überlassen werden. Was aber ebenso wie die Erinnerungsarbeit zu kurz kommt, ist das handelnde Lernen – das Praktizieren von Verhaltensstrategien in Konfliktsituationen, wenn gefordert ist, dass eine Schülerschaft gegen eine Ungerechtigkeit angeht oder gegen Verunglimpfungen von anders Denkenden. Um ein solches demokratisch begründetes Handeln zu fördern, machen wir das Programm.“ (Hamm-Brücher, 2001, 267)

Das Förderprogramm geht damit in seiner zentralen Perspektive davon aus, dass in der Schule und über sie hinaus eine Kultur demokratischen Lernens durch Handeln erreicht werden soll. Es ist die erklärte Absicht, dass es für Schüler erfahrbar wird, dass es sich lohnt, sich in der Schule und im außerschulischen Nahraum zu engagieren und Projekte mit konzeptionellem Charakter ins Leben zu rufen, die über die fachliche politische Bildung in der Schule hinausgehen. Die Aneignung von demokratischen Fähigkeiten und Bereitschaften durch Handeln ist intendiert. Diese Form, Demokratie nicht nur abstrakt und theoretisch zu begreifen, sondern in der Schule und über die Schule hinaus nach Möglichkeiten zu suchen, den eigenen Erfahrungsbe- reich als politisch zu verstehen und zu begreifen, ihn so weit wie möglich demokratisch regeln zu wollen und ihn mit darüber hinausgehenden Fragen zu verbinden, sei nötig, um an Beispielen demokratisches Handeln zu lernen. Fachliche Vermittlung deklarativen Wissens und bloße appellative Impulse seien zu wenig, um eine demokratische Grundhaltung als internalisierte Qua-

lifikation mit einer damit verbundenen Problem- und Handlungskompetenz zu erwerben.<sup>172</sup> Insofern soll das im Unterricht erworbene Wissen durch eigenes Tätigwerden ergänzt werden, damit es kein träges Wissen bleibt. Zur Vertiefung sei dazu noch einmal Hildegard Hamm-Brücher zitiert:

„Nun. Demokratie fällt nicht vom Himmel. Darunter verstehe ich die Aufgabe, dass junge Menschen dies lernen, erproben und einüben müssen. Und das ist genau das, was wir in unserem gesamten Bildungswesen nicht ausreichend betreiben. Darum nennen wir das Projekt 'Demokratisch Handeln'. Diese einmalige Herausforderung in einem freiheitlichem System zu leben, ist eben auch eine Aufgabe von Schule und Erziehung.“  
(Hamm-Brücher, 13.11.2000)

Schulen sollen unter Berücksichtigung dieser Perspektive durch das Förderprogramm ermutigt und unterstützt werden, demokratische Verantwortung zu üben, an politischen Aufgaben in der Schule und im schulischen Umfeld mitzuwirken, um dadurch eine Stärkung des demokratischen Potentials bei Schülern zu erreichen. Wie bei von Hentigs Vorstellung von der Schule als Polis wird diese als Raum für demokratisches Lernen verstanden, aber die Projekte gehen auch über die Schule hinaus, um auch bei weitergehenden Fragen die Teilhabe an demokratischen Entscheidungsprozessen durch eigenes Tun zu fördern. Es werden didaktisch abgesicherte „Scharnierstellen“ zur wirklichen Lebenswelt gesucht. Solche Projekte sollen unterstützt werden, in denen junge Menschen demokratisches Handeln erproben können, um sich mit den dort gemachten Erfahrungen, dem sich dort angeeigneten verstehensintensiven Wissen in aufklärerischer Absicht konkret zu engagieren, aber auch um über darüber hinausgehende Reflexionen verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse zu gewinnen. Ein innerer Zusammenhang zwischen politischer Bildung und demokratischer Erziehung und Bildung, die für Peter Fauser nur analytisch zu trennen ist, (vgl. Fauser, 1997, 44f.) ist schulisch zu verankern, da Unterricht und Erziehung zusammengehören und deshalb ein entsprechendes Lernen, das neben dem Wissen die praktische Übung, das eigene Handeln setzt, notwendig macht. Demokratie soll durch ein eigenes Erleben, Erfahren und durch eigene Tätigkeiten im Alltag der Lernenden praktisch werden.

Konsequent ist es daher, dass die Schule unter einem holistischen Anspruch in den Blick gerät und der Unterricht, das Schulleben und die Schulumwelt als nur analytisch zu unterscheidende Bereiche einer als Einheit aufzufassenden politisch-demokratischen Kultur verstanden werden. (vgl. ebenda, 45)

Deutlich wird damit, dass das Förderprogramm von einer Grundvorstellung ausgeht, die die Schule nicht auf Unterricht reduziert und Bildung und Erziehung nicht trennt und zudem versucht, die Lernenden als aktive Mitgestalter an der Schule zu gewinnen. Gleichzeitig geht es auch darum, einer kognitiven Vereinseitigung von Schule und ihrer Verkündungstradition entgegenzuwirken,<sup>173</sup> um Aneignungsprozesse zu ermöglichen, die den Fähigkeiten der Schüler entsprechen, die sie angehen und die ihre Problemlösefähigkeit erhöhen. Das Leitmotiv und der selbst gestellte Auftrag des Förderpro-

gramms Demokratisch Handeln kann in einer Ausdehnung der demokratischen Möglichkeiten der Schule gesehen werden, ohne die Grenzen solcher Handlungsspielräume durch die Eingebundenheit der Schule in einen öffentlich vorgegebenen Rechtsrahmen zu leugnen.

„Eine in ihrem Kern bürokratisch-direktorial verfasste Schule soll(te) auf ihr demokratisch-politisches Handlungspotential und nicht als Unterrichtsanstalt, sondern als 'Polis', als politische Kommunität herausgefordert werden.“ (Fauser, 1997, 45)

Es geht um die Auslotung von Möglichkeiten und Chancen, wie durch demokratisches Handeln ein kleiner Beitrag zu einer „zivilgesellschaftlichen Umwandlung der Schule“ (Beutel/Fauser, 2002, 10) geleistet werden kann.

Deutlich wird so, dass beim Förderprogramm neben den Zielsetzungen einer demokratischen Bildung auch ein Schulentwicklungsprogramm mitgedacht ist, das durch ein von außen kommendes Anregungs- und Unterstützungssystem demokratieerziehende Projekte initiieren, begleiten und fördern möchte. Das Programm versteht sich dabei als Initiative zur Innovation der unterschiedlichen Dimensionen der Schulkultur,<sup>174</sup> indem Korridore für Konzepte einer demokratischen Schulgestaltung und einer Vernetzung mit dem Umfeld durch Projekte geschaffen werden. Vor allem geht es darum, eine Vielfalt von Möglichkeiten aufzuzeigen und neue Wege zu erschließen, wie praktisches Erlernen von Demokratie in eine sinnvolle Verbindung mit Unterricht, mit Schulleben und mit außerschulischen Lernorten gebracht werden kann. Da nach Überzeugung des Programms Demokratie nicht ohne Handlungserfahrungen (handlungsorientierte Vorstellung von Demokratie) verstanden werden kann, stehen Projekte im Vordergrund, die durch die in ihnen enthaltenen Interaktionen den Aufbau einer demokratischen Haltung und die Übernahme von Verantwortungsbereitschaft befördern.

Die Wurzeln des Förder- und Schulentwicklungsprogramms „Demokratisch Handeln“ gehen zurück auf das Konzept „Praktisches Lernen“,<sup>175</sup> in dem auch schon ein erweitertes Lernkonzept in der Institution Schule und über sie hinaus mitgedacht wurde, um in die Schule zurückzuwirken und um sie in ihrer Lerngestaltung zu verändern.<sup>176</sup> Berechtigterweise stellt Wolfgang Beutel deshalb auch fest, „dass das Praktische Lernen als Schulentwicklungsansatz und als lern- und bildungstheoretisches Konzept bereits viele Türen geöffnet hat, die für eine 'Schule als Ort politischer Bildung' bedeutsam sind.“ (Beutel, 1996, 154) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Programmen bestehen in den folgenden Grundüberlegungen:

„Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ sucht ebenso wie das Programm „Praktisches Lernen“ reformerische Ideen auf, die die Schule als System und als Organisationseinheit entwickeln wollen. Es setzt auf die innovativen Kräfte, die aus den Schulen selbst kommen, so dass den Schulen nichts verordnet wird.“ (vgl. ebenda, 152f.)

Das praktische Lernen, das das Erleben als Ausgangspunkt von Reflexionen in den Mittelpunkt stellt, ist beiden Ansätzen gemeinsam. Die Handlungsdi-

mension menschlicher Tätigkeit und menschlichen Denkens wird mit der Dimension seiner Entwicklungsfähigkeit im sozialen Kontext mit der gesellschaftlichen Praxis verbunden, wodurch eine politische Bestimmung erreicht wird. (vgl. Flitner, 1986, 10) Das Lernen soll so eine größere Wirksamkeit bei den Beteiligten und ein Mehr an Nachhaltigkeit erreichen. Die Betonung praktischen Lernens mit einem eigenen Tätigwerden kann in der Wiederbelebung reformpädagogischer Überlegungen vor allem das politische und demokratische Lernen unterstützen,

„weil ein wirkliches Verständnis des Politischen als Sphäre des Handelns sui generis nicht möglich ist ohne die Erfahrung von Interessengegensätzen und Interessenausgleich, von öffentlicher Auseinandersetzung und Rechenschaft, von überzeugen und überzeugt werden, von Mehrheitssuche und Minderheitenschutz.“ (Beutel/Fauser, 2001b, 34)

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht zwischen den beiden Programmen darin, dass viele Projekte und Initiativen überfachliche Ausgangspunkte haben und interdisziplinär ausgerichtet sind, so dass die fachbezogenen Zugriffe und die Organisationsstrukturen durch Studentafel und Zeiteinteilung übersritten werden müssen.

Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ unterscheidet sich aber gravierend durch seine spezifische Ausrichtung auf Demokratie-Lernen im Sinne von Demokratiepädagogik als wichtiges Element einer so verstandenen politischen Bildung. Der demokratie-pädagogische Akzent, der das ganze Schulleben und darüber hinaus im Sinne von mehr gelebter Demokratie erfassen soll, dominiert eindeutig im Förderprogramm. Die Schule soll sich auf die gesellschaftlichen Herausforderungen durch Orientierung an den Klafkischen Schlüsselproblemen (vgl. Klafki, 1985) als lebensbedeutsamen Problemlagen für Kinder und Jugendliche einstellen und praktische Bearbeitungsmodi anbieten, so dass exemplarisch durch Erfahrung und in überschaubarer Weise gelernt werden kann. Dabei handelt es sich nicht nur um eine prozessuale Dimension demokratischen Lernens, die ohne einen handlungsleitenden Anlass eine formale Hülse bliebe, sondern es ist stets ein Thema, ein Problem, eine Fragestellung mit entsprechendem politischem Gehalt, an dem in aufklärerischer Absicht gelernt werden kann.

Deutlicher als bisherige eher theoretisch bestimmte demokratiepädagogische Konzepte, die vorrangig auf die Schule als Binnenraum abzielen, setzt das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ eindeutiger und zusätzlich auf ein Handeln, das auf eine Beteiligung an öffentlichen Aufgaben des Gemeinwesens ausgerichtet ist. Das Förderprogramm drängt über die Schule hinaus. Zwar soll – wie bei den Vorstellungen von Hartmut von Hentig, von John Dewey oder auch im Rahmen der gerechten Schulgemeinschaft im Anschluss an Kohlberg – die Schule als Ort politisch-sozialer Grunderfahrung gestärkt werden, aber das Förderprogramm öffnet die Schule deutlicher als die anderen Ansätze gegenüber dem Umfeld. Andererseits bleibt die Schule auch beim Förderprogramm auf allen institutionellen Ebenen der Ausgangspunkt und schöpferischer Mittelpunkt für Initiativen. Insofern ist der Aspekt

Schulentwicklung stets beteiligt, da so auch die Institution in sich verändert werden kann. Allerdings sollen das Umfeld, die außerschulischen Möglichkeiten in ihren authentischen Begegnungsmöglichkeiten mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit stärker in Betracht gezogen werden. Die Öffnung nach außen, aber auch nach innen durch ein Hereinholen von bedeutsamen Lernerlebnissen in die Schule, wird stärker als in den anderen Konzepten betont. Der „Schonraum“ Schule kann verlassen werden, um sich mit politischen Impulsen, Themen und Ereignissen aus dem Umfeld zu beschäftigen und diese zu verarbeiten.<sup>177</sup> Gleichzeitig hat sich das Förderprogramm aber auch mit vorgenommen, die schon in den 80er Jahren festgestellte Distanz der Jugend zu Parteien und zur offiziellen Politik überwinden zu helfen und das Vertrauen in die Politik (vgl. 1.2) zu stärken.

## **2.4.2 Start, Entwicklung und Umsetzung**

Gestartet wurde das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ nach einer Planungsphase von 1988 bis Ende 1989 mit der ersten Ausschreibung im Jahre 1990. 1988 trafen sich auf Einladung der Robert-Bosch-Stiftung Hildegard Hamm-Brücher, die Vorsitzende der Theodor-Heuss-Stiftung, Andreas Flitner und Peter Fauser von der Akademie für Bildungsreform und Hans-Herbert Wilhelmi, der zu dieser Zeit im Bundesbildungsministerium für Innovationen im Bildungsbereich verantwortlich war. (vgl. Beutel/Fauser, 2001a, 11) Das Förderprogramm, das zivilgesellschaftliches Engagement und demokratisches Lernen fördern und unterstützen will, wurde so durch eine gemeinsame Initiative zweier bürgerschaftlicher Initiativen ins Leben gerufen, die dann später den „Förderverein Demokratisch Handeln e. V.“ gründeten, der sich dann um die Gesamtorganisation und um die Fördergelder kümmerte. Wichtigste Protagonistin in der Gründungsphase war Hildegard Hamm-Brücher, die sich darum sorgte, dass die Parteien ihrer Aufgabe der politischen Willensbildung nicht mehr angemessen nachkommen, und die, worauf zu Beginn schon hingewiesen wurde, immer wieder forderte, dass die Schule den Auftrag habe, zur Demokratie zu befähigen. In der Tradition von Theodor Heuss ging und geht es ihr darum, das Engagement Jugendlicher für eine lebendige Demokratie mit gelebtem Bürgersinn zu stärken und diese Jugendlichen für eine Zivilgesellschaft im Geiste von Aufklärung, Freiheit und Verantwortung zu mobilisieren. Dass mit der Gründung des Förderprogramms auch ein Gegensignal gegen die Gründung der „Republikaner“ im Jahre 1990 und damit gegen eine Gefährdung der Demokratie von innen durch Rechtsradikale beabsichtigt war, muss angenommen werden, (vgl. Beutel/Fauser, 2001b, 36) weil damit auch deutlich wurde, dass die Demokratie niemals definitiv gesichert ist, sondern immer neu errungen und im Alltag gelebt und weiterentwickelt werden muss.

Auch vor dem Hintergrund der gerade erfolgten Wiedervereinigung war dies Aufgabe und Verpflichtung zugleich, die aber beim Start des Förderprogramms noch mit Skepsis der Initiatoren begleitet wurde:

„Würde es vor dem Hintergrund der DDR-Vorgeschichte gelingen, Lehrer und Lehrerinnen, die bis 1989 einem totalitären und ideologischen Dirigismus ausgesetzt waren und seit 1989 mit außerordentlichen Transformationsproblemen zu kämpfen haben, ausgerechnet für eine Reform der Schule vom Feld der politischen Erziehung aus zu gewinnen?“ (Beutel/Fauser, 1990, 25)

Der große Erfolg, den das Programm bis heute hat, konnte die anfängliche Skepsis widerlegen.

Wie soll dieser Entwicklungsansatz umgesetzt werden? Der inzwischen von einer Geschäftsstelle (seit 1992 an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena) organisierte Prozess beginnt mit einer Ausschreibung, mit der das Förderprogramm, das sich nicht als Konkurrenz zu staatlichen Wettbewerben und Projekten versteht, auf sich aufmerksam macht, indem es die Ziele erläutert, aber vor allem bisher geförderte Projekte vorstellt. Gezielt werden Schulen und mögliche Unterstützer benachrichtigt, die evtl. für einen solchen Ansatz der Entwicklung und Förderung demokratischer Tugend im Rahmen der pädagogischen Kultur der Schule bzw. als Element eines Schulprogramms offen sind. Da die persönliche Beratung der Schulen sich als sehr wichtig erwiesen hat, wird seit 1994 das Verfahren der jährlichen Ausschreibung noch durch telefonische Anfrage- und Begleitungsaktionen unterstützt. (vgl. Beutel/Fauser, 2001b, 50) Allerdings ist es meist so, dass die meisten Projekte, die dann durch die Bewerbung Eingang in das Förderprogramm finden, nicht durch die Ausschreibung initiiert worden sind. Die Projekte gibt es meist schon länger, aber sie sehen im Programm eine Möglichkeit, die vorhandenen Aktivitäten zu erweitern und ihnen öffentliche Anerkennung zuzuführen. (vgl. Beutel/Fauser 2001c, 297) Der Wettbewerb fungiert hier als Verstärker für eine gute und vorbildliche Praxis im Bereich demokratischen Handelns und lebendiger Demokratie.

Gefördert werden Projekte aus der Schule und dem Jugendalltag,

„die sich durch tätigen Einsatz, Zusammenarbeit und verantwortliches Handeln im Unterricht, dem Schulleben oder im Gemeinwesen hervortun. Gesucht werden Exempel von demokratischer Haltung und Kultur im Umgang miteinander. Das Förderprogramm belohnt jedoch nicht Einzelgänger und Einzelkämpfer. Der Vorrang liegt in der Anerkennung, Förderung und Unterstützung von beispielhaften Vorhaben und demokratischem Lernen aller.“ (Förderprogramm Demokratisch Handeln (Hg.): Betrifft Demokratisch Handeln, Broschüre, 5)

Es werden Initiativen und aktivitätsbasierte Konzepte unterstützt, die gemeinsames demokratisches und politisches Handeln verwirklichen und umfassende soziale Kompetenzen im Alltag erfordern, und zwar möglichst nicht als einmaliges Produkt, sondern als ein längerer Prozess. Handlungsformen in Schule und Jugendarbeit werden gefördert, die das Lernen von Demokratie erweitern und Politik besser verstehen lassen. „Das Förderprogramm kürt nicht den ‘besten Demokraten’, sondern es anerkennt beispielhaftes Engagement und demokratisches Lernen aller.“ (Kurzbeschreibung des Förder-

programms Demokratisch Handeln; Flyer) Durch unterschiedliche Aktivitäten in einzelnen Regionen und von einzelnen Gruppen entsteht ein umfangreiches Netzwerk, das es ermöglicht, von einzelnen bürgerschaftlichen Initiativen zu lernen und Transfereffekte zu erzielen, und zwar völlig unabhängig von parteipolitischen oder sonstigen Interessen. Die Vielfalt soll dokumentieren, dass es noch unausgeschöpfte demokratiepolitische Potentiale gibt. (vgl. Beutel/Fauser, 2001a, 15) Damit realisiert das Förderprogramm einen dezentralen Entwicklungsansatz, der sowohl den Prozess einer pädagogischen Schulentwicklung und Schulqualitätsförderung berücksichtigt als auch die Erziehung und Bildung zur Demokratie in der Schule und über sie hinaus verbessern will, womit pädagogisch orientierte innerschulische Bildungsreformbemühungen mit dem spezifischen Aspekt der Erweiterung demokratischen Engagements verbunden werden.

Das Förderprogramm greift Initiativen auf den drei folgenden Ebenen auf: a) Unterricht, b) Schulleben, c) über die Schule hinaus.

a) Im Unterricht und durch Unterricht sollen Jugendliche auf eine aktive Tätigkeit durch öffnende Aspekte des Unterrichts vorbereitet werden. Dies sind vor allem Unterrichtsbeispiele, die „kritische Offenheit mit praktischem Engagement“ (vgl. Beutel/Fauser, 1990,165) verbinden. Es werden somit Unterrichtsbeispiele gefördert, bei denen den Schülern eine eigene aktive Mitwirkung an gesellschaftlich bedeutsamen Themen möglich ist.

b) Im Schulleben werden Initiativen unterstützt, die die Schule als demokratischen und sozialen Raum gestalten wollen: „Gefordert ist damit eine ‘institutionelle Öffnung’ der Schule. Mit institutioneller Öffnung ist gemeint, nicht nur das auf den Unterricht bezogene inhaltliche Lernen soll gefördert werden, sondern auch die Mitwirkung an der Gestaltung der Institution Schule ist als politische Bildung und als soziales Lernen zu begreifen. (vgl. ebenda, 19) Dabei geht es weniger um die Möglichkeiten der Mitwirkung in den Gremien der Schulverfassung, da hier nach Auffassung des Förderprogramms von einer echten Partizipation nicht gesprochen werden kann. Vielmehr sind damit kleine und größere innerschulische Projekte gemeint. Das Förderprogramm akzentuiert das bürgerschaftliche Engagement und setzt weniger auf die politische Partizipation.

c) Bei der Förderung von Ansätzen demokratischen Handelns, die über die Schule hinausgehen, wird die Unterstützungsabsicht von Projekten verfolgt, die die Schule nicht mehr vom kommunalen und gesellschaftlichen Leben separieren wollen. Vielmehr soll die Enge und die Begrenztheit der Schule als Unterrichtsanstalt durch eine Verflechtung mit dem schulischen Umfeld überwunden werden. Gesucht werden daher Ansätze, mit denen die einzelne Schule versucht, auf das Gemeinwesen Einfluss zu nehmen.

„Zusammenfassend gesehen, bedeutet dieser Ansatz auf drei Ebenen die Tatsache, dass das Förderprogramm Demokratisch Handeln sich auf die komplexe und vielschichtige Institution Schule als Ganzes einlassen muß. Dies hat nicht gleich zur Folge, dass reine Unterrichtsprojekte ausgeschlossen werden. Aber es zwingt zur Konsequenz, alle Lernerfahrungen im Kontext der jeweiligen Schule insgesamt anzusehen. Demokra-

tisch Handeln greift in die Schule als Ganzes ein, hängt von ihr insgesamt ab und ist nicht als nur ein Strukturmerkmal schulischer Bildung isolierbar.“ (Beutel, 1996, 184)

Das Programm erhebt damit den Anspruch, sich auf die Schule als komplexes System einzulassen und ihr organisationales Lernen durch experimentelle Initiativen zu unterstützen und in einem demokratieförderlichen Sinne zu konturieren. Es ist daher nicht zufällig, dass bei den Themen der Projekte, die im Förderprogramm angemeldet werden, solche im Vordergrund stehen, bei denen es um die Schule als Ganzes und als Lebensraum geht. Sie machen 35,8% aus. (vgl. Beutel/Fauser, 2001b, 73) In der Beliebtheit der thematischen Ausrichtung folgen danach:

- Zusammenleben, Asyl, Gewalt, Minderheiten, Krieg
- Kommunales und lokales Umfeld
- Ökologie und
- Geschichte (Lokalgeschichte, Gedenkstättenarbeit etc.).(ebenda)

Andererseits reagiert die thematische Ausrichtung auch immer auf die in dem Jahr von Jugendlichen so erlebten politischen und gesellschaftlichen Spannungsfelder. Aber vor allem der Bereich „Schule und Schulleben“, die Beschäftigung mit Aufgaben, Anliegen und Problemen der eigenen Schule stellt sich vom Beginn des Wettbewerbs bis heute als zentrales Element dar. Bis zum Jahre 2005 liegen inzwischen 2650 Projekte vor. Im Jahre 2009 existiert ein Bestand von 3732 Projekten, (vgl. Fauser, 2009, 34) die archiviert sind und auf die Interessierte per Online Zugang finden können. „Die Teilnehmerquote stieg von 1990 bis 2000 an und liegt seither bei etwa 250 Projekten pro Ausschreibungstermin.“ (Beutel/Fauser, 2005, 236)

Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ erweist sich mit dieser Breite als ein Konzept demokratiepädagogischer Durchdringung der Schule und bietet Ansatzpunkte für eine demokratiepädagogische Transformation der Schule als eine substantielle Reform. Es orientiert sich an den Ideen, Initiativen, Vorstellungen und Erfahrungen der Schulen selbst und bleibt daher offen, stülpt der Schule kein vorgeformtes Konzept über und stellt den Schulen in den meisten Bundesländern inzwischen Regionalberater zur Verfügung. Dabei ist aber das Programm in seiner inhaltlichen Ausrichtung und Bewertung nicht beliebig, sondern kriterienorientiert. Folgende wertenden Prüfungsaspekte werden im Inhaltsbereich angelegt:

- „Demokratischer Umgang; Formen und Traditionen
- Organisation und schulöffentliche Auseinandersetzung mit Politik
- Minderheiten/Minderheitenschutz und Integration; Institut des Ombudsmannes
- Beteiligung an substantiellen Sach- und Gestaltungsfragen
- Organisation öffentlicher Meinung in der Schule (Aufklärung und Widerstand)
- Aktivitäten gegen die Ausgrenzung einzelner Gruppen
- Vermittlung der Fähigkeit, öffentlich reden zu können
- Unterstützung von Formen der Selbstorganisation
- Unterstützung von Formen der Organisation politischer Willensbildung

- Mitbestimmung im Unterricht
- Problemanalysen; woran es liegt, wenn Mitbestimmung und Teilhabe an der Organisation des politischen Feldes nicht funktionieren?“ (Beutel, 1996, 192)

Am Ende eines jährlichen Ausschreibungsprozesses, bei dem Initiativen und Projekte aus ganz Deutschland gesammelt und kritisch beurteilt werden,<sup>178</sup> bei dem die Initiatoren und Akteure voneinander erfahren und als Netzwerke erfasst werden, stellt die sog. „Lernstatt Demokratie“<sup>179</sup> den Abschluss dar. Dies ist die jährliche mehrtägige Arbeitstagung, zu der Schüler und Lehrer der herausragenden Projekte eingeladen werden. Da es nur in Ausnahmefällen Geldprämien gibt, ist die während der „Lernstatt Demokratie“ erfahrene Anerkennung und Ermutigung die einzige Form der belohnenden Würdigung. Kennzeichnende Elemente der Lernstatt sind:

- Eine öffentliche Ausstellung der eingeladenen Projekte, an die sich eine Fortbildungsveranstaltung und ein moderierter Erfahrungsaustausch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anschließt.
- Ganztägige Workshops, bei denen die Teilnehmer mit Experten unterschiedlicher Professionen (Journalisten, Schriftsteller, Bildhauer, Kabarettisten, Regisseure, Medienfachleute aus den Bereichen Rundfunk, Fernsehen und Video, Jugendarbeiter, Lehrerbildner) an Themen der Politik arbeiten. Diese Workshops münden in eine tagungsöffentliche Präsentation der Ergebnisse.
- Die öffentliche Auszeichnung der Teilnehmer.
- Gesprächsrunden mit Politikern und Politikerinnen; diese werden durch einen der Workshops vorbereitet.

„Die Lernstatt gibt durch ihre kreative Atmosphäre Impulse für die weitere schulische Arbeit. Gruppen, deren Projekte gelungen sind, erfahren, dass ihr Tun für andere anregend sein kann. Wer erst am Beginn steht oder mit Schwierigkeiten kämpft, erhält Hinweise und gewinnt Partner. Nicht selten entstehen so neue Pläne und Projekte. Die Teilnehmer erleben die Veranstaltungen auch als großes Fest, nicht nur als Arbeitstreffen. Wesentlich für die Lernstatt Demokratie ist ihr öffentlicher Charakter, der sich in der Präsentation für die Medien und die lokale Öffentlichkeit des Veranstaltungsortes, in den Begegnungen und Gesprächen mit Politikern und in der Ausstellung zeigt, die Themen und Formen demokratischen Handelns anschaulich und detailgetreu vermittelt.“ (vgl. Beutel/Fauser, 2001b, 51)

Als Schüler und Lehrer-Treffen versteht sich die Lernstatt selbst als demokratisches Projekt und als kreatives Forum für den Austausch der diversen Formen demokratischen Engagements. Die Lernstatt bietet neben dem Erfahrungsaustausch aber auch die notwendige fachliche Rückmeldung und Anerkennung dafür, dass junge Menschen nach wie vor bereit sind, Anstrengungen und Mühe für demokratische Teilhabe aufzubringen.

### 2.4.3 Einschätzung und Bewertung

Überschaut man die Gesamtentwicklung, so hat sich das Förderprogramm konsequent und kontinuierlich weiterentwickelt, stabilisiert und ausdifferenziert. (vgl. Beutel, 1996, 211) Die Unterstützung durch ein inzwischen relativ breites Netz an Beratern hat sich als hilfreich erwiesen. Die mannigfaltigen Projekte verdeutlichen die Multiperspektivität, aber auch die hohe Bereitschaft der schulischen Akteure, sich in für sie „lohnende“ Handlungsfelder einzubringen und zu lernen. Dies gilt für jedes Alter und für jede Schulform. Das Programm verdeutlicht auch, dass es noch viele Möglichkeiten gibt, Formen der innerschulischen Demokratie, Formen der Demokratie als Lebensform zu stärken. Die beteiligten Schulen erweitern mit dem Förderansatz ihr Schulprogramm unter der Gestaltungsfrage, wie eine demokratische Schule durch praktisches Lernen, projektorientierte Verfahren und demokratisches Handeln zu realisieren ist. Gleichzeitig werden bedeutsame Verbindungen zur Öffentlichkeit und zum schulischen Umfeld erreicht, bei denen die Teilnehmenden über das Handeln selbst, über das eigene Tätigsein in konkreten Kontexten, über die damit gemachten und reflektierten Erfahrungen, über die aktiv angeeigneten Formen, über die Entwicklung von Verhaltens-, Verfahrensweisen sowie Regeln und deren Begründung und über einen zielorientierten Prozess grundlegende demokratiebedeutsame Kompetenzen erwerben, die vermutlich in sehr grundlegender Weise nicht nur das kognitive Vermögen im Bereich von deklarativem und prozessualem Wissen positiv verändern, sondern „verständnisintensives Lernen“<sup>180</sup> erreichen und damit auch Eingang in ein problemlösendes Handlungsvermögen finden. Die wesentliche Qualität der Projekte und des gesamten Förderprogramms liegt dabei vor allem in der ausdrücklichen Handlungs- und Erfahrungsorientierung, in der Abwendung von der Erfahrungs- und Lebensferne üblichen schulischen Lernens, im induktiven Zugang zu authentischen Problemen und einer vorstellungsintensiven Bearbeitung, die nicht nur auf der Ebene der Konkretion und des Alltags verhaftet bleibt, sondern abstrakte Einsichten in Prozesse und Strukturen herausfordert. (vgl. Beutel/Fauser, 2001b, 84) Es wird aber auch ebenso deutlich, dass es möglich ist, dass die Einzelschule „Alternativen zum herkömmlichen Verständnis politischer Bildung in der Unterrichtsschule“ (Beutel, 1996, 240) erfolgreich zu realisieren vermag. Es entstehen neben den bisher bekannten offiziellen Formen und Möglichkeiten der Partizipation und der Willensbildung neue Elemente und Ansätze einer demokratischen Kultur in der Schule. Dabei zeigen alle Projekte, dass sie die Schule als Ganzes und die gesamte Schulwirklichkeit erfassen und damit Rückwirkungen auf die Schule als Institution erzielen. (vgl. ebenda, 237)

Der projektorientierte Ansatz des Förderprogramms ist in grundsätzlicher Weise zu begrüßen. Es handelt sich um den Versuch, mit Einzelprojekten zu einer demokratischen und gemeinschaftlichen Wiederbelebung der Schule jenseits von schulischer Normalität beizutragen. Das Förderprogramm mit seinen Projekten kommt dem Anspruch demokratischen Handelns in und außerhalb der Schule nach, den Gerhard Himmelmann so formuliert:

„In Projekten anhand konkreter Probleme lässt sich das Lernen von Demokratie als Lebensform ('Ich-Bezug', 'Wir-Bezug') mit Ansätzen von Demokratie als Gesellschaftsform und Herrschaftsform verknüpfen. In solchen Projekten des 'Demokratischen Handelns' werden auch konkrete und elementare Formen 'direkter Demokratie' sichtbar, da Schülern anhand konkreter Probleme auch eigene Mitwirkungs- und Gestaltungsperspektiven angeboten werden können.“ (Himmelman, 2006c, 100)

Es ist m. E. auch völlig unzweifelhaft, dass solche Projekte dazu beitragen, den Einzelnen stärker motivieren sich einzubringen, weil er die Möglichkeiten seines Engagements konkret erfahren kann und gewisser Einfluss auf die Veränderung gesellschaftlicher Beziehungen besteht. Insofern ist Wolfgang Beutel zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, dass die Projekte demokratischen Handelns zeigen, dass es bei Kindern und Jugendlichen möglich ist, „Interesse für das Thema und für ein themenbezogenes Handeln sowie ein damit verbundenes Lernen zu erreichen.“ (Beutel, 2007, 119) Daher sind auch die demokratiepädagogischen Projekte des Förderprogramms keineswegs der „falsche Entwicklungsweg“, (ebenda, 132) sondern sie eröffnen tatsächlich „eine Fülle von Lernchancen“ (ebenda) und beeinflussen auch etwas die Struktur schulischen Handelns, vor allem durch die Öffnung in den außerschulischen Nahraum. Es steht m. E. auch außer Zweifel, dass eine gute und damit demokratiepädagogische Schule (vgl. Himmelman, 2005e) mehr ist als nur guter und wirksamer Fachunterricht. (vgl. Beutel, 2007, 136) Aber das Verhältnis zum Politikunterricht ist im Förderprogramm noch unzureichend oder in problematischer Weise geklärt. Die Stellung des Politikunterrichts unter dem Gesichtspunkt seiner Eingebundenheit ist als marginal zu bezeichnen, da der interdisziplinäre Ansatz und der Zusammenhang zu anderen Fächern dominiert. Dies wird auch in einer sekundären Dokumentenanalyse des Förderprogramms Demokratisch Handeln bis zum Jahre 2003 bestätigt, da sich ein Bezug zum Unterrichtsfach Politik (oder zu dem Fach mit anderen Bezeichnungen und Zuschnitten in den einzelnen Bundesländern) nur in 2,45%, in engerem Sinne sogar nur bei 1,22% der Projekte zeigt, wovon dann nur 0,2% zu den „Best-Practice“-Beispielen gehören. (vgl. Beutel, 2009a, 96f.) Dies verbessert sich bei den Projekten seit 2004<sup>181</sup> in die Richtung, dass politische Bildung im Verhältnis zu anderen Fächern am häufigsten vertreten ist, auch wenn der Anteil fachlichen Lernens bei den Projekten insgesamt nach wie vor nicht dominierend ist. (vgl. Beutel, 2009a, 101 u. 105) Dies kann als ein erster positiver Schritt in die richtige Richtung bezeichnet werden, um eine deutlichere Anknüpfung an den sozialwissenschaftlichen Fächerkanon und insbesondere an das Fach, das sich genuin um politische Bildung kümmert, zu ermöglichen.

So berechtigt insgesamt die Ausweitung des Förderprogramms auf die Schulkultur und ihr Umfeld als Handlungsraum demokratiepädagogisch relevanter Projekte ist, so sehr die Schulentwicklungsperspektive („Schule als für öffentliche Aufgabenbewältigung gehaltvoller Handlungs-, Erfahrungs- und Lernraum mit einem Zug zur Veränderung der Lernkultur“, ebenda, 82) geteilt wird, so ist es hinsichtlich der Nachhaltigkeit und einer verallgemeinernden

Vertiefung und fachlich fundierten Reflexion fahrlässig, die zentrale Bedeutung des Unterrichtsfaches Politik zu vernachlässigen. Es wäre wünschenswert und notwendig zugleich den Politikunterricht und die fachliche Expertise der Politiklehrer stärker zu nutzen, um die politische Dimension des Förderprogramms auszubauen und die Qualität der Projekte zu steigern. Der Politikunterricht könnte dann als Reflexionsraum der in den Projekten gewonnenen situativen Erfahrungen genutzt werden. Dekontextualisierungen erworbener Handlungsschemata wären anhand von Reflexionen und Explorationen im Politikunterricht mit einem erweiterten Stundenvolumen zu erreichen und könnten im Hinblick auf neue Handlungskontexte des jeweiligen Anwendungsspektrums erweitert werden. (vgl. Biedermann, 2006, 186) Zudem wäre es trotz Bezogenheit von demokratischer Erziehung und politischer Bildung aufeinander so möglich, zwischen demokratischer Erziehung im Sinne einer Entfaltung der demokratischen Lebensform und der Option der Aneignung demokratischen Verhaltens und der politischen Bildung (ohne die Notwendigkeit des Auseinanderhaltens in dem hier nur kurz angedeuteten Sinne zu negieren) im Sinne einer vorbereitenden Bildung auf die öffentliche Auseinandersetzung, auf das Streiten über den richtigen Weg zum gerechten und guten Leben, das dabei an der „Hervorbringung allgemein bindender Regelungen“ (Lange, D., 2004b, 40) ausgerichtet ist, zu unterscheiden. Es könnten so politisch bewusst gestaltete Lernangebote in Projekten unterbreitet werden, die im Politikunterricht vor- und nachbereitet werden. Das hieße aber auch, dass die Projekte hinsichtlich ihrer Demokratie- und Politikrelevanz geprüft werden müssen, dass es notwendig ist, die politische Dimension in ihnen aufzuspüren, sie zu identifizieren und bewusst zu machen.<sup>182</sup>

Der Bezug der Projekte zur fachlichen Domäne könnte und müsste ausgebaut werden und sollte auch verstärkt der fachlichen Reflexion unterzogen werden, weil sich auch dann der Vorwurf der Politikdidaktik entkräften ließe, dass das Politische bei den Projekten leicht aus dem Blick gerate. Das bedeutet, dass zentrale politische Kategorien wie Konflikt, Macht oder Interesse in solchen Projekten auffindbar sein müssen, um für den politischen Lernprozess unter der Zielperspektive des Demokratie-Lernens wirksam werden zu können. (vgl. Lange, D., 2006b, 36) Unter dieser Prämisse bestünde die Möglichkeit, die politische Dimension in den Projekten zu verankern und zu zeigen, dass auch Projekte der Demokratiepädagogik politikrelevant werden können. Darüber hinaus könnte auch die Dichotomie politischer Bildung und demokratischer Erziehung in der Hinsicht so aufgelöst werden, dass sie ein geklärtes komplementäres Verhältnis eingingen. Einen solchen Vorschlag unterbreitet auch Volker Reinhardt, (vgl. Reinhardt, V., 2007a, 559f.) der auf eine Verbindung von Politikunterricht und Projekten als Ergänzung, und unter verantwortlicher Führung des Faches Politik und damit der Politiklehrer setzt. (vgl. ebenda, 561f.) Er sieht darin berechtigterweise die Vorteile, dass

„demokratisches Lernen nicht losgelöst von der Politik stattfindet, sondern den Bezug zur Politik und zu demokratischen Prozessen und Institutionen in der Gesellschaft aufrecht erhält; durch die Verantwortung eines(r) ausgebildeten Politiklehrers nur solche schulischen, (außer-) unter-

richtlichen oder fächerübergreifenden Projekte als Demokratie-Lernen deklariert werden, die sich auch mit der Demokratie und Politik in unterschiedlichen Formen beschäftigen; sich das Unterrichtsfach Politik öffnen und sich damit von der häufig ausschließlich praktizierten Institutionenkunde lösen kann; damit das Unterrichtsfach Politik bzw. die Aufgaben der Politiklehrer – wenn auch in einer etwas veränderten Form durch die inhaltliche Leitung eines (fächerverbindenden) Projektes – wieder einen zentralen Stellenwert im schulischen Bereich erhalten, den sie durch interne und externe Gründe in den letzten Jahren eingebüßt haben und auch in Zukunft einbüßen könnten; an Hochschulen und Universitäten das Lehramtsstudienfach Politik bzw. Sozialwissenschaften vermehrt auf projektorientierte Lehr-/Lernformen eingeht, damit zukünftige Politiklehrer diese neben anderen Formen in ihrem schulischen Alltag auch einsetzen könne; das Unterrichtsfach Politik durch die vermehrte Projektorientierung sogar an Bedeutung gewinnen kann, indem Politiklehrer mit Hilfe demokratischer und politischer Projektarbeit andere Fächer und Kolleg/inn/en für einen fächerverbindenden Unterricht gewinnen können, der unter der Federführung des Faches Politik stattfindet.“ (ebenda)

Darüber hinaus verweist Volker Reinhardt auch darauf, dass „während eines Projektes immer wieder Bezüge zum politischen System geschaffen werden“ (ebenda, 559) sollten, um den Transfer von der mikropolitischen Ebene der Demokratie als Lebensform zur makropolitischen Ebene der Demokratie als Herrschaftsform zu ermöglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Ebenen zu verdeutlichen. Wichtig bei Projekten ist, dass darauf geachtet wird, dass die politische Dimension nicht verloren geht, dass es sich nicht um unpolitische Projekte handelt, die sich dann nur in prozessualen Dimensionen erschöpfen und weder politisches Handeln als Hervorbringung allgemein verbindlicher Regelungen erreichen noch in die demokratische Lebensform bewusst einführen. Sowie aber der Politikunterricht alleine nicht ausreicht, sondern neben der Möglichkeit eines möglichst umfassenden demokratischen Schullebens auf die didaktische Großform Projekt angewiesen ist, so kann diese Großform auf die reflexive unterrichtliche Bearbeitung und politisch bildende Erweiterung nicht verzichten.

Diese Ausschärfung der Ergänzungs- und Erweiterungsfunktion kommt im „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ ebenso zu kurz wie eine Unterschätzung der Möglichkeiten des Politikunterrichts vorliegt, wenn er denn mit dem nötigen Stundenvolumen durchgängig in allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I unterrichtet wird. Zu sehr akzeptiert das Förderprogramm, dass der Fachbereich der politischen Bildung in sehr geringer Weise vom eigenen Ansatz berührt wird. (vgl. Beutel, 1996, 240) Damit wird keineswegs dem demokratiepädagogischen Ansatz des Förderprogramms die Berechtigung abgesprochen, sondern nur darauf verwiesen, dass der unterrichtlichen Anbindung an das Fach Politik und der institutionellen Verankerung im Schulleben mehr Bedeutung zugemessen werden sollte. Darüber hinaus gibt es beim Förderprogramm keinerlei Hinweise darüber, ob die Schulen die realisierten Elemente des Förderprogramms als reflektierte mentale Bausteine in ihr Schulprogramm aufgenommen haben und damit stetige Schulentwicklung

betrieben haben. Wolfgang Beutel verweist zwar auf Fallstudien, (vgl. Beutel, 1996, 134) die zeigten, dass Lernen in der Schule durch ein Einzelprojekt beeinflusst wird, dass praxiswirksame Ideen und Erfahrungen von solchen Projekten ausgehen. (vgl. ebenda, 135) Dies ist zu akzeptieren, aber wenn er so weit geht, dass er behauptet, dass Strukturen schulischen Handelns verändert werden, (vgl. ebenda, 134) dann müssen doch vorsichtige Zweifel hinsichtlich einer solchen Emphase geäußert werden. Die aufgeführten Fallbeispiele bleiben exemplarisch, zeigen in der Regel keine verstetigende Schul- und schon gar keine Veränderungen im Hinblick auf eine systematische Unterrichtsentwicklung, so dass die schulischen Skripts des Lehrens und Lernens so dauerhaft verändert werden, dass daraus ein systematisches Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramm mit verbindlichem und letztlich dann auch institutionalisiertem Charakter würde. Es wäre schon viel gewonnen, wenn z. B. die oben angesprochene Verbindung des Politikunterrichtes mit entsprechenden demokratiepädagogischen Projekten im Schulprogramm dokumentiert und nach entsprechender Selbstevaluation zum festen Bestandteil des Schulprofils gemacht würde. Auch Impulse, die ein projektorientiertes Lehren und Lernen als didaktische Konzeption des Politikunterrichts (vgl. Reinhardt, V., 2005) und über den Unterricht hinaus oder gar als Profile mit Projektcharakter (vgl. Waterkamp/Röken, 1999) zur Folge haben, sind zumindest momentan noch nicht genügend im Blick des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“.

Zugestanden werden kann, dass die meisten Projekte „nicht ‘völlige Fremdkörper’ im Lerngefüge der Schulen sind, die sie tragen.“ (Beutel/Himmelman, 2005, 102) Auch leisten sie einen Beitrag zur Öffnung der Schule nach außen und einer Öffnung nach innen im Sinne der Stärkung der Schule als begrenzt möglicher demokratischer Handlungsraum. Die Projekte beleben das Schulleben, tragen zu seiner Erweiterung bei, verändern aber höchstens in sehr geringem Maße und schon gar nicht in systematischer Weise die Strukturelemente, Rahmenbedingungen und Handlungsrouinen heutigen Schullebens. Dazu müssten sie vermutlich mit Machtpromotoren der Kultusadministration und deutlich verbreiteter in die Fläche der Schullandschaft getragen werden. Besser wäre natürlich die Eigeninitiative der Schulen, die selbst ein Interesse an solchen Projekten hätten, um ihre Schüler besser in alltagspolitischen Zusammenhängen zu fördern und ihre Möglichkeiten, demokratische Haltungen zu erwerben und politisches Verständnis zu erweitern, verbesserten.

Auch die Anschlussfähigkeit an den Politikunterricht ist beim Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ auch deshalb deutlich zu optimieren, um einen internen Transfer in die Fachkonferenzen Politik zu ermöglichen, um im Rahmen der fachlichen Kooperationskultur die berufsbezogenen Kompetenzen der Fachlehrer in diesem Handlungsfeld zu erweitern. Die Frage ist aber auch, ob der Projektansatz des Förderprogramms in seiner Gesamtheit genügend auf die Veränderung des Unterrichts ausgerichtet ist (nicht nur, aber eben auch) oder ob er sich mit seinem komplementären Randdasein (hier regulärer Unterricht und vereinzelte demokratiepädagogische Projekte) zu-

frieden geben will, was aber stets die Gefahr des Scheiterns des gesamten Ansatzes mit sich bringen kann:

„Der Projektunterricht steht als Grenzform von Unterricht den ‘Normalformen’ von Unterricht gegenüber, die er nicht nur ergänzt, sondern die er zugleich zerstört, indem er Unterricht in Frage stellt und im und durch Unterricht zu überwinden sucht.“ (Hänsel, 1997, 79)

Insofern wäre es sinnvoll, wenn sich das Förderprogramm dieses „Doppelcharakters“ (ebenda, 82) bewusst würde und sich intensiver damit beschäftigte, ob und wie es die tatsächlichen Lern- und Lehrbedingungen unter dem Gesichtspunkt einer sich vergrößernden demokratischen Gestaltung von Schule und Gesellschaft verbesserte, und zwar in tendenzieller Weitung restriktiver Rahmenbedingungen, ohne dabei Lernende und Lehrende zu überfordern und den freien und optionalen Zugriff auf solche Angebote einzuschränken. Projekte sollten wie bei den Schulen, die den deutschen Schulpreis 2007 erhielten, „von einer unterrichtsbelebenden und -ergänzenden Zutat zur eigenständigen Großform werden,“ (Fauser/Prenzel/Schatz, 2007, 11) die im Sinne des hier entfalteten kritischen Verständnisses „alle organisatorischen Rahmenbedingungen und Handlungsrouninen“ und damit die „Strukturkerne“ in der Schule sukzessiv verändern. Der Projektansatz muss sich seiner Rolle als „Pfahl im Fleisch“ des üblichen Unterrichtsbetriebes bewusst bleiben. (vgl. Gudjons, 2008; Heusler/Xylander, 2008)

Diesem Anspruch der Transzendierung bestehender restriktiver Schulwirklichkeit wird das Förderprogramm noch nicht in genügendem Maße und höchstens als Nebeneffekt gerecht. Aber mit der Untersuchung des Zusammenhanges zwischen Unterricht und den Projekten des Förderprogramms ist ein wichtiger und richtiger Schritt in die richtige Richtung unternommen worden. (vgl. Beutel, 2009a) Zielperspektive sollte es aber gerade unter einem demokratiepädagogischen Postulat sein, die Kluft zwischen ritualisierten Formen normalen Unterrichts zu projektorientierten Lehr- und Lernformen zu verringern. Erst dadurch vergrößerten sich die Möglichkeiten demokratischer Erziehung und politischer Bildung in Schule und Unterricht so, dass der Rahmen konventioneller Routine und die institutionellen Systembedingungen so perturbiert werden, dass sich mehr Möglichkeiten zu einer „kommunikativen Praxis offener und demokratischer Verständigung“ (Henkenborg, 1997a, 60) vollziehen und dann verstetigt werden. Trotz dieser Erweiterungsnotwendigkeit des „Förderprogramms Demokratisch Handeln“ wird anerkannt, dass es eine sinnvolle und begrüßenswerte Ergänzung demokratischer Erziehung in der Schule darstellt, bei dem Lernen und demokratisches Handeln in gelungener Weise verbunden werden.

Vom Programm gehen wichtige Impulse zu einem zivilgesellschaftlichen Engagement für Schüler aus. Es bedarf aber der umfassenden Integration in alle Bereiche des Schulehaltens, und zwar im Kontext der unbestreitbaren Notwendigkeit schulischer und unterrichtlicher Qualitätsentwicklung. Eine einseitig geführte Qualitätsdiskussion, die nur auf das Outcome von kognitiven Leistungen und deren Messung unter Verzicht auf einen bildungstheore-

tischen Kontext als tragfähige und kritische Grundlage abzielt, (vgl. Faulstich, 2004) vergisst, dass eine Verbesserung von Schulleistung „nicht zulasten des Demokratiegebots und der Gerechtigkeit in der Schule gehen“ (Beutel/Marwege, 2007, 210) darf, zumal Schülerleistungen auch davon abhängen, wie die sozialen Bedürfnisse der Lernenden wahrgenommen und als ernsthafte Anliegen behandelt werden. So richtig es ist, dass demokratische Erziehung und politische Bildung sich nicht im Unterricht erschöpfen, so sehr wichtig ist es aber auch, sich den verbindenden Elementen zwischen demokratiepädagogischen Projekten und dem politisch bildenden Unterricht zuzuwenden und dessen Möglichkeiten nicht zu gering zu schätzen und sich einer „politik- und gesellschaftsvernetzte(n) Projektarbeit“ (Reinhardt, V., 2009a, 140) zuzuwenden. Im Zugehen aufeinander zwischen politisch bildendem Fachunterricht und Projekten, die diesen erweitern und die Schulentwicklungsperspektiven ebenso berücksichtigen wie wesentliche Elemente der fachlichen Domäne und dabei Formen demokratischer Erziehung praktizieren, liegt die Möglichkeit zur Veränderung eines verengten und vereinseitigten Verständnisses von Schule, die mit einer einseitigen Ausrichtung sich auf den Weg der Selbstverzweigung begibt und ihre umfangreichen Möglichkeiten, Beiträge zur Demokratiefähigkeit zu leisten, verstümmelt. Insofern kann Wolfgang Beutel nur zugestimmt werden, wenn er feststellt:

„Diese Einsicht verweist erneut auf die Notwendigkeit, die schulischen Handlungsbedingungen in ihrer Gesamtheit zu betrachten und nicht – wie das oftmals geschieht – Projektdidaktik gegen Unterrichtslernen auszuspielen, das eine als den Feind der Effektivität des Anderen zu begreifen.“ (Beutel, 2009a, 104)

#### **2.4.4 Folgerungen für schulaufsichtliches Handeln**

Die Schulaufsicht kann aus dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ den deutlichen Hinweis entnehmen, dass sie sich viel intensiver um Möglichkeiten und Ansätze kümmern sollte, die „neben, außerhalb bzw. an der etablierten Politikdidaktik vorbei neue Modelle eines demokratisch-politischen Lernens“ (Himmelman 2010, 20) erprobt. Ein insgesamt größeres Interesse für ein Projektlernen, das vor allem Demokratie-Lernen befördert, ist im Rahmen einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung notwendig.

Darüber hinaus ist für schulaufsichtliches Unterstützungshandeln vor allem die Erkenntnis aus dem Förderprogramm interessant, dass es zwar von außen notwendiger Impulse und Anstöße bedarf, dass die Schulen aber sehr selbstständig eigene Aktivitäten entfalten bzw. Begonnenes und Bewährtes fortsetzen und öffentlich machen. Es wird außer einem Rahmen, der Ziele und Perspektiven vermittelt, nichts vorgegeben, sondern die Möglichkeiten demokratischen Handelns und Lernens bleiben offen, ergeben sich aus den Bedürfnissen der Beteiligten. Entscheidend sind keine vorgegebenen Standards, sondern die von den Beteiligten selbst eingegangenen Verpflichtungen und ein Lernen durch erfahrungsbasierte Prozesse mit unverwechselbarem Gehalt, bei denen die Schüler lernen, ihre Probleme selbst zu bearbeiten und

Konflikte gewaltfrei und konstruktiv auszutragen. Der pädagogische Alltag der einzelnen Schule, der durch das Förderprogramm aufgesucht, aufgegriffen und entwickelt wird, ist ausschlaggebend.

Es wird auch deutlich, dass die Einzelschule und die Bereitschaft zur Beteiligung am Programm durch die regionale Beratung und Betreuung angeregt und unterstützt werden können, aber nicht im Sinne von anordnenden Vorgaben im Sinne eines technischen Handlungsprozesses zum Vollzug gebracht werden können. Ein solches Vorgehen wäre auch kontrafinal zum Ziel des Förderprogramms. Im Ansatz des Förderprogramms sind Chancen und Grenzen einer demokratiefreundlichen Schule zu erkennen.

Nachdem die Chancen deutlich betont wurden, dürfen die Grenzen nicht ausgelassen werden. Sie liegen in der Gefahr der Isolierung des Einzelprojektes, des Verbleibens im Spezifischen, was nicht zu unterschätzen ist, da die Teilnahme der Schulen sich überwiegend nur einmal ereignet. Andererseits entsteht durch die Dokumentation mit der Möglichkeit des permanenten Zugriffs ein Netzwerk, das vielen anderen Schulen die Gelegenheit gibt, Anregungen und Hilfen, Orientierungen für eigene Projekte und konzeptionelle Überlegungen im Rahmen der Schulprogrammarbeit zu entwickeln. Durch Verzahnung und Vernetzung könnte sich auch der innerschulische Arbeitsaufwand in Grenzen halten und die Effekte wären zu steigern. Der Schulaufsicht käme hier die Aufgabe der Koordination zu. Sie förderte die Bildung von Netzwerken und Kooperativen. Sie sondierte, was für die Schule hilfreich und attraktiv sein könnte und wozu eine solche Erweiterung nutzbar wäre. Gerade in der hohen Anregungskraft der realisierten Projektportraits liegt ein nicht zu unterschätzender Vorteil des Förderprogramms, da so „beglaubigte“ Erfahrungen in der Hinsicht vorliegen, dass es möglich ist, den Alltag des Schullebens zumindest etwas zu verändern, und zwar trotz sonstiger Belastungen im Schulalltag. Die beteiligten Schulen stabilisieren dabei nicht nur ihre eigenen Möglichkeiten demokratischer Erziehung und machen deren besondere Bedeutung und deren Nutzen deutlich, sondern verdeutlichen durch die Veröffentlichung, „dass Schulen als Teil einer bürgerschaftlichen Kommunität“ (Beutel, 1996, 40) sich verstehen und ihr Selbstverständnis als Schulen mit einem umfassenden Bildungsauftrag wahrnehmen, der die Schule als Lern- und Lebensort auffasst, um das Erlernen von Demokratie zu erweitern und damit zur Ausbildung von Kompetenzen beizutragen, die für die Zivilgesellschaft (vgl. Edelstein, 2004) unverzichtbar sind. Unzweifelhaft benötigen Schulen aber zur Wahrnehmung und Nutzung der Angebote des Förderprogramms mehr Autonomie, um die Möglichkeiten zum demokratischen Handeln umfassender und umfangreicher zu nutzen. Zudem wäre es sinnvoll, wenn es jenseits der Stundentafel vorgegebene Zeitkontingente für die Einzelschule zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur gäbe, so dass die Schulen, die das wollen, „Zeitfenster“ bekämen, um sich diesem Anliegen in besonderer Weise zu stellen. Die Schule muss sich also institutionell in akzentuierter Weise wandeln, um dies zu erreichen. Dazu zählte auch unzweifelhaft eine Loslösung der Berechnung der Lehrerarbeitszeit von den erteilten Unterrichtsstunden. Vielmehr müssten Projekte, Konferenzen, Beratungs- und Kooperationsprozesse in ein neues Arbeitszeitmodell ebenso

inkludiert werden wie alle Organisationsformen demokratischen Handelns. Eine wichtige Aufgabe wäre es, variable Lernzeiten den Schulen für solche Projekte zur Verfügung zu stellen und die Zielklarheit durch verabredete und verbindliche Dialoge zu sichern. Schulaufsichtlich rückte die Initiierung (Schaffung von Aufmerksamkeit für die Relevanz einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur und für demokratiepädagogische Projekte), Beratung und Unterstützung (z. B. durch Vernetzungsmöglichkeiten, durch Zugriffsmöglichkeiten auf die Datenbank mit den einzelnen Projekten etc.) in den Mittelpunkt.

Schulaufsicht hätte dann den Auftrag, den Erfahrungsaustausch zu organisieren und durch Berater die Schulen zu einer Verstetigung zu ermutigen, aber auch die interschulische Kooperation der Schulen und die intraschulische Kooperation im Rahmen einer Erweiterung einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur durch Hilfen zu intensivieren. Gerade die Verzahnung von demokratiepädagogischen Projekten mit dem Politikunterricht und die Arbeit der Fachkonferenzen wären zu stärken. Im Sinne einer Verstetigung und einer größeren Nachhaltigkeit von Projekten könnte die Schulaufsicht auch eine entsprechende Verankerung im Schulprogramm anregen. Schulaufsicht muss sich aber unbedingt steuernder und instruktiver Vorgaben enthalten, weil die Eigeninitiative und das demokratische Engagement gefördert werden soll. Für die Entwicklung von Gestaltungskompetenz und Eigenverantwortung ist jede Form dirigistischer Intervention kontraindiziert, da der Zusammenhang zwischen den angestrebten Zielen (Entwicklung einer Schule des demokratischen Lernens und Lebens) und den sie unterstützenden Maßnahmen ein innerer Zusammenhang besteht. Schulische Lernprozesse, in deren Mittelpunkt eine Schule als „Lernendes System“ steht, lassen sich nicht von außen verordnen, sondern nur anregen und unterstützend begleiten. Insofern sind die schulaufsichtlichen Handlungsmuster vor dem Hintergrund des Förderprogramms als dialogisch, prozessbegleitend und ergebnisoffen zu bezeichnen. Im Mittelpunkt muss Verständigungsbereitschaft zwischen Schule und schulaufsichtlicher Beratung und eine verständnisorientierte Einwirkung der Schulaufsicht stehen, die die Anschlussfähigkeit an die schulischen Erfahrungen, an die schulische Geschichte und an das Schulprogramm sichert, damit die Schule überhaupt in die Lage gerät, ihre Routinen zu überdenken, zu erweitern und evtl. neu auszurichten und zu sortieren. Die Selbstwirksamkeit von schulischen Bemühungen auf diesem Gebiet würde so unterstützt, erste „Gehversuche“ in diese Richtung angedacht, um demokratiefähige Konsens- und Kooperationsprozesse auszubauen und um schon vorhandene Ansätze und deren positive Effekte zu stabilisieren. Durch konsequentes Aufmerksammachen darauf, dass mit dem „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ ein wichtiger Baustein bisher vernachlässigter Bildungsarbeit zur Verbesserung der gesamten Qualität schulischer Arbeit genutzt werden kann und dass durch dieses Programm auf allen schulischen Handlungsebenen (nicht nur im Bereich des Schulklimas) erlebbare Erfolge in unterschiedlichen Kompetenzbereichen der Schüler sich einstellen, da Schul- und Unterrichtseffekte auf einer Wechselwirkung von kognitiven, sozialen und organisatorischen Faktoren beruhen und den mikropolitischen Kosmos schulischen Ler-

nens positiv beeinflussen,<sup>183</sup> sollte schulaufsichtliche Beratung diesen Nutzen, der durch das Förderprogramm erreicht werden kann, stets verdeutlichen.

Die Schulaufsicht sollte aber auch um die Grenzen der Möglichkeiten des Förderprogramms wissen und sie gegenüber den Schulen nicht verschweigen. Die vielen gelungenen Beispiele zeigen allerdings trotz der Kritikpunkte, dass es eben doch geht, dass Schule als Ort gewisser Formen demokratischen Handelns und Probehandelns genutzt werden kann und sie sich selbst in ihrem Innern mehr und mehr zu einer stärker demokratisch orientierten Schule – wenn auch niemals vollständig demokratisch – entwickeln kann.

Wesentliches Element des schulaufsichtlichen Betätigungsfeldes ist dabei der Dialog mit der Einzelschule, in dem ihr Lernangebote gemacht werden, damit sie ihren eigenen Weg gehen und Unterstützungsangebote nach ihrem Bedarf integrieren kann. Dabei muss sich die Schulaufsicht davor hüten, vorab festzulegen, was das Ergebnis eines solchen Dialoges sein sollte und was nicht, auch wenn sie konkrete Beratungsangebote vorhalten muss. Handelte Schulaufsicht nach dem „Ingenieursmodell“ von Beratung, das vorab festlegte, was gut für die Einzelschule wäre, käme es zu einer Missachtung der schulischen Teilautonomie, was der Schule signalisierte, dass die Schulaufsicht demokratisches Lernen und Handeln selbst nicht ernst nimmt und dass die Chancen einer Neubestimmung im Verhältnis von Schule und Schulaufsicht gering bleiben.

Die Schulaufsicht muss Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit einer demokratisch ausgerichteten Schule einbringen und in die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und Verantwortungsteilung im Innern der Schule haben, ohne zu vergessen, auf die Notwendigkeit des Veränderungsdrucks hinzuweisen, und ohne darauf zu verzichten, der Einzelschule zu verdeutlichen, dass Zumutungen als Chance und positive Herausforderungen verstanden werden sollten. Für die Schulaufsicht sollte aber insgesamt im Hinblick auf die Einzelschule gelten, was Friederich Herbart schon in Bezug auf den Menschen erkannt hat, und zwar, dass man Menschen nicht gegen ihren Willen zu selbstständigen Menschen bilden und erziehen kann. (vgl. Herbart, 1806) Das gilt auch für die am Schulleben beteiligten Personen.

Nach dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ ist der Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ der bislang größte, umfangreichste und auch systematischste Versuch, Demokratie-Lernen in einem demokratiepädagogischen Verständnis in der Schule zu verankern. Er stellt auch den Hintergrund dar für die letztlich durch ihn mit ausgelöste Kontroverse zwischen der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung. Da beide für ein schulisches Demokratie-Lernen sowohl in der theoretischen Grundlegung als auch in der praktischen Durchführung wichtige Verständnisgrundlagen legen und Impulse zu liefern versprechen, sind sie in dieser Arbeit zu berücksichtigen. Insofern wird jetzt im weiteren Verlauf erst einmal das Grundanliegen des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen & leben“, dessen Verlauf und praktische Umsetzung dargestellt, aber auch eine Erörterung der Chancen und Probleme vorgenommen.

„Der Geist der Demokratie kann nicht von außen aufgepfropft werden. Er muss von innen heraus kommen.“ (Mahatma Ghandi)

„Demokratie wächst langsam und nur dort, wo die Menschen um sie kämpfen, wo staatsbürgerliche Traditionen und Institutionen entstehen und ein Geist der Verantwortung für das Gemeinwesen gepflegt wird, der vorwiegend auf der Grundlage von Erziehung und Bildung wachsen kann.“ (Barber, 2003, 162)

## **2.5 Das Programm „Demokratie lernen & leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)**

### **2.5.1 Ziele**

Das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ rückt in ähnlicher Weise wie das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ das Bildungsziel einer gelebten Demokratie in den Mittelpunkt, um im Tun, in der Ermöglichung konkreter Erfahrungen mit demokratischen Gestaltungs-, Beteiligungs- und Verfahrensformen, diese Erfahrung zu verfestigen, zu entwickeln, auszubauen und wachsen zu lassen und damit Qualitätsentwicklung im Bereich des demokratischen Lernens zu betreiben. Allgemeines Ziel ist es, eine langfristige, präventiv wirksame und psychologisch effektive Demokratiebildung an den Schulen und möglichst auch über diese hinaus zu erreichen, um die Schulen bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages zur Demokratie zu unterstützen, deren Integrationskraft zu stärken und die Entwicklung einer demokratischen Kultur zu fördern, die die Perspektive der Akteure, also der handelnden Bürger betont.

Im Titel des Programms kommt zum Ausdruck, dass Demokratie lernen und leben als Einheit verstanden werden soll, da ein Erlernen von demokratischen Verhaltensweisen und deren Verinnerlichung als wesentliche Voraussetzung dafür gelten können, dass demokratische Dispositionen wie Anerkennung, Respekt, Toleranz erfolgreich und verantwortungsvoll in verschiedenen Situationen Anwendung finden und sich als belastbar erweisen. Die darin zum Ausdruck kommende demokratiepädagogische Perspektive betont dabei die Sinnhaftigkeit und den Nutzen einer so immer wieder neu erlernten demokratischen Grundhaltung sowohl für das Individuum bei der Bewältigung seiner sozialen und politischen Lebensgestaltung als auch für die Entwicklung einer gewaltlosen Bürgergesellschaft.<sup>184</sup> Das von Hartmut von Hentig entworfene Konstrukt einer Schule als Polis und die Modellierung einer Schule als einer embryonalen Demokratie im Sinne von Dewey scheinen auf, werden aber an die bestehende Schulwirklichkeit in der Bundesrepublik Deutschland angepasst, um die radikal-reformerische Schulentwicklungsperspektive zu vermeiden und die Chancen der Akzeptanz zu erhöhen. Andererseits geht es dem BLK-Programm auch um die Ausweitung demokratischer Schulqualität. Es stellt im langfristigen Interesse an handlungsfähigen, sich beteiligen-

den und möglichst auch eingreifenden Bürgern und an einer substantiell demokratischen Gesellschaft und sich stets weiter demokratisierenden Gesellschaft als Daueraufgabe zwei Hauptziele in den Mittelpunkt:

Die modellhafte Förderung von demokratischer Handlungskompetenz (d. h. auch die Bildung einer verlässlichen demokratischen und kritischen Loyalität) bei Schülern als Voraussetzung zum zivilgesellschaftlichen Handeln, (vgl. Edelstein/Fauser, 2001, 22f.) ist das eine Ziel. Das andere ist:

Die modellhafte Entwicklung einer demokratischen Schulkultur im Sinne des Konzeptes der „Lernenden Schule“, die kontinuierlich an ihrer Veränderung und Weiterentwicklung arbeitet und dabei insbesondere die demokratische Verbesserung schulischer Erziehung und Bildung unter einer demokratiepädagogischen Perspektive in den Blick nimmt.

Demokratie soll als Qualität des gemeinsamen Lernens erfahren werden und zugleich Gegenstand des Lernens sein. Ergänzend kommt als nachgeordnetes Ziel hinzu, dass es auch immer um die Verbreitung, Verankerung und um den Transfer der erfolgreichen Konzepte und Projekte in die Regelpraxis geht. Damit geht das BLK Programm „Demokratie lernen & leben“ über Konzeptualisierungen hinaus, die den Gedanken der organisationspädagogischen Verankerung in der Schule und den eines systematischen Transfers nicht enthalten.

Diese Ziele des Programms sind auch als Antwort auf gesellschaftliche Phänomene und Probleme, die eine gewisse Mitauslösefunktion für das Programm hatten, zu verstehen. Dies sind vor allem:

- Zunahme rechter Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus,
- Zunehmende Gewalt in der Schule,
- Politische Indifferenz und Politikverdrossenheit gegenüber konventioneller Politik,
- Auswirkungen und Folgen von Individualisierungs- und von langfristigen Modernisierungsprozessen bei Jugendlichen: Erfahrungen von Demütigungen und fehlender Anerkennung, besonders in der Schule. (vgl. Edelstein/Fauser, 2001, 9)

Das BLK-Programm formuliert damit Antworten auf demokratische Defizitsituationen, die verdeutlichen, dass Demokratie niemals völlig gefestigt ist, stets bedroht und immer wieder neu gefestigt werden muss, um ein normatives Demokratievakuum zu vermeiden. Peter Fauser begründet daher auch das BLK-Programm wie folgt:

„Vor diesem Hintergrund knüpft sich an das Programm die Erwartung, dass demokratische Lebens- und Lernverhältnisse gewaltpräventiv wirken (...) und eine proaktive Einstellung zum politischen Engagement fördern. Diese Erwartung stützt sich auf einen grundlegenden und empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Demokratieerfahrung und Gewaltverzicht: Wenn Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass in Schule und Erziehung Mitwirkung, demokratisches Handeln und Verantwortungsübernahme als wichtig anerkannt werden, sind sie für Gewalt und Rechtsextremismus weniger anfällig als Jugendliche, denen

diese Erfahrung versagt bleibt. Die Erfahrung demokratischen Handelns bildet emotional und kognitiv eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Alternativen zur Gewalt wahrgenommen werden. Es ist also – individuell wie gesellschaftlich – von Lernprozessen abhängig, ob wir uns für Demokratie entscheiden und entsprechend handeln.“ (Fauser, 2003, 4)

Nichtsdestoweniger ist das BLK-Programm mehr als „ein Handlungsprogramm gegen rechtsextreme Orientierung, Fremdenfeindlichkeit und zunehmende Gewaltbereitschaft. Ziel ist die Entwicklung einer demokratischen Kultur in der Schule. Die Orientierung auf ‘verständnisintensives Lernen’, ‘kritische Urteilsfähigkeit’ und ‘demokratische Handlungskompetenz’ geht von einem erweiterten Lernverständnis aus und knüpft damit an die gegenwärtigen Diskussionen um Schulleistungen im internationalen Vergleich an. Damit werden neue Maßstäbe für die Beurteilung der Lern- und Schulqualität gesetzt. Nicht weitere zusätzliche Inhalte sind gefragt, sondern – verbunden mit einem intelligenten und anwendungsbereitem Wissen – fachübergreifende Kompetenzen, interdisziplinäre Kenntnisse und Fähigkeiten, die über enge fachspezifische Fragestellungen hinaus die Schüler auf die Lebensbewältigung ihres Alltags und ihre aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereiten.“ (Welz, 2005, 2) In Anlehnung an John Dewey geht es darum, Demokratie als „erfahrene Demokratie“ zu vermitteln und demokratische Handlungsbereitschaft in vielen Bereichen zu entwickeln. So strebt das BLK-Programm eine demokratiepädagogisch aktive Schule als Lebenswelt und als Erfahrungs- und Erprobungsraum demokratischer Partizipation im Sinne einer „civic education“ und politischer Beteiligung wie das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ an.

Das BLK-Programm vertritt einen demokratieorientierten Schulkulturansatz, möchte Demokratie in der Schule „kulturauthentisch“ (Leps, 2005, 443) gestalten. Im Programm drückt sich das in den zwei Modulen „Schule als Demokratie“ und „Schule in der Demokratie“ aus, auf die noch einzugehen ist. Beide Aspekte – denkt man sie zusammen – bringen zum Ausdruck, dass die Schule Schülern Zugang zu zivilgesellschaftlichen Handlungsfeldern eröffnen soll, dass sie aufgefordert ist, das Erlernte in den Alltag zu übertragen und dies mit in ihr Aufgabenspektrum zu übernehmen, ohne sich dabei zu überfordern. Schule soll dazu verpflichtet werden, demokratische Kommunikations- und Aushandlungsprozesse innerhalb ihrer eigenen Mauern zu fördern. Partizipationsformen mit realem Einfluss auf die Gestaltung der Schule sollen gestärkt werden. Dabei sind unterschiedliche Ausprägungen einer demokratischen Gestaltung denkbar. Bei einem Minimalkonzept wird es darum gehen, Grundregeln aufzustellen und zu realisieren, um in der Schule Entscheidungen gemeinsam zu fällen und Wahlmöglichkeiten im Unterricht und im Schulleben für das eigene Lernen zu haben. Bei maximalen Vorstellungen wird die Schule sich auch bemühen, Verantwortung in ihrem sozialen Nahraum und für andere zu übernehmen.<sup>185</sup> Dabei ist sich das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ bewusst, dass dies nicht ohne eine Veränderung des institutionellen Kerns der Schule und einem damit verbundenen veränderten Rol-

lenverständnis von Lehrern, die ihren Schülern ein demokratisches Handeln ermöglichen müssen, realisierbar ist.

Auch hier bestehen noch viele Parallelen zum „Förderprogramm Demokratisch Handeln“, das aber nicht die Dimension eines Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramms in dieser Größenordnung hat. Zudem will das BLK-Programm die demokratischen Handlungspotentiale bei den Schülern direkter und gezielter fördern, vor allem durch neuere demokratieerzieherische Strategien der Civic Education.<sup>186</sup> Das schon genannte Ziel einer demokratischen Handlungskompetenz will eine professionelle Kompetenzerweiterung und bewusste Qualifizierung mit gezielten didaktischen Angeboten erreichen, wozu ein Netz von ca. 150 Beratern für Demokratiepädagogik ausgebildet wurde.<sup>187</sup> Sie sollen im Rahmen von regionalen Netzwerken in den einzelnen beteiligten Bundesländern Schulen und Lehrer unter der Perspektive beraten, wie eine demokratische Alltags- und Anerkennungskultur mit substantiellen demokratischen Prinzipien (z. B. Gleichwertigkeit der Personen, Einbeziehung aller betroffenen Personen bei Entscheidungen, aktives Bemühen um Toleranz und Transparenz, Wertschätzung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt, konstruktive Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention) von Kindern und Jugendlichen als „Demokraten mit Verantwortung“ zu fördern ist. Demokratische Verhaltensmaximen sollen erworben, trainiert, internalisiert und gleichzeitig kognitive Strukturen aufgebaut werden. Durch Lernprozesse, die Erfahrung, Handeln, Wissen und kritisches Urteilsvermögen miteinander verbinden, soll die Bildung einer verlässlichen demokratischen Loyalität und die Ablehnung von Gewalt erreicht werden. Zivile Kompetenzen bzw. Kompetenzen zum zivilgesellschaftlichen Handeln oder protodemokratische Haltungen stehen als Vorbedingungen für ein Funktionieren der Demokratie im Fokus des BLK-Programms, um dem Einzelnen zu ermöglichen, Demokrat zu werden, zu sein und zu bleiben.

Das BLK-Programm knüpft damit an anglo-amerikanische Beispiele und an das Konzept der Civic-Education mit dem Ziel einer Bildung für die Zivilgesellschaft an, um so vorbereitend für ein Mehr an proaktiven zivilgesellschaftlichen Verhältnissen tun zu können.<sup>188/189</sup> (vgl. Sliwka, 2001 zu den anglo-amerikanischen Beispielen) Demokratische Bildung und Erziehung wird hier akzentuiert als didaktisch-methodisches Lernfeld verstanden, um eine verantwortungs-partizipationsrelevante Disposition zu erreichen. Insofern sind im Rahmen des Programms und über es hinaus auch Kompetenzen und Teilkompetenzen formuliert worden, die Demokratie-Lernen ausmachen, um seine Substanz zu bestimmen und es zuzuspitzen,<sup>190</sup> aber auch um festzulegen, welche Voraussetzungen gegeben sein sollten, um Schüler in der Schule und Jugendliche und Heranwachsende in der außerschulischen demokratischen und politischen Bildung zu befähigen, ihre verschiedenen Bürgerrollen in der Demokratie (vgl. Detjen, 1999) angemessen wahrnehmen zu können. Dazu gehört auch, dass sie entsprechende „civic skills“ bzw. methodische Kompetenzen erwerben, um Demokratie in allen Formen und verschiedenen Dimensionen, in ihrer Funktionslogik, in ihren Inhaltsbereichen und wesentlichen normativen Voraussetzungen verstehen können, aber u. U. sich auch

sinnvoll und freiwillig und angemessen in die Demokratie einmischen und dafür kommunizieren, überzeugen und handeln können.

In dem in den Anmerkungen zu Kapitel 3.1 der Arbeit noch darzulegendem Verständnis von Kompetenz (vgl. Endnote 379) und hier speziell von Demokratiekompetenz geht es dominant um die Aneignung und Einübung in demokratisches Verhalten und um die Ausbildung einer entsprechenden Haltung, kaum oder gar nicht um politische Bildung. Ein solches Lernen für und durch Demokratie statt eines Lernens nur über Demokratie benötigt entsprechende Bausteine, die sowohl auf Schülerseite als auch auf Lehrerseite angeeignet werden müssen, um entsprechende schüleraktivierende Lernsettings, eine möglichst demokratische Unterrichts- und Schulkultur und ein Schulklima der Anerkennung und Wertschätzung durch Prozesse bildender Erfahrung zu erreichen.

Solche Praxisformen der Demokratieerziehung durch demokratisches Sprechen aus dem anglo-amerikanischen Raum sind die Debatte (das „Debating“) und die Deliberation (Deliberative Polling), in denen es um das Einhalten fester Regeln und um bewusste Konfrontation mit begründeten Argumenten (Debatte) und um ein vorsichtiges, abwägendes Sprechen und gemeinsames Nachdenken mit Perspektivenübernahme und Empathie und der Suche nach kleinteiliger Verständigung (Deliberation) geht. (vgl. List/Sliwka, 2002) Damit soll insgesamt die Reflexions- und Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Lernenden als weiteres Schwerpunktziel neben der Entwicklung und Verbesserung demokratischer Prozesse und konstruktiver Partizipation in der Einzelschule gestärkt werden.

Zur Umsetzung der beiden Ziele „Entwicklung einer demokratischen Handlungskompetenz“ und „Entwicklung einer demokratischen Schulkultur“ bietet das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ vier miteinander vernetzte Module an, die sich gemeinsam auf eine Veränderung von Unterricht, auf Gestaltungslernen in Projekten, auf eine Demokratisierung des Schullebens und eine demokratische Mitgestaltung der Schulumwelt beziehen.

## **2.5.2 Die einzelnen Module**

### **Modul 1: Unterricht**

„Modul 1 dient dem Zweck, demokratieerschließende Inhalte als ‘Gegenstände’ der Politischen Bildung (...) in Form curricularer Einheiten bzw. didaktischer Vorgaben zu entwickeln und in einem auf verständnisintensives Lernen orientierten Unterricht entwicklungsadäquat und praxisrelevant zu vermitteln. Dabei geht es um die Abkehr von einem auf deklaratives Fakten- und Systemwissen angelegtes Vorratswissen zugunsten von intentionalem, handlungsorientiertem und anwendungsbezogenem Wissen.“ (Edelstein/Fauser, 2001, 30)

Dieses Modul beschäftigt sich damit, wie Schule Erfahrungen wirklicher Verantwortung ermöglichen und sie im Unterricht reflektieren kann und wie Schüler zur Beteiligung an demokratischen Prozessen motiviert werden können,

wie im Unterricht Mündigkeit und Solidarität der Lernenden entwickelt werden können und wie demokratische Willensbildung eingeübt wird. Innerhalb dieses Moduls sollen Angebote entwickelt werden, die

- der Erprobung neuer Unterrichtsformen,
- der Förderung kooperativen Lernens, der Unterstützung von Teamwork und der Arbeit in Gruppen,
- der Verbesserung der Kommunikationsstrukturen,
- der Schulung von Methoden selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens
- und der individuellen Aktivierung von Schülern
- dienen sollen.

## **Modul 2: Lernen in Projekten**

„Lernen in Projekten entspricht vielen der Erwartungen, die an eine Methodik des verständnisintensiven Lernens geknüpft werden. Die individuelle Handlungskompetenz (und deren selbstwirksamkeitsförderliches Erleben) und der Aufbau sozialer und sozialkognitiver sowie politikpropädeutischer Kompetenzen werden durch selbstbestimmtes Lernen in Projekten gefördert. (...) Gemeint ist (...) das Projekt als didaktische Großform, die qualitativ und quantitativ ein Leben und Lernen in der Schule deutlich bestimmende Rolle spielen.“ (ebenda, 32)

Projektarbeit soll dabei kein marginales Sonderprogramm im Rahmen schulischen Lernens bleiben, sondern der Stellenwert des Projektlernens soll erhöht werden u. a.

- durch professionelle Planung und Durchführung von Projekten,
- durch die Vermittlung eines eigenständigen und nachhaltigen Status' (qualitativ und quantitativ) des Projektlernens im Leitbild und/oder Schulprogramm der Schule, im pädagogischen Jahresarbeitsplan und in den konsensual im Lehrerkollegium getroffenen Entscheidungen über Unterrichtsformen und Unterrichtsorganisation,
- durch die positive Resonanz bei Schülern und Lehrern unter der Voraussetzung der erlebten Bedeutsamkeit der Arbeit in Projekten.

Das Projektlernen trägt zur Differenzierung der Lehrerrolle bei, fördert die Kooperation zwischen den Lehrkräften, begründet hierarchiefreie Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden und ermöglicht den Einsatz variabler und flexibler Arbeitsformen.

## **Modul 3: Schule als Demokratie oder: Demokratie in der Schule**

„(Modul 3 zielt auf) die Entwicklung von Partizipationsformen mit realem Einfluss auf die Lebenswirklichkeit, auf die Kultur einer Schule, stellt eine programmatische Entwicklung der Schule zu einer aktiven Gemeinschaft dar, die in vielen Schulen längst begonnen wurde.“ (ebenda, 35)

Hier geht es darum, bereits vorhandene Strukturen auszubauen und die realen Partizipationsmöglichkeiten für Schüler zu verbessern, u. a. durch

- Einrichtung unmittelbarer Partizipationsformen wie Stufenversammlung und Schulversammlung,
- den Ausbau vorhandener Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der SV im Sinne einer Verbesserung der Qualifikationen der SV-Vertreterinnen und – Vertreter und der Anerkennung und Wertschätzung durch Schulleitung und Kollegium (z. B. durch Zertifizierungen für demokratisches Engagement),
- verstärkte Nutzung oder Reorganisation von Schülerzeitungen und anderen Medien (z. B. Homepage der Schule) zur Information der Schülerschaft über Elemente einer demokratischen Schulkultur, Partizipationsprojekte etc.,
- Beteiligung der Schüler an der Ausgestaltung des Schulprogramms,
- Beteiligung der Lernenden an der internen Evaluation der Unterrichtsqualität (z. B. durch Schüler-Feedback),
- Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung und Durchführung des Unterrichts, insbesondere bei Formen des „Offenen Unterrichts“,
- Förderung des sozialen Lernens und des toleranten und produktiven Umgangs mit individuellem Anderssein (Heterogenität als Chance kreativen Lernens),
- konstruktive Konfliktbearbeitung durch mediative und partizipative Schülerprogramme und durch Realisierung von Konfliktmanagementsystemen als Elemente des Schulprogramms zum Erwerb einer mediativen, partizipativen und gewaltpräventiven Grundhaltung.

Eine realistische Bestimmung der Partizipationsmöglichkeiten in Schule und Unterricht vor dem Hintergrund grundsätzlich asymmetrischer pädagogischer Verhältnisse unterbleibt im BLK-Modellversuch leider. Insofern unterliegen einzelne Elemente dieses Moduls der Gefahr der Überschätzung der Beteiligungsmöglichkeiten oder gar einer Pseudo-Partizipation.

#### **Modul 4: Schule in der Demokratie**

„(...) Öffnung von Schule (...) und Anerkennung von Schülern (und übrigens auch von Lehrern) (bedeutet, G. R.) die Erweiterung der Mitwirkung und Partizipation auf das kommunale Umfeld der Schule und außerschulische Akteure, nicht zuletzt Akteure der Jugendarbeit und Jugendhilfe sowie mit Bezug auf die berufsbildenden Einrichtungen, Akteure der Arbeitswelt. Eine solche Erweiterung entspricht einem Verständnis der Schule als einer im vollen Sinne 'öffentlichen' Einrichtung, die zugleich staatlich und zivilgesellschaftlich verankert ist.“ (ebenda, 39)

Die Einzelschule soll also stärker als bisher als Teil der sie umgebenden gesellschaftlichen Realität wahrgenommen werden und im Rahmen ihrer Einbindung soziale Verantwortung in Teilbereichen entwickeln. Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sollen stärker beachtet und in das Schulleben integriert werden, um sie zu bearbeiten, zu reflektieren und zu zeigen, dass die Schule und Unterricht unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Lernenden ihre Lernumwelt so mitarrangieren können, dass sie mehr und mehr in

eigener Verantwortung lernen und die Sinnkonstitution von schulischen Lernen unter dem Gesichtspunkt sozialer Verantwortung und demokratischer Beteiligung erfahren können. Dazu können beitragen:

- Kooperation mit außerschulischen Partnern in Gemeinde oder Kreis, in Partizipationsprojekten, in Vereinen, Jugendverbänden, Bürgerinitiativen, in Lernortkooperationen mit regionalen Unternehmen,
- Projektarbeit in Verbindung mit Medien,
- Einbeziehung von Problemen und Kontroversen des politisch-gesellschaftlichen Umfeldes in den Unterricht und Beteiligung an lokalen Diskussionsprozessen,
- Förderung ehrenamtlichen Engagements von Schülern, z. B. in sozialen Einrichtungen und bei hilfsbedürftigen Personen.

### **2.5.3 Entstehung, Entwicklung und Organisation**

„Demokratie lernen & leben“ ist ein Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramm, bei dem Bund und Länder im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zusammenwirken,<sup>191</sup> um bundesweit Modelle erfahrbarer Demokratie an der Schule unter Einbeziehung des sozialen und gesellschaftlichen Umfeldes zu fördern und zu erproben. An dem Programm beteiligten sich nach und nach dreizehn Bundesländer mit 166 allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Für die Projekte standen während der Laufzeit des Programms vom April 2002 bis März 2007 insgesamt 13 Millionen Euro (50% Bundes- und 50% Landesmittel) zur Verfügung.

Die Entstehung des Programms vollzog sich folgendermaßen: Nachdem in der BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ seit 1997 eine ganze Anzahl von Förderprogrammen zur Steigerung der Unterrichtsqualität, insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernbereich, des Weiteren zur systematischen Einbeziehung neuer Medien und für eine umfassend verstandene nachhaltige Entwicklung („Agenda 21“) auf den Weg gebracht wurden, werden ab Sommer 1998 Möglichkeiten erörtert, ein Programm zu initiieren, das sich explizit auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag bezieht und sich gezielt die Förderung demokratischer Erziehung und Bildung zum Anliegen macht. (vgl. Welz, 2005, 3)

Durch die Initiative des Bundeslandes Berlin konnten über das Bundesministerium für Bildung und Forschung und über die Freudenberg-Stiftung auch die Bundeszentrale für politische Bildung gewonnen werden. (vgl. ebenda) Nachdem dies gelungen war, beschließt die BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungssystem“ „Demokratie lernen und politische Bildung“ als innovatives, aktuelles, bildungsplanerisches Thema aufzugreifen und mit einer Fachtagung zur Ermittlung des gegenwärtigen Forschungsstandes den Auftakt zu gestalten.<sup>192</sup> Auf dieser Expertenanhörung am 18. 11. 1989, an der im Max-Planck-Institut Berlin (MPIB) ca. 30 Vertreter aus Wissenschaft und Bildungsadministration teilnehmen, werden schon die wesentlichen Begründungsansätze für das dann später ins Leben gerufene Programm durch die Professoren Wolfgang Edelstein, Peter Fauser und durch Dr. Wolfgang Beutel geliefert, um die Notwendigkeit einer bildungspolitischen Initiative und

Intervention in einem bisher bildungspolitisch vernachlässigten Bereich zu untermauern.

Neben den aktuellen Zeitsignaturen und einer nicht wirklich gelebten Demokratie mit einem fehlenden und gemeinsam geteilten Sinnverstehen demokratischer Prozesse und einer damit aus der Sicht der Programminitiatoren verbundenen gewissen Demokratieverdrossenheit, einer zunehmenden Ausländerfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft, einer feststellbaren Schulverdrossenheit kritisieren die „Gründungsväter“ des Programms auch zum ersten Male die bestehende schulische politische Bildung und verursachen damit – ob beabsichtigt oder unbeabsichtigt – eine daran sich am Gutachten von Edelstein/Fauser (2001) entzündende und allmählich sich entwickelnde Kontroverse zwischen den Vertretern der Fachdidaktik der politischen Bildung und den Initiatoren einer demokratiepädagogischen Erneuerung der Schule und einer Erweiterung der politischen Bildung. So stellt Peter Fauser auf der Expertentagung im MPIB am 18. 11. 1999 fest:

„Insgesamt ist es der Didaktik der Politischen Bildung wohl nicht gelungen, Mittel und Wege politischen Unterrichts zu entwickeln, welche einer populistisch systemischen oder zynischen Reduktion des Politikverständnisses entgegenwirken.“ (Welz, 2005, 3)

Im später verfassten Gutachten von Fauser und Edelstein wird diese Kritik an der bestehenden schulischen politischen Bildung noch deutlicher formuliert:

„Zunächst ist offenkundig, dass das vorherrschende Modell der politischen Bildung mit marginaler Stundenausstattung und vorwiegend systemdeskriptiven Inhalten weder Identifizierung mit der Demokratie als Lebensform und als politisches Regelsystem erzeugt noch antidemokratische Affekte und Überzeugungen zu widerlegen und abzuwehren vermag, jedenfalls sobald die 'Schönwetterbedingungen' einer aufklärungsfreundlichen Konjunktion von Informationsbedarf und sozioökonomischer Expansion aussetzen. Es müssen deshalb andere Modelle politischer Aufklärung und Sozialisation gefunden werden, wenn diese effektiv präventiv und systemstabilisierend soll wirken können.“ (Edelstein/Fauser, 2001, 78f.)

Diese Akzentuierung des BLK-Programms in einem offiziellen Programmgutachten hat Wirkungen gezeigt, bestimmt die immer noch anhaltende Diskussion in der politischen Bildung und hat Folgewirkungen für schulische Bildungsprozesse. Insofern wird eine genaue Betrachtung im nächsten Kapitel folgen. Das Gutachten war dann auch die Grundlage, das Programm für die Teilnahme der Länder auszuschreiben.

Bis es zu einem Beschluss der Projektgruppe zur Beauftragung zu einem Programmgutachten an die Professoren Edelstein und Fauser, aus dem das obige Zitat entstammt, am 23. März 2001 kam, wurden vorher noch bestehende Projekte zur Gewaltprävention, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Demokratieforschung erfasst und ein weiterer Kongress mit dem Titel „Für Demokratie – Gegen Gewalt. Eine Initiative gegen Rechtsextremismus und

Fremdenfeindlichkeit“ wurde für den 03. 05. 2001 geplant, um dann in einer länderoffenen Vorbereitung den Berliner Oberschulrat Eberhard Welz mit der Koordinierung zu beauftragen. (vgl. Welz, 2005, 3) Gleichzeitig wird in der BLK-Projektgruppe am 29. 11. 2000 die erste Skizze für ein Programm „Demokratie lernen & leben“ zur Diskussion gestellt, die in ihrer endgültigen Version vom 19. 01. 2001 eine Beschreibung der Ausgangsplanung, eine Problemdarstellung und Hinweise zur Umsetzung des Programms enthält. (vgl. ebenda) Am 15. Februar 2001 kann dann eine mehrheitliche Zustimmung im Ausschuss „Bildungsplanung“ bei der BLK erreicht werden. (vgl. ebenda) Vor diesem Hintergrund war es dann auch möglich, die Beauftragung der Professoren Edelstein und Fauser mit dem Programmgutachten vorzunehmen. Dieses wurde in einem ersten Entwurf am 27. Juni 2001 in einem länderoffenen Symposium zur Diskussion gestellt und am 06. September von der Projektgruppe gebilligt. (vgl. ebenda)

Nach dem durchgeführten BLK-Kongress „Für Demokratie – Gegen Gewalt“ am 03.-05. Mai 2001, an dem vierzig Expertinnen und Experten mitwirkten und auf dem in elf Arbeitsgruppen getagt wurde, beschloss die Projektgruppe „Innovationen“ eine beschränkte Ausschreibung der Programmträgerschaft. Programmträger wurden so das „Interdisziplinäre Zentrum. Neue Lehr- und Lernforschung“ (IZLL) an der „Freien Universität Berlin“, das unter dem Aspekt der Fortbildung (Ausbildung von Demokratiepädagoginnen und Demokratiepädagogen) eine Kooperation mit dem Fort- und Weiterbildungsinstitut des Landes Brandenburg (jetzt: Landesinstitut für Schule und Medien/LISUM – inzwischen für Brandenburg und Berlin zuständig) realisieren soll. Dem Projektleitungsteam gehörten die Professoren Edelstein (verantwortlich für die Außenpräsentation), de Haan (Leiter der Koordinierungsstelle) sowie Münchmeier („Freie Universität Berlin“), Fauser (Friedrich-Schiller-Universität Jena), Klieme (Deutsches Institut für Pädagogische Forschung/DIPF in Frankfurt) sowie Dr. Hoffmann (Leiter des LISUM), Ministerialrat Brackhahn (Schleswig-Holstein) und Oberschulrat Welz (BLK-Koordinator) an. (vgl. ebenda) Ebenso gelingt es, eine arbeitsteilige Organisationsstruktur festzulegen:

- Die Koordinierungsstelle, die bei der „Freien Universität Berlin“ angesiedelt war, übernahm die Gesamtkoordination und war für die Fortbildung und Vernetzung der Projektleiter und der Landeskoordinatoren zuständig.
- Das LISUM Brandenburg wurde zur Qualifizierung der Berater für Demokratiepädagogik beauftragt.
- Das DIPF nahm die Aufgaben der Evaluation wahr.

Dazu gab es einen Lenkungsausschuss für dieses BLK-Modellprogramm, dem Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Kultus- und Schulministerien angehören. Dieser Lenkungsausschuss beriet unter Vorsitz des BLK-Koordinators über den Ablauf des Programms und entschied in Fragen von länderübergreifendem Interesse, während Entscheidungen von grundsätzlicher Bedeutung der Projektgruppe vorbehalten blieben. (vgl. ebenda, 7)

Nach einer Vorlaufphase von Oktober 2001 bis März 2002, in der die inhaltlichen, organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen des Programms konkretisiert wurden, begann das auf fünf Jahre ausgelegte Programm nach

der Finanzierungszusage des BMBF und nach den abgeschlossenen Vereinbarungen mit den teilnehmenden Ländern am 19. März 2002 und fand eine offizielle Würdigung mit einer Auftaktveranstaltung am 6. März 2003 in der Ländervertretung Baden-Württembergs in Berlin. (vgl. ebenda, 8) Dort wurde das Gesamtziel des Programms von Edelstein und Fauser so beschrieben:

„Ziel des Programms ist es, Konzepte zu entwickeln, die es erlauben, Demokratie breitenwirksam als Thema und Prinzip schulischen Lernens und Lebens zu verankern. Im Unterricht durch Projekte, im Schulleben und über die Schule hinaus sollen Jugendliche Kompetenzen erwerben, die ihnen den Weg zu demokratischer und politischer Mündigkeit eröffnen. Das Modellprogramm macht Demokratie zu einer eigenen und professionellen Entwicklungsaufgabe für die Schule, die über die Wissensvermittlung und über die üblichen Formen der Mitwirkung hinaus prägend und qualitätsbestimmend für die Schule als ganze sein sollen.“ (vgl. ebenda)

Deutlich wird noch einmal, dass außer dem Ziel demokratischer Handlungskompetenz die demokratische Schulentwicklung als nachhaltiger Qualitätsentwicklungsprozess, an dem möglichst viele der am schulischen Leben beteiligten Menschen Anteil haben sollen, nicht aus den Augen verloren werden soll, weil unter dem Akzent einer systematischen Schulentwicklung in einer „Lernenden Schule“, die das Programm ja unterstützen will, Voraussetzungen geschaffen werden sollen für einen Transfer erfolgreicher Erfahrungen in das gesamte Schulsystem. Das Modellprogramm bot zur Realisierung eines solchen Anspruches über zentrale und regionale Koordinierungsstellen Unterstützung in den folgenden Bereichen:

- Prozessberatung,
- Erfahrungsaustausch,
- Netzwerkbildung,
- Fortbildung,
- Kompetenzentwicklung,
- Selbstevaluation,
- Dokumentation und Transfer,
- andere Ressourcen (evtl. für Anschaffungen; evtl. für Entlastungsstunden etc.).

Folgende Funktionen waren mit dem Programm verbunden:

- Service für Beteiligte am Projekt bieten,
- Service für Nachfrager anbieten und vorhalten,
- Öffentlichkeit schaffen und informieren,
- Transfer befördern,
- Transparenz erzeugen und
- Dokumentation gewährleisten.

Zusätzlich zu der bestehenden Gremienstruktur wurde am 07. März 2003 noch ein Fachbeirat für das Programm beschlossen, dessen Leitung Professor Lothar Krappman übernahm und dem Vertreter aus öffentlichen Einrichtungen sowie wissenschaftliche Expertinnen und Experten angehörten, um dem Programm als kritische Freunde und Begleiter Rückmeldungen und

Impulse zu geben, aber auch um den Transfer der Programmsergebnisse zu erleichtern.

#### **2.5.4 Erste Ergebnisse und weitere Perspektiven**

Bis zur Halbzeitkonferenz in Magdeburg vom 24. bis 26. 02. 2005 beteiligten sich dreizehn Bundesländer<sup>193</sup> am Programm.<sup>194</sup> Nordrhein-Westfalen stieg erst im Oktober 2003 verspätet in das BLK-Programm ein, das mit einer Auftaktveranstaltung am 24. 11. 2003 sich in NRW der Öffentlichkeit vorstellte. NRW konzentrierte sich von vorneherein auf das Modul 3 „Schule als Demokratie“ (mit den Schwerpunkten Eltern- und Schülerpartizipation) und auf das Modul 4 „Schule in der Demokratie“ (mit den Schwerpunkten Kooperation mit Jugendarbeit, Kommunen und Landes-Schüler-Vertretung). In vier Regionen mit ernannten Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren und sich regelmäßig treffenden Arbeitskreisen bzw. Netzwerken in den Regionen wurden folgende thematische Schwerpunkte entwickelt und gefördert:

Nördliches Ruhrgebiet (Herten, Gladbeck, Recklinghausen): Partizipation von Schülern sowie Eltern als lokales Bündnis für Erziehung in der Schule, und zwar mit dem Motto: „Alle beteiligen – keinen zurücklassen! Entwicklung niedrigschwelliger Partizipationsansätze“. Das Projekt hatte einen besonderen Schwerpunkt in der Schulentwicklung, die mit Eltern, Schülern und mit Jugendhilfeeinrichtungen betrieben wird.

Kreis Siegen-Wittgenstein: Vereinbarungskultur und Schülerfeedback als Handlungsstrategie der Schulentwicklung. Hier wurden Schüler regelmäßig zu ihren Wahrnehmungen zur Schule befragt, die dann in die weitere Schulentwicklung Eingang nehmen sollten.

Kreis Paderborn: Kooperation von Schule und Jugendarbeit als Grundlage kommunaler Kooperationsprojekte im Rahmen von lokalen Bündnissen für Erziehung. Durch die Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit und ihren Institutionen entstanden konkrete Projekte, die demokratisches Handeln stärken sollten.

Stadt Köln: Kooperation von Schülervertretungen mit Kinderbeauftragten, mit Kinder- und Jugendparlamenten. Ziel war es, dass Schüler, die positive Erfahrungen in der Schülervertretung gewonnen hatten, sich im größeren Bereich der kommunalen Institutionen engagierten. Die Modellschulen arbeiteten dazu eng mit den Kinderbüros der Stadt zusammen.

Auf der Landesebene wurde die Kooperation und Koordination durch eine Steuergruppe, die aus Vertretern des Ministeriums für Schule und Kinder in NRW und aus Beschäftigten des Landesinstituts für Schule besteht, gewährleistet. Die Projektleitung hatte Regierungsdirektor Dr. H. Wichterich inne. Parallel dazu gab es eine Arbeitsgemeinschaft, die Lehrerfortbildung, Moderatorenfortbildung und Materialentwicklung für die am Versuch beteiligten Schulen betrieb. Die Moderatoren konnten von den Einzelschulen zu schulinternen Fortbildungen eingeladen werden. Weitere Korrespondenzschulen waren eingeladen, sich zudem noch zu beteiligen. Die Kooperation der Schulen wurde durch die regionale Netzwerk-Betreuung gewährleistet. Die dafür qualifizierten Lehrer kümmerten sich um die Kooperation der Schulen, unter-

stützten die Einzelschule und die an ihr für die Realisierung der ausgewählten Programmpunkte, benannten weitere Lehrer, organisierten Fortbildungsmöglichkeiten, sicherten die Dokumentation, Publikation und Evaluation und stellten aber auch die Anbindung an die Arbeit des Projektleiters im Landesinstitut für Schule und die Verbindung zu den anderen Regionen sicher. Schulen, die am Modellversuch teilnahmen, hatten einen Beschluss in der Schulkonferenz gefasst und verpflichteten sich in einem Kontrakt auf die mit ihnen abgestimmten Ziele des BLK-Projektes. Die Schulen brachten damit ihre eigenen Vorstellungen ein. Die Programmschulen hatten Datenbanken eingerichtet, auf denen sie ihre Arbeit veröffentlichten. Aber nicht nur die Arbeitsstruktur des Programms wurden so auf allen Ebenen voll entwickelt, sondern die programmatischen Ankündigungen kamen dann auch in der Praxis an, da die meisten der beteiligten Schulen ihre ersten Vorhaben umfassend realisierten. Die Halbzeit-Konferenz vom 24. bis 26. 02. 2005 belegte dies eindrucksvoll. Ihr ging es um Bilanzierung, Besinnung auf das Erreichte, aber auch um Neuausrichtung auf das noch zu Erreichende und „Justierung“ des weiteren Vorgehens und der weiteren Entwicklungslinien für die einzelnen Projektbestandteile. (vgl. [www.blk-demokratie.de/ak-ne01.php?id=153](http://www.blk-demokratie.de/ak-ne01.php?id=153)) Insbesondere die Reflexion darüber, was das Modellprogramm bisher erbracht hat und wie es sich in den nächsten zweieinhalb Jahren entwickeln sollte, stand im Mittelpunkt dieses Zwischenhalts in der Mitte des geplanten Zeitablaufs. War auf der einen Seite durch die beteiligten Schulen und deren Präsentation ihrer Schulwirklichkeit erkennbar, dass Schule ein sehr einflussreicher Ort sein konnte, um erfolgreich eine Aneignung demokratiekompetenter Dispositionen zu ermöglichen (so die Selbstdarstellung der beteiligten Schulen), um dabei auch Gewaltprozessen durch präventive Maßnahmen eines Klimas der Ermutigung, Anerkennung, Fairness und Teilhabe am Schulleben zu gewährleisten, so zeigte Wolfgang Edelstein, einer der Nestoren des Programms, auf der anderen Seite, dass es noch viele ungelöste Fragen und Probleme gab, denen sich das Programm in Zukunft stellen sollte. Seine kritischen Anfragen hinsichtlich der Effektivität des Programms bei insgesamt 40000 Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und bei 180 Schulen, die sich im Modell befanden, wollte Edelstein dabei nicht als Infragestellung des gesamten Modellversuchs verstanden wissen, sondern damit vielmehr die nächsten Entwicklungsaufgaben beschreiben, um die Zukunftsfähigkeit einer demokratieförderlichen Schule zu sichern. Folgende Problemkonstellationen waren für ihn erkennbar, die noch nicht zufriedenstellend gelöst wären:

Im Rahmen der Demokratiepädagogik wären bislang nur wenige Ansätze erkennbar, die als wirksame Prävention gegen rechtsradikalen Extremismus unter Jugendlichen begriffen werden könnten.

Schulen, die massive Probleme mit Rechtsradikalismus haben, würden von demokratiepädagogischen Maßnahmen nicht erreicht. Vielfach „outeten“ sich diese Schulen nicht aus Angst vor Diffamierung in der Öffentlichkeit.

Es gäbe – so Wolfgang Edelstein – in vielen Schulen zwar Aktivitäten, aber noch keine durch und durch wirksame Mitgestaltung für Schüler und deren Eltern. Eine Veränderung der Anerkennungskultur bliebe über weite Strecken aus. Das Programm wäre operativ noch nicht so in der Schule verankert,

dass eine die gesamte Schule durchdringende Teilhabe und gestaltungsmächtige Partizipation erkennbar würde und damit eine Gewährleistung erreicht worden wäre.

Stattdessen gäbe es in vielen Schulen demokratiepädagogische Aktivitäten, die letztlich im Ganzen eher randständig wären und entsprechend würde Demokratiepädagogik auch in der Öffentlichkeit noch als randständig wahrgenommen.

Die Idee der Demokratiepädagogik wäre noch nicht genug weiterentwickelt, so dass ein Gesamtkonzept anderen Schulen zum Transfer angeboten werden könnte.<sup>195</sup>

Insgesamt müsste sich das Programm stärker vornehmen, die Schulen „demokratiefester“ zu machen und durch die Evaluation prüfen, ob es gelungen wäre, partizipatorische Lebenswelten in einer innerschulischen Generalisierung zu implementieren. Vermutlich wäre es noch nicht hinreichend gelungen, Partizipation als „Merkmal eines guten Lebens in einer guten Schule“<sup>196</sup> schon so zu festigen, dass eine fürsorgliche und gerechte Schule ihre Mitglieder an den Regelungen des Lebens in der Institution beteiligte und sie ermutigte, Kritik – verstanden als positiver und konstruktiver Beitrag zur Gestaltung demokratischer Verhältnisse – zu äußern. Schon hier zeigte sich, dass das Programm trotz vieler ermutigender Beispiele wohl insgesamt die Möglichkeiten des Auf- und Ausbaus von durchgängig partizipativen Strukturen in der Schule überschätzte, weil es sich auch zu viel vorgenommen hatte. Nicht ganz unberechtigt reduzierte Gerhard de Haan, Inhaber eines Lehrstuhls für pädagogische Zukunftsforschung an der „Freien Universität Berlin“ und ebenfalls prominenter Mitträger des Programms, die Erwartungen hinsichtlich der Möglichkeiten des gesamten Programms, indem er die Machtlosigkeit anprangerte, das Wertschätzungssystem zu ändern, welches Schulen für gute Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften belobige, aber gute Demokratieleistungen nicht positiv goutiere. Zudem wäre das BLK-Programm kein Interventionsprogramm, sondern böte den Schulen Beratungs- und Unterstützungsleistungen an, ohne sie zu drängen, Demokratie zu leben. Weil es sich mit dem Anspruch des Programms nicht vereinbaren ließe, gäbe es keinen Druck für eine gelebte Demokratie an den Schulen. Allerdings könnten Normen und Standards aus dem Programm entwickelt werden, die dabei helfen könnten, klare Qualitätsmaßstäbe und eindeutige Kriterien demokratischer Handlungskompetenz zu setzen, um somit gleichzeitig der Demokratie einen höheren Stellenwert im pädagogischen Zielkatalog zu verschaffen.

Es bleibt aus meiner Perspektive allerdings die Frage, ob die entsprechenden Anreizsysteme ausreichen, um Demokratie nicht nur als abstrakte Idee zu verstehen, sondern als aktives und gelebtes Mittel auf dem Weg, eine Zivilgesellschaft in der Schule zu etablieren, und zwar so, dass eine nachhaltige Aufnahme im Schulleben erreicht wird, z. B. in einem Schulprogramm, das auf belastungsfähigen und verlässlichen Handlungskompetenzen innerhalb eines demokratischen Miteinanders aufbaut, das also mehr ist als Gremienarbeit. Mag dies bei den beteiligten Schulen unter günstigen Voraussetzungen durchaus noch realisierbar sein, so scheint der Anspruch, mit dem Pro-

gramm eine Demokratisierung der gesamten Schullandschaft zu befördern, doch etwas zu hoch formuliert worden zu sein. Möglich erscheinen eher Veränderungen an einzelnen Schulen, die selbst die positiven Möglichkeiten eines schulischen Demokratie-Lernens erkannt haben und die sich für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung mit Unterstützung der Schulaufsicht interessieren.

Das gemeinsame Nachdenken über den weiteren Verlauf des Programms, über zukünftige Stärken und Schwächen der bisherigen Arbeit im Programm, über realistische Möglichkeiten für die nächsten Jahre des Modells und für einen Transfer über den festgelegten Zeitraum des Programms hinaus und für andere Schulen erreichte in Magdeburg nicht nur eine gemeinsam geteilte Reflexivität, sondern brachte auch neue Netzwerke (z. B. für Kinderrechte) und weitere Vertiefungen in den bestehenden Netzwerken hervor, ließ aber auch erkennen, dass der bisherige schulische Rahmen mit seinen vielfältigen Möglichkeiten noch lange nicht ausgeschöpft war und dass noch viel für eine Ausweitung getan werden musste. (vgl. Abs/Diedrich, 2005)

Ebenso wurde deutlich, dass überzogenes Anspruchsdenken und zu hohe Erwartungen demotivierend wirken können. Noch fehlten aber – dies ist einschränkend festzustellen – die Transferprogramme, um demokratische Bildung und Erziehung in der Schule über das Programmende hinaus zu verfestigen. Aus der Perspektive der Halbzeitkonferenz blieb vor allem eine Absicherung von Minimalprofilen einer demokratischen Pädagogik durch Eigenorganisation dringend geboten. Das Programm könnte dazu professionell abgesicherte Modelle bieten, z. B. durch den Nachweis der Notwendigkeit von Demokratieberatern zur Unterstützung der Schulen, aber auch durch die Verbreitung von „Best-Practice-Beispielen“ oder durch Überblicke über demokratierelevantes Wissen und Können. Der dazu notwendige Ressourcenrahmen war allerdings noch sukzessiv zu erkämpfen, was aber umfassend nicht gelungen ist. Die Vertreter des BLK-Programms setzten darauf, Öffentlichkeitsarbeit zu stimulieren.

Noch notwendiger erschien und erscheint mir allerdings, dass Demokratielernen als genuiner und unverzichtbarer Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen erst einmal in den Blick genommen wird und dass dann danach gefragt wird, was die Schulen im thematischen Kontext des Demokratielernens benötigen und brauchen, um dort dann mit Information, Begleitung und Unterstützung zu beginnen, um die Probleme aufzunehmen und dort anzuknüpfen, wo die Schulen aktuell in ihrer Entwicklung auf diesem Gebiet stehen. Andererseits war und ist es erstaunlich und beachtlich, dass sich

„unter den Bedingungen aufwändiger curricularer schulorganisatorischer Reformen sowie Deputatserhöhungen in vielen Bundesländern (...) überhaupt so viele Lehrkräfte aus Idealismus und Reflexion ihrer Erfahrungen für die schulübergreifenden Ziele des Modellprogramms engagieren.“  
(Klieme/Abs/Diedrich, 2004, 37)

Allerdings wurde auch deutlich, dass insbesondere in größeren Kollegien an den Schulen noch ein deutlich größerer Aufwand betrieben werden muss, um

alle Lehrer mit dem Anliegen des BLK-Programms zu erreichen. (vgl. ebenda, 24) Gleichzeitig war erkennbar, dass Fortbildungen und Weiterqualifizierungen von Lehrern nötig wurden, damit die Standards einer konsequenten Demokratiepädagogik überhaupt erfüllt werden können. Schließlich zeigte die Zwischenevaluation auch, dass demokratiepädagogische Akzente insbesondere dann gut in den einzelnen Schulen verankert werden konnten, wenn sie nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung von Lehrern gesehen werden, sondern wenn sie als Anspruch der Qualitätsentwicklung für die ganze Schule formuliert wurden und wenn sie Unterstützung durch die Schulleitung erhielten. (vgl. ebenda, 25 u. 33)

Zusätzlich – so die Erkenntnis der Zwischenevaluation – sollten staatliche Rahmenbedingungen sichern, dass es nicht in das Belieben der Schulen gestellt bleibt, ob sie sich demokratiepädagogisch weiterentwickeln und sich gegen die Gefahr einer fragmentierten Schulentwicklung stellen. Leider wurde aber nicht verdeutlicht, wie diese Rahmenbedingungen bildungspolitisch zu erreichen sind und wie sie dann umgesetzt werden. Zudem sollte es bei Rahmenbedingungen bleiben, um die Schulen in ihrem Entwicklungsstand und der damit verbundenen Ungleichzeitigkeit auch zu erreichen. Auch die Chancen einer Initiierung einer schulinternen Verständigung über die inner-schulische prozesshafte Ausgestaltung eines Weges zu einer demokratischen Schule im Rahmen der Schulprogrammentwicklung wurden nur unzureichend erkannt, waren aber in Teilbereichen im Blick. Unterschätzt wurde auch, dass es vielmehr nötig war und ist eine Verdeutlichung vorzunehmen, die empirisch abgesichert aufzeigen kann, dass Demokratie-Lernen die schulischen und unterrichtlichen Qualitätsentwicklungsprozesse positiv und im Sinne einer gemeinsam geteilten Vorstellung von einer im Bereich Demokratieverzierung aktiven Schule beeinflussen, so dass Schulen in ihrem Innenleben erfolgreicher, besser und angenehmer werden. Allerdings, das wurde in Magdeburg auch klar, müsste den Schulen auch noch mehr geholfen werden, wie sie einen operativen Fokus im Bereich einer demokratischen Schulkultur mittels einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung aufbauen können. Schulaufsichtliche Beratung und Unterstützung sollte hierbei hilfreich und unverzichtbar sein. Dies scheint um so notwendiger zu sein, da die Zwischenevaluation erkennen ließ, dass bei den Schulleitungen noch kein hinreichendes Verständnis für Netzwerke als Arbeitsform vorliegt. (vgl. ebenda, 36)

### **2.5.5 Einschätzung und Bewertung**

Anders als die bisherigen theoretischen und eher pädagogisch ausgerichteten Konzeptionen existierte mit dem BLK-Programm ein bis auf die Handlungsebene durchstrukturiertes Programm, das systematisch entwickelt wurde, das aktiv von einer Programmleitung als Steuerungszentrale vorangetrieben wurde und das im Laufe seiner Entwicklung eine Logistik entfaltet hatte, die in den beteiligten Bundesländern eine konsequente Verbreitung ermöglichte. Es fügte sich zudem in eine internationale Diskussion ein,

„die den Schulen systemübergreifend eine zentrale Funktion in der Entwicklung und Konsolidierung demokratischer Überzeugungen (attitudes), Handlungskompetenzen (skills) und Funktionsverständnisse (citizen roles) zuweist, welche gleichsam als Kompetenzstandards neben die klassischen Unterrichtsziele der Vermittlung von Kenntnissen der Institutionen, Systemwissen und politischer Information treten.“ (Edelstein, 2005, 210)

Ein wesentlicher Unterschied zum Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ waren auch die umfangreichen Ressourcen, die dem BLK-Programm zur Verfügung standen, die Beteiligung der verschiedenen Ebenen der Bildungsadministrationen und Fortbildungsinstitutionen. Zudem gab es einen Pool an Personen, die in Netzwerken die schulische Arbeit vor Ort unterstützten und die auf die spezifischen Bedürfnisse der Schulen ausgerichtete Fortbildungen im Rahmen des Lernens von Demokratie in unterschiedlichen Variationen anboten. Das BLK-Programm griff die unterschiedlichen Ansätze und Erfahrungen in den einzelnen Bundesländern auf, entwickelte sie systematisch weiter und verband sie miteinander zu nachhaltigen Prozessen der Schulentwicklung unter einer demokratiepädagogischen Perspektive. Im Zentrum stand die Einzelschule, die über die Netzwerkkoordinatoren und über Koordinierungsstellen auf der Landes- und Bundesebene auf Unterstützung und auf dauerhafte Begleitung zurückgreifen konnte. Das Programm war zudem eindeutig als Schulentwicklungsprogramm konzipiert: Ziel war die „Entwicklung einer demokratischen Schulkultur als Teil pädagogischer Schulentwicklung“ (Edelstein/Fauser, 2001, 85) Daher standen zur Ermöglichung von Synergieeffekten und zur Stabilisierung der Netzwerke nicht nur Beratungssysteme, sondern auch eine begleitende Wirkungsforschung zur Verfügung, die das Programm evaluierte. Bemerkenswert war dabei die von vorneherein angedachte institutionalisierte Kooperationsstruktur, die einen großen Verbreitungsgrad und eine verstärkte Verbindlichkeit und einen größeren Langzeiteffekt zu versprechen schien. Nimmt man noch die ausgebildeten Multiplikatoren dazu, die die Programmergebnisse auf weitere Schulen übertragen und neue Entwicklungsprozesse einleiten sollten, so hatte dieses Programm schon eine deutlich gesichertere Basis als alle bislang vorgestellten konzeptionellen Überlegungen. Umfassender war auch die Zusammenarbeit von Schule und Jugendeinrichtungen angelegt. Aber auch die zentrale Steuerung und die bundesweite Unterstützung durch das BMBF und die Stiftungen trugen zu einem breit angelegten Prozess bei, der in sich auch weitgehend demokratisch abgestimmt und entwickelt wurde. Auch der übergreifende Ansatz, der auf alle Schulstufen und Schulformen bezogen war, erhöhte die Verbreitung zu einer auf die Schule bezogenen demokratischen Gesamtkompetenz, die dann in schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen eine zentrale Rolle spielen konnte. Resümierend kam Peter Fauser zur der folgenden Feststellung:

„Die Erfahrungen seit Beginn des Programms zeigen, dass mit ihm ein noch weithin unbekanntes Terrain der Schulentwicklung in Deutschland betreten wird. Vielfalt und Unsicherheit sind groß, im Programmatischen

wie im Praktischen. Die kräftige und kritische Resonanz in der Fachdiskussion und die äußerst intensiven und engagierten Arbeitsprozesse in der Praxis sind aber wichtige Anzeichen dafür, dass es überfällig war, die Demokratie als die wichtigste politische Errungenschaft der Moderne auch in der deutschen Schule zum Thema umfassender, spezifischer und nachhaltiger Entwicklungsanstrengungen zu machen.“ (Fauser, 2003a, 5)

Fausers Hinweis auf eine kritische Resonanz des Programms bezieht sich trotz einer grundsätzlich vorhandenen Wertschätzung des BLK-Programms als sinnvolle und wichtige Initiative nicht nur auf Kontroversen über die konzeptionellen Grundlagen des Programms, die im nächsten Kapitel genauer betrachtet werden, sondern auch auf inzwischen vorliegende erste Evaluationsergebnisse des Modellprogramms (Abs/Diedrich/Klieme, 2004), auf die schon hingewiesen wurde. Dort wurden die folgenden zentralen Kritikpunkte benannt:

„Kritik an der Mehrdeutigkeit: So berichtet der Evaluationsbericht ‘im weiteren (...) von der Unklarheit (...), was ‘Demokratie lernen und leben‘ an der einzelnen Schule heißt‘ und dass ‘eine Zielklärung (...) nicht erfolgt‘ scheint. Kritik an der Vernachlässigung der Demokratie als Herrschaftsform: Der erste Evaluationsbericht beschreibt, dass Demokratie überwiegend nach dem Muster der Familie, der Gemeinschaft des Nahraums moduliert und ‘Demokratie auf Mittun, soziale Kompetenzen und die Tugenden der Gemeinschaft reduziert‘ werde. Dagegen werden der ‘verrechtlichte Charakter der Demokratie‘ und die ‘transpersonalen Zusammenhänge‘ der modernen Gesellschaft‘ vernachlässigt,“ (ebenda)

was mit dem Verständnis der Demokratie als Lebensform erklärt wird. Dies ist ein nicht zu vernachlässigendes Defizit des BLK-Programms, da hier ein auf Gemeinschaft ausgerichteter „politikferner Harmonismus“ (Petrik, 2007d, 335) festzustellen ist.

Unter Bezugnahme auf Roland Reichenbach muss befürchtet werden, dass Vergemeinschaftung unter dem Aspekt eines Wertekonsens (statt Umgang mit und Aushalten von Dissens) gesehen wird, so dass eine „Moralisierung der demokratischen Erziehung“ (Reichenbach, 2001, 402) die problematische Folge wäre, die dann zu „paternalistisch geprägten Partizipationsverhältnissen“ (ebenda, 403) führte. Die Problematik liegt darin, dass dadurch eine „Pflicht zur demokratischen Praxis oder Gesinnung“ (ebenda) entstünde. Eine solche Pflicht, darin kann Reichenbach nur zugestimmt werden, „widerstrebt dem demokratischen Selbstverständnis zentral und sollte deshalb kaum als pädagogische Selbstverständlichkeit im Rahmen einer demokratischen Gesinnung gefordert werden.“ (ebenda) Kritik an der Überhöhung der Demokratie und am Verschwinden der Politik: Diese Reduzierung des Demokratiebegriffes – so der Evaluationsbericht – „könnte in der Konfrontation mit tatsächlicher Politik eben die Enttäuschung hervorrufen, die durch das Modellprogramm mit bekämpft werden soll.“ (Abs/Diedrich/Klieme, 2004, 3)

Kritisch muss am BLK-Programm die Vernachlässigung von Politik und die mangelnde Auseinandersetzung mit Machtkonstellationen und Machtaus-

übung im Programm gesehen werden, und zwar entschieden kritisch. Darüber hinaus mangelt es dem normativen Demokratie-Begriff des BLK-Projektes an „prozesshaften Vorstellungen der historischen und alltagspolitischen Normsetzungen.“ (Petrik, 2007, 69ff.) Es fehlt „die Erfahrung und Analyse der nähräumlichen Prozesse der Machtbildung“ (ebenda, 70), die der Einsicht in demokratische Werte vorangehen.

Ein weiterer „missing link“ bei dem BLK-Programm ist „eine durch alle Stufen hindurch explizit angewendete politische Logik“ (ebenda), ohne die es Lernenden erschwert wird, institutionalisierte Formen von Politik zu verstehen. Die notwendige Vermittlung von politischem Deutungs- und Ordnungswissen im mikropolitischen Rahmen wird vernachlässigt, so dass wichtige Voraussetzungen für eine demokratische Streitkultur fehlen. Berechtigt spricht Andreas Petrik von einer „mangelnden kategorialen Reflexion demokratietheoretischer Projekte“ (ebenda), die notwendig ist, um politisch-kontroverse Auseinandersetzungen um Macht zu verstehen und sie im Streit um das gute und gerechte Leben als notwendig zu erachten. Zwar ist der BLK-Modellversuch trotz seiner Präferenz seiner spezifischen Vorstellung keineswegs in jeder Hinsicht politisch abstinent, aber er vernachlässigt machtorientierte Vorstellungen von Konfliktlösungen, trägt damit teilweise zum Vorwurf der sog. „Parallelisierungsfalle“ selbst bei, weil er eine genetisch kategoriale Aneignung der politischen Dimension des Lernens von Demokratie kaum oder gar nicht berücksichtigt.

Ebenso unterbleibt eine lerntheoretische Bestimmung des Demokratie-Lernens. Es fehlt eine Beschäftigung mit den subjektiven Konstruktionen politischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit durch die Lernenden. Dies ist deshalb problematisch, weil es erst durch eine entsprechende subjektive Sinnbildung möglich wird, demokratisch und politisch zu handeln und ein entsprechendes „Bürgerbewusstsein“ (Lange, D., 2008a) aufzubauen. Es reicht nicht nur, demokratiepädagogisch geprägte Projekte anzubieten, sondern eine explizite Beschäftigung mit den Vorstellungen der Lernenden ist notwendig, sollen nicht Parallelkonzepte aufgebaut werden, die nicht taugen, weil alltägliches politisches Handeln nicht sinnhaft wird.

Auch die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit als ein zentrales Element von Demokratiefähigkeit wird im Programm vernachlässigt. Demokratische Erziehung wird zu sehr affirmativ als unkritische Einübung und als Sozialisierung in den bestehenden Status quo der Demokratie verstanden.

Daran wird deutlich, dass es trotz des ausgefächerten Zugriffs des Programms und trotz seiner mannigfaltigen Unterstützungsmöglichkeiten noch zu überwindende Leerstellen und vor dem Hintergrund der Kritik noch notwendige Veränderungen hätte geben müssen, um z. B. Lernmöglichkeiten von der Mikroebene der Schule und des schulischen Nahraums in das politische System als Herrschaftsform zu eröffnen, aber auch hinsichtlich einer nicht-affirmativen demokratischen Erziehung.

Insbesondere dem Wechsel von der Mikro- zur Makroebene hat das BLK-Programm nicht genügend Aufmerksamkeit gegeben. Eine solche Frage taucht auch im abschließenden Evaluationsbericht nicht auf. (vgl. Abs/Roczen/Klieme, 2007) Da bei den schulischen Maßnahmen diejenigen

am geringsten vertreten sind, die explizit auf die Entwicklung „politischer Kompetenzen“ ausgerichtet sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Problematik des Erreichens inter- und transpersonaler politischer Dimensionen eine Problemstelle des Programms geblieben ist. (vgl. ebenda, 18) Dem Transfer von den erlernten und die Lernenden durchdringenden demokratischen Verhaltensweisen in ein umfassenderes Verständnis von Demokratie in gesellschaftlichen und staatlichen Handlungsfeldern müsste daher vermehrt und intensiver Aufmerksamkeit zuteil werden, um über diese Problemzonen hinweg einen belastungsfähigen demokratischen Habitus zu erreichen, der auch diese Dimension integrierte. Dies ist in dem Programm „Demokratie lernen & leben“ leider nicht beachtet worden.

Durch die in dieser Arbeit im Kapitel 2.2.3.5 noch zu verdeutlichende Trennung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung wird es aber möglich, eine entsprechend gelebte Realisierung demokratischer Prinzipien und eine verinnerlichte Alltagstauglichkeit unter dem Gesichtspunkt eines evtl. möglichen praktischen Handelns im Sinne einer kritisch-reflexiven Einübung demokratischer Haltungen und Praktiken zu erreichen. Sie müsste sich – ausgehend von sozialen Nahraum – über Demokratie als Gesellschaftsform auf umfassende und auf vertiefte Kenntnisse über die demokratische Ordnung, auf die demokratische, rechtsstaatliche Staatsgewalt, auf zivilgesellschaftliche Formen von Demokratie und Bürgerbeteiligung beziehen, ohne sich über den jeweiligen Demokratiebereich, in dem man sich befindet, hinwegzusetzen und diesen zu überdehnen. Nur so lassen sich Basisqualifikationen zum Erhalt, zur Erweiterung und zur Entwicklung der Demokratie erzielen.

Demokratie-Lernen braucht politische Bildung und umgekehrt benötigt politische Bildung demokratische Erziehung. In einer Bündelung der Zugriffe, die Unterricht und Schulleben und den die Schule umgebenden Sozial- und Politikraum anschlussfähig gestalten und die in ihnen die jeweils spezifischen Möglichkeiten fördern, subjektive und sinnkonstitutive Zugänge für eine demokratische Handlungskompetenz zu finden, liegt die Chance die hier beschriebenen Problemzonen des BLK-Programms zu verringern oder gar zu kompensieren, aber auch demokratische Handlungsfähigkeit und -bereitschaft, die umfassend und freiwillig gedacht sein muss, zu entwickeln, da präziser festgelegt werden sollte, was die Demokratie in ihren unterschiedlichen Formen und Bereichen und was demokratiekompetente Bürger benötigen.

Vielleicht ist es in der Zukunftsperspektive unter dem Gesichtspunkt des Lernens aus dem BLK-Programms möglich, eine Verständigung auf ein Demokratie-Lernen zu erreichen, wie es der Politikwissenschaftler Michael Greven beschreibt: Der Wert der Demokratie „muss erfahren, erkannt und anerkannt, ihre normativen und geistigen Prinzipien müssen auch kognitiv durchschaut und in das individuelle Weltbild handlungsrelevant integriert sein.“ (Greven, 1999, 223)

Für das BLK-Programm muss rückschauend gefolgert werden, dass es den politischen Unterricht als Handlungs- und Aktionsfeld nicht hätte vernachlässigen dürfen, dass es auch darum hätte gehen müssen, den Unterricht im

Sinne politischer Bildung und demokratischer Erziehung zu verändern, zu erweitern und nicht den Eindruck zu erwecken, als verstünde sich das BLK-Programm als Alternative zum Politikunterricht. Dies nährte die Annahme, dass das Programm einen politisch bildenden Unterricht und damit die schulische politische Bildung ersetzen wollte. Genau dieser Eindruck, diese Wahrnehmung, die annahm, als beabsichtige das BLK-Programm eine Alternative zur politischen Bildung in der Schule zu etablieren, statt ihre Angebote zu erweitern (so die Intention des Programms), führte dann auch zu der im folgenden Kapitel noch aufzugreifenden Kontroverse zwischen der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung. Für das BLK-Programm sollte die ausgelöste Auseinandersetzung aber vor allem bedeuten, dass es sich im Nachhinein selbstkritisch befragen muss, inwieweit es die bisher vernachlässigte Beziehungsdimension des Demokratie-Lernens zu sehr in den Mittelpunkt gerückt hat und damit Transferhoffnungen in andere Bereiche des Demokratieverständnisses geweckt hat, die nicht ohne weitere Anstrengungen zu erfüllen sein werden.

Ebenso besteht die Notwendigkeit, sich mit den Aneignungskonzepten der Lernenden und ihren alltagsweltlichen Vorstellungen vom Demokratie-Lernen intensiver zu beschäftigen. Auch die Antinomien schulischen Lernens werden in dem Modellansatz zu wenig berücksichtigt und damit idealistische Überhöhungen konstruiert:

„Das Konzept ‘Demokratielernen’ hat über weite Strecken die Widersprüchlichkeit des Schulsystems, das eine im Hinblick auf Demokratie defizitäre Struktur aufweist und zugleich zur Demokratie erziehen soll, nicht in der notwendigen Weise zum Ausgangspunkt aller Überlegungen gemacht.“ (Nonnenmacher, 2009, 278)

Es wird über das inzwischen beendete Programm hinaus darauf ankommen, inwieweit es demokratischer Erziehung und politischer Bildung gelingen wird, die schulischen Antinomien und damit die Widersprüche, die sich aus der schulischen Allokations- und Selektionsfunktion ergeben, im Hinblick auf das Erlernen von Demokratie auf den unterschiedlichen Ebenen, bewusst zu machen und damit „zur ständigen Referenzfolie“ (ebenda, 273) zu erheben. Auch darüber hinaus bleiben trotz des hohen Organisationspotentials des Programms noch Fragen offen, die teilweise schon in den Zwischenevaluationsberichten angesprochen werden, vor allem die Frage, wie der Anspruch eines Schulentwicklungsprogramms unter einer demokratischen Perspektive als Aufgabe für alle und von allen in der Schule angenommen werden kann, so dass es nicht nur die Schüler erreicht. (vgl. Abs/Roczen/Klieme, 2007, 37) Damit steht in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit die einzelnen Schulen hinreichend gewährleistet und durch entsprechende Interventionen abgesichert haben, dass die Programmziele zum gemeinsamen Bestand aller an der Schule im Sinne geteilter Normen wurden und wie die Schulen die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen überprüften. (vgl. Abs/Diedrich/Klieme 2003, 18f.)

Damit wird offenbar, dass das BLK-Programm hohe Ansprüche an die Einzelschule und an die begleitende Beratung stellt, die aber bei den 166 zum Schluss beteiligten Schulen nur punktuell blieben. Vermutlich wäre trotz der Netzwerkkoordination bei den Programmschulen und erst recht bei der Erwartung an Transfereffekte für weitere Schulen weitere intensive Beratung bzw. Begleitung der Schulen notwendig gewesen, wenn das Programm hätte tiefer in den Schulen verankert werden sollen. Notwendig wäre nach der Beendigung des offiziellen Programms, nicht nur aus den benannten Fehlern zu lernen und viel stärker an eine organisationspädagogische Absicherung des Programms zu denken, um eine größere Stetigkeit zu erreichen, sondern die Frage einer intensiven und expansiven Unterstützung stünde auf der Tagesordnung, die auf der einen Seite die Notwendigkeit und Unverzichtbarkeit von demokratischer Erziehung und politischer Bildung als integrales Element des heutigen Schulehaltens verdeutlichte und zudem den Einzelschulen zur einer verstärkten Übernahme und Einbeziehung Anreize und Hilfen zur Verfügung stellte. Aber vor allem müsste es offizielle Transferprogramme geben. Wären solche in systematischer Form mit entsprechenden Strategien wie beim Modellversuchsprogramm für den Mathematikunterricht („SINUS-Transfer“) vorhanden, dann wäre nichtsdestoweniger die Transferproblematik virulent, aber die Möglichkeiten einer erfolgreichen Adaption in den systemischen Kontext der Einzelschule bzw. in ein Schulnetzwerk wären ungleich höher, zumal inzwischen auch hinsichtlich einzelner Modellprogramme transferförderliche und transferhemmende Faktoren untersucht wurden.<sup>197</sup> (vgl. Nickolaus/Gräsel, 2006)

Es müssten machbare Vorschläge mit hohem Aufforderungscharakter entwickelt werden, wie die Schulen eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung mit diesen Zielen und Inhalten in den unterschiedlichen Bereichen und unter Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes realisieren können. Diese Arbeit versteht sich als Impulsgeber in diese Richtung, ohne darin schon ein Transferprogramm zu sehen.

Da die Untersuchung der Transfermaßnahmen im Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ neben der besonderen Relevanz der Unterstützung durch die Schulleiter und der Unterstützungsleistungen durch das Bundesland das Ergebnis erbracht hat, dass die Mitarbeit der Schulaufsicht, „also die ‘Unterstützung von oben’ ... für mögliche Transferaktivitäten von förderlichem Charakter“ (Abel, 2006, 211) ist, wird dies als Bestätigung für die Anregungen gesehen, die diese Arbeit geben will. Trotzdem muss von vorneherein deutlich sein, dass die Frage, wie ein Innovationstransfer in das gesamte Schulsystem zu leisten ist, offen bleiben. Hier können vor dem Hintergrund der bisher bekannten neueren Transferforschung ein paar Hinweise gegeben werden, aber mehr ist nicht leistbar.

Hier geht es in viel bescheidenerem Maße darum, an einzelnen Schulen mehr Möglichkeiten für einen schulischen Lernort der demokratischen Erziehung und politischen Bildung zu schaffen, um demokratische Erziehung und politische Bildung als Gesamtauftrag der Einzelschule zu unterstützen. Dass dafür die Fortsetzung bzw. ein Transferprogramm auf Länderebene mit entsprechenden Anreizsystemen mehr als hilfreich wäre, muss nicht besonders

erwähnt werden. Aber die Erkenntnis aus dem Programm ist auch, dass die Randständigkeit demokratischer Erziehung und politischer Bildung nur überwunden werden, wenn auch die Einzelschule dafür gewonnen werden kann, wenn es dort entsprechende Bedarfe und Initiativen gibt bzw. eine gewisse Offenheit, sich auf solche Impulse akzeptierend einzulassen. Aber Schule allein auf sich gestellt, kann umgekehrt auch wenig ausrichten, wenn sie keine administratielle und keine gesamtgesellschaftliche Unterstützung erhält. (vgl. Schirp, 2007a, 97) Trotz dieser kritischen Aspekte, die ihre Berechtigung haben, kann mit Andreas Petrik festgestellt werden, dass es „eine derart breite Mobilisierung (wie durch das BLK-Programm, G. R.) in der strukturell konservativen Schullandschaft ... es lange nicht gegeben“ (Petrik, 2010, 242) hat.

### **2.5.6 Folgerungen für die Schulaufsicht auf der Ebene des Regierungsbezirks Münster**

Schulaufsichtliches Handeln könnte dabei auf der Ebene des Regierungsbezirks in allgemeiner Weise und hinsichtlich der Zuständigkeit für Einzelschulen Unterstützung in einem begrenzten Rahmen leisten. Liegt eine solche landesweite Unterstützung in einem Bundesland nicht vor, verzichtet es darauf und auch grundsätzlich auf Schul- und Modellversuche, sind die Unterstützungsmöglichkeiten für alltagstaugliche Implementierungen und Weiterentwicklungen für die einzelnen Schulen durch die Schulaufsicht sehr viel geringer und können unter den jetzigen Strukturen und Bedingungen für die Schulaufsicht immer nur eine punktuelle Wirkung entfalten. Notwendig wäre die Fortführung bzw. das Berücksichtigen von Transferphasen eines solchen Modellversuchs wie der von „Demokratie lernen & leben“ in der aktuellen bildungspolitischen Landschaft mehr denn je, um die „innere Seite“ schulischer Arbeit, also z. B. soziales Lernen, Mitgestaltung, demokratische Interaktion und Kooperation etc. in den Blick“ (Schirp, 2007b, 2) zu nehmen und um so „ein notwendiges Gegengewicht zu quantitativen Erhebungsinstrumenten“, (ebenda) die vor allem eine vergleichbare Leistungsbewertung zum Ziel haben, zu entwickeln und dies zu stärken. Was könnte die Schulaufsicht unter entgegenkommenden Voraussetzungen leisten? Denkbar wären in diesem Kontext z. B. Unterstützungsmaßnahmen bei der Gewinnung von Modellschulen im Ausschreibungsprozess. Schulaufsicht könnte aufzeigen, welche Möglichkeiten und Chancen bei einer Einbeziehung der Angebote des BLK-Modellversuchs in die Schulprogrammarbeit bestehen.

Aber auch die Entwicklung eines klaren Konzeptes für Demokratie-Lernen, das Möglichkeiten der schulischen Selbstevaluation in diesem Bereich zur Verfügung stellte, aber bisher an den Schulen nicht vorhanden ist, (vgl. Schirp, 2007b, 2) böte Ansatzpunkte für eine begleitende Steuerung auf Distanz durch die Schulaufsicht oder könnte bei einer Weiterentwicklung der Schulaufsicht in ein Beratungskonzept integriert werden.

Ansonsten wäre vor allem die Netzwerkkoordination in der Region zu unterstützen, für die der Schulaufsichtsbeamte zuständig ist. Schulaufsicht müsste

sich an den Treffen der regionalen Steuergruppe beteiligen, sollte sich in die logistische Unterstützung und die Organisation der Öffentlichkeitsarbeit einbringen, z. B. bei der Planung einer Auftaktveranstaltung im nördlichen Ruhrgebiet (eine der Modellregionen in NRW).

Im Hinblick auf die Einzelschule ergeben sich vor allem Beratungsmöglichkeiten, wie eine ganze Schule in den Prozess einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung einzubeziehen ist. Dies ist selbstverständlich nur für die Schulen möglich, für die der Schulaufsichtsbeamte als Schuldezernent zuständig ist.<sup>198</sup> Dies engt die Möglichkeiten ein. Hier wäre eine generelle Zuständigkeit für alle am Prozess beteiligten Schulen bei Entlastung von anderen Aufgaben notwendig. Zudem fehlen momentan noch Kooperationsmöglichkeiten mit den ausgebildeten Beratern für Demokratiepädagogik,<sup>199</sup> während es dankenswerterweise eine abgestimmte Zusammenarbeit mit dem Landeskoordinator im Landesinstitut für Schule in Soest und eine mit der regionalen Netzwerkkoordinatorin gab. Die geringe Zahl der Berater für Demokratiepädagogik, die in NRW einstellig blieb, ist nicht erweitert worden. Die Schulaufsicht hat zudem keine Möglichkeiten auf sie zurückzugreifen. Es gibt keinerlei Vernetzungen.

Insgesamt ist hinsichtlich der Effekte aus dem BLK-Programm in der Region des nördlichen Ruhrgebiet festzustellen, dass eine Durchdringung der Schulentwicklung in Richtung demokratische Erziehung und politische Bildung und hinsichtlich einer Ausweitung einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung in keiner Weise erreicht wurde. Punktuell lässt sich wahrnehmen, dass Demokratie-Lernen aber an einigen Stellen schon mal als wahrnehmbares Element im Schulleben auftaucht, aber sehr vereinzelt. Vor allem ist die Ebene des Unterrichts vollständig außen vor geblieben. Zumindest zwei Elemente des BLK-Programms (Modul „verständnisintensives Lernen“ und „Projekt-didaktik“) könnten jetzt und zukünftig allerdings für eine systematische Unterrichtsentwicklung unter der Zielperspektive einer demokratischen Unterrichtskultur genutzt werden.

Schulaufsichtliches Handeln ist unter diesen Bedingungen aufgerufen, solche „Leerstellen“ zu benennen und deren Berücksichtigung im Rahmen der Schulprogrammentwicklung so zu stärken, dass demokratische Erziehung und eine verbesserte politische Bildung ein fester Bestandteil in der Schule werden und auch über den Modellversuch hinaus Bestand im Schulleben erhalten. War es während des Modellprogramms noch möglich, Fortbildungswünsche der Schule aufzugreifen und mit Unterstützung des Landesinstituts für Schule zu erfüllen, und zwar sogar im Bereich der Vermittlung von Methoden einer demokratischen Unterrichts- und Schulentwicklung, so sind diese Möglichkeiten durch die Zerschlagung des Landesinstitutes für Schule, das u. a. Lehrerfortbildung betrieb, und dessen vollständiger Eingliederung ins Ministerium inzwischen nicht mehr vorhanden (Der Koalitionsvertrag einer rot-grünen Landesregierung scheint dies 2010 aber sinnvollerweise wieder ändern zu wollen.)

Durch die Umstellung des Fortbildungskonzeptes des Landes auf sog. „Kompetenzteams“ in der Region und deren Konzentration auf sog. „Kernfächer“ und zentrale bildungspolitische Vorhaben der Landesregierung sind auch

solche Möglichkeiten vor Ort bzw. im regionalen Umfeld ebenfalls nicht mehr existent. Da die Kompetenzteams auf der Ebene der Schulämter angesiedelt sind, ist zudem ein wichtiger Stützpfeiler fachbezogener Fortbildung und schul- und unterrichtsentwickelnder Unterstützung für die Schulen den Fortbildungsdezernaten und der fachbezogenen Aufsicht bei den Bezirksregierungen entzogen worden, so dass die Möglichkeiten für Anschlussfortbildungen, die sich aus dem BLK-Modellversuch ergäben, eher schlechter als besser geworden sind.

Daran ist ablesbar, wie es um die Rahmenbedingungen einer demokratischen Erziehung und einer anspruchsvollen politischen Bildung im Lande Nordrhein-Westfalen im Jahre 2010 bestellt ist. Die Folge davon ist, dass große Schätze verloren gehen, Schätze an guten Beispielen, Schätze an schulpraktischen Erfahrungen, Schätze an gerade begonnenen Schulentwicklungen. (vgl. Schirp, 2007a, 96) Was folgt nach dem Ende des BLK-Modellversuchs daraus? Welche kritischen Anfragen muss sich aber auch der Modellversuch selbst gefallen lassen? Was hat sich außerhalb von NRW getan? Was haben Schule und Schulaufsicht überhaupt noch für Möglichkeiten nach dem Auslaufen des BLK-Modellversuchs, für den es (anders als beim SINUS-Versuch) kein anschließendes Transferprogramm mehr gab?

### **2.5.7 Folgerungen nach Beendigung des Modellversuchs für Demokratie-Lernen**

Mit der Abschluss- bzw. Ergebniskonferenz am 2. und 3. März 2007 endete der seit 2002 laufende Modellversuch, an dem 13 Bundesländer und 166 allgemeinbildende und berufliche Schulen beteiligt waren. Ein Folge- bzw. Transferprogramm auf Bundesebene ist infolge der Beschlüsse des Deutschen Bundestages am 30. Juni und des Deutschen Bundesrates am 7. Juli zur Föderalismusreform, die am 1. September 2006 mit der Änderung des Artikels 91b des Grundgesetzes in Kraft trat, nicht in Sicht.<sup>200</sup> Eine gemeinsame Steuerung wird es nicht mehr geben. Aber es wurde ein „Aufruf zur Fortführung einer erfolgreichen demokratiepädagogischen Initiative in den Schulen der Bundesrepublik“ gestartet, und zwar mit dem Appell, den Impuls, den das BLK Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ gegeben hat, aufzugreifen und nachhaltig weiterzuführen. Einige Bundesländer haben inzwischen daraufhin auch eine demokratiepädagogische Weiterentwicklung fest in ihre Weiter- und Schulentwicklungsprogramme installiert, so z. B. Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Bremen und vor allem Berlin und Brandenburg. Insbesondere das Land Brandenburg hat mit der oben schon erwähnten Ausbildung von Pädagogen, Sozialpädagogen, Psychologen und weiteren interessierten Personen zu Beratern für Demokratiepädagogik einen wichtigen Baustein zum Erhalt von Einzelelementen des Programms geleistet, da diese Ausbildung auch über das Ende des Programms hinaus fortgeführt wird. (vgl. LISUM, 2007) Der Stadtstaat Hamburg ist dem Aufruf des bundesweiten Lenkungsausschusses regionalen transferunterstützenden Strukturen in der

Hinsicht gefolgt, dass er einen Transferausschuss gegründet hat, der zweimal pro Jahr tagt und über transferförderliche Projekte berät. Die Weiterentwicklung in den genannten und auch in den nicht genannten Bundesländern, die am Modellversuch beteiligt waren, ist aber sehr unterschiedlich.

Nicht überall bemüht man sich so intensiv, um über die Laufzeit des Programms hinaus sinnvolle regionale Angebote zu erhalten bzw. weiterzuentwickeln. In Nordrhein-Westfalen, das angesichts des Betätigungsfeldes des Autors von vorrangigem Interesse ist, hat es am 17./18. September 2007 nur eine Tagung gegeben, bei der nach Wegen gesucht wurde, wie der Transfer unter schulischen Alltagsbedingungen gelingen kann. Berücksichtigt werden muss dabei, dass in NRW durch die Beteiligung am Modellversuch durchaus Ressourcen im Bereich der Demokratiepädagogik vorliegen, z. B. Schulnetzwerke, die die Partizipation in verschiedenen Bereichen des schulischen Lebens erproben, Vorhandensein von Fortbildungsmaterialien und Ausbildung von neun Beratern für Demokratiepädagogik. Aber trotz der in diesem Bereich sehr engagierten Personen ist von ministerieller Seite als oberste Schulaufsicht keine umfassende, keine systematische und schon gar keine flächendeckende Initiative zur Weiterentwicklung des BLK-Programms realisiert worden, weil anscheinend nicht erkannt wurde, dass Demokratie-Lernen eine ganz wesentliche Bedingung für die Qualität von Schule ist, die eben mehr ist als Unterrichtsanstalt und mehr sein muss „als die Vermittlungsinstanz für fachliche Kompetenzen in (sogenannten, G. R.) Kernfächern.“ (Schirp, 2007a, 85) Eine offizielle Transferphase gibt es nicht. Es bleibt eine offene und unstrukturierte Situation, die darauf verzichtet, die schon vorhandenen Möglichkeiten effektiv zu nutzen und zu verbreitern. Die Schulen, die sich für eine Ausrichtung ihres Schullebens unter der Leitlinie des Demokratie-Lernens und an einer solchen Verankerung in ihrem Schulprogramm interessieren, bleiben auf sich selbst gestellt, können höchstens oder sollten sinnvollerweise nach Kooperationspartnern Ausschau halten. Solche sind teilweise wohnortnah vorhanden.

Noch existieren Ansprechpartner im Ministerium für Schule in NRW und bei einigen Bezirksregierungen auch bei der oberen Schulaufsicht. Aber insgesamt bleibt alles auf den guten Willen der Interessierten und Beteiligten angewiesen, sollen minimale Transfereffekte überhaupt erzielt werden. Sie können unter solchen Voraussetzungen in Nordrhein-Westfalen wahrlich nur sehr bescheiden sein. Schulaufsichtliches Handeln ist damit deutlich schwieriger geworden, aber auch notwendiger geworden, um die begonnenen Impulssetzungen nicht völlig ohne Resonanz wieder verpuffen zu lassen. Dabei muss der Anspruch aber extrem bescheiden bleiben, da sonst die Gefahr der Überforderung aller Beteiligten besteht, die nur Frustrationen zurückließe.

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass Modellversuche insgesamt hinsichtlich ihrer innovations-induzierenden Funktion für Schul- und Unterrichtsentwicklung unverzichtbar sind, (vgl. Schirp, 2007b, 1) dass bei einem Verzicht auf systematische Unterstützungssysteme durch das Schulministerium eine schulaufsichtliche Unterstützung unter solchen Bedingungen real nur punktuelle Wirkungen erzielen kann, ohne sich zu „überheben“. U. U. können Good-Practice-Beispiele gefördert werden, um Nachahmer in anderen Schu-

len zu finden. Aber insgesamt sind die Voraussetzungen für eine gelingende schulische Implementation und eine positive Weichenstellung für Demokratieentwicklung in den Schulen in NRW zurzeit (Mai 2010) nicht vorhanden. Insofern bleibt der Schulaufsicht, die eine Schule als Cité im Rahmen ihrer gesetzlich vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten befördern will, nur die weitere Chance, Nachfragemöglichkeiten zu entdecken und diese aufzusuchen.

Größere Chancen wären gegeben, wenn auf umfangreiche Netzwerke zwischen Schulen und sonstigen Institutionen zurückgegriffen werden könnte, was aber nur in Ansätzen der Fall ist.

Trotzdem ist weiterhin zu fordern, dass eine demokratische Schulkultur in den bildungspolitischen Initiativen des Landes mehr Relevanz haben sollte, dass eine Umorientierung hinsichtlich eines umfassenden Verständnisses von Schule um sich greifen sollte. Die Schulaufsicht könnte dann auch die Rolle des Promotors für demokratische Erziehung und politische Bildung mit offiziellem Auftrag wahrnehmen. Betrachtet man den BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ insgesamt und lässt die Binnenperspektive NRW außer Acht, so sind in den fünf Jahren insgesamt sehr beachtliche Erfolge erzielt worden. Demokratiepädagogische Impulse sind breit in das Regelschulsystem hineingetragen worden, müssten aber in eine Regelunterstützung ausgebaut werden.

Inzwischen liegen 50 transferfähige Ergebnisse in Form von Praxisbausteinen vor. Schaut man sich den Kommentar der externen Evaluatoren von Eckhard Klieme und Hermann Josef Abs an, (vgl. Abs/Roczen/Klieme, 2007 u. Klieme/Abs, 2007) der einen summative Bilanz der programmatischen Ziele des BLK-Programms vornimmt, so sind die Ziele des Programms bei den beteiligten Schulen (natürlich eine Minderheit bei insgesamt ca. 4000 Schulen in der Bundesrepublik Deutschland) gut bekannt. Auch hat eine breite Verständigung über das Programm in den Schulen stattgefunden. Aber nach wie vor dominiert im Programm die Stärkung von Sozial- und Selbstkompetenz, gefolgt von schulischer Partizipation. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass die Partizipation (gedacht als Teilpartizipation) im Unterricht auch an den beteiligten Schulen zwar sich entwickelter als an den nicht beteiligten Schulen darstellt, aber auch dort nach wie vor deutlich verbesserungswürdig ist. Die Entwicklung einer demokratieorientierten Unterrichtskultur bleibt daher aufgabenhaft aufgegeben.

Andererseits, das soll nicht vergessen werden, bot das BLK-Programm eine ungeheure Vielfalt von Ideen und Maßnahmen für die beteiligten Schulen, wie Demokratie-Lernen in der Schule etabliert werden kann. Dem Programm ist es gelungen, diese Maßnahmen zu fördern. (vgl. Abs/Roczen/Klieme, 2007, 18f.) Auch die Vermittlung demokratischer Prinzipien innerhalb des Lernens demokratischer Beziehungen kann als positives Ergebnis festgestellt werden, auch wenn eine allgemeine Steigerung des Niveaus demokratierelevanter Kompetenzen über alle Schulen hinweg nicht beobachtet werden konnte, wofür der Evaluationsbericht aber plausible Gründe nennt.<sup>201</sup> (vgl. ebenda, 39f.) Neben diesen positiven Effekten, die zu erwähnen sind, wurde aber das fast völlige Fehlen der politischen Dimension des Demokratie-Lernens nicht

beseitigt und damit die Leerstelle der politischen Bildung auch bis zum Ende des Programms nicht hinreichend ausgefüllt. Es blieb bei der schon kritisierten Unausgewogenheit und damit bei einer großen Schwachstelle des Programms.

Aber das Memorandum des Fachbeirats des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ stellt sinnvollerweise auf der Ergebniskonferenz fest, (Fachbeirat BLK, 2007) dass es ein Miteinander von Schulkultur als wirksame Praxis demokratischer Grundhaltungen und fachlichen Unterrichtsprozessen geben soll. Fachliches Wissen, kompetentes Urteilen und respektvollkooperatives Schulleben sollen sich wechselseitig stützen und fördern. (vgl. ebenda, 1) Noch deutlicher wird dies in der folgenden Aussage:

„Politische Bildung und Demokratiepädagogik sind, wie die Erfahrung belegt, keine Gegensätze, sondern aufeinander angewiesen. Während Politische Bildung vorrangig Kenntnisse und Urteilsfähigkeit fördert, zielt Demokratiepädagogik auf Erfahrungen in Unterricht und Schulleben, die diesem Wissen Können und Bedeutung verleihen und Handlungsbereitschaft ausbilden. Das eine genügt nicht ohne das andere, denn Erfahrung verlangt nach Einordnung und Ausdeutung, und Wissen und Können bewähren sich an der Lösung von Problemen des gemeinsamen Lebens.“ (ebenda, 2)

Diese Aussage ist ein deutlicher Fortschritt gegenüber der realen Praxis des Programms und unterstützt auch die in dieser Arbeit durchgängig vertretene Auffassung, dass politische Bildung und Demokratiepädagogik aufeinander angewiesen sind. Es handelt sich um die Überzeugung, dass die Notwendigkeit einer quantitativ ausgeweiteten qualitativ elaborierten politischen Bildung im Sinne des Erwerbs von Analyse- und Urteilskompetenz in der Schule genauso besteht wie die Unverzichtbarkeit einer umfassenden demokratischen Erziehung im Sinne eines habituellen Lernens für Demokratie und Zivilgesellschaft, eines Erlernens von demokratieförderlichen Verhaltensweisen. Beide sollten einen hohen Stellenwert im Rahmen schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse erhalten, der ihnen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz zusteht. Dass dabei das Verständnis von politischer Bildung noch unvollständig ist, fällt vor dem Hintergrund der Einsicht der Aufeinanderbezogenheit demokratischer Erziehung und politischer Bildung dann nicht so sehr ins Gewicht. Es ist zu hoffen, dass diese persönlich geteilte Auffassung auch vermehrt Eingang in Programmatik und in das reale Handeln der 2005 gegründeten „Deutsche(n) Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ (DeGeDe) findet, die nach Beendigung des BLK-Modellversuchs den länderübergreifenden Transfer des Modellversuchs sichern wollte und noch will, aber große Probleme hinsichtlich ihres finanziellen Überlebens und hinsichtlich einer umfangreichen personalen Präsenz in allen Bundesländern hat. Es wäre zu begrüßen, wenn sich die DeGeDe, und die „Deutsche Vereinigung für politische Bildung“ und die „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ mit ihren jeweils unterschiedlichen Akzenten und Ausrichtungen dafür einsetzen, dass demokratische Erziehung und politische Bildung als gleichberechtigte Partner mehr verbindliches und verpflichtendes

Gewicht in den Schulen erhielten, weil dann eine Qualität von Unterricht und Schulleben erreicht werden könnte, „die einen demokratischen Habitus junger Menschen in der Schule zu prägen vermag.“ (ebenda, 5)

Diese Einsicht wurde leider erst am Ende des Modellversuchs so formuliert. Zu Beginn und im Laufe des Modellprojektes ging die Projektleitung von einer größeren Wirksamkeit ausschließlich demokratiepädagogischer Initiativen und Maßnahmen aus und setzte sich gegenüber einer traditionell verstandenen politischen Bildung, die von einem Primat instruktiver Wissensvermittlung ausging, ab. Das führte auch zu der schon angesprochenen Vernachlässigung (eine Anbindung erfolgte so gut wie gar nicht) der unterrichtlichen Ebene im Rahmen des BLK-Modellversuches. In der Außenwirkung wurde dies zumindest bei der „Zunft“ der Politikdidaktiker so wahrgenommen, als ob mit dem Programm eine Alternative zur politischen Bildung aufgebaut werden sollte. Dies hat nach dem Start der demokratiepädagogischen Initiative zu einer leidenschaftlichen Kontroverse zwischen einzelnen Vertretern der Politikdidaktik und Vertretern eines Konzeptes des Demokratie-Lernens geführt, auf die das nächste Kapitel eingehen wird. Dieser Streit geht um wesentliche Essentials politischer Bildung und demokratischer Erziehung, so dass er analysierend und strukturierend in seinen wesentlichen kontroversen Elementen jetzt dargestellt werden soll. Vermutlich konnte erst am Ende der Auseinandersetzung, die keinesfalls zu einem völligen Konsens, aber vielleicht zu gewissen Annäherungen geführt hat, die erwähnte Aussage des Fachbeirats stehen, die zumindest erkennen lässt, dass es erste und vorsichtige Annäherungen gibt, ohne dabei den Eigenwert des eigenen Ansatzes und dessen Überlegenheit zu vernachlässigen. Schulaufsicht und Schulen müssen Klarheit haben über die unterschiedlichen Ziele, über ein ausdifferenziertes Verständnis von Grenzen und Möglichkeiten des Demokratie-Lernens in der Schule und über die damit verbundenen Ansprüche und Erwartungen, und zwar auch und gerade, um Schulen vor überzogenen Erwartungen zu schützen.

Darum bietet diese Kontroverse enorm viele Ansatzpunkte für Klärungsprozesse, die sogar Auswirkungen auf die Lehrerbildung in der zweiten Phase haben könnten. Darüber hinaus ergeben sich aus der Kontroverse heraus auch für diese Arbeit notwendige und ausdifferenzierende Bestimmungen, in denen genauer entwickelt wird, was hier unter demokratischer Erziehung und politischer Bildung verstanden wird. Es lassen sich notwendige Vorbestimmungen verdeutlichen, wie Übergänge von der mikropolitischen Ebene zur makropolitischen Ebene gestaltet werden können, so dass dann im Kapitel über den Politikunterricht (3. Kapitel) wieder darauf zurückgekommen werden kann. Aus diesem Grund hat die Kontroverse zwischen der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung sehr viel zur Klärung für Erziehungs- und Bildungsprozesse beigetragen. Sie differenziert zu kennen und vor dem Hintergrund ihrer Positionen zu handeln, ist ein Muss für alle Bemühungen um demokratische Erziehung und politische Bildung in der Schule.

„Demokratie fordert freiheitliche Entfaltung und ist verteidigungsbedürftig gegen Unvernunft.“ (Gamm, 2001, 43)

## **2.6 Demokratie lernen oder Politik lernen – ein Gegensatz? Die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik<sup>202</sup> und politischer Bildung**

### **2.6.1 Entstehung der Kontroverse und Gründe für die Auseinandersetzung**

Das im letzten Kapitel vorgestellte BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, das mit einem erheblichem Finanzvolumen unterstützt wurde und das in 14 Bundesländern eine gewisse Resonanz in der Bildungsadministration verzeichnen konnte und in einigen noch kann und auch eine begrenzte Verbreitung im Schulleben in diesen Ländern gefunden hat, blieb ebenso wenig wie das „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ ohne Kritik. Zudem erschien 2001 als weiterer programmatischer Ansatz zum Demokratie-Lernen das Buch von Gerhard Himmelmann „Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“, (Himmelmann, 2001a) das in der herausgehobenen Betonung des innovativen Charakters der bürgerschaftlichen Vorstellung von Demokratie den Anschein hervorrief, eine Alternative zur Fachkultur der politischen Bildung konzipieren zu wollen.<sup>203</sup> (vgl. Sander, 2005, 340)

Daraus ist dann zwischen der in den letzten 15 Jahren sich immer stärker äußernden Demokratiepädagogik und der etablierten Politikdidaktik, insbesondere hinsichtlich ihrer kleinen Zahl von universitären Vertretern, die einen der wenigen Lehrstühle für Politikdidaktik inne haben, eine Kontroverse entstanden, die zumindest in der Schärfe der Auseinandersetzung überrascht hat. Andreas Petrik spricht von dem „größten und schärfsten Streit in der Politikdidaktik seit den politischen Zielkämpfen der 1970er Jahren.“ (Petrik, 2007e, 67) Allerdings sind seit dem Beginn der Debatte (nach dem BLK-Gutachten von Edelstein/Fauser, 2001) von 2002 bis heute eine gewisse Versachlichung und ein erstes Suchen nach gemeinsamen Fragen und Zielsetzungen der polemischen Konfrontation erfreulicherweise gewichen, auch wenn die Kluft zwischen beiden Ansätzen immer noch groß ist.

Die mit Schärfe und Vehemenz geführte Auseinandersetzung ist vor allem umso erstaunlicher, da die auf das schulische Unterrichtsfach bezogene politische Bildung bis zu den letzten zwei bis drei Jahren diese Entwicklung der Demokratiepädagogik ignoriert oder einfach nicht wahrgenommen hat, weil sie sich z. B. intensiv um die Verankerung einer bis dahin unbekanntem Form politischer Bildung in den neuen Bundesländern kümmern musste. Die Kritik des Mainstreams der Politikdidaktik bezieht sich vor allem auf die unzureichende fachliche Expertise und auf unbeabsichtigte oder in Kauf genommene Folgen bzw. Nebenfolgen des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Da die Kontroverse in der reflexiven Betrachtung sowohl aus Sicht der seit der Gründung der Bundesrepublik in der jetzigen Form bestehenden

Politikdidaktik<sup>204</sup> (vgl. Sander, W., 2004) als auch aus der Perspektive der sich immer deutlicher artikulierenden Demokratiepädagogik, die sich am 26. 02. 2005 in Magdeburg zu einer „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ konstituierte und ein „Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik“ (Magdeburger Manifest, 2007) auf der Halbzeitkonferenz des BLK-Modellversuches „Demokratie lernen & leben“ verabschiedete, von grundsätzlicher Bedeutung für die Gesamthematik ist, insbesondere für die Tragfähigkeit eines Ansatzes von Demokratie-Lernen im schulischen Kontext, der politische Bildung und demokratische Erziehung inkludiert, sollen diese gegensätzlichen Auffassungen in ihren zentralen Punkten analysiert und vorgestellt werden.<sup>205</sup>

Wie Gerhard Himmelmann zu Recht betont, erbrachte die Kontroverse „für die politische Bildung zahlreiche und wichtige Anregungen“ (Himmelmann 2010, 20), an der schulisches Demokratie-Lernen nicht vorbeikommt, weil es trotz der nicht zu verleugnenden Polarisierungen fruchtbare Denkanstöße gegeben hat und noch immer gibt, ohne die die Frage des Demokratie-Lernens erst gar nicht auf die Agenda schulischer Reformbemühungen (jenseits des administrativen Mainstreams) gesetzt werden würde. Die schulischen Möglichkeiten jenseits einer stark formalisierten und begriffsanalytisch geprägten politischen Bildung hin zur Beachtung der Notwendigkeit der Aneignung auch von „vorpolitisch-mentalenen Konstitutionselementen von Demokratie“ (Himmelmann/Lange, 2010, 10) wären ohne die Debatte und vermutlich auch ohne den BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ gar nicht erst in den Vorhof der schulischen Beschäftigung mit diesen Fragen gekommen, auch wenn es eine solche Aufnahme in innerschulische informelle und institutionalisierte Gesprächsforen (z. B. die Fachkonferenz Politik) angesichts der Dominanz eines verengten Schulverständnisses noch schwer genug hat.

Die kontroversen Punkte sollen auch deshalb betrachtet werden, weil durch die differenzierte Betrachtung der einzelnen Aspekte des Streits das bestehende Koordinatensystem hinsichtlich der unterschiedlichen Ansätze des Lernens von Demokratie neu justiert wird, weil ein gemeinsames Bürgerleitbild, auf das hin erzogen und gebildet wird, nicht mehr existiert. (vgl. Fauser, 2009a, 17) Über die bloße abgrenzende Unterscheidung der unterschiedlichen Positionen hinaus, die keineswegs nur für ein akademisch-theoretisches Interesse relevant sind, sondern unmittelbare Auswirkungen auf die schulische Konzeptionierung von Demokratie-Lernen haben, werden in dieser Kontroverse wichtige praktische und theoretische Fragen für eine Schul- und Unterrichtsentwicklung unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Erziehung und der politischen Bildung verhandelt, in denen ganz unterschiedliche Gewichtungen hinsichtlich der in diesen Bereichen zu setzenden Akzente vorgenommen werden, die schulaufsichtliches Handeln, das mit politischer Bildung befasst ist, nicht unbeeinflusst lassen dürfen. Zudem hat die Kontroverse noch lange nicht an Aktualität und auch nur begrenzt an Schärfe verloren,<sup>206</sup> da nach wie vor – wie Dirk Lange berechtigt feststellt – die Befürchtung von relevanten Vertretern der Politikdidaktik besteht, „dass die demokra-

tiempädagogischen Zugänge eine Entfachlichung der Politischen Bildung begünstigen würden.“ (Lange, D., 2009b, 43)

Insofern macht es Sinn, sich dieser Debatte analysierend zuzuwenden, um die eigene Position zu verdeutlichen, aber auch um aus der Diskussion der verschiedenen Auffassungen nicht nur Potentiale für die Erweiterung der schulpädagogischen und fachdidaktischen Erörterung in den einzelnen schulischen Gremien und damit für geklärte Problemlösungen und begründete innerschulische Realisierungen zu erhalten, sondern auch um das Hintergrundwissen der Lehrer, insbesondere der Fachlehrer für das Fach Politik, und ihr Repertoire handlungsrelevanter Strategien zur Realisierung demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu erweitern, aber auch um die Begrenztheit und die Problemzonen der vertretenen Standpunkte wahrzunehmen. Zudem fehlt bisher eine Aufarbeitung „dieser jüngsten Debatte in der deutschen Politikdidaktik“ (Himmelman, 2010, 28) Durch die hier jetzt vorzunehmende Klärung von Problemstellen, von Vereinseitigungen und Gefahren der beiden kontroversen Ansätze und durch eine Bestimmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten können – so die Annahme – die Möglichkeiten einer demokratieorientierten Schulgestaltung mit den beiden Standbeinen der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung geklärt und damit präziser gefasst werden.

Vorgreifend und das eigene Urteil verdeutlichend kann z. B. festgestellt werden, dass die Kontroverse sich u. a. mit dem Stellenwert des Faches Politik in einem solchen konzeptionellen Zugriff beschäftigt, bei dem dann erkennbar wird, dass sich demokratische Schul- und Unterrichtsgestaltung keineswegs auf den politisch bildenden Fachunterricht beschränken darf, aber man umgekehrt auch keinesfalls den Unterricht als ein wesentliches Element schulischen Geschehens vernachlässigen sollte, so dass eine am Demokratie-Lernen orientierte schulreformerische Weiterentwicklung, die ein solches Lernen ins Zentrum von Schulentwicklung rücken möchte, stets unterrichtsnah und gleichzeitig unterrichtsüberschreitend (z. B. in Projekten mit politischen Lernchancen) vollzogen werden muss, stets den Zusammenhang zum Politikunterricht in den Blick zu nehmen hat, aber sich ebenso über das Fach hinaus erweitern muss. Nur wenn Demokratie-Lernen über die fachbezogene Domäne hinaus im Schulleben und möglicherweise auch im Schulumfeld als Aufgabe für Schulentwicklung eine Verankerung findet, wird es eine Chance haben, seine Ziele zu erreichen und ihre pädagogischen Anstrengungen erfolgreich zu bewältigen.

In der Debatte zwischen den Vertretern der Demokratiepädagogik und den Protagonisten der politischen Bildung, die Politik als Kern der schulischen Bildungsaufgabe ansehen, geht es allerdings nicht nur darum, auf welchen sozialen Kontext (Mikro-, Meso- oder Makroebene) sich politische Bildung beziehen sollte, (May, 2007, 81 u. 84) sondern die Debatte ist deutlich facettenreicher und nuancenreicher, auch wenn die Frage, welcher Gegenstandsbereich im Fokus des Faches stehen sollte und welche Gefahren bei der Gleichsetzung von unterschiedlichen sozialen Aggregationsebenen von Demokratie und Politik entstehen, einen zentralen Streitpunkt darstellt. Hier geht es neben der Verdeutlichung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auch

darum, „terminologische Aufräumarbeit“ (Massing, 2009, 3) zu leisten und damit wichtige Bestimmungen in ersten Ansätzen vorzunehmen.

Um die Kontroverse vollständig zu verdeutlichen, arbeitet die Darstellung deshalb die grundsätzlich verschiedene Ausgangslage der beiden Positionen analysierend auf, strukturiert sie in der Unterschiedlichkeit der Auffassung zu einzelnen Fragestellungen, fragt dann, ob diese Gegensätze unüberbrückbar sind, sucht nach Gemeinsamkeiten und formuliert Lösungen bzw. Kooperationsmöglichkeiten, die nicht nur die hier vertretene Position klären, sondern die einen Ausgangspunkt für Beratungen von Schulen markieren, die sich auf diesem Gebiet entwickeln wollen, da ohne Sachkenntnis – dies sei noch einmal betont – kein Verfügungswissen zur Beratung und Unterstützung von Schulen vorhanden wäre. Verzichtete man auf solche wichtigen Feldkenntnisse, bliebe die praktische Wirkung zumindest gering, die Umsetzungsmöglichkeiten deckten nicht ein mögliches Spektrum ab, blieben einseitig oder engführend. Der Zusammenhang von demokratischem Schulleben, demokratisch-partizipativer Schulentwicklung und einer Unterrichtskultur, die Demokratie-Lernen als schulische Gesamtaufgabe auf unterschiedlichen Ebenen mit den Elementen politischer Bildung und demokratischer Erziehung verwirklichen möchte, sowie einem fachlichen politischen Lernen, das demokratische Erziehung inkludiert und ausprägt, ginge zudem verloren.

## **2.6.2 Die Grundsatzpositionen**

Neben eher beiläufig geäußerten Kritikpunkten am BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, die bemängeln, dass das BLK-Programm auf einer „unterkomplexen Geschäftsdiagnose“ (Massing, 2004a, 132) beruhe, weil sie die Globalisierung nur unter ökonomischer Perspektive betrachte, dass zu negative Schlüsse für den Fortbestand der Demokratie aus der empirischen Jugendforschung abgeleitet werden, (vgl. ebenda) geht es um die Schwerpunktsetzung in der politischen Bildung und damit um die Klärung des Primates von Demokratie-Lernen (hier im Verständnis der Demokratiepädagogik) oder von Politik-Lernen. Die Kontroverse ist daher Ausdruck der Frage, was der Fokus der politischen Bildung sein soll.

Auf der einen Seite handelt es sich um einen „politikorientierten Ansatz“, der in den Mittelpunkt der politischen Bildung Politik als Kern ins Zentrum rückt, um das Proprium vorrangig fachlichen Lernens zu beschreiben, und zwar orientiert an möglichst präzisen Politikbegriffen, die sich aus einer Verklammerung der Aufschlüsselung von Politik in die Dimensionen von polity, politics und policy mit dem „Politikzyklus“ ergeben, um mit einem solchen Analyseinstrument die Inhalte und Problembereiche des Fachunterrichts Politik in kognitiver und instruktiver Dominanz bestimmen zu können. (vgl. Massing/Weißeno, 1995) Zur Vorbereitung auf die Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Demokratie gehört danach vorrangig politisches Denken und Analysieren im Sinne fachlicher Expertise statt einer eher fachunabhängigen Vermittlung mit dem Schwerpunkt sozialen Lernens. Hauptvertreter dieser Richtung sind neben Peter Massing und Georg Weißeno die Politikdidaktiker Gotthard Breit, Joachim Detjen und Wolfgang Sander (Gießen/Wien).

Die gegensätzliche Position ist in ihrer Genese schulpädagogischen Ursprungs und stellt im Rückgriff auf demokratieorientierte Ansätze in der Pädagogik, insbesondere der Reformpädagogik, einen weiten und liberal-republikanischen und deliberativen Demokratiebegriff in den Vordergrund, der die verschiedenen Dimensionen der Demokratie in einem dreifach ausgerichteten Demokratiebegriff als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (vgl. Himmelmann, 2005a) koppelt und der „auf eine erfahrungs- und wertbezogene demokratische Praxis sowie, didaktisch gesprochen, auf bürgerschaftliche Verhaltens- und Handlungsorientierung“ (Himmelmann, 2003d, 132) Wert legt. Demokratie-Lernen als erfahrungsgestützte Form des Erlebens und Verstehens von Demokratie ist damit nicht nur auf das Fach Politik bzw. Sozial- oder Gemeinschaftskunde bezogen, sondern sucht ihr Praxisfeld in der schulbestimmten und schulnahen Lebenswelt. „Die Zielmarke dieses Ansatzes ist Bildung und Erziehung zur personalen, sozialen und politischen ‘Demokratiefähigkeit‘“, (Himmelmann, 2003c, 6) womit der Demokratiebegriff ins „Zentrum der pädagogisch-didaktischen Bemühungen“ (Himmelmann, 2010, 20) gerückt wird. Unter Berücksichtigung dieser Zielperspektive und unter Rückgriff auf die seit 1997 begonnene internationale, vor allem anglo-amerikanische und skandinavische Diskussion über „civic education“, „education for democratic citizenship“ bzw. „teaching democracy“, die aus Sicht der Vertreter der Demokratiepädagogik auf einen Sonderweg der politischen Bildung in Deutschland hinweise, (vgl. Himmelmann, 2005c) wird deutlich, dass die Beschränkung auf die unterrichtsbezogene Vermittlung von Politik als politische Herrschaftsform nicht mehr ausreicht, sondern vielmehr durch eine auf die Schule als ganze bezogene „breitere zivilgesellschaftlich orientierte, psychologisch fundierte und sozialwissenschaftlich artikulierte Konzeption der Demokratiepädagogik“ (Edelstein, 2005, 208) ergänzt und erweitert werden muss. An der bisherigen und als traditionell empfundenen politischen Bildung in Deutschland wird kritisiert, sie sei

- „noch immer zu stark wissens- und zu wenig kompetenz- und handlungsorientiert,
- zu stark auf das Fach und zu wenig auf die Schule als ganze ausgerichtet,
- zu stark an Aufklärung über Politik und zu wenig an Verantwortung für die Demokratie orientiert.“ (Fauser, 2004, 47)

Gleichzeitig wird mit einer demokratiepädagogischen Grundorientierung auch die Frage aufgerufen, ob denn die Bezeichnung „politische Bildung“ als Signum noch ausreicht, um diese Neuorientierung zu fassen, ob sie als „fachliches Modellierungsinstrument“ (ebenda, 48) angesichts der neuen Herausforderungen der Demokratie die Dimensionen einer umfassenden demokratischen Grundbildung, die sich im konkreten Zusammenleben manifestiert und dort ihre einstellungsrelevante Fundierung erhält, um Demokratie als politisches System lebensfähig zu erhalten, noch hinreichend abbildet. Zu diesen der Demokratiepädagogik verpflichteten Erziehungswissenschaftlern, „die ein lebensweltlich orientiertes Konzept von politischer Bildung vertreten“ (Buchstein, 2004, 47) und die es nicht mehr politische Bildung, sondern Demokra-

tiepädagogik nennen wollen, gehören vor allem Wolfgang Beutel, Wolfgang Edelstein, Peter Fauser, Gerhard de Haan und Gerhard Himmelmann.

Dabei beansprucht Gerhard Himmelmann ein spezielles Konzept vom Demokratie-Lernen (seit 2001) entwickelt zu haben, welches „die ‘politische’ Bildung zu ihrer spezifischen ‘demokratiepolitischen’ Botschaft zurückführen (will, G. R.), um daraus eine attraktive innere Philosophie der Politischen Bildung zu entwickeln und damit zur Stärkung und Vitalisierung der Demokratie beizutragen.“ (Himmelmann 2010, 20f.) Gerhard Himmelmann ging es damit intentional nicht um die Ausrufung einer demokratiepädagogischen Gegenbewegung, sondern er versteht sich eher als Reform- und Revitalisierer der politischen Bildung, die aber solche Neukonstruktionen in der Zielorientierung vehement bekämpft hat und inzwischen in gemäßigter Form weiter kritisiert. Durch diese Aus- und Abgrenzung des Ansatzes von Gerhard Himmelmann durch die etablierte Politikdidaktik und vor dem Hintergrund der evidenten Affinität zu den Grundkonzepten der anderen sich explizit zur Demokratiepädagogik bekennenden Autoren können Gerhards Himmelmanns Vorstellungen durchaus zur Demokratiepädagogik gezählt werden.

Inhaltlich geht es in der Kontroverse darum, was denn im Mittelpunkt politischer Bildung zu stehen hat und ob das Fach oder die Schule das zentrale Handlungsfeld darstellt, weshalb Klaus Moegling und Gerd Steffens von einer „Konkurrenzorientierung zwischen unterrichtsbezogenen und schulentwicklungsbezogenen Ansätzen“ (vgl. Moegling/Steffens, 2004, 20) sprechen, die sich eigentlich im Rahmen einer umfassenderen politischen Bildung sinnvoll ergänzen müssten. Sie vermuten daher andere Ursachen für diese massive Auseinandersetzung: „Es handelt sich hierbei sowohl eher um eine strategische Erkenntnisbildung mit Blick auf die Etablierung des eigenen Faches und die Ausweitung des eigenen professionellen Einflusses.“<sup>207</sup> (ebenda, 21)

Unabhängig davon, ob diese Vermutung stimmt, dass über die inhaltliche Dimension der präzisen Gegenstandsbestimmung und bereichsspezifischen Verortung andere Interessenlagen den eigentlichen Hintergrund der Diskussion bilden, kann unter einer sachorientierten Perspektive erfreulicherweise wahrgenommen werden,

„dass die Kontroverse keinerlei ideologische Akzente trägt wie beim Streit um die politische Bildung in den siebziger Jahren. (...) Es ist nicht so, dass die eine Seite Demokratielernen postuliert und die andere Seite die Demokratie ignoriert oder gar Antidemokraten heranbilden will.“ (Detjen, 2005a, 26)

Nichtsdestoweniger ist die Kontroverse in dem hier behandelten Kontext auch insofern von Bedeutung, weil schulaufsichtliches Handeln, das eine Ausweitung des Demokratie-Lernens erreichen will, sich nicht über solche grundsätzlich verschiedenen Auffassungen hinwegsetzen kann, auch wenn sie selbst Möglichkeiten sieht und präferiert, die Unterschiedlichkeiten in wesentlichen Aspekten zu einer Annäherung zu bringen und sie zu bündeln. Sie wäre nicht glaubhaft, ignorierte sie solche Fragen. Sie verhielte sich vor allem aber nicht nach dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens’.

### 2.6.3 Der Streit um den richtigen Referenzbegriff

Wenn Politik als Kern der politischen Bildung betrachtet wird, um dem Fach Politik klare und unverwechselbare Konturen zu geben, um ihm jenseits von thematischer Beliebigkeit eine Identität zu geben, dann kann es nicht verwundern, dass bei aller Unterschiedlichkeit der verschiedenen Politikbegriffe (eng oder weit gefasst) von den Vertretern der politischen Bildung daran festgehalten wird, dass der Politikbegriff das umfassende Sinnkriterium politischer Bildung zu sein habe und nicht ein Demokratiebegriff, der nahe legt, dass es möglich ist, „die Politik in Demokratie aufgehen“ (Patzelt, 2004, 68) zu lassen und „alle von der Demokratie zu steuernden Teilsysteme, zumal das wirtschaftliche, in der Demokratie aufgehen zu lassen.“<sup>208</sup> (ebenda)

Die schon 1995 vorgenommene Abgrenzung der politischen Bildung mit Politik als Kern gegenüber Formen des sozialen Lernens, der alltäglichen Lebenshilfe und der Lebensweltorientierung wird wieder aufgegriffen und gegen die als Bedrohung empfundene Demokratiepädagogik reaktualisiert. Schon 1995 formulierten Peter Massing und Georg Weißeno als Vertreter einer normativ ausgerichteten Politikdidaktik: „Nur wenn das ‘Proprium’ des Faches die Politik ist, leistet es einen spezifischen Beitrag zur Allgemeinbildung, der so von anderen Fächern nicht geleistet werden kann.“ (Massing/Weißeno, 1995, 9) Vor diesem Hintergrund entsteht eine Auseinandersetzung über die leitenden Begriffe, die aber auch stets eine Frage nach der sinnvollen Ausrichtung der gesamten politischen Bildung ist: Was soll im Zentrum stehen? Da sehr häufig alle „wichtigen Begriffe der Politischen Theorie (...) umkämpfte Begriffe“ (Buchstein/Jörke, 2003, 470) sind, muss dieser Diskussion die notwendige Beachtung in den unterschiedlichen Kontexten beigemessen werden und kann als wichtige Erörterung zur Standortbestimmung einer aktuellen Debatte um die schulische politische Bildung betrachtet werden. (vgl. Eichner, 2006, 39)

Mit der Bezeichnung „Demokratie-Lernen“<sup>209</sup> und mit der Gründung einer „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ am 26. 02. 2005 wird dagegen bewusst ein Kontrapunkt gegen den bisher benutzten und konsensfähigen Begriff der politischen Bildung und der damit vorherrschenden Dominanz des Politischen gesetzt. So hält Peter Fauser, einer der beiden Autoren des Gutachten zum BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“, den Politikbegriff für zu eng, und zwar unabhängig von seiner Spannweite zwischen einer engen und weiten Definition, da dieser begrifflich vor allem auf das politische System als Herrschafts- und Regierungsform bezogen sei, da Politik in der Gefahr stehe, zeit- und gesellschaftsgebunden zu sein, da trotz des „Beutelsbacher Konsenses“ von 1977 mit dieser Begrifflichkeit einer parteilichen Einflussnahme auf Schule und Unterricht das Tor geöffnet werde und da auch eine immense Politik- und Politikerverdrossenheit bei den Jugendlichen nicht geleugnet werden könne. (vgl. Fauser, 2003a, 3) Deutlich wird daran, dass es sich nicht nur um einen Nominalismus handelt, sondern dass sich daraus grundlegende andere Vorstellungen hinsichtlich der programmatischen Ausrichtung ergeben und sich unterschiedliche Akzentuierungen im bisherigen Spektrum politischer Bildung abzeichnen.

Demokratiepädagogen kritisieren einerseits an der politischen Bildung einen zu engen und etatistisch ausgerichteten Politikbegriff und stellen dieser einen aus ihrer Sicht weiteren und umfassenderen Demokratiebegriff als normatives Zentralelement gegenüber. Politische Bildung setze aus Sicht der Demokratiepädagogik zu sehr das systematische Analysieren und Erklären von Politik in den Vordergrund und vernachlässige die normative Dimension der Demokratie, die habituelle Komponente der Verantwortungsübernahme für die Demokratie als das sie tragende Fundament. Folgende Gründe dafür werden genannt:

„Demokratie“ ist als analytische Kategorie umfassender, da sie auf alle Formen des gesellschaftlichen Lebens ausgerichtet ist und als ein universelles Gestaltungsprinzip mit umfassender Bedeutung aufgefasst wird,

„das durch allgemeine Partizipation und Öffentlichkeit eine vernünftige Willensbildung sichert und so zu gültigen Maßstäben für Handeln, Verantwortung und Kontrolle führt.“ (Beutel/Fauser, 2001b, 86)

„Demokratie“ umfasst als Gestaltungsnorm Pädagogik und Politik und justiert deren Verhältnis anders:

„‘Demokratie’ ist in der Moderne mit dem Anspruch auf universelle Anerkennung der Menschenrechte und legitimer staatlicher Gewalt verbunden und steht als normativer Entwicklungsbegriff von vorneherein in kontrafaktischer Spannung zur herrschenden Politik.“ (vgl. Fauser, 2003a, 3)

„Demokratie“ sichert den normativen Vorrang, orientiert sich am Sollen, an einer normativ auf Demokratie ausgerichteten Zielrichtung und kann als selbstverständlicher Lebenskontext erlebbarer Bürgerschaftlichkeit gefasst werden.<sup>210</sup> (vgl. Fauser, 2007a)

Demokratie bezieht sich nicht nur auf die Inhaltsebene, auf die Verfügung über einschlägiges Wissen über Demokratie, sondern auch auf die Ebene der Interaktionen, so dass z. B. Unterricht und Schulleben demokratischen Prinzipien zu entsprechen haben. Ein so verstandener Demokratiebegriff schließt ein, dass die Ausbildung von demokratischem Handeln eine ganz entscheidende Bedeutung erhält. Formen praktischer Beziehungen, die empirisch erlebt, erlernt und reflektiert werden, um haltbar zu sein, die zu einer kognitiven und motivationalen Bestandssicherung der Demokratie beitragen sollen, können nur auf Basis eines Demokratiebegriffes entwickelt werden. Soll ein Demokratiebewusstsein als belastbare Haltung ausgebildet werden, ist es auf ein Selbst-Erleben, auf ein Entdecken, auf ein übendes Aneignen angewiesen, wenn daraus eine stabile performative Kompetenz entstehen soll, die auch die Bereitschaft zum demokratischen Engagement enthält.

Die begriffliche Vorrangstellung der Demokratie verdeutlicht zudem viel besser als der Politikbegriff eine Zielrichtung, die sich gegen Politik- und Politikerverdrossenheit richtet, die eine praktische Einstellung zur Demokratie befördert (vgl. Fauser, 2003a, 4) und die es ermöglicht, den Demokratiebegriff „als Systembegriff und als Handlungsbegriff“<sup>211</sup> (Himmelman, 2005b,

249) (Demokratie als normativer Kern der Zusammenführung dieser beiden Aspekte) zu interpretieren.

Das Primat des Demokratiebegriffes verdeutlicht den Anspruch einer stärker normativ auf Demokratie ausgerichteten Zielrichtung „im Sinne von ‘Teaching and Learning Democracy’“ (Himmelman, 2004, 5) einnehmen zu wollen, die auch durch internationale Entwicklungen (vgl. Himmelman, 2005d) und durch das Projekt des Europarates „Education for Democratic Citizenship“<sup>212</sup> unterstützt wird. Damit erweitert Gerhard Himmelman die Diskussion um die Ausrichtung der politischen Bildung in Deutschland um die internationale Dimension. In seiner Betrachtung von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, der Betonung der Interdependenz der verschiedenen Bereiche und der Überwindung der Zentrierung politischer Bildung auf die vertikale Dimension (das Verhältnis der Bürger zum Staat) und der Ergänzung um die horizontale Dimension (das Verhältnis der Menschen untereinander und der politischen Kräfte) (vgl. Himmelman, 2005a, 37) sieht er die Notwendigkeit mit einer solchen Fokussierung der politischen Bildung auf Demokratielernen „die politische Bildung vom ‘politischen Kopf’ auf die ‘demokratischen Füße’ zu stellen.“<sup>213</sup> (ebenda, 22)

Einem solchen Versuch, über den Demokratiebegriff als Integrationsbegriff für alle Bereiche und alle Bemühungen des Erlernens von Demokratie die Diskussion mit der (bisherigen) politischen Bildung (in Deutschland) neu zu justieren, musste zwangsläufig die Kritik der deutschen Politikdidaktik zur Folge haben, da Demokratie aus politikdidaktischer Sicht zum emphatischen Oberbegriff mit Prioritätsanspruch idealisiert und überhöht wird,<sup>214</sup> während das Politische und damit der Politikbegriff negativ konnotiert werden.

Wird aus der Sicht der Politikdidaktik der Demokratiebegriff gegen den Politikbegriff gestellt, dann entsteht eine nicht zu unterschätzende Gefahr, dass Politik als ein schmutziges Geschäft und als Einflussstor für eine interessengeleitete Einflussnahme auf die Schule verstanden wird, was letztlich zu einer Entpolitisierung der politischen Bildung führt. So kritisiert der Berliner Politikdidaktiker Peter Massing demokratiepädagogische Konzepte, da sie Positionen auftrieb gäben, „die schon immer der Meinung waren, dass Politik, ‘von den Parteien Gunst und Hass verwirrt’ in der Schule nichts zu suchen habe und die sich lieber mit dem normativ überhöhten Ideal der Demokratie und nicht mit der konflikthaften Realität beschäftigen.“ (Massing, 2004b, 25; vgl. auch Breit, 2003, 7) Darüber hinaus wird der umfassende Anspruch des Demokratie-Lernens negiert, da Demokratie-Lernen stets ein Teil der politischen Bildung ist, statt umgekehrt. Demokratie- und politiktheoretisch ist aus der Perspektive der Politikdidaktik eine Integrationsfunktion der Demokratie, die Politik einschließt, nicht haltbar, da Demokratie eben nur eine Option im politischen Handlungsfeld darstellt.

„Demokratie ist eine Gestalt des Politischen und keine Alternative zu Politik; Demokratie ist eine Möglichkeit, Politik dagegen ist in menschlichen Gesellschaften unausweichlich. Menschen müssen in Gesellschaften zusammenleben und dabei ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln, ohne dass sie dafür in allen Einzelheiten ein genetisches Programm mit-

bringen. Eben diese Regelungsoffenheit gemeinsamer Angelegenheiten des Gesellschaftswesens Mensch ist die anthropologische Basis für Politik (...). Demokratien wollen nun ihre gemeinsamen Angelegenheiten auf eine bestimmte Weise regeln, nämlich so, dass die dabei zu treffenden Entscheidungen ihre Legitimation letztlich im Willen des Volkes bzw., da es einen einheitlichen Volkswillen allenfalls als Fiktion gibt, in Entscheidungen einer Bevölkerungsmehrheit haben. Demokratische politische Bildung zeichnet sich daher nicht dadurch aus, dass sie Demokratie außerhalb der Politik sucht, sondern dadurch, dass sie das Politische allen zugänglich macht, um sie in die Lage zu versetzen, als Bürgerinnen und Bürger auf die Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten verteilend und handelnd Einfluss nehmen zu können.“ (Sander, 2007, 78)

Sander wie an anderer Stelle Joachim Detjen (vgl. Detjen, 2005a, 27) betonen in sehr deutlicher Weise, dass das Gegenstandsspektrum der politischen Bildung viel weiter gefasst ist und sich nicht in Demokratie erschöpft, weil es viele relevante politische Probleme gibt, die sich nicht unter dem Demokratiebegriff subsumieren lassen, z. B. das Problem des Terrorismus, der Klimaverschlechterung etc.

Klärend und m. E. berechtigt weist Peter Henkenborg im Rückgriff auf Dieter Fuchs darauf hin, dass im Vergleich von Politik und Demokratie Politik „das sachlich grundlegendere und historisch frühere Phänomen“ (Fuchs, D., 1998, 103) ist. Da die Demokratie als Ressource für die Gesellschaft und für das politische System bestimmte Entscheidungen erbringen muss, also die Herstellung allgemeinverbindlicher Entscheidungen bei Interessendiversität, erscheint mir daher auch die Feststellung von Peter Henkenborg unter der Zielperspektive politischer Bildung berechtigt, wenn er ausführt:

„Die Demokratie ist in der modernen Gesellschaft die Ressource oder das Medium der Politik. Zwischen Demokratie und Politik gibt es also einen sachlich unauflösbaren Zusammenhang. Demokratie-Lernen lässt sich gar nicht vom Politik-Lernen entkoppeln.“ (Henkenborg, 2009a, 103)

Demokratie und Politik sind aufeinander verwiesen, lassen sich daher nur analytisch voneinander trennen und unterscheiden sich – wie noch zu zeigen ist – dadurch, ob es sich um erzieherische oder bildnerische Prozesse handelt.

Nicht nur hinsichtlich der Frage der Vorrangstellung des Begriffes Demokratie vor dem Begriff der Politik oder umgekehrt sind kontroverse Auffassungen sichtbar, sondern auch in der Weiterführung der Debatte, in der es um die Unterschiedlichkeit in der Bestimmung des Demokratiebegriffes geht.<sup>215</sup> Die Frage nach dem angemessenen Demokratiebegriff kann als Fortsetzung der kontroversen Debatte mit einem verlagerten Zentrum verstanden werden. Die Demokratiepädagogik vertritt vor dem Hintergrund des „Magdeburger Manifestes zur Demokratiepädagogik“ einen stark normativ ausgerichteten Demokratiebegriff, der sich an der gesellschaftlichen Verwirklichung der Menschenrechte ausrichtet. So äußert sich dann auch Peter Fauser:

„Angesichts der gesellschaftlichen und kulturellen Umbrüche ist es gerade bei der schulischen Beschäftigung mit Politik grundlegend wichtig, dass das politische System und seine Akteure im Kontext der Menschenrechte und unserer Verfassung gesehen und nicht wie ein zielneutrales Machtspiel missverstanden wird: Es geht um die Erneuerung und Sicherung der Demokratie, auch in der Politik, und erst recht in der Erziehung, und nicht um die Reproduktion und verständige Durchdringung des Politischen um seiner selbst willen.“ (Fauser, 2009b, 18)

Damit spricht Peter Fauser zumindest einzelnen Vertretern der Politikdidaktik, z. B. Peter Massing, völlig zu Unrecht, eine normative Ausrichtung des Demokratiebegriffes ab, den er normativ für zu schwach hält. Gerade Peter Massing setzt sich aber für ein normatives Demokratiemodell ein und kritisiert die normative Schwäche der politischen Bildung, die er gegenüber den 70er Jahren für normativ blass hält. (vgl. Massing, 2005a, 297) Er fordert geradezu, dass Bürgerinnen und Bürger „den Willen entwickeln in eine Praxis einzutreten, in der sich Demokratie selbst fortschreibt.“ (Massing 2005c, 38) Insofern stellt Massing zu Recht auch an anderer Stelle fest, dass sich die beiden normativen Bezugspunkte Demokratie als politisches System und die Bürger mit ihren kognitiven, prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen, dem „Sense of Citizenship“ (Massing, 2009, 6) in den meisten politikdidaktischen Konzeptionen – durchaus in unterschiedlicher Gewichtung – wiederfinden. (vgl. ebenda) Insofern überzieht in diesem Aspekt die Demokratiepädagogik und reklamiert vereinseitigend die normative Ausrichtung für sich. Andererseits geht sie mit Himmelmans Dreiteilung der Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Herrschaftsform im Anschluss an John Dewey über eine Konzentration des Demokratiebegriffs auf das politische System hinaus und weitet diesen etatistisch verkürzten und somit verengten Begriff von Demokratie der politischen Bildung durch eine Verknüpfung<sup>216</sup> mit der lebensweltlichen Verankerung und der gesellschaftlichen Dimension von Demokratie aus. Die Politikdidaktik vergisst eben, dass Demokratie-Lernen als Herrschaftsform nicht „in der Luft“ hängen bleiben darf, sondern mit den anderen Demokratieformen vermittelt werden muss. (vgl. Himmelman, 2005a, 267)

Im Umkehrschluss wirft die Politikdidaktik aber der Demokratiepädagogik vor, dass ihr Demokratiebegriff defizitär und unterkomplex gegenüber komplexen Demokratiebegriffen der Politikwissenschaft sei.<sup>217</sup> (vgl. Massing, 2009, 8) Der Demokratiebegriff der Demokratiepädagogik verknüpfe nicht in anspruchsvoller Weise das Normative mit dem Empirischen der Politik (z. B. wie in der komplexen Demokratietheorie von Fritz Scharpf<sup>218</sup>), er verweigere sich einer inhaltlichen Konkretisierung und überdehne ein Verständnis von „Demokratie als Lebensform“ auf den „demokratischen Verfassungsstaat“ (vgl. Massing, 2009, 8f.), was aber dessen Komplexität nicht erfasse. Zudem mache die Demokratiepädagogik das partizipatorische Demokratieverständnis zum alleinigen Maßstab ihres Ansatzes und präferiere deshalb das Leitbild des Aktivbürgers. (vgl. Pohl, 2009, 6) Zwar enthält der Begriff der „Demokratie“ tatsächlich eine „immense Versprechenskapazität“ (ebenda) und gerät bei

der Demokratiepädagogik in die Gefahr des „Chiffre(s) der Zustimmung“ (Massing, 2009, 3), aber es wird von der Politikdidaktik verkannt, dass die Demokratiepädagogik Probleme der Politikdidaktik neu denkt, und zwar von den Lernenden her, dass sie nicht fertige und ausdifferenzierte Demokratie-begriffe und -theorien auf die Lernenden appliziert, sondern dass sie nach den grundlegenden Voraussetzungen von Demokratie als einem entwicklungs-fähigen Prozess im Sinne Deweys fragt, dass sie die individuellen und sozialen Voraussetzungen für Demokratie betont, damit Demokratie keine Formalie und inhaltsleere Hülse wird.

Sie neigt daher unzweifelhaft zu Emphase und präferiert das Sollen, das sich aber an der Realität kritisch-konstruktiv bewähren muss und auch soll. Sie setzt berechtigt auf die Notwendigkeit des Erfahrens und Erlebens eigener Wirksamkeit und Anerkennung als Grundlage einer demokratischen Gesellschaft und eines demokratischen politischen Systems, lotet daher die Ambivalenz von Partizipation nicht immer genügend aus und überschätzt deren Mühen, aber sie überwältigt nicht, sondern lässt die Wahl zwischen der Ausgestaltung der Bürgerleitbilder, weil dies schon allein der demokratische Habitus der gegenseitigen Achtung und der wechselseitigen Perspektivenübernahme unter dem Gesichtspunkt der Verständigung gebietet.

Aber, indem sie Demokratie ins „didaktische Zentrum“ ihrer Bemühungen setzt, (vgl. Himmelmann, 2005a, 8) wird keine Überdehnung der Demokratie der Lebensform auf das demokratische System vorgenommen, da klar ist, dass das Demokratieverständnis nicht nur auf die Mikro- oder Mesoebene beschränkt bleiben darf, sondern auch die politischen Institutionen in reflexiver und beurteilender Weise erfassen muss. Dazu sind – wie das Magdeburger Manifest betont – Kenntnisse „über Prinzipien und Regeln, über Fakten und Modelle sowie über Institutionen und historische Zusammenhänge“ (Magdeburger Manifest, Punkt 6) unverzichtbar. Dabei gibt es unterschiedliche Wege, wie dieses „Brückenproblem“ von der demokratischen Lebenswelt zur institutionalisierten Demokratie als Herrschaftssystem gelöst werden, wie der Weg zu einer „demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit“ (Himmelmann, 2005a, 269) so beschränkt werden kann, dass komplexe Demokratie-begriffe verstanden werden können, dass die Empirie hinsichtlich der normativen Ansprüche geprüft und u. U. nach freier Entscheidung verbessert werden kann. Demokratie ist dann natürlich mehr als die gesellschaftlich realisierte Verwirklichung von Menschenrechten.

Um solche Unvollständigkeiten der Demokratie als Grundlage gesellschaftlicher Handlungsverhältnisse zu ergänzen und zu erweitern, sollte die Demokratiepädagogik auch keineswegs davor zurückscheuen, eine Konkretion ihrer Vorstellungen von Demokratie weiterzuentwickeln,<sup>219</sup> da es dazu ja genügend Voraussetzungen gibt. Sie tut dies durchaus,<sup>220</sup> aber sicher noch nicht hinreichend im Hinblick auf die Demokratie als Herrschaftsform.

Andererseits hat eine normative Politikdidaktik, die wie die Demokratiepädagogik darauf aufmerksam macht, dass die Demokratie als politisches System auf „entgegenkommende Lebenswelten“ (Habermas) angewiesen ist (vgl. Himmelmann, 2009, 14), darauf zu achten, dass die Internalisierung demokratischer Vorstellungen nicht so geschieht, dass diese sich affirmativ voll-

zieht und das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit missachtet, um so die „kritische Loyalität der Bürger/innen gegenüber der Demokratie als Herrschaftsform“<sup>221</sup> (Pohl, 2009, 10) zu sichern. Auch bezogen auf Demokratie als Herrschaftsform gilt, dass es sich verbietet, Erziehung auf den Staat hin zu finalisieren und die Mündigkeitserklärung nachwachsender Generationen an ihre Eingewöhnung in vorgegebene Verhältnisse zu binden. (vgl. Benner, 2008a, 107f.) Individualität und Vergesellschaftung sind auch in der Demokratie nicht a priori miteinander versöhnt, sondern bedürfen der stetigen kritisch-konstruktiven Nachfrage der Melioration im Sinne Deweys unter den Gesichtspunkten der maximalen Ausschöpfung von Grundrechten und Ansprüchen der größtmöglichen Gemeinwohlverwirklichung.<sup>222</sup> Andererseits gilt natürlich auch, dass nur ein demokratisches politisches System die Rahmenbedingungen schaffen kann, unter denen sich Demokratie in Lebenswelt und Zivilgesellschaft frei entfalten kann (vgl. Massing, 2009, 13) und unter denen solche Möglichkeiten der politischen Bildung und demokratischen Erziehung überhaupt diskutiert und gestaltet werden können.

Um den Vorwurf der Politikdidaktik, die auch nicht über ein komplexes Demokratiekonzept verfügt und sich nicht auf einen demokratietheoretischen Ansatz festgelegt hat, zu entkräften, dass das Demokratieverständnis der Demokratiepädagogik unterkomplex sei, kann hinsichtlich der Demokratie als Herrschaftsform durchaus auf die Demokratietheorie von Fritz Scharpf zurückgegriffen werden, weil Scharpf eine komplexe Demokratietheorie vertritt, die eine Balance zwischen partizipatorischer und realistischer Demokratie mit einer unabhängigen Führung und einer Koexistenz von in- und outputorientierter Legitimation zu schaffen versucht. (vgl. Scharpf, 1970 u. Heidemeyer, 2006, 46-53)

Noch erheblich weiterführender zur Klärung des Demokratiebegriffs, der dann in Anknüpfung an Giovanni Satori nicht mehr einfach alles bedeuten kann, ist die balancierte Demokratievorstellung einer Embedded Democracy von Wolfgang Merkel et al.,<sup>223</sup> weil damit auch Demokratien als Herrschaftsform auf ihre Defekte untersucht werden können, weil relativ hohe normative Ansprüche bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Operationalisierbarkeit berücksichtigt werden. Zudem wird ein Vorschlag universeller Modellgültigkeit mit Ausformulierungen von Teilregimen formuliert, der offen ist für (kulturelle) Anpassungen und der praxisnahe Anwendungen ermöglicht. Eine lexikalische Unterteilung demokratischer Charakteristika in mehreren Dimensionen mit dem Ziel, Einzelkomponenten von Demokratie auf ihre demokratische Funktionalität unter Anwendung des Ceteris-paribus-Prinzips zu untersuchen, ist dadurch erreichbar.<sup>224</sup> (vgl. Merkel et al., 2003, 50)

Was ist damit erreicht? Erreicht wird damit eine Klärung des Demokratieverständnisses auch hinsichtlich der Demokratie als Herrschaftsform, so dass eine größere Eindeutigkeit entstanden ist, was mit Demokratie auch auf der Ebene der Staatsform gemeint ist. Ebenso wird damit erfassbar, an welchen Stellen eine Unterminierung demokratischer Ordnungsprinzipien feststellbar ist. Es kann klar erkannt werden, dass Wahlen nicht alles sind. Vielmehr darf die Output-Legitimität demokratischer Systeme nicht unterschätzt werden. Darin liegt auch ein Hinweis für die demokratische Erziehung und politische

Bildung, weil sie erfahrbar vermitteln müssen, worin der Nutzen einer demokratischen Gesellschafts- und Herrschaftsform liegt. Sie übernehmen neben der Vermittlung der Einführung in die formalen und materialen Grundlagen der Demokratie auch die Aufgabe der erfahrungsbasierten Nutzenanwendung im alltagsweltlichen Agieren im Rahmen einer Zivilgesellschaft. Sie vermitteln die Fähigkeiten, Demokratie in allen Formen in einem konstruktiven Rahmen zu hinterfragen, um deutlich werden zu lassen, wenn bestimmte Voraussetzungen der Demokratien oder demokratische Rechte nicht mehr existieren oder nicht mehr eingehalten werden. Nutzte man diesen Referenzhintergrund, bewegten sich Demokratiepädagogik und politische Bildung dann in einem geklärten Rahmen, der nicht mehr offen ließe, was unter Demokratie zu verstehen ist.

Darüber hinaus erscheint im Sinne einer normativen Anschlussfähigkeit auch an eine ergänzende Bestimmung des Demokratiebegriffes aus der Perspektive der Kritischen Theorie hilfreich, weil es damit auch möglich wird, ein dynamisierendes Element zur Fortentwicklung der Demokratie, ein kritisches Korrektiv gegen regressive und entdemokratisierende Entwicklungen und für eine egalitär-soziale Dimension von Demokratie akzentuiert zu berücksichtigen. Damit kann Demokratie in ihrem auf „den Abbau der Herrschaft von Menschen über Menschen und die allseitige Entfaltung ihrer Fähigkeiten“ zielenden „inhaltlich-revolutionären Kern“<sup>225</sup> (Negt, 1977, 461) freigelegt werden, um ihn als Element einer nicht-affirmativen politischen Bildung zu nutzen. Es wird möglich, Demokratie nicht nur in ihren komplexen Ausformungen zu bestimmen, nicht nur als Zustandsbeschreibung und nicht nur als Prozesskategorie zu verstehen, sondern „in Richtung auf eine zunehmend konsequente Entfaltung der ihrer Idee innewohnenden Prinzipien fortzuentwickeln“. (Weiß, 2009, 45)

Ist damit hinsichtlich des Demokratiebegriffes eine vorsichtig ausbalancierte Position erreicht worden, so gilt es jetzt noch auf die Kontroverse in Bezug auf die richtige Bezeichnung und damit um den Kern des schulischen Lernens zurückzukommen, der in der Klärung des Politikbegriffes liegt.

In Bezug auf die Kontroverse um die Bezeichnung von Politik-Lernen oder Demokratie-Lernen und hinsichtlich der Dominanz eines Leitbegriffes von Politik oder Demokratie wird hier die Auffassung vertreten, dass ein funktionales Politikverständnis weiterhilft, weil damit eine Verbindung der unterschiedlichen Demokratieformen (Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform) gelingen und so die politische Relevanz in allen Formen entdeckt werden kann. Dazu ist es nötig, sich von einem weiten Politikbegriff abzugrenzen, der leicht beliebig wird und das Politische im Sozialen auflöst,<sup>226</sup> (vgl. Lange, D., 2005b, 260f.) aber auch von einem engen Politikbegriff, dem eine etatistische Begrenzung und damit eine Ausrichtung ausschließlich auf staatliche Institutionen eigen ist. Mit einem solch funktionalen Politikbegriff ist es dann auch möglich, eine normativ ausgerichtete Bestimmung von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform als Teilbereich in sich aufzunehmen. Dann könnte bei dem gemeinsamen Begriff „Politik“ geblieben werden, da damit sowohl das Fach als auch die Fachdidaktik bundeseinheitlich<sup>227</sup> eine sozialwissenschaftliche Integration in einem Fächerverbund der

Teilbereiche Soziologie, Recht, Ökonomie (und ihrer Kritik als „Kritik der Politischen Ökonomie“) und Politik besser vollziehen und Synergien ohne Aufgabe der jeweils spezifischen Perspektive besser realisieren kann, ohne dabei den Primat der Entwicklung von Demokratiefähigkeit als normative Grundsubstanz und als axiologisch sinnvoll zu vernachlässigen.

Eine solche Integrationslösung ist aber nur möglich und tragbar, wenn der „Alleinvertretungsanspruch“ von der Politik als *dem* Kern der politischen Bildung, der aus einer Ableitung aus der Politologie entsteht, aufgegeben wird und ein offener Diskurs um die Identität des Faches unter Einschluss der internationalen Diskussion geführt wird,<sup>228</sup> wenn demokratiepädagogische Akzente und Elemente in Schule und Unterricht nicht mehr ausgegrenzt, sondern als notwendige und elementare Durchdringung und Erweiterung im Sinne einer geeinten Verbindung von Demokratiepädagogik und politischer Bildung verstanden werden. Mit einem funktionalen Politikverständnis besteht darüber hinaus auch die Chance, die „politische Dimension in den Mikroebenen der Gesellschaft zu entdecken, ohne dabei zu trivialisieren.“ (Lange, D., 2009b, 45) Mit einem solchen Politikverständnis entginge die Demokratiepädagogik der „Parallelisierungsfalle“ – auf die in diesem Kapitel noch genauer einzugehen ist –, weil es mit ihm möglich wird, politische Strukturen, Prozesse, Kategorien auf der Mikroebene zu erfassen und politischen Reflexionen zugänglich zu machen. (vgl. ebenda)

Das bedeutet auch, dass sich politische Bildung mehr als bisher dem über das Fach hinausgehenden Betätigungsfeld in der Schule selbst und über sie hinaus ins Umfeld öffnen kann und sollte, ohne dass eine solchermaßen bestimmte politische Bildung, die das Politische im Alltag, in den Lebensformen der Schüler und in der Schule auszumachen vermag, bei der Verfolgung eines solchen Weges Sorge haben müsste, dass sie Ziele und Gegenstand und damit ihre Berechtigung verlöre. Wichtig bleibt vor allem, dass sich Demokratie-Lernen nicht vom Politik-Lernen entkoppelt, (vgl. Henkenborg, 2005b, 306) sondern dass beide aufeinander angewiesen bleiben und nachhaltig als grundlegende Aufgaben der Schule gestärkt und weiterentwickelt werden. Dies ist z. B. möglich, wenn von einem Politikbegriff im Anschluss an Thomas Meyer (Meyer, T., 2003, 48) oder an Dirk Lange (vgl. Lange, D., 2004b, 40) ausgegangen wird, bei dem politisches Handeln als dasjenige menschliche und soziale Handeln verstanden wird, das auf die Herstellung von allgemein verbindlichen Regelungen und Entscheidungen in sozialen Gruppen und zwischen Gruppen von Menschen abzielt. Mit einem solchen Verständnis von Politik ist gewährleistet, dass „die Demokratiepädagogik vor der Kritik der Entfachlichung bewahrt“ (Lange, D., 2009b, 50) wird. Es besteht die Möglichkeit, „das Politische in der Lebensform zu entschlüsseln, ohne dabei an fachlicher Substanz zu verlieren.“ (ebenda)

Greifen beide, also politische Bildung und Demokratiepädagogik auf einen solchen nicht verengten Politikbegriff, der sich nicht nur auf die Systemebene bezieht, zurück, dann kann so eine Brücke der Annäherung ermöglicht werden. Wird aber das Politische auf die engen Bereiche des politischen Systems oder auf die Gesamtgesellschaft begrenzt, wird die politische Dimension als nur dann erfüllt angesehen, wenn Inhalte aus der Politikwissenschaft in

didaktisierter Form zur Geltung kommen, dann kann es keine Annäherung zwischen Politiklernen und Demokratiepädagogik geben. Dann sind Annäherungen und Kompromissvorschläge wahrscheinlich nicht konsensfähig. Dies zeigt auch die Auseinandersetzung um den Geltungsbereich der politischen Bildung, der sich zugespitzt als Kontroverse zwischen fachlichem und schulischem Lernen beschreiben lässt.

#### **2.6.4 Demokratie-Lernen als Alternative zum Politikunterricht?**

Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung ist der Eindruck der traditionellen Politikdidaktik, dass mit dem BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ und auch mit dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ der Anspruch erhoben wird, demokratiepädagogische Konzepte mit ihrem Zentrum einer demokratiepädagogisch geprägten Schule zu einer grundsätzlichen Alternative mit erfahrungsorientierten Charakter zu einer fachbezogenen politischen Bildung zu entwickeln, was dann zur Folge hätte, dass auf ein Fach Politik letztendlich verzichtet werden könnte. Es war und ist (aktuell in einer etwas abgeschwächten Form) die Befürchtung, dass die Existenz der politischen Bildung im Rahmen eines Unterrichtsfaches durch die Demokratiepädagogik verdrängt werden sollte und soll, die jetzt den Alleinvertretungsanspruch für eine politische Bildung mit dem Etikett Demokratiepädagogik übernehmen wolle. So wirft Wolfgang Sander dem BLK-Programm und auch Gerhard Himmelmann vor, dass sie beide mit dem Anspruch aufgetreten sind, „eine Alternative zum bisherigen, auf den Politikunterricht konzentrierten Konzept politischer Bildung in der Schule anzubieten.“ (Sander, 2003b, 8)

Neben der befürchteten Konkurrenzstruktur und einer Bedrohung der fachlichen Existenz wird von der Seite „der“ Politikdidaktik unter dem Hinweis auf eine bisher kaum vorhandene empirische Forschung zur Effektivität des Politikunterrichts die Herausstellung der mangelnden Wirksamkeit des politischen Fachunterrichts innerhalb der Demokratiepädagogik zurückgewiesen und dessen Notwendigkeit und seine exklusive Berechtigung unterstrichen und bestärkt. Aus Sicht der Politikdidaktik wird der Stellenwert eines eigenständigen Fachunterrichts durch die Demokratiepädagogik verdrängt und damit unterschlagen,<sup>229</sup> dass die notwendigen fachlichen Kompetenzen mit einer unverzichtbaren begrifflichen Expertise ausschließlich im Fachunterricht erworben werden können.<sup>230</sup> (vgl. Weißeno, 2002a, 95) Ein Konzept, das den fundamentalen Stellenwert des Faches mit der notwendigen systematischen und domänenspezifischen Wissensvermittlung und politischen Denkschulung vernachlässigt, ja diesem Fach sogar abspricht, seine Ziele auch nur annähernd zu erreichen, ist deshalb nicht in der Lage, ein Mehr an Demokratie-Verstehen zu erreichen. Ohne Kenntnisse über Politik in seinen verschiedenen Dimensionen und ohne ein reflexives und begrifflich bestimmtes Nachdenken über Politik und Demokratie im Fachunterricht, in dem „die intensivste und sachkundigste Form des Lernens“ (Detjen, 2005c, 86) stattfindet, werden junge Menschen nicht zur Wahrnehmung der verschiedenen Bürgerrollen in einer demokratischen Gemeinschaft befähigt, da ihnen die Grundlagen und Einsichten für das Verstehen von Demokratie und Politik

ohne fachliches Lernen fehlen. Vermutlich ist die Sorge, dass die Demokratiepädagogik den Anspruch erheben könnte, den Politikunterricht zu ersetzen und eine Alternative zu ihm aufbauen zu wollen, durch die Wahrnehmung entstanden, dass die Demokratiepädagogik nicht immer wieder auf die Notwendigkeit eines eigenständigen Faches für politische Bildung verweist oder das fachliche Lernen als randständig betrachtet. Vermutlich ist das der eigentliche Kern der Auseinandersetzung.<sup>231</sup>

Dagegen verdeutlichen die namhaften Demokratiepädagogen schon in der Legitimation der einzelnen Programmansätze, dass „die üblichen Formen des Unterrichts und der politischen Bildung (...) nicht ausreichen.“ (Beutel/Fauser, 2001b, 40) Die politische Bildung begrenze sich zu stark auf das Fach und sehe zu wenig die Schule als ein schulpädagogisches geprägtes Handlungsfeld in seiner Gesamtheit. Begründet wird diese Skepsis gegenüber langfristigen Wirkungen fachlicher politischer Bildung einmal mit der Marginalisierung des Faches Politik im Kanon der anderen Fächer, der oftmals fehlenden Kontinuität in den Stundentafeln in den Sekundarstufen, den extrem hohen Anteilen fachfremden Unterrichts und mit einer äußerst schlechten Stundenausstattung, die sich bei den in fast allen Bundesländern realisierten Schulzeitverkürzungen (zumindest für den gymnasialen Bildungsgang) noch verschärft stellt, aber vor allem mit den Ergebnissen der internationalen IEA-Vergleichsstudie, an der 14-jährige Schüler (Klasse 8-10) aus 24 Ländern teilnahmen.<sup>232</sup> (Torney-Purta/Lehmann/Oswald/Schulz 2001) Die Studie weist nach, dass deutsche Schüler enorme Wissensdefizite im Bereich Politik haben und elementare Grundeinstellungen zur Demokratie fehlen. Auch die Ergebnisse aus der 1. Phase des Projekts Civic Education der IEA hinsichtlich des politischen Wissens zeigen, dass zwischen Schülern, die am lehrplangemäßen Politikunterricht teilgenommen hatten und solchen, die keine Teilnahmemöglichkeit am Politikunterricht hatten, nur geringe Unterschiede hinsichtlich der politischen Kenntnisse feststellbar waren, woraus eine geringe Relevanz des Politikunterrichts abgeleitet wird.<sup>233</sup> (vgl. Oestreich, 2002a, 86)

Trotz dieser Skepsis gegenüber den Wirkungen des Politikunterrichts wird anerkannt, dass auf der Grundlage einer Erweiterung des didaktisch-methodischen Instrumentariums heutiger Politikunterricht nicht zwangsläufig eine buchzentrierte und lektionenartige Unterweisung sein muss. Allerdings wird gleichzeitig auch, beispielsweise von Wolfgang Beutel, darauf hingewiesen, dass alle neuen Impulse und Formen von Handlungsorientierung im Unterricht doch meist wieder zu Unterricht gerinnen:

„Nicht das Handeln, das Gestalten, das der Erfahrung zugrunde liegende und praktisch folgenreiche Eingreifen in politische Wirklichkeitsverhältnisse wird angesprochen, wenn es um die Veränderung der Lernqualität geht, sondern allein ein aufgeweichtes, aber dennoch in der traditionellen Organisation von Jahrgangsklassen und Unterrichtsstunden verbleibendes Lernen: Schule, wie sie in dieser Diskussion begriffen wird, ist und bleibt zuerst die Organisation von Unterricht.“ (Beutel, 1997a, 17)

Aus dieser Feststellung wird nicht nur eine reformpädagogisch unterlegte Skepsis gegenüber einem kognitiv bestimmten Politikunterricht deutlich, sondern es deutet sich an, dass Schule unter dem Aspekt des Demokratie-Lernens sich nicht auf eine Unterrichtsanstalt mit einer additiven Fächerstruktur reduzieren darf. Trotz immer mal vorhandener Ansätze in Lehrplänen und Richtlinien, den Fachunterricht in eine demokratisch bildende Schulkultur einzubetten, (vgl. MSW, 2001, 10; gemeint ist die „Rahmenvorgabe Politische Bildung“) ist die ganzheitliche Betrachtung der Schule, „in der die Dimension der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum einerseits und die Dimension der Schule als Bildungs- und Qualifizierungsinstitution andererseits zusammengedacht werden,“ (Henkenborg, 2004a, 138) bisher sträflich von der Politikdidaktik vernachlässigt worden. Das Demokratie-Lernen wird als eine Querschnittsaufgabe der gesamten Schule verstanden, die sich als Lebensraum und als öffentlicher Ort dieser Aufgabe in kontinuierlicher und nachhaltiger Weise zu widmen habe. Nicht ohne Grund stellen renommierte Politikdidaktiker wie Peter Henkenborg fest: „Die Theorie der politischen Bildung hat den Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsentwicklung und die dort sich entwickelnde Theorie und Praxis nur sporadisch aufgenommen.“<sup>234</sup> (Henkenborg, 2003, 38)

In diese Lücke stößt die Demokratiepädagogik seit der Wiedervereinigung Deutschlands, um die Schule als ganze, als politische Kommunität im Kleinen, als Lernfeld für demokratische Bildungsprozesse zu nutzen. Trotz der marginalen offiziellen Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule sollen aus Sicht der Demokratiepädagogik vermehrt Aspekte eines Erfahrungsraumes für demokratische Lerngelegenheiten in ihr und über sie hinaus genutzt werden, um die gesamte Schulentwicklung der Einzelschule in diese Richtung zu orientieren. Über den Fachunterricht hinaus werden Formen des Demokratie-Lernens im schulischen Alltag für notwendig erachtet. Es muss eine Brücke vom Lernen über Demokratie zum Lernen für und durch Demokratie geschlagen werden. Demokratiekonzepte sind im Unterricht und weiteren Ebenen des Schullebens zu verankern, zu stärken und nach vorne zu denken, um eine Schule in größerem Maße als bisher als demokratische Lebenswelt zukunftsfähig zu machen. Durch einen Primat des Demokratie-Lernens im schulischen Gesamtzusammenhang will die Demokratiepädagogik zwar nicht die Ersetzung des Faches Politik erreichen, aber sie misst ihm – wie schon begründet – eine geringe Bedeutung bei, so dass das Fach nicht im Fokus ihrer Betrachtung steht. In den Vordergrund werden Projekte und demokratische Sprechformen gestellt, um Schüler erfahrungsorientiert auf ihre selbst zu wählende Bürgerrolle in der Demokratie als Herrschaftsform besser als bisher vorzubereiten, und zwar so, dass die erlebten und erlernten Werte in demokratische Verhaltensdispositionen übergehen und verinnerlicht und als Gewohnheiten ausgeprägt werden.

Damit wird deutlich, dass für eine demokratiepädagogisch geprägte politische Bildung, die dann Demokratiepädagogik wäre, wesentliche Ziele in einem demokratischen Grundverständnis liegen, das sich in der Ausprägung von Haltungen manifestiert, die in der Achtung der Menschenwürde, der Realisierung von Kooperationsfähigkeit, von Kompromissfähigkeit und von Toleranz

liegen. Denken und Verstehen sind dabei zwar unverzichtbare Voraussetzungen, aber demokratische Umgangsformen und politische Beteiligung müssen erfahren und erlernt werden. Deshalb liegt die Betonung beim Demokratie-Lernen vor allem in der Aneignung von demokratischen Handlungskompetenzen (im Sinne von „basic-skills“), wofür die Schule als Lern- und Lebensraum Verantwortung zu übernehmen hat, so dass die Vorbereitung auf die Teilnahme an einem zivilgesellschaftlich gestalteten Leben und die Teilnahme an politischen Willensbildungsprozessen erleichtert wird. Die sozialisatorische Umgebung der Schule „ihre alltägliche Wirkung als kulturelle ‘Gelegenheitsstruktur’“ (Beutel/Fauser, 2005, 228) ist zu nutzen, um

„die Bereitschaft von Jugendlichen (zu, G. R.) beeinflussen, sich über den eigenen Lebenshorizont hinaus für Angelegenheiten der Allgemeinheit, ihrer Mitmenschen und des demokratischen Gemeinwesens einzusetzen. Die Schule erzieht deshalb als Institution mittelbar und unmittelbar und zugleich für die Demokratie – oder eben auch nicht.“ (ebenda)

Demokratie und Politik dürfen deshalb nicht nur als Unterrichtsinhalt vorkommen, sondern müssen innerschulisch u. U. auch außerschulisch als erlebbare Alltagswirklichkeit mit den dazugehörigen Problemen und Konflikten erfahren werden können. Eine demokratiepädagogisch bestimmte Schule benötigt innerschulisch und im schulischen Nahbereich (z. B. im kommunalen Umfeld durch Service-Learning) Anlässe, Situationen und Formen, in denen Bürgerdispositionen eingeübt werden können.

Diese Gelegenheiten und Möglichkeiten demokratischer Beteiligung in authentischer Weise im sozialen und kulturellen Beziehungsgeflecht der Schule hat die klassische politische Bildung eben im Wesentlichen nicht genutzt. Insofern macht die Demokratiepädagogik auf diese Lücke aufmerksam. Es ist aber auch die tiefe Überzeugung des demokratiepädagogischen Konzeptes, dass sich erst im Vollzug von Teilhabemöglichkeiten im schulischen Binnenraum, z. B. an Fragen des gemeinsamen Lebens und Arbeitens in der Schule sowie an deren inneren Organisation und Gestaltung und vor allem über Projekte, verinnerlichte und wirksame demokratische Grundhaltungen ausgebildet werden. Damit wird aber keinesfalls behauptet, dass damit schon analytische und demokratische Kompetenzen im Bereich nationaler und transnationaler Zusammenhänge erworben werden. Aber nicht wirklich erlebte Formen von Demokratie bleiben ohne Erfahrung äußerlich und oberflächlich, jenseits einer authentischen Lebenspraxis. Die Schule als Sozialisationsraum darf daher nicht die Möglichkeiten ungenutzt lassen, maßgeblich zur Entwicklung einer demokratischen Identität beizutragen, die auf den Interaktionsprozess angewiesen ist. (vgl. Deichman<sup>235</sup>, 2004, 61)

Gegen diese Vorstellung, politische Bildung in einer Schule als Polis (so die ungenaue Zuschreibung einiger Vertreter der Politikdidaktik, die nicht zwischen einer Schule als Cité und einer Schule als Polis unterscheiden) zu betreiben und bewusst den unterrichtlichen Rahmen zu überschreiten, wird nicht nur von der Seite der Politikdidaktik darauf hingewiesen,<sup>236</sup> dass es ein Widerspruch sei, wenn eine bürokratisch-direktorial und bevormundende

Schule zur Demokratie erziehen und im Sinne von John Dewey embryonale Formen von Demokratie ausbilden wolle, die sich dann noch als eine ständig entwickelnde Lebensform verstünden.

Die Vertreter der Politikdidaktik übersehen allerdings bei diesem Vorwurf, dass es der Demokratiepädagogik und auch dem Verfasser nicht darum geht, die begrenzten und einschränkenden Rahmenbedingungen einer Pflichtschule, die wegen ihres Zwangcharakters sich niemals in allen Bereichen als demokratische Lebensform organisieren kann und sollte, zu leugnen, nicht wahrzunehmen oder gar voluntaristisch zu überspringen, sondern die institutionellen Rahmenbedingungen werden in grundsätzlicher Weise (nicht im Detail) anerkannt, aber die dann immer noch vorhandenen Möglichkeiten, zur Demokratie zu erziehen und politische Bildung zu betreiben, sind bisher nicht hinreichend genutzt worden.<sup>237</sup> Exakt das ist Anliegen dieser Arbeit.

Zudem soll dieser Rahmen im Sinne von mehr Demokratie unter der Perspektive einer Zunahme von republikanisch geprägter Kommunität<sup>238</sup> bei gleichzeitig diskursiv geprägter Liberalität erweitert werden, so dass eine Schule nicht mehr nur als Unterrichtsanstalt erlebt wird, zumal diese Gefahr, dass die Schule zu einer Anstalt der Instruktion ohne Erziehung und Bildung und damit ohne diskursive Werteorientierung wird, sich angesichts der PISA-Folgen für die Schulen vergrößert hat.<sup>239</sup> Berechtigterweise weist Wolfgang Edelstein daher darauf hin, dass es in der Schule nicht um eine Simulation von Legislative und Exekutive, von Souverän und Regierung geht, sondern „um eine verantwortliche Beteiligung und deliberative Entscheidungsfindung unter pädagogisch modulierten Bedingungen.“ (Edelstein, 2005, 212) Als demokratischer Lernort sollte die Schule von Schülern als Institution erlebt werden, „die auf Kontroversen und Konflikte nicht notgedrungen reagiert, sondern die in pädagogischer Verantwortung darauf aufmerksam macht und sich mit ihnen offen auseinandersetzt.“ (Klafki, 1991, 39)

Will die Schule in ihrem Gesamtzusammenhang und unter Wahrnehmung ihrer rechtlich verfassten Struktur sinnvollerweise mehr Möglichkeiten bieten, Erfahrungen mit demokratischen Prozessen zu sammeln, zu reflektieren, durch zusätzliche Kenntnisse zu erweitern und Dispositionen aufzubauen und in Interaktionen trainieren, dann ist sie darauf angewiesen, eine Erweiterung der fachlich strukturierten politischen Bildung um demokratiepädagogische Elemente aufzunehmen. Auch die bestehende institutionelle Verfasstheit der Schule, die bei den Bemühungen um eine Ausweitung des Demokratielerrens keinesfalls ignoriert werden darf, bietet trotzdem noch hinreichend Möglichkeiten, um Demokratieförderung innerschulisch weiterzuentwickeln, um mehr Transparenz zu schaffen und um die Rechte und Pflichten von Schülern in verantwortungsbewusster Weise wahrzunehmen und um ihnen mehr Anerkennung zu gewähren.

In dem hier zugrunde gelegten Verständnis einer demokratiebewussten Schule erweist sich die Diskussion um eine Alternative zwischen Fach und Schule als Lernort für Demokratie als eine Verengung, die nicht nach produktiven Strategien sucht, beide Elemente miteinander zu verbinden, um zu verbesserten und vertieften Lösungen zu kommen, die der Sache dienen und der Schule helfen, erneuerungsfähig zu bleiben. Notwendig ist eine Schule,

die sich um akzentuierte Demokratieorientierung auf den unterschiedlichen Ebenen bemüht, und zwar durch das Unterrichtsfach Politik, durch das Unterrichtsprinzip der politischen Bildung, durch die Beiträge anderer Fächer sowie durch eine breit ausgeprägte demokratische Schulkultur mit extraunterrichtlichen Leistungen, in denen Politik im begrenzten schulischen Rahmen durch Verantwortungsübernahme, durch Konfliktbearbeitung und durch Elemente zivilgesellschaftlichen Engagements im außerschulischen Bereich geübt wird. Dazu muss die Schule verstärkt „als Ensemble von demokratiepädagogischen und demokratiepolitischen Gelegenheitsstrukturen ausgestaltet werden.“ (Fauser, 2004, 47) Sinnvoll ist daher eine Ergänzung und Erweiterung einer nur sich fachlich verstehenden schulbezogenen politischen Bildung durch ein Schulleben mit demokratischer Qualität, das die fachlichen Bemühungen unterstützt und ausweitet. Ein Gegeneinander von politischer Bildung und Demokratiepädagogik blockiert, hilft nicht weiter und verhindert eine Implementation demokratiepädagogischer Akzente und politisch bildender Elemente im Schulprogramm. Auch bleiben die Überschneidungsbereiche zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung unbeachtet.<sup>240</sup> Ein Verständnis von Konkurrenz befördert vielmehr die negativen Effekte von Konkurrenz, schadet beiden und trägt nicht dazu bei, dass „Schule (...) zum Modell einer menschwürdigen, demokratischen Gesellschaft“ (Hilligen, 1985, 239) wird, hilft nicht dabei auf allen Ebenen der Schule und damit auch im Politikunterricht Möglichkeiten zu nutzen, ein demokratisch-politisches Bewusstsein entwickeln und in seiner Belastbarkeit zu stärken. Notwendig ist eine Unterstützung der Gemeinsamkeiten von Demokratiepädagogik und politischer Bildung, da beide die Förderung von demokratischen Bürgerleitbildern und zivilgesellschaftlicher Kompetenz zum Ziel haben, um eine erhöhte Akzeptanz und stärkere Internalisierung demokratischer Haltungen bei Jugendlichen zu erreichen und zu festigen. So fordert Gerhard Himmelmann völlig zu Recht:

„Vom Anliegen des Faches her und von den Schülern müssten wir doch eher alle parallelen, innovativen Bestrebungen in der deutschen Bildungslandschaft unterstützen, sie begrüßen und breite Koalitionen (auch mit Stiftungen) bilden, statt sie als Gefahr zu sehen und durch Betonung allzu (enger) Fachidentitäten vor den Kopf zu stoßen!“ (Himmelmann, 2003b, 23) „Das eigenständige Fach Sozial- oder Gemeinschaftskunde wird durch diese Parallelentwicklungen (gemeint sind Demokratie-Lernen und Politik-Lernen, G. R.) ja nicht ersetzt oder überflüssig gemacht. Ganz im Gegenteil, es wird ergänzt, erweitert und erhält Unterstützung. Vernetzung, Kooperationen und Nutzung offener und praktischer Lernformen sind notwendig und – nach allen Erfahrungen – auch produktiv für das gemeinsame Anliegen.“ (Himmelmann, 2007d, 42)

Ein Entweder-Oder zwischen Politikdidaktik und Demokratiepädagogik, zwischen Politikunterricht und demokratischem Schulleben ließe auch die Möglichkeiten der unterschiedlichen Zugriffe und ihrer Vernetzung ungenutzt. So plädiert nicht nur der Demokratiepädagoge Peter Fauser unter einem holistischen Anspruch schulischen Lernens dafür, „den Unterricht, das Schulleben

und die Schulumwelt als nur analytisch zu unterscheidende Sphären einer politisch-demokratischen Kultur,“ (Fauser, 1997, 45) zu betrachten, sondern auch die Politikdidaktiker Günter Behrmann, Tilmann Grammes und Sibylle Reinhardt belegen in ihrem Plädoyer für vielfältige Lernumgebungen zum Wohle einer umfassend sich verstehenden politischen Bildung, dass schulisches Lernen unter dem Aspekt der Demokratieförderung als Trias von a) reflexivem Handeln (Unterricht über die Polis), b) simulativem Handeln (Unterricht als Polis) und c) realem Handeln (Unterricht in der Polis) zu organisieren ist. (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt, 2004, 20) Dabei werden aber die unterschiedlichen Zielsetzungen von politischer Bildung und demokratischer Erziehung nicht hinreichend deutlich, sondern nur die unterschiedlichen Dimensionen politischer Bildung verdeutlicht, die berechtigt so ausdifferenziert dargelegt werden.

Um das Verhältnis von demokratischer Erziehung und politischer Bildung, das zum Verständnis der Kontroverse hilfreich ist, zu differenzieren, sei im Sinne einer Klärung, über die Kontroverse hinaus zur eigenen Positionierung und zur weiteren Bestimmung eines schulischen Demokratie-Lernens im Hinblick auf dessen Realisierung auf den unterschiedlichen schulischen Ebenen im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen.

### **2.6.5 Zwischenlösung: Demokratische Erziehung und politische Bildung – der Unterschied**

Im Anschluss und zum Teil im Rückgriff auf die Position von Roland Reichenbach wird hier die Auffassung vertreten, „dass zwischen politischer *Bildung* und Erziehung zu demokratietauglichem *Verhalten* andererseits zumindest analytisch strikt unterschieden werden sollte.“ (Reichenbach, 2007, 97) *Politische Bildung* als „Politische Bildungswissenschaft“ (Lange, D., 2009b, 45) beschäftigt sich vorrangig mit dem „politisch-gesellschaftlichen Bewusstsein von Lernenden“ (ebenda) und damit mit den „Vorstellungen von (zukünftigen) Bürgerinnen und Bürgern über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit, die sich in der Regel unabhängig von fachwissenschaftlichen Kategorien entwickeln.“ (ebenda)

Politische Bildung kümmert sich als politische Lerntheorie darum, wie Kenntnisse, Wissen, Reflexion-, Analyse- und Urteilsfähigkeit und die Voraussetzungen in die Vorstellungswelt der Lernenden integriert, modelliert und verändert werden, um die subjektive Dimension politischen Lernens und damit politische Sinnbildungsprozesse zu erfassen und zu verstehen. Politische Bildung setzt sich daher mit den Politikvorstellungen der Lernenden und den Fragen ihrer Entwicklung auseinander, so dass diesen „die kritische Beurteilung politikrelevanter Problemlagen“ (Lange, D., 2009b, 47) ermöglicht wird. Sie stellt aber auch die entsprechenden Reflexionsinstrumente bereit, um als Subjekt an Entscheidungsprozessen zur Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit teilzunehmen. Daher ist politische Bildung zur Entwicklung eines politischen Bewusstseins als Ausgangspunkt und Endpunkt auf eine systematische und strukturierte Analyse und Auseinandersetzung mit sozialwissen-

schaftlichen Bildungsinhalten (zum Begriff des Bildungsinhalts vgl. Klafki, 1971, 134) angewiesen. In diesem Prozess der Sinnbildung und Erfahrungsbearbeitung wird politisch relevantes Wissen angeeignet, das aber erst in dieser Einbettung in die politischen Lernvorstellungen (vgl. Lange, D., 2006a) seine Relevanz erhält. Politische Bildung beschäftigt sich unter diesen Voraussetzungen der subjektiven Konstruktionen der politischen Wirklichkeit mit Instrumentarien, die zum Aufbau des politischen Bewusstseins und damit einer „inneren Landkarte zur Orientierung“ (vgl. Lange, D., 2008a, 247) in der gesellschaftlich-politischen Lebenswelt notwendig sind. Politische Bildung fördert vor allem das Verstehen von Demokratie, die Einsicht in ihr Funktionieren und in ihre Vorteile, aber auch in die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. Politische Bildung will dazu beitragen, die Lernenden in die Lage zu versetzen, die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit analysieren zu können, Politik zu verstehen, sie zu beurteilen und ggf. einflussnehmend und mitgestaltend an politischen Prozessen teilzunehmen.<sup>241</sup>

Das Deutungswissen über die Strukturen demokratischer Entscheidungsfindung, das konzeptionelle Orientierungswissen über die Inanspruchnahme von Freiheitsrechten, das inhaltsbezogene Überzeugen, das selbstständige und begründete Urteilen, das Reflektieren interessenengebundenen Handelns, das Analysieren von Machtgebrauch, das aber über die institutionellen und organisatorischen Arrangements des politischen Systems hinausgeht, stellen den Bezugsrahmen dar. Dieser Bezugsrahmen wird im Anschluss an die Vorstellungen von Andreas Petrik (Petrik, 2010, 249) und an das Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion (vgl. Heidemeyer/Lange, 2010) fachdidaktisch durch ein „Aufspüren des Politischen im Alltag“ („nahräumlicher Politikbegriff“, ebenda) und durch ein bewusstes Aufsuchen der Vorstellungswelten der Lernenden ermöglicht, indem er zu einem inter- und transpersonalen Verständnis von Politik unter einer solch vermittelten Einbeziehung von politischen Kategorien erweitert wird.

Integriert in eine politische Lerntheorie hat die bildungstheoretische Reflexion der politischen Bildung die Aufgabe der Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Dimension des Politischen im Medium des Ich-Welt-Verhältnisses als unabgeschlossenes Verhältnis zu befördern, um so analysierend die Struktur der Aufgaben und Ziele politischer Praxis zu verdeutlichen und das Politikbewusstsein zu erweitern.<sup>242</sup> Politische Bildung beschäftigt sich daher mit dem Verhältnis, wie Lernende durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit und damit intentional veranlasst sich ihr gesellschaftlich-politisches Umfeld aneignen und welches Verhältnis sie dazu eingehen, um in kritischer und vernunftgeleiteter Reflexivität zu diesem politisch-gesellschaftlichen Umfeld und in Auseinandersetzung mit diesem, mit den eigenen Erfahrungen und mit sozialwissenschaftlichen Bildungsinhalten bzw. -gegenständen ihr Politikbewusstsein zu entwickeln und die Chancen ihrer politischen Selbst- und Mitbestimmung zu erweitern. Politische Bildung ist in diesem Kontext eines vorwiegend kognitiv bestimmten und fachlich strukturierten Konzeptwechsel auch mit der Auswahl und Legitimation von Inhalten und Zielen für eine politische Bildung beschäftigt,<sup>243</sup> die ihrerseits allerdings anschlussfähig sein müssen an die Vorstellungen der Lernenden.

Zu den wichtigsten Zielen politischer Bildung gehört die Befähigung der Bürger, zur Erhaltung und demokratischen Veränderung eines politisch-gesellschaftlichen Systems unter den Bedingungen größtmöglicher politischer Selbstbestimmung und sozialer Gerechtigkeit beitragen zu können. Um dies zu erreichen, trägt sie intentional zur Aneignung politischen Deutungswissens, zur Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit und zur Ermöglichung einer freiwilligen Handlungsfähigkeit bei. Dies sind unverzichtbare Elemente, um in der Schule oder anderswo auf ein Leben in einer demokratischen Kultur, die geprägt ist durch die Menschenrechte, das Recht (unterschieden von der Inanspruchnahme dieses Rechtes) auf Teilhabe, durch das Interesse am gesellschaftlichen Zusammenhalt und durch die Abwehr von einer inhumanen und entsolidarisierenden gesellschaftlichen Entwicklung, angemessen vorzubereiten.

In der inhaltlichen Dimensionierung und Systematisierung kann die politische Bildung beispielsweise auf die drei Dimensionen des Politischen zurückgreifen (vgl. Alemann von, U, 1994; MSW, 2001, 7), also auf polity (institutionelle Dimension), policy (normative, inhaltliche Dimension) und politics (prozessuale Dimension),<sup>244</sup> auch wenn dabei übersehen wird, dass es sich bei der vom Politikwissenschaftler Karl Rohe (vgl. Rohe, 1994, 7u.61) eingeführten Untergliederung des Begriffs Politik nur um einen pragmatischen Versuch handelt, die unterschiedlichen Formen, Erscheinungsweisen und Dimensionen von Politik zu ordnen. Ebenso wird übersehen, dass diese Instrumentarien noch keinen Zugang zu den politischen Vorstellungen der Lernenden liefern. (vgl. Lange, D., 2006a, 33f.) Die Begrenztheit hinsichtlich der notwendigen Dynamik eines solchen Politikbegriffes ist zu beachten, aber damit werden trotzdem Strukturierungsmöglichkeiten gewonnen. Zudem ist ein solcher Politikbegriff insofern nutzbar, dass er im Anschluss an Dirk Lange weder vom Staat abhängig ist und nicht auf den Staat bezogen bleibt, so dass mit einem solchen Politikverständnis auch das Politische in der demokratischen Lebens- und Gesellschaftsform entschlüsselt werden kann, (vgl. Lange, D., 2006b, 35) aber zur Unterscheidung vom sozialen Lernen auch die Ergänzung des Verständnisses von Politik durch Dirk Lange (vgl. 2004, 39ff.) unbedingt übernehmen sollte.

Politische Bildung in diesem Sinne stellt unter der Prämisse eines den Alltag durchdringenden Politikverständnisses politikrelevante Problemlagen und die Möglichkeiten der Entwicklung eines entsprechenden Bewusstseins zum Verstehen solcher politischen Auseinandersetzungen und Handlungsformen (Analysefähigkeit) und zu ihrer Beurteilung zur Verfügung. Das heißt, dass sich trotz der analytischen Trennung von politischer Bildung und demokratischer Erziehung auch in außerunterrichtlichen Projekten, im Schulleben selbst und im außerschulischen Nahraum durchaus politische Dimensionen im Sinne der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten identifizieren lassen, dass also auch außerhalb des Unterrichts politische Bildung möglich ist, wenn dabei zentrale politische Kategorien und die Spezifik des politischen Lernens im Sinne der Erzeugung allgemein verbindlicher Regelungen vor dem Hintergrund von Interessendiversität berücksichtigt werden. Politische Bildung kümmert sich daher um die strittigen Dinge und weniger um das rich-

tige Verhalten, worum es der demokratischen Erziehung geht. (vgl. Reichenbach, 2007d, 71)

In dem hier unterlegten und begrenzenden Sinn ist bei politischer Bildung mit Wolfgang Sander (vgl. Sander, 2007b, 18f.) vor allem an eine solche gedacht, die sich in Institutionen vollzieht. Daher kommt dem Politikunterricht als dem genuinen Ort einer systematischen politischen Bildung und der Förderung kognitiver politischer Fähigkeiten eine wichtige Rolle zu. Er fokussiert vor allem auf die politische Bildung,<sup>245</sup> ohne dabei andere Formen und Orte politischer Bildung zu vernachlässigen. In seiner gleichzeitigen Verwiesenheit auf politische Bildung und auf demokratische Erziehung sollte der Politikunterricht für „eine solche explizite Demokratieerziehung – mit all ihren Schwierigkeiten – sogar die Federführung übernehmen.“ (Lange/Eichner, 2006, 10) Davon und von einem politisch bildenden Schulleben soll die *demokratische Erziehung* unterschieden werden. Ihr geht es um die habituellen Einstellungen, um demokratische Überzeugungen, die Bereitschaft zur demokratischen Lebensform und damit um ein demokratisches Ethos, das gepflegt werden muss, „wiewohl das demokratische Ethos manchmal als Humus erscheinen mag, in welchem die politische Bildung im engeren Sinne ihre Blüten treiben kann.“<sup>246</sup> (Reichenbach, 2007f, 100)

Damit wird schon auf die gegenseitige – wenn auch ambivalente – Angewiesenheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung hingewiesen, da politische Bildung unter der Maßgabe demokratischer Erziehung angestoßen werden kann. Demokratische Erziehung realisiert, dass Wissen über Demokratie stets viel zu wenig ist, da es immer auch um Bereitschaften und zur kritisch-konstruktiven Haltungen zur Demokratie geht, die in der Schule angeeignet werden sollten, zu der die Schule aber auch bewusst anhalten sollte,<sup>247</sup> da der Weg „vom subjektiv geprägten ‘Ich’ zum sozial verständigen und demokratisch geprägten ‘Selbst’“ (Himmelfmann, 2009, 73) sich nicht von selbst ergibt. Dabei ist demokratische Erziehung als „transitive Leistung“ (Kunert, 1974, 90) die Einführung in die demokratische Lebensform und ihr spezifisches Ethos,<sup>248</sup> das sich komplementär zusammensetzt aus liberalen und kommunitären Werten<sup>249</sup> (vgl. Reichenbach, 2001, 375) und sich damit jeder kommunitären Homogenität widersetzt, und die Einübung in „moralische Deliberation“ (Reichenbach, 2001, 150) und in solche demokratische Umgangsformen, die das demokratische Ethos ausbilden und stützen, fördert. Demokratische Erziehung will generalisierbare habituelle Dispositionen erreichen, die belastbar und alltagstauglich sind, so dass eine demokratische Haltung als indisponible Überzeugung entstehen kann. Demokratische Erziehung will demokratieförderliches, demokratiekompatibles bzw. demokratietaugliches Verhalten erreichen. (vgl. Reichenbach, 2010, 154) Ihr geht es damit um die Entwicklung von Bereitschaften, die ein demokratisches Zusammenleben erst möglich machen und die dafür bedeutsam sind.<sup>250</sup> Demokratische Erziehung legt die zivilgesellschaftlichen Grundlagen von Demokratie an und befördert diese.

Andererseits gehört aber auch stets zur demokratischen Erziehung die kontrafaktische Präsupposition, mit Freiheit<sup>251</sup> umgehen zu können und sie zu fördern:

„Demokratisch ist Erziehung, wenn sie von der Einsicht geprägt ist, daß es keine Gewißheit darüber gibt, welches die richtige Form und der richtige Inhalt der Realisation dieser Freiheit ist. Worin die Selbstbestimmung der jungen Generation am besten besteht, das kann die ältere nicht wissen (...). Demokratische Erziehung handelt davon, in diese Freiheit und Unsicherheit einzuführen und sie zuallererst zu bejahren.“ (Reichenbach, 2001, 387)

Demokratische Erziehung zeichnet sich dadurch aus, dass alles hinterfragt werden darf, dass Konflikte, das Streitbare und das Erleben und Aushalten von Dissens zu ihrem Lebenselixier gehören, weil Demokratie das ist, „was die Gemeinschaft durcheinanderbringt...“ (Rancière, 1994, 105) Demokratische Erziehung stellt die Gemeinschaft durch ihre Verpflichtung auf Offenheit und Diskursivität und ihre Skepsis gegenüber absoluten Wahrheitsansprüchen in grundsätzlicher Weise infrage, was auch Folgen für das Verständnis von Partizipation hat, das an weiteren Stellen dieser Arbeit noch verdeutlicht wird. Erziehung als Einführung in die moderne demokratische Lebensform und ihre Offenheit hat auch zur Folge, dass „Bindungs- und Entbindungsform“ (Reichenbach, 2001, 168), dass „Partizipations- und Distanzierungsrechte als normativ gleichwertig gelten.“<sup>252</sup> (ebenda, 17) In der demokratischen Erziehung geht es um die Rationalitätsform der Moral, in der politischen Bildung um Politik im hier entfaltetem Verständnis. Demokratische Erziehung zeigt sich in den primären Erscheinungsformen des Verhaltens und der Haltung, politische Bildung im Urteilen und im Handeln. Grundlegendes Ziel politischer Bildung ist die Ermöglichung einer verbindlichen Entscheidungspraxis unter Dissensbedingungen. Grundlegendes Ziel einer demokratischen Erziehung ist die Ermöglichung demokratischen Zusammenlebens, die Einführung in die demokratische Lebensform.

„Die demokratische Lebensform handelt vom Streit um das Verhältnis von Freiheit und Norm, von Autonomie und Bindung, sie handelt nicht von der Angabe oder Begründung, welches das richtige Maß ist.“ (Reichenbach, 2001, 394)

In ihr stehen Diskurs und Deliberation im Streit um Wahrheit im Mittelpunkt, aber stets im Wissen darum, dass Wahrheit und Richtigkeit nicht öffentlich hergestellt werden können, (vgl. ebenda, 358) so dass das Aushalten und Ertragen von Dissens im Rahmen einer deliberativen Praxis und das konstruktive Leben mit Dissens zum zentralen Element einer demokratischen Erziehung werden.<sup>253</sup> Demokratische Erziehung ist damit eben nicht Gemeinschaftserziehung, in der das Ziel verstärkter Homogenität und sozialer Kohäsion dominiert, sondern ihr Ziel besteht darin, „dass widerstreitige Interessen, Bedürfnisse und Bedeutungszuschreibungen koordiniert werden sollen“ (Reichenbach, 2007b, 69), wobei als Ergebnis in grundsätzlichen Fragen durchaus der Dissens bestehen bleiben kann und manchmal auch soll.

Das Ziel demokratischer Erziehung liegt also darin, einerseits in die Kultur des Dissens' einzuführen und „andererseits in den 'öffentlichen Gebrauch der Vernunft'“ (Kant, 1989, 69). Schüler müssen durch demokratische Erziehung

darüber hinaus lernen, „dass Demokratie auch eine ‘stete Kränkung des selbstgewissen Egos’ (Rolf Wernstedt) ist, das sich im ‘Ertragen eines stets ungeliebten Kompromisses’ und der oft langwierigen demokratischen Aushandlungsprozesse so schwer tut ...“ (Himmelmann, 2009, 81) Die demokratische Lebensform wird dabei aktiv-kritisch angeeignet, nimmt in ihrer Ausrichtung auf Zivilität und Solidarität keinen fixierten Endwert als Ziel, gestaltet sich als Erziehung entwicklungs offen und befragenswürdig und befördert die selbsttätige Mitwirkung am eigenen Lernprozess, ohne dabei eine Pflicht zur demokratischen Praxis oder Gesinnung auszusprechen. Da sie durch kritische Reflexion auf die eigene Praxis geprägt ist, sich ihrer konstitutiven Prinzipien als demokratischer Praxis bewusst bleibt und dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichtet ist, widersteht sie einer Pädagogik der Anpassung und erfüllt die Ansprüche einer nicht-affirmativen Erziehung. (vgl. Benner, 1995, 51ff.; 2001, 142ff.; 1999, 47ff.)

Insofern ist eine Einführung in die demokratische Lebensform niemals als affirmative Einführung in bestehende Verhältnisse misszuverstehen, so dass diese ausschließlich als anerkennungswürdig zu betrachten sind. Sie beinhaltet stets die einzige Tugend, die auch unter Anlegung der Ansprüche Dietrich Benners noch allgemein akzeptiert werden kann. Dies ist eine „antifundamentalistisch argumentierende Zivilcourage, die die einzelnen vor die Aufgabe stellt, von der Freiheit, sich eine Meinung zu bilden, öffentlichen Gebrauch (zu) machen.“ (Benner, 2008a, 109)

Aber demokratische Erziehung reflektiert sich auch selbst, stellt sich auch wieder in Frage und nimmt wie das Demokratie-Lernen im Bereich der politischen Bildung auch die Kritik der Demokratie in sich auf, indem sie die demokratische Lebensform hinsichtlich möglicher Verbesserungen befragt und indem sie auch ihre eigenen Normen Reflexionen unterzieht, inwieweit sie den eigenen Ansprüchen, den Bedürfnissen der am Erziehungsprozess Beteiligten entsprechen, und indem sie sich ihrer Vorläufigkeit bewusst bleibt. Bei allen berechtigten Varianten sollten diese kriterialen Normen zur Grundlegung einer demokratischen Erziehung beachtet und sich im Erziehungsanspruch und im Erziehungskonzept einer Schule, die in die demokratische Lebensform einführen will, niederschlagen, und zwar so, dass alle Beteiligten die Chance erhalten, dies freiwillig und in Freiheit (in dem hier dargelegten Verständnis in einer Verknüpfung mit Gerechtigkeit) zu internalisieren. Es ist der Einzelne allein, der in der demokratischen Lebensform über das Wie der Ausgestaltung entscheidet. Das gilt es auch im schulischen Bemühen um die Verwirklichung demokratischer Erziehung zu akzeptieren.<sup>254</sup>

Die hier vertretene Form demokratischer Erziehung verzichtet auf die Komponente der Verpflichtung zur Handlungsbereitschaft als unverzichtbares Muss einer demokratischen Erziehung. Vielmehr wird sie als eine Option neben der Nicht-Beteiligung als eine gleichberechtigte Form eines internalisierten demokratischen Ethos` gesehen. Sie unterstellt eben von vorneherein kein fundamentales politisches Interesse bei jedem Bürger, begrüßt die Möglichkeiten der Partizipation, sieht darin die Möglichkeit des Erlernens von Verantwortungsübernahme, der Interessenartikulation, der Beeinflussung von Willensbildungsprozessen, versteht dies alles als hilfreich für das Erlernen für

die demokratische Lebensform an, leitet daraus aber nicht die Notwendigkeit einer umfassenden Partizipation als unverzichtbares Muss ab, um demokratische Haltungen zu erlernen.<sup>255</sup> Für die demokratische Erziehung in dem hier verstandenen Sinne ist Partizipation eben keine vorherbestimmbare Norm, so wünschenswert sie auch sein mag, deshalb gilt für sie, dass „das jeweils angemessene Mass an Partizipation angestrebt werden soll.“ (Reichenbach, 2006c, 57)

Demokratische Erziehung in ihrer Verankerung in der demokratischen Lebensform ist dadurch gekennzeichnet, dass das Gute nicht verbindlich definiert werden kann, dass sie oszillieren muss zwischen Freiheit und Bindung, dass sie aber vor allem auf die positive Freiheit der individuellen Versuche authentischer Selbstwahl angewiesen ist. (vgl. ebenda, 47)

Insofern wird in dieser Arbeit durchaus nach Möglichkeiten von Partizipation gefragt und nach deren Erweiterung gesucht, aber keineswegs eine idealistische Überhöhung der Partizipation vorgenommen und schon gar nicht einer Verpflichtung zur Partizipation das Wort geredet. Vielmehr gilt es, die „Ambivalenz der Partizipation“ (ebenda, 59) ertragen zu lernen. Wichtig bei der demokratischen Erziehung ist, dass die Lernenden die Chance erhalten, sich der Ethik eines demokratischen Zusammenlebens bewusst zu werden, um in diesem Geist zu leben. Aber unter Beachtung ihrer Zustimmung ist es auch wichtig, dass sie Möglichkeiten erleben, sich darin einzuüben, um ein demokratisches Zusammenleben pflegen zu können und um Demokratie auch anerkennen zu können.<sup>256</sup> Demokratische Erziehung ist geprägt davon, das Argumentieren, das Begründen, das Akzeptieren des Gegenübers trotz differenter Auffassungen zu lernen, den Dissens auszuhalten und demokratische Entscheidungen als notwendige Regelungen für ein gewaltfreies menschliches Zusammenleben wertzuschätzen und sie als vorläufige und verbesserungswürdige anzunehmen. (vgl. Ladenthin, 2008, 9ff.) Demokratische Erziehung befragt geltende Regeln auf ihre Legitimität, fragt damit nach der Verallgemeinerbarkeit von Regeln und verdeutlicht auch Geltungsgrenzen. Demokratische Erziehung schreibt auch „Demokratie“ nicht vor, sondern lädt ein und fordert auf, sich mit dem Anspruch demokratischer Lebensführung auseinanderzusetzen.

Die Einführung in die demokratische Lebensform ermöglicht den Bezug „Demokratie“, stülpt sie daher nicht als oberflächliche Haltung über, sondern verdeutlicht durch Begründungen und Erfahrungen, dass Freiheit, Gerechtigkeit und Selbstbestimmung in ihr beheimatet sind, so dass Demokratie erkennbar, identifizierbar, bestimmbar und als bedeutsam für die eigene Lebenspraxis verstanden werden kann. Demokratische Erziehung als das Wie, als der Modus, als die Art und Weise der pädagogischen Interaktion ist stets auf die Entfaltung freier Selbsttätigkeit im Rahmen einer „demokratischen Öffentlichkeit“ (vgl. Dewey, 1993, 68) angewiesen und damit auf Diskussion, Kritik, Reflexion, Pluralität, Differenz und das Aushalten von Unterschiedlichkeit von Vielfalt. Sie vollzieht sich dialogisch und hat die Entwicklung und Erweiterung demokratischer Haltungen, Überzeugungen und Verhaltensmöglichkeiten im Prozess der Subjektwerdung zum Ziel, an der der Heranwachsende stets mitwirkt. Der Anspruch an die Geltung demokratischer Erziehung

bleibt an Einsicht gebunden, wird dabei durch Erfahrung, durch Erleben fundiert und durch Reflexion gestützt und „in demokratieförderlichen Lebenswelten kultiviert ...“ (Edelstein, 2007a, 141)

Trotz der Zielperspektive der demokratischen Erziehung, einen demokratischen Habitus im Sinne der demokratischen Lebensform zu entwickeln, gehört zu ihr auch die Einsicht, dass es Situationen gibt, in denen es nicht sinnvoll ist, nach demokratischen Maßstäben zu handeln, z. B. wenn schnelle Entscheidungen notwendig sind, wenn Regeln eingehalten werden müssen, um ein demokratisches Miteinander zu ermöglichen. Demokratische Erziehung als Weckung, Festigung und Reflexion demokratiebezogener Einstellungen folgt keiner monolithischen Ausrichtung, orientiert sich allerdings in ihrer Vorbereitung und Hinführung zu einem Leben in einer demokratischen Kultur an den Menschenrechten, am gleichen Recht auf Teilhabe (unabhängig von der Nutzung), am solidarischen Zusammenhalt einer Gesellschaft und an der Abwehr inhumaner gesellschaftlicher Entwicklungen, versteht sich dabei wie die Demokratie als Prozess, der immer wieder aufs Neue gegründet, entwickelt und weiterentwickelt werden muss und bei dem der Zu-Erziehende an der Bestimmung mitwirkt und seine Reflexion eingefordert wird. Demokratische Erziehung als Einführung in die demokratische Lebensform und als Hinführung zur Entfaltung eines demokratischen Selbstes lässt sich in direkte und indirekte Formen der Zielverfolgung unterscheiden:

<b>Direkte Demokratieerziehung</b>	<b>Indirekte Demokratieerziehung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schaffung demokratischer Foren</li> <li>• Formen demokratischen Sprechens</li> <li>• Ermöglichung pädagogischer Diskurse und Differenzvergewisserungsdiskurse im Unterricht und im Schulleben (inszeniertes und reales Erleben im Aushalten von Dissens)</li> <li>• Inhalt „Demokratie“ und demokratische Lebensform unter den Bedingungen der Identifizierung, Geltungsprüfung und Wertung</li> <li>• Förderung demokratischer Kompetenzen (fächerübergreifend)</li> <li>• Pädagogische Einwirkung im Sinn der demokratischen Lebensform</li> <li>• Beispiele: Debatten, Deliberationsforen, Projekte mit politischen Dimensionen, echte Dilemmata- Diskussionen, Schülerfeedback-Kultur etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbildwirkung der Lehrkräfte</li> <li>• Anerkennende Lehrer-Schüler-Beziehung</li> <li>• Verantwortliche Teilnahme am Unterricht</li> <li>• Demokratisch geprägtes Schulleben (Schule als Cité)</li> <li>• Demokratisch-partizipative Schulkultur</li> <li>• Schule als Erfahrungsraum im Sinne der Einführung in die demokratische Lebensform</li> <li>• Kooperationsstrukturen auf der Lehrer-Ebene als Vorbild für die Schüler</li> <li>• Kooperatives Lernen</li> <li>• Verankerung im Schulprogramm als Arbeitsprogramm</li> <li>• Beispiele: Demokratische Schulgemeinschaft, Klassenrat, „echte“ Schülervertretungen, Schulleben, Schulfeste, Öffnung von Schule für Eltern und außerschulische Partner und Wendung der Schule nach außen, Schulparlament etc.</li> </ul>

**Abb. 2: Formen direkter und indirekter Demokratieerziehung mit dem Ziel der Erziehung zur Citoyenität<sup>257</sup>**

Beide Formen demokratischer Erziehung wollen zu demokratischen Einstellungen und Haltungen hinführen.

Mit der Erläuterung des Unterschiedes zwischen beiden Konzeptionen (politische Bildung und demokratische Erziehung, die aber als gemeinsame Elemente für ein Demokratie-Lernen verstanden werden) ist jetzt begründet, welchen Stellenwert sie haben und wie sie zueinander stehen. Die vielfältigen demokratiepädagogischen Ansätze können für schulisches und außerschulisches Lernen von Demokratie im Sinne demokratischer Erziehung nutzbar gemacht werden. Der Politikunterricht erhält dabei eine wichtige Funktion, weil er die Möglichkeiten hat, die außerunterrichtlichen Formen des Demokratie-Lernens im Unterricht zu reflektieren und zu erweitern. Dagegen sprechen auch nicht die wenigen empirischen Ergebnisse, die es über die Wirksamkeit politischer Bildung gibt, da sie sich nicht direkt auf den Politikunterricht beziehen. Zudem wird hier von einem ganz anderen Rahmen in quantitativer (Stundenvolumen) und qualitativer Hinsicht (fachdidaktische Qualität) ausgegangen.

Wird die Notwendigkeit und der Stellenwert der unterschiedlichen Bereiche eines Demokratie-Lernens als demokratische Erziehung und als politische Bildung im Schulalltag akzeptiert, dann ist eine Rivalität zwischen Politikunterricht und einer demokratiepädagogischen Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt der Einführung in die demokratische Lebensform nicht zu rechtfertigen. Demokratische Erziehung mit dem primären Ziel der Ausbildung einer demokratischen Haltung und politische Bildung mit dem vorrangigen Ziel der Entwicklung eines politischen Bewusstseins und damit des politischen Verstehens, Erkennens und Beurteilens gehören zusammen, keine von beiden ist verzichtbar. Daher sollten die Synergieeffekte der Ansätze der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung genutzt werden, um sich gegenseitig zu stärken, aber auch um alle Dimensionen des Demokratie-Lernens aus dem jeweils besonderen Zugriff zu nutzen.

Als hilfreich zur Vermittlung beider Ansätze kann die Verbindung der von Rolf Mikkelsen in einem Bericht über Civic-Education in Norwegen unterschiedene „about-Perspektive“ („to teach the students about democracy and politics“), die in der deutschen Diskussion als politische Bildung durch ein Unterrichtsfach beschrieben wird, mit der „through-Perspektive“ („through a democratic and activity-oriented teaching and learning“), die dann als Idee der politischen Bildung als Schulprinzip in Deutschland aufgefasst wird, sein. (vgl. Henkenborg, 2005b, 311) Mit Peter Henkenborg wird hier die Auffassung vertreten, dass nur beide Perspektiven zusammen eine sinnvolle und überzeugende Möglichkeit für Demokratie-Lernen im schulischen Alltag bieten. (vgl. ebenda) Genau in dieser von Henkenborg ausbalancierten und ausgewogenen Berücksichtigung beider Ansätze liegen die Möglichkeiten, Schulentwicklung mit der Perspektive sozialer Kooperation und demokratischer Teilhabe erfolgreich zu beeinflussen.

„Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass für die Entwicklung politischer Mündigkeit durch politische Bildung sowohl die Vermittlung von politischem Wissen als auch das Lernen von sozialer und politischer Parti-

zipation durch 'bildende Erfahrungen' (Sliwka) oder 'verständnisintensives Lernen' (Fauser) in Schule und Unterricht notwendig sind. Richtig ist also, dass die verstärkte Aufmerksamkeit für die Schulkultur die Bedeutung eines eigenständigen Politikunterrichts für die Entwicklung von Demokratiekompetenz durch Wissensvermittlung und Urteilsbildung im Fachunterricht nicht verdrängen darf. Schulqualität entsteht nämlich zu einem hohen Maß aus Unterrichtsqualität. Allerdings belegen empirische Studien ebenso, dass die politische Bildung umgekehrt die Bedeutung der Schulkultur für Demokratie-Lernen als Erfahrungsraum für Demokratie-Lernen nicht unterschätzen darf.<sup>258</sup> (Henkenborg, 2004a, 135f.)

So richtig Henkenborgs Hinweis ist, dass politisch bildender Unterricht unverzichtbar für Demokratie-Lernen ist, dass stets ein Zusammenhang zwischen einer systematischen Unterrichtsentwicklung und einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung beachtet werden muss, so ist bewusst noch einmal daran zu erinnern, dass Unterricht im Fach mit der Konzentration auf politisches Lernen und zur Bildung und Erziehung von demokratiefähigen Bürgern im Zeitalter der Globalisierung und Individualisierung auf keinen Fall ausreicht, zumal die in einem gewissen Umfang vorhandenen Partizipationschancen, die Möglichkeiten der Schule zur habituellen Aneignung von Demokratiekompetenz bisher ungenutzt blieben.<sup>259</sup> Demokratie muss verstanden, gelernt und gelebt werden, und zwar in wechselseitiger Verschränkung.

„The subject and method of teaching and learning democracy may be expressed in the triplet of: education about democracy (what?), education through democracy (how?) and education for democracy (why?).“ (Himmelmann, 2005d, 206)

Eine Verwirklichung einer solchen Trias ist nur möglich in einem Politikunterricht (vorrangig als Ort politischer Bildung – neben der politischen Bildung als Prinzip), der durch erlebbar gemachte Formen demokratischen Zusammenlebens (vorrangig als Möglichkeiten demokratischer Erziehung) ergänzt wird. Damit würde dann auch das nach wie vor bestehende „schulpädagogische Defizit“ (Henkenborg, 2000b, 2) der traditionellen Politikdidaktik kompensiert. Andererseits bleibt die Demokratiepädagogik aber angewiesen auf eine Ausweitung der politischen Bildung als Fach mit einer bundeseinheitlichen Bezeichnung, insbesondere im Hinblick auf eine Weitung des quantitativen Zeitgefäßes für das Fach Politik, z. B. in einer anteiligen Festlegung am Gesamtstundenvolumen einer Schule. Einhergehen sollte dies mit einer Veränderung des fachlichen Selbstverständnisses, das sich anreichert mit demokratiepädagogischen Konzeptionen und diese als Bereicherung empfindet. Schulpädagogisch ist darauf zu achten, dass sich die Schule nicht mehr vorrangig von aktuellen gesellschaftlichen Trends beherrschen lässt und sich nicht vermehrt nur der ökonomischen Rationalität verpflichten darf, wodurch Bildung zur Ausbildung und Schule zum „Fitnesscenter“ für die Anforderungen der Abnehmer würde. Vielmehr ist darauf zu achten, dass die Schule ihre bildungstheoretischen Ansprüche, insbesondere die der politischen Bildung, und ihre erzieherischen Aufgaben ernst nimmt, in denen die Aneignung de-

mokratischer Werte in nicht-affirmativer Weise und politisches Lernen in einer operationalisierten Konkretisierung und einer entsprechenden Verankerung im Schulleben und im Schulprogramm einen hohen Stellenwert haben, und zwar als originäre Aufgaben der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Demokratieerziehung und politischen Bildung. Dabei ist die demokratische Erziehung nicht zu vernachlässigen, da ihre Möglichkeiten und ihr Einfluss vermutlich höher zu veranschlagen sind als eine nur fachbezogene Vermittlung politischer Bildung, die deshalb der Ergänzung durch Einbeziehung außerschulischer Lerngelegenheiten bedarf.

Die Konsequenz, die sich insgesamt ergibt, ist: Es gilt alle Instanzen und alle Möglichkeiten zu nutzen, die einen Demokratiebeitrag leisten können, die damit auch in der Schule eine demokratische Kultur und Atmosphäre entwickeln helfen bzw. sie stützen. Auch für eine solche demokratiepädagogische und politisch bildende Umorientierung der Schule trifft der Satz von Robert Musil zu, „dass immer mehr möglich als wirklich ist.“ Dies scheint aber nur erreichbar, wenn an ein komplementäres Miteinander von demokratischer Erziehung und politischer Bildung gedacht wird.<sup>260</sup>

Will man aus einer analytischen Perspektive heraus, demokratische Erziehung und politische Bildung trotz ihrer Verwiesenheit aufeinander und trotz ihrer gegenseitigen Angewiesenheit aufeinander unterscheiden, so kann die folgende Gegenüberstellung in wichtigen Grundaussagen eine Klärung leisten, ohne den Anspruch zu haben, vollständig zu sein.

<b>Demokratische Erziehung</b>	<b>Politische Bildung in einem interdisziplinären Verständnis</b>
Das Ziel demokratischer Erziehung ist die Einführung in die demokratische Lebensform und in ihr spezifisches Ethos.	Politische Bildung zielt auf politische Selbstbildung, auf politische Selbstbestimmung und auf die Fähigkeit, politische Probleme zu verstehen, zu beurteilen und evtl. handelnd auf sie Einfluss zu nehmen.
Zentrales Element der demokratischen Erziehung ist das Erlernen des Lebens mit und das Aushalten von Dissens.	Politische Bildung verfolgt das Ziel, die politisch- gesellschaftliche Wirklichkeit analysieren, reflektieren und beurteilen zu können und ggf. auf sie beeinflussend einwirken zu können.
Wie eine Bestimmung von Erziehung aus pädagogischer Perspektive versteht sich auch die demokratische Erziehung als nicht-affirmativ und beteiligt unter dem „Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner) den Heranwachsenden an demokratischer Erziehung und zwar so, dass er Möglichkeiten erhält, dass er sich in seiner Selbst- und Weltsicht im Hinblick auf die Demokratie als „Lebens- und Gesellschafts- und Herrschaftsform“ (Himmelfmann) weiterentwickeln kann, ohne dass im Anschluss an das Demokratieverständnis von Dewey genau festgelegt wird, wie demokratische Haltung und die Ausrichtung auf Demokratie als Endzustand aussehen soll.	Politische Bildung orientiert sich an einem Politikbegriff, der politisches Handeln als dasjenige Handeln begreift, das unterschiedliche Interessen in allgemeine Verbindlichkeit transformiert.

<b>Demokratische Erziehung</b>	<b>Politische Bildung in einem interdisziplinären Verständnis</b>
Demokratischer Erziehung geht um belastbare habituelle und alltagstaugliche Dispositionen und damit um die Entwicklung von Bereitschaften und Haltungen, die für ein demokratisches Zusammenleben von Bedeutung sind, z. B. die Dimension der Verantwortung.	Politische Bildung geht aus von den alltagspolitischen Lebenswelten bzw. vom Alltagsbewusstsein der Lernenden und von elementaren demokratisch-politischen Erfahrungen und überführt bzw. erweitert diese im Hinblick auf eine Zunahme reflexiver politischer Erkenntnis- und Urteilsformen.
Demokratische Erziehung versteht sich als aktiv-kritische Aneignung von Demokratie und enthält auch die Möglichkeit der „Kritik der Demokratie“ (Henkenborg) im Sinne ihrer Weiterentwicklung und Verbesserung.	Politische Bildung vollzieht sich mittels sozialwissenschaftliche Bildungsinhalte.
Demokratische Erziehung ermöglicht in der konstitutiven pädagogischen Asymmetrie und im Rahmen von vorgegebenen situativen und begrenzenden strukturellen Bedingungen Möglichkeiten von Formen freiwilliger Beteiligung, Teilhabe und Verantwortungsübernahme, in unterschiedlichen Graden und Formen innerhalb und möglichst außerhalb der Schule.	Politische Bildung versteht sich als interdisziplinär und ist sich den Aporien der Moderne bewusst.
	Politische Bildung hat als zentralen Untersuchungsgegenstand das politisch-gesellschaftliche Bewusstsein (Lange). Deshalb geht sie aus von den alltagspolitischen Lebenswelten, nutzt und integriert die politischen Vorstellungen, Voreinstellungen und Sinnbildungen der Lernenden, erweitert diese elementaren demokratischen und politischen Erfahrungen mittels sozialwissenschaftlicher Bildungsinhalte im Hinblick auf eine Zunahme analytischer und reflexiver politischer Erkenntnisse, auf politische Urteilsfähigkeit und auf Fähigkeiten, sich auf der Grundlage einer freiwilligen und bewussten Entscheidung für Demokratie und Zivilität einsetzen zu können. Politische Bildung ermöglicht so politische Sinnbildungsprozesse für die Lernenden und fördert ein demokratisches Politikbewusstsein.

**Abb. 3: Demokratie – Lernen als Einheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung**

## 2.6.6 Die „Parallelisierungsfalle“<sup>261</sup> – eine wirkliche Falle?

Da das Gutachten von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser zumindest an einer Stelle einen automatischen Transfereffekt von der Mikrowelt zur Makrowelt des Politischen, von der Lebens- zur Herrschaftsform der Demokratie unterstellte,<sup>262</sup> entstand eine Diskussion darüber, ob ein solcher Transfer überhaupt möglich ist, ob Formen des Lernens im Mikrokosmos (meist mit sozialem Lernen gleichgesetzt) übergehen können in ein Lernen im Makrokosmos des Politischen.

Vor diesem Hintergrund artikulierte sich ein weiterer Vorwurf des Mainstreams in der Politikdidaktik gegen eine sich verstärkt artikulierende Demokratiepädagogik mit einer Kritik daran, dass erfahrungsbasierte Formen von Demokratie in der Schule und in ihrem Umfeld mit der Demokratie als Herrschaftsform und mit dem Erlernen von Politik im Rahmen politischer Bildung gleichgesetzt werden. Dies ist aber aus Sicht der Politikdidaktik unzulässig, weil es sich bei einem solchen Transfer um ein Überspringen systematischer Differenzen und um völlig verschiedene Gegenstandsbereiche handelt. Das Konzept des Demokratie-Lernens im Sinne der Demokratiepädagogik geht nach Wolfgang Sander „implizit von einer Art Kontinuum zwischen demokratischen Lebensformen im Alltag, demokratischen Strukturen in der Gesellschaft und Demokratie als politischem System“ (Sander, 2003, 9) aus, übersehe aber dabei, „dass die Beziehungen zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und systemischen Strukturen erheblich differenzierter und spannungsreicher gesehen werden müssen.“<sup>263</sup> (ebenda) Sander betont die Diskontinuitäten zwischen System und Lebenswelt, die beide aus seiner Sicht von Eigenlogiken bestimmt seien. Gleichzeitig macht er der Demokratiepädagogik zum Vorwurf, dass das Gegenstandsfeld der politischen Bildung mit einem auf Demokratie zugeschnittenen Zugriff zu sehr begrenzt wird, so dass wirtschaftliche Probleme, der Bereich der Außenpolitik, der Terrorismus und die meisten internationalen Probleme nicht thematisiert würden. (vgl. ebenda)

Dieser Vorwurf, dass es bedeutsame politische Probleme gibt, die sich nicht unter einem Dach des Demokratie-Lernens im Sinne der Demokratiepädagogik subsumieren lassen, muss als zentral in der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung angesehen werden. Eine demokratiepädagogische Vorstellung des Voranschreitens von der Demokratie als Lebens- zur Gesellschafts- und dann zur Herrschaftsform wird wegen der völlig unterschiedlich strukturierten Interaktionszusammenhänge von der Politikdidaktik als unzulässig angesehen. Demokratie als Staatsform, als Regierungsform ist eigenständig und muss in ihren Strukturen und Prozessen verstanden und gelernt werden. Dazu ist es aus Sicht der Politikdidaktik nötig, dass die Schüler zusätzliches Wissen und systematische Abstraktionen beherrschen, die nur im Politikunterricht gelernt werden können. Demokratie als Regierungsform ist eben etwas anderes als demokratische Verhaltensweisen, die im Schulleben erlernt werden.

„Die Handlungslogik bei der Konfliktregulierung zwischen Schülern in einer Klasse oder auf einem Schulhof ist eine andere als die Handlungslogik von Akteuren im politischen System.“ (Sander, 2007a, Manuskript, 10)

Auf die anderen Funktionsmechanismen im politischen System weist auch der Politikwissenschaftler Werner Patzelt hin, der betont, dass zum politischen Handeln in freiheitlich-demokratischen Ordnungen, die stets auf Konkurrenz gegründet seien, immer auch die Austragung von Konflikten und das erfolgshungrige Niederringen des Gegners gehöre. (vgl. Patzelt, 2004, 72) Er rückt geradezu die Distanz der idealen Lebensform zum „Haifischbecken der realen politischen Handlungswelt“ (ebenda) in den Mittelpunkt.

Auch der Politikdidaktiker Peter Massing, einer der schärfsten Kritiker demokratiepädagogischer Ansätze, hat gravierende Einwände gegen das „pädagogische Modell der Parallelisierung,“ (Massing, 2002a, 166) das den mikropolitischen Bereich der Alltagswelt trotz bestehender Kontextdifferenzen mit dem makropolitischen Bereich des Politischen und insbesondere mit dem staatlichen Bereich in seiner Besonderheit gleichsetze, was auf eine Vernachlässigung des Zentrums politischen Handelns, das sich im staatlichen Bereich abspiele, hinausliefe. Massing zweifelt nicht nur daran, dass es eine Korrespondenz zwischen den einzelnen Demokratieformen gebe, dass das Erleben und das Erreichen demokratischer Persönlichkeitsmerkmale „automatisch zu demokratiekompetenten Bürgerinnen und Bürger“ (ebenda, 180) führe, sondern er sieht darüber hinaus die Gefahr und die Folge, dass sich die Distanz zwischen Demokratie als erfahrener Lebenswelt und Politik als zynisches Spiel um Macht weiter vergrößern werde, so dass Politik von Jugendlichen noch mehr der Verteufelung unterliege und damit das Gegenteil eines engagierten und aufgeklärten Demokratiebewusstseins erreicht werde. (vgl. Massing, 2004a, 133) Gleichzeitig besteht für die Politikdidaktik die Gefahr, dass bei einer aus ihrer Sicht „reduktionistischen“ Aneignung von Demokratie als Lebens- und als Gesellschaftsform wichtige Aspekte der Staatsbürgerrolle zu kurz kommen, deren Aneignung nur durch kognitive Lernprozesse im Politikunterricht und nicht nur erlebnis- und erfahrungsorientierte pädagogische Settings zu erreichen sind.

Gegen diese massive Kritik an der Vorstellung einer Übertragbarkeit lebensweltlicher Demokratievorstellungen auf den staatlichen Bereich machen die Vertreter der Demokratiepädagogik deutlich, dass zwar keine unmittelbare Vergleichbarkeit gegeben sei, dass es ihnen aber auch gar nicht um die „Übertragung von Prinzipien der politischen Gestaltung des Nahraums auf die Strukturierung des politischen Makrosystems“ (Edelstein, 2005, 212) gehe. Vielmehr stünde der Erwerb von Handlungskompetenzen zur Gestaltung sozialer Räume im Vordergrund. Gleichzeitig geht Edelstein aber davon aus, dass kein strukturelles Gefälle zwischen dem Nahraum der Schule als Polis und dem „Ernstfall gesellschaftlichen Handelns“ (ebenda, 219) bestehe. Edelstein entzieht sich damit der Frage der Transformation, weil er die staatliche Sphäre als eigenständigen Bereich ausspart und nur auf der Ebene zivilgesellschaftlichen Handelns verbleibt.

Auch andere Autorinnen und Autoren, die der Demokratiepädagogik verpflichtet sind, behaupten weiterhin eine Analogie von Demokratie als Lebens- und als Herrschaftsform, indem sie davon ausgehen, dass die Kommunikations- und Interaktionsprozesse und die hohe systematische Komplexität parlamentarischer Entscheidungsverfahren durchaus in der Schule vermittelt und angeeignet werden können.

„Ein verständnisintensives Lernen anspruchsvoller Kommunikationsprozesse lässt sich durch didaktische Settings erreichen, die die Komplexität demokratischer Prozesse, der Meinungsbildung wie auch der Entscheidungsfindung abzubilden versuchen.“<sup>264</sup> (Sliwka, 2004a, 78)

Hier wird aber eher der Hoffnung Ausdruck verliehen, als dass ernsthafte Gegenpositionen erkennbar wären, die klärten, wie die Distanzen zwischen den unterschiedlichen Bereichen überwindbar wären. In ähnlicher Weise verweisen Promotoren der Demokratiepädagogik darauf, dass Demokratie als Herrschaftsform der Voraussetzung des alltäglichen Erlebens bedarf, um zu überleben. Ohne ein Erfahren demokratischer Lebensformen, z. B. durch demokratische Erziehung, könne Demokratie als Herrschaftsform nicht verstanden und eine dafür notwendige Haltung zu deren Sicherung und Weiterentwicklung nicht aufgebaut werden: „Demokratie als gerichtete, absichtsvolle, gekonnte Perspektivenklärung und Perspektivenintegration muss von klein auf erfahren werden.“ (Fauser, 2007a, 31f.) Sie sei dann dauerhaft vertikal so zu entwickeln, dass eine zunehmende Komplexität der Argumentation und Integration von Perspektiven und horizontal eine Kontextverschiebung und ein Kontextwechsel entstünden. (vgl. ebenda)

Die Demokratiepädagogik argumentiert damit eher pädagogisch, während die Politikdidaktik die fachsystematische Analyse in den Vordergrund rückt. Um sich mit dem Vorwurf der traditionellen Politikdidaktik zu beschäftigen, dass es sich bei der Demokratie als Lebensform und als Herrschaftsform um völlig unterschiedliche Dimensionen und Handlungskontexte handele, die auseinanderklafften und nicht analogiefähig seien, müssen daher weitere argumentative Positionen herangezogen werden. Dabei eröffnen sich unterschiedliche Möglichkeiten mit jeweils differenten Begründungskontexten, die vorgetragen, geprüft und vor dem Hintergrund schon vorgenommener Erläuterungen und Differenzierungen bewertet werden.

Um der Parallelisierungsfalle bzw. dem Transferproblem zu entgehen, kann argumentativ auf der Ebene der demokratietheoretischen Bestimmung auf einen zeitgemäß aufgefrischten und damit modernen liberalen Republikanismus zurückgegriffen werden, der die partizipative Form der Politikgestaltung stark macht und Politik als öffentliches Handeln als konstitutives Merkmal jeder individuellen Existenz betrachtet, weil jeder teilhat an der Beratung, Verhandlung und Entscheidung aller Anliegen, die kollektive Lebenszusammenhänge betreffen. (vgl. Richter, E., 2007a, 60) Indem die Komplexität demokratischer Meinungsbildungsprozesse im Kleinen durch partizipative Formen der Demokratiegestaltung nachvollzogen wird, soll eine gerechtigkeitsorientierte Teilhabe an der „res publica“, ein individuell selbstbewusstes

Wahrnehmen von Handlungschancen und eine deliberative Mitbestimmung in Fragen öffentlicher Angelegenheiten erreicht werden, und zwar dann auch im staatlichen Bereich.<sup>265</sup> (vgl. Waschkuhn, 2005, 92) Dieser staatliche Bereich hat dann auch zivilgesellschaftlichen Kriterien zu genügen, da er als Agentur für Rahmenbedingungen für Deliberation zu verstehen ist, der im Verfahren der Deliberation Normenprüfung ermöglicht.

In einer solchen „Revitalisierung“ republikanischen Gedankengutes zu einer „zeitgemäß aufgerichteten Theorie republikanischer Politik“ (Richter, E., 2004, 10) entfaltet Emanuel Richter einen Politikbegriff, der sich als Grunderfahrung sozialer Interaktion versteht und mit dem die Interagierenden ihre gemeinschaftlichen Belange regeln:

„Das Politische als kollektive Lebensform ist ein unveräußerlicher Teil der individuellen Existenz. Daraus bleibt für das Individuum die Konsequenz zu ziehen, sich die Mitwirkung an den politischen Entscheidungsprozessen nicht aus der Hand schlagen zu lassen, und die politischen Repräsentanten tragen die Bürde, die Bürger so intensiv wie möglich in öffentliche Angelegenheiten einzubinden. Politik ist konstitutiv für das Individuum...“ (ebenda)

Indem Richter Politik als interpersonale Beziehung, als sinnerfüllende Einbindung der personalen Identität beschreibt und in republikanischer Neubestimmung dem Individuum verdeutlichen will, dass das politische Leben prägendes Element seines privaten Lebensvollzuges ist, kann er – ohne dass sich Richter mit dem Konstrukt der „Parallelisierungsfalle“ als Kritik an der Demokratiepädagogik auseinandersetzt – die Distanz der unterschiedlichen Formen der Demokratie nicht ausmachen. Mit seinem Bürgerleitbild vom Bürger als „Souverän der politischen Handlungen“ (ebenda, 27) und mit einem entsprechenden republikanisch geprägten Ethos geht es Richter darum, dass der Einzelne in die öffentliche Sphäre eingebunden wird, und zwar aufsteigend von basalen zu höherstufigen, großgliedrigen Formen kollektiver politischer Existenz. (vgl. ebenda, 25) Durch die Öffnung der politischen Sphäre und die Notwendigkeit des Einbeziehens des Einzelnen auch in komplexe politische Struktur- und Systemmechanismen negiert ein solches Konzept eine Differenz verschiedener Politikebenen und Entäußerungsformen des Politischen. Durch das republikanische Interesse an unmittelbarer Teilhabe und Mitwirkung des Bürgers, durch ein Demokratieverständnis, das an die Formen sozialer Integration unter bewusster Förderung des Bürgerstatus', gebunden ist, gibt es keine scharfe Grenzziehung zwischen einer Makro-, Meso- und Mikroebene. Vielmehr geht Richter davon aus, dass diese „sich je nach Bedarf und Intensität der politischen Präsenz von Bürgern verschieben“ (ebenda, 30) wird und dass sie nur „verschiedene Aggregatzustände des Bürgerengagements“ (ebenda, 29) zum Ausdruck bringt. Auch die weiterentwickelte Form staatlich institutionalisierter Politik ist für ein solches Bürgerengagement offen zu halten. Eine solchermaßen republikanisch inspirierte Auffassung von politischer Theorie läuft letztendlich auf eine deliberative Demokratie<sup>266</sup> hinaus und setzt die Erfahrung der „unhintergehbaren Kooperation“

(ebenda, 44) voraus, die durch Partizipation in überschaubaren Formen erlernt und erfahren wird und sich in konzentrischen Kreisen ausdehnt. Richters neo-republikanisches Modell bzw. sein vom Pragmatismus belehrtes Konzept des Republikanismus, für das Politik zum sinnhaften Lebensvollzug gehört, sieht in der Einbeziehung der Bürger in die „res publica“ und dem dort sich vollziehenden argumentativen Austausch die Möglichkeit, dass die Demokratie sich ihrer Konstitutionsbedingungen bewusst wird und die Bürger in die Lage versetzt werden, mittels diskursiver Kommunikationsformen die Gefahren von politischen Instrumentalisierungen und von demokratiefeindlichen Abwegen abzuwehren. (vgl. Richter, E., 2007b, 15)

Die Schule als öffentliche Institution und als Interaktionsraum kann somit einen wichtigen Beitrag zum Erlernen deliberativer Verständigung leisten, kann einüben, wie sich der Einzelne im Kollektiv demokratisch zu verhalten hat, so dass demokratische Grundüberzeugungen verstärkt in die Denkhorizonte von Lernenden rücken und mehr und mehr zum internalisierten Habitus werden, der als transferierbarer Maßstab auch für eine nach republikanischen Gesichtspunkten gestaltete Demokratie als Herrschaftsform zu gelten hat. Deliberation als Lernerfahrung wird somit für Richter zum Rahmenmodell für die demokratische Erziehung und politische Bildung der Bürger, die die lernenden Individuen so befähigt, eine Entwicklung von „lernenden Rezipienten zum eigenständigen politischen Akteur“ (ebenda, 20) einzuschlagen.

Folgt man Richters republikanischer Rückbesinnung, dann bildet erst die Erfahrung der öffentlichen Beratung und Verhandlung in kleinteiligen Formen, in „Teilöffentlichkeiten“ mit begrenzter Reichweite, in denen komplexe Entscheidungszusammenhänge in den Wahrnehmungshorizont der einzelnen Bürger zurückgeholt und damit analysierbar und verstehbar werden, die Voraussetzung dafür, die verdichtete Kommunikation im beschränkten Bereich auch in die größere politische Öffentlichkeit zu bringen und diese den Ansprüchen einer erhöhten aktiven Partizipation zu unterziehen und ihre erweiterte Komplexität im Hinblick auf erweiterte Bezugsebenen der Beteiligung zu prüfen und evtl. dabei auch die Grenzen zu reflektieren. (vgl. Richter, E., 2004, 165)

Richters Vorstellung, alle Bürger zu eigenständigen politischen Akteuren durch institutionelle Bildungsprozesse zu machen, überfordert in idealisierender Manier aber die Bereitschaft zur Partizipation der Bürger. Es wird ein tugendhaftes und von Aktivität geprägtes Verhalten der Bürger unterstellt, das unter Zurückstellung privater Interessen für den Erhalt des Gemeinwesens notwendig sei und das eine entsprechende gemeinsinnorientierte und auf aktive Beteiligung ausgerichtete demokratische Erziehung und politische Bildung zur Voraussetzung hat. (vgl. Sander, 2007b, 46f.) Auch wenn der Bürger durch Formen von partizipativen Strängen an der Demokratie als Herrschaftsform beteiligt ist, dann sollte die Erwartung an die Partizipationsbereitschaft nicht wie bei Richter überzogen werden. Partizipation auch als Charakteristikum der Demokratie ist nur eine von vielen Betätigungsmöglichkeiten des Individuums und nur von begrenzter Relevanz. „Deshalb scheint es nicht möglich zu sein, vom einzelnen zu verlangen, dass er der politischen

Betätigung einen Vorrang vor allen anderen Beiträgen zum Leben einer Gesellschaft einräumt.“ (Müller/Friedrich, 1996, 152)

In Anknüpfung an die Darlegung zur demokratischen Lebensform im Anschluss an Roland Reichenbach muss darauf hingewiesen werden, dass es das Individuum allein ist, „das sich in demokratischen Lebensformen entscheiden muß, welcher Form der *vita activa* – zunächst einmal unabhängig von jeder *vita contemplativa* – es sich verstärkt widmen will: dem politischen und sozialen Leben oder eher sich selbst und der eigenen Familie.“ (Reichenbach, 2001, 171) Auch die „distanzierte Zugehörigkeit“ (Reichenbach, 2006c, 45) muss als Form demokratischer Lebensführung akzeptiert werden. Eine Vorstellung, die ihnen nur die Möglichkeit der Beteiligung als „Gladiatoren“ (Milbrath, 1977, 13) in der politischen Arena als Zielvorstellung eröffnet, unterstellt ein irreales Dauerengagement und ist einer offenen demokratischen Kultur abträglich. Deshalb besteht bei E. Richter die Gefahr, dass in seiner Konzeption ein überdehnter Begriff von Partizipation die Lücke zwischen Gewünschtem und Machbarem schließt, da unter Berücksichtigung der empirischen Forschung zumindest Partizipation im pädagogischen Schenraum zwar zu einer enormen Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenzen und bei einer diskursiv-prozeduralen Ausrichtung ein wichtiges Element der demokratischen Lebensform im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Dissens sein kann, aber nicht von einer direkten Hinführung zum Politischen gesprochen werden kann, da dazu weitere Elemente benötigt werden. (vgl. Biedermann, 2006, 338ff.)

Insofern kann nicht von einer wirklichen Lösung zur Überwindung der Kluft zwischen Demokratie in lebensweltlichen Zusammenhängen und als Staatsform gesprochen werden, sondern nur von einem gedachten und gewünschten Vorschlag, der die Distanz gegenüber der politischen Sphäre begegnen helfen soll und die Staatsbürger nicht nur auf eine Konsumenten- bzw. Rezipientenrolle beschränken will, sie dabei überschätzt und ihnen nur eine Beteiligungsform zugesteht.<sup>267</sup>

Das sehr optimistische Bild eines Aktivbürgers, das auch Richter als wünschenswert unterstellt, ist als Leitmaxime politischer Bildung neben den schon bisher vorgebrachten Gründen deshalb nicht geeignet, weil eine Handlungsdimension als alleinige Disposition gesetzt wird, die – wie schon angedeutet – die Adressaten überfordert. Dem „republikanischen Staatsbürger (wird) mehr zugemutet als die Orientierung am jeweils eigenen Interesse.“ (Habermas, 1997, 14) Wichtiger als eine solche Überbetonung von Partizipation als Wert an sich und eine daran gebundene Selbstverwirklichung als Überhöhung des Individuums erscheint allerdings „eine gelingende demokratische Identitätsbildung, die eine ‘zivilbürgerliche’ Beschreibung der Bürgerrolle favorisiert.“<sup>268</sup> (Lange/Eichner, 2006, 13)

Eine überzeugendere Vermeidung der „Parallelisierungsfalle“ auf der Ebene des fachdidaktischen Zugriffs und damit eine Lösung des sog. „Brückenproblems“, das die Vermittlung zwischen alltags- oder lebensweltlichen Prozessen zu den institutionalisierten und strukturalisierten Formen von Demokratie und Politik auf wissenschaftlicher Grundlage beschreibt, stellt der genetische Ansatz in der Politikdidaktik dar, der durch die kommunikative Fachdidaktik<sup>269</sup>

(vgl. Petrik, 2007d) von Tilman Grammes eingeleitet wurde. Dabei wird die strukturelle Differenz von Nahraum (Mikroebene) und der gesamtgesellschaftlichen und institutionellen Ebene (Makroebene) nicht geleugnet und keineswegs von einer Gleichsetzung ausgegangen. Vielmehr verdeutlicht die genetische Politikdidaktik, dass nahräumliche, interpersonale Interaktionsformen und soziale Strukturen als propädeutische Zugriffe als Voraussetzung zum Verständnis der gesamtgesellschaftlichen Ebene mit transpersonalen Konfliktlagen und institutionalisierten Verfahren zur Lösung solcher Probleme notwendig sind. Ziel ist es, „die Genese der Demokratie und ihrer theoretischen Reflexion aus politischen Machtkämpfen heraus nachvollziehbar werden zu lassen.“<sup>270</sup> (Petrik, 2007e, 17) Dabei sollen Kurz- und Fehlschlüsse in der Übertragung von der Mikro- zur Makroebene vermieden werden, indem analytisch geklärt wird, dass auch schon die Alltagspraxis politische Dimensionen hat.

Auf diese Verdeutlichung verzichtet die Demokratiepädagogik, weil sie nur eine Verbindung zwischen Alltagswelt und transpersonalen Kontexten über den Begriff der Demokratie herstellt, ohne politische Brückenkategorien anzubieten. (vgl. Petrik, 2007e, 69) Diese Unterlassung überwindet die genetische Politikdidaktik, indem sie aufzeigt, dass eine Synthese zwischen Lebenswelt- und Politikorientierung möglich ist, ohne den Brückenschlag im Sinne einer Vereinnahmung durch Deduktion und Begriffsabstraktion herunter auf die Mikroebene zu vollziehen. Indem das Politische in Elementarphänomenen erschlossen wird, entsteht ein Übergang zur kategorialen Reflexion des genuin Politischen.<sup>271</sup> Es ist dann nicht mehr nötig, die Verbindung nur über demokratische Werte herzustellen, sondern es wird möglich, „*interpersonale* politische Mikrokosmen als erfahrungsorientierte Zugänge zum Politischen“ (ebenda, 119) zu nutzen, was Andreas Petrik mit der Formel ausdrückt: „Politisch Demokratie lernen.“ (ebenda, 83) Diese erfahrungsorientierten und interpersonalen Zugänge, das Ausgehen von konkreten, überschaubaren und über Argumente auszutragende Konflikte, werden genutzt, um sie dann in einem nächsten Schritt zu transpersonalen Kontexten zu erweitern. (vgl. ebenda, 119) Da alltagsweltlich erlebbar gemachte Konflikte sich durch die Notwendigkeit der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit unter Einschluss kratischer und kratologischer Dimensionen als politisch erweisen und elementare Aspekte einer kategorialen Erschließung relevanter politischer und demokratietheoretischer Wissensbestände liefern, ist ein Übergang von der politischen Mikro- zur Makrowelt möglich: Der Nahraum ist eben kein machtfreier Raum. So sehr die Mikrowelt nicht unpolitisch ist, so sehr – darauf weist Andreas Petrik berechtigt hin – kann die Makrowelt nicht vollständig erschlossen werden. (vgl. Petrik, 2007e, 121) Dies hat zur Folge, dass Mikro- und Makrowelt beide politikdidaktisch reflektiert werden müssen.

Darin liegt auch ein Kritikpunkt an der Demokratiepädagogik, die häufig davon ausgeht, dass Erfahrungen im Bereich von Demokratie als Lebensform ausreichen und dadurch auf politikdidaktische Analysen mit den dazu notwendigen Kriterien ebenso verzichtet wie eine Reflexion der Machtbildung und deren strukturelle Ursachen unterlassen wird. (vgl. Petrik, 2007e, 123)

Erneut zeigt sich, dass die Demokratiepädagogik die Möglichkeiten des reflexiven Durchdringens durch systematischen und qualifizierten Politikunterricht unterschätzt, allerdings eines Politikunterrichts, der das genetische Prinzip in seinen unterrichtlichen Arrangements berücksichtigt, der subjektive Erfahrung in gesellschaftliche Zusammenhänge einbettet und diese in begründungspflichtigen Diskursen reflektiert. Aber es wird auch deutlich, dass über ein Anknüpfen an die lebensweltlichen Deutungsmuster, über ein Aufgreifen von gesellschafts- und demokratiepolitischen Konflikten im Alltag, über ein Entdecken von politischen Elementarproblemen und über eine an Fallbeispielen gewonnene Deutungskompetenz eine Klärung von makropolitischen Zusammenhängen sukzessive angebahnt werden kann, weil Verbindungslinien bestehen, die aufgesucht und verdeutlicht werden müssen, die sich nicht von selbst ergeben.

Dabei ist es im Sinne des genetischen Prinzips notwendig, diese Vorerfahrungen im Rahmen einer politischen Lerntheorie mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien zu konfrontieren und zu erweitern, weil so erst mental begehbare Brücken, die dann aber auf eigener Anschauung und Erfahrung beruhen, zur Makrowelt mit ihren besonderen Macht- und regelgebundenen Problemlöseprozessen gebaut werden können. Da es sich um eine dynamische Erweiterung, die durchaus sprunghaft sein kann, handelt, die es aber notwendig macht, dass andere Argumentations-, Erkenntnis- und u. U. auch Handlungsniveaus und damit eine Ausweitung von demokratiefähigen Kompetenzen erworben werden, bleiben zwar die Kontexte des Erwerbs und des Transfers unterschiedlich, aber die grundlegenden Mechanismen, Verfahren und deren normative Grundlagen werden erworben.

„Das Problem der Parallelisierungen und Kurzschlüsse lässt sich ... dadurch auflösen, dass wir die 'epigenetische Verwandtschaft' verschiedener Erfahrungskontexte didaktisch nutzen wollen und davon ausgehen, dass es vorgängige Erfahrungen (in der Mikrowelt, ...) gibt, auf denen die Ausbildung der späteren Kompetenzen zur Mitwirkung in politischen Prozessen aufbauen kann, möglicherweise sogar aufbauen muss' (...).“  
(ebenda, 132)

Erst über den mikropolitischen Zugriff werden die makropolitischen Zusammenhänge und Strukturen verstehbar, weil sie dann nicht abstrakt vom „Himmel“ fallen, losgelöst bleiben und ohne grundlegende Voraussetzungen auf die Lernenden appliziert werden und ihnen dann äußerlich bleiben, so dass sie nicht zur Aneignung und Entfaltung von Demokratiekompetenz beitragen können:

„Ihre Erfahrungen im kleinräumigen 'Parlamentarismus' ermöglichen den Schülern Einblicke in demokratische Prinzipien und Verfahren, die dann an komplexen Institutionen wie Kommunalparlamenten, dem Bundestag, dem EU-Parlament und der UNO übertragen und erweitert werden können.“ (ebenda, 128)

Andreas Petrik plädiert deshalb bewusst für eine „politische Propädeutik mit interpersonalen Konstellationen,“ (ebenda) die durch eine solche Propädeutik und die in ihr angeeigneten Schlüsselkonzepte über einen kognitiven Konzeptwechsel leichter in die transpersonale Dimension zu „verlängern“ sind.<sup>272</sup> Dazu müssen die Lernenden sich

„anhand geeigneter Fälle die Existenz nicht-personengebundener, struktureller Ausprägungen der Macht bewusst machen und alltagspolitisch gewonnene demokratische Einsichten mit entsprechend unterschiedlichen Verfahren für transpersonale Konflikte verbinden.“ (ebenda, 156)

Abstraktionen, zentrale Begriffe und kategoriale Erkenntnisse werden so vorbereitet und erhalten Anschlussstellen, so dass das wahrgenommene Hindernis zwischen den Ufern der Mikro- und Makrowelt überwunden wird. Fehlschlüsse und problematische Analogien zwischen beiden Ebenen können bearbeitet und erweitert werden. Die „Brückenüberquerung“ zu transpersonalen Zugriffen wird allerdings bei den Lernenden auf unterschiedlichen Niveaus gelingen. Durch die entsprechenden mikropolitischen Anschlussstellen bleiben Politik und Demokratie aber den Lernenden eben nicht äußerlich, sondern gehen eine Verbindung zu ihrem alltäglichen Leben ein. Lernende sind zur sukzessiven Klärung ihrer demokratischen Selbste aufgefordert und darauf angewiesen, politische Kategorien als Bindungselemente zwischen sich und dem politischen Gegenstand zu nutzen, wodurch ein besonderes Verhältnis zu den Inhalten entsteht. Nicht mehr das fertige makropolitische Konstrukt oder Modell werden als in sich abgeschlossene Resultate vermittelt, sondern der Weg dahin kann nachvollzogen und in der subjektiven sinnhaften Bedeutsamkeit unter hoher eigener Beteiligung angeeignet werden.

Mit Hilfe dieses genetischen Ansatzes kann jedenfalls überzeugend dargelegt werden, dass die Kluft zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken der Alltags- und Systemwelt überbrückbar wird, ohne dabei zu verschweigen, dass es entsprechender didaktischer Inszenierungen bedarf, um diesen Konzeptwechsel zu ermöglichen. Aber es sollte mit diesem Rückgriff auf die genetische Politikdidaktik deutlich geworden sein, dass sich bedeutsame und lernwirksame Beziehungen zwischen beiden Logiken erreichen lassen und eine eindeutige „sphärische Abgrenzung“ (Lange, D., 2003, 8) zwischen ihnen als problematisch angesehen werden muss. Allerdings muss auch die Demokratiepädagogik sich der politischen Dimension des Alltagslebens deutlicher bewusst werden, ohne den Politikbegriff bis zur Unkenntlichkeit zu weiten. Im Kapitel 3. 1.1 wird noch darauf genauer einzugehen sein.

Auch der Politikdidaktiker Dirk Lange zeigt auf, wie die Verknüpfung von Alltags- und Systemwelt gelingen kann und wie der „Parallelisierungsfalle“ entgangen werden kann. Er kritisiert, dass das bisherige politische Lernen Mikro- und Makrowelt unvermittelt gegeneinander stelle, wobei die alltägliche Mikrowelt als unpolitisch identifiziert werde, weshalb sie dann auch nicht auf eine Politik übertragen werden könne, die sich mit grundsätzlichen und komplexen Fragen systemischer Art beschäftige.

Lange entgeht der „Parallelisierungsfalle“, indem er für ein Politikverständnis plädiert, das alltagstheoretische Dimensionen inkludiert, das Alltag und Politik als ein aufeinander angewiesenes Bedingungsgeflecht versteht, so dass die staatszentrierte Verengung bisheriger Politikbegriffe (z. B. bei Politik als Kern politischer Bildung) aufgegeben werden kann, das aber gleichzeitig die Bestimmung von Politik daran festmacht, dass Interessenvielfalt in allgemein verbindliche Regelungen und Entscheidungen überführt wird, um eine Konturlosigkeit und damit eine Beliebigkeit des Politischen zu vermeiden. (vgl. Lange, D., 2004a) Der Alltag ist begrifflich so „aufzuladen“, dass er nicht mehr mit trivialen und entpolitisierten Lebensweltbezügen gleichgesetzt werden kann. (vgl. Lange, D., 2006b, 33) Alltag und Makrosphäre sind bei Lange wie bei Petrik wechselseitig durchdrungen und deshalb aufeinander bezogen, weil politisch-demokratische Aspekte in substantieller Weise im Alltag auffindbar sind, nutzbar gemacht werden sollen, um überhaupt zu systemischen und strukturellen Fragen voranschreiten zu können.

„Die Metapher der ‘Brücke’ verweist auf die Bedingung, dass politisches Lernen nicht darin aufgeht, Schülervorstellungen durch fachliche Vorstellungen einfach zu ‘ersetzen’. Sie eröffnet vielmehr den Blick auf die Notwendigkeit, verschiedene Wissensformen (...) wechselseitig begeh- und erfahrbar zu machen und impliziert eine Analyse, in welchen Situationen sich bestimmte Vorstellungen als sinnvoll erweisen.“ (Klee/Lange/Lutter, 1999, 196)

Lange verdeutlicht in seiner politischen Lerntheorie, dass Kategorien alleine keinen Zugang zu den subjektiven Lernervorstellungen erreichen, weshalb sich die politische Bildung auf Konzepte der politisch-demokratischen Sinnbildung als Ausgangs- und Endpunkt von modellierenden Lernprozessen einzulassen habe, da ohne die Beschäftigung mit der Sinnggebung im Erstellungsprozess politischer Verbindlichkeit sich kein dynamisches Bürger- oder Demokratiebewusstsein<sup>273</sup> entwickeln kann und Vorstellungen von Politik dann auch für den Makrobereich nicht in einer vernetzten und konsistenten Gesamtstruktur aufgebaut werden können.

Vor dem Hintergrund seiner Lerntheorie der politischen Bildung, die den Wandel und die Entwicklung von politischen Vorstellungen bis hin zur Systemebene erklären kann, sieht Lange mit seiner dialogischen Verknüpfung von Alltags- und Systemwelt eine Chance, in der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik hinsichtlich der „Parallelisierungsfalle“ zu vermitteln: „Die alltagspolitischen Analysekatoren bieten die Chance, eine Brücke zwischen den demokratiepädagogischen und politikdidaktischen Diskursen herzustellen.“ (Lange, D., 2003, 8) Demokratiebewusstsein kann nur entstehen, wenn an die alltagsweltlichen Lernlogiken angeknüpft wird, statt sie zu übergehen. Dazu ist es aber nötig, dass sich die politische Bildung von ihrer reinen fachwissenschaftlichen Orientierung und Ausrichtung löst und zu einer Bildungswissenschaft mutiert. (vgl. Lange, D., 2009b, 45)

Mit Dirk Langes kriterialer Bestimmung der politischen Dimension im Alltag, mit der Möglichkeit ihrer Identifizierung und der Entwicklung von Politikvor-

stellungen, z. B. in demokratiepädagogischen Projekten, die diesem Anspruch allerdings genügen müssen, kann eine Beziehung zu den fachlichen Domänen der politischen Bildung hergestellt werden. Sein Ansatz entzieht sich der Gleichsetzung von Lebenswelt und Systemwelt, weil er Möglichkeiten des Vergleichens auf der Grundlage eines weiter oben schon erläuterten Politikverständnisses eröffnet:

„...der Prozess der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit lässt sich sowohl in der Schule als auch in der Gesamtgesellschaft identifizieren und als politische Lernchance nutzen. Ein Vergleich der Funktionsweisen des Politischen auf der Mikro- und Makroebene bedeutet ja noch nicht deren Gleichsetzung.“ (ebenda, 51)

Mit Langes konzeptionellen Zugriff gelingt es nicht nur die politikdidaktische Relevanz der Alltagswelt zu entdecken, sondern er eröffnet auch eine weitere Möglichkeit der Verbindung von Demokratie als Lebens- und als Herrschaftsform und damit auch die Chance, die Überschneidungsbereiche und Gemeinsamkeiten zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung deutlicher als bisher zu betonen.

Auch wenn man Richters republikanischem Demokratiekonzept aus demokratiethoretischer Perspektive oder Langes didaktische Verknüpfung von Alltags- und Systemwelt über ein ausgeweitetes und erkennbares Politikverständnis nicht folgt und an einer Unterschiedlichkeit der verschiedenen Sphären festhält, kann dieses demokratische Engagement im Nahraum eines bürgerschaftlichen-mitmenschlichen Aktionsradius quasi als Vorstufe genutzt werden, um zu einem erweiterten und komplexeren Verständnis von Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform vorzustoßen. Demokratische Identität als integrierendes Element einer ausdifferenzierten Gesellschaft ist auf eine Generierung von Demokratiefähigkeit und -bereitschaft auf der mikropolitischen Ebene angewiesen, um eine Erfolg versprechende subsidiäre Weiterentwicklung, die keineswegs auf den Nahraum beschränkt bleiben darf, zu ermöglichen. Dabei muss in der mikropolitischen Ebene (wie bei Dirk Lange) die politische Dimension aufgesucht werden, also nach Problemlagen geschaut werden, bei denen es notwendig ist, Interessendiversität in allgemeine Verbindlichkeit zu transformieren. (vgl. Lange, D., 2004b, 40)

Es ist also notwendig, die politische Dimension auch in der Lebenswelt entsprechend zu generieren und gleichzeitig zwischen sozialem<sup>274</sup> und politischen Handeln und zwischen sozialem und politischem Lernen zu unterscheiden. Insofern ist es gerade die Aufgabe einer um die Demokratiepädagogik erweiterten politischen Bildung, „zwischen den mitmenschlichen Erfahrungen und Impulsen ihrer Adressaten und den politischen und d. h. zwischen Menschen etablierten Verabredungen, Gesetzen und Institutionen andererseits“ (Schröder, 2005, 72) eine Verbindung herzustellen. Eine solche politische Bildung fördert die Teilhabe am öffentlich-demokratischen Prozess, unterstützt demokratieförderliche Impulse im Schulleben, ohne dabei die Illusion zu vermitteln, als sei der Hiatus zwischen der schulischen Mikrowelt und der Makrowelt der „großen“ Politik nicht vorhanden. Sie kann dabei an

Entwicklungsmodelle anknüpfen, die von einer aufhebenden und aufbauenden Entwicklung von Demokratiekompetenzen ausgeht.

Dazu zählt einmal das epigenetische Entwicklungsmodell von Lothar Krappmann, das aufzeigt, dass es „vorgängige Erfahrungen gibt, auf denen die Ausbildung der späteren Kompetenzen zur Mitwirkung in politischen Prozessen aufbauen kann, möglicherweise sogar aufbauen muß.“ (Krappmann, 2000, 80) Aber auch Gerhard Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform kann in ein Entwicklungsmodell mit differenzierten Aufgaben in verschiedenen Schulstufen überführt werden, so dass sichergestellt wird, dass falsche Analogien vermieden werden, dass aber ebenso garantiert, dass Schüler Erfahrungen in der Demokratie als Lebensform sammeln können, „die stufenförmig erweitert zum Verständnis der Demokratie als Gesellschaftsform und schließlich zur Herrschaftsform entwickelt werden“<sup>275</sup> (Himmelmann, 2005a, 267) müssen.

Diese Entwicklung ist dabei kein Selbstläufer, sondern es bedarf intensiver fachdidaktischer und schulentwickelnder Anstrengungen, die sich auf das Zusammenwirken mehrerer Ebenen (auf einen fachdidaktisch durchdrungenen und quantitativ umfangreichen Politikunterricht, auf einen Lehrplan, der aktuellen fachdidaktischen Ansprüchen Rechnung trägt, auf den Politikunterricht erweiternde und ergänzende Projekte, auf ein Schulleben, das in allen Bereichen durch ein von demokratiepädagogisch geprägtes Erfahrungslernen bestimmt ist und eine Schule, die demokratische Erziehung in allen Interaktionsformen lebt und im Schulprogramm diese Elemente verbindlich und überprüfbar verankert hat) bezieht. Bleiben die verschiedenen Ebenen bewusst, kann Schule mit ihren unterschiedlichen Bereichen (Unterricht, Unterrichtsprinzip, Schulkultur bzw. Schulprinzip) und mit ihren unterschiedlichen Zugriffsformen das primäre Übungsfeld für aktives und situiertes Demokratie-Lernen werden, ohne dass dabei die „Parallelisierungsfalle“ zuschnappt.

Einen anderen Zugriff wählt Michael May bei Unterstellung eines partiellen Konsenses zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. May beschreibt unter Rückgriff auf die pragmatische Erkenntnistheorie im Anschluss an Dewey mit Dirk Jörke Politik als „Kooperatives Probehandeln“ (Jörke, 2003, 203), als eine Art experimentelle Regelung sozialer Probleme, um dann zum einen Politik und Demokratie und Politik in einen verschmelzenden Zusammenhang zu bringen, in dem Demokratie den demokratischen Modus der Problemlösung im Sinne eines falliblen und historisch kontingenten Unterfangens von Handlungsfolgen darstellt, um daran anschließend daraus abzuleiten, dass in allen sozialen Aggregationen eine Integration durch intendierte und nicht intendierte Handlungsfolgen, Handlungsketten und Struktureffekte erfolgt. Insofern seien die Form sozialer Aggregation (kleinräumig, wenig komplex und vertraut mit wenigen Akteuren versus großräumig, hoch stark differenziert, anonym und viele Akteure) zu unterscheiden. (vgl. May, 2007, 160f.) Wegen dieser „*differierenden* strukturellen Handlungsbedingungen und sozialen Integrationsmechanismen“ (ebenda) könnten diese Ebenen nicht gleichgesetzt werden, aber eine Parallelisierung sei durchaus möglich und könne sinnvoll sein:

„Es bleibt nur die pragmatische, aber empirisch ungedeckte These, dass wegen der Parallelität ein politisch-demokratischer Lernprozess im Nahraum zuträglich – wenn auch nicht ausreichend – ist für politisch-demokratisches Lernen bezüglich großer gesellschaftlicher Aggregationen.“ (ebenda, 162)

Damit ist eine Argumentation gefunden, die die Parallelität der unterschiedlichen Formen von Demokratie und Politik (ohne sie gleichzusetzen) unterstreicht, weil es im Sinne von May nicht einsehbar ist, warum Demokratie und Politik nur auf einer Ebene den Kern politisch bildender Bemühungen ausmachen sollen. Allerdings wird diese Gleichsetzung erkaufte mit einer Gleichsetzung von Demokratie und Politik und einer Vermischung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Begriff der „demokratischen Politik“ (ebenda, 92) und zu einer in diesem Bereich nicht differenzierten „politisch-demokratischen Kompetenz“ (ebenda, 17 u. 206ff.) May gelingt es zwar, die verschiedenen Ebenen angemessen zu unterscheiden und die Problematik der „Parallelisierungsfalle“ zu lösen, aber er schafft dies um den Preis der Konfundierung des komplexen und differenzierten Geflechts demokratischer Erziehung und politischer Bildung, die auch verschiedene schul- und unterrichtspraktische Zugänge zur Folge haben. Insofern ist sein Ansatz zwar geeignet, eine kompetenzorientierte fachdidaktische Lehr- und Lernplanung im Bereich eines politisch bildenden Unterrichts zu unterstützen, aber nicht um damit schul- und unterrichtsbezogene Ansätze demokratischer Erziehung und politischer Bildung als Aufgabe für die öffentliche Schule zu inspirieren und dafür Begründungen zu liefern.

Notwendig ist die Entwicklung von Demokratieerfahrungen auf den verschiedenen schulischen Handlungsebenen (ergänzt durch außerschulische Möglichkeiten) in vielfältigen Kontexten und differenzierten Inszenierungen, und zwar so, dass der „strukturelle Vorteil des Lernens im und am Leben“ (Reinhard/Tillmann, 2001, 13) nicht unterschlagen wird, dass aber auch die unterschiedlichen Dimensionen und gleichzeitig ergänzenden Aufgaben demokratischer Erziehung und politischer Bildung in ihren jeweiligen Besonderheiten zum Tragen kommen.

Dabei ist zu verdeutlichen, dass die Schule anders funktioniert als das politische System der Bundesrepublik Deutschland.<sup>276</sup> (vgl. Breit, G., 2009, 47) Es darf nicht unterschlagen werden, dass soziales Lernen nicht auch schon politisches Lernen ist, dass es keinen Automatismus des Übergangs von der Mikrowelt zur Makrowelt, vom Sozialen ins Politische gibt. (vgl. Reinhardt, S., 2009, 120)

Aber ebenso muss berücksichtigt werden, dass Übergänge von der Mikro- zur Makrowelt möglich sind, wenn im Mikrokosmos nach erfahrungsbasierten Zugängen zum Politischen gesucht wird, wenn diese Zugänge einer erweiterten Reflexion zugänglich gemacht werden, die falsche Analogien von privat und öffentlich vermeidet. Da solche Transferprozesse sich nicht von selbst ereignen, sind sie auf bewusste und angeleitete Lernarrangements angewiesen, die den Konzeptwechsel und Transfermöglichkeiten unterstützen und Zugänge zum Verständnis von Demokratie in allen ihren Formen eröffnen.

Geschieht dies und wird die Notwendigkeit einer begleitenden demokratischen Erziehung in ihrer Besonderheit beachtet, dann besteht die Chance, dass auch die Einsicht über die Besonderheiten der verschiedenen Formen und Dimensionen von Demokratie und Politik nicht zu kurz kommt. Unterbleibt aber die Anbindung an transferfähige und grundlegende Erfahrungen in der Alltagswelt, wird auf das Erleben von Grundvertrauen in demokratische Prozesse verzichtet, die als gelebte und gelernte Erfahrung Voraussetzung für den Erwerb habitueller demokratischer Kompetenzen sind, wird es nicht möglich sein, als stabiler Demokrat in der systemischen Rationalität von Großverhältnissen zu agieren, wohl wissend, dass dies alleine noch nicht ausreicht.<sup>277</sup> Insofern geht es stets um kognitiven und prozeduralen Wissenserwerb, aber auch um habituelle Dispositionen wie demokratische Teilhabe und Mitverantwortung als Elemente einer demokratischen Erziehung.

Für Schulentwicklungsprozesse ist es unverzichtbar, die Dualität von Mikro- und Makrowelt nicht nur zu kennen, um der Gefahr der Verkürzung und einer voreiligen und problematischen Übertragung zu entgehen, sondern sie müssen sich gerade auf die Vermittlung und auf die „Brückenfunktion“ zwischen beiden unverzichtbaren Politik- und Demokratiebereichen konzentrieren.<sup>278</sup> Ebenso besteht die Notwendigkeit bei solchen Prozessen der systematischen Schul- und Unterrichtsentwicklung das Aufeinanderangewiesensein von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in ihrer ergänzenden Funktion zu berücksichtigen.

### **2.6.7 Erfahrungsbezogenes Lernen oder systematischer Politikunterricht?**

Mit der Präferenz fachlichen Lernens, das sich in systematischer und umfassender Weise der Demokratie als Herrschaftsform über analytische Vermittlungsprozesse von Wissen widmet und verdeutlichen will, dass politischer Kompetenzerwerb mehr ist als demokratiepädagogisch geprägtes Demokratie-Lernen im schulischen und außerschulischen Kontext, geht die Kritik an der Demokratiepädagogik einher, dass das von der Demokratiepädagogik favorisierte Lernen durch Erfahrung und Handlung nicht ausreicht, um Politik im umfassenden Sinne zu verstehen. Da die Demokratiepädagogik der Projektarbeit und dem erfahrungsbezogenen Lernen einen großen Stellenwert beimisst und das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ und auch die Module 2 bis 4 des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen & leben“ das Lernen in Projekten bevorzugen, um konkrete Erfahrungen im Erlernen von Demokratie zu machen, zu entwickeln und um so wesentliche Voraussetzungen für staatlich praktizierte und institutionell verankerte Formen von Demokratie erwerben zu können, setzt sich die Demokratiepädagogik auch mit der Favorisierung eines erfahrungsorientierten Lernens der Kritik einer wesentlich auf Unterrichtsprozesse fokussierten Politikdidaktik aus. Von der Seite der Politikdidaktik wird nicht nur der schon erwähnte Ersatz des Faches befürchtet, sondern die Kritik zielt auf das Erfahrungslernen als solches, weil dieses in der Wahrnehmung der Politikdidaktik auf kognitive Einsichten, systemati-

sche Kenntnisse und analytische Anstrengungen verzichte, so dass Demokratie-Lernen im Sinne der Demokratiepädagogik sich nur in alltäglicher Oberflächlichkeit bewege und allenfalls soziale Lernprozesse befördere. Die zentralen Gesamtzusammenhänge, die politischen Problemlagen, die – so die Sicht des Mainstreams der Politikdidaktik – nur durch die Vermittlung von kognitivem Wissen, das mit einer präzisen Begriffsbildung zu verbinden sei, erworben werden könnten, gerieten so aus dem Blick.

In seiner Kritik an einzelnen Projekten des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ betont der Politikdidaktiker Gotthard Breit genau solche von ihm als „Grenzen der Demokratiepädagogik“ bezeichneten Aspekte:

„Projektarbeit führt zwar die Jugendlichen durch Handeln zu Erfahrungen; sie bietet ihnen aber keine Wege zur Reflexion an. Hilflos alleine gelassen ziehen die Jugendlichen aus den gemachten Erfahrungen den Schluss, ihre Wunsch- und Traumvorstellung von Demokratie nicht zu korrigieren, dafür aber die gegenwärtige Politik als ein Gebiet anzusehen, von dem sich ein guter Demokrat abwendet.“<sup>279</sup> (Breit, G., 2005, 54)

Vor allem wird eine ausschließliche Erfahrungsorientierung im Lernen kritisiert: „Leider steht in den Projektporträts nichts darüber, wie mit Begriffen Erfahrungen verstehbar gemacht und mit Hilfe von Theorien überschritten werden können (...)“<sup>280</sup> (ebenda, 55) Eine einseitige Erfahrungsorientierung – so die Kritik – verbleibe der politischen undurchdrungenen Alltagswirklichkeit verhaftet und verzichte auf Reflexion und abstrahierende Analysen von Strukturen, nehme sich damit der Möglichkeit des Erlernens politischen Denkens.

„Gut gemeintes Engagement macht einen Demokraten noch nicht aus; den kritischen Bürger zeichnen Sachverstand und Urteilsvermögen aus. Nur mit Wissen über Politik und mit Denkfähigkeiten zur Beurteilung von Politik sieht er sich in der Lage, eigenständig und rational politisch zu handeln. Ohne Wissen und Denkfähigkeiten dagegen bleibt ihm der Zugang zur Politik verschlossen.“<sup>281</sup> (Breit, G., 2005, 58; vgl. auch: Weißeno, 2002a)

Eine ausschließliche Handlungsorientierung, die erziehungswissenschaftlich und nicht politikdidaktisch fundiert ist, in einer möglichst großen Anzahl von konkreten Erfahrungen wird so in einen Gegensatz gebracht zu einem didaktisch strukturierten Politikunterricht, der erst die Funktionszusammenhänge von Politik in ihrer Komplexität verstehbar mache und vor allem das „Wissen um ‚tà politiká‘, also um jene Dinge, die letztlich auch den passiven Teil der Bürgerschaft angehen...“, (Patzelt, 2010, 45) vermittele.

Die Demokratiepädagogik betont in der Tat die Notwendigkeit einer bestärkenden praktischen Erfahrung im Erleben demokratischer Prozesse. Diese Betonung ist auf den Ansatz von John Dewey rückführbar, der mit seinem Konzept des „experience from learning“ eine Verbindung von Körper, Geist und Denken erreichen wollte.

Die Analyse der einzelnen Konzepte von Dewey bis zum BLK-Modellversuch weist darauf hin, dass ein ausschließlich Wissen vermittelnder Unterricht

nicht mehr ausreicht, um substantielle demokratische Haltungen zu erwerben. Vielmehr müssen Heranwachsende kontinuierlich demokratisch geprägte Handlungserfahrungen machen dürfen und sie als positiv erleben können. Konsequenterweise kritisiert dann auch Peter Fauser, dass dem fachlichen Lernen die Ermöglichung eines demokratischen Lebens- und Lernkontextes in den verschiedenen Bereichen fehle (vgl. Fauser, 1997, 44f.) und fordert deshalb, dass politische Bildung „verantwortliches Handeln auch im Raum der Politik einschließen“ (ebenda, 47) müsse. Da von jedem Einzelnen ein zivilgesellschaftliches Aktivwerden<sup>282</sup> in einer von der Globalisierung durchdrungenen Alltagswelt aus Sicht der Demokratiepädagogik notwendig werde, kommt man mit der ausschließlichen Aneignung von konzeptionellem Orientierungswissen in der politischen Bildung nicht mehr aus, wenn nicht auch die Befähigung zum Handeln bzw. die Möglichkeit zum Nicht-Handeln hinzukomme. Insofern ist für die Demokratiepädagogik die Politikdidaktik zu stark wissens- und zu wenig handlungsorientiert. Für sie sollten zumindest optional die Möglichkeiten zur Handlungsfähigkeit und zur Verantwortungsübernahme durch schulische Lernprozesse gegeben sein. So betont Peter Fauser:

„Zu einer zivilgesellschaftlichen Alltagsrationalität gehört es nicht nur, sich zu informieren, intelligentes Wissen zu erwerben, sondern auch sich einzumischen, sich mit anderen im Interesse des Gemeinwohls zu verbünden, und zwar auf lokaler wie auf regionaler wie auf globaler Ebene.“ (Fauser, 2004, 46)

Darüber hinaus besteht Fauser unter Hinweis auf eine kompetenzorientierte Sicht von Bildung und Lernen darauf, dass Qualifikationen, sollen sie evtl. mal handlungswirksam werden, performativ erfahren und gelernt werden müssen: „Pädagogisch muss unterstrichen werden, dass die Option, sich einzumischen, praktisch gelernt werden muss. Handlungskompetenz – auch als bloße Möglichkeit – kann nur durch Handeln gelernt werden.“ (ebenda) Nur Erfahrung und praktisches Lernen trage nach Fauser dazu bei, den Fakten einen Sitz im eigenen Leben zuzuweisen, was bezogen auf das Lernen von Demokratie heißt, dass Demokratie nicht ohne das Wechselspiel von verständigungsorientiertem Handeln und handlungsorientierter Verständigung gelernt werden kann. (vgl. Fauser, 2009b, 34f.) In ähnlicher Weise äußert sich auch Wolfgang Edelstein:

„Demokratische Handlungskompetenzen werden erworben, indem demokratisches Handeln vor Ort erfahren wird; entsprechend soll Schule als Gelegenheitsstruktur für unterschiedliche Formen demokratischen Handelns selbst demokratiepädagogisch reflektiert organisiert sein.“ (Edelstein, 2005, 215f.)

Ein solcher Ansatz, der erfahrungsorientiertes Probehandeln in Unterricht und Schule als Handlungsfelder ermöglicht, erhält seine Bestätigung aber nicht nur durch die Demokratiepädagogik, sondern auch durch die Neurobiologie. (vgl. Manzel, 2005) Das Erleben und Erfahren einer demokratischen Schulkultur und demokratischer Unterrichtsformen können zudem auch die Chan-

cen erhöhen, dass Schüler sich für die Sachthematik Politik interessieren.<sup>283</sup> Die Bedeutung politischen und demokratischen Lernens hängt davon ab, dass Schüler in ihrer schulischen Lebensumwelt bewusst mitbekommen, dass sie an Entscheidungen beteiligt werden, dass sie sich in deliberativen Formen politischen Sprechens üben können, dass ihre Sichtweisen Gehör finden. Ein rein auf kognitiver Basis domänenspezifisch ausgerichteter Politikunterricht, der vorrangig auf eine intellektuelle Beurteilung gesellschaftlicher Sachverhalte und politischer und ökonomischer Probleme ausgerichtet ist, bleibt auch – vom eigenen Standpunkt aus betrachtet – zu einseitig und zu engführend. (vgl. Röken, 1982) Wissen<sup>284</sup> und Handeln müssen in der Schule stärker zusammengedacht werden. Der Gegensatz zwischen Wissen und Erfahrung und der Ermöglichung, auch gewisse demokratische Elemente erleben zu sollen, ist daher falsch, da zu einer systematischen Belehrung eine „Ermöglichung der Sammlung von konkreten ‘Erfahrungen’ mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in der vielfältigsten Form“ (Himmelmann, 2009, 79) hinzukommen muss, um über die Erfahrung von „Demokratie als Lebensform“ eine „Unterfütterung“ dafür zu erreichen, „dass die Demokratie in ‘ihrer Ganzheit’ wirklich gelebt und stabil bleiben kann.“ (ebenda) Das bedeutet auch, dass die Schule in ihrem verfassten Rechtsrahmen Gelegenheiten anbieten muss, Demokratie als Handlungsmodell zu erleben, und zwar so, dass Schüler die Kompliziertheit und Langwierigkeit demokratischer Prozesse in diesem begrenzten Handlungsfeld durch eigenes Erleben und Reflektieren verstehen können.

„Schule muss sich dabei selbst als eine Lebens- und Lernwelt wahrnehmen, die ihren Schülern hilft, solche Kompetenzen zu entwickeln, die man benötigt, wenn man in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen kritisch, konstruktiv und verantwortungsbewusst gesellschaftliche Wirklichkeit mitgestalten will.“ (Schirp, 2007c, 164)

Heinz Schirp verweist darauf, dass demokratische Kompetenzen in Lebens- und Lernsituationen erfahren werden müssen, um Bedeutung zu erlangen.<sup>285</sup> (vgl. ebenda) Darüber hinaus kann sogar auf den Weisheitsbegriff in der buddhistischen Psychologie verwiesen werden, der besagt,

„dass nur das direkt erfahrene Praktizieren das menschliche Handeln verändert und dass im Gegensatz dazu das von Autoritäten gelehrt Wissen wie das Reflektieren darüber kaum handlungsverändernde Wirkung besitzen.“ (Wahl, 2005, 28)

Ein solcher Ansatz erfahrungsbasierten politischen Lernens kann dabei nicht auf analytische Durchdringung, kategoriale Bestimmung in einem anspruchsvollen Politikunterricht, der Vermittlungen zwischen Erfahrungen, zwischen subjektiven Betrachtungen gesellschaftlicher Problemlagen zu einer erweiterten Perspektive, zu einem Transfer zu konzeptionellem Deutungswissen erreicht, verzichten, da sich ansonsten Erfahrung im praktischen Zirkel verfangen würde. Die Erfahrung bliebe ohne systematische Analyse und Reflexion in lebensweltlichen Gefügen befangen, ohne diese in ihren Konstitutionsbe-

dingungen zu verstehen.<sup>286</sup> „Mit der schlichten Ermöglichung, demokratische Praxis zu erfahren, kann es nicht getan sein.“ (Eichner, 2006, 92) „Das Subjekt kann eine Menge ‘erfahren’, dabei ‘Spaß’ im Sinne der Eventkultur und sogar partiell „Erfolg“ haben, ohne strukturell etwas zu lernen.“ (Nonnenmacher, 2002, 242)

Didaktik und damit auch die Politikdidaktik ist mit Sybille Reinhardt „eben nicht ‘Reduktion’, sondern ‘Transformation’ unterschiedlicher Wissensformen.“ (Reinhardt, S., 2003b, 500) Ohne Kenntnisse und ohne konzeptionelles Wissen besteht keine Möglichkeit der Ausbildung politischer Urteilsfähigkeit und eines kompetenten bürgerschaftlichen Handelns. Das im Alltag gewonnene Erfahrungswissen ist in seiner Tiefe und in seinem Umfeld relativ begrenzt. Mit den entsprechenden Kenntnissen sind die Begrenztheiten lebensweltlichen Wissens und empirischen Erfahrungswissens zu verdeutlichen. Notwendig ist ein reflektierter Erfahrungserwerb, der theoriegeleitetes Ordnungswissen inkludiert, um so den Stellenwert einer wissensbasierten demokratiepädagogischen Bestimmung von Handeln und Erfahrung zu verdeutlichen.

„Durch Erfahrung lernen heißt, zurückliegende Erfahrungen zu rekonstruieren und zu reorganisieren und diese mit neuen eigenen bzw. mit Erfahrungen anderer sowie mit systematisch strukturierten und begrifflich verdichteten (Wissens-) Formen in Verbindung zu bringen.“ (Koopman, 1998, 88)

Es gilt in Lehr-Lern-Prozessen eine intensive Verbindung zu Alltagskontexten und ein Anknüpfen an das Erfahrungswissen der Beteiligten zu erreichen, aber diese unbedingt durch systematische und strukturierte theoretische Entschlüsselung zu erweitern, bei denen die individuellen und gemeinsamen Bedingungen von Mündigkeit einer demokratischen Zivilgesellschaft ausgelotet werden. Keinesfalls darf aber der Erfahrungsansatz überstrapaziert werden.

Mit Klaus Moegling soll zwar die Wertschätzung der Kategorie Erfahrung vollzogen werden, aber mit ihm ist auf das berechtigte Insistieren – im Rückgriff auf Horkheimer und Adorno – auf die Notwendigkeit zur Theoriebildung und zum Einbezug theoretischen geleiteten Denkens im Zusammenhang mit politik- und demokratierelevanten Erfahrungssituationen hinzuweisen:

„Ein ausschließlich pragmatisch-instrumenteller Ansatz für die politische Bildung ist daher abzulehnen; hieraus lassen sich keine ausreichenden Motive für die Legitimation handlungsorientierten Lernens ableiten, wenn dieses Lernen der Mündigkeit im Sinne kritischer Urteilsbildung und gesellschaftspolitischer Handlungsfähigkeit gewidmet werden soll.“ (Moegling, 2006, 25)

Gleichzeitig ist aber daran festzuhalten, dass *reflektierte* und *erweiterte* Erfahrungen unverzichtbar sind, um kompetent und situationsbezogen handeln zu können. Lernen ist nie nur Erkennen, sondern immer auch eine Erfahrung. (vgl. Meyer-Drawe, 2008, 15) Allerdings sind didaktische und erzieherische

Arrangements hilfreich und notwendig, damit Lernende ihre nur individuelle und interpersonale Betrachtungsweise überwinden können. Sie sollten die Möglichkeiten erhalten, aus der subjektiven Befangenheit ihrer Lebenswelt „aufzutauchen“ und eine transpersonale Metaperspektive einnehmen zu können. Dazu reicht aber eine abstrakt-aufklärerische Vermittlung allein nicht aus.<sup>287</sup> Es sind in der Regel nicht Wissensdefizite, die eine angemessene Partizipation und rationales Handeln verhindern, sondern es sind häufig mangelnde Voraussetzungen der Artikulation des Sich-Einbringens, der gelebten und der aktiven Teilhabe, wenn diese vom Einzelnen gewünscht wird (wozu aber auch ermutigt werden muss).

Zu wenig ist bisher in Betracht gezogen, dass im Unterricht (hier vor allem im Politikunterricht), in der Schule, im schulischen Umfeld Mitwirkung und demokratische Verhaltensweisen erlernt werden müssen und Möglichkeiten zu einer verstärkten habituellen Verankerung zu schaffen sind. Dabei darf dann aber auf eine reflektierte Verarbeitung und Ausweitung von Erfahrungsprozessen nicht verzichtet werden. Hier kommt dem Fach Politik trotz seiner momentanen Marginalisierung, die es zu überwinden gilt, im Kanon der Fächer ein besonderer Stellenwert zu. Sibylle Reinhardt zieht deshalb bezogen auf das Fach Politik und auf die Schule folgende didaktischen Konsequenzen:

„Erfahrungen und reflexive Verarbeitung brauchen einander – Lebenswelt und theoretischer Unterricht ergeben erst gemeinsam die spezifischen Lernchancen der Schule. Dies hat Konsequenzen für die Didaktik des Politikunterrichts, der Brücken schlagen muss zwischen Lebenswelt und systembezogener Theoretisierung, und auch für die Schulentwicklung (...), die für ihre Reflexion den Beitrag des Unterrichts benötigt.“<sup>288</sup> (Reinhardt, S., 2007, 570)

Allerdings darf der Politikunterricht – womit politisch bildender Unterricht in allen Sekundarstufen und in allen Schulformen gemeint ist – als „gefesselter Riese“ in der heutigen Schullandschaft keinen Alleinvertretungsanspruch für politische Bildung und demokratische Erziehung übernehmen, sondern ist bei der Verdeutlichung des spezifischen Charakters des Politikunterrichts auf die Ergänzung durch andere Fächer (hier vor allem Fächer des gesellschaftlichen Aufgabenfeldes bzw. des Lernbereichs Gesellschaftslehre bzw. des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes) und vor allem auf eine mit demokratischen Erfahrungsmöglichkeiten ausgestattete Schulkultur mit einem anerkennungsfreudigen Schulklima, in dem demokratische Erziehung und politische Bildung stattfinden, angewiesen. Dabei ist nichts dagegen einzuwenden, wenn es unterschiedliche Logiken der Erschließungs- und Aneignungsmöglichkeiten von Demokratiefähigkeit mit verschiedenen ausgerichteten Lernprozessen gibt, und zwar erfahrungsorientiert und wissensbasiert. Soll ein politischer und demokratischer Analphabetismus vermieden werden, dann darf nicht auf fachliche Expertise, aber eben auch nicht auf mannigfaltige Formen didaktisch inszenierten Erfahrungs- und Projektlernens verzichtet werden.

Nur wenn Schüler eine authentische Teilhabeperspektive in einer demokratischen Schulgemeinschaft, die auf demokratische Tugend und deren vertieftes Verständnis ausgerichtet ist, die demokratisches Erleben als reflexive Intentionalität in den Mittelpunkt rückt, werden die Schüler auch bei Konflikten und Problemen im außerschulischen Bereich darauf zurückgreifen, werden sie die Motivation haben, sich auch auf anderen Ebenen zu beteiligen, wenn sie es denn möchten. Erst dann entstehen tragfähige Erfahrungen zu einer demokratischen Gestaltung der Gesellschaft. Nur wenn sich fachliche und die schulbezogene demokratische und politische Bildung ergänzen und stützen, wird es zu einer nachhaltigen Entwicklung von Demokratiefähigkeit, zu einer Verankerung von belastbaren demokratischen Haltungen führen. Demokratische Tugenden, demokratisches Bewusstsein können nicht nur kognitiv vermittelt werden, aber sie bleiben ohne substantielle Füllung und Fundierung, wenn auf Reflexion<sup>289</sup> und Ordnungs- und Systemwissen verzichtet wird.

Ein solches Ordnungs- bzw. Orientierungswissen bzw. konzeptionelles Deutungswissen muss wiederum zur Erreichung demokratischer Präferenzen als intrinsisch motivierte Handlungsoptionen kontextgeleitete Formen des Ausprobierens, des Erfahrens in sich aufnehmen und dafür Angebote machen, um Praxistauglichkeit zu erlangen und um im Alltagsleben der Lernenden eine Verankerung zu erfahren. Die Dichotomisierung von systematischem Wissen und Erkenntnissen auf der einen Seite und Handlung und Erfahrung unter Einschluss von Reflexion auf der anderen Seite ist in Anknüpfung an und mit Deweys sinngemäß wiedergegebenen Satz „We learn not by doing but by thinking about what we are doing“<sup>290</sup> aufzuheben, um ein an demokratischen Werten orientiertes Entscheidungsverhalten zu unterstützen. Immer geht es darum, „kognitive, prozedurale und habituelle“ (Scherb, 2004, 22) Kompetenzen, um eine innere demokratische Einstellung und Werthaltung als optionales Angebot zu ermöglichen. Vollständige unterrichtliche Prozesse im Rahmen einer politischen Lerntheorie, die die Bewusstseinsformen der Lernenden als Orientierungsgrundlagen nutzt, bemühen sich um anschlussfähige Kenntnisse und Wissensbestände, um Kompetenzen für freiwilliges politisches Handeln. Sie schaffen entsprechende Lerngelegenheiten für partizipative Gestaltung und Verantwortung, aber auch für eine diskursive Aneignung, Reflexion und Prüfung von Werten, um demokratische Verhältnisse verteidigen zu können. Die Aneignung von Werten und demokratischen Überzeugungen auf einer sozial-moralischen Grundlage und unter Prüfung ihrer Geltungsgebundenheit darf dabei aber keineswegs der Gefahr der technologischen Verhaltensdetermination und damit der Überwältigung der Lernenden erliegen. Das zunehmend selbstständige und eigenverantwortliche Urteilen, Entscheiden und Handeln innerhalb der Rahmenbedingungen der Schule bleibt konstitutiv. (vgl. Rekus, 1999) Wichtig aber ist nicht nur, dass dieser demokratische Bildungsauftrag einer demokratischen Vermittlung verpflichtet bleibt, sondern dass er in der heutigen Schule nicht zu kurz kommt, da sie durch das „new public management“ in der Gefahr steht, zu einer Unterrichtsanstalt zurückmodelliert zu werden.<sup>291</sup> (vgl. Ladenthin, 2005, 5)

Dazu dürfen die kontextgebundenen subjektiven Wahrnehmungen der Beteiligten nicht unterschlagen werden, sollen sie sich nicht stillschweigend als

Vorurteile Geltung verschaffen. Gleichzeitig ist eine kognitive Durchdringung und Rekonstruktion der erlebten Erfahrungen für die Entwicklung demokratischer Einstellungen und Verhaltensmuster unbedingt vonnöten.

„Auf einer zweiten Beobachterebene hätte politische Bildung somit die Funktion, die ihrer eigenen Praxis inhärenten Werte meta-kognitiv zu rekonstruieren und ihre Korrespondenz mit den zentralen demokratischen Grundwerten zu identifizieren. Gelingt diese Rekonstruktionsleistung als selbständige Tätigkeit der Lernenden, werden sich also Lernende ihrer eigenen Praxis als einer demokratischen Praxis bewusst, dann werden die Möglichkeiten der politischen Bildung im Hinblick auf Demokratielernen ausgeschöpft.“ (Scherb, 2005, 282f.)

Sollen demokratische Lernprozesse nicht oberflächlich und damit totes Wissen bleiben, kann auf eine subjektorientierte und erfahrungsbasierte Aneignungsweise nicht verzichtet werden. Aber damit kann man sich nicht zufrieden geben, weil bei einem Verzicht auf Analyse die Kategorien, die Methoden und Begriffe fehlen, um die Alltagswirklichkeit zu entschlüsseln, um in ihr Möglichkeit zum Denken in Alternativen zu bieten, um zu grundsätzlichen und abstrakten Erkenntnisformen und zu verallgemeinerungsfähigen Urteilen auf der Makroebene von Gesellschaft, Politik und Demokratie voranzuschreiten und um diese zu systematisieren. Wichtig dabei ist, dass ein Zusammenhang zwischen der subjektiven Betroffenheit,<sup>292</sup> zwischen dem eigenen Erleben und Verhalten, zwischen der eigenen Umwelt und der Bedeutsamkeit gesellschaftlicher und politischer Prozesse, Strukturen, Ansprüchen und institutionellen Erfordernissen politischer Beteiligung auf der Makroebene vermittelt wird. Die Lernausgangslagen, Weltbilder und Deutungsmuster der Lernenden sind wichtige Ankerpunkte, die genutzt und bearbeitet werden müssen, um Brücken zu verallgemeinernden Erkenntnissen, zu transpersonalen Verstehenshorizonten zu eröffnen, worauf noch unter Rückgriff auf die genetische Politikdidaktik im Kapitel 3.1.12 genauer eingegangen wird.

Hier sei vorab schon darauf verwiesen, dass auch der Politik- und Geschichtsdidaktiker Dirk Lange eine solche Vermittlung versucht, indem er darauf hinweist, dass sich eine „politische Erfahrung“ aus den zwei Komponenten des Erfahrungs-Verarbeitens zusammensetzt. (vgl. Lange, D., 2005b, 262f.)

„Lernen zielt dann darauf ab, die erfahrene ‘Erfahrungslücke’ zu schließen, indem die Übereinstimmung zwischen dem subjektiven Bewusstsein des Lernenden und der Umwelt wieder hergestellt wird. Wenn der Lerngegenstand ohne Bezüge zu den vorhandenen Bewusstseinsstrukturen ist, findet auch kein Lernen statt. Das Resultat ist Unerfahrenheit und Nicht-Wissen. Da demokratisches Lernen eigener Erfahrung bedarf, ist die Beteiligung eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess.“<sup>293</sup> (ebenda, 263; vgl. auch Ladenthin, 2005, 5)

Erfahrungsorientierung hat dies zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Erörterung kann sinnvoll an das Erfahrungsverständnis von Dirk

Lange angeknüpft werden. Lange tritt für einen reflektierten Erfahrungsbegriff ein, der subjektive Vereinseitigungen vermeidet, da Erlebnisse zwar Betroffenheit auslösen, aber keine Erkenntnis. (vgl. Lange, D., 2004, 87) Erfahrung wird als Bindeglied zwischen der subjektiven Wahrnehmung und der auf gesellschaftliche Strukturen und Zusammenhänge ausgerichteten Erkenntnis angesehen. Zum Lernen wird Erfahrung erst, wenn ein dissonanter Impuls auch innerlich verarbeitet wird. (vgl. ebenda) Erst in der Kombination von erfahrener und politisch durchdrungener lebensweltlicher Praxis und durch abstrahierende Reflexion kann sich ein Nexus demokratischer Kompetenzen ausbilden. Es geht stets um die „Herstellung einer professionellen lernproduktiven Balance“ (Grammes, 2010, 207) zwischen Aktion und Reflexion.

Konsequenterweise greift die Demokratiepädagogik auf ein Lernverständnis vom „Handeln als bildendes Erfahrungslernen“ im Sinne von Gerhard Wöll (vgl. Wöll, 2004) zurück, das auf der einen Seite Lernen lebensnah mit möglichst nachhaltigen Handlungserfahrungen gestalten will, aber auch auf eine wissensbasierte analytische Durchdringung von möglichst authentischen und bedeutsamen Problemen und Sachverhalten nicht verzichtet. Gleichberechtigt kann auf den Begriff des „verständnisintensiven Lernens,“ (Fauser, 2003b) eingegangen werden, der von Peter Fauser geprägt wurde und der Handeln, Erfahrung, Verstehensbildung, Begreifen und Metakognition bündelt und bei dem diese Kompetenzen zusammenwirken, um eine Koppelung von Handeln und Reflexion zu erreichen, weil diese Koppelung für demokratische und moralische Kompetenzen und für zivile Tugenden und Einstellungen ein Muss ist. Fauser geht es um ein „Verstehen zweiter Ordnung“, das auch immer eine abstrahierende Vorstellungsbildung inkludiert und die Ausbildung nachhaltiger Interessen und belastbarer Überzeugungen fördern will. (vgl. Fauser, 2007d)

Auch das Modell von David Kolb, auf das Klaus Koopmann zurückgreift, (vgl. Kolb, 1984, 158f.) bietet sinnvolle Verknüpfungsmöglichkeiten, Erfahrungen zu machen, sie mit Hilfe von Kategorien und Begriffen zu reflektieren, den eigenen Erfahrungshorizont zu überschreiten und zu erweiterten Weltansichten zu kommen. Klaus Koopmann hat ein komplexes Verständnis von erfahrungsbezogenem Lernen entwickelt, das den Subjektbezug und den Handlungs- und Problembezug betont:

„Erfahrungsbezogene, d. h. erfahrungsverarbeitende sowie erfahrungsermöglichende Lernprozesse verlaufen kontinuierlich und wechselwirkend; sie entfalten sich vor allem im Zugriff der aktiven, reflexiven, kommunikativen und kooperativen Auseinandersetzung der Subjekte mit bedeutsamen, authentischen Problemen.“<sup>294</sup> (Koopmann, 2005b, 27)

Sind damit sinnvolle Verknüpfungsmöglichkeiten von Demokratiepädagogik mit einer reflektierten politischen Bildung entdeckt und entwickelt worden, die die Kritik an einem einseitigen Erfahrungslernen ins Leere laufen lässt, so ist der Demokratiepädagogik aber nichtsdestoweniger vorzuwerfen, dass sie in der berechtigten Betonung eines über den Fachunterricht hinausgehenden demokratischen Erfahrungslernens die Notwendigkeit reflexiver und kogniti-

ver Anstrengungen nicht immer in einer wünschenswerten Deutlichkeit betont hat.

Anne Sliwka stellt trotz ihrer demokratiepädagogischen Position eine Ausnahme dar, wenn sie eindeutig klarmacht:

„Demokratiekompetenz konstituiert sich durch das komplexe Zusammenspiel von erstens Wissen über die Demokratie, zweitens Fertigkeiten zum demokratischen Handeln (Sprechen, Argumentieren, Analysieren, Organisieren etc.) und drittens demokratischen Einstellungen und Werthaltungen.“ (Sliwka, 2003, 10)

In ähnlicher Weise hatte das der Darmstädter Appell mit der Betonung von Wissen über Politik, Gesellschaft und Wirtschaft, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten und außerdem Einstellungen und Verhaltensdispositionen als gemeinsame Grundlage politischer Bildung schon 1995 formuliert. (vgl. Darmstädter Appell)

Jegliche Auflösung eines solchen Zusammenhangs von kognitiven und prozeduralen Kompetenzen und habituellen Dispositionen wird dem Anspruch von demokratischer Erziehung und politischer Bildung im schulischen Kontext, insbesondere unter der Perspektive von systematischer Unterrichts- und demokratisch-partizipativer Schulentwicklung, nicht gerecht. Die Diskussion darüber hat unzweifelhaft für die Notwendigkeit sensibilisiert, erfahrungs- und wissensbasiertes demokratisches Lernen als zwei Seiten einer Medaille aufzufassen. Dass erfahrungsorientiertes Lernen, das die individuellen und gemeinsamen Erfahrungen der Lernenden zum Ausgangspunkt nimmt und individuelle Reflexion und produktive Gestaltung einschließt, das Ziel einer Erziehung zur Demokratie fördert, wird auch von Joachim Detjen, der nicht als Befürworter einer Demokratiepädagogik gelten kann, konstatiert. (vgl. Detjen, 2000c) Insofern kann als Fazit der Aussage von Martina Diedrich zugestimmt werden:

„Der Streit um ‘politische Bildung’ versus ‘Demokratie-Lernen’ scheint sich insofern lösen zu lassen, als dass beiden Prinzipien – der expliziten Vermittlung als auch der gelebten Erfahrung – eine eigenständige Bedeutung zuzukommen scheint.“ (Diedrich, 2008, 124)

Dass dies erfolgreich gelingen kann, dass konzeptionelles Fachwissen mit vertieften Einsichten ins Politische auch in erfahrungsbasierten Projekten gewonnen werden kann, belegt das Projekt „Schule als Staat“. (Marker, 2009, 266) Im Interesse eines umfassenden Demokratie-Lernens, das Erfahrung, Erkenntnis, Problemorientierung, Reflexion und Beurteilung ermöglichen will, kann „weder auf das Fach Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik in der Schule“ (Himmelman, 2010, 27) verzichtet werden „noch auf eine breite Verankerung im überfachlichen Schulkonzept.“ (ebenda) So sehr die Aufeinanderangewiesenheit von aktiver Erfahrung und durchdringender Reflexion deutlich geworden sein sollte, so bleibt die Frage in konkreten erfahrungsbasierten Arrangements und Projekten, wann dies am sinnvollsten geschehen sollte. (vgl. Grammes, 2010, 217)

## 2.6.8 Die Kontroverse um das Bürgerleitbild

Die Auseinandersetzung, welche Bürgerrolle als Leitmotiv politischer Bildung zu gelten habe, wird vor allem innerhalb der Zunft der Politikdidaktik kontrovers diskutiert,<sup>295</sup> ist aber auch ein – wenn auch etwas weniger beachteter – Aspekt in der Auseinandersetzung mit der Demokratiepädagogik, was schon aus einigen Hinweisen im Rahmen der hier analysierten Auseinandersetzung zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung in Teilaspekten deutlich geworden ist, was aber noch einer vertiefenden Klärung bedarf.

Kontrovers ist die Frage, ob es eine festgelegte Zielformel politischer Bildung bei unterschiedlichen Möglichkeiten der Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Demokratie geben darf. Darf beispielsweise das normative Postulat einer aktiven Ausführung der Bürgerrolle (der Aktivbürger) als Richtschnur politischer Bildung gesetzt werden? Wird damit nicht der moralischen Aufladung des Politikunterrichts und des Demokratie-Lernens das Wort geredet, so dass man unversehens in die sog. „Moralisierungsfalle“ der politischen Bildung geraten ist, bei der der Unterricht zum gesinnungsethischen Geplänkel hinsichtlich der Frage des normativ Gesollten wird?

Seit Joachim Detjen (vgl. Detjen, 1999; Detjen, 2000a) und vorher vor dem Hintergrund der Wertewandelforschung Siegfried Schiele und Paul Ackermann (vgl. Schiele, 1998; Ackermann, P., 1998) zwischen vier unterschiedlichen Bürgertypen unterschieden haben, beschäftigt sich die Politikdidaktik damit, welches Leitbild sie sinnvoller- und realistischerweise anstreben soll. Über die Bürgerrolle des Desinteressierten hinaus fragt sich die politische Bildung, ob sie sich mit dem reflektierenden Zuschauer, dem interventionsfähigen Bürger in Bescheidenheit begnügen darf oder ob die Leitmaxime des Aktivbürgers als normative Vorgabe für die ihre Bildungsprozesse gelten soll. So begnügt sich ein großer Teil der Politikdidaktiker mit dem Anspruch, ein differenziert realistisches Leitbild politischer Bildung zu entfalten, das sich unterhalb der Norm des Aktivbürgers ansiedelt, weil nicht von allen Bürgern erwartet werden könne, dass sie sich tatsächlich engagieren und sich aktiv in die Demokratie einbringen. Schon deshalb müsse sich die politische Bildung bescheiden und sich mit der Richtschnur des reflektierenden Zuschauers begnügen,<sup>296</sup> zumal vermutlich auch der Beitrag des reflektierenden Zuschauers für das Funktionieren der Demokratie als Herrschaftsform unterschätzt werde. Darüber hinaus richtet sich die Kritik nicht nur gegen die unrealisierbare Fiktion<sup>297</sup> vom Aktivbürger, sondern in grundsätzlicher Weise wird gegen vorab festgelegte und vorher definierte Bürgerrollen der Einwand erhoben, dass eine solche Zielfestlegung ein Relikt einer vormundtschaftlichen politischen Bildung ist, die genaue Vorstellungen davon hat, wie ein guter Bürger zu sein hat. Vielmehr müsse es Schülern erlaubt sein, sich unterschiedliche Vorstellungen von Demokratie zu machen und sich für unterschiedliche Bürgerrollen zu entscheiden.

Wolfgang Sander aus Gießen, der unter dem Gesichtspunkt, dass politische Bildung die Menschen befähigen will, Freiheit zu leben, für eine äußerste Zurückhaltung bei Wertentscheidungen als Orientierungsmaßstäbe für politische Bildung plädiert, befürwortet daher nur, dass Menschen darin unterstützt

werden, ihre eigene Bürgerrolle zu finden, zumal es in der Demokratie viele legitime Bürgerrollen gebe. (vgl. Sander, 2001a, 39f.) Politische Bildung in dieser Ausrichtung hat dann ausschließlich die Aufgabe, solche Kompetenzen zu vermitteln, die Bürger in die Lage versetzen, die unterschiedlichen Bürgerrollen auch wahrzunehmen. Dazu unterbreitet sie Angebote jenseits von Bevormundung, von Belehrung oder gar moralisierender Missionierung. Politische Bildung trägt durch Schaffung von Lerngelegenheiten dazu bei, die Kompetenzen, die Voraussetzungen bzw. die Fundamente für ein kompetenzentsprechendes Handeln zu schaffen, ohne aber die Ausführung schon mitzubeschreiben. Die Ausführung der Bürgerrolle, die Entscheidung, welche der Einzelne dann wirklich wahrnehmen will, bleibt ihm als Bürger in freier Entscheidung selbst überlassen.<sup>298</sup> Der

„politisch interessierte, informierte und engagierte Aktivbürger ist das Ideal politischer Bildung, er ist aber weder die Realität des politischen Geschehens noch darf er den Bürgern verpflichtend auferlegt werden.“  
(Reinhardt, S., 2005c, 18)

Diese von Sibylle Reinhardt berechtigt wahrgenommene Einschränkung ist aber nicht Konsens in der Politikdidaktik. So wird durchaus in erweiternder Weise und damit das Aktivitätspostulat unterstreichend von Klaus Moegling gefordert, dass es in der politischen Bildung nicht ausreiche, den

„gebildeten Zeitungsleser zu erzeugen, der sich an der Demokratie akklamatorisch beteiligt, sondern es geht um die Förderung der Bereitschaft zu demokratischer Partizipation und um die Ermöglichung erster Schritte politischer Aktivität über einen handlungsorientierten Politikunterricht, im Rahmen dessen sich Kompetenzen entwickeln und beweisen können.“  
(Moegling, 2008, 33)

Zwar wird von der Demokratiepädagogik und auch von Seiten einer normativ-kategorialen Politikdidaktik<sup>299</sup> nicht das Bild des „Supercitizen“ (Russel, 2001) aufgebaut, aber daran festgehalten, dass eine lebendige Demokratie aktive, demokratisch politisierte Bürger benötige. Trotz der Präferenz für Engagement und für aktive Beteiligung im Sinne des Aktivbürgers wird aus der Sicht der Demokratiepädagogik der freien Entscheidung, ob die Bürger auch tatsächlich handeln wollen und sich engagieren nicht die Grundlage entzogen.<sup>300</sup> (vgl. Fauser, 2004, 46) Es besteht kein normativ verpflichtendes Postulat der *umfassenden* Beteiligung, aber die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik, dass angesichts politischer Distanz und Entfremdung von demokratischen Wertorientierungen junge Menschen in der Möglichkeit zur aktiven Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle gefördert werden sollen und müssen, ist eine gemeinsame Überzeugung von Demokratiepädagogik und normativer Politikdidaktik. Ziel muss aus diesen Perspektiven das Leitbild des engagierten mündigen Bürgers sein, da die Fähigkeit zum Aktivsein nicht die Notwendigkeit der tatsächlichen Realisierung bedingt, da der Leitbegriff in der Verbindung von Mündigkeit und Aktivitätsbereitschaft immer die Urteilsfähigkeit mitdenkt, die

sich gegen ein situatives Aktivsein ausspricht. Politische Bildung, die sich das Leitbild des aktiven Interventionsbürgers zum Ziel gesetzt hat, und Demokratiepädagogik wollen sich nicht davon entlasten, ob eine Bereitschaft zum demokratischen Handeln überhaupt entsteht, indem sie die Verantwortung dafür dem Einzelnen überlässt. Sie wollen diese Bereitschaft zum aktiven Engagement selbst hervorbringen:

„Wenn aber Demokratie immer Programm ist und bleibt, ein unabgeschlossenes Projekt, das sich nur in der öffentlichen Auseinandersetzung fortschreiben lässt und vor allem aus dem Spannungsverhältnis von Norm und Realität seine Dynamik und Orientierung gewinnt, dann muss sich die politische Bildung auch dafür verantwortlich fühlen, dass die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger tatsächlich den Willen entwickeln in eine Praxis einzutreten, in der sich Demokratie selbst fortschreibt.“ (Mas-sing, 2005c, 38)

Dies bedeutet, dass Demokratiepädagogik und politische Bildung an ihrer normativen Ausrichtung in diskursiver Aneignung festhalten, um sich in einer verantworteten Wertentscheidung für die Anerkennung der Demokratie und für die Einsicht in die Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform zu engagieren. Ohne ein Minimum an geteilten Grundüberzeugungen und an Engagement – so die gemeinsame Überzeugung – ist eine Demokratie nicht lebensfähig, ganz besonders dann, wenn Demokratie im Sinne von Dewey nicht nur als Regierungsform, sondern sich ständig als Lebensform entwickelt. So entwirft Peter Fauser für die Demokratiepädagogik das „Bild eines demokratisch politisierten Bürgers,“ (Fauser, 2009a, 18) der aktiv das demokratische Engagement ausführt und ihm nicht die Option der Enthaltung von aktivem Engagement lässt. Zwar ist Demokratie ein so fragiles Gebilde, dass es notwendig wird, sich darüber Gedanken zu machen, wie sie gesichert, gestaltet und weiterentwickelt werden kann. Dies kann soweit akzeptiert werden, dass es tatsächlich um die Generierung einer belastbaren demokratischen Grundhaltung geht, die nicht von alleine entsteht. Aber es muss jedem überlassen bleiben, ob er sich auch für die Demokratie aktiv engagiert, auch wenn es ihm nicht überlassen werden kann, ob er Demokrat werden will oder nicht. Aber eine spätmoderne Theorie<sup>301</sup> demokratischer Erziehung und politischer Bildung kann nicht mehr die Form des klassischen politischen partizipativen Engagements postulieren. (Reichenbach, 2001, 465)

Sie sollte sich davor hüten, Kritik an einem scheinbaren Desengagement zu formulieren, weil das Engagement immer auf Zustimmung angewiesen sein sollte, weil Rückzug und Einbezug in die demokratische Öffentlichkeit stets gleichgewichtig zu betrachten sind, da dem Einzelnen die Möglichkeit vorbehalten sein sollte, wann er *freiwillig* den öffentlichen Raum als Citoyen betritt. (Breit, H./Reichenbach, 2005, 24)

Jenseits der Option zur Verpflichtung zum Engagement bleibt die Möglichkeit der selbstgewählten Teilnahme an der kritischen und wachsamem Öffentlichkeit: „*Verordnete Partizipation ist ein erzieherischer, schulpädagogischer und demokratischer Irrtum. Citoyenität muß freiwillig sein oder sie ist nichts wert.*

Denn entweder steht sie für die Praxis der Freiheit oder nicht.<sup>302</sup> (Reichenbach, 2001, 392) Dies wiederum kann umgekehrt natürlich nicht so gedeutet werden, dass vom demokratischen Engagement abzuraten ist. Nur das Selbstwirksamkeitsziel, die Pflicht zum Engagement, als Ziel wird nicht geteilt.

„Es ist ja auch ganz natürlich und liegt obendrein im Sinn gesellschaftlicher Arbeitsteilung, dass sich nicht jeder für alles gleich stark interessiert und engagiert. Es gibt auch gar keinen Grund, warum es sich mit der Politik da anders als mit vielen anderen Dingen verhalten sollte, die zwar an sich, doch eben nicht für jeden wichtig und wertvoll sind.“ (Patzelt, 2010, 46)

Für die politische Bildung und demokratische Erziehung heißt das, dass sie die demokratische und politische Dimensionen zu kultivieren haben, die dabei stets auf Zustimmung angewiesen sind, die Voraussetzungen bieten für eine demokratische und autonome Öffentlichkeit, in der der verständigungsorientierte Diskurs sowie die Spannung zwischen Freiheit und Bindung ebenso das Ziel ist wie die Bereitschaft Vagheit und Offenheit zu ertragen ist, ohne dabei die Möglichkeit der Stellungnahme und Empörung (vgl. Breit, H./Reichenbach, 2005, 36ff.) zu vernachlässigen. Um dies zu erreichen, sind jenseits jeglicher Überwältigung, jenseits jeglicher Belehrung und Bekehrung, jenseits jeglicher systematischer Politisierung, sondern vielmehr im Sinne der Aufforderung zur Selbsttätigkeit sinnkonstitutive Angebote zu unterbreiten, wie zivile, demokratische, sozialverantwortliche, bürgerschaftliche Haltungen als sinnvolle Formen des Umgangs, als die Art und Weise des Miteinanders im Rahmen einer demokratischen Erziehung entwickelt und durch politische Bildung als politische Lerntheorie in ihren Aufgaben in selbsttätige Aneignungsformen überführt werden können. Auf den ersten Blick könnte dabei das von Achim Scherb vorgeschlagene Leitbild des „aktiven Realisten“ (Scherb, 2003, 174) in der streitbaren Demokratie hilfreich sein, da damit das Spannungsverhältnis von Selbstbestimmung und normativer Bindung nicht einseitig aufgelöst wird, da gleichzeitig ein

„‘interventionsfähiger und -bereiter Bürger’ identifiziert werden kann und der mit Blick auf das Gemeinwohl ein ausgewogenes Verhältnis zwischen wohlverstandem Eigeninteresse und Gemeinwesenorientierung lebt.“ (ebenda, 176)

Ergänzend und einschränkend zu Scherbs Darlegung muss aber darauf hingewiesen werden, dass es nicht notwendig ist, dass dieser „aktive Realist“ auch tatsächlich aktiv wird und eingreift. Vielmehr reicht es, wenn Prädispositionen vermittelt werden, die es dem Einzelnen ermöglichen, jetzt oder später, wenn er es denn situativ für sinnvoll und notwendig erachtet, Stellung zu nehmen und/oder sich zu verhalten, dies dann auch tun kann. Dazu muss er gewisse propädeutische Kenntnisse mitbringen, falls er sie dann nutzen will, auch wenn die Realsituation und die Wahrnehmung von Engagement niemals antizipiert werden kann, da Handlungsbereitschaft im Sinne des aktiven

Eingriffs stets vom Interesse und von einer bestimmten affektiven Besetztheit abhängig ist. (vgl. Reichenbach, 2005, 51)

Aber er muss auch – dies sei noch einmal betont – die Möglichkeit der Distanzierung erhalten. Im Sinne der pluralen Option der demokratischen Lebensform muss es dem demokratisch gebildeten und erzogenen Individuum auch möglich sein, die innere Auseinandersetzung mit sich selbst pflegen zu können. Insofern gehen Demokratiepädagogik und politische Bildung, sofern sie das Leitbild des aktiven Interventionsbürgers vertreten, zu weit. „Demokratische Bildung heißt den diskursiven Kampf auch im Selbst zu führen – wenigstens solange es geht, denn das Selbst muß früher oder später Entscheidungen treffen, d. h. Stellung beziehen.“ (Reichenbach, 2001, 442) Der interventionsfähige Aktivbürger kann im Anschluss an Hannah Arendt (Arendt, 1996) mithin nur eine Möglichkeit des demokratiefähigen Menschen sein, keine Notwendigkeit.

Die Pluralität der Optionen bzw., um mit Roland Reichenbach zu sprechen, die plurale Verfasstheit des Selbstes, das sich von absoluten Wahrheitsansprüchen distanziert und das sich nach innen und nach außen verhalten kann, ohne die Gewissheit der richtigen Entscheidung zu haben und ohne die Sicherheit zu erhalten, die Folgen eines möglichen Verhaltens oder einer möglichen Handlung zu übersehen, (vgl. Reichenbach, 2001, 442) muss erhalten bleiben. Das Selbst nimmt dabei Stellung im pluralen Austausch mit anderen über deren Vorstellungen des Guten und Gerechten, aber es bleibt ihm überlassen, welche Form der Stellungnahme vollzogen wird.

Viel wichtiger als die handelnde Aktivität ist das Erreichen der demokratischen Lebensform als innerliche Haltung und als vorhandene Präsenz im Selbst, die bei Bedarf u. U. auch diese in der Realität praktisch werden lässt. Aber das Leitbild wird nicht überhöht, sondern es wird mit Reichenbach von einem schwachen Subjektbegriff als dilettantisch sich versuchendes und im Versuch sich konstituierendes Subjekt ausgegangen und nicht von einem „Hypersubjekt“, das von einer inneren Eindeutigkeit und Einheit bestimmt ist, und schon gar nicht von einem fundamentalistischen Selbst, das zur demokratischen Politik aufgrund seines Wahrheitsfanatismus nicht fähig ist. (vgl. ebenda, 463 u. 468) Vor diesem Hintergrund ist die Befürchtung Peter Fausers zurückzuweisen, dass der Gebrauch der Freiheit, sich nicht zu engagieren, zum Verlust der Freiheit und der Demokratie führe und neuen Formen des Autoritarismus in die Hände spiele. (vgl. Fauser, 2009a, 18)

Hinsichtlich der methodischen und inhaltlichen Umsetzung eines solchen Konzeptes zur Einführung in die demokratische Lebensform ist es keineswegs ausgeschlossen, dass eine wohldosierte Kultivierung der Handlungsmöglichkeiten im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich mit Hilfe handlungsorientierter Methoden stattfindet, um für eine gedachte und kommende Performanz ein Mindestmaß an Vorbereitung zu erhalten. Aber darin kann nicht das alleinige und dominante Ziel der politischen Bildung gesehen werden, da auch Irritationen und veränderte Haltungen und demokratisch geprägte Selbstinterpretationen als kritische und interessierte Reflexionen wichtige Grundlagen für eine Zivilgesellschaft sind. Zu Recht weist Dirk Lange darauf hin, dass eine Ausrichtung der politischen Bildung auf Handeln als

zentrales Konstitutionsmerkmal unzureichend ist, da eine Orientierung auf politisches Handeln ohne Unterfütterung des Handelns durch politisches Denken unzureichend erfasst ist. (vgl. Lange, D., 2004b, 10f.) Vielmehr geht es um reflektierte Verinnerlichung von politisch-demokratischen Erfahrungen. (vgl. ebenda, 83)

Insofern sollte sich eine demokratische Erziehung auf „democratic behaviour“ (Reichenbach/Maxwell, 2006, 37) konzentrieren und sich von einem aktivitätsaufgeladenen Leitbild der „political action“ (ebenda) verabschieden. Auch die politische Bildung sollte bescheidener auf eine Bürgerrolle setzen, die höchstens eine Potentialität des Handelns als optionale Dimension berücksichtigt, aber ansonsten sich von einer solchen eindimensionalen Ausrichtung lösen und sich mehr den reflektierenden und transformativen Prozessen des Konzeptwechsels im Hinblick auf die Ausbildung eines sinnbildenden Bürgerbewusstseins (vgl. Lange, D., 2007a) zuwenden. Ein solches Bürgerbewusstsein sollte so ausgeprägt sein, dass demokratische Betätigungen in allen Formen denkbar und realisierbar werden, wenn die Betroffenen es selbst wollen. Es steht nicht mehr im Vordergrund, ob es Handeln wird, sondern wichtig ist ein Bewusstsein, das Handeln reflektiert, das Handeln wie Nicht-Handeln gleichermaßen erlaubt. (vgl. ebenda) Auch alle Formen eines handlungsorientierten Politikunterrichts, auf die im Kapitel 3.1.22 noch eingegangen wird, sind diesen Hinweisen verpflichtet.

Auch dem von Roland Reichenbach in die politische Bildung eingeführten ironischen „Dilettanten“ als Kontrastmodell zum omnipotenten „Hypersubjekt“ muss vermutlich zukünftig mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden und sollte eine Aufwertung erfahren, weil die Subjekte konstitutiv verstrickt sind in die spezifischen sozio-ökonomischen Bedingungen und kulturell-symbolischen Bedingungen einer sie funktionalisierenden Gesellschaft, so dass eine reine Ausrichtung auf eine formale Teilhabe an demokratischen Prozessen zu kurz greift, da so die spezifischen Konstitutionsbedingungen möglicher Subjektivität ausgeblendet bleiben. (vgl. Bünger, 2007)

Da aufgrund der Verstrickung in diese gesellschaftsspezifischen Konstitutionsbedingungen diesen nur „dilettantisch“, also ohne souveräne Verfügung, begegnet werden kann, folgt daraus aber nicht eine grundsätzliche Vermögung gesellschaftlicher Praxis. Vielmehr kann der Dilettantismus umgekehrt als grundsätzliche Ermöglichungsbedingung der „Inanspruchnahme kollektiver Freiheit“ verstanden werden, wenn dieser als Ausdruck der menschlichen Freiheit „zu versuchen“ (Reichenbach, 2001, 363) begriffen wird. (Bünger, 2007, 173) Insofern kann die „Anerkennung des menschlichen Dilettantismus“ (Reichenbach, 2001, 122) nicht nur als „personale Tugend“, sondern auch als „demokratische Kompetenz“ (ebenda) verstanden werden. Bünger betont zu Recht, dass diese von Reichenbach mit der Wertschätzung des menschlichen Dilettanten postulierte demokratische Kompetenz als gegenhegemoniale Strategie gegen den vorherrschenden Kompetenzdiskurs politischer Bildung gelesen werden kann, da er sich für die Freiheit zur Ineffizienz und Inkompetenz ausspricht. (vgl. Reichenbach, 2000f, 126 u. 128f. u. Reichenbach 2007g)

Noch ungeklärt ist aber, welche politikdidaktischen Schlussfolgerungen für demokratische Erziehung und politische Bildung beim Eingeständnis menschlicher Beschränktheit unter solchen gesellschaftlichen Voraussetzungen folgen. Es kann sicherlich nur heißen, dem demokratischen Ethos in allen Bezügen und auf allen Ebenen zur Ausbreitung zu verhelfen, um zur Entwicklung einer demokratischen Lebenspraxis beizutragen, in der Menschen ermutigt sind, Freiheit zu leben. Vielleicht stimmt ja die Feststellung von Werner J. Patzelt, dass die politische Bildung ihr Optimum erreiche, wenn sie jenseits eines maximalistischen Eifers in der Konstruierung eines „Idealbürgers“ ihre Ziele nicht zu hoch ansetzt und sich „nur“ um „akzeptable Annäherung an plausibel gemachte Ziele“ (Patzelt, 2010, 47) kümmern möge, weil sie so attraktiv werde. Allerdings besteht mit dieser Formulierung die Gefahr, dass sich die politische Bildung allzu schnell und allzu leicht mit den gegebenen Möglichkeiten arrangiert und jegliche Optionen nach Verbesserung und Weiterentwicklungen gar nicht erst ins Blickfeld geraten lässt.

Unter den gegebenen spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen ist daher zu fragen, ob das ausreichend ist, da die Figur des Dilettanten nicht bereits an sich ein widerständiges Potential enthält und die spezifischen gesellschaftlichen Strukturen ausblendet. Muss nicht die Einsicht in die Selbstverstrickung und prinzipielle Unverfügbarkeit des Subjektes die „Subjekt-Kritik als Gesellschaftskritik und umgekehrt Gesellschaftskritik als Subjekt-Kritik“ (Bürger, 2007, 174) zumindest berücksichtigen, so dass die politische Bildung neben „Selbstsorge“, „personalen Tugenden“, „demokratischen Kompetenzen“, die über Teilhabeformen hinausgehen, auch verstärkt „den Macht durchdrungenen *Kontext* der vorherrschenden Selbstverständnisse explizit zum Inhalt“ (ebenda) machen sollte? Diese verbreiterte Perspektive zu berücksichtigen und in Konzepte demokratischer Erziehung und politischer Bildung umzusetzen, steht noch aus, sollte aber zumindest bedacht werden, weil erst so die Subjektivität der Adressaten umfassend verstanden werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit steht dies aber nicht im Mittelpunkt, bleibt aber als noch einzulösende Aufgabe präsent.

## 2.6.9 Einschätzung und Bewertung

Abschließend sei die Hoffnung zum Ausdruck gebracht, dass die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung, deren Austragung unzweifelhaft zur Sensibilisierung von Kompetenzen zur Demokratiefähigkeit und zur Notwendigkeit der Etablierung und Fundierung von Demokratie-Lernen in der Schule beigetragen hat, deren unterschiedliche Perspektiven auch zur Ausschärfung und Klärung von Begriffen und zur Ermöglichung von neuen fachdidaktischen Zugriffen und zur Erweiterung des Verständnisses von demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Hinblick auf die Schulkultur und auf die Schulentwicklung wichtig waren und sind, sich mehr und mehr auf eine gemeinsame Verständigungsbasis zubewegen wird, die von einer „kalkulierte(n) Kooperation von Schulleben und Politikunterricht“ (Reinhardt, S., 2005c, 72) ausgeht und die nach „Brückenschläge(n) zwi-

schen Demokratiepädagogik und Politischer Bildung“ (Himmelman/Lange, 2010, 11) sucht. Die Zielformel könnte folgendermaßen lauten:

„Ferner wird von der Schule als öffentlicher Institution erwartet, dass sie im schulischen Alltag auf das Leben in einer modernen Demokratie vorbereitet. Dazu ist es notwendig, dass die Schule ihrerseits in ihrer institutionellen Struktur jungen Menschen Kommunikations-, Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten anbietet und andererseits die Jugendlichen zu außerschulischem gesellschaftlichen Engagement anregt und dieses durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie mit anderen zivilgesellschaftlichen Institutionen und Organisationen fordert.“ (GPJE, 2004, 9 )

Jegliche Vereinseitigung wäre angesichts der voranschreitenden Marginalisierung politischer Bildung für eine umfassende Demokratiepädagogik nicht hilfreich. Politische Bildung und Demokratiepädagogik können ihre Ziele nur erreichen, wenn sie einsehen, dass sie in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen, da sie sich beide ergänzen: „Erfahrungen des eigenen Handelns (Oetinger) und kognitives Lernen im Feld der Politik (Litt) stützen sich gegenseitig.“ (Gagel, 2005, 18) Die Schule ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten als Handlungsraum für demokratische Erziehung und politische Bildung in einer „Verbindungswelt von Partizipationserfahrungen und Selbst-/Sozialkompetenzen“<sup>303</sup> (Biedermann, 2006, 393) im Rahmen der im Kapitel 1.3 schon bestimmenden Grundauffassung von Partizipation zu gestalten. Diskursiv-prozedurales Erleben von Partizipation, die Übernahme von Verantwortung und das regelmäßige Erleben der Regelmäßigkeit demokratischer Verfahren sind dabei von entscheidender Wichtigkeit zur Grundlegung demokratischer Dispositionen im Sinne der Ausbildung der demokratischen Lebensform.

Zur Entwicklung von politischer Identität, die darüber hinausgeht und analytisches Verstehen politischer Prozesse und gesellschaftlicher Strukturen und die Elaborierung und Ausdifferenzierung politischer Urteilskompetenz inkludiert und ggf. Optionen zur Intervention in komplexe politische Handlungsverläufe berücksichtigt, bedarf es eines obligatorischen, systematischen und kontinuierlichen Politikunterrichts in allen Jahrgangsstufen aller Schulformen, der dann auch in allen Bundesländern endlich eine einheitliche Bezeichnung erhalten sollte, z. B. „Politische Bildung“.

Gleichzeitig muss immer wieder darauf hingewiesen werden, dass eine Konzentration auch auf einen qualifizierten Fachunterricht mit Projekten als Erweiterung nicht ausreicht, sondern es muss sich ein demokratiepädagogisch geprägtes Schulleben entfalten. Auch Fritz Oser sieht in der Kombination von fachlicher politischer Bildung und von demokratiepädagogischem Erfahrungslernen eine Erfolg versprechende Möglichkeit der Fundierung von Demokratieverständnis und von politischer Identitätsfindung. Dafür bedarf es für ihn folgender Elemente:

- „einer Platzierung politischer Bildung im Rahmen der Pflichtschule;

- der Verunsicherung alltäglicher politischer Einstellungen und Haltungen, um so einerseits politische Sensibilität zu schaffen und andererseits entwicklungsbezogene Transformationsprozesse auszulösen;
- eines Curriculums, das wissenschaftlichen Ansprüchen Rechnung trägt;
- eines adaptiven und differenzierten Leistungsmesssystems und
- einer Bereitstellung von Möglichkeiten partizipativen Erfahrungslernens.“ (Oser, 2003, 393)

Möglicher- und wünschenswerterweise könnte so eine gelingende Kooperation entstehen, ohne dabei alle Differenzen zu überwinden. Auch hier sollte das Leben mit Dissens eine Grundlage sein.

Für schulbezogenes Handeln scheint der Vorschlag von Wolfgang Beutel sinnvoll, der von einem „perspektivenbedingten Ergänzungsverhältnis“ (Beutel, 2007 136) spricht, bei dem eine „effektive Kooperation und respektvolle wechselseitige Anerkennung“ (ebenda) zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung zur Normalität wird. Besser wäre es aber noch, wenn erkannt würde, dass Demokratiepädagogik und politische Bildung zusammengehören, damit Demokratie nicht nur formal, sondern auch substantiell in ihren Sinngehalten erlernt wird. (vgl. Lange, D., 2006b, 37)

Kurzum: Demokratie-Lernen ist auf demokratische Erziehung und politische Bildung gleichermaßen angewiesen. Oder mit Dirk Lange ausgedrückt: „Die Demokratiepädagogik und die Politische Bildung gehören zusammen und sollten dringend wieder zu einem gemeinsamen Diskurs zurückfinden.“ (Lange, D., 2009b, 52)

Dabei sollten sich beide nicht mit einer Arbeitsteilung zufrieden geben, (vgl. ebenda, 51) aber für den praktischen Vollzug in den Schulen könnte eine Arbeitsteilung sicherlich ein Anfang sein, der sich in etwa so vollzieht:

„Demokratische Handlungspraxis fördert sowohl die fächerübergreifende Schaffung von Räumen, in denen möglichst viele Schüler/innen durch eigenes Handeln positive Erfahrungen mit der Demokratie machen können, als auch ein substanzielles Verständnis politischer Zusammenhänge. Die Erscheinungsweise demokratischer Politik als Lösung von Problemen in Form kleiner, oft in mühsamen Kommunikationsprozessen errungenen ‘Zwischenlösungen’ und als eines immer vorläufig bleibenden Prozesses erfordert sowohl das kognitive Verstehen politischer Konzepte und Zusammenhänge als auch das Erleben demokratischer Aushandlungsprozesse im Alltag des Zusammenlebens.“ (Sliwka, 2008, 17f.)

Beide bleiben aber der Aufgabe verpflichtet, „Demokratie und Politik, Demokratie-Lernen und Politik-Lernen, Schulkultur und Unterricht, Wissen und Erfahrung als Zusammenhang in der Vielfalt von Theorie und Praxis herzustellen.“ (Henkenborg, 2009a, 94) Die Schule muss deshalb vermehrt für beide Anliegen Gelegenheiten schaffen und diese beiden Seiten konsequent fördern und auf allen Ebenen zu einer konkreten und operationalisierten Ausgestaltung bringen, so dass die schulische Normalität und Alltäglichkeit durchdrungen wird und Schule sich als politisch bildender Erkenntnisort und

als demokratiepädagogisch geprägter Erfahrungsraum gleichermaßen verstehen kann.

Die Schule hat dafür zu sorgen, dass sowohl kognitive und prozedurale Fähigkeiten im Bereich der politischen Bildung als auch habituelle Dispositionen, vor allem durch demokratische Erziehung und durch Formen des anerkennenden Umgangs, entwickelt werden, und zwar im Unterricht und auf allen anderen Ebenen der Schule, und damit als umfassende schulische Gesamtaufgabe.

Es geht um ein Verhältnis der versöhnten Verschiedenheit zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik, die beide ihre Berechtigung haben und aufeinander angewiesen sind, so dass begründet von zwei unterschiedlichen Seiten einer Medaille gesprochen werden kann, die nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten, (vgl. ebenda) aber deren Verschiedenheit auch nicht künstlich harmonisiert werden sollte, weil auch für die Kontroverse gilt, dass das Aushalten von Differenz als Element der demokratischen Lebensform anerkannt wird.

Eine gegenseitig akzeptierende Form der Komplementarität erscheint als sinnvolle Lösung, die über die oben angesprochene reine Arbeitsteilung hinausginge. Die politische Bildung sollte sich eingestehen, dass sie immer noch zu sehr nur das fachliche Lernen betrachtet und damit die Querschnittaufgabe des schulischen Demokratie-Lernens trotz vorliegender Veröffentlichungen ihrerseits vernachlässigt hat. Die Demokratiepädagogik ist gut beraten, sich mit der Konzeptualisierung des Demokratieverständnisses auf der Ebene der Herrschaftsform präziser zu beschäftigen. Dagegen können andere Befürchtungen gegenseitiger Art vermutlich inzwischen als geklärt gelten. So hat die Demokratiepädagogik sicherlich erkannt, dass sie nicht etwas vollständig Neues geschaffen hat, weil es zu vielen von ihr aufgeworfenen Fragen in der Politikdidaktik schon Vorarbeiten seit 1949 gab,<sup>304</sup> die die Demokratiepädagogik zu Beginn der Kontroverse nicht beachtet hat. Dies scheint inzwischen geklärt.

Insofern kann davon gesprochen werden, dass die Demokratiepädagogik in sehr berechtigter Weise eine Akzentuierung und eine Reaktivierung bisher vernachlässigter Aspekte mit anderen Vorzeichen vorgenommen hat. Sie hat damit nicht einen unerheblichen Beitrag zur Revitalisierung der Diskussion um das Demokratie-Lernen im hier verstandenen Sinne als elementare schulische Erziehungs- und Bildungsaufgabe geleistet. Die Befürchtung, dass die Demokratiepädagogik das Unterrichtsfach Politik ersetzen will, scheint – zumindest in der Bedrohungsvariante – nicht mehr ernsthaft zu existieren. Ebenso hat die Demokratiepädagogik sich aus dem Anschein der „Feuerfunktion“ gegen jegliche Art von Fundamentalismus befreit und sich als systematische und kontinuierliche Aufgabe des Schulehaltens etabliert. Die anderen Unterschiede bleiben aber bestehen.

### **2.6.10 Folgerungen für die Schulaufsicht**

Der Schulaufsicht käme die Aufgabe zu, die Potentiale der Erkenntnis, die Impulse, die terminologische Klärung, die Befunde, die sich aus der Kontro-

verse ergeben, an die Schulen, die sich mit Demokratie-Lernen als wesentliches Element des Schulehaltens beschäftigen wollen, weiterzuvermitteln, aber auch Anregungen dafür zu geben, welche Schlussfolgerungen für ein Leitbild demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulprogramm gezogen werden können und wie Einzelelemente dort verankert werden können.

Darüber hinaus ist bei den Ansprechpartnerinnen und -partnern der Schule die gezielte Entwicklung und Förderung von Kenntnissen durch die Wahrnehmung der kontroversen Diskussionspunkte zu ermöglichen, aber auch die Sensibilität für Vereinseitigungen zu schärfen. In Beratungsprozessen kann ausgelotet werden, wie die Schule sich vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Besonderheiten aufstellen will, um sich selbst in dieser Kontroverse zu positionieren.

So ist z. B. zu klären, welchen Raum sie erfahrungsbasierten Formen des Erlernens von Demokratie als Lebensform Raum geben will. Wenn Demokratie-Lernen eine Querschnittsaufgabe für die Schule ist, wie will sie das organisieren und sichern? Insofern sind innerschulische Klärungsprozesse notwendig, zu der die Auseinandersetzung wichtige Anregungen leisten kann. Insbesondere kann sie über ein Netz von Beratern, die ihr zur Verfügung stehen sollten, den Fachkonferenzen Politik zur Seite stehen, wenn diese sich in ihrem Interesse an Professionalisierung und im Engagement für ein umfängliches schulisches Demokratie-Lernen mit dieser Kontroverse und den Folgen für die Demokratie-Lernenden in Schule und Politikunterricht beschäftigt.

„In any effort to make democracy more deliberative, the single most important institution outside government is the educational system. In respect to numeracy, though both are of course prerequisites for deliberating about public problems. Schools should aim to develop their students` capacities to understand different perspectives, communicate their understandings to other people, and engage in the give-and-take of moral argument with a view to making mutually acceptable decisions. These goals, which entail cultivating moral character and intellectual skills at the same time, are likely to require some significant changes in traditional civic education, which has neglected this kind of moral reasoning.“ (Gutman/Thompson, 1997, 359)

“Die Art und Weise, wie Lernen in einer Gesellschaft konstruiert wird, ist ein Indikator für deren demokratische Reife.“ (Wolf, 2008, 54)

## **2.7 Schlussfolgerungen aus den theoretischen Grundlagen**

### **2.7.1 Konzepte und Modelle – notwendige Elemente zur Entwicklung von Demokratiebewusstsein<sup>305</sup> oder überflüssige "Girlanden" zur Schulentwicklung?**

Warum erscheint eine Beschäftigung mit unterschiedlichen Modellierungen von schulischem Demokratie-Lernen überhaupt notwendig? Kann auf einen solchen Theorieinput nicht verzichtet werden, um in einer ausschließlich auf die praktische Umsetzbarkeit und Verwertbarkeit setzenden Arbeitsweise und unter Verzicht von Vorstellungen einer Schule unter den Aspekten von demokratischer Erziehung und politischer Bildung als Querschnittsaufgabe der Schule die schulische Arbeit vor Ort zu unterstützen, zu begleiten und zu beraten? Die hier vorgetragene Überzeugung muss diese aufgeworfene Frage eindeutig mit einem klaren „Nein“ beantworten.

Die Beschäftigung mit den vorausgegangenen theoretischen Zugriffen ermöglicht der Schule selbst und auch der Schulaufsicht ein theoriegeleitetes professionelles Handeln, bei dem die vorgestellten Konzepte als Reflexionsfolien und als Impuls- und Anregungspool genutzt werden können. Sie bieten einen umfassenden Fundus an Gedanken über demokratische Erziehung und politische Bildung, so dass es fahrlässig wäre, auf einen solchen „Pool“ zu verzichten. Ohne solche theoretischen Grundlegungen blieben schulische und schulaufsichtliche Aktivitäten in einem solchen Aufgabensegment blind, ohne Möglichkeit des Denkens in Alternativen, aber auch in jeder Hinsicht anregungsarm und ohne nennenswerte Transfereffekte.

Selbstverständlich bedeutet professionelles Handeln der Schulen selbst und vor allem der Schulaufsicht mehr als nur das Kennen von Konzepten, sondern bedarf der Kompetenzen des Beratens, (vgl. Bauer, 2004, 166) des Moderierens und eines strategisch-operativen Handlungsrepertoires auf der Basis solider Kenntnisse der systemischen Zusammenhänge über eine Schule als soziales System. Welche Funktion haben daher die in den bisherigen

Kapiteln vorgestellten Entwürfe und Kontroversen über eine Schule, die sich vermehrt der Aufgabe der Entwicklung einer von demokratischer Erziehung und von politischer Bildung geprägten Schulkultur widmen möchte?

Die dargelegten Konzepte, programmatischen Einlassungen, Modelle und die analysierte Kontroverse stellen eine notwendige wissensbasierte Ausgangslage für schulaufsichtliches Handeln und für die Schulen selbst dar. Sie geben einen Überblick über die Gesamtheit der momentan bestehenden schulpädagogischen Entwürfe, wie eine Schule, die demokratische Erziehung und politische Bildung fördern und zu einem zentralen Element ihres Schulehaltens machen möchte, aussehen könnte, wie Demokratiepädagogik und politische Bildung in der Schule auf der Ebene einer grundsätzlichen und allgemeinen Betrachtung zu verankern und zu entwickeln sind. Dieser analytische Zugriff auf die verschiedenen Vorstellungen zu mehr gelebter und erfahrener Demokratie und zu umfangreicheren Gelegenheiten zur politischen Bildung in der Schule füllt nicht nur eine Leerstelle, sondern kann auch als Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten verstanden werden. Zudem sind einige der hier erwähnten Ansätze – zumindest in den Schulen – nur annähernd bekannt. In den wenigen Fällen, in denen sie wirklich bekannt sind, fehlt die notwendige Problematisierung. Insofern dient die Darstellung der Ermöglichung eines annähernden Überblicks der Problematisierung und der Schaffung eines Sets von unterschiedlichen Angeboten als Hintergrund für Anregungs- und Unterstützungsprozesse.

Die Frage, wie mehr Demokratie in der Schule gewagt und realisiert werden kann, lässt sich nur vor einem Hintergrund eines konzeptionellen Orientierungswissens entfalten, das in der Lage ist, Verknüpfungen von einer theoretisch modellhaften Ebene zu einer Einzelschule herzustellen, wenn diese sich vornimmt, demokratische Erziehung und politische Bildung als ein wesentliches Ziel zu verwirklichen.

Nur mit solch grundlegenden Konzepten kann der Sinngehalt, die innere Logik von möglichen schulischen Entwicklungen im Bereich der Entwicklung und Ausweitung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Innern der Einzelschule und mit Wirkungen nach außen – einschließlich der damit verbundenen Kontroversen – erschlossen werden, können Handlungsvollzüge geplant und Handlungsprobleme gedeutet werden. Sie enthalten Möglichkeiten der Verknüpfung mit Bedarfen der Einzelschule in diesem Bereich und zeigen Perspektiven auf, die über die bestehende Schulwirklichkeit bewusst hinausgehen. Dabei weisen Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten der vorgestellten Ansätze schon auf unterschiedliche Zugriffsmöglichkeiten, auf diverse Facetten hin, die verdeutlichen, dass die Entwicklung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Möglichkeiten offen und z. T. auch kontrovers ist und auch so bleiben soll.

Solche mentalen Modelle sind unverzichtbar, um eine systematische Erschließung und eine ordnungsbezogene Auslotung demokratiepädagogischer Gestaltungsmöglichkeiten einer Schule überhaupt ins Auge fassen zu können. Dabei sollen die Konzepte einen grundlegenden Beitrag zur Legitimation und zum vertieften Verstehen einer durch demokratische Erziehung und poli-

tische Bildung fundierten Schule leisten, aber auch die Grenzen und den emphatischen Überschuss von Idealkonstruktionen verdeutlichen.

Schulisches Handeln selbst und vor allem schulaufsichtliches Handeln im Beratungsprozess der Einzelschulen benötigen ein solch zusammenhängendes „Deutungswissen“,<sup>306</sup> das auf verschiedenen Theorieansätzen und auf Klärungen von bestehenden Kontroversen beruht, weil auch die Sinnkonstitution eines etwaigen schulaufsichtlichen Handelns gegenüber den Einzelschulen verdeutlicht werden muss. Es sollte für die Schulaufsicht möglich sein, einen analytischen Zugriff vor dem Hintergrund unterschiedlicher Vorschläge zu einer demokratieorientierten Schule zu erreichen, um das schulische Handlungsfeld theoretisch zu befragen, aufzuschlüsseln und u. U. begründet auf der Basis von Vorschlägen zu entwickeln. Erst so können vor dem Hintergrund spezifischer schulischer Situationen und Anliegen geeignete Formen und Wege einer demokratischen Schulentwicklung unter aktiver Beteiligung der Einzelschule eingeschlagen werden. Dabei hat sich die Schulaufsicht in einem noch präzise zu entwickelnden Verständnis (vgl. Kapitel 4) zu bescheiden, indem sie abrufbare Kenntnisse bereithält, ohne konkrete Vorgaben zu machen.

Sie greift die Kenntnisse im Rahmen von schulischen Unterstützungsanfragen auf, nutzt sie zur initiierenden Anregung, entlastet die Schule aber keineswegs damit von der jeweils eigenen Erarbeitung ihrer spezifischen Sinngebung und der Formulierung ihres pädagogischen Selbstverständnisses.

Wenn gewünscht oder von ihr angeboten, kann die Schulaufsicht aber mit solchen Konzepten einen behutsamen Wissenstransfer mit Verstehens- und Übersetzungshilfen der verschiedenen Ansätze und Diskussionsstränge zur Verfügung stellen. Die Schulen müssen im Rahmen eines solchen Wissenstransfers theoretisch in diesem Bereich verstärkt aufgeklärt werden, sollen sie eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung mit den Schwerpunkten demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf den Weg bringen und sich auch auf dieser Ebene als „Lernendes System“<sup>307</sup> verstehen.<sup>308</sup>

Erst vor dem Hintergrund grundsätzlicher Vorstellungen können aus der Perspektive einer beratenden Schulaufsicht Unterstützungsangebote generiert werden, können die Schulen selbst prüfen, welche Hilfe sie zu einer Organisation bzw. Reorganisation ihrer selbst unter einer Programmatik des Demokratie-Lernens benötigen. Dabei sind die hier vorgestellten Entwürfe, Programme und Kontroversen des Demokratie-Lernens auch ein Beitrag und eine Hilfe zu einer möglichen Veränderung von subjektiven Deutungen im System Schule. Sie vermögen Hinweise zu geben, um sich u. U. auch einer kontrafaktischen Ausgangslage stellen zu können, um Widerstände konstruktiv zu bearbeiten. Die Unterschiedlichkeit der Ansätze, aber auch ihre gemeinsame Grundsubstanz, müssen wie die wesentlichen Merkmale, Strukturen und Ziele bekannt sein, um sie hinsichtlich ihrer Eignung für die jeweilige schulische Ausgangs- und Interessenslage zu prüfen. Dabei bietet die vollzogene Übersicht mit analytischem Charakter über die wichtigsten aktuellen Ansätze zu einer demokratiepädagogischen und politisch bildenden Erneuerung der Schule wichtige Anhaltspunkte. Diese dürfen aber selbstverständlich nicht (darauf wurde schon an verschiedenen Stellen gesondert hingewiesen)

als übertragbares Modell, das auf die Schule appliziert wird, verstanden werden. Ein einziger theoretischer Begründungsansatz kann nicht linear auf eine Schule übertragen werden, weil ein solches Ansinnen dem Anspruch einer beratenden und unterstützenden Schulaufsicht entgegenstünde und einem technokratischen Steuerungsmodell einer verwalteten Schule nicht nur nicht entspräche, sondern vor allem, weil die Eigengeschichtlichkeit, die Eigenwertigkeit und damit die Mikropolitik der Schule und auch ihre Potentiale zur Selbstentwicklung nicht beachtet würden. Eine solche Steuerungsvorstellung bliebe angesichts der Komplexität des sozialen Systems Schule naiv und unterkomplex und würde die Akteure in den Schulen nicht zum Träger solcher Veränderungen machen, ließe auch die Tücken der Initiierung von Schulentwicklung außerhalb der Betrachtung. (vgl. Horster, 2008)

Schulen funktionieren nicht nach einem einfachen Muster von Übertragung und Ausführung, von Input und Output. Insofern wäre jeglicher schulaufsichtlicher Dirigismus verfehlt, erst recht dann, wenn man der systemtheoretischen Annahme folgt, dass Systeme autopoietisch organisiert sind. Schulentwicklungsprozesse leben zwar von Anregungen und prozessbegleitenden Hinweisen zur Selbstorganisation, aber sie verlaufen in der Regel nie in einer direkten Übertragung vorgefasster und vorgefügter Muster. Sind Schulentwicklungsprozesse gar durch steuernde Eingriffe oder von intervenierenden staatlichen Vorgaben bestimmt, dann verhalten sich solche Zugänge in der Regel wegen der Eigenlogik schulischer Handlungsmechanismen nicht neutral, sondern das Leistungsspektrum von Schule und schulinternen Prozessen verändert sich, wobei sich u. U. auch die Reformziele verändern, so dass es stets ungewiss bleibt, ob Reformen auch die gewünschten Ziele erreichen.<sup>309</sup>

Insofern stellen die bisher vorgestellten Entwürfe und Modellversuche nur notwendige Hintergründe für selbstständige Entwicklungen dar.

Andererseits benötigen Berater die entsprechenden Sachkenntnisse, um mit großer Flexibilität auf die unterschiedlichen Anforderungen der Schulen, auf die verschiedenen Sachprobleme eingehen zu können. Schulaufsichtliches Handeln als theoriegeleitete Praxisunterstützung ist auf solche Theorieelemente ebenso angewiesen wie auf erfahrungsgesättigte und habitualisierte Dispositionen im Dialog mit den Schulen. Die Konzeptionen schärfen den Blick für mögliche Transfereffekte und für etwaige „Andockpunkte“ für eine auf Demokratie-Lernen ausgerichtete schulische Unterstützung. Dabei verstehen sich die vorgestellten Konzeptionen stets als Hintergründe für selbstinitiierte oder von außen angestoßene freiwillige pädagogische Entwicklungen. Sie bieten dabei auch immer die Möglichkeit eines theoretischen Spiegels, der den Schulen beim Selbsterforschen der eigenen Schulwirklichkeit helfen kann.

Auch wenn die Kenntnis der einzelnen Ansätze kein hinreichendes Potential für eine nachhaltige Einflussnahme auf Schule und Unterricht darstellen,<sup>310</sup> so bieten sie aber immer eine Möglichkeit, die konkrete Problemlage vor Ort auch unter einer abstrahierenden Perspektive zu analysieren und ggf. neue oder veränderte Handlungsstrategien zu entwerfen. Da die Schulen unterschiedliche Bedürfnisse haben, muss darauf auch mit unterschiedlichen Vorschlägen und mit einem ausdifferenzierten Reflexionspotential reagiert wer-

den können, wofür die Konzeptionen als Referenzmodelle mit ihren Vor- und Nachteilen dienen können. Die verschiedenen Konzeptionen können darüber hinaus gerade in ihrer Unterschiedlichkeit wertvolle Hilfen für Schulen sein, die damit von politischer Bildung und von Demokratiepädagogik geprägte Leitbilder entwerfen wollen.

„Leitbilder bündeln die Aufmerksamkeiten und die Erwartungen, die Ziele, Visionen und Hoffnungen von Menschen. Sie prägen die Themen und Formen sachbezogener Kommunikation, der Kooperation und auch der Koordination. Leitbilder formulieren verdichtet die Vorstellungen von übergreifenden Absichten, die in einer Gemeinschaft geteilt werden oder geteilt werden sollen. Leitbilder reduzieren für das Individuum und für Sozietäten die Komplexität von Welt und strukturieren die Zielsetzungen in einzelnen Handlungsfeldern.“ (Haan, 2001, 74f.)

Sie können dabei Identifikations-, Motivations- und Orientierungsfunktion übernehmen, klären aber auch das pädagogische Selbstverständnis der Schule im Hinblick auf die Zukunft durch diskursive Prozesse mit der gesamten Schulgemeinde. (vgl. Bromann, 2008) Solche Leitbilder können durch Zustimmung oder durch Ablehnung dazu beitragen, Grundorientierungen einer schulischen Demokratieerziehung und einer schul- und unterrichtsbezogenen politischen Bildung für eine Schule zu entwerfen. Die Pluralität der Angebote eröffnet unterschiedliche Zugangsweisen und zeigt verschiedene Praxiskonzepte auf. Leitbilder bieten aber auch Möglichkeiten der Motivation und der Interessenweckung, da sie nicht nur den Verstand ansprechen, sondern auch die Emotionen, so dass auch emotional besetzte Orientierungen entstehen. (vgl. Giesel/Haan/Diemer, 2007, 192f.)

Leitbilder bieten die Chance, dass sie durch ihren gewissen idealistischen Überschuss eine produktive Spannung zwischen einer diskutierbaren Zielkonzeption und der schulischen Realität entstehen lassen, um dann auch innerschulisch durch ein gemeinsames Ringen um ein angemessenes Leitbild zu einem gemeinsam geteilten „pädagogischen Handlungsrahmen“ (Buhren, 2008, 9) entwickelt zu werden. Sie können ebenso als theoretische „Beratungsbasis“ eine Rolle spielen, um gemeinsam geteilte Grundüberzeugungen zwischen Schule und Schulaufsicht auszuhandeln, wobei auf der Seite der Schulaufsicht darauf zu achten ist, dass die „gegenwärtigen Bedingungen der Schule nicht nur bedacht, sondern auch anerkannt werden.“ (ebenda)

Sie führen gleichzeitig zu mehr Wissen der schulischen Akteure über die verschiedenen Formen demokratisch-partizipativer Schulgestaltung und bieten Möglichkeiten der Transparenz, woran man sich evtl. orientieren möchte. Mittels solcher Orientierungen können dann auch schulinterne Entwicklungspläne entworfen werden. Aber auch im Rahmen von Schulnetzwerken – auch wenn der Begriff des Netzwerkes schillernd ist (vgl. Heintzel, 2000) – bzw. Schulverbänden bestehen Möglichkeiten der Nutzung, um z. B. eine gemeinsame Intention zu klären und die wechselseitigen Austauschmöglichkeiten theoriebasiert zu fundieren.

Über eine Leitbildanalyse hinaus eröffnen die unterschiedlichen Ansätze und Kontroversen Einblicke in verschiedene theoretische Zugriffe bei verwandten

oder vergleichbaren Anliegen, Schule als Lernort für Demokratie in einem größeren Umfang als bisher zu gestalten. Um zu einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung unter den Leitmaximen demokratischer Erziehung und politischer Bildung beizutragen, müssen solche Modelle selbstverständlich in alltagstaugliche Einzelelemente, in Prozesse, in Lernsituationen, Praxishilfen und evtl. auch in Instrumente umgesetzt werden, die dann aber auch dazu beitragen können, einen auf das Demokratie-Lernen ausgerichteten Qualitätsrahmen einer Schule zu bestimmen und entsprechende Handlungsoptionen in diesem Bereich in der Schule und in ihrem Umfeld auszuloten. Solche Konzepte haben eine heuristische Funktion, zeigen als Gedankenmodell auf, welche Konstruktionen jede Einzelschule in kritischer Reflexion bei sich für hilfreich hält, um sie auf ihre besonderen Verhältnisse abzustimmen. Sie lassen Optionen für eine bessere demokratische Wirklichkeit in der Schule aufscheinen, um u. U. unbekannte Handlungsmöglichkeiten in der dafür notwendigen Offenheit zu erkennen. Gleichzeitig eröffnen sie aus dem schulischen Alltag den Blick zurück auf die normativen Ansprüche und Bildungskontexte der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung und bereiten die Grundlage für eine Diskussion über Ziele, Kriterien und Qualitätsindikatoren vor, die in einem auf Demokratie-Lernen ausgerichteten bzw. mitbestimmten Qualitätsrahmen für Schulen (vgl. Abs, 2005) beschrieben werden könnten, der dann selbst weiter zu einer Festlegung von Minimalstandards einer unter dem Gesichtspunkt des Demokratie-Lernens verfassten Schule herangezogen werden könnte.

Die vorliegenden Modelle verstehen sich dabei ausschließlich als Platzhalter oder als die oben schon angesprochenen „Andockpunkte“ für eine Vermehrung von gelebter, erfahrener und reflektierter Demokratie in der Schule. Sie zeigen Perspektiven auf, in welche Richtung sich Schulen entwickeln können und wo mit Systemträgheit und evtl. Systemwiderstand auf einer grundsätzlichen Ebene zu rechnen ist.

Sollen die modellhaften Konstrukte als Orientierungsgrößen und als Anzeigenelemente verstanden werden (wie hier angedacht), bedarf es zu einer erfolgreichen Wahrnehmung dieser Aufgaben einer konzeptionellen Klärung. Es muss geklärt sein, welche vertieften Einsichten die Theorieansätze vermitteln, wie sie in der jüngeren Geschichte der Schulpädagogik annähernd zu verorten sind und welche Kontroversen sie ausgelöst haben und aktuell noch bestimmen, um ihre Kompatibilität mit den Voraussetzungen der spezifischen Ausgangslage der heutigen Schule prüfen zu können.

Ebenso kann vor diesem Hintergrundwissen über demokratiepädagogische Konzepte und Vorstellungen zur politischen Bildung deutlich werden, dass die bestehenden Schulen in der Regel zwar Schulen in der Demokratie, aber noch keine vom Demokratie-Lernen geprägten Schulen sind – abgesehen von einzelnen Modellschulen. Um eine demokratische Grundbildung als unverzichtbare Voraussetzung für ein Leben in der Demokratie, für eine Bestandserhaltung und für eine Weiterentwicklung der Demokratie zu gewährleisten, die junge Menschen befähigt, Demokratie zu verstehen, zu leben, zu gestalten und manchmal auch ertragen zu lernen, können solche theoretischen „Leuchttfeuer“ und „Sternbilder“ mit realutopischer Funktion hilfreich

sein für eine „demokratische Leitkultur“ und für eine gelebte schulische Praxis, die jungen Menschen dazu verhilft, Demokraten zu werden und sich als solche weiterzuentwickeln, und die der Demokratie dazu verhilft, sich zu stabilisieren und an ihrer Verbesserung zu arbeiten.

Die aufgegriffene Kontroverse zwischen der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung kann z. B. wie die Vielfalt der hier vorgestellten Ansätze verdeutlichen, dass Demokratie an sich kontrovers ist und unterschiedliche Optionen enthält, weil darin auch verschiedene demokratiepädagogische Implikationen offenbar werden, die alle in ihrer Offenheit jenseits von Re-education-Programmen<sup>311</sup> einzuordnen sind.

## 2.7.2 Nutzen der Auseinandersetzung

Bei aller Vielfalt dürfte aber auch deutlich geworden sein, dass die Analyse der Konzepte wichtige Optionen eröffnen, wie ein bisher im Schulleben und in den Schulprogrammen vernachlässigter Bereich der Schulqualität richtungweisend aussehen könnte, ohne ihn dabei im Verhältnis 1:1 für übernehmbar zu halten.

Demokratie als Lebensform im Kontext der Schule zu erproben (unter Einschluss einer erweiternden demokratischen Erziehung und politischen Bildung), erscheint im Lichte der Ansätze trotz der nicht zu leugnenden restriktiven Rahmenbedingungen für eine Erneuerung der Schule unter der Vorstellung eines umfassenden Demokratie-Lernens als ein notwendiges und sinnvolles Unterfangen, weil Schule sich damit einem wichtigen bildungstheoretischen und erzieherischen Anspruch stellt, ihren zentralen und gleichzeitig spezifischen Beitrag für eine lebendige und entwicklungsfähige Demokratie zu realisieren. Die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur<sup>312</sup> und eines ebenso geprägten Schulklimas vor dem Hintergrund der analysierten Konzepte erscheint dafür Erfolg versprechend.

Trotz der oftmals maximalen Zielsetzungen einzelner Konzepte bieten sie einen Fundus an gedanklichem Rohmaterial, um daraus Überlegungen für eine qualifizierte Beratung der Einzelschule zu entwickeln und um auch der Schule selbst Möglichkeiten und Grenzen solcher Konstrukte vorstellen zu können. Es lohnt sich daher, sich auf solche Ansätze zu beziehen, um daraus für eine demokratische Schulentwicklung nach entsprechender Reflexion Bewährtes aufzunehmen, Neues zu entwickeln und einzelne Module evtl. in die Schulentwicklung zu integrieren.

Für eine Schule, die unter Nutzung des theoriegeleiteten Reflexionswissens beraten wird, besteht die Chance, dass ihre Schüler davon profitieren und „subjektiv-individuell aufgrund eigener Anschauung Demokratie im Umgang mit den anderen ‘erfahren’ können,“ (Himmelman, 2005a, 119) weil sie ein umfangreiches Ideenpotential liefern, dass sie Beratungs- und Schulentwicklungsprozesse in diese Richtung orientieren.

Es ist also nicht so zu verstehen, dass durch die Kenntnis verschiedener Konzeptionen die Mitglieder der Schulgemeinde, hier vor allem die Lehrer, wüssten, wie Schüler zu Demokratiefähigkeit zu qualifizieren sind. Dazu bedarf es der Beratung und Unterstützung der Schulaufsicht, aber auch der

Verdeutlichung, wie dies auf den einzelnen schulischen Handlungsebenen aussehen könnte, was im Rahmen dieser Arbeit noch zu leisten ist. Der Anspruch aber, dass Demokratie-Lernen eine unverzichtbare (schul-)pädagogische Aufgabe ist und als Voraussetzung jeglichen schulischen Lernens und als Gestaltungsnorm im schulischen Kontext Berücksichtigung erfahren muss, kann mit diesen theoretischen Bezugspunkten geliefert werden. Insbesondere die Notwendigkeit des praktischen Erlebens und Erfahrens von Demokratie als Element des Schullebens und als Voraussetzung zur Aneignung demokratischer Dispositionen wird mit den Ansätzen fundiert verdeutlicht. Demokratie-Lernen vor dem Hintergrund der Analyse der unterschiedlichen Vorstellungen einer Schule als demokratische Lebens- und Lerngemeinschaft und unter Berücksichtigung der Kontroverse zwischen der Demokratiepädagogik und der Politikdidaktik verdeutlicht auch, dass ein solches Demokratie-Lernen im Sinne seiner politischen Bestimmung nicht auf das Fach Politik beschränkt werden kann (aber ebenso auf ein solches Fach nicht verzichtet werden darf) oder gar auf die Ebene der formalen Mitbestimmung in den innerschulischen Gremien abgedrängt werden darf, sondern dass es konkreter Einzelelemente bedarf, wie im Unterricht und über den Unterricht hinaus eine demokratische Schulqualität entwickelt werden kann. Es wird deutlich, dass es die Schule als Ganzes ist, die unter den Perspektiven demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu entwickeln ist, und zwar in einem kontinuierlichen und entwicklungs-offenen Prozess. Das gilt sowohl für eine an demokratischer Erziehung und politischer Bildung ausgerichtete Schulkultur, für daran angelehnte innerschulische Strukturen und Prozesse im Sinne vermehrter Partizipation sowie einzelner Praktiken im konkreten Umgang im Unterricht und im Schulleben. Ein Prozess demokratisch-partizipativer Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt des Demokratie-Lernens wird so angeregt und wird ausbaufähig, so dass nicht nur ein verengtes Verständnis von Schule, das nur nach den Resultaten zentraler Abschlussprüfungen fragt und das die im internationalen Vergleich festgestellten Leistungsrückstände nur von ihrem Ergebnis her verbessern will, dominiert, sondern das auch die Bedingungen von Lehren und Lernen und die pädagogischen Prozesse unter einer Betrachtung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung nicht außer Acht lässt und sie so in der Schule und über sie hinaus so entwickelt, dass alle Heranwachsenden die Chance haben, das Potential von Demokratiefähigkeit erfolgreich sich aneignen zu können.

### **2.7.3 Einschätzung und Folgerungen**

Alle vorgestellten Ansätze und konzeptionellen Überlegungen sind sich trotz ihrer Unterschiedlichkeit darin einig, dass die Schule eine Aufgabe des Demokratie-Lernens hat; ja, dass sie dieses Bildungs- und Erziehungsziel zur Demokratie umfassender und angestrebter als bisher zu verfolgen habe, um die Demokratie überlebensfähig zu machen, erneuerungsfähig und veränderungswürdig zu erhalten.

Deshalb muss Demokratie in der Schule als der wichtigsten Sozialisations- und vor allem Erziehungsinstanz für alle Heranwachsenden erlernt werden.

Insofern verschränken alle Ansätze und Programme – abgesehen von der traditionellen Politikdidaktik – Schule und Demokratie als Grundmuster für eine zivilgesellschaftliche Weiterentwicklung der Gesellschaft. Neben dieser grundsätzlichen Gemeinsamkeit gibt es auch Variationen, bei denen z. T. gemeinsame Zielvorstellungen auf einer abstrahierenden Ebene erkennbar sind, auch wenn die Denkfiguren in unterschiedlichen Kontexten, unter Berufung auf unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze (z. B. Deweys Pragmatismus) und in historisch bestimmten Epochen mit differenten Zeitgeistvoraussetzungen entstanden sind.

In ihrer Unterschiedlichkeit und in den Akzenten der Übereinstimmung sollen die einzelnen Konzeptionen, Programme und auch die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung resümierend in ihrer Bedeutung für die Schulaufsicht, die Demokratie-Lernen fördern und entwickeln will, und für ein erweitertes Verständnis von Schule hier abschließend für den zweiten Abschnitt dieser Arbeit vorgestellt und gewichtet werden. Die Darstellung nimmt dabei bewusst das auf, was vorher schon in ersten Folgerungen im Hinblick auf schulaufsichtliches Handeln entwickelt wurde, resümiert dies, entwickelt es weiter und setzt jetzt auch deutlicher die einzelnen Ansätze im Mit- und Gegeneinander voneinander ab.

Die Schule als „embryonic society“ von John Dewey mit einem erfahrungsba-  
sierten Verständnis einer ständigen Verbesserung und Erneuerung durch soziale Kooperation verdeutlicht, dass Demokratie als Lebensweise, als gelebte Alltagspraxis verstanden und immer wieder neu errungen werden muss. Die Aneignung demokratischer Prinzipien ist an die Anknüpfung an unmittelbare Erfahrungen in Beteiligungs- und Entscheidungssituationen gebunden. Trotz der überhöhten Idealisierung einer „great community“ bei Dewey wird die Schule zum unverzichtbaren Unterbau einer demokratischen Gesellschaft, die ohne Verankerung von demokratiepädagogisch bestimmten Bildungs- und Erziehungsprozessen nicht existieren kann. Deweys offenes Konzept gibt damit Impulse ohne definitive Festlegungen, wie eine Schule sich als eine lernende und demokratische Gemeinschaft gerade unter den Bedingungen einer eigenverantwortlichen Regelschule entwickeln kann. Seine Vorstellungen unterstützen gerade Ansätze einer kontinuierlichen Schulreform, die die Einzelschule in größtmöglicher Eigenverantwortung innerhalb staatlicher Rahmenvorgaben selbst so konzipieren, dass Schule als Handlungsfeld demokratischen Lernens von den Beteiligten als schulpädagogisches Experiment realisiert werden kann, indem solche Schulen mit externer Unterstützung und Beratung ihre Eigenentwicklung weitgehend selbst steuern. Die Problemlösekapazität der eigenverantwortlichen Einzelschule bei gleichzeitiger Nutzung der internen demokratischen Kooperation steht dabei im Vordergrund.

Von Dewey lernen heißt daher, dass keinerlei Rezeptologie erwartet werden kann, da Dewey auch die Schule als pädagogische „Dauerbaustelle“ mit hypothetischem Charakter versteht. Deshalb nennt er – wie später dann auch Hartmut von Hentig – seine Schule auch „Laborschule“ und nicht „Modellschule“. Demokratische Entwicklung muss von den Mitgliedern der Schulgemeinde selbst kommen und unterzieht sich dauerhaften Veränderungen im

Hinblick auf eine demokratische Verbesserung der Gemeinschaft und natürlich auch der Lehr- und Lernprozesse. Eine solche Vorstellung von relativer Autonomie und demokratischer Selbstverantwortung unter Berücksichtigung staatlicher Rahmensetzung hat die Schulaufsicht zu respektieren und zu beachten. Das immanente demokratiepädagogische Potential der Einzelschule gilt es zu entdecken, anzuregen, zu unterstützen und durch Anregung der Betroffenen zu Eigenaktivitäten zu entwickeln.

In ähnlicher Weise gelten diese Vorschläge für Hartmut von Hentig, der sich wie Dewey einer gesellschaftlichen Demokratisierung verpflichtet weiß und der Schule als Erfahrungsraum für demokratisches Handeln eine wichtige vorbereitende Funktion im Hinblick auf Selbstbestimmung und Mündigkeit zuweist, auch wenn er den maßstabslosen Fortschrittsoptimismus Deweys nicht teilt. Gleichzeitig bleibt von Hentig dem lern- und kritikfähigen Menschen als Erziehungsziel verpflichtet.

Ebenso wie Dewey betont er die Notwendigkeit von authentischer und originärer Erfahrung, die über erfolgreiches Lernen das eigene Handeln verbessert. Wird Demokratie in der Schule erfahren, gelebt und reflektiert und gelernt, entstehen Verfügungswissen und praktisches Können als Voraussetzung dafür, dass Demokratiebewusstsein nicht äußerlich bleibt, sondern die Chance hat, internalisiert zu werden und zu einer Disposition werden kann, die Handlungsbereitschaften inkludiert.<sup>313</sup> (vgl. Scherb, 2005b, 14)

Hartmut von Hentig will das Individuum gegen Systemzwänge stärken und es damit zum demokratischen Denken und Handeln befähigen. Seine Bildungsaspekte beschreiben solche habituellen Kompetenzen, die sowohl auf individuelles Wachstum als auch auf eine umfassende Gemeinwohlorientierung und eine gelebte demokratische Kultur angelegt sind. Da selbstbestimmtes, gestärktes Handeln in einer Gemeinschaft von Verantwortlichen das zentrale Prinzip der von Hentigschen Pädagogik ist, heißt das für schulaufsichtliches Handeln, dass sie – wie schon bei Dewey – ein solches kooperierendes und möglichst eigenverantwortliches Handeln des schulischen Gemeinwesens zu akzeptieren hat, wenn es nicht einer größeren Gemeinwohlorientierung entgegensteht. Konsequenterweise hat sich die Schulaufsicht auf die Einhaltung von staatlich gesetzten Rahmenbedingungen und auf die Sicherstellung des gesellschaftlichen Bildungsauftrages zu beschränken.

Regulative Eingriffe verbieten sich, sind bestenfalls als „ultima ratio“ zu denken, wenn permanent Qualitätsdefizite, Regel- und Rahmenverletzungen im Rahmen einer externen Evaluation oder vor dem Hintergrund von Beschwerden seitens Betroffener feststellbar wären. Handelte Schulaufsicht anders, verletzte sie die demokratische Selbstorganisation der Einzelschule und ihre kooperativen Gestaltungsformen und verhinderte, dass die schulische Gemeinschaft alle auftauchenden Probleme möglichst selbst in demokratischen Prozessen bearbeitet, reguliert und löst.

Hartmut von Hentig ist damit aktuell und modern, da er das Prinzip der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule und deren von großer Eigenaktivität geprägten pädagogischen Selbstorganisation unterstützt. Eine solch eigenverantwortliche Schule – das ist von Hartmut von Hentig zu lernen – ist darum bemüht, die Schule als partizipative Schulgemeinschaft mit Möglichkei-

ten des demokratischen Lernens und Lebens im Bereich des Schullebens, des Unterrichtes, der Klassengemeinschaft, des vereinbarten Erziehungsverständnisses bis hinein in die Prozessqualitäten des Systems Schule und in die systematische Schulentwicklung zu verwirklichen, ohne dabei einen Endzustand der Erfüllung erreichen zu können.

Sein Eintreten für eine größtmögliche Selbstständigkeit und Selbstentwicklung der Schule und seine Gegnerschaft zu einer verwalteten, bürokratisch gegängelten Schule bringt ihn angesichts des Misslingens bzw. der relativen Unwirksamkeit von zentral gesteuerten Reformmaßnahmen durch staatliche Steuerungsvorgaben in Übereinstimmung mit dem bildungspolitischen Wechsel von der Makro- zur Mikroebene der Einzelschule. Hartmut von Hentigs Konzept ist damit für eine Übertragung von Verantwortung für Entwicklungsprozesse und für ein Zugeständnis an schulische Selbstverwaltung als Unterstützungsansatz zu benennen. Er billigt der Schulgemeinde „eine größere Verfügungsermächtigung über ihre Ressourcen und inneren Ordnungen“ (Hentig, 1996a, 167) zu. Er steht damit ganz in der Tradition reformpädagogischer Theorie und Praxis der Jahrhundertwende und im Kontext der Kritik an der „verwalteten Schule.“<sup>314</sup>

Ohne größere Probleme könnte sich Hartmut von Hentig auch der Metapher der Bildungskommission NRW von der Schule als „Haus des Lernens“ (Bildungskommission NRW 1995, 77f.), die sich zumindest als eine teilautonome Bildungseinrichtung versteht und auch die Schule als Lern- und Lebensort berücksichtigt, anschließen. Problematisch wäre aber für Hartmut von Hentig, die zweite Seite der neuen „Steuerungsphilosophie“ von Bildungseinrichtungen, mit dem Ziel die Wandlungsfähigkeit des Schulsystems zu erreichen und seine Leistungsfähigkeit zu erhöhen, die mit einem Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung, mit Standardsetzungen als Normgrößen, die von allen Schulen erreicht werden müssen, mit zentralen Abschlussprüfungen und mit externer Evaluation einhergeht. (vgl. Röken, 2002a)

Die von Hartmut von Hentig neu gedachte Schule widersetzt sich nicht einer öffentlichen Verantwortungsabnahme, will die Möglichkeiten des Neudenkens und Neugestaltens als Versuchsschule aber freihalten von einer Engführung des Schulverständnisses. Eine solche Verengung des schulischen Selbstverständnisses liefert sich für ihn der Dominanz der Wirkungsorientierung der Schule aus. Gegen eine solch äußere Verzweckung, die mit dem Ziel der Erreichung größerer Lernwirksamkeit vorrangig sich an den Abnehmerinteressen des Marktes<sup>315</sup> (Hentig, 2004, 9) orientiert, gerät in einen unüberbrückbaren Gegensatz zu einer Schule im Sinne Wilhelm von Humboldts, die auch heute noch allgemeine Menschenbildung zu betreiben habe, um den Schülern Hilfen für eine selbstbestimmte gesellschaftliche Lebensführung in der Schulpolis zu ermöglichen. Die Schule müsse vielmehr auf die „Anpassung der Verhältnisse an die Menschen“ (Hentig, 1996a, 159) vertrauen, statt umgekehrt, den Menschen an die Verhältnisse anzupassen, um den Blick für eine bessere und damit demokratischere Schule offen zu halten, um Möglichkeiten weiterentwickelnder Erprobung zu gehen, ohne sich den gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen zu entziehen.

Keineswegs will Hartmut von Hentig eine solche Schule von Selbst- und Fremdevaluation befreien, weil Verantwortung für ihn stets heißt, Rechenschaft zu geben. Aber die parteinehmende Anstrengung für die Würde der Schüler, der Beitrag zu ihrer aufgeklärten und gestärkten Identität, die in der Schule er- und gelebte Demokratie, auf die die Schule angewiesen ist, bleibt primär.

Für die Schulaufsicht – anknüpfend an Kapitel 2.1.3.6 – bedeutet von Hentigs Schul- und Demokratieverständnis, dass sie die Entwicklung schulischer Eigenverantwortung im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten zu stärken und zu entwickeln hat und die Schule zur Wahrnehmung eigenständiger Entscheidungen ermutigen sollte, sich damit gleichzeitig auch einer Instrumentalisierung zur Lösung interner Probleme, die von der Schule besser selbst gelöst werden können, widersetzen muss.

Die Schulaufsicht muss Zutrauen und Vertrauen zur schulischen Binnensteuerung, zu den Möglichkeiten schulischer Selbstversorgung und -verwaltung bekommen und die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Einzelschule unterstützen und mit einem distanzierten Blick des „critical friend“ beratend begleiten. Unter Beachtung der zentralen Bildungsaspekte Hartmut von Hentigs sollte sie aber auch eine kritische Wächterfunktion unter der Fragestellung einnehmen, ob die Schule in ihrer Organisationspädagogik auf individuelles Wachstum und auf eine umfassende Gemeinwohlorientierung hin angelegt ist und ob sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten der Gefahr einer „Verbetriebswirtschaftlichung“, einer Verkürzung der Schule auf ökonomische Effizienz und einer Schule als Unterrichtsanstalt und als Belehrungsschule hinreichend widersteht.<sup>316</sup>

In positiver Wendung ist die Schulaufsicht aufgerufen, Motivation dafür zu schaffen, dass Demokratie als begründete Orientierungsdimension und Handlungsmöglichkeit innerschulisch angelegt wird und die bisher im Schulleben vernachlässigte demokratiepädagogische Dimension stärker befördert wird. Sie kann dazu, wenn ihre Beratungsangebote nachgefragt werden, u. a. mit einer kritischen Reflexion des Hentigschen Entwurfs einer Schule als Polis jenseits von offizieller Reformrhetorik Anregung und Unterstützung geben, um ein Mehr an demokratischer Schulkultur zu schaffen und Vorstellungen einer Schule als Cité entwickeln, ohne diese im Maßstab 1:1 auf die jeweilige Einzelschule übertragen zu wollen.

Aber es verbieten sich auch jegliche Formen von verordneten Maßnahmen zum Demokratie-Lernen. Dies wäre in jeder Hinsicht zur Intention kontraindiziert. Vielmehr sind die autonome Verantwortlichkeit und der interne Gestaltungsspielraum der Einzelschule durch unterstützende Maßnahmen, die nicht als Fremdsteuerung verstanden werden dürfen, auszubauen. Dagegen sind neben den Anregungen Rückmeldungen über die schulischen Elemente und ihre Effekte zu einer demokratisch-partizipativ orientierten Schulentwicklung nicht nur denkbar, sondern wünschenswert.

Auch das auf Lawrence Kohlberg zurückzuführende Konzept einer „demokratischen Schulgemeinde“ als Weiterentwicklung hypothetischer Dilemmata-Situationen weist in der Verlängerung der konzeptionellen Grundannahmen der Schulaufsicht in ihrem Handeln eine subsidiäre Funktion zu. Sie hat die

Selbstentwicklungs- und Eigensteuerungsinitiativen und die Problemlösefähigkeiten der Beteiligten vor Ort zu stützen und sich selbst als dienend und helfend zur Unterstützung einer realistischen Partizipation in der Schule, die konsequent nach demokratischen Regeln abläuft, zu begreifen.

Gleichzeitig ist sie aber aufgerufen, die Chancen eines solchen Ansatzes der Gestaltung des sozialen Miteinanders zu revitalisieren und Schulen darauf aufmerksam zu machen, welche Möglichkeiten und Probleme in der Entwicklung einer demokratischen Wertegemeinschaft und in der Bewusstmachung und Verbesserung sozialer Interaktionsprozesse liegen.

Angesichts einer starken Zentrierung des heutigen Schulehaltens auf Unterricht, insbesondere in den sog. Kernfächern, kann dies nur als Gegenstromprinzip<sup>317</sup> im Rahmen eines dialogischen Prozesses verstanden werden, der auch die systematische Unterrichtsentwicklung nicht vernachlässigt, aber es keinesfalls dabei nur belässt. Bei aller Berechtigung einer besonderen Beachtung des Unterrichts, der dann aber nicht auf Kenntnisvermittlung und auf abfragbare Leistungsmessung reduziert werden sollte, dürfen die Voraussetzungen für gelingende Unterrichtsprozesse und für ein gutes Schulklima nicht außer Acht gelassen werden sowie eine verengende Vereinseitigung der ausschließlichen Beschäftigung mit Unterricht, der sich ja nicht unabhängig von den sonstigen Rahmenbedingungen des Schullebens vollzieht, aufgegeben werden muss.<sup>318</sup> Der auf Kohlbergschen Überlegungen beruhende Ansatz der demokratischen Schulgemeinde bietet vor allem hervorragende Möglichkeiten, innerschulische Konfliktlagen, problemhaltige Situationen des Schullebens konstruktiv zu bearbeiten und durch demokratische Verfahrensweisen zu regeln. Will eine Schule sich darauf als Gesamtkonzept einlassen, sind umfassende organisatorische Vorkehrungen zur Entwicklung einer entsprechenden Infrastruktur vonnöten. Zu Recht weist Sibylle Reinhardt darauf hin, dass dieses Projekt äußerst voraussetzungsvoll ist und auf Lehrerfortbildung, Elterninformation, organisatorische Vorkehrungen und Unterstützung von außen, z. B. durch die Schulaufsicht, nicht verzichtet werden kann.<sup>319</sup> (vgl. Reinhardt, S., 2003a, 71f.)

Auch wenn eine vollständige Verwirklichung des Ansatzes der „Demokratischen Schulgemeinde“ ohne institutionelle Rahmenabsicherung durch ministerielle Genehmigung und ohne intensive Kompetenzvermittlung an die Lehrenden in darauf ausgerichteten Fortbildungen nur durch intensive Überzeugungsarbeit und entsprechender Offenheit der Schulleitung und der Schulgemeinde für Werte-Bildung (u. U. bietet die neue Debatte um Wertevermittlung hier zusätzliche Chancen) und für demokratische Schulgestaltung echte Chancen auf Realisierung hat, so bietet aber eine in eine in relative Eigenverantwortung entlassene Schule dafür größere Freiheiten. Sie kann auf der Grundlage der Erfahrungen des Modellprojekts „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen auch die grundlegenden organisatorischen Voraussetzungen dafür selbst schaffen. Dabei kann sie inzwischen wieder auf gelungene „Best-Practice-Beispiele“ von Schulen als Wert reflektierende und Demokratie praktizierende Gemeinschaften zurückgreifen.<sup>320</sup>

Jenseits von verheißungsvoller Emphase vermag aber ein Konzept demokratischer Schulentwicklung unter den Vorzeichen des Ansatzes von L. Kohlberg

darauf hoffen, dass die Prognose stimmt, dass die Schule angesichts sich weiter verändernder Sozialisationsprozesse und angesichts vermehrter Aufmerksamkeit für gewaltförmige Auseinandersetzungen und gewaltförderliche Bedingungen um und in der Schule sich stärker als bisher um die Entwicklung demokratischer, sozialer und wertorientierter Kompetenzen wird kümmern müssen. (vgl. Schirp, 2003a)

Nicht nur das Sozialverhalten vieler Schüler ist im Umbruch, sondern auch die gesamtgesellschaftlichen Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse wirken sich verunsichernd auf Orientierung und Verhalten von Kindern und Jugendlichen aus, die zudem durch wirtschaftliche und gesellschaftliche Selektionsprozesse und durch eine ausufernde Ellenbogenmentalität bedroht sind. Auch der Verlust des schulischen Monopols an Wissens- und Informationsvermittlung, die allmähliche Modernisierung der Lernkultur in Richtung einer stärkeren Lernerorientierung tragen dazu bei, dass Entwicklungstendenzen entstehen könnten, die demokratische Lerngemeinschaften im schulischen Alltag befördern. (vgl. ebenda)

Die Schulaufsicht kann diese Umorientierung in Richtung auf eine soziale und auf eine verstärkt demokratisch gestaltete Schule nicht nur durch Hinweise auf zu erwartende OECD-Studien mit vermutlich sehr negativen Ergebnissen in diesem Bereich für das deutsche Schulwesen und auf vorliegende empirische Untersuchungen (z. B. die CIVIC-Studie) unterstützen, sondern sie ist aufgefordert, eine breite Qualitätsbestimmung von Schule unter Einschluss von Aspekten des Demokratie-Lernens, die eine soziale und wertorientierende Gestaltung des gesamten Schullebens als notwendige Voraussetzung für überzeugende Lernerfolge in anderen Bereichen begreift, sowohl von ministerieller Seite als auch von den Einzelschulen einzufordern. Praxisnah möglich wäre dies z. B. durch eine entsprechende Verankerung im Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Das Qualitätstableau legt einen Qualitätsrahmen für die schulische Arbeit vor und bietet den Schulen konkrete Anhaltspunkte für die eigene Schulentwicklung und ist die Basis für den Dialog mit der Schulaufsicht über den weiteren Schulentwicklungsprozess.

Zwar finden sich im Qualitätsrahmen im Bereich des Untersuchungsbereiches „Prozessqualitäten des Systems Schule“ die Unterpunkte „soziales Klima“ und „Lebensraum Schule“, aber völlige Fehlanzeige herrscht noch bei demokratiepädagogischen Elementen, z. B. im Sinne einer „Demokratischen Schulgemeinde“. Hier besteht deutlicher Nachbesserungsbedarf, um auch den Einzelschulen die Notwendigkeit der Schulentwicklung in diesem Bereich zu verdeutlichen – sollte diese Form unzureichender Fremdevaluation, die keine eindeutigen Kausalbeziehungen ermöglicht, warum es zu schulischen Problemlagen kommt und die den Schulen wie bei Münchhausen zumutet, „sich selbst an den Haaren aus dem Sumpf zu ziehen,“ in diesen Strukturen und mit diesen Instrumenten so beibehalten werden.

Eine umfassende demokratische und soziale Gestaltung der Schule in unterschiedlichen schulischen Bereichen sollte auch als konstitutives Element im Schulprogrammerlass Berücksichtigung finden, so dass sich die Schule bei ihrer planmäßigen Weiterentwicklung durch die Schulprogrammarbeit sowohl

im Darstellungs- und vor allem im Planungsteil (Schulprogramm als Arbeitsprogramm mittlerer Reichweite) konzeptionelle Elemente einer durch Demokratie-Lernen gestalteten Lern- und Lebensumgebung, z. B. mit Vorschlägen aus dem Ansatz der „Demokratischen Schulgemeinde“, überlegen muss, und zwar mit der Option, diese selbstständig entwickeln und eigene Schwerpunkte setzen zu dürfen.

Auf bisher Vorhandenes und Erreichtes im Bereich einer am Demokratie-Lernen ausgerichteten Schule kann aufgesetzt werden, um Verknüpfungen zu den unterschiedlichen Bereichen der Schule, insbesondere zu einer systematischen Unterrichtsentwicklung, anzubahnen. Der Ansatz einer „Demokratischen Schulgemeinde“ kann dabei einen wichtigen Bezugspunkt darstellen, weil Schüler sich in geregelten demokratischen Prozessen mit eigenen und fremden Werteinschätzungen auseinandersetzen und eine begründete, an Kriterien und Kategorien gebundene Urteilsfähigkeit entwickeln müssen.

Hier ergeben sich ausgezeichnete Kooperationsmöglichkeiten mit dem Politikunterricht. Im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben könnte sich idealiter eine eigenverantwortliche Schule auch als eine teilautonom regulierende Lebens- und Lerngemeinschaft schulisch konstituieren, aber auf jeden Fall Elemente einer „gerechten Schulgemeinde“ verwirklichen, also z. B. bei authentischen Problemen durch Diskurs zu eigenen Entscheidungen und zu eigenem Handeln zu kommen. Entscheidend ist trotz asymmetrischer pädagogischer Strukturen die ernsthafte und verantwortliche Beteiligung der Schüler an Aushandlungsprozessen, deren Ergebnisse praktisch erfahren werden müssen. Notwendig ist die Institutionalisierung eines „Coping“-Prozesses (Schirp, 1995, 275; to cope with = etwas bewältigen), z. B. ebenfalls durch eine Verankerung im Schulprogramm. Demokratie-Lernen als konzeptioneller Baustein einer Schule auf der Basis des Verständnisses der „Demokratischen Schulgemeinde“, die sich mit realen Problemen des Lebensraumes Schule beschäftigt, die von den Schülern auch als lohnend identifiziert werden, bietet dann die Chance, gesellschaftliche Kohäsion durch eben solche teilbaren Realkonflikte nutzbar zu machen, da „die normative Integration pluralistischer Gesellschaften nur *subsidiär* aus kleineren politischen Einheiten und communities generierbar“ (Scherb, 2003, 183) ist. Da ein solches Konzept offen bleiben muss für die konkreten Problem- und Konfliktlagen der Betroffenen, ist auch nur die grundsätzliche Möglichkeit des Erwerbs habitueller Demokratiekompetenzen und der dazu gehörenden Prozesse in das Schulprogramm zu integrieren, ohne die einzelnen Inhalte vorzugeben. Es muss nur sichergestellt sein, dass Erfahrungen des demokratischen Zusammenlebens mit allen Hindernissen und Aus- und Verhandlungsnotwendigkeiten im Mikrokosmos Schule zur Verfügung gestellt werden. Heinz Schirp empfiehlt zur schulpraktischen Umsetzung des Konzeptes der „Demokratischen Schulgemeinde“, dass nicht gleich bei der ganzen Schule begonnen wird, sondern dass der Ansatz auf der Jahrgangsebene seinen Anfang nimmt.<sup>321</sup> Insgesamt dürfte aber deutlich geworden sein, dass der Ansatz der „Demokratischen Schulgemeinde“ neuer und umfangreicher Kompetenzen bedarf, die sich auf die Schule als demokratisches Gestaltungsfeld beziehen müssen. Diese sind schulaufsichtlich zu stützen, abzusichern und durch Fortbildungen zu beglei-

ten, ohne die kritikwürdigen Aspekte einer demokratischen Schulgemeinde, wenn sie sich denn als reine Wertegemeinschaft verstehen sollte, zu vernachlässigen. Soll die Schulgemeinde im Rahmen vorgegebener struktureller und damit begrenzender Bedingungen eine mehr und mehr demokratische werden, sind ihre Mitglieder an den zentralen Prozessen möglichst weitgehend zu beteiligen. Dabei kann die gesamte Schulgemeinde nur durch Informationen und größtmögliche Transparenz gewonnen werden. Fremdbestimmte Vorgaben – abgesehen von rahmensetzenden Voraussetzungen, z. B. einem durch demokratische Erziehung und politische Bildung „angereicherten“ Qualitätsrahmen von Schule, der Demokratie-Lernen als grundsätzliches Element von Schulqualität bestimmt – sind auch bei diesem Ansatz abträglich.

Die Schule übernimmt als Wert- und Verantwortungsgemeinschaft die Eigenregie ihres Handelns in einer qualitativ orientierten demokratiepädagogischen Rahmung. Sie nimmt stets die Möglichkeit im Dialog mit der Schulaufsicht wahr, ihre Interessen und ihre Vorstellungen einer demokratiepädagogischen Verbesserung einzubringen.

Der Schulaufsicht kommen die Rollen des unterstützenden Helfers und des orientierenden Beraters zu, die mit Hilfe des konzeptionellen Deutungswissens verschiedener Ansätze des schulischen Demokratie-Lernens zu neuen Sichtweisen, Erkenntnissen und zu einem umfassenden Verständnis von Schulqualität verhelfen und zu entsprechenden Eigenaktivitäten in diesem Bereich anregen. Theoretische Bezüge dienen daher der reflexiven Selbstvergewisserung und öffnen sich für die spezifischen Eigendynamiken und für die besonderen Ausgangssituationen der Einzelschulen.

Dass die oben beschriebenen Rollen selbst einem demokratisch geprägten Grundverständnis zu folgen haben, ist zwar in der bisherigen Tradition schulaufsichtlichen Handelns schwer vorstellbar, aber „conditio sine qua non“ für die eigene Glaubwürdigkeit in dem hier intendierten Inhaltsfeld von Schulentwicklung. Notwendig wird ein sukzessiv zu entwickelnder und dauerhaft zu etablierender Dialog bzw. ein aushandelnder Diskurs zwischen Schule und Schulaufsicht, der soweit wie nur möglich auf einem Verhältnis von Partnern in Augenhöhe beruht und der sich in deutlicher Weise von paternalen Beziehungsmustern abhebt. (vgl. Schley, 2007b)

Dabei wird es stark darauf ankommen, ob und inwieweit es der Schulaufsicht gelingt, die Schulen von der Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer Erneuerung der Schule unter der Leitmaxime des Demokratie-Lernens zu überzeugen. Schulaufsicht ist – darauf sei schon jetzt verwiesen – aufgefordert, eine professionelle System- bzw. Organisationsberatung zu leisten, und zwar aus einer distanzierten Perspektive des „critical-friend“ der Schule. Sie beschränkt sich auf Impulse, Anregungen, auf Beratung und Unterstützung durch ihre umfassenden Kenntnisse der schulischen Organisationspädagogik, um die Selbstentwicklungskräfte der Einzelschule zu stärken. Die Schulen selbst sind hinsichtlich der Optimierung ihrer internen Selbststeuerung aufgerufen, die externe Beratung offensiv zu nutzen und sich für diese breit zu öffnen. Darauf wird im vierten Kapitel dieser Arbeit zurückzukommen sein.

Bei dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ und beim BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ liegen schon ausgearbeitete Konzepte mit einem Organisationsgerüst vor, die den Schulen zur Beteiligung angeboten werden können. Hier ist es die Aufgabe von Schulaufsicht, diese Initiativen bekannt zu machen, für entsprechende werbende Verbreitung zu sorgen und sich selbst in den Prozess als Unterstützungssystem einzubringen. Darüber hinaus geht es darum, Netzwerke zu schaffen, so dass Schulen sich im Erfahrungsaustausch Anregungen holen und Nachhaltigkeit erreichen können. Beim Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ liegt die Aufmerksamkeit vor allem bei der Anregung und Förderung demokratiepädagogischer Projekte, während beim BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ es darauf ankommt, welche Module von den einzelnen Bundesländern gewählt wurden, so dass sich Initiativen nur innerhalb dieser Bereiche ansiedeln können, was aber nichtsdestoweniger auch schon ein breites Spektrum darstellt, wenn an die Einzelverbände allein in Nordrhein-Westfalen gedacht wird. Dabei kann auch hier im Modul 2 das Lernen in Projekten unterstützt werden.

Schulaufsicht hat insbesondere Anregungsfunktion, um die Elemente der Programme im Schulprogramm fest zu verankern, aber sie kann auch durch ihre Kontakte, eine Zusammenarbeit im außerschulischen Bereich verstärken. Ihre ganz besonderen Möglichkeiten besitzt sie, um in dialogischer Weise sich mit der Schule über deren Leitvorstellungen von einem politisch bildenden und demokratisch erziehenden Unterricht zu verständigen. Gerade hier kommt es darauf an, dass sie Impulse gibt, wie Schule als eine soziale Organisation für einen legitimierte Individualismus mit einer zellularen und fragmentierten Lehrerschaft zu einer Intensivierung und Institutionalisierung von Lehrer-Kooperation kommt, die auch die Eltern und Schüler in ihre Arbeit einbezieht.

Beim Unterricht selbst ist es wichtig, dass die soziale Dimension unterrichtlicher Interaktionen und deren Möglichkeiten daraus zu lernen und wichtige soziale Kompetenzen zu erwerben als gleichberechtigt neben der kognitiven Dimension beachtet wird. Dabei kann die Schulaufsicht nicht daran vorbeigehen, dass trotz des Moduls „Unterricht“ bisher die unterrichtliche Ebene stark vernachlässigt wurde. Deshalb sind gerade hier besondere Akzentuierungen gefragt. Insofern wird sie eine Demokratisierung von Unterricht durch begleitende Fortbildungen zur Entwicklung von Schülerkompetenzen zur Wahrnehmung einer demokratischen Schülerrolle, zur Entwicklung einer Lehrerrolle, die mit anderen kooperiert, die aber auch Schüler an ihrem Unterricht mitgestalten lässt und zur Einbettung eines solchen Unterrichts in eine demokratische Schulkultur besonders in den Blick nehmen müssen.

Darüber hinaus wird die Schulaufsicht alle Initiativen begrüßen, die dazu beitragen, dass mehr Demokratie in der Schule gewagt wird, also im Rahmen des BLK-Programms zur Weiterentwicklung des Moduls 3 „Schule als Demokratie“ beitragen, indem sie auf allen Ebenen des Schulehaltens prüft, welche Gelegenheiten es dazu gibt, um diese vorsichtig mit der Schule zu entfalten. Sie wird sich auch nach Beendigung des Modellprogramms dafür einsetzen müssen, dass wichtige Erfahrungen und vorhandene Bausteine nicht in den Orkus des Vergessens geraten, sondern sie wird den Schulen Möglichkeiten

aus dem Programm anbieten, so dass diese darauf mit ihrer Unterstützung zurückgreifen können, ohne sie unkritisch zu übernehmen. Im Rahmen des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ kann sie sich aber auch selbst direkt einbringen, indem sie sich an der Juryarbeit bei der „Lernstatt Demokratie“ beteiligt und damit Vorbildfunktion zeigt.

Das BLK-Programm bot während der Versuchszeit die Möglichkeit der direkten Zuständigkeit in den Modellschulen, z. B. im nördlichen Ruhrgebiet beim Marie-Curie-Gymnasium in Recklinghausen. Da die Landesregierung, die NRW von 2005 bis 2010 regierte, und damit das Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW nach der Beendigung der Modellphase 2007 keine nennenswerten Initiativen zur Fortführung des BLK-Programms zeigte, war die obere und untere Schulaufsicht hier weitgehend auf sich allein gestellt.<sup>322</sup>

Sie musste sich selbsttätig mit Gelingens- und Misslingsbedingungen demokratisch-partizipativer Schulentwicklung beschäftigen, um Schulen, die sich dafür interessierten, zu beraten und um ihnen tragfähige Innovations- und Transferstrategien mitteilen zu können. (vgl. Giesel/Haan/Diemer, 2007)

Sie kam und kommt dabei nicht umhin, sich mit relevanten Erkenntnissen der Transferforschung und den Ergebnissen der Transfermaßnahmen des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen & leben“ zu beschäftigen. (vgl. Nickolaus/Gräsel, 2006) Der einzelne Schulaufsichtsbeamte wird aber als Einzelkämpfer nicht eine systematisch angelegte und ministeriell gestützte Transferphase, ohne sich selbst zu überschätzen und zu überfordern, ersetzen können.

Die obere Schulaufsicht kann nur in Kenntnis der Transferforschung darauf achten, dass die eigenen Impulse und Innovationsvorstellungen eine alltags-taugliche Qualität haben, den Rahmenbedingungen der einzelnen Schule Rechnung tragen und den Schulen für eigene Entwicklungen genug Raum lassen. (vgl. Schirp, 2007b u. Haan, 2007e) Will Schulaufsicht zumindest eine gewisse Resonanz in diesem Bereich erzielen, wäre die Entwicklung von Standards einer Schule des Demokratie-Lernens zur Unterstützung sehr hilfreich, um Schulen in eine solche Richtung zu orientieren und um vor diesem Hintergrund auch Selbstevaluation und Metaevaluation eines von demokratischer Erziehung und politischer Bildung geprägten Schulprofils anzugreifen. Überzeugende Beispiele könnten dann entsprechend durch die Schulaufsicht zertifiziert werden. Schulaufsichtliches Handeln wird, ohne in den inneren Prozess des schulischen Agierens direkt einzugreifen, Kenntnisse über Projektmanagement, (vgl. Hansel/Lomnitz 2004) über innerschulische Kooperation und über interschulische Netzwerke vermitteln müssen, so dass Schulen und Schulaufsicht von- und miteinander lernen. Schulaufsicht ist dabei stets aufgefordert, selbstreflexiv mit sich umzugehen, um zu fragen, was förderlich und was hinderlich war.

Beim BLK-Programm, das ja ein strukturiertes Programm mit einzelnen Bausteinen war, könnten die arbeitenden Unterstützungssysteme auf den verschiedenen Ebenen (wenn sie denn wie in anderen Bundesländern in anderen institutionalisierten Formen weiter Bestand hätten), hier vor allem die Netzwerkkoordinatoren und die Landeskoordinierungsstelle, so in die Arbeit so eingebunden werden, dass die Schulen ihre Bedarfe an die Schulaufsicht

meldeten und sie dazu dann qualifizierte und auf ihre jeweilige besondere Ausgangslage abgestimmte Fortbildungen erhielten. Diese Möglichkeit ist in den meisten Bundesländern, die am Modellversuch teilgenommen haben, weiterhin gegeben, in NRW leider nicht.

Nicht nur, weil es in der politischen Bildung zu den wichtigsten Lernzielen gehört, einen kontroversen und konflikthaften Prozess zu verstehen, nicht nur, weil der Beutelsbacher Konsens<sup>323</sup> der Kontroversität eine große Bedeutung für das politische und demokratische Lernen zuweist, kann die Kontroverse zwischen der traditionellen Politikdidaktik und der Demokratiepädagogik nicht unbeachtet bleiben. Weil diese Kontroverse existent ist, kann sie schon aus Gründen wissenschaftlicher Redlichkeit nicht verschwiegen werden, sondern bedarf der Aufnahme in das Reflexionsrepertoire einer mit politischer Bildung befassten Schulaufsicht.

Die Analyse der Auseinandersetzung ermöglicht ihr, dass sie die verschiedenen Positionen in den Dialog mit der Schule unter der Perspektive einer transformationalen Schul- und Unterrichtsentwicklung einbringt. Dabei überlässt sie der Schule selbst die eigene Einschätzung, ohne aber auf eine begründete eigene Position zu verzichten. Diese müsste dann verdeutlichen, dass ein Alleinvertretungsanspruch einer der beiden Positionen für die schulische Wirklichkeit abträglich wäre, dass die Schule aber auf ihre Vermittlungsmöglichkeiten demokratischer Skills nicht verzichten darf.

Die Kontroverse kann dabei verdeutlichen, dass ein Lernen über Demokratie und Zivilgesellschaft und ein Lernen durch Demokratie zusammengehören, um ein Lernen für die Demokratie zu gewährleisten. Gerade im Ringen um einen normativen Konsens im Bereich des Demokratie-Lernens in einer Schule kann die Kontroverse wichtige Anregungen bieten, um unterschiedliche Verwirklichungen (Minimal- und Maximalkonzeptionen, die z. B. auch Verantwortungsübernahmen für den Nahraum inkludieren) unter Einschluss begrenzender Vorbehalte vornehmen zu können. Schulaufsicht hat vor dem Hintergrund der obigen Positionierung aber auf eine exakte und normierende Festlegung der innerschulischen Verwirklichung einer fachbezogenen, einer fächerverbindenden und einer fachübergreifenden politischen Bildung (politische Bildung als Prinzip aller Fächer, bei dem die Aspekte politischer Bildung in allen Fächern unverzichtbar mitreflektiert werden) ebenso wie auf eine exakte Normierung einer Schule als demokratische Lebensform zu verzichten, weil gerade vor dem Hintergrund der Kontroverse eine Überwältigung der Schule zu vermeiden ist.

Sie muss sich selbst dem Ethos der demokratischen Lebensform stellen und dieses soweit wie möglich mit ihrem staatlichen Auftrag in Einklang bringen, was keineswegs konfliktfrei zu denken ist. Zudem muss eine Offenheit garantiert bleiben, weil auch die Regeln und demokratischen Verhaltensformen in und mit jeder Schule und mit den jeweiligen Beteiligten neu zu fassen sind.

Die konkrete Ausgestaltung von Demokratie – gerade in einem nicht durchgängig demokratisch gestalteten Ort – setzt normatives Ringen voraus. Allerdings kann – bei aller Offenheit, wie eine Gestaltung einer Schule unter den Ansprüchen demokratischer Erziehung und politischer Bildung sukzessiv mehr Raum annehmen kann, wie Wandlungsprozesse sich ohne Überforde-

rung und ohne Missachtung der Eigenverantwortlichkeit der Schule vollziehen können; bei aller Freiheit, welche Konsequenzen die Schule aus der Kontroverse zieht – nicht der gesetzlich garantierte Rahmen des Auftrages zur Demokratieerziehung und zur politischen Bildung abgelehnt oder gar völlig aufgehoben werden. Insofern ist ein Minimum eines Aufeinanderangewiesenseins von demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf der Grundlage des in Kapitel 1.1 dargelegten Anspruchs in der Einzelschule schon zu gewährleisten und behutsam einzufordern.

Unter Beachtung des Effektivitätskriteriums müsste die Schulaufsicht sogar in Beratungsprozessen darauf hinweisen, dass nur ein komplementäres Verständnis beider Akzente, also demokratischer Erziehung und politischer Bildung, Chancen auf Erfolg hat. Dies könnte die bisherige Nicht-Beachtung bzw. Randstellung von Demokratiepädagogik und der politischen Bildung auch nach dem Jahr der Demokratieerziehung der europäischen Gemeinschaft (2005) hinaus überwinden helfen. Diese Herausforderung, Demokratie-Lernen im Schulalltag und damit politische Bildung als Schulprinzip (vgl. Henkenborg, 2005c) auf der Basis gelebter, reflektierter und verstehender Erfahrung verstärkt zum Durchbruch zu verhelfen und gleichzeitig einen politischen bildenden Politikunterricht mit einer annähernd demokratisch geprägten Unterrichtskultur zu stärken, sollte von Schulaufsicht und Schule im Hinblick auf eine zukunftsfähige Bildung für das 21. Jahrhundert angenommen werden, und zwar ohne die Differenzen der Positionen, die Verschiedenheit der Interessen in der Kontroverse und ohne die unterschiedlichen Aufgaben von fachbezogener politischer Bildung und von Demokratiepädagogik zu verwischen.

Die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre, hier insbesondere der Politikunterricht, sorgen für die Verbindung lebens- bzw. alltagsweltlicher Erfahrungen und Interaktionen mit systemischen, strukturellen Perspektiven, die das bedeutsame Allgemeine entschlüsselbar machen, die die komplexe gesellschaftliche Realität, die politische Ordnung und deren Institutionen durch erweiternde Deutungen und durchdringende Analysen verstehbar machen.

Gleichzeitig sind die Fächer aber auch verpflichtet, sich über den Unterricht hinaus für die demokratieförderliche schulische Gestaltungsformen einzusetzen und einen Verbund zu anderen Bildungsangeboten in- und außerhalb des Lern- und Lebensortes Schule zu realisieren. Die Demokratiepädagogik entwickelt und stärkt die außerschulischen Initiativen, Organisationsformen, Projekte in der Schule, die sich einer demokratischen Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft verpflichtet fühlen und die vor allem durch situiertes und authentisches Lernen erworben werden.<sup>324</sup> Sie will damit mehr als nur die begrenzten Partizipationsmöglichkeiten in den schulischen Mitwirkungsgruppen ausweiten. Werden Demokratiepädagogik und fachbezogene politische Bildung nicht als ergänzend und in zentralen Schnittbereichen als annähernd übereinstimmend verstanden, wird eine allmähliche Umwandlung, ein behutsamer Umbau zu einer zukunftsfähigen Schule, zu einer Schule des Demokratie-Lernens, die den Qualitätsansprüchen einer umfassenden politischen Bildung und einer demokratiepädagogisch gestalteten Schul- und Unter-

richtskultur genügt, nicht gelingen. Nur so wird eine Schule möglich, in der gelernt wird, „to know, to do, to be, to live together.“ (Unesco, 1996)

Nur in der Verbindung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung wird sich eine solche Schule in der öffentlichen Qualitätsdebatte positionieren können. Insofern ist die Debatte um Politik-Lernen (politische Bildung) versus Demokratie-Lernen (Demokratiepädagogik) keineswegs überflüssig, sondern unterstützt die Klärung der Bedingungen, der Verfahren und der Ziele.<sup>325</sup>

Pädagogisches Qualitätsmanagement, das sich nicht von der falschen Vorstellung leiten lässt, als gäbe es einen Masterplan zu einer Schule des Demokratie-Lernens im obigen Sinne, benötigt beide Seiten der Kontroverse, um eine entsprechende Profilierung zu erreichen. Die Schulaufsicht bedarf in ihrer Beratungsfunktion dabei der Kenntnis der Verschiedenheit der Positionen, um Widerstände in Akzeptanz zu begegnen, um sie als hilfreich, notwendig und begründet zu verstehen und um sie konstruktiv bearbeitbar zu machen und sie in ihrer Beratungsfunktion möglichst zu trag- und zu lösungsfähigen oder akzeptierten (Minimal-) Lösungen für die praktische schulische Arbeit zu bringen. Es gilt die Entwicklungskräfte der Beteiligten an der Schule aufzubauen und zu unterstützen, die ein erweitertes Verständnis von Schule mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Zugängen, aber mit einem gemeinsamen Leitbild (möglichst unter Berücksichtigung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung) für eine Schule aufbauen wollen, das z. B. darin bestehen könnte, Kindern und Jugendlichen größere Selbstwirksamkeitserfahrungen durch demokratische Lernmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen der Schule einzuräumen. Dazu muss Schulaufsicht dann auch die entsprechenden Rahmenbedingungen einräumen und absichern können, um den Schulen zu helfen, solche Möglichkeiten zu entwickeln, um tragfähige Modelle verantwortlicher Mitarbeit von Schülern zu entwickeln, um von demokratischer Erziehung und politischer Bildung geprägte Einzelebenen der Schule zu verwirklichen. Hierzu kann Schulaufsicht darauf hinweisen und beglaubigen, dass ein von solchen Elementen geprägtes Schulklima sich positiv auf fachliches Lernen in allen Fächern auswirkt, hier vor allem die Beteiligung der Lernenden am Schulehalten:

„Dass Partizipation, Mitbestimmung und soziale Interaktion in Unterricht und Schulleben leistungsfördernde Elemente sind, die mithelfen, den Sinn und Wert von Anstrengungen zu verstehen und dafür zu motivieren, ist durch Studien der Schul- und Modellversuche hinreichend belegt.“<sup>326</sup>  
(Schirp, 2007c; hier in der Manuskriptfassung von Oktober 2005,3)

Insofern erscheint die Hoffnung nicht unberechtigt, dass Schulen die Entwicklung eines erweiterten Bildungsverständnisses unter Einbeziehung unterschiedlicher Elemente der demokratischen Erziehung und politischen Bildung mehr und mehr entdecken. Dafür spricht z. B. auch, dass das BMBF eine Konferenz mit dem Thema „Qualität der Bildung für die Zivilgesellschaft“ einberufen hat, die in den Arbeitszusammenhang des EU-Programms „Education and Training 2010“ eingebettet ist. (vgl. [www.na-bibb.de/eu-arbeitsprogramm](http://www.na-bibb.de/eu-arbeitsprogramm)) Als gute Schule (in der Ziel- und in der operativen Realisie-

rungsdimension) sollte dann zukünftig nur eine solche gelten, die sich dem Auftrag der Verwirklichung von politischer Bildung und von demokratischer Erziehung in offensiver Weise stellt. Erst eine Schule als Feld der Erprobung demokratischer Beteiligung und des aktiven Übens, des offenen Umgang mit thematischen Herausforderungen aus ihrem sozialen Innenraum und ihrem sie beeinflussenden Nahraum unter Beachtung der politischen Dimension eines solchen Lernens garantiert, dass sie ihrem Bildungsauftrag in seiner Gesamtheit gerecht wird und einen bescheidenen Beitrag zu einer politischen Mündigkeit im hier dargelegten und noch weiter zu entwickelnden Verständnis (vgl. Kapitel 3. 1) zu leisten vermag.<sup>327</sup>

Dazu muss sie in ihrer Gesamtheit Ort demokratischer Erziehung und politischer Bildung sein und demokratischen Umgang erlernbar machen. Fachbezogenes politisches Lernen ergänzt und reflektiert die Erfahrungen und schafft auch die Voraussetzungen, diese mit Teilhabe- und Mitwirkungsformen zu verknüpfen.<sup>328</sup> In einer solchen verstärkenden Verknüpfung ist ein kontinuierlicher Politikunterricht in jeder Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I unverzichtbar für die Erziehung und Bildung zu selbstständig und verantwortlich handelnden Bürgern. Damit verbunden ist die Forderung, die marginalisierte institutionelle Stellung von politischer und demokratischer Erziehung in der Schule zu überwinden, und zwar durch einen mindestens zweistündigen Fachunterricht in jedem Jahrgang der Sekundarstufe I, durch eine bewusste demokratische und fest verankerte demokratische Erziehung, durch Ressourcen für Arbeitsgemeinschaften und Projekte und durch entsprechende Zeitgefäße in einem zeitlich strukturierten Schulalltag. Unzweifelhaft muss sich in einem solchen Kontext auch der Politikunterricht selbst in seinen Arbeits- und Umgangsformen dem Anspruch demokratischer Erziehung und der vermehrten Beteiligung der Lernenden stellen. Andererseits muss das Zusammenleben der an der Schule beteiligten Gruppen als ein gestalteter demokratiepädagogischer Sozialraum verstanden werden, und daraus erwachsende Fragen und Probleme müssen im Politikunterricht thematisiert werden. Nur in dieser Verschränkung von Politikunterricht und einem demokratiepädagogisch geprägten Schulleben kann die Förderung von Demokratiefähigkeit umfassend angelegt und sukzessive entwickelt werden. Gerade zu dieser bilateralen Beziehung von Demokratiepädagogik und politischer Bildung und ihrer angemessenen Klärung kann die Kontroverse entscheidend beitragen. Schulaufsicht hat unter Berücksichtigung dieser beiden Komponenten bei den Schulen für eine Erweiterung des Verständnisses von Schulqualität zu werben und Orientierungshilfen zur Verankerung von Demokratiepädagogik und politischer Bildung in der Schule zu geben.

Gleichzeitig ist sie aufgerufen, alltagstaugliche Angebote vorzustellen und zu entwickeln, die für das innerschulische Demokratie-Lernen und damit für eine Qualifizierung zur Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform von Bedeutung sind. Diese lassen sich in unterschiedlichen Bereichen bzw. Handlungsebenen bzw. Lernkontexten der Schule realisieren:<sup>329</sup>

- auf der Handlungsebene Unterricht, insbesondere des Politikunterrichts,
- auf der Handlungsebene Schulklasse,

- auf der Handlungsebene der Institution/Organisation Schule,
- auf der Handlungsebene der Lehrerkooperation unter Einbeziehung von Lernenden und Erziehungsberechtigten und
- auf der Handlungsebene der kohärenten und systematischen Schul- und Unterrichtsentwicklung: Schulprogramm.

Es geht um die Implementierung von Kernmodulen für eine mehr und mehr von demokratischer Erziehung und politischer Bildung geprägten Schule. In ähnlicher Weise und in noch einem deutlich größeren Umfang finden sich solche Elemente des schulischen Demokratie-Lernens auf der Homepage des Erziehungswissenschaftlers und Politikdidaktikers Tilman Grammes (2006). Dort lassen sich u. a. die folgenden Elemente identifizieren:

- Genetische Didaktik, die sich dominant auf lernprozessorientierten Unterricht bezieht
- Menschenrechtspädagogik und interkulturelles Training, interkulturelle Begegnung: Das Programm Betzavta (Maroshek-Klarman, 1997)
- Konflikte und demokratische Konfliktlösung in unserer Schule, Klassenrat und Mediation, Klassensprecherschulung
- Kooperatives und verständnisintensives Lernen unter dem Gesichtspunkt Kooperation oder Konkurrenz
- Demokratisches Geschichtslernen und Demokratie: Die Biographie des demokratischen Gemeinwesens
- menscheitsgeschichtliche Schlüsselsituationen für Demokratie-Lernen: Die Sehnsucht nach Harmonie
- Autoritäre Ordnungsformen als Lösung? Demokratie und Diktatur: Blue Eyed, Die Welle, Holocaust Education, Rechtsextremismus
- Projektdidaktik, Service Learning, Community Education, Verantwortung übernehmen und Gestalten im kommunalen Nahbereich. We the people/Center of Civic Education, Gemeinde-Dedektive
- Parlamentsdidaktik: etwas beraten und entscheiden: Deliberationsforum und das Projekt Juniorwahl
- Rechts- und Sozialerziehung
- Entrepreneurship: Schülerfirmen und Unternehmensplanspiele
- Öffentlichkeit, Räume und Lernorte der Demokratie, Öffentlichkeit herstellen und Kritik üben (Hannah Arendt)
- Die „Intelligenz der Demokratie“. Wie lernen gesellschaftliche Systeme? Was kann die Demokratiepädagogik von modernen Demokratietheorien lernen?
- Evaluation in der Demokratie-Schule zwischen Fördern und Kontrolle: Schüler-Feedback, dialogische Selbstbeobachtung und Schulgemeinschaftskonferenz, Portfolioarbeit als pädagogische Ich-AG
- Gouvernamentalité Schule – ein demokratisches System? Systemische Schulentwicklung und Schulkultur.

Mit diesen umfangreichen Hinweisen ist ein breites Spektrum beschrieben, aus denen die Studierenden mannigfache Anregungen bekommen, die sie in ihrer universitären Ausbildung erfreulicherweise über die dominante Fachlehrerperspektive hinausführt. Es wird deutlich, dass Lehrer, die an der Schule demokratisch-politische Bildungsprozesse initiieren wollen, mehr können

müssen, als ein „Gesamtkunstwerk der Einzelstunde zu zelebrieren.“ (Riegel, 2005) Für schulaufsichtliches Handeln bieten sowohl der demokratiepädagogische Qualitätsrahmen als auch die Kernmodule, die Tilman Grammes in seinem Seminar behandelt, eine Fundgrube von Ansatzpunkten, die den Schulen helfen können, ein von demokratischer Erziehung und politischer Bildung geprägtes Schulprogramm zu gestalten und damit Profil zu gewinnen. So ist in realistischer Perspektive vorstellbar, dass in jeder Jahrgangsstufe oder in jeder Doppeljahrgangsstufe von Demokratie-Lernen geprägte Module im Schulleben verankert werden und in einem aufsteigenden Prinzip zunehmender Komplexität vom Eintritt in die Schule bis zum Verlassen der Schule zur Anwendung gelangen, also z. B. vom Klassenrat bis zum Deliberationsforum, um nur Beispiele zu nennen.

Einige der unterschiedlichen Handlungs- bzw. Arbeitsebenen oder Elemente eines Qualitätsrahmens des Demokratie-Lernens sollen jetzt im Anschluss an dieses Kapitel dargestellt werden, um zu konkretisieren, wie auf den unterschiedlichen Ebenen ein Mehr an einer von demokratischer Erziehung und politischer Bildung geprägten Schulkultur entstehen kann, um das bisherige Theoriewissen der Modelle und Konzepte in Handlungswissen überführen zu können. Dabei wird aus Gründen einer notwendigen Begrenzung der Arbeit, wegen der geringeren Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Begleitung und Beratung und wegen der großen Breite von Publikationen zur Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern auf eine Öffnung von Schule und auf eine Wechselbeziehung zwischen Schule und Gemeinwesen und auf ein Hereinholen der Politik in die Schule und ein Hinausgehen aus der Schule weitgehend verzichtet.

Es fehlt damit bewusst die Handlungsebene der Verknüpfung der Schule mit ihrem außerschulischen Nahbereich (Kooperation mit Externen außerhalb der Schule und Kooperation mit Externen in der Schule). Es sei hier verwiesen auf die umfangreichen und langjährigen Erfahrungen des nordrhein-westfälischen Projektes „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“, die in positiver Weise belegen, dass Formen von beteiligter Gestaltung Chancen auf Erfolg haben und dass eine Verbindung von Schule mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zum Nutzen beider Partner sich vollziehen kann.<sup>330</sup> Eine zusätzliche Form der Erweiterung schulischen Lernens unter dem Gesichtspunkt einer möglichst breiten Aneignung von Demokratie- und Sozialkompetenzen ist das „Verantwortungslernen“ oder das „Service Learning“, das aus den USA im Kontext der pädagogischen Bewegung um und nach John Dewey (Progressivist Movement) zu Beginn des 20. Jahrhundert entstanden ist und eine Kooperation der Schule mit der Gemeinde meint, in der Unterrichtsinhalte durch Projektarbeit mit solchen Anliegen und Aufgaben der Gemeinde verbunden werden, die dem Gemeinwohl dienen. Dabei bekommen Schüler Gelegenheit zur Übernahme von persönlicher Verantwortung in realen Problemzusammenhängen und in Gemeinwohlangelegenheiten. Ihr zivilgesellschaftliches Engagement wird so gestärkt und demokratische Haltungen entwickelt. (vgl. Sliwka/Petry/Kalb 2004; Sliwka/Frank, 2004 u. Sliwka 2001)

„Mit Hilfe des pädagogischen Konzeptes des ‘Service Learning’ soll die Kompetenz und die Bereitschaft von Schülern, Verantwortung zu übernehmen und etwas für andere zu tun, gestärkt werden: Lernen von Verantwortung soll mit Lernen durch Verantwortung in realen Situationen verbunden werden, um so den schwierigen Transfer von der eher ‘künstlichen’ Welt der Schule in die soziale und politische Realität zu überbrücken. (...) ‘Service Learning’ ist in ein Lehr- und Lernkonzept, das zwei Aufgaben miteinander verbindet: Den Dienst an anderen Menschen oder am Gemeinwohl auf der einen Seite (‘Service’) und schulisches Erlernen und Ausüben kognitiver und sozialer Kompetenzen sowie Persönlichkeitsbildung auf der anderen. Schüler erwerben in ‘Service-Learning’-Projekten schulische Kenntnisse, wenden diese auf reale Handlungssituationen an und erwerben auf diese Weise zur gleichen Zeit sowohl fachlich-kognitive als bürgerschaftlich-zivilgesellschaftliche Kompetenzen.“ (Bott, 2007, 127f.)

Unter dem Aspekt der politischen Bildung muss aber stets darauf geachtet werden, dass diese Projekte auch eine politische Dimension enthalten und dass diese aufgesucht wird. Sie ist nicht ohne weiteres schon vorhanden. Da diese außerschulischen Möglichkeiten aus den genannten Gründen außer Betracht bleiben, geht es in den folgenden Kapiteln darum, die näheren Bestimmungen vorzunehmen, wie auf den einzelnen Ebenen der Schule eine Realisierung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung aussehen könnte. Gleichzeitig werden damit Qualitätsfelder für Elemente und Ziele aufgezeigt, deren „Ausleuchtung“ als Möglichkeiten eines Konzeptes „demokratischer Handlungskompetenz“<sup>331</sup> verstanden werden können. Aber auch hier wird aus Gründen der quantitativen Begrenzung nach dem Prinzip der Exemplarität gearbeitet. Formen demokratischen Geschichtslernens, die Beschäftigung mit autoritären Ordnungsformen, Möglichkeiten interkulturellen Lernens oder eine umfassende Klärung projektdidaktischer Ansätze und weitere Aspekte unterbleiben, weil der Fokus dieser Arbeit auf innerschulischen Gestaltungsmöglichkeiten und nicht bei einer inhaltlichen Darlegung von thematischen Aspekten des außerschulischen Lernens von Demokratie liegen soll, was eine umfassende eigenständige Bearbeitung notwendig macht. Es muss aber als selbstverständlich angesehen werden, dass diese inhaltliche Dimension unterrichtlich und außerunterrichtlich in politischen Lerngelegenheiten im Schulleben umfangreich zur Geltung kommt. Andererseits erscheint eine Konkretisierung bei einzelnen Elementen demokratisch-partizipativer Schulgestaltung notwendig, um zu belegen, dass politische Bildung und Demokratiepädagogik nicht nur nette Ideen sind, sondern dass sie einen elementaren Beitrag zu einer möglichst im Schulprogramm verankerten Schulkultur, die von demokratischer Erziehung und politischer Bildung geprägt ist, zu leisten vermögen und dass sie ein wichtiger Anstoß zu einer schulpädagogischen Qualitätsoffensive in Richtung Demokratie-Lernen werden können, die sich der Sicherung und Weiterentwicklung der erforderlichen Grundlagen für die Demokratie bei ihren Bürgern verpflichtet weiß. Bevor dazu übergegangen wird, die einzelnen Handlungsbereiche des Demokratie-Lernens in der Schule genauer zu analysieren und zu entfalten, soll

aber noch in zusammenfassender und pointierender Weise die Bedeutung der einzelnen Konzepte des Demokratie-Lernens für die Schulaufsicht in Form einer Übersicht dargestellt werden, um über die herausgearbeitete Einzeldarstellung hinaus das zentrale Ergebnis zu unterstreichen.

#### **2.7.4 Pointierende Zusammenfassung der Bedeutung der vorgestellten Konzepte für die Schulaufsicht**

Für die Schulaufsicht stellt sich die Frage, welche Impulse sie aus den Konzepten, aus den Programmen und aus der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung als zentrale Botschaften erhalten kann. Insofern erfolgt hier ein Überblick über die besonderen Anregungen, um in prägnanter Weise das besonders Erwähnenswerte zu akzentuieren. Dabei werden gelegentliche Wiederholungen unvermeidlich sein.

Das Konzept von John Dewey: Im Sinne des erfahrungsoffenen Lernens und der Postulierung weitgehender schulischer Autonomie ist der schulischen Selbstregulierung so viel Freiraum wie möglich einzuräumen. Gleichzeitig wird der Schulaufsicht eine große Skepsis bzw. Ablehnung gegenüber allen machtbasierenden und technokratischen Formen schulischer Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht, die heute im Rahmen neuerer Steuerungsmodelle unter dem Begriff „Accountability“ diskutiert werden, übermittelt. Vielmehr wird ein schulisches Autonomieverständnis transportiert, das sich als Aktivierung der schulischen Akteure und als Einräumung von weitreichenden Partizipationsmöglichkeiten versteht, so dass demokratische Teilhabe nicht nur Ziel, sondern auch Mittel der Schulentwicklung zu werden hat. Gleichzeitig ist die Schulaufsicht gehalten, ihre eigene Wirkungslosigkeit in ihrem traditionellen Gewande stets mitzureflektieren, so dass sie nicht mehr der Illusion verfallen sollte, dass sie die in der Schule handelnden Akteure noch hierarchisch so verpflichten könne, dass sie die von ihr auferlegten Maßnahmen auch mit Überzeugung realisieren wollen. Vielmehr ist es die Aufgabe der Schulaufsicht, die Schule darin zu unterstützen, dass sie ein „forschendes pädagogisches Labor“ nicht nur im Bereich des Demokratie-Lernens wird, um die Qualität der Lernmöglichkeiten der Schüler zu verbessern. Der Schulaufsicht ist aufgetragen, Anregungen zu geben, die der Einzelschule ermöglichen und sie darin unterstützt, demokratische Verhaltensweisen, Werte, Regeln, Prinzipien im Schulleben und über die Schule hinaus erlebbar zu machen. Insgesamt bedeutet dies u. a. eine Absage an Qualitätssicherungsmaßnahmen durch starke Kontrolle, weil so die pädagogische Selbstentwicklungsfähigkeit der Schule gebremst oder gar verhindert wird.

Das Konzept der „Demokratischen Schulgemeinschaft“ nach Kohlberg: Der besondere Impuls, den der Kohlberg-Ansatz der Schulaufsicht zu geben vermag, ist die Aufforderung, dass sie Handlungsspielräume zu eröffnen und abzusichern habe, um der Schule als Gesamtsystem die Chance zu geben, sich als „Demokratische Schulgemeinschaft“ zu konstituieren und demokratische Foren in ihrem Schulleben zu einem programmatischen Kernpunkt auszugestalten. Schulaufsicht hat sich dafür einzusetzen, dass moralische

Erziehung und demokratisch erziehender Unterricht in der Schule Beachtung finden. Die Schulaufsicht selbst ist verpflichtet, sich auf den Diskurs als ihre dominante Handlungsform umzustellen, um zu gewährleisten, dass der Modus der Verkehrsform mit der Schule auch mit den Leitziele kompatibel ist, weil ansonsten die Schulaufsicht unglaubwürdig würde.

Die Vorstellungen Hartmut von Hentigs: Wie bei Dewey bedeutet schulaufsichtliches Handeln, hohes Vertrauen in die selbstregulative Kompetenz der schulischen Polis zu haben. Vor dem Hintergrund des Schulverständnisses von Hartmut von Hentig ist die Schulaufsicht gut beraten, sich nicht nur auf Wirkungen („output“) zu konzentrieren, sondern sich auch mit den Prozessmerkmalen und den Rahmenbedingungen von Schule zu beschäftigen, um so ein umfassendes Qualitätsverständnis von Schule, das sich an Bildung und damit an mündiger Kritikfähigkeit, Humanität und Individualität orientiert, zu entfalten und um nicht einer Verengung zu erliegen. Das heißt, dass Schulaufsicht Anregungen aus dem Ansatz von Hartmut von Hentig erhalte, wie eine Schule als Forum der Begegnung, als Ort der personellen und politischen Bildung gegen systemische Zwänge gestärkt werden kann. Die Schulaufsicht hätte die Aufgabe, solche Entwicklungen anzuerkennen und zu stärken, so dass die in der Schule pädagogisch Tätigen so ermutigt werden, dass sie Schüler in ihrer persönlichen Entwicklung mittels mannigfacher Könnenserfahrungen unterstützen können und sie in ihrer Selbstbestimmung zu fördern in der Lage sind. Hartmut von Hentigs Bildungsverständnis lässt die Schulaufsicht auch eine kritische Distanz einnehmen zur einem funktional pragmatischen Verständnis von Pädagogik und von schulischem Lernen im Kontext einer Ökonomisierung von Bildung im Rahmen einer evidenzbasierten Bildungspolitik und einer damit einhergehenden Depotenzierung von schulischen Lehr-, Lern- und Erziehungsprozessen.

Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“: Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ gibt der Schulaufsicht Anregungen, wie sie in den Schulen ihres Zuständigkeitsbereiches Lernen in Projekten über den Politikunterricht hinaus unterstützen und fördern kann und wie ein Zusammenhang von Schule und schulischem Umfeld im Kernbereich des Demokratie-Lernens gelingen kann und wie schulische und außerschulische Erfahrungs- und Handlungsfelder im Sinne des Demokratie-Lernens mit Unterstützung und Begleitung der Schulaufsicht gestaltet werden können. Das Förderprogramm ermöglicht der Schulaufsicht eine Erweiterung ihres Selbstverständnisses, indem sie sich nicht auf Fachwissen und Unterricht bezieht, sondern auf die gesamte Schule, die sich als lernend versteht, und auf das Ergänzungsfeld des außerschulischen Lernens aufmerksam macht und dieses als produktives Miteinander in die Betrachtung der Schule einbezieht. Es bietet der Schulaufsicht Anregungen im Hinblick auf bisher brachliegende Potentiale des Demokratie-Lernens und des schulischen Selbstverständnisses. Der Schulaufsicht kann verdeutlicht werden, dass Demokratie-Lernen keine Nebensache ist, der sie sich nur am Rande annehmen sollte, sondern dass Demokratie-Lernen ein für sie relevantes und zentrales Aufgabenfeld darstellt.

Das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“: Dem BLK-Modellversuch verdankt die Schulaufsicht vor allem den Impuls, Demokratie-Lernen als Aufgabe der gesamten Schule zu verstehen und diesen Auftrag so an die Schule als Anregung weiterzugeben. Darüber hinaus kann aus dem BLK-Programm für die Schulaufsicht gelernt werden, wie mit Unterstützung administrativer Großinstitutionen ein flächendeckender Gesamtinput zum Demokratie-Lernen an den Schulen erfolgreich implementiert werden kann, wenn die dafür notwendigen Ressourcen und sonstigen Unterstützungen zur Verfügung gestellt werden. Zudem kann die Schulaufsicht daraus lernen, wie Bildungsnetzwerke ins Leben gerufen und dann weiterentwickelt werden. Das BLK-Programm verdeutlicht aber auch die Notwendigkeit von Modellversuchen bei gleichzeitiger Angewiesenheit solcher Initiativen auf umfassende ministerielle Unterstützung, wenn ein solches Programm mit Hilfe der schulaufsichtlichen Unterstützung erfolgreich und nachhaltig sein soll. Insofern ist hier vor allem die oberste Schulaufsicht gefordert. Impulse liefert das BLK-Programm aber auch für die obere und untere Schulsicht im Bereich des Demokratie-Lernens in der Region und damit für eine Konzeptionalisierung einer regionalen Schulentwicklung, so dass regionale Bildungslandschaften des Demokratie-Lernens entstehen können, wenn sie für alle Beteiligten von Vorteil sind. Die Schulaufsicht kann dann als Ergebnis aus dem BLK-Modellversuch mitnehmen, dass sie im Rahmen einer solchen Großoffensive wichtige rahmengebende Unterstützungsfunktionen wahrzunehmen vermag, aber auch Entwicklungsanreize geben kann.

Die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung: Der wesentliche Impuls, der sich aus der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung ergibt, ist, dass die Schulaufsicht sich des Auftrages annehmen sollte, die strittigen Punkte in die Schule zu tragen, hier vor allem über Fortbildungen für die Fachkonferenz Politik/Sozialwissenschaften (wie sie z. B. im Fortbildungsmodul Demokratie-Lernen, vgl. 6.2.3). Die in der Kontroverse zum Ausdruck kommenden Differenzen sind zu nutzen, um vor allem Fachlehrer zu professionalisieren und um ihnen zu ermöglichen, ihr berufspädagogisches Selbstverständnis und ihr Handlungsrepertoire (z. B. durch Methoden demokratischen Sprechens) in Kooperation mit anderen Fachkollegen der eigenen Schule zu erweitern. Die Schulaufsicht selbst ist gehalten, die Kontroversität der Auseinandersetzung nicht zu harmonisieren, aber gleichzeitig auch darauf zu achten, dass die Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung so genutzt werden können, dass Demokratie-Lernen ein professionell gestaltetes Element in der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird, weil das Angewiesensein beider Auffassungen zum schulischen Nutzen eingebracht werden kann. Die Schulaufsicht selbst nimmt für sich mit, dass sie bemüht sein muss, die „demokratische Lebensform“ in ihrem Handeln zum Ausdruck zu bringen.

Nach dieser resümierenden Abschlussklärung kann jetzt zu den schul- und unterrichtspraktischen Realisierungsmöglichkeiten des Demokratie-Lernens übergegangen werden.

„Der mündige Bürger ist kein ‘Naturprodukt’. Er entsteht über lange Lernprozesse und aufgrund langjähriger Erfahrungen.“ (Fend, 2001, 388)

„Wenn die Lehrer sich den Grunddisziplinen demokratischer Politik verpflichtet fühlen, werden sie versuchen, ihren Schülern ein gemeinsames Wissen zu vermitteln, das sie etwa auf den gleichen Kenntnisstand bringt.“ (...) „Ziel ist nicht die Unterdrückung von Unterschieden, sondern deren Zurückdrängung, so dass die Kinder erst einmal lernen, Bürger zu sein – Arbeiter, Manager, Kaufleute und Akademiker können sie später werden.“ (Walzer, 1992, 296)

„Ein Schulsystem, das demokratische Ziele verfolgt und demokratisch strukturiert ist, darf niemanden zurücklassen.“ (Freire, Paulo)

### **3. KAPITEL: SCHUL- UND UNTERRICHTSPRAKTISCHE REALISIERUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DEMOKRATIE-LERNEN IM RAHMEN EINER DEMOKRATISCH-PARTIZIPATIVEN SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG**

Das vorausgegangene Kapitel 2 hat unterschiedliche Ansätze zum schulischen Demokratie-Lernen als theoretische Konzeptualisierungen, als programmatische Entwürfe, als realisierte Modelle oder als theoretische Auseinandersetzungen vorgestellt und nach der Bedeutung für Schule und Schulaufsicht gefragt.

Im jetzt folgenden dritten Kapitel geht es jetzt darum, die einzelnen Handlungsebenen aus organisationspädagogischer Sicht für ein Demokratie-Lernen unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen des jeweiligen Handlungsrahmens darzulegen und zu konkretisieren. Die Schule selbst ist jetzt in ihren Untergliederungen die Betrachtungsebene, um zu zeigen, wie Demokratie-Lernen in den unterschiedlichen Bereichen der Organisation Schule verwirklicht werden kann.

Die Ebenen des Demokratie-Lernens in der Schule selbst sind:

- Einzelschule als organisationspädagogische Einheit
- Handlungsebene: Politikunterricht
- Handlungsebene: Schulkasse
- Handlungsebene: Schule als Institution
- Handlungsebene: Innerschulische Kooperation
- Handlungsebene: Systematische Schulentwicklung

## 3.1 Handlungsebene Unterricht: Der Politikunterricht

### 3.1.1 Rahmenbedingungen verschiedener schulischer Gelegenheitsstrukturen

Die bisherigen konzeptionellen Darlegungen beziehen sich auf die gesamte Schulebene, berücksichtigen den Unterricht damit nur indirekt, da zum Beispiel Projekte demokratischen Handelns außerhalb des Unterrichts (wie beim Förderprogramm „Demokratisch Handeln“) einen zentralen Stellenwert einnehmen, um Möglichkeiten zur Aneignung demokratischer Kompetenzen zu schaffen. Ja, dem Politikunterricht wird sogar von der Demokratiepädagogik eine geringe Wirkung hinsichtlich seiner Möglichkeiten zum Demokratie-Lernen unterstellt.

Um dem entgegenzutreten, um zu zeigen, welche Potentiale ein Politikunterricht mit der Zielperspektive des Demokratie-Lernens besitzt, wird hier umfassend auf Unterricht und ganz besonders auf den Politikunterricht eingegangen. Darüber hinaus darf grundsätzlich Unterricht<sup>332</sup> als ein zentrales Element der bestehenden Schule<sup>333</sup> (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz, 2007, 15ff.) auch für ein Demokratie-Lernen, keinesfalls außerhalb der Betrachtung bleiben, sondern ist vielmehr als Grundlage für die weiteren Ebenen zu verstehen.<sup>334</sup> Der Unterricht ist und bleibt der primäre Lernort an der Schule, wobei die Qualität der Schule wiederum funktional für die Qualität des Unterrichts ist. Der Politikunterricht im Besonderen ist darüber hinaus der zentrale Ort der politischen Bildung. Grundsätzlich und abgesehen von der Besonderheit des Politikunterrichts ist die unterrichtliche Ebene als elementare Interaktionsform der Schule schon vorhanden und institutionalisiert, muss nicht wie andere Formen und Gelegenheitsstrukturen für das Entwickeln eines demokratischen Bewusstseins neu geschaffen werden. Insofern kommt Demokratie-Lernen an ihm gar nicht vorbei.

Des Weiteren existiert zwar ein breites Spektrum politikdidaktischer Ansätze zur Planung, Gestaltung und Reflexion von Politikunterricht, aber unter der ergänzenden demokratiepädagogischen Perspektive fehlen noch hinreichende Bestimmungen, wie der Politikunterricht in besonderer Weise demokratische Erziehung und politische Bildung und im zusammenfassenden Sinne Demokratie-Lernen befördern kann, und zwar so, dass dieser Anspruch sich in qualitätsvoller Weise so umsetzen kann, dass das Politik- und Demokratiebewusstsein bzw. als Kombination das Bürgerbewusstsein<sup>335</sup> (vgl. Lange, D., 2009a) aktiviert, entwickelt und weiterentwickelt werden kann.

Deshalb ist eine Betrachtung notwendig, die die Vielfalt bestehender Zugriffe weitgehend integriert und vereint und besonders wichtig erscheinende Aspekte besonders herausgreift. Dies soll hier geschehen.<sup>336</sup> Dabei soll freilich nicht der Anspruch erhoben werden, dass diese Ziele nur auf diesen Wegen mit dem Anspruch der Alleinvertretung oder der Alleinstellung erreicht werden könnten, da auch in dem spezifischen Unterrichtsfach Politik gilt, was Hilbert Meyer in grundsätzlicher Weise festgestellt hat, dass sich die Suche nach *einem* überlegenen, universell anwendbaren Unterrichtskonzept als Sack-

gasse erwiesen hat. (vgl. Meyer, H., 2005, 8) Insofern handelt es sich hier um eine Option, die die Erreichung genannter Zielvorstellungen begünstigen kann. In einem Ensemble von verschiedenen Gelegenheitsstrukturen werden Unterricht und über den Unterricht hinausgehende Formen des Erlernens von Demokratiekompetenz<sup>337</sup> bzw. besser des Aufbaus von Demokratiebewusstsein, das Aneignungs- und Verinnerlichungsprozesse über die grundlegenden Prinzipien, Werte und Zielsetzungen von Demokratie umschreibt<sup>338</sup> (vgl. Lange/Himmelman, 2007b, 23) – als notwendig und unverzichtbar aufgefasst.

Beide Formen der außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Vermittlung stehen zueinander in einem Ergänzungsverhältnis. Fachliche und überfachliche politische Bildung und demokratische Erziehung im Schulleben und außerhalb der Schule werden als aufeinander angewiesene Bestandteile angesehen, die sich nicht als ausgrenzend, als exklusiv zueinander verhalten sollten (ebenso wie politische Bildung und Demokratiepädagogik). Vielmehr sollten sie sich gegenseitige Impulse geben, sich gemeinsam stärken und die jeweils spezifischen Möglichkeiten nutzen, um belastbare und nachhaltig wirksame Dispositionen einer demokratischen Lebensform und einer Demokratie förderlichen politischen Bildung in der Schule zu entwickeln.

Wie schon in den Kapiteln 2.2.3.5 und 2.2.3.9 erwähnt, ist eine versöhnte Verschiedenheit unter dem Gesichtspunkt der mannigfachen Wahrnehmung unterschiedlicher Lerngelegenheiten für demokratische Erziehung und politische Bildung intendiert, wobei diese in eine systematische Orchestration im Rahmen der Schulentwicklung gebracht werden müssen. Das bedeutet, dass eine nach wie vor nach Fächern geordnete Schule momentan ohne ein eigenes Fach für politische Bildung und demokratische Erziehung nicht auskommt, weil hier ein abgrenzbarer Bereich für politische Bildung und demokratische Erziehung gefunden ist, der nur hier seinen Ort für das jeweils Spezifische nur dieses Faches hat, „weil es in den heutigen Strukturen von Schule und Lehrerausbildung ohne ein solches Fach keine Expertinnen und Experten in der Schule gibt, die eine wissenschaftliche Ausbildung für diese Aufgabe mitbringen.“ (Sander, 2006b, 29) Die Notwendigkeit eines eigenständigen Faches mit mehrstündigem kontinuierlichen Unterricht in *allen* Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I ist angesichts aktueller Entwicklungen in einigen Bundesländern, die ein eigenständiges Fach, das ausschließlich einer politischen Bildung und demokratischen Erziehung dient, abgeschafft haben oder noch abschaffen wollen, indem eine massive Ausweitung ökonomischer Inhalte und/oder eine gravierende Reduktion der Stundenanteile in der Stundentafel möglich gemacht wird, mehr denn je gegeben, da ansonsten eine weitere Marginalisierung der politischen Bildung zu befürchten ist.<sup>339</sup>

### **3.1.2 Anforderungen an eine veränderte Unterrichtskultur**

Ist damit die Notwendigkeit geklärt, warum Demokratie-Lernen auf einen Politikunterricht mit ausreichenden Zeitgefäßen nicht verzichten kann, werden jetzt erst einmal die Veränderungszumutungen hinsichtlich der Optimierung von Unterrichtsqualität und die Bedingungen und Möglichkeiten für qualitäts-

vollen Unterricht generell beschrieben, also ohne erst einmal eine fachspezifische Akzentuierung zu entwickeln, um anschließend präziser auf den Politikunterricht, der aber stets die Hintergrundfolie der Betrachtung ist, insbesondere dann auf einen Politikunterricht einzugehen, der vor allem demokratische Erziehung und politische Bildung vermitteln will. Die dabei aufgeführten Optimierungshinweise zur Weiterentwicklung des Unterrichts und dann später des Politikunterrichts verstehen sich als Aufforderung an schulaufsichtliches Beraten und Unterstützen, um diesen Verbesserungsaspekten zum Durchbruch bzw. zur Elaborierung zu verhelfen.

Da im traditionellen Aufgabenspektrum der Schulaufsicht der Unterricht und seine Verbesserung schon immer eine herausgehobene Rolle spielt, kann in diesem Abschnitt darauf verzichtet werden, ausdrückliche Konsequenzen für schulaufsichtliches Handeln zu ziehen. Anders als bisher muss schulaufsichtliches Handeln sich jetzt aber auf eine Unterstützung und Beratung der Schule im Bereich systematischer Unterrichtsentwicklung und auf die Schule als System beziehen, worauf im Abschnitt über die Schulaufsicht noch genauer eingegangen wird. Insofern gilt hier erst einmal generell, dass die Schulaufsicht aufgefordert ist, im Rahmen ihrer Möglichkeiten sich für die Verbesserung des Unterrichts generell und für einen Politikunterricht mit dem zentralen Element des Demokratie-Lernens in besonderer Weise einzusetzen, und zwar unter der Zielperspektive einer systematischen Unterrichtsentwicklung.

Dabei sei darauf aufmerksam gemacht, dass die Schulaufsicht die Konzeptualisierung eines verbesserten Unterrichts (hier des Politikunterrichts) und dessen prozessuale und systematische Realisierung in verbindlichen Handlungsvollzügen nicht als Anfangs- und Absolutsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse als Voraussetzung und damit als vorgängig für die unterrichtliche Praxis zu denken hat und damit von der Wirklichkeit völlig losgelöste Normen gegen eine andersgeartete Praxis postuliert. Vor dem Hintergrund der Dialektik in der Pädagogik F. D. Schleiermachers und insgesamt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kann das Verhältnis von theoretischer Norm und realisierter Praxis nur als ein aufeinander bezogenes Verhältnis, also als ein relationales, gedacht werden. Die theoretischen Konstrukte sind an die praxisbezogenen Prozesse gebunden, konstituieren sich nicht selbst und gehören zusammen, sind also nicht als eine Suprematie der Begriffe gedacht. Dies ist gemeint, wenn Schleiermacher von der „Dignität der Praxis“ (Schleiermacher, 1959, 40) spricht, die unabhängig von der Theorie existiere und ihr voraus gehe, womit er dem Handeln in der Praxis eine ihm „zugrunde liegende Idee des Guten“ (Brüggen, 1990, 110) unterstellt.

Diese Idee des Guten kann allerdings erinnert werden, was dem Denken und Handeln aufgegeben ist, wodurch die Praxis in der Formulierung Schleiermachers „eine bewusstere“ (Schleiermacher, 1959, 40) werden kann. Dabei können sich das Bedürfnis nach Theorie und das Bedürfnis der Theorie aus der Not einer gescheiterten Praxis (vgl. Brüggen, 1990, 113) entwickeln. Die Notwendigkeit des Bezuges auf die Praxis und damit deren Dignität im Sinne Schleiermachers wird von Friedhelm Brüggen klärend so expliziert:

„Jedes Handeln ist genötigt, wenn es sich nicht selbst missversteht, ans Empirische anzuknüpfen, weil es im gegenteiligen Fall mit der Dequalifikation des Anderen zum Objekt einer Theorie die Beweislast für eine Gewissheit trägt, an der es zerbricht. Das Handeln kann seinem hypoleptischen Charakter aber nur genügen, wenn es gleichzeitig unter der Antizipation eines Allgemeinen steht, welches im Wesen des Handelns als einem individuellen Allgemeinen selber begründet ist.“ (Brüggen, 1986, 139f.)

Theorie schließt also im hier verstandenen Sinne stets an vorausgegangene Praxis an, die bereits als in einer positiven Entwicklung begriffen verstanden wird und die durchaus die Idee des Guten verwirklichen kann, aber theorielos und unverstanden bleibt. Theorie macht diese Praxis aber mittels ihrer Reflexion bewusst, verstehbar und kann handlungsorientierend werden, wenn sie das Gute anerkennt und zu einer bewussteren im Sinne der Verwirklichung des pädagogisch Guten beitragen will und dies als ihre Aufgabe und ihr Anliegen begreift, wozu die Voraussetzungen sich als bildsam und entwicklungsfähig und entwicklungsbereit erweisen müssen. Die Theorie dient als reflexive Instanz zum besseren Verstehen der Erziehungswirklichkeit und kann zu deren Verbesserung helfen.

Eine weitere Anleihe zur Bestimmung des Verhältnisses von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis und damit in Anerkennung der Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis kann bei Johann Friedrich Herbart genommen werden. Anders als Schleiermacher spricht Herbart der Praxis nicht a priori „eine natürliche Tendenz zur Versittlichung“ (Schmied-Kowarzik, 2008, 35) zu, sondern räumt insgesamt eher der Theorie im Ideal der theoretischen Sinnbestimmung die Priorität vor der Praxis zu. (vgl. ebenda, 38) Ohne auf die vier Theorie–Praxis-Modelle Herbarts (vgl. Benner 1986, 34ff.) und damit auf eine Auseinandersetzung mit Herbart hier genau einzugehen, wird dem vierten Modell Herbarts gefolgt, weil hier zumindest weder der Praxis noch der Theorie der Vorrang eingeräumt wird und „die Frage nach der Handlungsrelevanz von Wissenschaft und Erkenntnisrelevanz von Praxis zu einer Frage sowohl der Wissenschaft als auch der Praxis“ (ebenda, 38) wird, was verlangt „die Paradoxie handlungsorientierter Theorie im Primat der Praxis“ (ebenda, 47) auszuhalten und das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik dialektisch zu denken, und zwar „im Dienste der Vermenschlichung von Praxis“. (Schmied-Kowarzik, 2008, 184)

Da Pädagogik in bildungstheoretischer Absicht den intergenerationellen Dialog mit den Heranwachsenden führen will, ist sie in ihrer handlungstheoretischen Ausrichtung auch aufgerufen, frühzeitig den Dialog mit ihnen über die Zukunft zu führen und sich mit Vorstellungen von der Welt und vom Denken zu beschäftigen, das die Positivität des Bestehenden überschreitet und nach Möglichkeitsbedingungen für eine bessere Praxis fragt, so dass immer Handlungsmöglichkeiten, die ganz anders sind, mitzudenken sind. Eine rein affirmative Betrachtung der bestehenden Wirklichkeit und der Idee sind unter dem Gesichtspunkt von Bildung als Fehlformen zu betrachten: „Affirmation der Wirklichkeit und Affirmation der Idee sind vielmehr zwei falsche Weisen,

mit der Differenz von Idee und Wirklichkeit umzugehen.“ (Benner, 1995, 159)  
In Erweiterung der Bennerschen Nicht-Affirmation im Verhältnis von Theorie und Praxis unter dem Aspekt der Orientierung für die Praxis kann mit Oskar Negt festgestellt werden:

„Vielmehr muss Theorie auf die Herstellung von Zusammenhang gerichtet sein, kritisch gewendet gegen die erfahrbare Welt, aber so, dass sie Orientierungen für Handeln und Urteilsfähigkeit bietet.“ (Negt, 2010, 264f.)

Diese Auffassung ist grundgelegt, wenn hier im Sinne einer dialektischen Verschränkung von Theorie und Praxis unterrichtliche Weiterentwicklungen (hier bezogen auf den Politikunterricht) angedacht werden. Das bedeutet stets, dass sich die unbefragte Dignität der pädagogischen Praxis ebenso kritisch hinterfragen lassen und sich kritischer Reflexion stellen muss wie die Wissenschaft auch, und zwar auch hinsichtlich der gesellschaftlich-historischen Funktion und Bedeutung von Bildung und Erziehung und damit über das Theorie-Praxis-Verständnis der geisteswissenschaftliche Pädagogik hinaus, so dass auch ungerechtfertigte gesellschaftliche Inanspruchnahmen von Erziehung und Bildung oder ihre Unzulänglichkeit bzw. Begrenztheit (gemessen an ihren Möglichkeiten) im Kontext der spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen nicht unbeachtet bleiben dürfen.

Damit ist jetzt begründet, in welchem Verhältnis die orientierenden und optimierenden Impulse zu einer systematischen Unterrichtsentwicklung im Politikunterricht sich zur unterrichtlichen Praxis verstehen und wie sie in ihrem Zustandekommen in allgemeiner Weise sich erklären. Darüber hinaus ist dargelegt, warum nicht gesondert auf die Schulaufsicht in diesem Kapitel eingegangen wird, sondern ausschließlich Bezug genommen wird auf eine qualitative Verbesserung des Unterrichts, hier unter dem Anspruch des Demokratie-Lernens. Strukturell hat das für den Aufbau des gesamten 3. Kapitels die Konsequenz, dass über die Notwendigkeit der Begründung der Beschäftigung gerade mit den unterrichtlichen Möglichkeiten des Demokratie-Lernens und über ein Ins-Verhältnis-Setzen zur Dominanz bisheriger außerunterrichtlicher Konzeptualisierungen hinaus eine Beschäftigung mit allgemeinen Merkmalen guten Unterrichts unter Einschluss der Frage der Möglichkeiten einer Erfüllung solcher Ansprüche erfolgt. Dies erscheint notwendig, weil allgemeine Merkmale einer qualitätsvollen Unterrichtskultur auch für den Politikunterricht als Grundlage gelten können und sollen. Auch der Politikunterricht benötigt allgemeines Wissen über guten Unterricht und was für die Schüler pädagogisch gut und sinnvoll ist. Deshalb wird auf Kriterien eines allgemein guten Unterrichts zurückgegriffen. Diese werden dann sukzessiv um solche Elemente bzw. Bestimmungsfaktoren erweitert, die in besonderer Weise geeignet erscheinen, im Unterrichtsfach Politik demokratische Erziehung und politische Bildung und damit Demokratie-Lernen zu befördern.

Im Zentrum sollen dann verschiedene Merkmale für den Politikunterricht stehen, die dieser zu gewährleisten hat, um dem Anspruch des Demokratie-Lernens zu genügen, so dass er neben anderen Ebenen ein wichtiges Ele-

ment eines umfassenden Konzeptes zur Realisierung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung darstellt. Die dafür noch darzulegenden Merkmale sind als Prüfbausteine für einen Politikunterricht zu verstehen, der sich diesem Ziel verpflichtet fühlt. Mit Wolfgang Beutel – hier allerdings erst einmal nur auf den Politikunterricht bezogen – kann von Elementen einer „Didaktik der Demokratie“ (Beutel, 2010, 71) gesprochen werden, bei der es darum geht, „Wege, Verfahren und Gelegenheitsstrukturen“ (ebenda) und förderliche Voraussetzungen zu klären, die ein Demokratie-Lernen befördern und die den Lehrenden im Fach Politik eine Grundlage vermitteln, wie sie dies professionell vollziehen können.

Es geht darum, ein Ensemble von Möglichkeiten aufzuzeigen, mit denen der Politikunterricht zum „Leuchtturm“ für schulisches und z. T. auch außerschulisches Demokratie-Lernen werden kann. Dabei wird unter Politikunterricht die Gesamtheit aller fachlichen Bemühungen zur politischen Bildung und demokratischen Erziehung in den Sekundarstufen I und II verstanden. Partiiell wird insbesondere der Fachunterricht Politik/Wirtschaft am Gymnasium bzw. das Fach Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe angesprochen, was aber dann ohne nähere Erläuterung erkennbar wird.

Bei einem solchen Vorgehen ist vor allem erst einmal festzulegen, wie Unterricht allgemein und Politikunterricht in besonderer Weise in möglichst optimaler Weise aussehen könnte, weil damit auch die Zielperspektive schulaufsichtlicher Beratung und Unterstützung in diesem Teilbereich transparent gemacht werden kann, weil so auch Orientierung gewonnen werden kann, in welche Richtung beraten und unterstützt werden muss, ohne dabei die Betroffenen zu überfordern. Sie sollen ja ganz im Sinne des demokratischen Lernens auch unter asymmetrischen Strukturen in Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen zu Beteiligten werden, die die Impulse, Hinweise zur Veränderung zu ihrer eigenen Sache machen.

Es werden Zieldimensionen von Unterricht thematisiert, die sukzessive in systematischen Unterrichtsentwicklungsprozessen angegangen werden müssen, ohne dass erwartet wird, dass alle Dimensionen im Optimalzustand erreicht werden. Dabei sollten die Ziele attraktiv sein und können auch durchaus höher gesteckt sein, um die Grenzen bisheriger unterrichtlicher Routinen bei den (Politik-) Lehrern und im jeweiligen System Schule zu erweitern. Aber solche verhandelbaren Ziele (im Gegensatz zu den bildungspolitisch gesetzten) sind mit den Betroffenen im Hinblick auf die vielleicht deutlich bescheideneren Möglichkeiten der Umsetzung bei Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen der Schule und der Lehrkräfte in einer Balance so auszutarieren, dass sie kein Überforderungserleben auslösen, womit die Ziele dann auch langfristig unerreichbar blieben. Jenseits einer nur postulierenden Fachdidaktik<sup>340</sup> sind die jeweils spezifischen Voraussetzungen der Schüler, der Lehrer und der einzelnen Schule zu berücksichtigen.

Insofern bleiben die Beschreibungen zwar allgemein, verstehen sich aber nicht als Rezepte und wollen in der konkreten schulaufsichtlichen Beratungs- und Unterstützungspraxis die „widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Norm und empirischen Gegebenem“ (Gruschka, 2007a, 14) berücksichtigen, nicht glätten, sondern bearbeitbar machen. Das bedeutet auch, die ambitionierten

Ziele so zu transformieren, dass sie noch als Herausforderung erlebt werden, dass sie den Betroffenen signalisieren, dass sie es als Einzelpersonen und als System Schule schaffen können, dass sie deren Kompetenzen erweitern. Die Ansprüche sollen als perturbierende Anstöße für die unzureichend bestehenden Bedingungen und damit als Verunsicherung wahrgenommen werden können, aber dürfen nicht als ein zu hohes Risiko angesehen werden, auf das sich einzelne und Gruppen nicht einlassen, weil es als überfordernd oder unerreichbar eingeschätzt wird. Insofern kommt es auf die Verdeutlichung von Chancen für neue Verantwortlichkeiten, für Autonomie, für Kompetenzfaltung und Mitgestaltung an, diese als solche wahrnehmbar zu machen bzw. sie in diese Richtung umzudeuten. Das Spannungsverhältnis zwischen Ähnlichkeit und Beibehaltung und Differenz und Innovation ist entscheidend, um „eine situative Balance zwischen Druck und Zug, zwischen Empathie und Commitment, zwischen Sollen und Wollen“ (Fauser/Prenzel/Schratz, 2007, 18) zu erreichen.

Das setzt eine Übermittlung voraus, die zwar Ansprüche stellt, mit denen bisherige Komfortzonen des Vertrauten, des Eingerichtseins in die alltäglichen Routinen vorsichtig verlassen werden können, ohne dass die Stabilität des Gesamtgefüges ins Wanken gerät, die aber ebenso Widerstände als berechtigt akzeptiert und notwendig anerkennt und diese konstruktiv bearbeitet. Die Haltung von Wertschätzung und das Zutrauen in die Veränderungsbereitschaft bei Lehrern jenseits eines oberflächlichen Überredens, das Aushalten von verschiedenen Entwicklungsständen und von Ambivalenzen sind dabei von großer Wichtigkeit.

Vor dem Hintergrund bescheidener und doch zumutbarer Erwartungen (ohne die Perspektive langfristiger und höherer Ziele zu verleugnen) wäre schon vielleicht erreicht, wenn Annäherungen an gemeinsam entwickelte Vereinbarungen erkennbar wären, wenn es einen Prozess des Sich-auf-den-Weg-Machens gäbe, wobei eine Ungleichzeitigkeit der Entwicklung selbstverständlich ist, da Schulen und Kollegien, Schüler, Erziehungsberechtigte, Fachkonferenzen von unterschiedlichen Entwicklungsständen ihre Arbeit beginnen und dort unterstützt werden wollen.

Es ist bewusst dem Eindruck entgegenzutreten, dass hier nur eine „Wunschprosa“ (Oelkers, 2003, 135) fachdidaktischer Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Demokratie-Lernens formuliert wird, bei der dann eine an solchen Prinzipien orientierte Messlatte immer wieder ein weiteres Stück höher gelegt würde, so dass ihr Überqueren nur noch von „Spitzenathleten“ im Bereich der unterrichtlichen Inszenierung zu bewältigen wäre, während allen anderen nur noch das Verweigern des Absprungs oder das Unterlaufen der zu hoch gelegten Latte übrig bliebe, weil die Erwartungen als zu anspruchsvoll erlebt werden.<sup>341</sup> Dies wäre kontraindiziert und entspricht nicht der Intention dieser Arbeit, demokratische Erziehung und politische Bildung in der Schule durch eine entsprechende Expertise und ein aktives Engagement der Fachlehrer für Politik und der gesamten Lehrerschaft einer Schule zu stärken.

Andererseits und daran führt auch kein Weg vorbei, soll – vor dem Hintergrund der in der letzten Endnote (341) dargelegten Erörterung über Ansprü-

che an Professionalität – an der Notwendigkeit einer sich den schulischen und unterrichtlichen Herausforderungen stellenden pädagogischen und fachdidaktischen Könnerschaft der in intensiver Kooperation arbeitenden Politiklehrer festgehalten werden.

Damit ist die Erwartung verbunden, dass gerade Politiklehrer zu Promotoren von Demokratie-Lernen werden, und zwar im Politikunterricht und über ihn hinaus. Für sie sollte es in Kooperation mit den anderen schulischen Akteuren, insbesondere mit der Schulleitung als Motor für Change Management, und unter Einbeziehung der Schüler ein genuines Anliegen sein, das System ihrer Schule im Hinblick auf Demokratie-Lernen neu zu justieren und es in eine solche Richtung mit einem verträglichen Veränderungstempo zu bringen. Dabei gilt auch hier, dass die Ziele groß sein müssen, wenn auch die Schritte im Anschluss an Hartmut von Hentig klein und beharrlich sein können. In welche Richtung sich der Politikunterricht bewegen soll, wird aus den weiteren Ausführungen sichtbar.

Es geht mit einem Zwischenschritt über allgemeine Merkmale guten Unterrichts dann letztendlich um ein Qualitätsprofil von Politikunterricht, das die Entwicklung und Elaborierung von Demokratiebewusstsein als innere Ausstattung und Einstellung eines Individuums, das den Ansprüchen einer demokratischen Gesellschaft gerecht wird,<sup>342</sup> (vgl. Busch, 2007, 41) befördert und das die „psychischen Dispositionen zur Bewältigung der Systemanforderungen politisch-demokratischer Gesellschaften“ (May, 2007, 289) ausbildet. Ein solches Qualitätsprofil, das zudem die Bereitschaft für kompetentes politisches Urteilen als Basis für eine prospektive Entscheidungsfähigkeit und u. U. auch eine mögliche Teilhabe<sup>343</sup> an der politischen Öffentlichkeit und für praktisches demokratisches Engagement erhöht, ist durch eine entsprechende fachdidaktische Fundierung und Orientierung in unterrichtlichen Arrangements umzusetzen.

Um dies zu schaffen und die Bewältigung der Ansprüche (zum Überspringen der Latte) zu realisieren, wird – wie oben schon erwähnt – auf eine systematische Unterrichtsentwicklung gesetzt, die aber nur in einer professionellen Kooperation der Lehrenden, worauf im Kapitel 3.1.4.1 noch eingegangen wird, zu bewältigen ist. Professionelle Kooperation der Lehrpersonen ist dabei nicht nur als Zauberwort zu verstehen, sondern die kokonstruktive Form der Zusammenarbeit kann dabei helfen, Unterricht, der demokratisch erziehen und politisch bilden will, in diese Richtung zu entwickeln.

Die Schulaufsicht – diesen Hinweis soll es doch geben – ist deshalb aufgefordert, die Kooperationsprozesse an den Schulen in ihrer Steuerung auf Distanz intensiv zu unterstützen, aber auch die Schulleitung als dem zentralen Akteur für Selbsterneuerung der Einzelschule so einzubeziehen und sie so zu qualifizieren, dass sie solche Prozesse in Richtung Demokratie-Lernen promoten und in leistbare Arbeit mit gangbaren Entwicklungswegen und klaren Etappen umsetzen kann. Mit entsprechenden kollegialen Unterstützungssystemen, mit der Förderung durch die Schulleitung und durch die begleitende Unterstützung durch die Schulaufsicht sind die hier entfalteteten unterrichtlichen Zielbestimmungen, die hinsichtlich ihrer Realisierung von der Schule selbst evaluiert werden und damit in ihrer „Machbarkeit“ „geerdet“ werden,

zumindest in wesentlichen Anforderungsaspekten zu erreichen, zumal nicht alle alles erreichen müssen.

Es sollte erkennbar werden, dass Lehrer und insbesondere Politiklehrer sich auf den Weg gemacht haben, um eine gemeinsame und systematische Optimierung des Fachunterrichts unter den hier entfalteteten Dimensionen zu beginnen und stetig voranzutreiben. Dabei erscheint es unter den gegebenen Bedingungen notwendig, dass auf Veränderungszumutungen, die dialogisch (also nicht belehrend und damit jenseits traditioneller schulaufsichtlicher Interaktionsformen) zu vermitteln sind, nicht verzichtet werden kann, aber sie bleiben offen für Widerstand, den konstruktiven Umgang damit, für alternatives Denken, für diskursive Erörterungen und wechselseitiges Aushandeln von unterschiedlichen Positionen. Da aus unterschiedlichen Rollen agiert wird, kann die Kommunikation einer traditionellen Schulaufsicht nur komplementär sein, auch wenn die bestehende Positionsmacht möglichst ungenutzt bleiben sollte. Aus diesem Grunde ist auch nicht der Anschein einer Pseudo-Symmetrie<sup>344</sup> zu vermitteln, aber trotz eines interaktionellen Gefüges von Ungleichen sollten neben der Klärung der Situation, der Aufgabe, der Möglichkeiten der Mitentscheidung und der unterschiedlichen Rollen und Ausgangslagen Kritik- und Revisionsmöglichkeiten in Gegenseitigkeit möglich sein. Dabei gilt auch für die Beziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen und u. U. Lehrern in Steuergruppen das Prinzip der „Gleichwürdigkeit“,<sup>345</sup> das die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern kennzeichnen sollte und auf das weiter unten im Kontext eines lernförderlichen Unterrichtsklimas noch kurz eingegangen wird.

Über die Ermöglichung institutionalisierter Kooperation als mittelfristige Unterstützungsform hinaus kann auf eine veränderte Routinenbildung bei den Politiklehrern allerdings nicht verzichtet werden. Es gilt, um mit Hans-Günter Rolff zu sprechen, die „‘Gemeinschaftsnatur’ jeder Lehrkraft zu aktivieren.“ (Rolff, 2006a, 357) Eine solche komplexe Umstellung von Routinen im alltäglichen Handeln ist vermutlich nur über Fortbildung, Training und Reflexion<sup>346</sup> erreichbar, und zwar so, dass dabei an den jeweiligen Entwicklungsstand der Fachkonferenzen und an den dort versammelten Sach- und Fachverstand angeknüpft wird.

Aus ihren Anliegen heraus sind Fortbildungsangebote zu entwickeln, die eine solche unterstützende Umstrukturierung bzw. Erweiterung bisheriger unterrichtlicher Routinen im Unterricht und insbesondere im Politikunterricht ermöglichen. Die Neuorientierung der personellen Befähigung ist dabei immer mit Praxisreflexionsphasen und mit dem Erlernen von mittelfristig entlastenden Kooperationsprozessen zu verbinden. Dabei sind die unterschiedlichen Ausgangslagen und die Ungleichzeitigkeit von Entwicklungsprozessen von der Schulaufsicht ernst zu nehmen und zu berücksichtigen und in Wahrnehmung der geteilten Verantwortung von Schule und Schulaufsicht anzunehmen.

Schulaufsicht käme neben der Impulsgebung, der Erzeugung von Stimuli hierbei vor allem die Rolle der kritisch-konstruktiven Prozessbegleitung zu, die durch die eigene Expertise im Bereich Demokratiepädagogik, Politikdidaktik, demokratische Schulentwicklung und systemische Beratung fundiert sein

muss,<sup>347</sup> um konsultative Prozesse bei den Schulen und den Fachkonferenzen so zu gestalten, dass sie nicht nur Modernisierungsanregungen sind, die auf der Oberfläche des unterrichtlichen Arrangements verbleiben, sondern möglichst tiefenwirksam werden. Dazu wird es notwendig sein, dass die eigenverantwortliche Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht, innovative Lernumgebungen für den Weg vom Wissen zur Handlungskompetenz bereitstellen muss, die wohl überlegte konzeptionelle Neuentwicklungen zulassen, vor allen wenn veränderte Handlungsmuster dann auch erprobt werden können. (vgl. Wahl, 2005, 29ff.)

### **3.1.3 Ort allgemeiner Bildung im Rahmen einer politischen Lerntheorie**

Die Entwicklung einer tendenziell (also niemals vollständigen) demokratischen (und stets durch die Antinomien der gesellschaftlichen Funktionen von Schule gebrochenen), besser verständigungsorientierten Lernkultur auf der unterrichtlichen Ebene, die im Bewusstsein der verschiedenen Rollen zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden die pädagogische Asymmetrie im Lehr-, Lern- und im Erziehungsverhältnis nicht leugnet (will die Erziehung sich nicht selbst aufheben) und sie sogar thematisiert und Verhandlungen zwischen Lehrenden und Lernenden als möglich erachtet, setzt auf den inzwischen bekannten und weitgehend akzeptierten Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung und auf den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie hinsichtlich der Wirkungsorientierung von Unterricht auf Lernergebnisse auf. Sie betrachtet diese aber noch nicht als ausreichend für ein Lernen unter pädagogischer Perspektive, sondern unterstellt ein pädagogisches Lernverständnis im Referenzrahmen der „Allgemeinen Pädagogik“.

Sie begibt sich in eine Übereinstimmung mit den förderlichen Prinzipien für einen guten und damit effizienten Unterricht, setzt sie sozusagen als Grundlage auch für den Politikunterricht voraus. Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, um keine falschen Erwartungen zu wecken, dass diese Allgemeinheit der empirischen Unterrichtsforschung vor dem Hintergrund der konkreten unterrichtlichen Wirklichkeit, vor den Fragen auch des Nicht-Gelingens unterrichtlicher Aneignungsprozesse, unterkomplex (nicht nur für den Politikunterricht) bleibt, dass Ansprüche an fachliche Qualität damit an dieser Stelle der Ausführungen zum Unterricht noch nicht zur Geltung kommen, dass sinnstrukturierende Aspekte des Unterrichts vernachlässigt werden, dass auch bildungstheoretische Fragestellungen, inwieweit ein bestimmter Inhalt die Schüler affiziert und einen Bildungsprozess bei ihnen auslöst, ebenso unberücksichtigt bleiben wie das erzieherische Angebot des Unterrichts höchstens noch als Sozialisationswirkung zur Geltung kommt. (vgl. Gruschka, 2007a)

Im weiteren Verlauf, wenn es dann genauer um den Politikunterricht geht, wird versucht, diese Einschränkungen soweit wie möglich aufzuheben. Hier und jetzt kann aber zumindest daran angeknüpft werden, dass Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik zur theoretischen und praktischen Lösung konkreter Unterrichtsprobleme aufeinander angewiesen sind, so dass allgemein-

didaktische Fragestellungen durch fachdidaktische Reflexionen zu ergänzen sind, (vgl. Lersch, 2008, 40f.) womit ein solches Vorgehen des Hinübergehens von allgemeindidaktischen Kriterien in Bezug auf Unterricht zu einer präzisierenden fachdidaktischen Bestimmung des Politikunterrichts gerechtfertigt erscheinen.

Da fachdidaktische Empfehlungen nicht isoliert von Reflexionen der Allgemeinen Didaktik vorgenommen werden, wird hier im Vorfeld fachdidaktischer Hinweise auch auf allgemeine Hinweise zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen eingegangen. Wenn dabei nur in Ansätzen und sehr bedingt, bildungstheoretische Überlegungen auf einer allgemeinen Ebene aufgegriffen werden, so soll damit der Gefahr eines technizistisch verkürzten und damit instrumentellen Verständnisses von Unterricht entgangen werden. Eine solche Auffassung von Unterricht und vor allem von Politikunterricht ist nicht intendiert, weil es darum geht, wie unter der Zielperspektive der demokratischen Erziehung und der politischen Bildung theoretisch begründete Hinweise zur fachbezogenen Gestaltung solcher Ansprüche gegeben werden können, so dass nicht nur – wie in vielen outcome dominierten Lehrplänen – Kompetenzen als zu erreichende Endzustände genannt werden, sondern die Prozessqualität unterrichtlicher Arrangements berücksichtigt wird.<sup>348</sup>

Die Gefahr einer Verkürzung des gesamten Implikationszusammenhanges von Zielen, Inhalten, Methoden und der sog. „Faktorenkomplexion“ (Heimann, 1970) und damit eines reduktionistischen Zugriffs auf Unterricht ist gegeben, wenn wie in der empirischen Unterrichtsforschung nur die formalen Abläufe des Unterrichts jenseits seiner Inhaltlichkeit und Ziele betrachtet werden. Dieses Problem muss bewusst bleiben und darf nicht geleugnet werden. Nichtsdestoweniger erscheint es im Bewusstsein der Leerstellen der empirischen Unterrichtsforschung trotzdem hilfreich auf sie partiell zurückzugreifen, um sie dann im weiteren Verlauf durch fachlich ausgerichtete didaktische und methodische Hinweise zu ergänzen und sie zu fundieren. Die Ergebnisse können zumindest Anregungen<sup>349</sup> geben, wie eine „Neufokussierung“ (Lersch, 2008, 43) und damit eine innovative Gestaltung von Lernarrangements im Politikunterricht vorgenommen werden kann, die eine empirische Absicherung erfahren haben.

Es lassen sich mit diesem Vorbehalt zumindest eine Reihe von Faktoren ermitteln, die auf der Ebene von Plausibilität einige Anhaltspunkte bieten, was zumindest gewährleistet sein sollte, damit auf einer verallgemeinerten Ebene bestimmt werden kann, welche Voraussetzungen für einen guten und erfolgversprechenden Unterricht gegeben sein sollten, die dann auch für den Politikunterricht genutzt werden können. Dabei helfen die stets deskriptiv und präskriptiv zu verstehenden Merkmale, sich auf wesentliche Aspekte des unterrichtlichen Handelns zu konzentrieren, lassen aber wegen der ausschließlich auf Effekte auf Seiten der Schüler abzielenden Perspektive andere wichtige Elemente, die z. B. demokratiepädagogisch oder unter dem Aspekt der politischen Bildsamkeit von Bedeutung sein könnten und sich einer unmittelbaren Messbarkeit u. U. entziehen, außerhalb der Betrachtung.<sup>350</sup>

Insofern werden hier in der gebotenen Vorsicht wegen komplexer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, also außerhalb eines linearen Ursache-

Wirkungs-Zusammenhanges, im weiteren Verlauf dann auch Hinweise für den Politikunterricht gegeben, die diesen Gesichtspunkten möglicherweise Gewicht verleihen und die eine domänenspezifische Ausrichtung einholen. Grundsätzlich gilt aber auch für sie, wie für die ganz allgemein konstruierten Merkmale, dass der Erfolg stets davon abhängt, ob das unterrichtliche Angebot, dass sich nach solch Leitvorstellungen richtet, von den Lernenden als Angebot auch angenommen wird, weshalb ihre Vorstellungen zum Ausgangspunkt von bildenden Lernprozessen werden müssen. Nach der hier vorzunehmenden knappen bildungstheoretischen Grundlegung von Unterricht mit der perspektivischen Ausrichtung auf den Politikunterricht sollen im dann folgenden Unterkapitel in verkürzter und überblicksartiger Form Qualitätsmerkmale von Unterricht kurz vorgestellt werden, um dann im Anschluss weitere Bestimmungen vorzunehmen, auf welche Elemente ein demokratisch erziehender und politisch bildender Unterricht, gemeint ist vor allem der Politikunterricht, in besonderer Weise achten sollte. Dabei wird bewusst von einer ausschließlichen Beschreibung von Kompetenzen unter dem Diktat einer reinen Outputorientierung abgesehen, da es darum gehen soll, welche didaktisch-methodischen Bedingungen und Arrangements hilfreich sein könnten, um Fähigkeiten, Fertigkeiten belastbare Dispositionen und evtl. Bereitschaften im Bereich der politischen Bildung und demokratischen Erziehung zu fördern.<sup>351</sup> Deshalb sind genau diese Aspekte hier auszuführen.

Diese einzelnen Elemente verstehen sich als kriteriale Normen der Orientierung, sie beziehen sich auf unterschiedliche Gütemaßstäbe, versuchen diese zu integrieren, nehmen aber im weiteren Voranschreiten des Gesamtkapitels vorrangig das auf, was als Beitrag zur Ausbildung eines politischen und demokratischen Bewusstseins<sup>352</sup> hilfreich sein könnte, ohne auf alles, was auf dem Markt der fachdidaktischen Theorie angeboten wird, hier einzugehen.

Kurzum: In den noch folgenden Unterkapiteln – nachdem die allgemeine unterrichtliche Ebene und die Bestimmung der dafür maßgeblichen Qualitätsmaßstäbe verlassen wurde – geht es um die Frage, was denn einen Politikunterricht in besonderer Weise zu einem Ort macht, in dem demokratische Erziehung und politische Bildung unter dem Aspekt der Ausbildung von Demokratiefähigkeit in expliziter Weise gefördert und entwickelt werden.

Dabei wäre im weiteren Verlauf – darauf sei hier quasi als klärende Einführung vorab und vor allem und dann hier schon bezogen auf den Politikunterricht bewusst hingewiesen – der Eindruck falsch, als würde hier nur der formale Teil der politischen Bildung betont und sie damit unzulässigerweise auf den methodisch-formalen Aspekt reduziert. Eine geistig inhaltliche Auseinandersetzung mit den entsprechenden Inhalts- und Problemfeldern und oder evtl. sogar mit den „Kernkonzepten“ (vgl. Weißeno, 2006) politischer Bildung als wissenschaftlich verdichtete Begriffe domänenspezifischen Wissens ist stets intendiert (vgl. MSW, 2007a, KLP Politik/Wirtschaft), auch wenn hier an der Vorstellung festgehalten wird, dass politische Bildung sich als politische Lerntheorie zu verstehen habe, was grundsätzlich andere fachdidaktische Implikationen zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen und vor allem zur Planung von Lernprozessen mit sich bringt.

Nichtsdestoweniger bleibt auch unter dieser Prämisse die inhaltliche Affizierung, das Verhalten des Lernenden zur Sache ein entscheidender Gütemaßstab für das Gelingen von Unterricht. Eine bildungstheoretische Grundlegung unter Rückgriff auf Wolfgang Klafki „epochaltypische Schlüsselprobleme der modernen Welt“ (vgl. Klafki, 1985) ist also durchgängig mitgedacht, um eine „Relativierung materialer Bildungsgehalte“ (Kirchhöfer/Steffens, 2007, 9) unbedingt zu vermeiden.

Für den Politikunterricht heißt eine solche materiale bildungstheoretische Bestimmung, dass sich auch eine politische Bildung als kategoriale Bildung, die sich durch die Aneignung von Kategorien der Erkenntnis und Selbsterkenntnis auszeichnet,<sup>353</sup> (vgl. Klafki, 1975) verstehen muss, auch wenn eine Ableitung von Kategorien aus der Politikwissenschaft und eine unvermittelte „Einspeisung“ in die Lernprozesse der Schüler nicht für sinnvoll erachtet wird. Die materialen Bestimmungsmomente einer kategorialen Bildung müssen sich der Anschlussfähigkeit der Bewusstseinslagen der Lernenden stellen und mit ihnen in eine sinnvolle Beziehung gebracht werden. Das spricht nicht gegen eine kategoriale Dimension, allerdings für einen völlig anderen Zugriff darauf. Aber grundsätzlich gehört eine inhaltliche Dimension unverzichtbar auch zu einer politischen Bildungskonzeption, die vorrangig die Entwicklung von politischen Deutungsmustern betrachtet, ohne dabei allerdings – immer bezogen auf die konkreten gesellschaftlichen Substrate und das daraus resultierende Spannungsverhältnis unzureichender Verwirklichung dieser Ansprüche – die kategorialen Momente als zu integrierende und anschlussfähig an die Vorstellungswelt der Lernenden zu gestaltenden Bausteine einer solchen Bildungskonzeption zu vernachlässigen.

Die Vorstellung einer hier vertretenen politischen Lerntheorie lässt die materialen Bildungsgehalte nicht unberücksichtigt, weil eine um Inhalte entleerte politische Bildung ihre Absichten nicht erreichte, weil sie kein Begreifen, kein Verstehen von Welt und Demokratie in allen ihren Bereichen ermöglichte, ein abwägendes Urteilen auf der Basis von Sachkenntnis verhinderte und zumindest die Bereitschaft und Befähigung, falls notwendig, freiwillig und situativ für richtig gehalten, sich zivilgesellschaftlich oder tatsächlich politisch zu engagieren, verspielte.

Kategoriales Lernen – eingebettet in eine politische Lerntheorie und vermittelt mit den Vorstellungswelten der Lernenden und nicht losgelöst davon – erlaubt einen strukturierenden und ordnenden Zugriff auf die Lerngegenstände, indem Kategorien als Erschließungsinstrumente genutzt werden und an konkrete Sachverhalte angelegt werden, aber eben eingeschlossen in eine Sinnorientierung des politischen Lernens.<sup>354</sup> (vgl. Scherb, 2008, 130) Auch wenn politische Bildung sich davor hüten muss, ein demokratisches und politisches „Hypersubjekt“ als Ziel der eigenen Bemühungen zu konstruieren, das sich hinsichtlich des „Mythos souveräner Selbstbemächtigung und Selbstverfügbarkeit“ (Reichenbach, 2001, 339) kritisch und entmythologisierend zu verhalten hat, auch wenn politische Bildung eher das dilettantische Subjekt in den Blick nehmen sollte, das das demokratische Vermögen mit sich bringt, mit Dissens und Alterität zu leben und gleichzeitig „von den Chimären eines ‘beliebigen’ Selbst“ (ebenda, 463 u. vgl. 399) sich deutlich distanziert, so sollte

ein (politisch) bildender Unterricht in seinen Zielsetzungen und in der Einschätzung seiner Möglichkeiten zwar bescheiden sein und bleiben, aber er sollte nicht durch Verzicht auf thematisch strukturierte Inhalte und durch einen inhaltlich ungebundenen und rein formalen methodischen Aktionismus einer „Entmächtigung des Subjekts“ (Bernhard, 2007c, 206) Vorschub leisten. Damit konstruiert er kein souveränes Subjekt als dominantes Ziel, aber er wirkt – auch hier bescheidener – einer Verobjektivierung entgegen.

Um diese abzuwenden, wird ein (Politik-) Unterricht, der demokratisches Bewusstsein vermitteln will, sich stets auch mit Inhalts- und Problemfeldern beschäftigen, die über die Schule, den Lebensbereich, über das aktuelle und spezifische gesellschaftliche Leben hinausgehen. Im Unterricht wird durch systematische Analyse, Reflexion und Beurteilung dazu bewusst Raum gegeben, ohne die erfahrungsorientierte Dimension des Erwerbs von praktischen Kompetenzen, von Verhalten und von Haltungen durch Erleben zu vernachlässigen, auch wenn dieser Aspekt (worauf – auf den Unterricht bezogen – noch eingegangen wird) noch ausgeprägter in der Klasse und im Schulleben zum Tragen kommen kann, um dann wieder in die unterrichtliche Reflexion integriert zu werden.

Dabei bleibt (politische) Bildung dem didaktischen Grundsatz verpflichtet, möglichst nur das unbedingt Notwendige zu lehren, aber dies so gründlich wie möglich. Die Inhalte, die so gründlich wie möglich angeeignet und nicht abstrakt „übergestülpt“ werden sollten und damit ohne Anschluss an die von den Schülern aufgebauten Vorstellungen zu einem Gegenstand bleiben sollten, dürfen aber keinesfalls vernachlässigt werden. (vgl. Horstkemper, 2009, 132) Inhalte und Gegenstände sind nicht fachdidaktisch thematisch zu arrangieren, sondern müssen im Vorfeld stets auf ihre Korrespondenz mit den Vorstellungen der Lernenden geprüft werden. Ist dies gewährleistet, so dass sie nicht mehr einfach vorgegeben werden, sind – hier bezogen auf den Politikunterricht – vor allem Menschenrechte, „politische Grundorientierungen“,<sup>355</sup> (Petrik, 2007e, 158f.), Demokratietheorien (vgl. z. B. Waschkuhn, 1998; Masing/Breit, 2001 u. Lieb, 2009) unter Beachtung der Trias von Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform und die politischen Theorien der Moderne (vgl. Schaal/Heidenreich, 2006) (bevorzugt in den gymnasialen Oberstufen an den unterschiedlichen Schulformen) als mögliche Inhalte zur Förderung des Demokratie-Lernens in der inhaltlichen Dimension zu nennen. Dies kommt in den meisten schulischen Lehrplänen viel zu kurz oder ist gar nicht aufgenommen.<sup>356</sup>

Aber auch „interkulturelles und antirassistisches Lernen“ (vgl. Henkenborg, 2009c, 278) und eine „migrationspolitische Bildung“ (Lange, D., 2010a) sind keineswegs zu vernachlässigen. Hinsichtlich einer Entwicklung des Demokratiebewusstseins ist dies aber immer nur unter Anknüpfung an die Alltagsvorstellungen der Lernenden möglich, wenn diese dazu die entsprechenden „Andockmöglichkeiten“ und die mentalen auf den Inhalt Demokratie bezogenen Muster, die vor einer fachlichen Klärung aufgearbeitet werden sollten, auch dafür mitbringen. Ein überzeugendes Beispiel dazu haben Sven Heidemeyer und Dirk Lange (Heidemeyer/Lange 2010) vorgelegt, mit dem verdeutlicht werden kann, wie mittels der didaktischen Rekonstruktion Schüler-

vorstellungen, fachliche Klärung, eine didaktische Strukturierung und eine normative Zielklärung in Übereinstimmung gebracht werden. Sie arbeiten dabei in elementarisierter Form mit den demokratietheoretischen Konzepten von Schumpeter, Barber und Scharpf und erweitern so die Schülervorstellungen, worauf im weiteren Verlauf noch einzugehen sein wird.

Deutlich soll hier nur werden, dass auf eine fachliche Klärung, auf eine inhaltliche Ausrichtung des Politikunterrichts nicht verzichtet werden kann, dass diese inhaltliche Ausrichtung aber stets in Übereinstimmung mit den Vorstellungsländern der Lernenden zu bringen ist. Ohne diese zu erkunden, bleiben auch die hier gemachten inhaltlichen Vorschläge bezugslos, abstrakt und laufen ins Leere, bleiben den Lernenden äußerlich. Kann eine Verbindung erreicht werden, dann stellen sie Möglichkeiten der Erweiterung und des Konzeptwechsels im Bewusstsein der Lernenden dar.

Der Weg der hiermit gemeint ist, wird von der Lernstruktur zur Sachstruktur beschränkt, die beide von gleicher Relevanz sind und die den fachlichen Inhalten und Kategorien in diesem Zusammenhang ihren Platz zuweisen, ohne auf sie zu verzichten. Sind solche Möglichkeiten des Anknüpfens an die Alltagsvorstellungen von Demokratie gegeben, dann wäre bezogen auf die fachliche Klärung und damit in Bezug auf den inhaltlichen Gesamtkomplex z. B. auch die Klärung sinnvoll, dass es keinen Konsens bei der Bestimmung des Demokratiebegriffes gibt,<sup>357</sup> dass unter globaler Perspektive Demokratie nicht überall auf der Welt als ein System angesehen wird, das anzustreben ist.<sup>358</sup> Auch demokratieskeptische Positionen,<sup>359</sup> das Konzept der „embedded democracy“ (vgl. Merkel/Puhle/Croissant/Eicher, 2003) und dem damit auf der Ebene der politischen Systeme verbundenen Versuch einer balancierten Demokratiemodellierung, die mehrere Dimensionen umfasst und die das Ziel hat, Einzelkomponenten von Demokratie auf ihre demokratische Funktionalität zu untersuchen, und die die daraus resultierende Frage einbezieht, wie verhindert werden kann, dass politische Systeme langfristig defekte Demokratien werden, könnten berücksichtigt werden. Bei einem entsprechen "Unterbau", der durch die genetische Politikdidaktik gelegt worden sein sollte und bei einem über elementare Vorstellungen von Demokratie hinausgehendem Bewusstsein (z. B. durch die Beschäftigung mit Demokratietheorien) ist in Oberstufenkursen (z. B. im Fach Sozialwissenschaften) eine erfolgreiche Vermittlung bzw. Aneignung auch solcher komplexer Sachverhalte wahrscheinlich möglich.

Auch die Frage des Nutzens demokratischer Systeme für eine Gesellschaft, die Output-Legitimität demokratischer Systeme, insbesondere im Hinblick auf einen sozialen und materiellen Nutzen stellt eine wichtige Herausforderung einer anspruchsvollen Beschäftigung mit Demokratie als Herrschaftsform dar. Will man den inhaltlichen Anspruch nicht so weit führen, dann sollte für das Demokratie-Lernen im Politikunterricht unter der Perspektive der politischen Bildung insbesondere eine Fokussierung unter dem Gesichtspunkt stattfinden, was Peter Henkenborg als „Hermeneutik der Demokratie“ (Henkenborg, 2009a, 102ff.) bezeichnet. Damit ist gemeint, die Funktion der Demokratie zu verstehen, den Inhalt der Demokratie zu verstehen, und zwar in seinen „vertikalen“, „horizontalen“ und „deliberativen Dimensionen“, den Wert der Demokratie zu verstehen und ein Demokratie-Lernen als Kritik der Demokratie zu

vollziehen.<sup>360</sup> (vgl. ebenda, 103ff.) Dabei geht es immer auch darum, sich auf Alternativen zur herkömmlichen Demokratie einzulassen und deren Verbesserungsmöglichkeiten als Kennzeichen einer offenen Gesellschaft aufzuspüren. Dadurch wird dann auch erkennbar, dass es zwischen Demokratie und Politik einen unauflösbaren Zusammenhang gibt, so dass sich Demokratie-Lernen in keiner Weise vom Politik-Lernen entkoppeln lässt. (vgl. Henkenborg, 2009c)

Trotz der Betonung der Notwendigkeit des Abarbeitens an und der Auseinandersetzung mit problemhaltigen Inhaltsfragen ist damit – darauf sei noch einmal zur Vermeidung von Missverständnissen aufmerksam gemacht – nicht gemeint, dass die entsprechende fachliche Logik der hier erwähnten Inhaltsdimensionen zum Referenzpunkt gemacht werden soll. Vielmehr besteht stets die Notwendigkeit, sich erst einmal damit zu beschäftigen, wie Lernende über Demokratie denken und welche Sinnvorstellungen sie damit verbinden,<sup>361</sup> um sie dann einer fachbezogenen Klärung auszusetzen. Die von Peter Henkenborg in die Diskussion eingeführte Vorstellung vom Demokratie-Lernen als Hermeneutik der Demokratie bietet dazu aber die Möglichkeit, weil die Lernenden die Chance haben, ihre Vorstellungen von Herstellung und Durchsetzung allgemeiner Verbindlichkeit zu thematisieren und nach den demokratischen Gestaltungsmöglichkeiten zu fragen. Zu Recht kommt Peter Henkenborg deshalb auch zu dem Schluss:

„Demokratie-Lernen als Hermeneutik der Demokratie bedeutet also zusammengefasst, dass Schüler lernen, diese Parameter unseres Demokratieverständnisses aus eigener Einsicht und aus eigenem Erleben zu akzeptieren und zu unterstützen und zwar, weil sie den Wert der Demokratie, genauer den Wert des demokratischen Minimums, erkennen und anerkennen.“ (Henkenborg, 2009c, 287)

Wenn nach dieser Klärung von einem Verständnis von politischer Bildung als einer politischen Lerntheorie, die sich unter dieser Voraussetzung der Beachtung materialer Bildungsgehalte stellt und damit keineswegs inhaltslos bleibt, jetzt im weiteren Verlauf der Darstellung ein Akzent darauf gerichtet wird, dass auch der Prozess der Aneignung mehr und mehr demokratisch (dabei niemals vollständig und umfassend) gestaltet werden sollte, dann geschieht dies vor allem deshalb, weil zu der Frage nach unterrichtlich erzeugten Lehr- und Lernumwelten, die sich mehr und mehr auf eine tendenziell (weil asymmetrisch) demokratische (im Sinne von verständigungsorientiert) Lernumwelt zu bewegen, bisher nur vereinzelt Antworten<sup>362</sup> vorliegen, die zudem kaum in einen kohärenten Bezug zur politischen Bildung gebracht wurden.

Außerdem war die politikdidaktische Tradition bisher dominant auf die Legitimation und methodische Erschließung von Lerninhalten ausgerichtet. (vgl. Lange, D., 2006a, 39) Insofern wird über eine Bestimmung, was grundsätzlich als guter Unterricht gelten kann, übergegangen zu wesentlichen Merkmalen und Ansätzen, die für Gelingensbedingungen für Demokratie-Lernen sich als günstig erweisen können, und zwar dann ganz explizit für den Politikunterricht. Dieser ist aber auch den allgemeinen Kriterien von qualitativ an-

spruchsvollem Unterricht verpflichtet, kann diese als Grundlage ansehen, um dann sein besonderes Anliegen des Demokratie-Lernens zu akzentuieren und auszuprägen. Insofern wird jetzt erst auf Merkmale guten Unterrichts an sich eingegangen.

### **3.1.4 Merkmale guten Unterrichts als Referenzrahmen für den Politikunterricht**

Trotz unterschiedlicher Akzentuierungen und Abweichungen in der Quantität der Merkmale können zentrale Dimensionen von Unterricht auf der Systemebene inzwischen als Allgemeingut in der Schulpädagogik und in der Unterrichtsforschung gelten, auch wenn sie nicht ohne Kritik geblieben sind. (vgl. Gruschka, 2007a) Sie können sich auf die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung stützen<sup>363</sup> (vgl. Klieme, 2006 u. Helmke, 2007), und sie haben auch Eingang in die Kriterien und Indikatoren zur Unterrichtsbeobachtung bei der Schulinspektion bzw. Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen gefunden, die allerdings bedauerlicherweise bisher keine fachspezifische Qualitätsprüfung vollzieht und schon gar nicht – anders als die englische Schulaufsicht – eine Evaluation von Konzepten einer bürgerschaftlichen Bildung („citizenship education“) vornimmt.<sup>364</sup> (vgl. Sliwka, 2008, 36) Das nordrhein-westfälische Qualitätstableau verzichtet völlig auf die Erfassung von politischer Bildung und demokratischer Erziehung in Unterricht und Schule. Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen beansprucht, eine Strukturierungshilfe bei der Schulentwicklung durch die Identifizierung von Stärken und Entwicklungsbedarfen zu sein und weil sie einen normativen Rahmen abgeben möchte, was eine gute Schule ausmacht. Eine Schule kann aber keine gute Schule sein, wenn sie auf demokratische Erziehung und politische Bildung, wenn sie auf Demokratie-Lernen in Schule und Unterricht verzichtet oder dies als einen überflüssigen Luxus betrachtet bzw. dieses nicht als zwingende Notwendigkeit begreift. Insofern wird die Qualitätsanalyse in NRW damit nicht der Forderung gerecht, die nicht nur Günter Becker an die Schulinspektion stellt, wenn er für eine Erfassung eintritt, ob die Schule eine Vision für Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen formuliert, die auch Bezug auf die konkreten Herausforderungen vor Ort nimmt.<sup>365</sup> (vgl. Becker, G., 2008, 243) Will die eigenverantwortliche Schule sich allerdings von selbst dieser Herausforderung stellen, kann sie auf den „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ zurückgreifen, der demokratische Schulqualität auf allen Ebenen, einschließlich der unterrichtlichen Lernkultur erfasst.<sup>366</sup> (vgl. Haan/Edelstein/Eikel, 2007a u. 2007b)

Diese kritischen Hinweise auf die ministerielle Qualitätsanalyse in NRW schließen aber nicht aus, dass die einzelnen Merkmale Orientierungsmarken für eine fachunabhängige Qualität von Unterricht abgeben können. Sie sollen als allgemeingültige Kriterien für Unterricht auch die Grundlage darstellen für einen Politikunterricht, der Demokratie-Lernen fördern will. Eingebettet sind solche Merkmale in ein Leitbild einer guten Lernkultur,<sup>367</sup> wovon das bekann-

teste von Franz. E. Weinert vorgelegt wurde. (vgl. Weinert, 2001, 27f. u. Weinert, 1998) Weinert nennt dafür folgende Elemente: Erwerb intelligenten, anwendungsfähigen Wissens, Erwerb von variabel nutzbaren Schlüsselqualifikationen, Erwerb von Lernkompetenz, von sozialer Kompetenz und von Wertorientierungen. (vgl. Weinert, 2001, 27f.)

Diese Komponenten stellen den Referenzrahmen für Qualitätsmerkmale guten Unterrichts dar, die vor allem aus der Erfassung der Methodenorientierung, der Inszenierung von Unterricht und der Wirkungsorientierung, der nachweislichen Wirkung von Unterricht ermittelt wurden. Die daraus gewonnenen Ergebnisse können heute viel präziser angeben, welche Merkmale zu hohen Lernerfolgen in den unterschiedlichen Leistungsdimensionen (kognitiv, methodisch und sozial) beitragen, vor allem beim kognitiven Lernzuwachs.

Trotz dieser Grundbestimmung weist Helmke darauf hin, dass es „die“ optimale Lehrmethode nicht geben kann und nicht geben wird, da es keine Lehr- und Lernverfahren gebe, die prinzipiell für alle Schüler und für alle Inhalte gleichermaßen geeignet wäre; vielmehr hänge dies von den Zielkriterien des Unterrichts ab.<sup>368</sup> (vgl. Helmke, 2003, 44) Es müsse immer gefragt werden, gut wofür (Bildungsziel), gut für wen (Wechselwirkungen), gut, gemessen an welchen Rahmenbedingungen (Klassenzusammensetzung, Einzugsgebiet), gut, aus wessen Sicht (Beurteilungsperspektive) und gut für wann (Zeitdimension).<sup>369</sup> (vgl. ebenda) Berücksichtigt man dies und weiß darum, dass die Merkmale guten Unterrichts nicht losgelöst von Gegenständen, nicht von den differentiellen Zielen und deren Verkoppelung mit den angestrebten Kompetenzen von den kognitiven und sozialen Milieus als Ausgangsvoraussetzung abgekoppelt gesehen werden können, dann können allgemeine Prinzipien erfolgreichen Unterrichts (fächerübergreifend), die sich sowohl auf die Unterrichtsplanung als auch auf die Unterrichtsdurchführung und auch auf die Leistungsbewertung beziehen, identifiziert werden. Sie unterscheiden sich je nach Autor nur minimal, sind aber allesamt durch Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung fundiert.<sup>370</sup> (vgl. Helmke, A./Helmke, T./Schrader, 2007, 57) So nennt Andreas Helmke z. B. folgende Kriterien: Passung, Adaptivität; Klarheit, Strukturiertheit; effiziente Klassenführung und Zeitnutzung; angemessene Methodenvielfalt; motivierendes und lernförderliches Unterrichtsklima, Unterstützung; hohe und klare Leistungserwartungen; Fehler- und Aufgabenkultur; Förderung aktiven, selbstständigen Lernens; regelmäßiges, aber intelligentes Üben und Kompetenzorientierung (Bildungsstandards).<sup>371</sup> (vgl. Helmke, 2005) Möglicherweise kommt dabei dem Kriterium der effizienten Klassenführung, dem sog. „classroom management“, das gewährleisten soll, dass alle Lernenden mitarbeiten und geringes Fehlverhalten auftritt, besondere Bedeutung zu.<sup>372</sup> Trotz einer gewissen Verschiedenheit in der Akzentuierung und Gewichtung der einzelnen Kriterien für einen guten Unterricht besteht Einigkeit darin, dass stets eine Berücksichtigung möglichst vielfältiger Merkmale erfolgen sollte, um unterrichtliche Monokulturen<sup>373</sup> durch eine Vielfalt der Unterrichtsgestaltung zu vermeiden. Ebenso wird gemeinsam betont, dass die Lehrerpersönlichkeit, insbesondere deren pädagogische Haltung, nach wie vor von großer Bedeutung für das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen ist.<sup>374</sup> Merkmale zur Beschreibung guten Unterrichts sind zwar wich-

tig, aber nicht hinreichend, denn es kommt vor allem auf eine Haltung an, die von einem positiven Menschenbild und einer durch und durch von einer pädagogisch geprägten Perspektive als Handlungsfolie geprägt ist und die nicht durch eines dieser Merkmale ersetzt werden kann.<sup>375</sup> (vgl. Jürgens 2007)

Darüber hinaus besteht große Übereinstimmung darin, dass es sowohl lehrergesteuerte Lehr-Lern-Arrangements zum Erwerb systematisch-symbolischen Wissens als auch schülerdominierte unterrichtliche Settings geben muss, bei der die Lehrperson in den Hintergrund tritt, den Lernprozess begleitet und für die notwendige Lernunterstützung im Rahmen einer lebensnahen und situierten Unterrichtsgestaltung zur Aneignung eines anwendungsorientierten auf Kompetenzen bezogenen Wissens sorgt. (vgl. Weinert, 1998, 116f. u. Weinert, 2000) Die Merkmale „guten“ Unterrichts sind dabei nicht als Masterplan zu verstehen, der rezepthaft anzuwenden ist oder die von allen Lehrenden in allen Elementen auf Exzellenzniveau erfüllt werden müssen, sondern sie verstehen sich als Orientierungspunkte, die in ihrer Ausprägung variieren können. (vgl. Helmke, 2007, 5)

Gleichzeitig wird mit diesen Bestimmungen von Unterrichtsqualität auch deutlich, dass diese Merkmale nicht die Unterrichtswirklichkeit bestimmen, sondern, dass es eine nach wie vor bestehende Dominanz eines lehrerzentrierten, sprachorientierten, fragendentwickelnden Unterrichts mit einer geringen Methodenvarianz und einem Vorherrschen einer rezeptiven Wissensvermittlung gibt. Ein solcher Unterricht ist über längere Zeiträume in der Unterrichtsgeschichte der Bundesrepublik relativ stabil geblieben.<sup>376</sup> Auch wenn der Methodenpluralismus seit den 90er Jahren zugenommen hat, auch wenn inzwischen weniger statische Unterrichtsformen vorherrschen und schüleraktive Arbeitsphasen Eingang in das Unterrichtsgeschehen haben, (vgl. Bohl, 2000 u. Götz/Lohrmann/Ganser/Haag, 2005 u. Wiechmann, 2004) auch wenn verstärkte Entwicklungsbemühungen zu offenen oder zumindest weniger statischen Unterrichtsformen ab den 90er Jahren in der Grundschule vorzufinden sind, (vgl. Dichanz/Schwittmann, 1999) dann heißt das keineswegs, dass damit ein Verzicht auf Lehrerzentrierung einherginge, dass jetzt das steuernde Dirigat der Lehrenden und damit die Durchsetzung der „richtigen“ Lehre nach einem perfekten Drehbuch, bei dem am Ende – genau geplant und auf den 45-Minuten-Takt<sup>377</sup> abgestimmt – das vorher festgelegte Lernziel erreicht wird, (vgl. Becker, G., 2004, 11) aufgehoben wäre.

Auch wenn vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse nicht fälschlicherweise darauf geschlossen werden darf, dass absolut jeglicher Frontalunterricht problematisch wäre und bei funktionaler Nutzung zu einer methodischen Monokultur im Unterricht beitrüge,<sup>378</sup> so sind alle Formen eines nur belehrenden Ganzklassenunterrichtes, der die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Lernausgangslagen nicht als positive Ausgangslage für unterrichtliche Arrangements nutzt, nicht nur einer demokratischen Lernkultur und für die Schaffung und Förderung demokratischer Handlungskompetenzen abträglich, sondern auch hinderlich für selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen der Schüler und damit für Kompetenzen<sup>379</sup> oder für Konstrukte, die als praktisch verfügbare Dispositionen zur eigenständigen Lösung von bestimmten

Problemen geeignet sein sollen und die die Fähigkeiten von Lernenden messbar machen sollen.

Da als Gegenmodell ein völlig autonomes Lernen mit völliger Selbstorganisation nicht nur den Wissensvorsprung der Lehrenden ungenutzt ließe und in der Schulwirklichkeit der staatlichen Pflichtschule undenkbar wäre, muss nach Möglichkeiten gesucht werden, die eine prozessstrukturierende Rahmensetzung durch Lehrer als Fachleute für das vertiefte Verstehen und Arrangieren von Lehr-Lernprozessen, als Spezialisten für das Schaffen von Lerngelegenheiten ermöglichen.<sup>380</sup> Gleichzeitig – insbesondere vor dem Hintergrund und unter Beachtung der kognitiven und dann vor allem der konstruktivistischen Wende in der Pädagogik und ihrer Auswirkungen auf das Verständnis von Lehr- und Lernprozessen<sup>381</sup> und bei einer eingeschränkten Berücksichtigung der hinsichtlich ihrer Übertragung auf die Pädagogik und auf die politische Bildung nicht unproblematischen Erkenntnisse der Neurowissenschaften<sup>382</sup> (vgl. z. B.: Scheunpflug, 2006 u. 2001; Schirp, 2003b; Hermann, U., 2004; Stern, 2004; Scheich, 2005) – können diese Entwicklungen, die einen Wandel in der Lern-, Organisations- und Unterrichtskultur und damit im Verhältnis von Lehren und Lernen ermöglichen, für demokratieförderliche Prozesse im Unterricht nicht unbeachtet bleiben. (vgl. Arnold/Schüßler, 1999)

Dabei soll keineswegs unerwähnt bleiben, dass trotz der Attraktivität der konstruktivistischen Forschung für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen, der radikale Konstruktivismus das für die demokratische Erziehung und politische Bildung so wichtige Problem der normativen Orientierung im Schwanken zwischen handlungs- und systemtheoretischer Perspektive nicht überzeugend löst und an seine Grenzen gerät, dass aber auch in der einseitigen Betonung der Lernumwelt im radikalen Konstruktivismus die Frage nach den Bildungsinhalten, an denen hier im Sinne der kategorialen Didaktik festgehalten wird, diese sich in problematischer Weise beim Konstruktivismus verflüchtigt.<sup>383</sup> (vgl. Sander (MS), 2007, 18)

Darüber hinaus muss beim Konstruktivismus unter dem Gesichtspunkt der Eignung für demokratische Erziehung und politische Bildung sein normatives Defizit und damit seine normative Indifferenz kritisiert werden. (Scherb, 2008, 103) Da der Konstruktivismus zudem die Viabilität zum einzigen Kriterium macht, ist er hinsichtlich der politischen Urteilsbildung nicht ausreichend gegen einen „*relativistischen Dezisionismus*“ (ebenda, 99) abgesichert. Einzig die mit dieser Umorientierung einhergehende Veränderung von der „Belehrungs-“, zur „Animationsdidaktik,“ (Arnold/Siebert, 1999, 91) die von einer Anregung zur Selbsterschließung und Anknüpfung an biografisch bedingte Wissensbestände<sup>384</sup> geprägt ist, sich damit teilnehmerorientiert und versteherorientiert begreift und ein erweitertes Verständnis von Lernen (mehr perspektivisch, mehr vorläufig) unter besonderer Berücksichtigung der Lernumgebung und der Bereitstellung von Lerngelegenheiten impliziert, kann deshalb als Lerntheorie hier berücksichtigt werden, weil die Lernenden als aktiv Handelnde und weniger als Rezipienten von vorgefertigten Wissensbeständen betrachtet werden,<sup>385</sup> ohne sie dabei als selbstorganisierende Wesen

zu betrachten.<sup>386</sup> Dies ist gerade für ein Demokratie-Lernen im Unterricht nicht von unerheblicher Relevanz.

### 3.1.5 Mitverantwortung der Lernenden

Die aktive Bestimmung des Lernsubjektes unter Einschluss der Stärkung der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung bei gleichzeitiger Unterstützung ist unter demokratiepädagogischer und politikdidaktischer Perspektive von Interesse, weil unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Demokratiebewusstsein im Unterricht eine „Transformation von der Kultur der Belehrung zur Kultur des Verstehens“<sup>387</sup> notwendig ist. Lernprozesse sind aus einer solchen Perspektive nur vollständig, wenn die Verstehensprozesse der Schüler aufgenommen werden, wenn reziproke Strukturen im Unterricht geschaffen werden, wenn Lernende aktiv am Unterricht mitwirken, wenn sie dazu Gelegenheit bekommen, wenn ihnen Eigentätigkeit zugebilligt wird, ohne dass dabei auf Anleitung und Orientierung verzichtet wird. Lernen, besonders demokratisch-politisches Lernen, gelingt nur dann, wenn Abschied genommen wird, von einer Vorstellung, dass Schüler wie ein Schwamm lernten, der alles aufsaugt. Vielmehr müssen die Lernenden die Chance erhalten, aktiv mitzuwirken und mit den Lehrenden zusammen ihre Lernprozesse zu gestalten.<sup>388</sup>

Dies gilt insbesondere für den Politikunterricht, auf den jetzt und im weiteren Verlauf genauer eingegangen wird. Wenn aber auch über ihn hinaus Schule in ihren stets begrenzten rechtlichen Möglichkeiten Voraussetzungen schaffen und entwickeln will, die ein möglichst demokratisch geprägtes Miteinander unter den Bedingungen von pädagogischer Asymmetrie ermöglichen, wenn sie an einem Wurzelwerk demokratischen Bewusstseins mitwirken will, dann ist eine möglichst demokratische Unterrichtskultur, in der demokratische Verhaltens- und Handlungsweisen im Unterricht habitualisiert werden, unverzichtbar: „Die richtige Forderung nach Verstärkung anwendungsorientierten Lernens in der Schule bedeutet die aktive Einübung und Verpflichtung auf demokratisches Handeln selbst zum Grundprinzip des Unterrichts zu machen.“ (Jürgens, 2003a, 21) Es geht um eine Ausweitung schüleraktiver Unterrichtsformen, um mehr Mitverantwortung der Lernenden und damit um eine grundlegende Veränderung der Interaktions- und Kommunikationsstruktur, bei der die Lehrer aus ihrer zentralistischen Rolle der alleinigen Steuerung der Wissensvermittlung „heraustreten“ und damit mehr „Freiräume“ für sich und die Schüler gewinnen, um Lernen als gemeinsame Aufgabe zu gestalten. (vgl. ebenda) Dazu gehört auch, dass Lehrende notwendige Vorgaben des Lehrplans bekannt und in gemeinsamer Anstrengung verstehbar machen, (vgl. Schulz, 1990, 35) so dass gemeinsame Planungsprozesse möglich sind. Soll aus dem Übernehmen von Mitverantwortung gelernt werden, ist es auch nötig, dass Lernende ihren Unterricht und ihre Lernprozesse reflektieren. Lernende wissen, wie Unterricht „abläuft“. Sie haben semiprofessionelle Vorstellungen von Unterricht, die genutzt werden sollten. Das heißt natürlich nicht, dass ihnen die gleiche didaktische Kompetenz wie Lehrenden nach erster und zweiter Phase der Lehrerbildung zugesprochen wird. Gemeint ist eine spezifische Kompetenz, die sich auf Unterricht und Schule bezieht

und die ihnen zutraut, über ihr Lernen nachzudenken und ihre Vorstellungen miteinzubringen. Lothar Klingberg hat die didaktische Kompetenz der Lernenden schon 1987 in seinen didaktischen Überlegungen so beschrieben:

„Didaktische Kompetenz der Lernenden heißt: Lernende als mitgestaltende, mitverantwortende und mitentscheidende Akteure in das Unterrichtskonzept einzubeziehen, ihre Subjektposition in allen Funktionen des Unterrichts in Ansatz zu bringen und zu respektieren: bei der Planung (insbesondere bei größeren Unterrichtsprojekten), bei der Unterrichtsgestaltung selbst und bei der kritischen Begleitung und Reflexion didaktischer Prozesse. Der dialogische Charakter des Unterrichts schließt auch das Gespräch von Lehrenden und Lernenden über Inhalte, Methoden, Organisationsformen und Resultate des Unterrichts ein.“<sup>389</sup> (Klingberg 1987, 712)

Es geht also – kurz gesagt – um eine zunehmende Bewusstheit und kritische Verantwortlichkeit von Lehrenden *und* Lernenden für den Unterricht als eine Sache, die nicht *für* Schüler veranstaltet, sondern *mit* ihnen gestaltet wird.<sup>390</sup> (ebenda, 714) Schülern wird zugetraut, dass sie ihre Rolle als ausschließliche Rezipienten unterrichtlicher Inszenierungen durch Lehrende allmählich durchbrechen können, wenn sie dazu angeleitet und dazu aufgefordert werden und wenn man sie in Aushandlungsprozesse über Unterricht einbezieht, worauf noch einzugehen ist. Lehrer verfügen unzweifelhaft über einen weiteren theoretischen und didaktischen Horizont als ihre Schüler, aber diesen sollten sie in die gemeinsame Erarbeitung mit den Lernenden einbringen und diesen reflektierbar machen. Sie konzipieren Unterricht in der der dialektischen Spannung zwischen pädagogischer Führung des Lehrenden und der Selbsttätigkeit der Schüler, (vgl. ebenda, 728) prüfen die Anschlussfähigkeit ihrer unterrichtlichen Angebote an die mehr oder weniger entwickelte Mitbestimmungsfähigkeit der Lernenden. Unter Einschluss der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik fordern Lehrer Schüler zur eigenständigen Selbsttätigkeit – bezogen auf Unterricht, auf die Bedeutsamkeit der Inhalte und Methoden für das eigene Lernen und für die gesellschaftliche Wirklichkeit – auf. Die Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit, die im Anschluss an das Prinzip der Bildsamkeit als konstitutives Element pädagogischen Handelns nach Dietrich Benner verstanden wird,<sup>391</sup> (vgl. Benner, 2001, 72) bedeutet – bezogen auf Unterricht –, dass die Lernenden zur Inangriffnahme von mehr Selbst- und Mitbestimmung angeleitet werden.<sup>392</sup> Politiklehrer unterstützen die unfertigen Bemühungen in diesem Bereich und ermutigen die Schüler kontinuierlich. Lehrende in diesem Fach setzen Impulse, die perturbierend auf passive und defensive unterrichtliche Verhaltensmuster wirken, die das Befreiende einholen und somit zur Erweiterung des eigenen Horizontes auffordern. Lehrer handeln so, dass sie in situativ angemessener Weise<sup>393</sup> und unter Berücksichtigung ihrer sonstigen Ziele im Unterricht die Schüler dann am Unterricht teilhaben lassen, wenn sie auch wirklich Chancen haben, dass sie mitentscheiden können. Roland Reichenbach weist dabei zu Recht darauf hin, dass sich nicht alle Lehrplanfragen der Möglichkeit der Mitentscheidung stellen.<sup>394</sup> (vgl. Reichenbach, 2006c, 55) Sind Fragen der Obligatorik des

Lehrplans nicht der Mitbestimmung zugänglich, so sind es aber die Fragen des „Wie“ der unterrichtlichen Gestaltung oder auch inhaltliche Fragestellungen jenseits einer Obligatorik, die unter dem Gesichtspunkt einer Hinführung zu einer kompetenten Mitbestimmung und unter Beachtung sonstiger Aspekte schulischen Lernens von den Schülern jenseits einer nur vorgegaukelten Beteiligung von den Lernenden tatsächlich mitentschieden werden können. Grundsätzlich sind aber schulische und vor allem unterrichtliche Partizipationserfahrungen immer nur als eingeschränkte, als Formen einer Teilpartizipation möglich, die widersprüchlich bestimmt sind, aber nichtsdestoweniger hilfreich und notwendig. Damit aber Schüler unter diesen Bedingungen keine „Abkehr von demokratischer Beteiligung erleben, scheint es besonders wichtig zu sein, die Demokratie in der Schule (hier vor allem im Unterricht, G. R.) vor einer idealistischen Überhöhung zu bewahren: Schüler müssen lernen, dass Frustration, die ‘Tyrannei der Mehrheit’, ein klar definiertes Machtverhältnis sowie die strukturellen Unterschiede zwischen Schule und demokratischen Herrschaftsverhältnisse zur schulischen Realität gehören. Nur in der Auseinandersetzung mit diesen schwierigen Seiten der Demokratie können Schüler auf eine aufgeklärte und tatsächlich mündige Teilhabe an der Gesellschaft vorbereitet werden.“ (Diedrich, 2008, 67f.) Insofern ist es wichtig, dass den Lernenden im Unterricht und darüber hinaus vermittelt wird, diese ambivalente Form der Partizipation (vgl. Kapitel 1.3) zu ertragen, auszuhalten und trotzdem darin eine entwicklungseröffnende Bereicherung zu sehen. Dies gelingt am besten, wenn ihnen die Möglichkeit geboten wird, im Unterricht ihre eigene Bestimmung, ihre persönliche Bedeutungsvalenz mit den unterschiedlichen Möglichkeiten sinnkonstitutiven Lernens<sup>395</sup> und mit anderen und unter Bezug auf andere zu finden und ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, so dass dabei auch demokratisch geprägte Einsichten und Verhaltensweisen, z. B. die, dass der Grad der Partizipation in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich sein kann, der Aneignung zugänglich werden. Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten entstehen nicht unaufgefordert, sondern bedürfen der Aufforderung, der Herausforderung zur Selbstbestimmung. Die Paradoxie pädagogischer Akte ist auch für eine demokratische Erziehung und politische Bildung ebenso wie die Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden nicht aufhebbar. Aber die (Politik-) Lehrer akzeptieren in einem solchen Prozess, dass sie nicht mehr die einzigen Experten im Unterricht bleiben. Sie bemühen sich, in asymmetrischer und doch auf Gleichwürdigkeit basierender intergenerationeller Kommunikation, die zudem temporär ist,<sup>396</sup> die Spielräume für die Schüler für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit der Realität zu vergrößern, und akzeptieren, dass die Schüler ihren Unterricht mitgestalten. (vgl. Meyer/Jessen, 2000, 729) Auch wenn die Asymmetrie pädagogischer Verhältnisse anerkannt wird, so ist sie kein Selbstwert, sondern es wird von Lehrenden alles getan, um bei den „Diskursen zwischen Ungleichen“ (Reichenbach), eine Erweiterung des Grades der Freiheit und der Übernahme von Verantwortung zu erreichen, um die Lernenden in der Entwicklung einer „demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit“ (Himmelmann, 2006d, 142) zu stärken, um so der „partizipatorischen Bringschuld der Erwachsenen“<sup>397</sup> (Fauser/Prenzel/Schratz, 2007, 17) zu ent-

sprechen. Sie fordern die spontanen Kräfte der Lernenden ernsthaft heraus, unterstützen ihre Anstrengungsbereitschaft, sich gemeinsam und intensiv mit Bildungsinhalten zu beschäftigen und diese zu erarbeiten, lassen sie dabei nicht alleine, bleiben nicht bei der Vordergründigkeit subjektiven Erlebens stehen, verzichten aber ebenso wenig darauf, den Sinn und die Bedeutung der Lerngegenstände für die Betroffenen und Beteiligten zu verdeutlichen. Das gilt dann auch für die Partizipation selbst, so dass die Vorstellungen der Lernenden zur Partizipation im Unterricht explizit gemacht werden müssen, um daran dann anzusetzen und sie als Reflexionsebene zu nutzen. (vgl. Reimer, 2009, 19)

Darüber hinaus gilt grundsätzlich, dass Demokratie-Lernen sich nicht einfach ereignet, nicht die Lebenswelt der Lernenden einfach verdoppelt, auch wenn es sich stets um Verbindung mit der alltäglichen Lebenswelt in Schule und Gesellschaft bemüht und diese reflexiv bearbeitbar machen will.

Eine stärkere Subjektorientierung im Sinne der Mitberücksichtigung und Mitgestaltung heißt auch nicht, dass das Bemühen um das Initiieren von Lernprozessen sich stets den Kriterien Selbstgestaltung und Selbsttätigkeit zu verpflichten hat, wiewohl sie diese als Perspektiven nicht aus den Augen verlieren darf. Ohne Instruktion, ohne Belehrung und kategoriale Ordnung und Strukturierung, aber auch ohne selbstständig erschließendes, eine demokratisch geprägte Praxis erfahrendes und Demokratie erprobendes Handeln werden wichtige Ziele einer demokratischen Erziehung und einer politischen Bildung nicht erreicht. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass „Bildungsqualität letztlich im Unterricht von der Lehrperson und den Lernenden gemeinsam ko-konstruiert und ko-produziert“ (Pauli/Reusser, 2006, 789) wird, dass vor allem die Lehrpersonen die entscheidenden Prädikatoren für die Qualität der demokratischen Erziehung und politischen Bildung im Unterricht sind. Dabei dürfen Demokratie-Lehren und Demokratie-Lernen im Rahmen des Politikunterrichts nicht entkoppelt werden.

Subjektive Deutungen der Lebenswelt durch die Lernenden haben ihre Berechtigung, dienen als unverzichtbare Ausgangslage und als Anknüpfungspunkt. Für sie muss im Politikunterricht Zeit und Raum für das Aushandeln im Medium des Gesprächs eingeräumt werden, damit gemeinsames Nachdenken mit der notwendigen Mühe stattfinden kann. Aber es bleibt dabei, erst in ihrer „kategorialen Durchdringung werden sich die Deutungsmuster und Sinnpotentiale erschließen, die es dem Einzelnen ermöglichen, in konkreten Alltagssituationen politisch kompetent zu handeln.“<sup>398</sup> (Lange, D., 2006, 34)

Trotz der Unterstützung durch eine moderat sozial-konstruktivistische Auffassung für eine Modernisierung der schulischen Lernkultur in Richtung vermehrter Schüleraktivität jenseits einer ausschließlichen Belehrungskultur<sup>399</sup> (vgl. Sander, 2001a; Sander, 2006c; Sander, 2003a) und damit auch für mehr Möglichkeiten demokratischer Beteiligung im Unterricht wird hier die Auffassung vertreten, dass guter Unterricht, damit auch guter und damit politischer Politikunterricht, in dessen Zentrum Demokratie-Lernen steht, nur in der Balance zwischen Instruktion und Konstruktion sich vollzieht, zumal ja auch bei

instruktiven Prozessen, die Aushandlung mit den Schülern konstitutiv bleiben sollte.

„Die Frage nach ‘Instruktion’ oder ‘Konstruktion’ wird nicht allgemein als methodische Grundsatzentscheidung getroffen. Vielmehr wird berücksichtigt, dass es keinen einfachen ‘Königsweg’ des Lernens gibt und die professionelle Kompetenz von Lehrern darin besteht, situations- und kontextspezifisch die angemessene Methode zu wählen, die das Lernen möglichst gut unterstützt.“ (Gräsel/Mandl, 2005, 246)

Dies gilt auch für die unterrichtliche politische Bildung, in der Demokratie-Lernen sich auf allen Dimensionen vollziehen soll. Für ein solches Demokratie-Lernen sind Lehrer unter dem Gesichtspunkt der Ermöglichung von mehr Mitgestaltung im Unterricht unverzichtbar.

Sie müssen aber selbst auch den notwendigen demokratischen Habitus in den Unterricht einbringen und sich selbstreflexiv und selbstkritisch jenseits der permanenten Betonung des institutionellen Machtgefälles der altersangemessenen Aushandlung mit den Lernenden als Selbstverständlichkeit stellen. Sie sollten sich trotz aller notwendigen Grenzsetzung, des geklärten Nähe- und Distanzverhältnisses und der Rollenklarheit gegenüber den Lernenden auch um einen tendenziellen Machtabbau und um Reduktion der alleinigen Steuerung bemühen. Dabei gilt auch für eine solche Veränderung wie für eine generelle Innovation der schulischen Lernkultur jenseits „mechanistisch-linear angelegten Lernarrangements“ (Arnold/Schüßler, 1998, 9ff.), dass sie sich einer empirischen Prüfung ihrer Wirkung nicht verweigern darf: „Es führt kein Weg zurück zu einer Pädagogik der guten Absichten und großen Ziele, die es aber vergisst oder gar ablehnt, sich ihrer Zielerreichung empirisch zu vergewissern.“<sup>400</sup> (Priebe, 2006, 8) Ebenso bleibt eine rein empirische Betrachtung von Lehr- und Lernprozessen, die nur die Ergebnisse betrachtet, verkürzt. Sie ist deshalb reduktionistisch, weil allein aus der Empirie keine Aussagen über die Richtigkeit von Lehr- und Lernprozessen getroffen werden können. Lehr- und Lernprozesse bedürfen der bildungstheoretischen Fundierung, wenn sie nicht zu reinen Vermittlungsprozessen degenerieren sollen. Eine Ausrichtung unterrichtlicher Inszenierungen, mit dem Ziel, diese technisch besser zu gestalten, um dann so ein besseres Funktionieren zu erreichen, wird nicht nur den sozialen Interaktionen im Politikunterricht, die mehr als Sozialtechnologie zu sein haben, nicht gerecht, sondern verletzt in massiver Weise den Subjektcharakter politischer Bildung, die auf Initiierung von Selbstbildung ausgerichtet ist und die eine Beteiligung der Betroffenen sowie eine Offenheit hinsichtlich der Erweiterung des Horizontes der Lernsubjekte im Hinblick auf Demokratie-Lernen jenseits jeglicher Voraussagbarkeit zum Ziel hat.

### **3.1.6 Anspruch von Mündigkeit**

Unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen und unter Ausbalancierung unterschiedlicher Impulse können vom Autor entwickelte Leitideen für einen

guten Unterricht integriert und als Hintergrundfolie genutzt werden, die zwar fachspezifisch auf den Pädagogikunterricht bezogen wurden, die aber durchaus unter Außerachtlassung der Fachspezifik, einen gewissen, wenn auch noch unzureichenden Referenzrahmen darstellen können (da zu allgemein und die Dignität und den spezifischen Fragehorizont des Faches Politik nicht berücksichtigend), der dem Anspruch genügt, auch erste Vorstufen zur Entwicklung von Demokratie- und Politikbewusstsein zu befördern, ohne allerdings die Besonderheiten des Politikunterrichts schon zu berücksichtigen und damit der Qualität eines politischen Politikunterrichts zu entsprechen.<sup>401</sup>

Ein solcher Unterricht als Vorstufe für einen Politikunterricht des umfassenden Demokratie-Lernens ist geprägt von einer bildungstheoretischen Fundierung, die eine aufgeklärte und kritische Bewältigung der gesellschaftlichen Anforderungen und Herausforderungen unter Einschluss von Kritik an jeglicher ökonomischer Funktionalisierung von Erziehung und Bildung beinhaltet,<sup>402</sup> und zwar mit dem langfristigen Anspruch auf eine nicht-finale Mündigkeit, gleichsam als „kontinuierliche Ermöglichung vieler Mündigkeiten“ (Brüggen, 1998, 120) in Verbindung mit Bildsamkeit<sup>403</sup> unter der Zielperspektive „einer nicht-affirmativen Erziehung und Bildung“. (Brüggen, 1998, 119) Dies bleibt grundlegend, auch wenn unter den prekären Bedingungen der Spätmoderne eine an Mündigkeit ausgerichtete Bildung inzwischen einer deutlichen Skepsis ausgesetzt ist, weil deutliche Fragezeichen hinter ein Ideal eines autonomen Subjekts, das als Ausdruck einer Sehnsucht nach Gewissheit in einer unübersichtlichen Welt interpretiert wird, gesetzt werden müssen. Nichtsdestoweniger soll aber diese Zieldimension als eine reflektierte und durchaus gebrochene nicht aufgegeben werden, nicht nur weil an der Forderung nach praktischer Anerkennung von eigenständiger Urteilskraft, Selbstbestimmungsfähigkeit und Freiheit auch in einer Welt festgehalten werden (allerdings nicht mehr in kontrafaktischer Setzung) soll, in der Formen sozial verpflichtenden Handelns gegenüber autonomem Handeln immer mehr zunehmen und unhinterfragte Wahrheiten nicht mehr existieren, sondern weil Mündigkeit auch jenseits von Idealen, teleologischen Modellen, Wunschvorstellungen und Pathosformeln (vgl. Rieger-Ladich, 1999) nicht mehr nur als „Abschottung gegenüber der unbequemen Erziehungswirklichkeit“ (Rieger-Ladich, 2002, 77) beschrieben werden kann. Jenseits aller Rhetorik stellt sich ein erweitertes Verständnis von Mündigkeit der Selbstkritik und Selbstreflexion. Mündigkeit versteht sich dann im Anschluss an Foucault auch nicht als Verheißung, sondern nur als eine Verdeutlichung einer spezifischen Perspektive, bei der offen bleibt, ob dieser Zustand je erreicht werden kann.<sup>404</sup> (vgl. Rieger-Ladich, 2002, 431) Mündigkeit kann dann als relationaler Begriff gefasst werden, der die Ambivalenz des Zugleichs von Abhängigkeit und Widerstand und das Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung, das der dem Bestreben nach Selbstermächtigung enge Grenzen setzt, (vgl. Rieger-Ladich, 2002, 450ff.) berücksichtigt, ohne in ein makellostes Bild des völlig autonomen Subjekts zu verfallen. Mündigkeit meint dann die anzustrebende Lage, „in der die zu Erziehenden Selbstbestimmung unter bestimmten Bedingungen“ (Meyer-Drawe, 1998, 48) erlangen, und zwar „in Bezug auf die systematische Rückerinnerung an die zwielichtige Doppelnatur des Subjekts“

(ebenda) und dessen Fähigkeit, „die Differenz von Souveränität und Unterworfenheit zu gestalten.“ (ebenda)

Eine demokratische Erziehung und eine politische Bildung können sich daher auf einen bescheidenen, geläuterten und ent-teleologischen Begriff von Mündigkeit auch unter den Bedingungen der Spätmoderne berufen.<sup>405</sup> (vgl. Grammes, 1988) Sie beziehen sich auf eine Neustrukturierung des Bildungsbegriffes, „der angesichts seiner historisch erklärlichen ‚Verstrickung in den Schuldzusammenhang des Privilegs‘ den Ort freihält für die Ermöglichung einer kritischen Selbstgestaltung von Menschen, die über ihre Selbstbeschreibungen aufgeklärt werden, die deshalb zu ihren Deutungen Distanz einnehmen können und so vielleicht Selbst- und Weltgestaltung in die eigene Regie nehmen können. Eigene Regie bedeutet dabei nicht Idiosynkrasie, sondern eine kritische Leistung, die über ihre Voraussetzungen und Verwicklungen belehrt worden ist.“ (Meyer-Drawe, 1998, 140)

Trotz der hier geteilten notwendigen Skepsis hinsichtlich eines idealisierten Mündigkeitsverständnisses wird unter dem Gesichtspunkt der Präsupposition an einer Ermöglichung eines kritischen Verständnisses gesellschaftlicher Problemlagen, Strukturen und Prozesse an der Fähigkeit einer humanistisch-demokratischen Urteilsbildung gegen einen radikalen postmodernen Relativismus festgehalten. Aber es bleibt offen, ob daraus auch eine selbstbewusste Mündigkeit<sup>406</sup> oder gar eine „emanzipatorische Subjektwerdung“<sup>407</sup> (Bernhard 2001b, 8ff.) wird bzw. auch werden soll. Trotz des Spannungsverhältnisses, in dem sich die Bestimmung von Mündigkeit befindet und trotz der Gebrochenheit des authentischen Ideals von Mündigkeit ist die Legitimität von Demokratie in grundsätzlicher Weise auf ein gewisses Minimum an politischer Mündigkeit, auf eine gewisse Fähigkeit zur politischen Selbstbestimmung angewiesen, (vgl. Lange, D., 2004b, 47) auch wenn es in Zeiten einer outputorientierten Bildungspolitik sehr schwierig und vermutlich sogar unmöglich sowie bildungstheoretisch unvereinbar ist, Mündigkeit kompetenzorientiert zu erfassen. (vgl. Veith, 2010, 143) Insofern ist das Ziel eines politisch bildenden Unterrichts (unabhängig von der berechtigten Frage nach der Kompatibilität von Mündigkeit mit dem Referenzsystem Kompetenzorientierung und dessen Interesse an einer multifunktionalen und vorgegebenen Selbstintegration) und über ihn hinaus das grundsätzliche Ziel politisch bildender Akte politische Mündigkeit.<sup>408</sup>

Ein solcher Horizont darf allerdings nicht überhöht werden, muss sich stets wie das Postulat politischer Mündigkeit irritieren lassen und darf sich von keiner „Hypersubjektperspektive“ (Reichenbach, 2001, 468) tyrannisieren lassen. Soll aber politische Mündigkeit nicht nur hehres Ziel, uneinholbares Postulat oder gar „Vorwortlyrik“ in Lehrplänen bleiben, muss sich ein politisch bildender Unterricht auch danach ausrichten und seine entsprechenden Justierungen in diese Richtung vornehmen, ohne jemals Gewissheit zu bekommen, dieses Ziel auch zu erreichen.

Politische Mündigkeit unter der Leitmaxime des Demokratie-Lernens ist eng mit politisch-moralischer Urteilsbildung zu verknüpfen, wie dies Wolfgang Sander (vgl. Sander, MS, 1984) in Auseinandersetzung mit den beiden ersten Auflagen der Richtlinien für den Unterricht im Fach Politik in NRW unter Ein-

schluss ihrer curricularen Begründung (vgl. Schörken, 1974) und einer kenntnisreichen Kant-Rezeption für die politische Bildung überzeugend vorgeschlagen hat. Dies scheint mir ein sich stimmiger und praktikabler Weg zu sein, so dass den Schülern mit der fallbezogenen Urteilsbildung zugleich auch eine Grammatik der Urteilsbildung vermittelt wird, die den Prozess der Urteilsbildung strukturiert und die Übertragbarkeit auf andere Fälle sowie andere Bereiche unterstützt. Ein solcher Prozess der Urteilsbildung bleibt so grundsätzlich ergebnisoffen, führt aber zu vorläufigen und tragfähigen Ergebnissen, macht also handlungsfähig. Die „Grammatik der Urteilsbildung“ leitet zu strukturiertem Arbeiten am Urteil an, zeigt die möglichen Fehlerquellen der Urteilsbildung auf und trägt deutlich dazu bei, durch gegenseitige Kritik die Qualität der Urteile schrittweise zu verbessern. Kompetenz- und Hierarchieunterschiede (Paternalismusproblem) werden deutlich minimiert. (vgl. auch Kap. 3.1.21)

Um Urteilsbildung didaktisch-methodisch in solchen oder anderen bewusst geübten Verfahren konsequent unterrichtlich oder auch in außerunterrichtlichen Arrangements zu verankern, ist es zudem notwendig, einerseits kategoriales Lernen an elementaren Problemlagen im Zusammenhang mit den subjektiven Lernerlogiken und mit Alltagstheoretischen Deutungsmustern, mit dem politischen Bewusstsein der Lernenden zu vermitteln und dieses zu entwickeln, aber andererseits besteht unter der Zielperspektive eines Politikunterrichts, der Demokratie-Lernen erreichen will, auch die Verpflichtung, diesen Unterricht an dem Erreichen von anwendungsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu orientieren, ohne dabei die gerade für die Herausbildung eines Demokratiebewusstseins im Sinne eines belastbaren Habitus‘ so wichtigen psychosozialen Kompetenzen zu vernachlässigen. (vgl. Backhaus/Moegling/Rosenkranz, 2008, 26f.)

### **3.1.7 Ort demokratischer Erziehung**

Nachdem die bildungstheoretische Grundlage unter dem hier vertretenen Verständnis von Mündigkeit grundsätzlich und besonders für politische Bildungsprozesse entwickelt wurde, soll jetzt in einem weiteren Schritt in Richtung Demokratie-Lernen im Politikunterricht verdeutlicht werden, wie demokratische Erziehung auch im Unterricht verwirklicht werden kann und welche Wege dazu unter dem Gesichtspunkt einer organisationspädagogischen Perspektive möglich sind.

Um Lernfortschritte in Richtung Mündigkeit und im Hinblick auf demokratische Erziehung bei den Schülern, aber auch hinsichtlich der Vermittlungs- und Aneignungsqualität, der prozessualen Dimension der unterrichtlichen Inszenierung, zu erreichen und um sie feststellen zu können, ist es notwendig, dass von den Fachkonferenzen verbindliche Vereinbarungen getroffen werden, wie demokratische Erziehung auf der unterrichtlichen Ebene und darüber hinaus im Schulleben gefördert und entwickelt und mit welchen konkreten Erwartungen sie verbunden werden soll. Dazu gehört auch eine Fixierung, was die Lehrerseite im Politikunterricht ihrerseits leisten will, um die Schüler zu befähigen, einen demokratischen Habitus erwerben zu können.

Die Ergebnisse sind Ausgangspunkt für eine systematische fachbezogene Unterrichtsentwicklung unter dem Gesichtspunkt demokratischer Erziehung. Hier gilt es, Verabredungen zu treffen über die prozessuale Dimension des Politikunterrichts, die in besonderer Weise geeignet erscheinen, Haltungen zu befördern, die ein demokratisches Ethos ausbilden, und zwar neben den sonstigen zu klärenden Fragen, z. B. einer vorherrschenden Lernerorientierung und Lerndiagnostik.<sup>409</sup>

Es gilt ein Gesamtunterrichtsverständnis in der Fachkonferenz und im Jahrgangsteam zu entwickeln und festzulegen, das die Dimension des erziehenden Unterrichts (vgl. Hellekamps, 1991; Ramseger, 1991; Diederich, 1985; Hacker; Rosenbusch, 1990), hier insbesondere eines demokratisch erziehenden Unterrichts, als ein Element einer erziehungsstarken<sup>410</sup> Schule, in der im Unterricht und darüber hinaus in grundsätzlicher Weise auf der Basis eines gemeinsam entwickelten Erziehungsverständnisses erzogen wird, einschließt.

Es geht damit im Politikunterricht immer um Erziehung und um die spezifische Form der demokratischen Erziehung. Politikunterricht kann demokratisch erziehen, wenn er die in ihm behandelten Inhalte, Erfahrungen, Situationen auf demokratische Werthaltungen hin identifiziert, befragt, reflektiert und hinsichtlich ihrer Geltung beurteilt, wenn er in der thematischen Durchdringung der Inhalte diese so arrangiert, dass von diesen Impulse auf eine demokratisch basierte Identitätsbildung ausgehen.<sup>411</sup> Schüler sollten angehalten werden, behandelte Fragen, Problemlagen und Konflikte unter dem Gesichtspunkt zu identifizieren, ob und wie sie demokratisch gelöst werden können, ob in Fallbeispielen, Rollenspielen oder weiteren Formen simulierten oder realen Handelns demokratische Haltungen ausgemacht werden können und was daran demokratisch ist und was nicht und ob situativ ganz anders entschieden werden sollte. Gerade die Reflexion, ob, warum und wozu demokratische Maßstäbe angelegt werden können, was dadurch gewonnen wäre, was dadurch aber auch nicht erreicht werden kann, welche Folgeprobleme sich einstellen und was für verallgemeinerbare Lösungen und Regelungen auf den unterschiedlichen Ebenen von Demokratie möglich oder unmöglich macht, ist ein wichtiges Element einer unterrichtsbezogenen demokratischen Erziehung. Der Maßstab der demokratischen Lebensform ist immer auch in diskursiver Form mit anderen Wertbezügen in ein Verhältnis zu bringen. Darüber hinaus nutzt ein Politikunterricht, der demokratisch erziehen will, auch methodische Arrangements,<sup>412</sup> die in besonderer Weise dazu geeignet sind, die Grundprinzipien der demokratischen Lebensform zu erlernen. Hier kann auf die in der Unterscheidung zwischen bewussten und unbewussten Formen demokratischer Erziehung in Kapitel 2.2.3.5 zurückgegriffen werden. Sie sollten zur Anwendung gelangen. Neben einer Lehrer-Persönlichkeit, die sich selbst der demokratischen Lebensform verpflichtet fühlt und dies in ihrem Politikunterricht auch zum Ausdruck bringt, ist vor allem ein diskursives Unterrichtsklima für die demokratische Erziehung besonders förderlich, worauf noch im weiteren Verlauf gesondert eingegangen wird. Darüber hinaus sollte eine demokratische Erziehung auf eine Unterstützung einer Erziehung der Gefühle nicht verzichten, bei der es auf der emotionalen

Ebene darum geht, die Einsicht in die demokratische Lebensform zu stimulieren, so dass Dispositionen ausgebildet werden können, die einen belastbaren demokratischen Habitus zum Ziel haben. Reichenbach und Maxwell schlagen dafür die drei Strategien der Aufforderung zur Imagination, zur Imitation und zur Neubewertung einer Situation vor.<sup>413</sup> (vgl. Reichenbach/Maxwell, 2007, 19). Insofern kann hier an den Vorschlag von Roland Reichenbach und Bruce Maxwell zur Moralerziehung der Gefühle angeknüpft werden. (vgl. ebenda) Ungeachtet dieser spezifischen Möglichkeit hat die Forderung nach Verwirklichung demokratischer Erziehung im Unterricht zur Konsequenz, dass die Beziehungsdimension (und nicht nur die Inhaltsdimension) immer berücksichtigt wird, ohne die inhaltliche Erkenntnis-, Theorie-, Reflexions- und Begriffsfähigkeit zu vernachlässigen.

Ein solcher auf demokratische Erziehung ausgerichteter Politikunterricht befördert über Methoden (stets im wechselseitigen Implikationszusammenhang mit der Inhaltsdimension, stets kontextgebunden und niemals losgelöst davon) eine größere und dabei angeleitete und unterstützende Selbstständigkeit des Schülerhandelns und befähigt die Schüler zur zielorientierten Kooperation im Sinne der gemeinsamen Erschließung des Sachverhaltes. Er ist in besonderer Weise darum bemüht, alle Schüler, z. B. durch „Kooperatives Lernen/Cooperative Learning“<sup>414</sup> zu aktivieren und dabei die Lehrerroutinen sukzessive zu verändern und die Arbeitsbeziehungen entlastender zu gestalten. Mit dem Konzept des „Kooperativen Lernens“ (als eine Möglichkeit und nicht die ausschließliche) werden Grundfigurationen demokratischen Verhaltens im Unterricht ermöglicht, die für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft Bedeutung haben, vor allem wird Schülern vermittelt, dass sie schon gewisse Kompetenzen mitbringen, dass sie in ermutigender Weise (Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit) diese ausbauen und erproben können und dass sie Entscheidungen sozial verantwortlich und gebunden an demokratische Prinzipien treffen können.

Zur Elaborierung einer demokratischen Erziehung im Politikunterricht sollte dieser des Weiteren auf alle Formen des demokratischen Sprechens zurückgreifen und diese unterrichtlich, z. B. das Trainieren und Reflektieren von Argumentation in unterrichtlichen Mikro- und Makroformen, und außerunterrichtlich arrangieren, wozu im außerunterrichtlichen Bereich vor allem die Teilnahme an Förderprogrammen oder an Wettbewerben gehört.

Auch die Entwicklung der Urteilsfähigkeit und die darin enthaltene Wertdimension, die hinsichtlich ihrer Demokratiekompatibilität geprüft werden kann, muss als ein weiteres Unterstützungselement für die Praxis von Demokratieerziehung im Politikunterricht verstanden werden. Wegen der besonderen Bedeutung der Entwicklung von Urteilsfähigkeit für den Politikunterricht wird diese im weiteren Verlauf auch noch einer genaueren Betrachtung zugeführt. Über die demokratische Erziehung hinaus, muss ein Demokratie-Lernen auch befähigen, politische Probleme zu analysieren, zu verstehen und zu beurteilen und Folgeprobleme politischer Entscheidungen zu bedenken. Dabei bleiben aber alle unterrichtlichen Arrangements unter der Maxime einer möglichst hohen Zielerreichung daran gebunden, dass an die mitgebrachten Vorstellungen der Lernenden angeknüpft wird.

### 3.1.8 Schülervorstellungen als Ausgangspunkt

Um zu gewährleisten, dass die Unterrichtsinhalte nicht den Lernenden äußerlich bleiben, sondern eine Anschlussfähigkeit zu ihren alltags- und lebensweltlich geprägten Vorstellungen von dem jeweiligen Gegenstand erhalten, sind die Schülervorstellungen nicht einfach vorauszusetzen, sondern müssen erkundet und ermittelt werden. Auch im Politikunterricht ist der Weg von den Lernerstrukturen zu den Sachstrukturen und nicht umgekehrt zu gehen. Der Politikunterricht greift deshalb auf das Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ zurück, das im Bereich der Universität Oldenburg im Bereich der Biologiedidaktik entwickelt wurde, (vgl. Kattmann/Gropengießer, 1998 u. Kattmann 1999, 31) und passt es der besonderen Situation im Fach Politik „als ein *sinnproduzierendes* Fach“ (Heidemeyer, 2006, 11) an, so dass daraus eine politikdidaktische Rekonstruktion wird.

Es geht darum, dass die Lerngegenstände nicht mehr der Ausgangspunkt sind, die dann mittels didaktisch-methodischen Arrangements an die Lernenden „verabreicht“ werden, vielmehr stellen die Vorausannahmen der Lernenden, ihre Vorstellungen von den Inhalten die Ausgangslage dar. Die Lernbedingungen stellen „durch ihre individuelle orientierungleitende Kohärenz und Änderungsresistenz eine zentrale Lernbedingung“ (Lutter, 2007, 74) dar und sollten deshalb didaktisch für den Politikunterricht fruchtbar gemacht werden. Es gilt die Strukturparallelen alltäglicher und fachlicher Perspektiven zu nutzen, „um die Lernerstruktur mit der Sachstruktur unter einer Perspektive der Vermittlung zusammenzuführen.“ (ebenda, 77)

Dies geschieht, indem gefragt wird, wie Vorstellungen der Lernenden mit den sachstrukturellen Bezügen korrespondieren, so dass aus der „Verknüpfung fachlicher Vorstellungen mit denen der Schüler Leitlinien für einen sinnvollen und lernförderlichen Unterricht“ (Heidemeyer, 2006, 92) entwickelt werden. Fachliches Lernen soll so subjektiv werden, indem die Lernervorstellungen rekonstruiert und als Ausgangspunkt genutzt werden, weil die Lernenden bestimmte Vorstellungen zum Inhalt, hier von Demokratie mitbringen, weil sie subjektive mentale Modellierungen von diesem Gegenstand haben und damit – unabhängig vom Grad der fachlichen Reflexionstiefe – als Mitbringer von Voraussetzungen und Kompetenzen ernst genommen werden. Zudem kann das Bewusstmachen der eigenen Konzepte und Vorstellungen den Lernenden verhelfen, diese besser zu verstehen, bevor sie mit anschlussfähigen fachlichen Vorstellungen angereichert und mittels eines Konzeptwechsels erweitert und entwickelt werden. Den Lehrenden ermöglicht das Verstehen der Lernervoraussetzungen einen Zugang zu den jeweiligen Voraussetzungen, ohne die der Unterricht keinerlei Zugänge im Sinne eines vertieften und erweiternden Verstehens bei den Lernenden erreicht und damit die Chance eines Vorstellungswechsels verpasst. Das Erkunden und Erkennen von Konzeptmustern zum Verständnis von Demokratie bzw. von anderen Gegenständen steht deshalb für den Politikunterricht am Anfang. Mittels der politikdidaktischen Rekonstruktion gilt es, „die im Politikbewusstsein der Schüler aufgebauten Vorstellungen zu erfassen und als Ausgangspunkt für Lernprozesse nutzbar zu machen.“ (Heidemeyer/Lange, 2010, 222) Die ermittelten Vorstel-

lungen können für Lernprozesse nutzbar gemacht werden, wenn Probleme konstruiert bzw. arrangiert werden, die mit den vorhandenen bisherigen Deutungsmustern nicht mehr angemessen gelöst werden können (vgl. Heidemeyer, 2006, 98)

Sven Heidemeyer und Dirk Lange verdeutlichen am Beispiel von Schülervorstellungen von Demokratie, wie eine solche Erfassung sich vollziehen kann und wie die domänenspezifischen Einzelbefunde der Schüler in einer Gesamtanalyse verallgemeinernd ausgewertet werden, um erst dann die Anschlussfähigkeit von fachlichen Konstrukten zu prüfen und herzustellen und um so die Chance eines Konzeptwechsels bei den Lernenden und damit die Bereitschaft zur Entwicklung neuer Vorstellungen anzubahnen. Ein solches Vorgehen hat unabhängig von den spezifischen Schülervorstellungen exemplarischen Charakter dafür, wie mittels der Erfassung und der Hervorhebung der Schülervorstellungen zum Gegenstand Demokratie im Politikunterricht eine lernförderliche Struktur entwickelt wird, die zur Erweiterung des Politik- und Demokratiebewusstseins verstanden wird. (vgl. ebenda, 234)

Wie wird ein solcher mentaler Konzeptwechsel im Verständnis angebahnt?

Zu einer solchen politikdidaktischen Rekonstruktion gehören die vier Schritte: die Erhebung von Schülervorstellungen und Lernerperspektiven auf den Gegenstand, die Zielklärung, die analytische „Fachliche Klärung“ und die „Didaktische Strukturierung“. (vgl. ebenda, 223).

Vor dem Hintergrund der ermittelten Vorstellungswelt der Lernenden wird nach anschlussfähigen fachwissenschaftlichen theoretischen Zugriffen gesucht, die auf gewisse Strukturparallelen zwischen Lerner- und Fachstruktur hinweisen, um diese auf eine Ebene zu bringen und sie vergleichbar zu machen (vgl. ebenda, 231). Die fachliche Klärung erfolgt dann in den einzelnen Schritten Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. (vgl. Heidemeyer, 2006). Wichtig dabei ist, dass „nur solche fachlichen Konzepte aufgenommen (werden, G. R.), die eine hohe Korrespondenz zu den bisher abgeleiteten Vorstellungen der Schüler haben.“ (Heidemeyer/Lange, 2010, 232) Dieses Vorgehen ist insofern wichtig, da nur über die Beschäftigung mit den Vorstellungen, den unterschiedlichen Sinnbezügen, den Sinnbildungsprozessen und mit den Internalisierungsprozessen der Lernenden die Hoffnung besteht, ein demokratisches Bewusstsein auch stabil und belastbar zu verankern.

Ein rein kategoriales Vorgehen reicht dazu nicht aus. Ebenso unzureichend ist es auch, die Alltagswelt nur aufzugreifen und zu reproduzieren, vielmehr gilt es einen Konzeptwechsel, ein dauerhaftes politisches Hinzulernen zu ermöglichen, so dass kognitive Dissonanzen entstehen, dass eine Notwendigkeit erzeugt wird, kognitive Sinnbildungsfähigkeiten zu verändern. Für den Politikunterricht, der Demokratie-Lernen befördern will, ist es deshalb unverzichtbar, dass die Vorstellungen der jeweiligen Schülergruppe zu den unterschiedlichen Gegenständen und Themen „hervorgehoben und explizit gemacht werden – sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler selbst“, (Heidemeyer, 2006, 99) um dann mit ihnen im Sinne der politikdidaktischen Rekonstruktion zu arbeiten.

### 3.1.9 Konzeptwechsel, Problem- und Konfliktorientierung

Insofern sollte ein Politikunterricht neben der affektiven Dimension auch die notwendigen kognitiven Grundlagen für die politisch bildende Dimension des Demokratie-Lernens vermitteln, indem er solche Prozesse des Umdenkens und Neuorientierens ermöglicht. Ein solcher Politikunterricht ist aufgerufen, Schüler zu befremden. Er sollte ihnen Möglichkeiten bieten, auf Unerklärliches und auf Optionen zu neuen Denkansätzen zu treffen, so dass sie affiziert werden und sich in ihren bisherigen kognitiven Deutungsmustern verstören lassen. „Lernen beginnt mit einem Aufmerken, einem Aufwachen aus dem Schlummer des Gewohnten.“ (Meyer-Drawe, 2008, 193) Bewusst setzt sich deshalb ein Politikunterricht, der Demokratie Lernen befördern will, von einem Unterricht ab, der die Lernenden nur als passive Empfänger und Stichwortlieferanten betrachtet, welche die vorgegebenen Wissensinhalte aufnehmen, ohne dass sie sich diese wirklich aneignen. Vielmehr ist das unterrichtliche Arrangement erkenntnispsychologisch (statt gedächtnispsychologisch) orientiert, so dass die Unterrichtsinhalte problemorientiert rekonstruiert werden.<sup>415</sup> (vgl. Landwehr, 1997, 42ff.) Es geht darum, Lernanlässe entstehen zu lassen, Lernwiderstände zu installieren, für Schüler Befremdliches zu arrangieren, sie in zu bewältigende Aporien zu schicken, damit Lernen am Widerspruch und Lernen durch möglichst viel Entdeckung möglich wird. Durch die Methode des aporetischen Lernens werden Ansatzpunkte zur Erschütterung von Selbstverständlichkeiten und Möglichkeiten, die Unhinterfragtheit von Selbstverständlichkeiten zu überwinden, die auch erzieherisch im Hinblick auf das Aushalten von Unsicherheit, das Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten und von Vorurteilen oder von vermeintlichen Gewissheiten genutzt werden können.

Die Schüler werden als weitgehend selbstständige Problemlöser angesprochen und ernst genommen. Ihnen werden dazu bewusst heuristische Strategien zur Bearbeitung von Problemen beigebracht. Lehren wird so zum dramaturgischen und schöpferischen Prozess, bei dem die Lehrenden die Suche der Schüler nach Lösungen, nach Bewältigungen unterstützen, strukturieren und erweitern. Politikunterricht wird im Sinne Walter Gagels als Problemlöseprozess organisiert. (vgl. Gagel, 2000, 93ff.) Dabei werden nicht nur der Erfahrungshintergrund der Lernenden und ihr lebensweltlicher Kontext aufgegriffen, sondern auch ihre Interessen berücksichtigt, und zwar möglichst schon bei den Findungs- und Planungsprozessen des Politikunterrichts, um ihnen „Handlungsspielräume für die ungegänzelte gedankliche Selbstständigkeit beim Verfolgen von Themen, Fragestellungen, Ideen und Problemen einzuräumen.“<sup>416</sup> (vgl. Schmidt-Wulfen, 2008, 7). Das Ernstnehmen von Beteiligung und das Ermöglichen von selbstständigem Problemlösen und die Aufforderung zur Selbsttätigkeit sind nicht zu unterschätzende Aspekte zum Erfahrbarwerden von Aspekten einer demokratischen Grundhaltung. Notwendig ist zur Ermöglichung einer weitgehend selbstständigen Problementwicklungsfähigkeit bei den Lernenden eine an die Schülervorstellungen anchlussfähige und den gesamten Politikunterricht leitende Problemstellung (evtl. sogar als reale Problem- und Entscheidungssituation und möglichst mit

den Lernenden gemeinsam entwickelt), durch die die bisherigen Erklärungsweisen und Inhalte fraglich werden und so nicht mehr fraglos bleiben, so dass Bereitschaften zum Um- und Neulernen bei den Schülern entstehen.

Der Politikunterricht greift dabei die in den unterschiedlichen Demokratieformen und die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit auftretenden Konflikte, Kontroversen und Widersprüche auf, um sie – entsprechend den Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten der Lernenden – zu analysieren, zu reflektieren und zu beurteilen. Unterrichtliche Arrangements sind so gewählt, dass die Problemlösekapazität<sup>417</sup> der Lernenden entwickelt wird, wozu es notwendig wird, dass sie zum Argumentieren, zum Durchdenken von verschiedenen Möglichkeiten, zum Aushalten von Dissens und eben auch zum Finden von Kompromissen herausgefordert werden, dass sie Unterstützung bei ihren Problemlösestrategien erhalten.<sup>418</sup> Gerade für die Entwicklung und Elaborierung von Demokratiebewusstsein erscheint das Erzeugen von kognitiven Konflikten, das Berücksichtigen diskursiver Aspekte (z. B. die Akzeptanz von Aushandlungsbereitschaft, von Ungeklärtem etc.), das problembezogene Denken und das entdeckende Lernen, das mit der Lebenswirklichkeit der Schüler verbunden ist und an ihre Alltagstheorien (nicht aber dabei stehen bleibt) anknüpft, besonders wichtig.<sup>419</sup> Unter dem Gesichtspunkt der Anbahnung politisch-demokratischer Lernprozesse geht es um unterrichtliche Inszenierungen, in denen es möglich wird, „das Widerspruchsvolumen der Risikogesellschaft in innerpersonale Konflikte, in kognitive Dissonanzen, in Verunsicherung von Naivität, in Provokation von Aktivität – umzuformen und den Individuen bei der produktiven Verarbeitung der daraus neu entstehenden Spannungszustände durch Erweiterung von Lebenskompetenz behilflich zu sein.“ (Claußen, 1989, 52) Dazu ist auch im Unterricht eine Berücksichtigung von inszeniertem Handeln (unter den Bedingungen von Freiwilligkeit, also optional), in Bezug auf die außerschulische Realität evtl. von realem Handeln, und innerschulisch von simulativem und von reflexivem Handeln,<sup>420</sup> (vgl. Grammes, 1999a, 33) also insgesamt von erfahrungsträchtigen Unterrichtsettings (unter Einschluss systematischer Lehrgangsmomente) hilfreich, in denen es um eine

„Auseinandersetzung mit Aufgaben und Anlässen, in denen die Politik als gemeinsame Bewältigung von Aufgaben sichtbar wird und diese Aufgabenbewältigung zugleich der Dreh- und Angelpunkt partizipatorischen Denkens und Handelns ist.“<sup>421</sup> (Beutel, 2005, 16)

Gerade durch erfahrungsbasierte Bildungsprozesse in zumindest immer mehr und doch niemals vollendeten demokratisch gestalteten Lebenswelten kann vermutlich die Entwicklung eines demokratischen Habitus` gestärkt werden,<sup>422</sup> (vgl. Edelstein, 2007b, 2) auch wenn das noch nicht ausreicht. Unterrichtsinhalte bleiben dann für Schüler nicht zu behandelnde „Gegenstände“, werden vielmehr mit eigenen Fragen und Problemsichten verbunden und im Sinne von Grammes in eine „kommunikative Handlungs- und Entscheidungssituation in der Auseinandersetzung mit Themen“ (Grammes, 1986, 265) gebracht. Dadurch ist es den Lernenden auch viel leichter zu vermitteln, dass

ihre Beschäftigung mit den Bildungsangeboten subjektiv Sinn macht, dass sie für sie bedeutsam sind.<sup>423</sup>

Um politische Sinnbildungsprozesse zu unterstützen ist der Politikunterricht nicht nur auf fachliche Expertise ausgerichtet, sondern greift auch fachübergreifende Aspekte auf.<sup>424</sup> Die Ermöglichung von peu à peu mehr eingeräumten Beteiligungsrechten am Politikunterricht und mehr Verantwortungsübernahme im und für den Unterricht können auch als Unterstützungsfaktoren angesehen werden, um der unterrichtlichen Pflichtveranstaltung Sinn zuzuschreiben.

### **3.1.10 Von der unmittelbaren Erfahrung zur Wiederherstellung von Politik**

Nicht nur um einen mentalen Konzeptwechsel bei den Lernenden zu erreichen, also um kognitive Dissonanzen zu erzeugen, ist ein Überschreiten der Alltagserfahrungen notwendig. Über diesen wichtigen Aspekt einer politischen Lerntheorie hinaus ist eine Hinführung zum Ungewohnten, zur Überschreitung der Begrenztheit eigener Erfahrungen, zur Ermöglichung weitgehender demokratischer Selbstverfügung über die eigenen Lebensverhältnisse notwendig.

Ohne theoretisierende, abstrahierende Vertiefung, ohne Strukturierung, ohne Systematisierung und ohne distanzierende Reflexion kann die angestrebte aufklärerische Wirkung von Politikunterricht im Hinblick auf ein entwickeltes und verankertes Demokratiebewusstsein unter der Perspektive einer demokratischen und solidarischen Zivilgesellschaft nicht erreicht werden. Auf analytische Anstrengung und auf theoriegeleitete Reflexion kann ein von Demokratie-Lernen geprägter Politikunterricht nicht verzichten, weil sonst Alltagserfahrungen, Erfahrungen im Nahraum oder im Binnenraum der Schule nicht überschritten werden und die „Parallelisierungsfalle“ dann tatsächlich zuschnappt und die transpersonale Dimension politischer Bildung nicht erreicht wird. „Bildung übersteigt ... die unmittelbare Erfahrungsebene, sie verwandelt Erfahrung in Erkenntnis. Sie knüpft zwar an Erfahrungen an, bringt sie jedoch zu Bewusstsein.“<sup>425</sup> (Bernhard, 2006a, 77) Gleichzeitig darf dieses Überschreiten sich aber nicht als äußerliches und unvermitteltes Applizieren von Kategorien und Inhalten auf die Köpfe der Lernenden im Sinne einer verkürzten Abstraktion und Begriffsbildung vollziehen, so dass von einer „verständnislosen Begriffsakrobatik“<sup>426</sup> (Sutor, 1984, 73) gesprochen werden muss, bei der die Begriffsbildung nicht reflektiert wird und nicht anschlussfähig ist an die kognitiven Mind-Maps der Lernenden.

Politische Lernprozesse, die die Lernenden wirklich erreichen und zum Verstehen animieren wollen, müssen exemplarisch verdeutlichen, dass die individuellen politischen Erfahrungen von grundlegender Bedeutung sind für das Verständnis von gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Wirklichkeit, ohne dabei auf die Abstraktion und Meta-Analyse mit Hilfe von Kategorien und Konzeptionen zu verzichten.<sup>427</sup> Mit dem Politikdidaktiker Kurt Gerhard Fischer kann man von „elementaren Einsichten“<sup>428</sup> sprechen.

Die Lernausgangslagen sind im Sinne der Adressatenorientierung (vgl. Schelle, 2005) mit dem notwendigen Deutungs- und Ordnungswissen in eine gelingende Symbiose zu bringen und sollten durch genetisches Lernen (vgl. Petrik, 2007a) miteinander so in einen Zusammenhang treten, dass sozialwissenschaftliche Sachlogiken mit den politischen Alltagslogiken der Lernenden in eine sinnvolle Verbindung geraten. (Petrik, 2007e, 64) Sie sind so miteinander in eine Verzahnung zu bringen, dass nicht „eine demokratische Streitkultur auf dem Transportweg in die Organisation Schule dethematisiert wird.“ (Grammes, 1992, 80) Vielmehr geht es im Sinne der „Kommunikativen Fachdidaktik“ von Tilman Grammes darum, den Politikunterricht so zu gestalten, dass „ein erneutes ‘Beweglichmachen von Sachen’ als ‘Wiederherstellung von Politik’ (Hartmut von Hentig)<sup>429</sup> (Grammes, 1992, 80) möglich wird. Dabei ist zudem die Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung zu beachten.<sup>430</sup>

Gleichzeitig gilt unter Nutzung des schon erwähnten Konzepts der Didaktischen Rekonstruktion<sup>431</sup> sich der Erfassung der Vorstellungen der Lerner zuzuwenden und sie an den Beginn einer jeden inhaltlichen Neubeschäftigung zu stellen,<sup>432</sup> um fachdidaktisch darauf abgestimmte sinnvolle Angebote unterbreiten zu können und um so die entsprechenden politischen und demokratischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sukzessive zu entwickeln.<sup>433</sup> Um das zu erreichen, dürfen ihnen nicht fertige Wissensbestände einfach präsentiert werden, sondern Heranwachsende benötigen den Erfahrungsbezug<sup>434</sup> und die Möglichkeit, verborgene Erfahrungen zur Sprache zu bringen und die produktive Distanz, „um sich in höchstmöglichem Maße über sich und die Welt aufzuklären.“ (Giesecke, 1999, 56) Demokratiepädagogisch erfolgreiches und politisch bildendes Lernen ist nur verständnisintensiv<sup>435</sup> (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz, 2008, 21) zu denken, verbindet Erfahrung, Vorstellungsbildung, Begreifen und Metakognition miteinander und fördert so die Ausbildung nachhaltiger Interessen und belastbarer Überzeugungen. (vgl. Fauser, 2006)

Es geht um ein Wechselspiel zwischen verständigungsorientiertem Handeln und einer handlungsorientierenden Verständigung, die auf begriffliche Durchdringung und Bestimmung nicht verzichtet. Tiefergreifende und auf Verstehen ausgerichtete Lernprozesse bedürfen der intensiven Verbindung mit Alltagskontexten, ohne sie ganz ausschließlich zum Ausgangspunkt zu machen. Auch der Politikunterricht hat sich so umzuorientieren, dass der Verständnishorizont des Schülers zum ausschlaggebenden Element jeglicher unterrichtlicher Inszenierung wird, so dass eine Personalisierung des Lernens im Sinne einer politischen Lerntheorie sich vollzieht, bei der nicht länger „lehrerseits“ gedacht wird, sondern „lernseits“, (vgl. Schley/Schratz, 2010, 23) so dass sich der Politikunterricht einer „Verstofflichung“ bewusst entzieht, dabei aber trotzdem das vorhandene Deutungswissen der Lernenden strukturiert, ergänzt, erweitert und vertieft.

Fachlehrer für das Fach Politik sind zwar einerseits Fachleute für die fachlichen Inhalte, sollten aber andererseits vor allem die Verstehensprozesse der Lernenden, die basalen Vorstellungen von Demokratie und Politik in den Mittelpunkt stellen. „Für Lehrer kommt es ... auf ein ‘Verstehen zweiter Ord-

nung' an: Sie sollen ihr Fach verstehen, darüber hinaus aber auch das verstehende Lernen der Kinder.“ (Fauser, 2009b, 27) Deshalb haben Lehrende im Fach Politik die Aufgabe, sich in die Verständnishorizonte der Lernenden in analytischer Durchdringung und Deutung einzudenken und sie für ihren Unterricht reflexiv zu rekonstruieren:

„Bei der Begleitung der Lernenden gilt es, sich auf deren Sichtweisen und Schwierigkeiten einzulassen. Der Fokus verschiebt sich von der Darstellung des Lehrstoffs aus dem Fundus geläufiger Beispiele und einer gefestigten Zeitperspektive zur Co-Konstruktion neuer Fragen und Zugänge. Die 'normale' kognitive Rollenverteilung zwischen den Lernenden als denen, die das verstehen lernen sollen, was die Lehrpersonen schon verstanden haben, ändert sich fundamental. Lehrpersonen müssen dann das Verstehen der Lernenden verstehen und ihr Verstehen erweitern – ein Verstehen zweiter Ordnung ist gefordert und damit ein grundlegender Umbau der beruflichen Kompetenzen einschließlich der Verfahren der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung.“ (Fauser, 2010, 85)

Lehrende arrangieren unterrichtliche Settings so, dass ein solches verstehendes Sich-Einlassen ebenso möglich wird wie eine Abstand nehmende Distanz, eine „Befremdung, der Irritation von alltagsweltlichen Bewusstseins-horizonten“ (Ziehe, 1996, 35ff.) und der „Kontrasterfahrung“ (ebenda), so dass damit eine anbietende Eingemeindung von Jugendkulturen im Sinne eines kolonialistischen Habitus` (Grammes, 1999a, 63f.) verhindert wird. Die Verschränkung ist entscheidend, um eine abstrahierende Erkenntniserweiterung jenseits eines oberflächlichen und vermeintlichen Bescheidwissens zu ermöglichen und eine sinnkonstitutive Verankerung im Selbst<sup>436</sup> zu erzeugen, das die Lernenden unbedingt angeht, und das bei ihnen eine Verknüpfung mit Fähigkeiten und Bereitschaften und entsprechenden Handlungsoptionen erreicht.

### **3.1.11 Kategoriale Durchdringung als Notwendigkeit**

Ein belastbares demokratisches Bewusstsein ist als grundlegende mentale Struktur sowohl von erlebten Kontextbezügen, von mannigfachen „Selbstwirksamkeitserlebnissen demokratischen Handelns“ (Hahn/Kunstreich/Welniak, 2007, 3) als auch von kategorialer Durchdringung abhängig. Dabei wird hier – auch wenn es im Fach keine „allgemein akzeptierte Systematik von Kategorien gibt“<sup>437</sup> (Sander, 2001a, 64) – an der Notwendigkeit von Kategorien als Analyseinstrumente, als elementare Erschließungsmöglichkeiten festgehalten, worauf weiter oben schon hingewiesen wurde. Sie finden allerdings nur Akzeptanz als solche, wenn über die Ermittlung der Lernervorstellungen im Voraus und mit den Heranwachsenden gemeinsam in unterrichtlichen Arrangements als notwendig erkannte Ordnungs-, Systematisierungsgrößen und Vertiefungskonstrukte als sinnvoll und weiterführend erlebt werden können und sich damit als notwendig aufdrängen. Unter dieser Voraussetzung sind Kategorien – dies kann nicht häufig genug betont werden – zur Ausbildung eines demokratischen Bewusstseins not-

wendig, um Einzelphänomene in einer zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse, um situatives Handeln und um politische Oberflächenerscheinungen zu verstehen. Sie sind bestimmte Auffassungen und Wahrnehmungen einer abstrahierten Erfassung von Wirklichkeit, die deren Komplexität in einer bestimmten Weise ordnet und damit verallgemeinert. Ohne solche verallgemeinerbare Begriffsbestimmungen auf der Ebene des Allgemeinen, ohne begrifflich-abstrakte Formen der vertieften Erkenntnis gesellschaftlicher und politischer Lebensprozesse und Verhältnisse, können diese nicht in ihren Strukturen und Widersprüchlichkeiten erfasst werden.<sup>438</sup>

Demokratisches Bewusstsein benötigt eine reflexive Betrachtungsoption, um konkrete gesellschaftliche und politische Entwicklungen hinsichtlich ihres demokratischen Gehalts prüfen zu können. Ein solches Bewusstsein macht möglich, die typischen, prinzipiellen und prägenden Elemente von Politik und Demokratie zu identifizieren. In der Vielfalt der Einzelphänomene, in der Unübersichtlichkeit mannigfaltiger Situationen und Konstellationen in Bereichen von Politik und Demokratie ist nach dem Prinzipiellen zu suchen, was denn diesen oder jenen Sachverhalt als demokratischen qualifiziert, was spezifisch politisch ist.

Die Kategorien<sup>439</sup> haben dabei Orientierungsfunktion, dienen der begrifflichen Vermessung und bahnen ein demokratisches Grundverständnis an. Dabei sind auch die Kategorien nicht als ein dauerhaft feststehendes System zu interpretieren, sondern sie müssen sich hinsichtlich ihrer Gültigkeit, ihrer Form der Wahrnehmung der Wirklichkeit, ihrer abstrahierenden Essenz, ihrer analytischen Präzision und ihrer Anwendbarkeit bzw. Übertragbarkeit stets befragen lassen. Sie müssen hinsichtlich der in ihnen zum Ausdruck kommenden Auffassungen befragt werden. Sie unterliegen Reflexionsprozessen (idealiter von Lehrenden und Lernenden gemeinsam), in denen unterschiedliche Perspektiven zum Tragen kommen. Sie werden nicht einfach gesetzt, werden nicht als abstrakt fertige auf die Lernenden appliziert, so dass sie undurchdrungen bleiben, sondern werden mit den alltagsweltlichen gegenstandsbezogenen Vorstellungen in Verbindung gebracht. Würden sie einfach gesetzt und nicht vermittelt, stünden sie auch in der Gefahr, Immunisierungen und Dogmatisierungen Vorschub zu leisten. Vielmehr werden sie in Aushandlungsprozessen, in verständigungsorientierter Kommunikation erfahrbar und genetisch entwickelt, worauf hier noch weiter eingegangen werden soll. Kategorien als Referenzrahmen zur verstehenden Einordnung und Prüfung sind daher kein „Universalschlüssel“, (Sander, 2007b, 63) aber sie helfen beim Navigieren in unübersichtlichem Gelände bei der „Entdeckungsreise in unbekanntes Terrain“, (ebenda) ermöglichen Bestimmungen hinsichtlich einer Attribuierung, was demokratisch genannt werden kann und warum.

Darüber hinaus kommen Kategorien nach Dauenhauer fünf Funktionen zu: Neben der Erleichterung des Verstehens durch Kategorien, der zeitlich längeren Verwertung von Kategorien gegenüber einzelnen politischen Sachverhalten und ihrer größeren Behaltensfunktion sind sie in ihrer Reduktionsfunktion (Anpassung des Bedeutsamen an die Lerngruppe) und in ihrer Transferfunktion (bessere Möglichkeit des Übertragens und „Andockens“ an andere Sachverhalte und Themen) bedeutsam. (vgl. Dauenhauer, 2001) Aus diesen

Gründen kann auch ein Politikunterricht, der Demokratie-Lernen befördern will, auf eine kategoriale Durchdringung nicht verzichten.

### **3.1.12 Vermittlung zwischen Mikro- und Makroebene und politischer Politikunterricht**

Die spannende Frage, die schon kurz angedeutet wurde, ist vor der entfaltenen Notwendigkeit einer kategorialen Durchdringung politisch bildender Prozesse, wie erreicht ein demokratisch erziehender und politisch bildender Unterricht den Übergang von lebensweltlicher Erfahrung (Alltagswissen) zu systematischen und allgemeinen wissenschaftlichem Wissen bzw. Bildungswissen.

Wie können die unterschiedlichen Wissenssysteme fruchtbar miteinander verbunden werden? Die schon früher in der Politikdidaktik aufgeworfene Frage (vgl. Richter, D. 1989 u. Richter, D. 1991) ist inzwischen neuen und überzeugenden Lösungsoptionen zugeführt worden, indem eine Fusion von Bildungs- und Lehrkustdidaktik vorgenommen wird.<sup>440</sup> (vgl. Petrik, 2004 u. Petrik, 2006b u. Petrik 2007e) Dabei wird der bildungsgangsdidaktische Fokus auf der Analyse authentischer Momente durch das Konzept zur Konstruktion fruchtbarer didaktischer Momente ergänzt. (vgl. Petrik, 2004, 276)

Unter Einbeziehung dieser beiden didaktischen Akzente in die „Kommunikative Politikdidaktik“ von Tilman Grammes (vgl. Grammes, 1998b, 104 u. Grammes 2006) wird Unterricht zum kontroversen Aushandlungsort für unterschiedliche Deutungsmuster und für die Anknüpfung an individuelle Ausgangslagen, die als Brücken genutzt werden, um sukzessive zu systematischem und systemischem Wissen zu gelangen. Insbesondere der intensiven Aushandlung von unterschiedlichen Interessen und deren diskursive Überführung in allgemein verbindliche Regelungen sollte im Politikunterricht im Zentrum stehen.<sup>441</sup> Dafür ist es notwendig, dass in einem Politikunterricht des Demokratie-Lernens und über ihn hinaus, Lernende Erfahrungen mit demokratischer Kommunikation, mit der Analyse von Standpunkten, mit dem Argumentieren,<sup>442</sup> mit dem Prüfen von unterschiedlichen Geltungsansprüchen und deren Berechtigung und mit der Vorbereitung von Entscheidungen zu einem politischen Entscheidungsproblem machen können. Das Genuine des Politikunterrichts unter dem Aspekt der demokratischen Erziehung ist das Verhandeln bzw. Aushandeln von Bedeutungen oder im Anschluss an Hannah Arendt die auf Öffentlichkeit ausgerichtete Überzeugungs- und Überredungsauseinandersetzung.<sup>443</sup> Insbesondere der Politikunterricht ist daher als „Propädeutik der Bürgerlichkeit“<sup>444</sup> (Foray, 2007, 228) zu gestalten und muss daher die Auseinandersetzung und die diskursive Verständigungspraxis, das Ringen um Verbindlichkeit in sein Zentrum rücken, weil so ein Stück Öffentlichkeit unterrichtlich eingeübt werden kann. Dabei geht es immer um unterschiedliche politische Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, also um Situationen, in denen „(...) das Zusammenleben der Menschen innerhalb der Gruppe oder mit anderen durch Konflikte gefährdet ist, so dass neue Regeln für das Zusammenleben im geregelten Alltag von Interessengegensätzen gefun-

den werden müssen.“ (Grammes, 1997b, 54) Man kann im Rückgriff auf John Dewey dem Politikunterricht nur folgenden Ratschlag aussprechen: „Das wesentliche Erfordernis besteht ... in der Verbesserung der Methoden des Debattierens, Diskutierens und Überzeugens.“ (Grammes, 1988, 173) Eine Vermehrung der geteilten demokratischen Erfahrungen in einem diskursiven, reflexiven und offenen Prozess ist anzustreben. Die dadurch notwendig werdenden Aushandlungsprozesse (Politik als „dialogischer Konfliktmodus“<sup>445</sup> Grammes, 1998b, 264) können – so kontextuell eingebunden – als Leitidee der unterrichtlichen politischen Bildung dienen, denn es darf nicht länger unklar bleiben, welche Bildungsidee dem Fach zugrunde liegt.<sup>446</sup> (vgl. Henkenborg/Kuhn, 1998)

Dies hat zur Folge, dass unter Beachtung der politischen Bildungsaufgabe des Politikunterrichtes einer Entpolitisierung des Faches<sup>447</sup> deutlich entgegenzutreten ist und eine sinnstiftende Vermittlung der fachlichen Inhalte zu befördern ist. Dazu gehört auch, dass die Individualisierung des Lernens im Politikunterricht ihre Grenzen finden sollte, weil das Erlernen des Lebens mit Dissens, das Aushalten von unterschiedlichen Auffassungen als Konzept der Öffentlichkeit ebenso wenig solitär zu erreichen ist, wie die politische Urteilsbildung zwingend notwendig auf soziale Prozesse angewiesen ist. Mit Andreas Petrik heißt das – worauf schon hingewiesen wurde – „politisch Demokratie lernen“, um damit den unpolitischen Politikunterricht zu vermeiden und sein spezifisches Anliegen zu konturieren. (Petrik, 2007d, 84) Politisches Lernen im Politikunterricht stellt sich der Aufgabe, eine Verbindung vom Privaten zum Öffentlichen, von der Lebens- zur Gesellschafts- bzw. Herrschaftsform, von der Mikro- zur Makrowelt zu herzustellen. Dazu werden das politische Vorwissen, die Lernvoraussetzungen, die Lernausgangslagen, die Ordnungs- und Demokratievorstellungen und die politischen Deutungsmuster der Lernenden selbst zum Inhalt des Unterrichts gemacht, ohne dabei zu verbleiben. Sie bekommen eine eigenständige Bedeutung und sind diskursiv zu bearbeiten. In Anknüpfung an Wagenscheins Konzept des genetischen Lernens werden die Lernenden durch „genaue Beobachtungen von prägnanten Ausgangsbeispielen und gleichsam spielerischen Erprobungen zu eigenen Vermutungen und schrittweise gezielten Hypothesen und deren Überprüfung“ (Berg, 2003, 269) angehalten, um zunehmend selbstständiger ihren eigenen Such- und Erkenntnisprozess zu gestalten, statt sie durch die „geordnete Ausstellung der Funde einer abgeschlossenen Expedition“ (Wagenschein, 1991, 79) zu führen. Dabei werden sie aufgefordert, „die Systematisierbarkeit eines Gegenstandsbereiches“ (ebenda) selber zu erforschen.

In der Koordination verschiedener Perspektiven, in der Auseinandersetzung mit gegensätzlichen Auffassungen und Gesellschaftsbildern wird Lehren zum maeutischen, sokratischen Prozess. Es unterstützt einen weitgehend selbsttätig vorgenommenen Problemlösungsprozess, bei dem die Ziele und Argumentationen der Lernenden im Unterricht verhandelt werden und begrifflich vorgefertigte und in sich scheinbar abgeschlossene Inhalte wieder in ihrem Entstehungsprozess sich einer Erfassung stellen und in „gestaltungsbedürftige Handlungssituationen mit Aufforderungscharakter“ (Klafki, 1992, 81) gebracht werden. Die Lernenden sind dabei durch inszenierte Lernumgebungen

an Ursprungssituationen heranzuführen, in denen demokratische Prinzipien in ihrer Notwendigkeit erfasst werden können: „Es gilt, Lernen als Element der Sache ‘Demokratie’ zu entdecken, um sie aus dem Status positivistischer Faktizität herauszuholen.“ (Grammes, 1992, 81) Entdecken steht im Vordergrund und nicht Darlegen, das nur die Aufnahme fertigen und vorgefundenen Wissens ermöglicht und einen Konzeptwandel verhindert. Die Verhandlung der politischen Deutungsmuster durch interaktive Inszenierungen und Arrangements, das lebendige Streiten im Rahmen eines diskursiven Umgangs mit den Deutungen der Lernenden, das Erleben und Reflektieren von unterrichtlichen Verkehrsformen, in denen Konflikte erörtert, Differenz und Dissens erlebt, reflektiert und ausgehalten werden können, sind im Rahmen eines Klimas der gegenseitigen Anerkennung das Zentrum, um politisch bildend Demokratie zu lernen:

„Nicht die Vermittlung von Stoff oder von Normen soll im Zentrum politischer Bildung stehen, sondern die Bedürfnisse und Erfahrungen, die individuellen Weltbilder und Überzeugungen, die Deutungen und Deutungsmuster, die subjektiven Lernthemen und Lernauffassungen, die Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen politischer Bildung selbst hervorbringen (...).“<sup>448</sup> (Henkenborg, 2009b, 37)

Es müssen Möglichkeiten bestehen, die verschiedenen Deutungsmuster der Lernenden, ihre „mentalen Modelle“<sup>449</sup> (vgl. Lange, D., 2008a, 246) zu thematisieren, zu klären, um dies dann in gemeinsamen Lehr- und Lernprozessen zu interpretieren, zu strukturieren und die Vielfalt in eine vorläufige und immer wieder neu zu befragende Ordnung zu bringen. (vgl. Henkenborg, 1997b, 103) Der Politikunterricht kann nur so der „Vermittlungsfalle“ entgehen, die darin besteht, dass Vermittlung dominant ist und die so wichtige Beschäftigung mit den Aneignungsperspektiven, den Bedürfnissen, Deutungsmustern, Lernthemen, Fragen und Problemen der Schüler in den Hintergrund gerät. (vgl. Henkenborg, 2009a, 109) Er kann sich auch nur so der „Programmfalle“<sup>450</sup> (vgl. Henkenborg, 2009b, 30) entziehen, die darin besteht, dass der Politikunterricht einem bestimmten Programm, einer vorgegebenen Obligatorik oder gesetzten inhaltlichen Vorgaben blind und gläubig folgt und in differenzierter und sehr detaillierter Weise den dafür notwendigen Stoff in zweckrationaler Weise durchnimmt und dabei die Aufmerksamkeit für die interaktive Struktur von Lernprozessen, für deren Dynamik und die Arbeit mit den subjektiven Deutungsmustern vernachlässigt.

Am Ende eines solchen Unterrichts, der sich erst einmal mit Deutungen der Schüler zu bestimmten Inhalten beschäftigt und dann sukzessive diese in ihren Deutungshorizont einbezieht, sollte eine Lernprogression erreicht werden, die eine Zunahme demokratischer und reflexiver politischer Analyse-, Denk- und Urteilsformen unter Berücksichtigung und Verarbeitung von unterschiedlichen Demokratietheorien, von sozialwissenschaftlichen Konzepten und von Analysen politischer Prozesse verzeichnen kann.<sup>451</sup>

Eine demokratische und politische Identitätsbildung wird so möglich, die über einfache Erfahrungen zur komplexen Analyse, zur transpersonalen Perspek-

tive voranschreitet, wobei die Alltagsformen des Bewusstseins nicht ab- oder aufgelöst werden, sondern ergänzt werden.

Die genetische Politikdidaktik und ihrer unterrichtliche Umsetzung ermöglicht mit ihrem Rückgriff auf das Elementare, auf das Aufnehmen der Kategorien im Nahraum, und zwar verbunden mit einer hohen Erfahrungsdichte, dass eine Vorstellung gewonnen wird, mit der leichter der Schritt zum Transpersonalen gewonnen werden kann, ohne dass eine Übertragung im Verhältnis 1:1 beabsichtigt ist.

Im Rahmen dieser Arbeit kann eine solche genetisch-kommunikative Politikdidaktik und ihre Modellierung von unterrichtlichen Aneignungsprozessen auch an die hier schon erwähnten Überlegungen Dirk Langes (vgl. Lange, D., 2009a u. Grammes, 1998b, 753ff.) anknüpfen, der mit seinen zwei Komponenten der Erfahrungsverarbeitung auch eine Verbindung zwischen dem Vorverständnis der Lernenden, ihrem subjektiven Bewusstsein als vorpolitischen Ausgangspunkt (Mikroebene) und verallgemeinerungsfähigen Problemsichten und -grundsätzen zu kategorialen Wertorientierungen (Makroebene des demokratisch-politischen Bewusstseins) ausgeht. Übereinstimmend verdeutlichen Lange und Vertreter der genetischen Politikdidaktik damit, dass es erfolgsversprechende Möglichkeiten – selbst auf der unterrichtlichen Ebene – gibt, „das Brückenproblem“ (Gagel, 1989, 389) bzw. das „Vermittlungsproblem“<sup>452</sup> (Richter, 1989, 191ff.) in der politischen Bildung zu lösen, indem es – ohne in Fehlentwicklungen der politischen Institutionenkunde, der reinen abstrakten Begriffsjonglerie oder der Betroffenheitspädagogik in einem unpolitischen Politikunterricht zu verfallen –, gelingt, eine Verbindung zwischen Lebenswelt (Demokratie als Lebensform) und Demokratie als Gesellschafts- und als Staats- und Herrschaftsform herzustellen, so dass von einer Transformation unterschiedlicher Wissensformen gesprochen werden kann.<sup>453</sup>

Eine genetisch-kommunikative Politikdidaktik bemüht sich um diese Transformation, stellt sich der Herausforderung, will „den ‚Fluß des Wissens‘ zwischen unterschiedlichen Wissenswelten zum Zwecke des Lernens organisieren.“ (Grammes, 1994, 177) Zwar gibt es dazu auch bisher schon bekannte und manchmal auch „reaktivierte“ unterrichtliche Arrangements, um dieses „Missing-Link“ in der Politikdidaktik zu lösen, z. B. durch Fallanalysen als Möglichkeit exemplarischen Lernens, (vgl. Eichner, 2006; Breit/Eichner 2004) aber das Problem besteht auch dabei in den Schritten der Abstraktion und Verallgemeinerung, der Lösung vom konkreten Fallbeispiel und in der Hinwendung zu die Komplexität erschließenden Kategorien. Das Problem ist aber häufig für die Schüler, dass die Kategorien selbst einer Erschließung bedürfen. (vgl. Petrik, 2006a, 47) Insofern versucht der Neuanatz der genetischen Politikdidaktik durch Schaffung von demokratischen Lernumgebungen, grundsätzliche demokratische Prinzipien in einem Prozess der Generierung der Kategorien erfahrbar, verstehbar und veränderbar zu machen. Die realen Deutungsmuster der Lernenden, ihre Konzepte aus dem privaten Nahraum, ihr „Fehlverstehen“<sup>454</sup> (vgl. Reinhardt, S., 2005c, 47ff.; Reinhardt, S., 2005b. Der von S. Reinhardt benutzte Begriff des „Fehlverstehens“ ist allerdings problematisch, weil er eine „Bipolarität“ zwischen richtig und falsch aufbaut) bei der demokratisch-politischen Bewusstseinsbildung werden – wie

oben schon angedeutet- bewusst aufgegriffen und als entwicklungs-offene Herausforderung für demokratisch-politische Lernprozesse verstanden. Die subjektiven Deutungen werden dann anschließend verhandelt, „Fehlkonzeptionen“ als notwendige Ausgangslagen und Durchgangstadien des politischen Demokratie-Lernens akzeptiert und differente und alternative Vorstellungen willkommen geheißen. So soll gewährleistet werden, dass die Kategorien sich als begriffene und verdichtete Verallgemeinerungen auf Schlüsselkonzepte und strukturelle Bedingungen menschlichen Zusammenlebens beziehen und so dann in ihrer Genese und in ihrer Komplexität verstanden werden. Sie fallen dann nicht mehr als abstrakte Wissensbestände in fertiger Form vom „begrifflichen Himmel“ und werden dann nicht mehr als äußerlich bleibende abstrakte Begriffe gelernt, die mit der eigenen Lebenswirklichkeit in keine Verbindung gebracht werden können. Die Aneignung muss daher genetisch in diskursiven Verhandlungsprozessen und im Durchschreiten unterschiedlich komplexer Deutungsräume gestaltet werden, um so in politischem Demokratie-Lernen quasi in einen evolutionären Entstehungsprozess einzuführen und zu einer belastbaren, an eigene Erfahrung rückgebundenen Haltung zu gelangen. Dabei vollzieht sich ein

„Transfer von Erfahrungen auf der interaktiv-informalen Mikroebene bis hin zur systematisch-formalen Makroebene des politischen Systems, ohne dass dabei die Differenz zwischen Mikro- und Makroebene verwischt.“  
(Hahn/Kunstreich/Welniak 2007, 6)

Ebenso wird Wissen nicht in neopositivistischer Manier als „Fakt“ präsentiert, sondern öffnet sich systematischen Fragen nach seinen Geltungsbedingungen in offenen Aushandlungsprozessen, lässt verschiedene Deutungen und vertiefte Reflexionen zu und zeigt auf, dass Wirklichkeit veränderbar ist. (vgl. Grammes, 1999a, 69f.). Am Exempel des Unterrichtsprojektes „Wir gründen eine Dorfgemeinschaft“ (vgl. Jäger/Petrik/Güttner, 2006 u. Petrik, 2007c u. 2007e) als Good-Practice-Beispiel für demokratische Unterrichtsentwicklung kann z. B. gezeigt werden, dass es möglich ist, Differenzen zwischen Lebens- und Nahraum demokratisch-politischer Erfahrungen und der abstrakten Systemebene erfolgreich zu durchschreiten, ohne die Differenzen zu leugnen und zu verwischen. Das Dorf wird als demokratische Basalstruktur zum Erleben demokratischer Entscheidungsprozesse verstanden, in der unter Rückgriff auf den Politikbegriff von Thomas Meyer<sup>455</sup> (Meyer, T., 2003, 41) eine Verbindung von Demokratie- und Politik-Lernen ermöglicht wird und aus der dann allmählich anschlussfähige Grundlagen für komplexe demokratische Prozesse mit abstrahierenden Bezügen zur systematisch-formalen Ebene politisch-gesellschaftlichen Geschehens im Rahmen von demokratischen Lernumwelten entwickelt werden. Dabei sind sowohl horizontale Transfers zum Verständnis für die Differenz zwischen privaten und öffentlichen Kontexten, zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft als auch vertikale Transfers zu abstrakten Prinzipien und damit zur Demokratie als Staatsform möglich. (vgl. Hahn/Kunstreich/Welniak 2007, 6) Politik wird damit auch nicht institutionell-systemisch und etatistisch verkürzt verstanden und kann mit dem Demokra-

tiebegriff und seinen horizontalen und vertikalen Perspektiven im Hinblick auf eine demokratische Kultur als alle Bereiche (vom alltäglichen Umgang bis zur staatlichen Entscheidungsfindung) durchdringende Sollensperspektive vernetzt und verbunden werden.

Unterrichtlich wird – ausgehend von aufeinander bezogenen Perspektiven von Politik und Demokratie – der verallgemeinernden Erschließung mit einem sich ausdifferenzierenden „Deutungs- und Ordnungswissen“<sup>456</sup> (Deichmann, 2004a, 182ff.) eine „politische Propädeutik“ (Petrik, 2006a, 53) vorangestellt, in der Alltagskonzepte pertubiert und Konzeptwechsel zu politischen Werten vorgenommen werden, (vgl. ebenda) in der aber auch Grenzen von Deutungskonzepten offenbar werden können. Über ein demokratisches Vorverständnis, über basale Gestaltungsvorstellungen, Inszenierungen, über verschiedene Bauformen und Begegnungsmöglichkeiten im Rahmen einer weitgehend demokratisch geprägten Lernumgebung werden Erweiterungen ermöglicht, die auf eine kategoriale Erfassung, die auf Erkenntnisse auf der Systemebene nicht mehr verzichten können, die sich damit quasi aufdrängen. Angesichts der in modernen Gesellschaften vorherrschenden Kontingenz und Pluralität sind Lernende (nicht nur im Fach Politik) auf eine die Vielfalt der Erscheinungen deutende Strukturierung durch verallgemeinernde Zugriffe angewiesen, die sich als Deutungs- und Erschließungswissen verstehen und die das immer schon vorhandene Wissen der Schüler ordnen. (vgl. Henkenborg, 2008, 89) Eine dazu förderliche unterrichtliche Inszenierung enthält anfangs nur eigene und fremde Gesellschaftsbilder, die mit anderen Perspektiven zum Abgleich gebracht werden, die dann aber im Rahmen einer durch Diskursivität geprägten immanenten Entwicklungslogik, die sich damit quasi demokratisch generiert, durch theoretische und kategoriale Konzeptualisierungen erweitert werden, um diese dann bei politischen Schlüsselkonflikten zur Anwendung zu bringen und ihren Gebrauchswert für reale Probleme der sog. „großen“ Politik zu erkunden. Eine Vertiefung ergibt eine anschließende Reflexion des gesamten Lernprozesses durch die Lernenden. Es ereignen sich so politische „Entdeckungsreisen von der Lebens- über die Gesellschafts- zur Herrschaftsform“. (Petrik, 2007c) Unterschiedliche Entwicklungsstufen von Demokratie werden durchschritten, das Transferproblem wird gelöst und eine „Parallelisierungsfalle“ (gemeint ist eine unterstellte Gleichsetzung von unmittelbarer politisch-demokratischer Lebenswelt mit der Demokratie als institutionell geprägter Form, als Element von kontrollierter Machtausübung) tritt nicht auf.

Auch wenn eine Analyse von Alltagskonzepten, von Begriffsgenesen und eine Erforschung der Brückenbildung von Erkenntnisphänomenen in der Politikdidaktik noch weitgehend fehlt, um den didaktischen Streit zwischen der etablierten Politikdidaktik<sup>457</sup> („Politik als Kern“) vom Kopf auf die Füße zu stellen, (Petrik, 2006a, 54) so kann bereits auf der unterrichtlichen Ebene verdeutlicht werden, dass es möglich ist, die Distanzen zwischen Lebenswelt<sup>458</sup> (unter Einschluss der Ermöglichung von konkreten Handlungs- und Reflexionserfahrungen mit demokratischen Verhaltensnormen in einem primären, unmittelbaren Zugriff) und der Systemebene (unter Anbindung an verallgemeinernde Wissensinhalte über Politik, Gesellschaft und Demokratie) zu überwinden.

Nur so kann auch hinreichend kompetent agiert werden und ein vertieftes und kategorial bestimmtes demokratisches und politisches Bewusstsein entstehen. Dabei werden unterschiedlich komplexe Deutungsräume durchlaufen, ohne dass sich bestimmte entwicklungslogische Niveaus des Politik- und Demokratiebewusstseins verschiedenen Altersstufen in linearer Abfolge zuordnen lassen.

Auf verschiedenen Ebenen werden von der Nahraumperspektive über die öffentlich-politische zur politisch-institutionellen Ebene und u. U. bis zur makropolitischen Analyse- und Urteilsfähigkeit (sozialwissenschaftliche Metaanalyse) die Perspektiven, die Wahrnehmungsmöglichkeiten der politischen Auseinandersetzung, des demokratischen Sprechens und Argumentierens, des erweiterten und vertieften Verstehens idealiter durchschritten.<sup>459</sup> Die Brücken zwischen Lebenswelt und politischem System und zwischen Lebenswelt und Sozialwissenschaften werden überschritten. (vgl. Gagel, 2000, 177f.) Dadurch kann Demokratie dann als „kontrafaktischer Entwicklungs- und Richtungsbegriff auch in den Handlungsverhältnissen kritisch und orientierend wirksam werden“ (Fauser, 2007a, 28) und von dort aus genetisch entwickelt und erweitert werden, um sie auf die Handlungslogiken des politischen Systems und dessen Subsysteme zu transferieren, ohne die Eigenlogiken dabei zu vernachlässigen.

Unter Berücksichtigung der genetischen Politikdidaktik ist es damit möglich, die Distanzen zwischen Mikro- und Makrowelt und die komplexen Abhängigkeitsverhältnisse und Beziehungsstrukturen zu überwinden, da Politiklehrer in ihrem Fachunterricht bewusst die verschiedenen Formen des Fehlverstehens diagnostisch dekodieren können und sie erweiternd er- und bearbeiten können. Dem Politikunterricht kommt dadurch eine wichtige Funktion des Transfers und der Reflexion von Erfahrungen zu, die in systematischer Form sonst so innerhalb der Institution Schule nicht existieren. Ihm ist es aufgegeben, unterschiedliche Zugänge von den unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorstellungswelten der Lernenden zu Demokratie und Politik zu inszenieren, und zwar so, dass die Lernenden sich dafür interessieren (z. B. durch eine Parallelisierung der Bewegung des Lernens und des Gegenstandes) und ihnen die Möglichkeit geboten wird, Politik und Demokratie zu verstehen. In Wahrnehmung und Realisierung dieses Anspruchs sollte sich zum Zentrum der demokratischen Erziehung und politischen Bildung machen, indem er eine Initiativ- und Reflexionsfunktion für alle Formen demokratischen Lernens im Schulalltag übernimmt. (vgl. Himmelmann, 2006c, 99) Insofern ist Demokratie-Lernen immer nur mit und niemals ohne Politikunterricht möglich, ohne auf ihn beschränkt zu bleiben.<sup>460</sup>

### **3.1.13 Ausreichende Zeitkontingente**

Sollen im Politikunterricht die Ausgangslagen der Lernenden als Grundlage eines solchen Lernens Berücksichtigung finden, sollen die vorhandenen Fehlkonzeptionen aufgearbeitet werden, sollen die entsprechenden Lernarrangements zum Selbsterleben und zur kategorialen Reflexion, die demokratischen Lernumwelten<sup>461</sup> geschaffen werden, bedarf es nicht nur einer diffe-

renzierten und möglichst gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung der Lehrenden, sondern es sind auch adäquate Zeitkontingente dafür notwendig.<sup>462</sup>

Aber ohne Fortbildungen und Fachlehrertrainings, wie im Unterricht, maeu-tisch und hermeneutisch gearbeitet wird, wie vorhandene Deutungsmuster im wechselseitigen und geregelten Miteinander freigelegt werden, wie verschiedene Deutungen zur Geltung gelangen und ihre Berechtigung erhalten – statt sie vorschnell zu homogenisieren und einer teleologischer Ausrichtung des Politikunterrichts (mit einer eindimensionalen Ergebnisorientierung mit einem unverrückbar feststehenden Ziel (vgl. Grammes, 1999a, 43ff.) zu folgen – und wie Entscheidungen gemeinsam getroffen werden, wird sich eine Veränderung, die Chancen auf größere Verbreitung haben soll, nicht vollziehen. Auch hier ist der Zeitfaktor für solche Neu- und Umlernprozesse entscheidend.

Ausreichende Zeitgefäße sind schon deshalb notwendig, weil Bildung sich grundsätzlich und schon gar nicht eine politische Bildung und dazu noch eine demokratische Erziehung sich eben mal „just in time“ ereignen. Dazu muss nicht nur die Marginalisierung der schulischen politischen Bildung insgesamt überwunden werden, sondern auch die obligatorischen unterrichtlichen Stundenanteile sind, insbesondere in der Sekundarstufe I, und zwar nicht nur für den Politikunterricht, sondern für den gesamten Lernbereich Gesellschaftslehre bzw. das gesellschaftliche Aufgabenfeld in der Sekundarstufe II, deutlich auszuweiten, so dass genügend echte Lernzeit zur Verfügung steht und damit eine prinzipielle Offenheit der Zeitgefäße für die Entwicklung von Demokratiebewusstsein gegeben ist.

Wenn schulische Lernprozesse Bildungsprozesse werden sollen, dann benötigen sie nicht nur Zeit, um die Verhaltensvoraussetzungen der Lernenden zu erreichen, sondern sie lassen sich kaum auf abrufbare Einzelergebnisse reduzieren.<sup>463</sup> Zeit benötigt die Lehrkraft auch für ihre permanente Vergewisserung und Lerndiagnostik, die sich mit der Suche nach dem individuellen Lernpotential und vor allem damit beschäftigt, ob auch alle Lernenden dem unterrichtlichen Tempo folgen können und ob sie vom Lerninhalt hinreichend affiziert werden und nicht überfordert werden (woraus Angst entstünde, die anstrengungswirksames Lernen verhinderte).<sup>464</sup> Nur dadurch können Lehr- und Lernprozesse im Politikunterricht der „Individualitätsvergessenheit“ (Combe, 2006) der deutschen Schule entgehen.

Insbesondere eine demokratisch-partizipative Unterrichtsgestaltung benötigt Freiräume für das Einbringen von eigenen Ideen, von gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen, von Vorverständnissen von Demokratie, von multivalenten Lösungsoptionen, die Aushandlungsmöglichkeiten und reflexives Betrachten jenseits ausschließlicher Linearität im Unterrichtsvollzug berücksichtigen. Wenn der Politikunterricht ein „argumentatives Defizit“ (Grammes, 1994, 181) hat, dann muss er Zeit und Muße für das Erlernen von demokratischem Sprechen<sup>465</sup> und von begründetem Argumentieren einräumen, muss institutionell dafür abgesicherte Stundenanteile erhalten. Die Forderung nach einer zeitbewussten politischen Bildung, bei der diese nicht systematisch auf der Strecke bleibt, bei der es hinreichend Möglichkeiten des Voraus- und Nachdenkens, der genetischen Rekonstruktion von Problemen und Fehlern und bei der die Motivation gibt und bei der die Interessen der Lernenden im Zent-

rum stehen und nicht die Inhalte einseitig das unterrichtliche Geschehen bestimmen, ist daher aktueller denn je. (vgl. Reheis, 2009)

Sie ist auch deshalb notwendig, weil ein Verantwortungslernen für eine bürgerschaftliche geprägte Demokratie sich eben nicht nur nach von der Ökonomie geprägten Kriterien von Effektivität und Effizienz richten sollte. (vgl. Beutel, 2010, 83) Diese Forderung nach einem Mehr an Zeitkontingenten für differenzierte demokratische Erziehungs- und politische Bildungsprozesse darf aber nicht so interpretiert werden, als würde Lernzeit als ein unbegrenzt zur Verfügung stehender Rohstoff verstanden werden.

### **3.1.14 Implikationszusammenhang von Gegenstand und Methode**

Darüber hinaus ist ebenso unverzichtbar – das wurde oben schon angedeutet – die Möglichkeit der Aneignung von Methodenkompetenzen (vgl. Rösen, 2000b) auf Seiten der Lernenden, die Vermittlung von Lern-, Such- und Lösungsstrategien in funktionaler Verbindung mit dem jeweiligen Gegenstand und im Kontext des unterrichtlichen Themas zu ermöglichen. Politikunterricht, der sich demokratischer Erziehung und politischer Bildung verpflichtet weiß, nimmt das Defizit an Methodenbewusstsein in der Praxis der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit ernst. (vgl. Frech/Kuhn/Massing, 2004, 5)

Gleichzeitig müssen sich die Lehrenden aber bewusst sein, dass methodisches Erschließen dem Verstehen relevanter Problemstellungen und Inhalte dient. Methoden – dies sei noch einmal unterstrichen und bewusst aufgegriffen – verselbständigen sich nicht als isolierte Methodenkunde oder werden nicht als unwirksames Lernen des Lernens auf Vorrat eingeübt und erliegen nicht einem „Kult der Vermittlung“, (Gruschka, 2002, 365) bei dem die Methode zum Selbstzweck wird, nur Betriebsamkeit erzeugt und u. U. noch die Lernenden immanent diszipliniert. Der Implikationszusammenhang von Gegenstand und Methode ist nicht aufzulösen. Methoden allein erzeugen noch keinen Lernprozess.

Deshalb wird hier ein gegenstandskonstitutiver Methodenbegriff zugrunde gelegt, bei dem mit der Methode Inhalte erstellt und erschlossen werden, so dass von einer konstitutiven Methodengebundenheit des Lehrinhalts auszugehen ist.<sup>466</sup> In einem solchen methodisch-akzentuierten Unterricht, der besonders die erwähnten Formen demokratischen Sprechens, die kontroverse Aushandlung und die Simulation berücksichtigt, erhalten die Schüler aber auch die Gelegenheit, mikromethodische Arbeitsverfahren, die die kritische Verarbeitungsfähigkeit von Informationen und Inszenierungen medialer verstellter Wirklichkeit und Überformung einbezieht, zu entschlüsseln und zu hinterfragen und in kreativer Weise eigene Medien zu produzieren. Es geht dabei um die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien, aber auch um die Förderung von prozeduralen und experimentellen Fertigkeiten unter Einschluss des Erprobens und Reflektierens. Dabei spielt die Methodenreflexion im Zusammenhang mit den behandelten Inhalten<sup>467</sup> eine wichtige Rolle. Sie sollte bis zum Erwerb eines metakognitiven Strategierepertoires bei den Lernenden voranschreiten, weil sie dann nicht nur Probleme besser identifizieren, bearbeiten und Lösungen entwerfen, sondern vor

allem auch Entscheidungsprozesse begleiten, beeinflussen und die gesammelten Erfahrungen, z. B. in außerunterrichtlichen Projekten, im Unterricht reflektieren können.<sup>468</sup> Der Unterricht im Fach Politik, der Demokratie-Lernen fördern will, ist daher darauf ausgerichtet, ein Repertoire an solchen methodischen Möglichkeiten in entsprechenden Kontexten zu berücksichtigen, zu entwickeln und zu verstetigen. So wäre es sinnvoll, dass Lernende in Simulationen erprobte demokratische Handlungsstrategien in Verbindung mit entsprechenden politischen Zielsetzungen unter Berücksichtigung des zur Verfügung stehenden Handlungsrahmens adäquat reflektieren. Lernsituationen, die erst einmal an die Erfahrungswelt der Lernenden zurückgebunden bleiben, werden dann im Voranschreiten von der „Betroffenheit“ zur „Bedeutsamkeit“ (vgl. Gagel, 1983, 85ff.) zu bedeutungsvollen und perspektivreichen Erkenntnissen erweitert.<sup>469</sup> Insbesondere dynamische Unterrichtsmethoden bzw. Lernwege sind geeignet, dass sie im Politikunterricht aus sich heraus weitertreiben und eine Eigendynamik erzeugen, die die Fachlehrersteuerung minimieren.

Trotz der notwendigen Skepsis gegenüber einer direkten Übertragung der Erkenntnisse der Neurowissenschaften auf den Politikunterricht kann hier insofern daran angeknüpft werden, dass das, was Schüler selbst erlebt, entdeckt, getan und angeeignet haben, ihnen viel länger zur Verfügung steht und auch zur Ausbildung von performativen Kompetenzen einen wichtigen Beitrag leistet.<sup>470</sup> Durch Berücksichtigung der Lernausgangslagen der Lernenden in den unterrichtlichen Arrangements werden die Schüler in ihrem Selbst- und Weltverständnis erreicht, womit auch die Handlungswirksamkeit vermutlich erhöht werden kann.

Gleichzeitig ist aber ein tiefenorientiertes Lernen, bei dem es um ein Verständnis von Strukturen, Zusammenhängen, Hintergründen und kategorialen Bestimmungen geht, daran angeschlossen, so dass der systematische Aufbau von Wissensstrukturen möglich gemacht wird. Ein solches tiefenorientiertes Lernen ist dabei besser zu erreichen, wenn die Lernenden bei geeigneten mit ihnen selbst entwickelten Problemstellungen selbstständig über Lösungsstrategien nachdenken und Chancen haben, ihren individuellen Lernwegen dabei nachzugehen. Kontextuierte Lernstrategien werden dann ebenso wie der erreichte Lernstand nach bestimmten Zeiträumen metakognitiv reflektiert, was einerseits das Einsehen von Bedeutung erhöht und somit eine Sinnstiftung von Lernprozessen eher erreicht. Sie werden aber auch durch weitere mit theoretischen Erkenntnissen angereicherte und in kritischer Distanz zur eigenen Lebenswelt vollzogenen und doch verbundenen Reflexionen noch erweitert. Auf systematisch-kumulatives Lernen in Lehrgangsformen kann dabei nicht verzichtet werden, aber dieses bleibt stets eingebettet in einen Bezug zur Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit.

### **3.1.15 Positive Nutzung der Vielfalt von Lernausgangslagen**

Um die notwendige Adaptivität zu den Lernvoraussetzungen der Schüler zu erreichen, bleibt es dabei unverzichtbar, das auch methodisches und reflexives Lernen auf die unterschiedlichen Lernstile, Lernkanäle, Lernmuster und

Lernmotivationen der einzelnen Schüler abgestimmt sein muss<sup>471</sup> (ohne dabei das Lernen zu desozialisieren), weil politisch-demokratische Bildungsprozesse daran orientiert sein müssen, dass allen Schülern genügend Gelegenheit gegeben werden muss, mit ihren unterschiedlichen Lernprozessen am Lernprozess funktional teilzunehmen.

Da es heute auch keine völlig identischen Lebenssituationen der Lernenden mehr gibt, diese kommen sozusagen mehrfach pluralistisch vorkommen, kann auch bei den Voraussetzungen der Lebenssituationen keine Homogenität mehr unterstellt werden. Daraus ergibt sich für die Politikdidaktik, dass sie sich über das Auseinanderfallen der Lebens- und Lernvoraussetzungen verständigen muss. Es gilt, die Lebens- und Lernsituationen differenziert aufzugreifen und mit der gemeinsamen Schulerfahrung zu verbinden.

Insofern ist dafür genügend echte Lernzeit (siehe obige Forderung nach mehr Zeitgefäßen für demokratisch-politische Bildungsprozesse) einzuplanen, um von da aus gemeinsam weiterzukommen. Gerade zur Erhöhung aktiver Lernzeit, die eben nicht unbegrenzt zur Verfügung steht, ist unter dem Gesichtspunkt von impliziter Förderung und von Zusatzförderung für den Politikunterricht die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen notwendig.<sup>472</sup> Diese sind auch notwendig, weil die Politiklehrer fachspezifisch zum angemessenen Umgang mit Heterogenität fortgebildet werden müssen, damit Abschied genommen werden kann von einer Standardisierung und Homogenisierung des Lernens und einem Unterricht im gleichförmigen Voranschreiten. Dabei sollten solche Fortbildungen und Unterstützungsangebote nicht nur auf den Unterricht, hier den Politikunterricht, bezogen sein, sondern korrespondierend bedarf es dazu auf der Einzelschulebene ebenfalls förderlicher Lernbedingungen. Im Rahmen des Politikunterrichts bedarf es eines abgestimmten didaktischen Arrangements, das bei Methoden und Inhalten vielfältige Zugangsweisen eröffnet und eine verfehlte Egalisierung im Rahmen einer „Individualität der ganzen Klasse“ vermeidet, aber gleichzeitig entschieden darauf achtet, dass Leistungsstreuung zum Zwecke des Chancenausgleichs soweit wie möglich verhindert wird. Eine ausschließliche Betonung der Individual Ebene, die Fragen der Bildungsgerechtigkeit ausblendete, widerspräche dem egalitären Aspekt einer politischen Bildung für alle.

Daher ist beim Zielkonflikt zwischen individuellen und gruppenbezogenen Zielkriterien der Aspekt der Chancenannäherung durch unterrichtliche Angebote nicht zu vernachlässigen, weil ansonsten damit zu rechnen ist, dass die Leistungsstreuung zunimmt. Das bedeutet, dass ein solcher Politikunterricht sich vornehmen muss, durch den Lehrplan vorgegebene oder durch die Fachkonferenz verbindlich vereinbarte Mindestanforderungen zu gewährleisten, die von allen Schülern im Hinblick auf ihre Demokratiefähigkeit zu erreichen sind.

Dies beinhaltet auch Problematisierung der ausschließlichen Individualnorm und damit u. U. auch eine Realisierung der Einschränkung der bestmöglichen Förderung des einzelnen Schülers im Sinne einer optimalen Entfaltung seines Potentials und die Inkaufnahme geringerer individueller Lernzuwachsprofile für Schüler, die eine höhere Lernprogression aufweisen, weil der Ausgleich von vorhandenen Benachteiligungen der Intention der einen politischen

Bildung und demokratischen Erziehung für alle Staats- und Zivilbürger entspricht, denen die Möglichkeit zur freiwilligen Teilhabe bei Bedarf eingeräumt werden muss.

Politikunterricht unter der Zielperspektive der Einführung in die demokratische Lebensform und der Ermöglichung einer Mindestausstattung an politischer Bildung, die sinnvollerweise durch Mindeststandards in einem Lehrplan festgelegt worden ist und von der Fachkonferenz an die Bedingungen der Einzelschule angepasst wird, ist so zu gestalten, dass gemeinsame und individuell unterschiedliche Lernziele erreicht werden. Grundsätzlich bedeutet dieses Postulat für einen bildungsgerechten Politikunterricht, dass die Fachlehrer dafür Sorge tragen müssen, „Leistungsunterschiede zwischen Schülern zu verringern und gleichzeitig das Leistungsniveau der Klasse anzuheben“, (Hofer, 41) so dass die Ressourcen für leistungsstärkere und entwicklungsbedürftige Schüler gleich verteilt werden. (vgl. ebenda, 144) Aber es kann bei dem angedeuteten Zielkonflikt zwischen Leistungsförderung und Streuungsverminderung auch heißen, dass es für einzelne Schüler gewisse Einschränkungen im Anspruch auf optimale Förderungen geben muss. Würde dies verleugnet, machte sich eine Förderung demokratischer Erziehung und politischer Bildung etwas vor und brächte sich in die Nähe von leerformelhaften Verheißungsformeln.

Nichtsdestoweniger geht es unter Beachtung dieser Zielkonflikte darum, einen gelingenden Umgang mit Heterogenität im Politikunterricht und in der gesamten Schule zu erreichen, um so Voraussetzungen für weitgehend optimale Lernfortschritte zu schaffen, die sich der Zielperspektive Bildung im Hinblick auf politische Mündigkeit im hier entfalteten Sinne, auf die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Beziehungen bewusst und demokratisch zu regulieren, verpflichtet weiß und die sich eine finale Möglichkeitsform einer „gesellschaftlichen Demokratie“<sup>473</sup> (Gamm, 2001, 43) offen hält. Die Vielfalt der Schüler wird als Ressource verstanden und als positive pädagogische Ausgangslage genutzt, um darauf abgestimmte didaktisch-methodische Unterrichtskonzeptionen zu gestalten, die auf die Fortschritte aller Schüler in der hier angedeuteten Weise Wert legen, ohne dabei die Leistungsschere zwischen langsameren Lernern mit größeren Lernproblemen und schnelleren, besseren Lernern zu vergrößern,<sup>474</sup> weil dies neben den schon genannten Gründen für eine große Mehrheit nicht nur fachliches Lernen unterstützt, sondern das Vertrauen in die Demokratie fördert. (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz, 2007, 15)

Es wird bewusst Abschied genommen von der Fiktion der Homogenität, um mit Unterschiedlichkeit in allen Formen produktiv umzugehen, um die Diversität<sup>475</sup> der Potentiale in jeder Hinsicht zu nutzen und um daraus angemessene didaktische Maßnahmen zu ergreifen, die diese Potentialität in gelungener Weise umsetzen, also den Unterricht so zu gestalten, „dass jede Schülerin, jeder Schüler in jeder Stunde gut mitkommen und gute Leistungen erreichen kann.“<sup>476</sup> (Bastian, 2007, 71) Da diese Zielmaxime unter den Bedingungen heutigen Schulehaltens im Klassenunterricht, bei dem es allerdings auf die Größe der Klasse ankommt, zwar richtig ist, aber vermutlich eine illusionäre Leerformel zumindest momentan noch bleiben könnte, sollte zumindest eine Gruppenadaptivität erreicht werden, bei der jeweils unterschiedliche Lern-

gruppen mit unterschiedlichem Leistungsvermögen in der Klasse sich durch verschiedene Angebote und durch differenzierte Zeitvorgaben bei einer angemessenen Langsamkeitstoleranz angesprochen fühlen.<sup>477</sup>

Aber auch unter dieser relativierten Möglichkeit und unter Ausbalancierung der pädagogischen Ziele mit den institutionellen Rahmenbedingungen<sup>478</sup> des Schulehaltens sind demokratische Erziehung und politische Bildung und die für sie Tätigen dazu verpflichtet, alles Machbare zu unternehmen, um den produktiven Umgang mit Verschiedenheit auf allen Ebenen (nicht nur der kognitiven Unterschiedlichkeit in ihrer Mehrdimensionalität), mit Andersdenkenden, mit Außergewöhnlichem und mit Unkonventionellem zu ermöglichen. Dabei ist nicht nur die Wertschätzung „egalitärer Differenz“ (Prengel, 1995) ein wichtiges Unterrichtsziel, sondern damit verbunden ist auch die Vermittlung einer „normalisierungsresistente(n) Zivilcourage“, (Steffens, 2003, 117ff.) die sich gegen jeden Normalisierungsdruck wendet, der auf Exklusion und Abwertung bzw. Inklusion und Aufwertung ausgerichtet ist. „Verstehen lernen und Verstehen lehren, brauchen Irritation und Provokation, auch Mut und Lust quer zu liegen, statt mitzuschwimmen, und können so den Aufbau einer Haltung fördern, die so etwas wie eine ‘normalisierungsresistente Zivilcourage’ wäre.“ (ebenda) Unterrichtsmethodisch gehört zum Umgang mit Diversität vor allem das Beschreiten von variablen Lernwegen, in der Haltung der Lehrer vor allem das Abschiednehmen von der Fiktion der Homogenität bzw. die Sehnsucht nach den sog. „richtigen“ Schülern, deren Heterogenität nicht als positive Chance empfunden und als Herausforderung für die eigene Entwicklung erlebt und gedeutet wird, sondern als „Systemstörung und Belastung“. (Warzecha, 2003, 17) Insofern bedarf es eines akzentuierten „reframings“ in der Haltung und in der Professionalität der Lehrer, nicht nur bei den Lehrenden im Fach Politik.

Darüber hinaus sind Politiklehrer zum gelingenden Umgang mit Heterogenität darauf verwiesen, sich gemeinsam in der Fachkonferenz mit der fördernden Lerndiagnostik im Dienste der Lernbegleitung auseinanderzusetzen, um sich genau mit den Voraussetzungen der Lernenden zu beschäftigen, um ihre Lernsituationen und ihr politisch-demokratisches Vorverständnis zu verstehen, z. B. durch gezielte Beobachtung im Unterricht oder durch Lehr-Lern-Gespräche. Der Politikunterricht sollte so organisiert werden, dass diagnostische Möglichkeiten in pädagogischen Situationen und damit jenseits von Bewertungssituationen entstehen.

Aber auch eine Ausweitung des didaktisch-methodischen Repertoires im Hinblick auf eine adaptive Unterrichtsgestaltung, die als proaktive Reaktionsform auf Heterogenität angesehen werden kann, ist dazu notwendig und muss u. U. durch gemeinsame Anstrengungen (einschließlich Fortbildung) der Fachschaft Politik angeeignet und gemeinsam erprobt werden. Alleingänge einzelner Fachlehrer können kaum von Erfolg gekrönt sein werden, um einen aktiven Umgang mit Heterogenität als sensible Führung und Begleitung der Lernenden zu erlernen. Nur durch Absprachen und Unterstützung, die in einer Lerngruppe über die Politiklehrer hinausgehen müssen, wird es möglich, dass möglichst viele Schüler das Klassenziel erreichen. Lehrer erhalten so die Chance, gemeinsam vollständige Lernprozesse zu realisieren (Pla-

nung, Gestaltung, Evaluation), so dass den Schülerinnen nicht mehr unvollständige Lernprozesse vorgesetzt werden, bei denen sie nur vorher schon Feststehendes als Memorierstoff, quasi als „Fertigmahlzeiten“ aufnehmen können.<sup>479</sup>

Eine Hilfe zu einer Veränderung zu einer vollständigen Unterrichtsgestaltung mit einer Binnendifferenzierung auf der inhaltlichen, organisatorischen Ebene und auf der Ebene der Unterstützung durch die Lehrkraft kann die Arbeit mit Kompetenzrastern darstellen, bei denen die Lehrenden Kompetenzstufen auswählen, die ihnen für die einzelnen Schüler geeignet erscheinen, die dann zunehmend anspruchsvoller werden.<sup>480</sup> (vgl. Buholzer, 2010)

Die hier vertretenen Forderungen an eine kooperierende Lehrerschaft in den dafür institutionell verankerten Organisationsformen werden auch vor dem Hintergrund der schulischen Realität als grundsätzlich berechtigt betrachtet, da von Lehrern (und damit auch von Politiklehrern) als Fachleute für das Lehren und Lernen, als „reflektierende Praktiker“ erwartet werden kann, dass sie bereit sind, sich mit auftauchenden Lehr- und Lernproblemen professionell auseinanderzusetzen und damit sich auch auf den Weg machen, Unterschiedlichkeit als Chance zu begreifen, um diese für eine intensive Förderung der Lernenden in der hier angedeuteten Weise zu nutzen. Ein Einstellungswandel, der u. U. sehr voraussetzungsreich und anspruchsvoll ist, worauf Beate Wischer (vgl. Wischer, 2007, 424) berechtigt hinweist, muss erwartet werden können, auch wenn Lehrkräfte wie Schüler unterschiedlich sind. Unterschiedliche Entwicklungsstände im Hinblick auf adaptive Lernarrangements sind durch Fortbildungen und vor allem durch ein gemeinsames Lernen in Kooperationsprozessen zu bearbeiten, so dass solche Problemlagen auch in der Praxis zu bewältigen sind, ohne die Lehrkräfte zu überfordern.

Keinesfalls sind solche Ansprüche als idealisierende Überhöhungen zu betrachten, die dann die Antinomien schulischen Handelns außer Betracht ließen. Vielmehr gehört zu einer adäquaten Lehrerprofessionalität, die Risiken von innerer Differenzierung auf der Lehrerseite gemeinsam zu reflektieren (vgl. ebenda, 430) und die widersprüchlichen Handlungsbedingungen zu analysieren, z. B. die Selektionsfunktion der Schule, (vgl. Wischer 2008, 15f.) um diese gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule nicht zu verdrängen, sondern um sie unter einer pädagogischen Perspektive soweit wie möglich gemeinsam im Lehrerteam und in der Fachkonferenz zu bewältigen.

Von ausgebildeten Pädagogen darf erwartet werden, dass sie sich ihrer pädagogischen Verantwortung stellen und sich dieser bewusst sind, und alles tun, dass sie die antinomischen Konstellationen ihres Handelns unter den Primat einer pädagogischen Perspektive stellen und sich umfassend dafür einsetzen, dass die Hinderungsgründe, die eine solche nicht vollends zum Zuge kommen lassen, soweit wie möglich einer pädagogischen Transformation unterzogen werden, und zwar gemeinsam. Dann kann auch umgesetzt werden, was geleistet werden soll. (vgl. ebenda, 17, hier als Gegenargument gegen die Darlegung von Beate Wischer gemeint)

Der „Heterogenitätsdiskurs“ ist also durchaus zu führen, und zwar auch unter Beachtung der widersprüchlichen Verhältnisse, aber er ist so führen, dass er sich um eine Strategie bemüht, wie unter Beachtung der Schwierigkeiten und

der Problemlagen eine pädagogische Veränderung der unpädagogischen Ausgangslage erreicht werden kann, z. B. durch eine lernförderliche Auffassung von Lernen und Leisten als Beitrag zur Demokratisierung von Schule und Lernen. (vgl. Beutel, S.-I., 2010, 53ff.)

Die Frage nach der Veränderung einer unzureichenden schulischen Wirklichkeit ist somit zu stellen und nicht eine Anpassung an eine pädagogisch nicht zu legitimierende Realität vorzunehmen, zumal die Schule nicht ihren gesellschaftlichen Funktionsbestimmungen (so sehr sie sie berücksichtigen muss) erliegen darf und sich zu einer Feststellungsanstalt von Leistungen herabmindern darf, bei der Lehrer nur noch Leistungsnotar und nicht mehr in erster Linie Pädagoge wäre (vgl. Beckmann, 1983, 101) und eine an Lernentwicklung orientierte Leistungsbeurteilung im „Kontext des Dialoges und der Anerkennung“ (ebenda, 56) sich ausschliesse.

Nur ein reines Gegenüberstellen von berechtigtem „Sollen“ und unberechtigtem „Sosein“ hilft zur Erreichung einer demokratiepädagogischen Eindämmung der Selektions- und Exklusionsproblematik natürlich nicht weiter, sondern dazu gehört, dass sich die gesamte Schule in ihren jeweiligen Untergliederungen diesen Widersprüchen zwischen den außengeleiteten Ansprüchen und Erwartungen und ihrem pädagogischen Auftrag stellt und dafür gemeinsam und unter Berücksichtigung strategischer Klugheit nach angemessenen Bearbeitungsformen und Möglichkeiten der Ausbalancierung sucht und diese zu verwirklichen trachtet.

Aber wer Schule und Unterricht – auch im Sinne eines positiven Umgangs mit Heterogenität – verändern will, „muss sich auch selbst entwickeln“ (Rolff, 2008a, 77) und muss Abschied nehmen von einer Homogenitätsfiktion, die eine Deprofessionalisierung zur Folge hat. Der Anspruch an eine qualitative Weiterentwicklung der Lehrertätigkeit muss gestellt werden, um die subjektiven Theorien des Lehrerhandelns, die sog. Skripts, (vgl. ebenda) einer Veränderung zuführen zu können und professionsgemäße Berufsausübung zu gewährleisten.

Lehrer, insbesondere Politiklehrer, müssen sich in reflexiver Beschäftigung mit den Interaktionsprozesse mit den Lernenden stets selbst zum Thema machen, müssen die Erfahrung machen, dass Routinen nicht genügen, so dass in Distanz zur Wirklichkeit in der Fachkonferenz, im Team, in der „Kollektiven Fallberatung“ die Chance genutzt werden sollte, sich nachbetrachtend und unter Einbeziehung von Fachdidaktik und Pädagogik auf Sinnfragen, auf Fragen zum pädagogischen Interagieren, zum Erreichen der anspruchsvollen Ziele des Demokratie-Lernens im Hinblick auf eine heterogene Schülerschaft, aber nicht nur unter diesem Blickwinkel, einzulassen und sich als Person darin proaktiv einzubringen. Nur durch solche Möglichkeiten der distanzierten Reflexivität, wozu die Beschäftigung mit Professionswissen gehört, kann die Enge des Zugangs und der Erstarrung des Lehrerhandelns in Routine entgangen werden, um sich zu professionalisieren und um sich für ungewöhnliche Möglichkeiten, z. B. in anderen Kontexten, zu öffnen.

Ist dieser unterrichtliche Haltungs-, Konzept- und Arrangementwechsel im Sinne eines positiven und anstrengungsbereiten Einlassens auf Verschiedenheit in gegenseitiger Unterstützung und Begleitung vollzogen, dann heißt

das unter dem Gesichtspunkt des produktiven Umgangs mit Unterschiedlichkeit nicht, dass auf eine möglichst selbsttätige Aneignung und Verarbeitung kategorialen Orientierungswissens in strukturierenden Bezügen und systematischen Entschlüsselungen im Politikunterricht verzichtet werden kann, soll ein solches Herangehen nicht ohne Distanz zur erlebten Alltagswelt und nicht ohne „Potenzialität zweifelnden Denkens“ (Bernhard, 2007b, 67) auskommen.

### **3.1.16 Eigenaktivität und selbstständiges Lernen**

In einem gelungenen Ausgleich zwischen Schüler- und Sachorientierung sollte sich der Politikunterricht so vollziehen, dass Schüler in ihrem Bedürfnis nach Wissbegier, in ihrer Neugier, in ihrem Entdeckungseifer und in ihrem Streben nach Eigenständigkeit im Denken und Handeln herausgefordert und in ihrer Selbstentwicklung anerkannt werden. Dies macht eine deutliche Abkehr von einem Politikunterricht notwendig, der sich nur als passiver Nachvollzug fremder Gedanken, als „Stoffhuberei“ im Abhaken eines vorgegebenen Kanons, in der Reproduktion eines sterilen Lehrbuchwissens und in der Dominanz scholastischer Lehrweisen vollzieht. (vgl. Röken, 1993a).

Der Gießener Politikdidaktiker Wolfgang Sander fordert deshalb eine politische Bildung, die ihre Leistungen in Form von Kompetenzen bei den Adressaten definiert, dass vor allem die lernmethodischen Angebote professionell sein müssen. (vgl. Sander, 2006b, 35) Auch wenn es keinen methodischen Masterplan gibt, der die Erfolgsgarantie bei bestimmten Methoden mitliefert, so kann eine mehrdimensionale Unterrichtskultur als förderlich angesehen werden. Sie vermeidet Formen von Einweg-Transporten von Wissensbeständen und entfernt sich deutlich von ein einem fragend-entwickelnden Ganzklassenunterricht mit technologischen Lernstrategien mit rein zweckrationaler Ausrichtung als dominantes Lehrmuster. Mit solchen Verfahren werden die Schüler nicht zu eigenständigem Problemlösen mit eigenen Ideen und persönlichen Hypothesen angeleitet, vielmehr werden sie (meist in der Trias von Lehrerfrage, Schülerfrage und Lehrerbeurteilung im Rahmen eines „gelenkten Unterrichtsgesprächs“<sup>481</sup>) zu Antwortgebern und Belehrungsobjekten degradiert und ihnen wird im Gefälle von Wissen und Wenig- bzw. Nicht-Wissen ein ausschließlich passiver Nachvollzug der zu erwerbenden Kenntnisse ermöglicht. Die Herausforderung zur Eigentätigkeit zu selbstständigem Lernen unterbleibt weitgehend.

Der Erziehungswissenschaftler und Politikdidaktiker Tilman Grammes spricht bei solchen Formen eines ausschließlich lehrergeleiteten Unterrichts, bei dem sich die Schüler ohne Umwege und jenseits jeglicher Fehlertoleranz in die Entwicklung des Gedankenganges des Lehrenden einfügen müssen und bei dem fachliche Kenntnisse bestenfalls reproduzierbar sind, davon, dass die Schüler in die Rolle von „Kreuzwortsrätsellösern“ und „didaktischen Rekonstrukteuren“<sup>482</sup> (Grammes, 1998b, 301) gedrängt werden bzw. darauf reduziert werden. Sie leben noch in der Welt der „stofforientierten Schule“, in der man sich bestenfalls zurechtfinden kann, die das Gegenbild zu einer „offenen Lernwerkstatt“ darstellt, die die Erfahrung vermittelt, dass die Welt nicht fertig

ist, dass es spannend ist, sie zu entdecken, und dass sie viele lohnende Aufgaben und Räume für eigenes Tun bereithält. (vgl. Sander, 2007b, 138)

Dass dies die dominante Wirklichkeit in vielen Schulen ist, belegen unterschiedliche empirische Studien, z. B. die internationalen Civic-Education-Studien, die demokratische Kompetenzen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften von 14jährigen Jugendlichen erfasst haben.<sup>483</sup> (vgl. Oesterreich, 2003; Torney-Purta u. a., 2001) Darin wird nicht nur eine unterdurchschnittliche, politische Beteiligungsbereitschaft (in der Schule und in der Gesellschaft) und geringes demokratisches Engagement festgestellt, sondern ein hoher Wert für einen stark lehrerzentrierten Unterricht ist erkennbar, und zwar mit ca. 70% im internationalen Durchschnitt, während in Deutschland immerhin noch 47% angeben, dass Lehrer Vorträge halten und die Schüler/innen Mitschreiben.<sup>484</sup> (Oesterreich, 2002a, 103)

Demokratische Interaktionen, kooperative Verständigung und Konfliktlösungen, Formen der Mitbestimmung sind demnach im Unterricht unterrepräsentiert, vielmehr bestimmt der Lehrer im Wesentlichen, was sich wie im Unterricht vollzieht. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die sog. „Sachsen-Anhalt-Studie“ (Krüger/Reinhard/Kötters-König, u. a., 2002) So geben nur 33,9% der Lernenden an, dass sie Möglichkeiten der Mitwirkung bei der Unterrichtsgestaltung haben. 68% der Schüler meinen, dass ihnen nichts anderes übrig bleibe, als den Unterricht so hinzunehmen, wie er ist. (vgl. ebenda, 111) Auch Hans Brügelmann stellt 1997 hinsichtlich der Realisierung einer stärker die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortlichkeit der Schüler unterstützenden Unterrichts fest, dass etwa nur 10% der Lehrkräfte den Lernenden ernsthafte Freiräume gäben bzw. sie an der Planung beteiligten und nur noch 20% räumten den Lernenden überhaupt Raum für persönliche Erfahrungen, Interessen und Denkweisen ein.<sup>485</sup> (vgl. Brügelmann, 1997)

Bestätigt wird diese Lehrer-Dominanz und Engführung von unterrichtlichen Interaktionen auch durch die von der Bertelsmann Stiftung herausgegebene Untersuchung von Reinhard Fatke und Helmut Schneider zur Kinder und Jugendpartizipation in Deutschland. Sie kommt zu den Ergebnissen, dass im Vergleich zur Familie die Mitwirkung in der Schule weniger stark ausgeprägt ist, dass – bezogen auf eine Mitentscheidung im Unterricht – hohe Partizipationswerte nur bei den Rahmenbedingungen von Unterricht (z. B. bei der Sitzordnung) erreicht werden, aber nicht bei Entscheidungen, wenn es um das Unterrichten selbst und damit um das professionelle Selbstverständnis der Lehrenden geht. (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2005, 15ff.)

In ähnlicher Weise stellt Eder für Österreich fest, dass Schüler es für sehr wichtig halten, nach ihrer Meinung gefragt zu werden, dass sie gerne an wichtigen Entscheidungen beteiligt werden möchten, (vgl. Eder, 1998, 60ff.) dass also eine große Beteiligungsbereitschaft (sicherlich unterschiedlich nach den jeweiligen Altersstufen) vorhanden ist, wobei unterrichtsbezogene Beteiligungswünsche eine besondere Rolle spielen. (vgl. Giesel/Haan/Diemer, 2007, 174) Dagegen steht, worauf Sibylle Reinhardt aufmerksam macht und dies berechtigt als beunruhigendes Ergebnis wertet, dass im Kern von Schule, also im Unterricht, Partizipation von Lernenden nicht vorkommt, so dass in der heutigen Schule „Demokratie-Lernen implizit zur schmückenden und

unwichtigen Randerscheinung gemacht“ (Reinhardt, S., 2005c, 61) wird. Demokratie-Lernen wird höchstens zur Zugabe, wenn andere Ziele des Unterrichts schon erreicht sind. Damit wird der Unterricht eben nicht als ein Feld demokratischer Erfahrung verstanden.<sup>486</sup>

Soll der Politikunterricht aber ein Lernfeld für demokratische Erziehung bieten und dies mehr als bisher realisieren will, und zwar ohne, dass andere Ziele des Politikunterrichts leiden müssen, dann muss sich der Politikunterricht (möglichst nicht nur er) von einer als defizitär erkannten Monokultur eines lehrerzentrierten Unterrichts mit einem alleinigen steuernden Dirigat des Lehrers und mit Schülern als rezeptiven Akteuren entfernen. Es gilt für ihn unter dem Anspruch des Demokratie-Lernens ganz besonders, Lernende als „Ko-Konstrukteure“ bzw. „Ko-Produzenten“ (H. Fend und H. G. Rolff) von Unterricht zu verstehen und ihnen mehr Möglichkeiten zur Mitgestaltung einzuräumen. Wenn Unterricht wirklich das „Kerngeschäft“ von Schule sein sollte (was im Rahmen dieser Arbeit schon kritisch reflektiert wurde), dann sollten demokratische Formen in diesem Zentralbereich nicht ausgeklammert werden und als ein Strukturprinzip neben anderen Strukturprinzipien Berücksichtigung finden.

Gerade im Bereich des Unterrichts und auch im Politikunterricht besteht hinsichtlich der Beteiligung von Schülern ein erheblicher Entwicklungsbedarf. Partizipation kann sich dabei im Politikunterricht stets nur unter Ungleichen beziehen, so dass die grundsätzlichen Bemerkungen zur Partizipation in pädagogischen Interaktionen und darüber hinaus im schulischen Rechtsrahmen, z. B. kein allgemeinpolitisches Mandat für Schüler, auch auf der unterrichtlichen Ebene Geltung haben. Insofern kann in Bezug auf Unterricht auch höchstens von einer „Teilpartizipation in Handlungsinseln“ (Oser/Biedermann, 2006, 30), bei der die Grenzen bekannt sind, gesprochen werden.

Wenn aber – wie bei Roland Reichenbach anzutreffen – der Unterricht im Gegensatz zur sonstigen Schule nicht als Beteiligungsfeld der Lernenden verstanden wird, weil sie aus seiner Sicht nicht über die Inhalte entscheiden können, so muss Reichenbach an dieser Stelle widersprochen werden. Auch unter den Bedingungen zentraler Prüfungen und der Orientierung an Standards lassen die Lehrpläne und inhaltlichen Vorgaben noch hinreichend Freiräume, die den Lernenden Chancen bieten, auch über Inhalte entscheiden zu können. Außerhalb der verpflichtenden Obligatorik des Lehrplans haben sie alle Möglichkeiten, ihre inhaltlichen Interessen auch einzubringen und Verantwortung für ihr Lernen in diesem Teilbereich zu übernehmen. Es kommt nur darauf an, diese Freiräume auch zu nutzen und wahrzunehmen, so dass gewisse Elemente (hier vor allem im Bereich der demokratischen Erziehung) des Demokratie-Lernens über die Inhalte, Funktion und Wert von Demokratie hinaus auch über unterrichtliche Prozesse befördert werden.

Selbst in der Einschränkung von Rechten kann ein Gewinn bestehen, indem der Anspruch von Demokratie mit seiner Verwirklichung konfrontiert wird und sich kritischer Reflexion stellt. Für den Unterricht im Fach Politik/Wirtschaft im Lande Nordrhein-Westfalen sieht der Kernlehrplan für dieses Fach am Gymnasium eine solche Beteiligung als besonders gelungene Form der unterrichtlichen Inszenierung sogar vor:

„Diese Zielsetzungen (gemeint sind die Aufgaben und Ziele des Faches, G. R.) werden umso wirkungsvoller erreicht, je mehr der Prozess der Aneignung demokratisch strukturiert ist und der Unterricht von möglichst vielfältigen demokratischen Verkehrsformen und einem Klima der Diskursivität geprägt ist.“ (MSW; 2007a, 17)

Solche Formen von Partizipation im Politikunterricht kommen auch der Verpflichtung der Schule nach, „zur kulturellen Reproduktion beizutragen und die eigene Stabilität zu sichern.“<sup>487</sup> (Böhme/Kramer, 2001, 163)

Eine solche Vorstellung der Ermöglichung demokratischer Verkehrsformen im Unterricht kann anknüpfen an die Fragestellungen der Führungsstilforschung von Kurt Lewin, der schon 1939 (allerdings unter idealtypisierenden Laborbedingungen) danach gefragt hat, welche Formen der unterrichtlichen Interaktion angemessen seien. Als Ergebnis stellte sich heraus, dass ein demokratischer Unterrichtsstil eindeutig fördernder für den Erwerb demokratischer Kompetenzen war als ein autoritärer bzw. ein Laissez-faire-Stil. (vgl. Heidbink/Lück, 1985)

Unterricht ist eben nicht nur Sachvermittlung, sondern wesentlich auch reales Beziehungserleben, das als Aushandeln von Teilhaberechten der Lernenden gestaltet werden sollte, so dass basale Demokratieerfahrungen, wert- und verantwortungsorientiertes Handeln gegenüber Zielen, Ansprüchen und gegenüber Mitbeteiligten am Unterricht erreicht werden können. Sie werden durch Aufklärung, vertiefte Information und Reflexion dann überschritten, um verallgemeinerungsfähig zu werden und um die politische Öffentlichkeit in den Unterricht zu holen. Insofern unterstützt ein demokratischer Erziehungsstil vor allem die demokratische Erziehung und hat keine politisch bildenden Funktionen, wenn nicht damit auch die politische Dimension im inhaltlichen Bereich in den Politikunterricht geholt wird.

Selbstverständlich kann ein demokratischer Unterrichtsstil, die Fähigkeit, sich als mitgestaltender Partner am Lernprozess beteiligen zu können, auch bei den Schülern nicht einfach vorausgesetzt und in den Status der vollzogenen Wirklichkeit per plötzlicher Umstellung erreicht werden, sondern bedarf der gesteuerten Hinführung.<sup>488</sup> Soll ein solcher Prozess nicht scheitern, müssen den Lernenden vorsichtig und allmählich größere Beteiligungsrechte und Verantwortungsmöglichkeiten eingeräumt werden und ihre Selbstlernpotentiale mehr und mehr im Rahmen der asymmetrischen schulischen Rahmenbedingungen, die nicht voluntaristisch zu überspringen sind, aktiviert werden. Dann muss sich der Politikunterricht als Erfahrungsort von eingeschränkten Beteiligungsrechten entwickeln.

Es geht darum, ein Mehr an demokratischen Prinzipien und Kenntnissen sukzessive und prozesshaft mit reflexiven Lernschleifen zu ermöglichen und eine demokratische Subjektwerdung der Lernenden für sich selbst und im Zusammenleben mit den anderen zu unterstützen. Dazu müssen sie gezielt angeleitet (Aufforderung zur Selbsttätigkeit<sup>489</sup>), unterstützend begleitet und auch im Sinne einer Entwicklungshilfe manchmal gelenkt (jenseits einer ausschließlich dirigistischen Verhaltenslenkung) werden, um dann anschließend

diese anfänglichen Orientierungshilfen wieder zurücktreten zu lassen. Die Mitgestaltungslernfähigkeit, die „didaktische Kompetenz“ ist bei den Schülern zu entwickeln, so dass eine wachsende Einsicht in unterrichtliche Zusammenhänge entsteht und der Unterricht mehr und mehr auf didaktische Partizipation und Verständigung ausgerichtet ist.

Sie ereignet sich nicht in einem einmaligen Akt, sondern nur in einem Prozess, in einer immer wieder sich erweiternden „Beteiligungsspirale“ (Stange/Tiemann, 1999, 245) bzw. in einer „Leiter der Partizipation“. (Haan, 1998, 24)

„Der Lehrer gibt seine Verantwortung nicht ab, lässt die Kinder ‘auch mal machen’, sondern er fordert ihre aktive Beteiligung heraus, markiert Ansprüche, unterstützt gelungene Teilhabe, fordert Mitverantwortung ein und bestärkt die Kinder in eigenen Handlungen. Umgekehrt fordern die Schüler auch ihren Lehrer, erbitten Unterstützung, regen zum Überdenken an, suchen zusammen mit ihm nach Lösungen. Mit anderen Worten: Partizipation ist damit verbunden, dass eine Sache ausgehandelt, genauer bedacht wird, dass faire Kompromisse und vielleicht auch unorthodoxe Lösungen gefunden werden.“ (Lenzen, 2004, 148)

Lernen kann bei einer solchen Hinführung dann von den Schülern als ihre Aufgabe erfahren werden, für das sie selbst ein Stück Verantwortung tragen.<sup>490</sup> (vgl. Röken, 1988a)

Anknüpfen können solche Vorstellungen, die auf eine demokratisch orientierte Lernkultur<sup>491</sup> als Zielperspektive (unter dem Gesichtspunkt einer annähernden und doch niemals vollständigen Erreichung von Symmetrie, die gleichbedeutend mit der Aufhebung des pädagogischen Verhältnisses wäre, da dies grundsätzlich asymmetrisch ist) ausgerichtet sind und die, wenn es vom Lern- bzw. Sachinhalt und von den sonstigen Rahmenbedingungen (Räume, Zeit, Material etc.) vertretbar und machbar ist, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten für Schüler einräumen wollen, an die Ausführungen des Schulpädagogen und Didaktikers Wolfgang Schulz und des Bildungstheoretikers und Schulpädagogen Wolfgang Klafki (neben dem schon genannten Lothar Klingberg). Sie bieten auch für den Politikunterricht unter dem Aspekt demokratischer Erziehung ergänzende Hinweise. Für Wolfgang Schulz sind Partizipation und Selbsttätigkeit als Aufgabe für die Lernenden zentrale Begriffe seiner didaktischen Überlegungen, die sich auch in der Unterrichtsplanung und -gestaltung niederschlagen haben, so dass Schüler an der Inszenierung des unterrichtlichen Lernens beteiligt sind. (vgl. Schulz, 1995, 188f.) Unterricht kann sich für Wolfgang Schulz in einer demokratischen Gesellschaft „nur noch im respektvollen Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden (...) konstituieren und (...) praktizieren.“<sup>492</sup> (Schulz, 1996, 26 u. Schulz, 1990) Für Wolfgang Klafki ist Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit ein Kernelement allgemeiner Bildung.<sup>493</sup> (vgl. Klafki, 1985, 12) Verständigung, Verantwortung und Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten in einem Unterricht, in dem die Schüler ihren Beitrag zum Thema einbringen, sind unverzichtbare Elemente der Unterrichtskultur der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis, die sich auch vor dem Hintergrund der

humanistischen Psychologie für die Interaktions- und Kommunikationsdimension öffnet, die von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit für die demokratische Erziehungsdimension im Politikunterricht sind, die aber stets so zu verstehen sind, dass sie sachbezogenes politisches Lernen und sozial-interaktionales Lernen in Verbindung bringt.

Offenbar wird bei Klafki ein Interesse deutlich, welches das Lernen mehr und mehr von Lernenden her gestalten will und mit ihnen ein gemeinsames Verständnis von Erziehung und Bildung, von Schulleben und von einer Kooperation von Lehren und Lernen erarbeiten will. Dies drückt sich dann auch im Statement der Bildungskommission NRW aus, deren Mitglied Wolfgang Klafki ja war, die sich für eine Schule als demokratische Schulgemeinde und für einen Unterricht, in dem die Lernenden Teilhaberechte an ihrem Lernen haben und in wechselseitiger Anerkennung mit anderen zusammenarbeiten, einsetzte. (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, 111f. u. 116)

Vor diesem Hintergrund kann ein Unterricht als demokratieförderlich (im Sinne eines möglichen Beitrags zu einer zu entwickelnden Demokratiefähigkeit<sup>494</sup>) beschrieben werden, wenn er ein möglichst selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen der Beteiligten zum Ziel hat. Das heißt natürlich nicht, dass ein Mehr an Eigenverantwortung als Plädoyer für einen Politikunterricht nach der Arbeitsweise eines „Staubsaugers“ gesetzt wird, bei dem Lernenden „scheinbar eigenständig das Wissen ‚aufsaugen‘.“ (Kiper, 2008, 107). Insbesondere unter dem Anspruch des Demokratie-Lernens sollten Schüler nicht zu einem artifiziellen Konstrukt eines sog. „autonomen Lerners“ (ebenso wenig wie zu einem modularisierten Kompetenzträger) „modelliert“ werden und als solche behandelt werden, weil damit der falsche Eindruck vermittelt würde, dass ein solcher Unterricht ausschließlich von der erfolgreichen Selbstaufnahme und Selbstorganisation von Bildungsprozessen abhinge. Folgte man einer solchen problematischen Auffassung vom Politikunterricht, würde die Notwendigkeit pädagogisch-didaktischer Einwirkung negiert, die die Schüler aber benötigen, um mittels Aufforderung zum selbstständigen Denken und Urteilen zu gelangen. Die Schüler sind daher nicht alleine zu lassen, sondern die Lehrkraft bleibt für den Politikunterricht und dessen Erfolg beim Lernenden verantwortlich, entzieht sich dieser Verpflichtung keinesfalls. Aber sie ermöglicht unterrichtliche Arrangements, die mehr Eigenaktivität zulassen, aber gleichzeitig Rahmung und Unterstützung zu einer angemessenen inhaltlichen Aneignung bieten. Ein solcher Unterricht nutzt mehr und mehr die Möglichkeiten der gesamten Lernergemeinschaft, das eigene Lernen mitzuplanen, mitzugestalten und mitzusteuern und gemeinsam hinsichtlich der Bildungsziele und hinsichtlich der Demokratieförderung gemeinsam zu reflektieren. Er spricht solche Fähigkeiten als zu entwickelnde gezielt an, unterstützt Möglichkeiten beim Einzelnen, das eigene Lernen zu überschauen und im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Lernergebnisse der gesamten Lerngruppe einzuschätzen.

Wenn Schüler nicht vermehrt zum selbstständigen und mitverantwortlichen und mitgestalteten Lernen angeleitet, aufgefordert und darin gefördert werden, wenn keine positive Präsupposition von Mitgestaltungsfähigkeit der Lernenden<sup>495</sup> vollzogen wird, wird es nicht gelingen, Kinder und Jugendliche zu

selbstbewussten Persönlichkeiten zu erziehen und zu bilden, für die die eigene Mündigkeit (im hier verstandenen Sinne) ebenso wie eine gemeinsame Mündigkeit in einer demokratischen und sozial gerechten Zivilgesellschaft und damit die Schaffung eines Wurzelwerks belastbarer demokratischer Handlungsformen eine mögliche Zielperspektive sein kann.

Dazu sollten Schüler erfahren, dass es schon im Unterricht und in der Schule auf sie ankommt. Dazu benötigen sie im Unterricht – vor allem in einem Unterricht, der demokratisch erziehen und politisch bilden will – Gelegenheiten zu produktiver Teilhabe, um die Erfahrung zu machen, dass sie in bestimmten Bereichen demokratisch selbstwirksam sein können, und zwar trotz asymmetrischer pädagogischer Verhältnisse, komplementärer schulischer Kommunikationsformen und hierarchischer Strukturen. Unterricht – und vor allem der Politikunterricht – kann (selbstverständlich nicht als durchgängiges Prinzip) Möglichkeiten bieten, dass Schülerinnen voneinander lernen, sich einander beleben, miteinander (unter Einschluss der Lehrperson, die den Lernprozess überschauen und strukturieren muss und ihn keinesfalls naturwüchsig sich vollziehen lassen kann) planen und für das erzielte Ergebnis im Unterricht auch gemeinsam Mitverantwortung übernehmen.

Politiklehrer sind deshalb angehalten, ihre Lernarrangements so zu gestalten, dass die Lernenden vielfältige Möglichkeiten der interaktionellen Verhandbarkeit von Zielen, methodischen Entscheidungen und sachlichen Gegebenheiten haben.<sup>496</sup> Die Zeit für solche Aushandlungsprozesse mit gegenseitigem Abwägen von Vor- und Nachteilen von Vorschlägen und Ideen muss sich der Politikunterricht nehmen, weil dadurch nicht nur die Bedeutung von Inhalten zur Erfassung von Sinnhaftigkeit bei den Lernenden und die darin enthaltenen Handlungsoptionen offenbar werden, sondern weil dadurch auch ein Verständnis von Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit deutlich werden kann, das im Rahmen dialogischer Aushandlungsprozesse das wechselseitige Aufeinander- Angewiesensein stärkt.

Darüber hinaus kann im Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (vgl. Deci/Ryan, 1993) darauf hingewiesen werden, dass die Qualität des Lernens auch von der Beteiligung am Lernen des individuellen „Selbst“ abhängig ist. Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, an Entscheidungen beteiligt zu sein, die eigenen Interessen einbringen zu können und eine gewisse Autonomieförderung zu erleben, fördert die Qualität unterrichtlicher Arrangements, aber auch das Zutrauen zu sich selbst und seinen Fähigkeiten. Das bedeutet, dass auch aus Gründen der Eigenmotivation und aus Gründen der Förderung des wechselseitigen Verständnisses der Politikunterricht neben kognitiven, emotionalen, partizipativen, reflexiven und die Lebensbedeutsamkeit klärenden Elementen eine deutliche Diskursorientierung mit erkennbarer Kontroversität aufweisen sollte, um Konflikt-, Toleranz- und Demokratiefähigkeit erleb- und reflektierbar zu machen.<sup>497</sup>

Als möglichen Grund für die positiven Erfolge eines diskursiven unterrichtlichen Szenarios führt Sibylle Reinhardt an:

„Zwei Erklärungen bieten sich an: Zum Ersten ist ein kontroverser bzw. offen konflikthafter Unterricht ein Lernarrangement, das für viele Lerner

über kognitive und emotionale Dissonanzen einen Motor für Weiterentwicklung darstellt. Zum Zweiten besteht eine Strukturadäquanz (Homologie) zwischen dem Gegenstand demokratischer Politik und dem Lernarrangement, so dass die die Form der Interaktion die Struktur des Gegenstandes repräsentieren kann.“ (Reinhardt, S., 2005c, 67)

Es kommt neben Demokratie erklärenden und verstehbar machenden Inhalten auf methodische Prinzipien und Settings an, die geeignet sind, Unterricht unter den Prinzipien einer Pädagogik der Teilhabe umzusetzen, um so den Willen zur Verantwortungsübernahme im unterrichtlichen Rahmen zu fördern. Darüber hinaus gebietet die von S. Reinhardt gewünschte Übereinstimmung zwischen der Logik der Sache und der Logik des Lehrens und Lernens, dass Konfliktfähigkeit, Ermöglichung des konflikthaften Ringens um Antworten und Lösungen, Aushandeln von unterschiedlichen Auffassungen von Lehrenden als für den Politikunterricht ganz wesentliche Aufgabe mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird und dies unterrichtlich zu realisieren ist, und zwar stets als offener Prozess.<sup>498</sup> (vgl. Reinhardt, S., 2006)

Eine Ausweitung solcher Arrangements kann aber nur erreicht werden, wenn dazu eine korrespondierende Haltung bei den Lehrenden des Faches Politik entsteht und unterstützt wird (z. B. durch die Schulleitung und durch die Schulaufsicht), die an diskursiver Mitbestimmung und Selbsttätigkeit der Lernenden interessiert ist, die will, dass die Lernenden mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und die daran arbeitet, dass allmählich eine solche Verantwortungsübernahme wachsen kann. Gleichzeitig werden aber damit auch stetig größere Anforderungen an die Schüler gestellt, die ihre subjektiven Ressourcen in verantwortungs- und rücksichtsvoller Weise elaborieren müssen. Bei solchen Prozessen des wachsenden Selbstständigwerdens und der Entwicklung demokratischer Verkehrsformen werden sie von Lehrenden angeleitet und unterstützt. Damit sind dann erst die Voraussetzungen geschaffen, dass Schüler zur Mitsteuerung und zur konstruktiven Planung und Gestaltung fähig werden.<sup>499</sup> Um eine solche Bereitschaft zu demokratischer Mitwirkung allmählich zu entwickeln, ist eine Kommunikation notwendig, die demokratische Fragestellungen erst aufdeckt und sie in Beziehung zur Lebenswirklichkeit der Lernenden stellt und diese Lebenswirklichkeit als Lernkontext in den Unterricht integriert, die aber ebenso verdeutlicht, dass zu einem vertieften Verstehen über die unmittelbare Alltagserfahrung hinaus Deutungswissen<sup>500</sup> und damit verbunden entsprechende strukturierte, systematisierte begriffliche Bestimmungen notwendig werden, da sonst die erfahrungsbasierten Prozesse nicht vertieft und damit nicht sachgerecht dekodiert werden.

Dies bedeutet einerseits eine Öffnung des Unterrichts für die Erfahrungen, Erwartungen und Ideen der Lernenden als ein Element in einer begründeten Entscheidungsfindung, aber auch immer die Reflexion der eingebrachten Vorschläge und Initiativen und deren theoretische Erweiterung um eine kritische Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse hinsichtlich der Realisierung von demokratischen Normen und der Möglichkeit demokratischer Einflussnahme. Demokratisches und politisches Lernen ist stets als ein gleichberechtigtes

„Lernen an Interaktionserfahrungen“ und als ein „Lernen an Gegenständen“ aufzufassen. (vgl. Sander, 2006b, 28) In einer darin eingebetteten gelingenden Balance zwischen Sach- und Schülerorientierung ist nach Möglichkeiten zu suchen, wann und wie den Lernenden ein gewisses Maß an Eigenverantwortung übertragen werden kann, so dass Spielräume zur Selbst- und Mitorganisation unter der Perspektive der Ausweitung diskursiver Mitbestimmung möglich werden. Dazu gehört, dass erst einmal überhaupt ihre Interessen und Bedürfnisse zur Kenntnis genommen werden. Schüler können sich erst dann als interessierte Mitarbeiter, als mitgestaltende Partner verstehen, wenn ihnen unterrichtliche Entscheidungen transparent gemacht werden, wenn ihnen verschiedene Möglichkeiten eingeräumt werden, wenn ihnen verdeutlicht wird, wo Einflussnahme möglich ist und wo nicht. Dazu müssen sie aufgefordert werden und angehalten werden, ihre unterrichtlichen Zielvorstellungen zu äußern und zu präzisieren. Eine solche Teildelegation der unterrichtlichen Entscheidungen – wo immer möglich und vom Unterrichtsinhalt vertretbar – an die Lernenden verlangt von dem Politiklehrer, dass er seine unterrichtlichen Vorüberlegungen zur Diskussion und unter Umständen auch zur Disposition stellt.

Eine allmähliche Zunahme von Mitwirkung der Schüler, die behutsam an didaktische Entscheidungsoptionen herangeführt werden, und eine Berücksichtigung bei Planungen und bei Entscheidungen bieten nicht nur die Chance, die Objektrolle der Lernenden zu perturbieren, sondern sie trägt auch der Tatsache Rechnung, dass ein solch komplexes Geschehen wie Unterricht nicht ohne eine gewisse Verlagerung der Steuerungskompetenzen auf die Adressaten und Hauptbeteiligten funktionieren kann.<sup>501</sup> Andererseits lassen sich vielfach stellvertretende Vorentscheidungen der Lehrenden nicht vermeiden. Sie sind zudem notwendig, „wenn der Unterricht *planvoll* den Schülern die Chance der Verselbständigung geben soll.“ (Boettcher/Otto/Sitta/Tymister, 1982, 116) Schülermitbeteiligung<sup>502</sup> im Unterricht unter den Bedingungen der staatlichen Pflichtschule kann sich damit nicht ausschließlich in den Handlungsformen der Teilhabe, der Mitwirkung, Mitgestaltung und der Mitbestimmung als weitgehende Beteiligungsform vollziehen. Sie ermöglicht aber dabei durchaus, dass sich die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler erhöht, aber vor allem dass sie Formen eines demokratischen Miteinanders als sinnvoll erfahren, ohne „die grundlegende Komplementarität der Rollen von Lehrer und Schüler (...) einfach zugunsten einer ‘Symmetrie-Sehnsucht’ aufzulösen.“ (Gudjons, 2000, 49) Die strukturellen Brechungen und Widersprüche sind bei unterrichtlicher Partizipation zu berücksichtigen. (vgl. Böhme/Kramer, 2001, 183)

Trotzdem eröffnet Partizipation als interaktiver Aushandlungsprozess, in dem gelernt werden kann, mit Dissens zu leben,<sup>503</sup> Chancen für handlungsrelevante demokratische Erfahrungen, wenn sich Lehrende und Lernende in konstruktiven Prozessen gegenüber treten, sich wahrnehmen und aufeinander eingehen, und zwar unter Beachtung der jeweiligen Rollen. Dies schließt die Beachtung des Verhältnisses von Wissen und Noch-Nicht-Wissen, das Reflektieren und Bedenken eigener Anliegen und Bedürfnisse hinsichtlich ihrer Berechtigung ebenso ein wie – in besonderer Weise bezogen auf den

Politikunterricht – ein Verständnis von Unterricht, der „tatsächlich zu einem Versammlungsort politischer Deutungsmuster von Schülern wird.“ (Henkenborg, 1997a, 76)

Das ernsthafte Eingehen und das Berücksichtigen von Schülerinteressen, das Berücksichtigen von Einflussnahme, so begrenzt auch diese Einwirkungen auf den Unterricht sein mögen, ist entscheidend, weil hier Wechselseitigkeit und gegenseitige Anerkennung als Voraussetzung der Einbindung in das Unterrichtsgeschehen erreicht wird, weil solche konstruktiven Prozesse nachhaltigen Einfluss auf die Denk- und Handlungsmuster der Lernenden haben. Lothar Krappmann, der mit seinem epigenetischen Entwicklungsmodell zeigen will, dass es auf solche Erfahrungen ankommt, um spätere Kompetenzen zu Mitwirkung in demokratischen Prozessen aufbauen zu können, folgert deshalb: „Selbst unter dem institutionellen Druck der Schule muß diese Wechselseitigkeit erreicht werden, auch wenn sie Asymmetrien enthält.“ (Krappmann, 2000, 84)

Wichtig erscheint, dass jenseits normativer Emphase und von Überforderung überhaupt Handlungs- und Beteiligungsoptionen von Schülern als Element der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung im Politikunterricht finden, und zwar kontinuierlich und in Wertschätzung durchaus bescheiden anmutender Ansätze. Eine Möglichkeit, die didaktische Kompetenz der Lernenden zu entwickeln, stellt – vor dem Hintergrund der Vorstellung der reflexiven Erfahrung von John Dewey – das Konzept von Meinert Meyer u. a. dar, das eine Orientierungshilfe für die Gestaltung der Lernschritte zur Erhöhung didaktischer Kompetenz bietet.<sup>504</sup> Lehrer können damit vor allem die eigenen Lernerfahrungen der Schüler erkunden und ihre Bedeutung in der Aushandlung der Unterrichtsplanung und -gestaltung berücksichtigen. Die Schüler werden damit befähigt, Aufgaben und Verantwortung im Rahmen des ihnen vorgestellten Unterrichtsangebotes zu übernehmen. Sie können sich zu den Vorschlägen der Lehrenden und zur Thematik so verhalten, dass auch ihre Ideen dazu ablehnend, zustimmend, modifizierend oder in Alternativen zu den Ursprungsvorstellungen Berücksichtigung finden, und zwar nicht permanent, aber so viel wie möglich und abhängig von der Thematik. Je öfter dies passiert, desto größer werden die Chancen für eine annähernd demokratische Unterrichtskultur.

Ein solches tendenziell demokratisches Miteinander in der unterrichtlichen Inszenierung bedarf dauerhafter Einübung, um Nachhaltigkeit und Verhaltensstetigkeit zu erreichen. Deshalb müssen demokratische Verhaltens- und Handlungsweisen, Formen des Diskurses, der unterrichtlichen Mitplanung habitualisiert werden, damit solche Erfahrungen zu Gewohnheiten werden, die der Reflexion zugänglich bleiben. Demokratieerfahrung als gemeinschaftlich gelebte Praxis ist trotz restriktiver Rahmenbedingungen auf ein Netz- und Wurzelwerk letztendlich positiver Erfahrungen angewiesen, die belastungsstabil sind, die auch das Aushalten von Enttäuschungen – bezogen auf weitergehende Ansprüche – aushalten müssen, um sie in konstruktive Weiterarbeit umzusetzen.

Dazu kommen müssen – wie schon mehrfach betont – auch die systematischen Analysen der Demokratie als Gestaltungsform des politischen Sys-

tems, die über den Nahraum hinausgeht. Wenn Unterricht in dieser Weise gestaltet wird, dann bestehen Chancen der Annäherung an eine „demokratische Unterrichtskultur“.<sup>505</sup> Vergrößerte Handlungs- und Entscheidungskompetenzen für Schüler im Politikunterricht im Rahmen der „Dialektik zwischen Beteiligungsmöglichkeit und Verantwortungspflicht“ (Grundmann/Kramer, 2001, 72) bedeuten nicht nur die Heranführung der Lernenden zu mehr Verantwortung für unterrichtliche Entscheidungen und die Entwicklung einer zunehmenden didaktischen Reflexionskompetenz und damit eine Veränderung in der Schüler-Lehrer-Interaktion und damit in der Schülerrolle, sondern auch bei der Lehrerrolle.

Grundsätzlich ist damit eine größere Verlagerung der Aktivitäten von dem Lehrer auf die Schüler verbunden, denen mehr Mitgestaltung, mehr Selbstaneignung, mehr eigenständige Präsentation und mehr Reflexion im Fach Politik zugemutet wird. Lernen wird unter Beachtung solcher Gesichtspunkte nicht mehr als linearer Übertragungsvorgang vom Lehrenden auf den Lernenden verstanden. Vielmehr ist politisch-demokratisches Lernen auf eine Unterrichtskultur angewiesen, die tendenziell gelebte und erfahrene Chancen für Lernende bietet, die eigenen Interessen und Ideen in einem fairen Diskussionsprozess im Abgleich mit anderen einzubringen. (vgl. Pichler, 2006, 106f.)

Eine solche Unterrichtskultur verweist dann auch auf notwendige Erweiterungen über den Politikunterricht hinaus auf den anderen Unterricht, auf die gesamte Klasse und auf die gesamte Schule, die im Rahmen ihrer rechtlichen Möglichkeiten sich verstärkt als ein Lern- und Lebensort für demokratische Erziehung und politische Bildung organisieren sollte. Käme sie ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag in diesem Bereich tatsächlich nach, dann würde sie auch die Kriterien für eine „gute Schule“ gemäß den von den Bundesländern formulierten Standards für Schulqualität erfüllen.<sup>506</sup> (vgl. Becker, G., 2008, 40f.)

Mehr Partizipation im Unterricht und auch über den Unterricht hinaus – darauf wurde schon an anderer Stelle hingewiesen – heißt aber noch nicht, dass durch die Partizipation allein schon eine politisch bildende Dimension erreicht würde. Vielmehr muss dieser politisch bildende Aspekt durch den Politikunterricht selbst realisiert und verdeutlicht werden, indem er bewusst in den öffentlichen Bereich einführt, ohne dabei die alltagsweltlichen Vorstellungen der Lernenden zu vernachlässigen, sondern ganz im Gegenteil, indem ihre subjektiven mentalen Modellierungen genutzt und wert geschätzt werden, um sie durch Irritation, Reflexion und auch Instruktion weiterzuentwickeln, kann er diesen Anspruch überhaupt erst erreichen.

Die Einbeziehung der Lernenden in partizipative Prozesse der unterrichtlichen Gestaltung ermöglicht aber die erfahrungsbasierte Aneignung demokratischer Dispositionen als Grundlage der demokratischen Lebensform. Darum ist sie von hoher Relevanz. Andererseits sind von den Politiklehrern die empirischen Ergebnisse, die gegenüber einem Transfer vom Sozialen ins Politische skeptisch bleiben und keine Korrelationen zwischen demokratischer Beteiligung im Nahraum und politischem Interesse im öffentlich demokratischen Raum mit dem Kampf um Entscheidungen feststellen, zu berücksichti-

gen und zu beachten. (vgl. Reinhardt, S., 2009) Ansonsten würden die Lehrenden im Fach bei Einräumung solcher Möglichkeiten die Wirkungen überschätzen. Unter dem Gesichtspunkt der Einführung in die demokratische Lebensform ist aber partizipatives und soziales Lernen im Politikunterricht und über ihn hinaus unverzichtbar. Andererseits muss durch den Politikunterricht gleichberechtigt gesichert werden, dass die Brücke zum Politischen geschlagen wird, dass das Transferproblem, das in der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung unter dem Stichwort der „Parallelisierungsfalle“ angesprochen wurde (vgl. Kapitel 2.2.3.6), gelöst wird, so dass die politische Dimension des Handelns verdeutlicht und reflektiert werden kann.

### **3.1.17 Rolle der Politiklehrer**

Da die personale Dimension für Erziehungs- und Bildungsprozesse als ein ganz entscheidender Faktor anzusehen ist, kann nicht darauf verzichtet werden, ganz besonders auf die Lehrpersonen einzugehen. Gerade ihnen kommt als Vorbilder für das Demokratie-Lernen im Politikunterricht, im Unterricht allgemein und im Schulleben eine wichtige Funktion und Aufgabe zu. So stellt auch Gerhard Himmelmann fest: „Die pädagogischen Einstellungen und Wirkungsstärke der Lehrkräfte sind als Quellen des Lernens (am Modell) schlechthin nicht zu unterschätzen.“ (Himmelmann, 2010, 28). Insofern ist es notwendig ihre Funktion, ihre Aufgaben und ihr Selbstverständnis im Spiegel der fachdidaktischen Diskussion differenzierter zu betrachten. Dies ist schon deshalb notwendig, weil von Lehrern, die ich hier auf die Fachlehrer für das Fach Politik eingrenze, neue Kompetenzen und ein erweitertes Rollenverständnis erwartet werden.<sup>507</sup> Dass Fachlehrer bei der Erweiterung ihrer Kompetenzen die bisher als unverzichtbar geltenden Voraussetzungen nicht verlieren oder gar abgeben dürfen – gemeint ist vor allem die ausführliche Beschäftigung mit fachdidaktischen Fragen als professionelles Lebenselixier zur Berufsausübung im Feld der politischen Bildung (möglichst in intensiver Kooperation mit anderen Fachkollegen in der Fachkonferenz) –, daran sei erinnert.<sup>508</sup>

Dazu kommt vor allem die erzieherische Dimension im Bereich der demokratischen Erziehung und die Stärkung der Beziehungskompetenz (eine ausdifferenzierte fachdidaktische Kompetenz und ein bildungstheoretischer Impetus als Elemente von Professionalität werden, um es ausdrücklich zu betonen, vorausgesetzt), die vor allem die Fähigkeit zur affektiven Anteilnahme an dem individuell Besonderen der jeweils anderen Person des Lernenden mit seinen Stärken und Entwicklungsbedarfen ausprägen sollte.

Neben der Fähigkeit, die Interaktionsprozesse zu strukturieren und Zutrauen und Ermutigung an die Beteiligten zu vermitteln, neben der Qualifikation, die Kommunikationsprozesse mehrdimensional dekodieren zu können, gilt es, solche fachdidaktischen Arrangements aufzubauen, die Angebote partizipativer Beteiligung berücksichtigen, die die Deutungsmuster der Lernenden aufgreifen, um diese stets durch das vorhandene Expertenwissen der Lehrenden zu erweitern und anzureichern. Auf eine moderate Steuerung durch die Lehrenden kann gerade für eine Qualifizierung für demokratische Teilhabe auf

der Basis eines reflektierten demokratischen Bewusstseins keineswegs verzichtet werden. Eine solche Steuerung steht aber unter dem Anspruch, sich mehr und mehr verzichtbar zu machen. Als Expertinnen und Experten für politische und demokratische Lehr- und Lernprozesse sind die Fachlehrer aufgerufen, gerade solche Lernsituationen in einem thematischen Kontext zu arrangieren, in denen sich die Schüler selbst erleben können, in denen sie Formen von eingeschränkten demokratischen Erfahrungen machen, aber auch stets reflektieren können, und zwar bezogen auf den Politikunterricht, aber auch ausgeweitet auf die Schule und unter Umständen auch auf den außerunterrichtlichen Nahraum.

Gerade diese Möglichkeiten, Unterricht und Schule durch entsprechende Lernarrangements und ein Ensemble von Lerngelegenheiten so aufzubereiten, dass die unterschiedlichen Lernorte ein Mehr an demokratischer Lernsubstanz erhalten, gilt es in der Lehrerbildung besser vorzubereiten und in der Schule engagierter (u. U. mit Unterstützung der Schulaufsicht) zu entwickeln.

Strittig ist dabei in der Politikdidaktik, ob es ein Leitbild jenseits eines allgemeinen Berufsethos<sup>509</sup> (vgl. Reichenbach, 1994, 134) geben kann, auf das Politiklehrer – in ihrer Verpflichtung zur demokratischen Erziehung und politischen Bildung durch Schaffung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernsituationen beizutragen – sich beziehen sollen. Wie soll sich der Politiklehrer, die Politiklehrer selbst in seiner Rolle verstehen? Soll sich der Lehrende als Arrangeur von Lernprozessen mit bewusster Ausrichtung auf die Eigentätigkeit und Mitgestaltung der Lernenden verstehen? Reicht es, wenn es ihm gelingt, sinnvolle Choreografien politischen und demokratischen Lernens zu inszenieren, in denen die Schüler mit- und voneinander lernen? Politiklehrer werden als Initiatoren, als begleitender Beobachter der schulischunterrichtlichen politischen Sozialisation und als Entwicklungshelfer, als Analysierende der reflexiven Kommunikation über gesellschaftliche Praxis verstanden, die Wissen genetisch-reflexiv (meditiert) und nicht mehr positivistisch-dogmatisch (unmeditiert) vermitteln.<sup>510</sup> (vgl. Grammes, 2000b, 30 u. Grammes 1998b) Politiklehrer müssen „*im Medium des demokratischen Gesprächs*“ (Grammes, 1999a, 67) befähigt sein, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen der Lernenden, ihre „Fehlkonzeptionen“, ihr demokratisches Vorverständnis aufzunehmen und mittels kommunikativer (vor allem argumentativer) und reflexiver Arrangements in kategoriale Wissensformen zu transferieren: „Es gehört zur professionellen Kompetenz des Fachlehrers, alterstypische Deutungsmuster zu diagnostizieren, um behutsame Anstöße für die Weiterentwicklung zu geben.“ (Grammes, 2000a, 364) Sollen Politiklehrer sich damit als Diagnostiker und als Moderatoren von Lernprozessen verstehen und ihre „klassische“ Rolle als politische Bildnerinnen und Bildner aufgeben? In diese Richtung äußert sich z. B. auch der Gießener Politikdidaktiker Wolfgang Sander:

„Lehrende sind professionelle Lernbegleiter. Sie unterstützen die Menschen dabei, sich in der politischen Bildung ihr eigenes Bild von der Politik zu erarbeiten, zu erweitern und ggf. auch zu verändern, also ein gutes

Stück weit ihre politische Sozialisation selbst in die Hand zu nehmen.“  
(Sander, 2001a, 15ff.)

Auch Peter Henkenborg und Anett Krieger verorten die spezifische Aufgabe der Politiklehrenden als Unterstützer mit maeutischer Professionalität und hermeneutischer Deutungskompetenz, die Lernprozesse herausfordern, anregen, begleiten, strukturieren und zielorientiert voranbringen, um die eigenständige Urteilsbildung bei den Lernenden zu erreichen,<sup>511</sup> (vgl. Henkenborg/Krieger 2005, 40f.) ohne dabei – wie noch Rolf Schmiederer – den Politiklehrer zum „politischen Sozialisationsforscher“ zu machen.<sup>512</sup> (Schmiederer, 1977, 126)

Dagegen hält Georg Weißeno daran fest, dass der Lehrende alleiniger Verwalter und Besitzer des Wissens sei und mit seiner fachlichen Expertise auch die Lehr- Lernprozesse steuere:

„Der Lehrer hat keine Moderatorenrolle, sondern eine aktiv handelnde und inhaltlich bestimmbare Rolle, die das gezielte Eingreifen in den Lehr-Lern-Prozess fordert.“ (Weißeno, 2002a, 103)

Er solle im Interesse der Wissensvermittlung sagen, wo es im Unterricht lang zu gehen habe. (vgl. Weißeno, 1995, 250) Er müsse führen, ohne rigide anzuordnen. (vgl. Weißeno, 2003, 39) Andere Leitbilder des Politiklehrers sind für Weißeno problematisch und einer postmodernen Denkrichtung in der Politikdidaktik zuzuordnen, der vor allem die notwendige inhaltliche Verbindlichkeit im Hinblick auf ein wertorientiertes politisches Lernen fehle. (Weißeno, 2002b, 26)

Unter Hinzuziehung des Kriteriums einer möglichst demokratischen Unterrichtskultur, die die Interessen verfolgt, der heranwachsenden Generation ein Potential demokratischer Kompetenzen als sinnvolles Angebot zu unterbreiten, ist sicherlich mehr als nur die kompetente Fachfrau, der Lehrer mit fachlicher Expertise, die und der unverzichtbar bleiben, notwendig. Gleichzeitig bedarf es der Orientierung, der Grenzsetzung, der Markierung und Strukturierung der unterrichtlichen Prozesse durch den Lehrenden, der Hilfen und Unterstützungsangebote im Hinblick auf das Demokratielernen unterbreiten muss. Dieses realisiert sich nicht von alleine.<sup>513</sup> Es ist den Lehrenden aufgegeben, den Lernenden Möglichkeiten zu bieten, seine demokratischen Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu entwickeln. Das bedeutet, dass zu Beginn und je nach Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit der Lerngruppe der Lehrer anleiten muss, auf Vorgaben und Vorentscheidungen u. U. nicht verzichten kann. Diese sind aber stets gegenüber der Lerngruppe zu begründen und mit dieser nach und nach und zu sinnvollen Zeitpunkten zu reflektieren.

„Der Lehrer erhält auch weiterhin – im Gegensatz zu einem falsch verstandenen Konstruktivismus – einen wichtigen Stellenwert im Rahmen der Unterrichtskommunikation. Der Lehrer behält eine Schlüsselrolle, er gibt Kompetenzen als „Monopolist“ der Entscheidungsprozesse und „Alleinunterhalter“ ab, gewinnt aber neue Kompetenzen u. a. als Moderator, Berater

von Gruppenprozessen, Coach und Gestalter von Lernumgebungen hinzu (...): 'Bei einem Verständnis von Lernen als subjektiv vollzogener, aktiver, (nach-) entdeckender Konstruktion von Bedeutungsstrukturen besteht die neue-alte Aufgabe von Lehrpersonen auch künftig darin, Schüler bei dieser kulturbezogenen Nachkonstruktion optimal – das heißt auf methodisch vielfältige, direkte und indirekte Weise – anzuleiten und zu unterstützen. Dies im Bewusstsein, dass es die Schüler selbst sind, welche die Konstruktions- und Sinnfindungsprozesse eigenaktiv vollziehen müssen.'“ (Fichtner-Gade/Moegling/Stamm, 2004, 55)

Sie bleiben damit Erzieher und Bildner, aber keinesfalls in einem absolut untauglichen Verständnis als „Überredungspädagogen“, (Grammes, 1991, 30) die versuchen, demokratisches Ethos direkt zu unterrichten. In Absetzung darum geht es um ein Bemühen um einen möglichst demokratischen Kommunikationsstil, was aber nicht bedeutet, dass Politiklehrer ihre Funktion und ihre Letztverantwortlichkeit für den Unterrichtsprozess aufgeben sollten. (vgl. Ackermann/Breit/Cremer/Massing/Weinbrenner, 1994, 135)

An demokratischen Kompetenzen orientierte Lernprozesse sind sogar darauf verwiesen, dass Politiklehrer Position beziehen,<sup>514</sup> dass sie sich als Personen in einem ausgewogenen Verhältnis von Nähe und Distanz zu erkennen geben und sich als auch als anerkennender und streitender Mensch anbieten,<sup>515</sup> (vgl. Hafener, 1997, 81) der Herzlichkeit, Wärme und vor allem Interesse am Schüler vermittelt. Schüler benötigen die Wahrnehmung, gebraucht zu werden.<sup>516</sup> Zu ihrer Stärkung und Ermutigung im Rahmen der tendenziellen Ermöglichung ihrer politisch-demokratischen Subjektwerdung – auch gegen den Mainstream –, als Hilfe zur „Individuation“, zur widerständigen Identität, zum bewussten Einstehen für sich selbst und zum Abgrenzen gegen dominante Außeneinflüsse bedürfen Heranwachsende und damit Lernende in der Schule politische Bildner, an denen sie sich abarbeiten können, ohne dass diese ihre Selbst- und Weltentwürfe den Lernenden vorschreiben. (Henkenborg, 2002, 126) Dazu müssen die politischen und demokratischen Bildner bereit sein,

„Jugendlichen als Gegenüber und personale Umwelt zu fungieren, sich als Identifikations-, Verarbeitungs-, Ablösungs-, Test- und Ersatzobjekt bereitzuhalten, sich als anerkennend begleitende und streitende Person anzubieten und benutzen und verwenden zu lassen.“ (Hafener, 1995, 109)

Wird damit die Notwendigkeit der Elaborierung der Beziehungsarbeit bzw. der psycho-sozialen Dimension (vgl. Fleischer, 2000) im Politikunterricht – worauf weiter unten noch eingegangen werden soll – als notwendig für die Entwicklung von Demokratiebewusstsein unterstützt, so darf selbstverständlich die kognitive Ausrichtung und die Auseinandersetzung um die Sache in thematischer Ausrichtung nicht vernachlässigt werden. Hierzu gehört vor allem die Ermöglichung und Eröffnung der Aneignung von Deutungs- und Ordnungswissen, das Orientierung in einer unübersichtlichen und oftmals medial ver-

zerrten Welt bietet, das Hilfen zur demokratischen Selbstverantwortung, zur Entwicklung von demokratischen Selbstkonzepten, die sozialisationstheoretisch mit den Lernenden aufzuarbeiten und in ihren persönlichen Habitus zu integrieren sind, zur Verfügung stellt, das Brücken vom Mikrokosmos zu abstrakten und umfassenderen Einsichten in Makrozusammenhänge bauen hilft. Lehrende haben damit vor allem eine Vermittlungsaufgabe,

„die in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen politischer Bildung, die Spannung zwischen dem Verallgemeinerbaren von Politik einerseits und den konkreten Gegenständen des Unterrichts sowie den lebensweltlichen Deutungsmustern der Schüler überbrücken muss.“ (Henkenborg, 2002, 115)

Aber das allein reicht nicht aus. Lehrende müssen zur Entäußerung der subjektiven Sichtweisen, zu deren Austausch, zur Argumentation und Gegenargumentation, zur Kritikfähigkeit, zur Toleranz und zum Nachdenken über eigene und andere Standpunkte auffordern, aber auch kooperative Arbeitsformen initiieren, Formen demokratischen Sprechens<sup>517</sup> selbst beherrschen und in ihr unterrichtliches Repertoire integrieren, Moderations- und Visualisierungsverfahren anwenden und vermitteln können. Politiklehrer sind also als Instrukturinnen und Instruktoren ebenso gefragt und notwendig, wie sie sich zum Lernhelfer und zum Lernberater und -moderator entwickeln müssen. Ein „professionelles Selbst“<sup>518</sup> (Bauer/Kopka/Brindt, 1996, 223 u. Bauer, 2007) bzw. ein „professioneller pädagogischer Habitus“ (Bastian/Helsper, 2000, 176) bei Politiklehrern im Sinne eines stets auf Weiterentwicklung bedachten Expertentums für Unterrichts- und Schulentwicklung muss sich neuen Anforderungen, neuen Herausforderungen und dem Veränderungsdruck von außen stellen,<sup>519</sup> ohne sich permanent zu überfordern.<sup>520</sup>

Ein solches Verständnis vom Lehrersein, eine solche Berufsauffassung lässt sich nicht auf eine Kompetenz oder Rolle reduzieren, z. B. auf die Rolle des Wissensvermittlers.<sup>521</sup> Entscheidend ist die Bereitschaft zur Öffnung zur Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen, zur Selbstreflexion und zur Weiterentwicklung im Hinblick auf eine notwendige Modernisierung und Demokratisierung der schulischen Lern- und Unterrichtskultur, die die Aneignungsperspektiven und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Lernenden beachtet und sie berücksichtigt. Das bedeutet, dass ein Verständnis von Politiklehrersein entwickelt werden muss, das sich jenseits einer Eingrenzung und „Verinselung“ auf eine rein kognitiv-fachbezogene Vermittlung (ohne diese zu vernachlässigen) und jenseits der schon angedeuteten Entgrenzung und Allzuständigkeit bewegt. Schwerpunkt sollte das Lehren mit einem breiten bzw. mehrdimensionalen Spektrum von Unterrichtsformen, das Lernen und das demokratische Erziehen und politische Bilden mit einem dazu adäquaten Handlungsrepertoire sein, und zwar stets in Kooperation mit anderen (Politik-) Lehrern und bezogen auf die kooperative und demokratische Mitgestaltung der Institution Schule und auf ihre Weiterentwicklung.

Um diese Anforderungen erfüllen zu können und um auch entlastet zu werden, ist die Entwicklung von institutionalisierter Lehrer-Kooperation,<sup>522</sup> die

Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zur Reflexion, zur selbstkritischen Distanz, zum Einholen von Feedback,<sup>523</sup> zum kritischen Hinterfragen des eigenen Tuns, zum Erforschen des eigenen Handelns unverzichtbar<sup>524</sup> (vgl. Alt-richter, 2000b), um z. B. „blinde Flecken“ in der eigenen Praxis zu erkennen.<sup>525</sup>

Unter der Perspektive einer Annäherung an demokratische Verkehrsformen im Unterricht ist ein situatives Zurücknehmen von Lehrer-Steuerung, ein reflexives Befragen und Befragenlassen der Lehrer-Rolle und des Lehrer- Handelns und ein Zuwachs von Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts durch die Lernenden und damit eine allmähliche Rücknahme (niemals Rückzug) des Gestaltungsmonopols der Lehrkraft vonnöten, soll sich „Lernen durch Mitgestaltung“ (Mauthe/Pfeiffer, 1996, 235) tatsächlich ereignen. Politiklehrer sollten daher bemüht sein, eine solche Infrastruktur mit ihrem Politikunterricht zu erreichen, in denen die Schüler ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten erproben und weiterentwickeln können, aber auch Organisationsformen zur Verfügung stellen, in denen Zeit für Reflexion und Erweiterung von Wissensbeständen – bezogen auf die möglichst selbstständige Bearbeitung von Themen und Problemen – besteht. Die Demokratisierung pädagogischer Binnenverhältnisse ohne Leugnung von Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden ist die Leitmaxime.

Das bedeutet, dass sich eine anfänglich notwendige Dominanz, Fremdbestimmung und Vorentscheidung durch Lehrende mehr und mehr zu relativieren hat und sich zu einer tendenziell partnerschaftlichen und vertrauensvollen Zusammenarbeit in Anerkennung der unterschiedlichen Rollen und Funktionen (Beachtung der Lehrer- und Schülerfunktion und des damit gegebenen Machtgefälles, das auch durch partnerschaftliches Verhalten nicht völlig aufzuheben ist) auf der Ebene von Gleichwertigkeit (nicht Gleichheit oder Gleichartigkeit) oder noch besser von Gleichwürdigkeit<sup>526</sup> sich entwickeln sollte. Aus der nicht zu überwindenden Asymmetrie im Lehrer-Schüler-Verhältnis ist eben nicht zwangsläufig abzuleiten, dass aus der Ungleichheit auch eine „Ungleichwürdigkeit“ und damit eine Subjekt-Objekt-Struktur folgen müssen. Das Sich-Bewusstsein der Asymmetrie bei gleichzeitiger gleichwürdiger Anerkennung des So-Seins des Lernenden ist nicht mit einem Anbieten oder Gemeinmachen mit Schülern durch den Lehrenden oder gar mit einem permissiven Erziehungsstil im Unterricht gleichzusetzen.<sup>527</sup> Respekt voreinander kennzeichnet das Verhältnis, das die sukzessive Subjektentwicklung der Lernenden nicht aus dem Auge verliert. Schülerinnen/Schüler und Politiklehrer begegnen sich als Interaktionspartner im Unterricht nach dem Prinzip der demokratischen bzw. „egalitären Differenz“, (vgl. Heinzl/Geiling, 2004a, 16; Prengel, 1995, 181ff.) die nicht auf Abschaffung von Unterschieden, sondern auf demokratische Wertschätzung von Verschiedenheit ausgerichtet ist.

„Grundlage des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden ist der gleichberechtigte Dialog. Im Dialog ist Gleichberechtigung durchaus möglich, aber nicht als prinzipielle Verkehrsform zwischen Lehrenden und Lernenden, weil die Rollen komplementär zueinander bleiben. Inso-

fern ist zur Befähigung des Demokratie-Lernens die Dimension der Gleichwürdigkeit notwendig und sinnvoll, weil sie die in der Praxis politischer Bildung aus strukturellen wie aus didaktischen Gründen schon relativierte Dichotomie zwischen Belehrteten und Belehrenden konsequent ablöst.“ (Beer, 1998, 81)

Der Dialog sollte das anzustrebende Grundprinzip sein.<sup>528</sup> Daher folgert auch Peter Massing, dass die Entwicklung und das Training der Fähigkeit zum Dialog die vornehmste Aufgabe politischer Bildung sei.<sup>529</sup> (vgl. Massing, 2005b, 501)

Dies schließt aber keinesfalls die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Phasen eines systematischen Lehrgangsprinzips mit Instruktion aus. Das bedeutet, dass Politiklehrer sich aber auch manchmal,

„den Fütterungswünschen der autoritätsabhängigen bisherigen Lehr-Objekten versagen, sich oft gar nicht zu Subjekten ihres eigenen Lernens entwickeln wollen, weil sie die damit verbundene Verantwortung und Anstrengung scheuen.“<sup>530</sup> (Meuler, 1993, 201)

Ebenso gehört zum Lehrer-Schüler-Interaktionsverhältnis die Akzeptanz des Handlungsrahmens der staatlichen Regelschule dazu.<sup>531</sup>

Beide Seiten (Lernende und Lehrende) wissen um die systemischen Bedingungen, sind sich bewusst, dass ein Mehr an Demokratie nicht widerspruchsfrei zu haben ist, behalten die Rahmenbedingungen im Auge und machen sie sich auch gegenseitig verstehbar, um Entscheidungsspielräume zu nutzen, aber auch um Illusionen vorzubeugen, die u. U. Herrschaftsfreiheit suggerierten. Es geht um das Bewegen in Paradoxien und Antinomien,<sup>532</sup> und zwar so, dass die Handlungsräume für demokratische Erfahrungen und politisch bildende Erkenntnisse der Lernenden erweitert werden und dass die Unterrichtenden den „Professionalisierungsweg zu einem demokratischen Lehrerhabitus“ (Sliwka, 2008, 142) beschreiten können.

Der Politikunterricht hat die Aufgabe, die Lernenden mit einer Fülle von stofflich bestimmten und sozialen Lernsituationen zu konfrontieren, die es ihnen ermöglicht, Einstellungen zu Grundwerten aller Art und die Chancen entsprechender Lebenspraxis kontrovers zu diskutieren, ja direkt auszuprobieren. (vgl. Claußen, 1984b, 55) Durch die Entwicklung von politischer (nicht moralischer) Diskursfähigkeit in verschiedenen Formen von Lernprozessen, erfahrungsbasiert, reflexiv und systematisch (stets handlungsrelevant und handlungsentlastend gegenüber der politischen Realität zugleich<sup>533</sup>) etc., soll politische Bildung mithelfen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu Demokraten zu qualifizieren.“ (Fischer, 1986, 53) Martin Baethge hat politische Bildung daher als das Bemühen definiert, „das aufgeklärte, zu politischer Autonomie und zu solidarischem Handeln fähige Individuum als subjektive Grundlage für demokratische Willensbildungsprozesse zu schaffen.“<sup>534</sup> (Baethge, 2000, 8)

Auch wenn ein solches Individuum als idealisierende Überhöhung im Wunschhimmel des Pädagogen angesiedelt ist und bescheidenere reale Möglichkeiten des dilettantischen Selbst ausgelotet werden müssen, so kann

auf eine solche Präsupposition nicht völlig verzichtet werden, um die Perspektiven zu verdeutlichen, die sich dann durchaus mit bescheideneren Ergebnissen jenseits eines solchen Hypersubjekts im Sinne des dilettantischen Selbstes zufrieden geben können. Die Perspektive, durchaus als vorsichtige und durch die Realität gebrochene, bleibt Aufgabe und Verpflichtung für Politiklehrer, insbesondere wenn sie auch auf der unterrichtlichen Ebene ein Mehr an Demokratie und Partizipation als gelebte und reflektierte Formen der Auseinandersetzung mit politisch relevanten Themen, mit Aufgaben und Anlässen erreichen wollen. Sie sind verantwortlich dafür, in welchem Maße das Potential an demokratischer Mitbestimmung und Offenheit des Unterrichts für Demokratie-Lernen in allen Jahrgangsstufen genutzt wird.<sup>535</sup>

Im Interesse an einer Ausweitung diskursiver Mitbestimmung über das teilhabende Lernen (Beteiligung bei Präzisierung der unterrichtlichen Zielvorgaben, Mitsprache bei der unterrichtsmethodischen Gestaltung etc.) hinaus nehmen die Unterrichtenden auch politische Bildungs- und demokratische Erziehungsaufgaben bezogen auf die gesamte Schule wahr, arrangieren und organisieren demokratische Lernerfahrungsmöglichkeiten in der schulischen Öffentlichkeit und begleiten Kinder und Jugendliche in Projekten etc. bei der Erkundung des öffentlichen Lebens, bei der Begegnung mit außerschulischen Einrichtungen. Der Unterricht, in dem politische Demokratie gelernt wird, ist der Ausgangspunkt, um die Schule und das schulische Umfeld als politisches Handlungsfeld zu begreifen, ohne dass sich der Unterricht darauf beschränkt, denn dieser zeigt auch die Differenzen auf, die es zwischen den verschiedenen sozialen Handlungsfeldern gibt, analysiert die Komplexität politischen Handelns in modernen Demokratien. (vgl. Sander, 2006b, 26)

Auch wenn dies bekannt sein sollte, so ist diese Teilhabedimension nicht im Unterricht und schon gar nicht in der Schule als wichtiges Aufgabenfeld von Politiklehrern genügend im Bewusstsein ihrer Aufgabe. Sie müssen dazu ebenso fort- und weitergebildet werden, wie sie vermehrt lernen müssen, die Voraussetzungen der Lernenden zu diagnostizieren, ihre Lernausgangslagen zu dechiffrieren, die Gesellschaftsbilder der Lernenden als Ankerpunkte für die unterrichtliche Entwicklung eines demokratisch-politischen Bewusstseins zu entwickeln und sie erweiternd zu bearbeiten. Aber sie müssen eine solche Veränderung im Interesse der Lernenden und der professionellen Wahrnehmung ihrer Aufgabe auch wollen.

Vor dem Hintergrund der Geschichte der politischen Bildung in Deutschland (vgl. Sander, 2004; Gagel, 1994; Hüser/Beckers/Küpper, 1976 u. Schmiederer, 1974) und der aktuellen Diskussion in der Didaktik der politischen Bildung kann es unter Berücksichtigung der hier begründeten Orientierungen einer am Demokratie-Lernen ausgerichteten Durchdringung des Politikunterrichts trotz eines damit evtl. einhergehenden oberflächlichen Anscheins keine Anknüpfung an die Konzeption Rolf Schmiederers geben. Dies sei zur differenzierenden Klärung hier verdeutlicht. Schmiederer sieht – ausgehend von einer Kritik am schulisch „entfremdeten Lernen“ und am „fremdbestimmten Unterricht“ – die Aufgabe politischer Bildung darin, überflüssige Herrschaft durch einen umfassenden Demokratisierungsprozess und durch Antizipation von Interessen und Bedürfnissen der Lehrenden gegenüber den Lernenden

abzubauen. In der Weiterentwicklung seines Ansatzes stellt Schmiederer dann den Schüler, die Schülerin in den Mittelpunkt seines Unterrichts, macht ihn bzw. sie zum alleinigen Subjekt, zum Primären.

Schmiederers Konzept einer offenen, praxisorientierten und vor allem schülerorientierten Bildung, (vgl. Schmiederer, 1972 u. 1977) löst das Spannungsverhältnis demokratischen Lernens unter den gegebenen Bedingungen der Funktion Schule einseitig auf und überspringt die Antinomien von Schüler- und Lehrerhandeln voluntaristisch, weil der Schüler ohne Beachtung der Rahmenbedingungen zum alleinigen Zentrum und zum völlig selbstständigen Individuum stilisiert wird, auch wenn mit Schmiederers Konzeption die konsequente Schülerorientierung Eingang in die politische Bildung fand. Politisches Lernen wird dominant formalistisch verstanden und die Möglichkeiten politischer Bildung als Instrument zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse werden maßlos überschätzt und die einschränkenden schulischen Möglichkeiten unterschätzt.<sup>536</sup> Zudem bedeutet eine angemessene Adressatenorientierung nicht nur, dass die Interessen der Lernenden aufgenommen werden und sie zum politischen Lernen animiert werden, sondern es geht in erweiterter Perspektive darum, dass „ Schüler selber befähigt werden müssen, ein reflexives Verhältnis zum Verstehen von Selbst und Welt zu entwickeln.“ (Schelle, 2005, 87) Ihre Deutungs-, Reflexions-, Kommunikations-, Kritik- und Urteilskompetenz muss professionell entwickelt werden, kann nicht schon vorausgesetzt werden. (vgl. ebenda)

Nicht nur vom Ansatz Rolf Schmiederers muss ein Politikunterricht, der Demokratie-Lernen befördern will, sich abgrenzen, sondern auch von den Vorstellungen des ehemaligen Politikdidaktikers und jetzigen Erziehungswissenschaftlers Hermann Giesecke, die ein vereinseitigendes und reduktionistisches Verständnis von Schule und Unterricht offenbar werden lassen, die vor allem einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur diametral entgegenstehen,<sup>537</sup> (vgl. Giesecke, 1996 u. 1998) weil sie sich vom gesellschaftlichen Leben und den Lebenserfahrungen der Schüler abkoppelt und durch diese Abschottung die Künstlichkeit schulischen Lernens noch verdoppelt.<sup>538</sup> (vgl. Jürgens, 2003b)

Aber auch Vorstellungen von einem einseitig monoparadigmatischen Politikunterricht in reiner Denkorientierung und ausschließlicher Führung durch den Lehrer, wie er z. B. bei Joachim Detjen (vgl. Detjen, 2002 u. Detjen 2005d) überwiegend anzutreffen ist, sind nicht mit einem Unterricht vereinbar, in dem die Prozessdimension Diskursivität und das Erlebbarmachen von demokratischen Prinzipien und deren Reflexion möglichst immer dann im Mittelpunkt stehen sollte, wenn es dafür sinnvolle und angemessene Möglichkeiten gibt, so dass solche Gestaltungs- und Beteiligungsformen nicht auf alle Lehr-Lernsituationen zu verallgemeinern sind. Ermutigender Politikunterricht richtet sich an der Person des Schülers aus und leitet ihn zum selbstständigen Prüfen und Beurteilen an.

### 3.1.18 Kultur der Anerkennung

Ohne jetzt die vielfältigen politikdidaktischen Konzepte danach zu befragen, welche Positionen sie zu einem Unterricht einnehmen, der sich in besonderer Weise dem Demokratie-Lernen in seiner Doppelfunktion der demokratischen Erziehung und der politischen Bildung verschrieben hat (zumindest für die neueren Ansätze ist dies schon im Kapitel 2.2.3.5 vollzogen worden), so ist aber herauszustellen, dass insbesondere der Ansatz des Politikdidaktikers Peter Henkenborg für diese zweifache Aufgabe anschlussfähig erscheint, nicht nur weil er in seinem Konzept auch die politische Bildung im Sinne von Demokratie-Lernen im Schulalltag einschließt, (vgl. Henkenborg, 2005c) sondern weil Henkenborg auch eine Brückenfunktion in der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung einnimmt, aber vor allem, weil er sich für eine Unterrichtskultur der Anerkennung und für einen dezidiert demokratischen Unterrichtsstil ausspricht, der durch Reversibilität gekennzeichnet ist. (vgl. ebenda, 276) Henkenborgs Ansatz der Didaktik der politischen Bildung ist stark von der Anerkennungstheorie von Axel Honneth geprägt. (vgl. Henkenborg, 2004b) Für Henkenborg ist im Anschluss an Honneth die Erfahrung sozialer Anerkennung die entscheidende Bedingung für die Entwicklung von Identität, Autonomie und Mündigkeit. (vgl. Henkenborg, 2000a, 33 u. Henkenborg 2002)

„Demokratie lernen kann gelingen, wenn Kinder und Jugendliche in Schule und Unterricht die Möglichkeit erhalten, Selbstvertrauen durch die Erfahrung sozialer Wertschätzung zu entwickeln. Umgekehrt wird Demokratie lernen dort misslingen, wo Schülern diese Formen der Anerkennung verweigert wird und ihnen die Institutionen und die Personen statt mit emotionaler Zuwendung mit Einschüchterung, Beschämung oder Gleichgültigkeit, statt mit rechtlicher Anerkennung mit Entrechtung und statt mit Solidarität mit Entwürdigung begegnen (...).“ (Henkenborg 2002, 108)

Ein solches Paradigma der Anerkennung dient als Orientierungsrahmen für den Politikunterricht und konzentriert ihn auf Fragen, die für die Entwicklung autonomer Personen wichtig sind, also vor allem auf Fragen, was eine gerechte und demokratische Gesellschaft und was gutes Leben auszeichnen und wie sich beide miteinander verbinden lassen. (vgl. Henkenborg, 2000a, 33) Henkenborg weist darauf hin, dass die bisherige Politikdidaktik die emotionalen Voraussetzungen des Demokratie-Lernens bisher unterschätzt habe, (vgl. Henkenborg, 2002, 122) weshalb im weiteren Verlauf dieses Kapitels auch in gesonderter Weise auf die Unterrichtsatmosphäre, auf das soziale Klima im Unterricht oder, um mit Benno Hafener zu sprechen, auf die „Ausgestaltung des pädagogischen Binnenraumes“<sup>539</sup> (Hafener, 2002, 46) eingegangen werden soll.

Peter Henkenborg formuliert drei zentrale Thesen einer „Politischen Bildung als Kultur der Anerkennung“, die bruchlos für ein Demokratie-Lernen im Unterricht adaptiert werden können, zumal Anerkennungsverhältnisse der Kern

demokratischer Kultur auf allen Ebenen und in allen Kontexten sind (vgl. Fauser, 2007a, 27):

- „a) Politische Bildung als Kultur der Anerkennung muß Kindern und Jugendlichen erstens Chancen für die Entfaltung von Selbsteinschätzung eröffnen, und zwar durch die Erfahrung sozialer Wertschätzung.
- b) Politische Bildung als Kultur der Anerkennung muß Schülern Chancen für die Entwicklung von Selbstachtung ermöglichen, und zwar durch die Erfahrung, dass sie als gleichberechtigte Träger von Rechten behandelt werden.
- c) Politische Bildung als Kultur der Anerkennung muß Kindern und Jugendlichen Chancen für die Entwicklung von Selbstvertrauen eröffnen, und zwar durch die Erfahrung emotionaler Zuwendung.“ (Henkenborg, 1997a, 67ff.)

Diese Grundbedingungen des interaktionellen Agierens sind von Politiklehrern stets zu beachten und Grundlage dafür, dass es im Politikunterricht gelingt, die mehr oder weniger reflektierten Erfahrungen der Lernenden, ihre Deutungsmuster zum Ausgangspunkt aller Lernbemühungen aufzugreifen und diese in ein diskursoffenes Arrangement einzubinden, um den Schülern Möglichkeiten bzw. Lernangebote zur Überführung in ein demokratisch bestimmtes Bewusstsein zu geben, und zwar durch Einbindung in ein kontext- und anlassbezogenes Arrangement von Deutungs- und Ordnungswissen. Für Peter Henkenborg ist das die Option, dass im Vollzug praktischer Diskurse in tendenziell symmetrischer Form (ohne die Asymmetrie überwinden zu können – so die Auffassung des Autors G. R.) sich unter systematisierender, strukturierender und den Kontext der Lernenden erweiternden und reflexiv-aufklärerischen Perspektive durch die Lehrenden die Schüler eine umfassendere und begründete Rationalität aneignen und Entdeckungen im Sinne von Reframing vollziehen können. Dadurch können sich nicht nur durch eine „reflexive Identitätskommunikation“ (Henkenborg, 1992, 276) Möglichkeiten entwickeln, Identität suchen zu müssen, sondern es eröffnen sich auch Chancen, eine demokratische „Identität finden zu können.“ (ebenda)

Bei dieser im Anschluss an Klaus Schaller vollzogener Verhandlung des Besseren im Gegebenen darf ein demokratisch orientierter Unterricht den Verhandlungspartnern aber die Identitätsbildung niemals durch Vorgaben etc. abnehmen, sondern sich stets nur als Verhandlungspartner für eine Hilfe zur Selbsthilfe anbieten, als Person sich nur als Folie zur Verfügung stellen, an der sich eigene Identität abarbeitet und entwickelt und eine erweiterte Reflexivität im Sinne des selbst erkennenden und verstehenden Umdeutens ermöglicht wird. (vgl. Henkenborg, 2002, 126)

Demokratie-Lernen ereignet sich dann im Spannungsverhältnis „zwischen dem Verallgemeinerbaren und Exemplarischen von Politik einerseits und den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler und konkreten Gegenständen des Unterrichts andererseits.“ (Henkenborg, 2000a, 34) Für ein solches Demokratie-Lernen werden dann entsprechende Schlüsselqualifikationen als Lernzielmatrix für die politische Bildung angeboten, und es wird auf fachdidaktische Kategorien im Sinne kategorialer Bildung zurückgegriffen. (vgl. Henken-

borg, 2007, 2ff.) Der Zusammenhang von Lernweg und Gegenstandskonstitution wird beachtet.

Grundlage ist und bleibt eine Lernkultur, die diesen Schlüsselqualifikationen und Kategorien entspricht, die Interaktionsprozesse so gestaltet wird, dass sie Schüler im Rahmen von schulischer Partizipation fördert und fordert. Mit einer solchermaßen auf eine demokratieerzieherisch geprägte Unterrichtsentwicklung ausgerichteten Perspektive unterstützt Peter Henkenborg die gegenseitige Angewiesenheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung, weil ihre wechselseitigen Ergänzungen auch im Unterricht wichtig sind, um Kinder und Jugendliche zu befähigen, „sich selbst als Subjekte der Demokratie zu begreifen.“ (Henkenborg, 2004b, 253) Henkenborg belässt es aber nicht nur beim Unterricht, um Demokratie erleben und erlernen zu können, sondern will auf den verschiedenen Ebenen, also als Unterrichtsfach, als Unterrichtsprinzip und als Schulprinzip, zur „Einbürgerung der Demokratie“ (ebenda) beitragen. Für den Unterricht im Fach Politik fordert er eine stärkere Betrachtung des Unterrichts aus der „Aneignungsperspektive der Schüler“ (ebenda, 257) bzw. eine „Lernkultur, die mehr Raum für schüleraktives und selbstgesteuertes Lernen lässt.“ (Henkenborg, 2002, 122) Sieht man von Gerhard Himmelmann und Dirk Lange ab, so verweist Peter Henkenborg wie sonst kein anderer Politikdidaktiker in einer solchen Deutlichkeit darauf hin, dass Demokratie-Lernen sich nicht alleine auf verbale Belehrung stützen darf, sondern auf Modell- und Erfahrungslernen und auf Politiklehrer als sozial kompetente Erwachsene und als professionelle Förderer und Unterstützer von Kindern und Jugendlichen angewiesen ist. (vgl. Henkenborg, 2005c, 265) Über verschiedene Formen der Partizipation (im Anschluss an Oser, Biedermann und Reichenbach), ohne deren begrenzte Möglichkeiten im gebundenen Binnenraum der Einzelschule außer Acht zu lassen, und über einen demokratisch geprägten Unterrichtsstil, der die Dominanz des Lehrers tendenziell aufhebt, (vgl. ebenda, 276) können Grundbedingungen für ein Demokratie-Lernen im Unterricht und in der Schule geschaffen werden:

„Schule und Politikunterricht brauchen eine Schulkultur und eine Lernkultur, die an den vorhandenen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen und die ihnen Chancen für Selbsttätigkeit, Partizipation und Verantwortung bieten ...“ (Henkenborg, 1999, 17)

Henkenborg plädiert deshalb ausdrücklich für eine „tendenzielle Aufhebung der Dominanz des Lehrers“ (Henkenborg, 2005c, 276) im Politikunterricht. Dass auch eine Kultur der Anerkennung an ihre Grenzen stößt, wenn es bei institutionalisierten Entscheidungsverfahren trotz eines emotionalen „Auffangens“ der Verlierer dazu kommt, dass Niederlagen ausgehalten werden müssen, (vgl. Grammes, 2010, 206) darf dabei nicht verschwiegen werden.

### 3.1.19 Lernklima der Ermutigung

Ein solches Verständnis von der Lehrerrolle in politisch-demokratisch bildenden Prozessen im Kontext einer schulischen und unterrichtlichen Kultur der Anerkennung in einer Schule als Lern- und zugleich Lebensort bedeutet auch, die Ebene des Unterrichts- und Schulklimas<sup>540</sup> als einen wichtigen Faktor für das Demokratie-Lernen in seinem Doppelcharakter zu berücksichtigen und sie als zu gestaltende, insbesondere von den Lehrpersonen, einzubeziehen.<sup>541</sup> Dabei ist das Lernklima in den einzelnen Klassen,<sup>542</sup> in den einzelnen Unterrichtsstunden (nicht nur im Politikunterricht) immer von einer offenen, wertschätzenden und anerkennenden Atmosphäre in der gesamten Schule mit einer ausgeprägten Kommunikations-, Kooperations- und Interaktionskultur zwischen allen Mitgliedern der Schulgemeinde abhängig und vorrangig als Aufgabe der Schulleitung anzusehen.

Solche Grundvoraussetzungen für eine gelingende demokratische Erziehung und politische Bildung und für eine demokratisch ausgerichtete Schulentwicklung sind aber – anders als z. B. in Finnland<sup>543</sup> – in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen nicht ubiquitär vorhanden. Gerade im Bereich der Beziehungsdimension des Unterrichts scheinen noch immer Deprimierungen und Demütigungen von Schülern in nicht unerheblicher Weise existent zu sein.<sup>544</sup>

Nicht nur der völlige Verzicht auf solche inhumanen Umgangsformen ist für gelingende Lernprozesse und vor allem für Lernprozesse, die demokratische Haltungen und politisches Bewusstsein zum Ziel haben, unverzichtbar, sondern ein Vertrauen in die grundsätzliche Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Schüler, denen trotz ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen und verschiedenen Möglichkeiten (vgl. Röken, o.J., 47-55) etwas zugetraut wird, bei denen nach vorhandenen Potentialen gesucht wird, um sie zu entwickeln. Schülern sollte mit einer neugierigen Haltung und mit offenen Erwartungen im Sinne des Willkommenseins begegnet werden. Unterrichtende müssen sich dabei bewusst sein und bleiben, dass sie an der Entfaltung von Mündigkeit (ohne Endzustandspathos) bei gleichzeitigem Zugeständnis von Dilettantismus bei den Lernenden arbeiten, dass es darum geht, die vorhandenen Ressourcen der Lernenden zu nutzen. Die Förderung von Kompetenzerfahrung und die Vermeidung von Ängsten sind auch wichtige Prädikatoren eines motivierenden Unterrichts.<sup>545</sup> (vgl. Helmke, 2008) Nicht die „Fahndung“ nach Defiziten, nach Unzulänglichkeiten in einer skeptischen Grundhaltung ist für eine offene und auf Demokratie hin angelegte Unterrichtskultur und auch in grundsätzlicher Weise hilfreich, sondern Zuversicht und die Überzeugung hinsichtlich der Entwicklung der individuellen Fähigkeiten. Insofern ist die Defizitorientierung durch eine Ressourcenorientierung zu ersetzen.<sup>546</sup>

Lernende können in einem solchen (Politik-) Unterricht eigene Könnenserfahrungen machen. Schüler werden primär unter einer pädagogischen Perspektive als entwicklungsfähige Personen, als noch nicht erwachsene Menschen und nicht als zu Unterrichtende wahrgenommen.<sup>547</sup> Es bedarf bei den Politiklehrern und bei allen anderen Lehrenden des Vertrauens in die Leistungsbereitschaft aller Schüler als positiv unterstellte Fiktion, ohne auf ein Fordern in der Sache zu verzichten. Schüler sind so dann nicht nur als bloß potentielle

Leistungsträger zu betrachten, sondern als Menschen, als Subjekte mit eigener Würde, die ein Recht darauf haben, Lernen in einer erwartungsoffenen Atmosphäre und in entgegenkommenden Verhältnissen zu erleben. Da Lernen mit Emotionen und Motivationen verbunden ist, kann es auch nicht darauf reduziert werden, als aseptisch intellektuelles Geschehen behandelt zu werden, sondern ist auf die Qualitätsdimension von Unterricht im Bereich der Vermittlung von Akzeptanz und Selbstwert verwiesen. (vgl. Heid, 2000, 58) Anerkennung<sup>548</sup> und Wertschätzung sind die Grundvoraussetzungen eines Unterrichtsklimas,<sup>549</sup> das in die demokratische Lebensform einführen will, während Missachtung von Anerkennungsbedürfnissen verhindert, dass der Unterricht zu einem „Auseinandersetzungsort mit politischen Deutungsmustern von Schülern wird.“ (Henkenborg, 2002a, 96)

Gerhard Himmelmann unterstreicht dies nachdrücklich:

„Das Prinzip der wechselseitigen Anerkennung als Grundlage aller Grundwerte und Menschenrechte muss ontogenetisch im Bewusstsein der Menschen selbst, d. h. durch eine entsprechende Sozialisation, schulische Bildung und Erziehung stets neu zur Geltung gebracht werden, bzw. es muss Raum geschaffen werden, dass es gelernt und praktiziert werden kann. An der Pflege dieses Grundprinzips, das die Elemente von Toleranz, wechselseitige Gleichwertigkeit, körperlicher und psychischer Achtung des Anderen umfasst, muss sich die Schule, vor allem die demokratisch-politische Bildung, mit Vorbildcharakter beteiligen, um den Individuen zu ihrem Recht zu verhelfen und – infolgedessen – die Demokratie selbst vor einer inneren Auszehrung ihrer sozial-moralischen Grundlagen zu schützen.“ (Himmelmann, 2006e, 68)

Um dies zu erreichen, vermitteln Politiklehrer Wertschätzung, helfen den Lernenden dabei, ein positives Selbstbild zu entwickeln, Selbstvertrauen zu schaffen und dieses in vielerlei Weise zu stabilisieren, indem sie auch negativen Attribuierungen entgegentreten und jegliche Demütigungen vermeiden. Durch Ermöglichung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit bei den Lernenden können die Lehrenden bei ihnen Ich-Kompetenzen unterstützen<sup>550</sup> und sie ermutigen.

Von den Lehrern und insbesondere von Politiklehrern, die Demokratie-Lernen befördern wollen, muss erwartet werden, dass sie sich als um die Schüler sorgende Personen präsentieren, denen Caring<sup>551</sup> ein ernstes Anliegen ist und sie sich somit für die Lernenden als Personen interessieren und sich um ihre Lebens- und Lernprobleme kümmern und als Beratungspartner zur Verfügung stehen.

Dazu ist es u. U. aber auch nötig, auf Kommunikationsprozesse sensibel zu reagieren, die Bedingungen für ein angemessenes Diskursklima zu sichern, aber auch die Bereitschaft zu haben, aus Wahrhaftigkeits-, Gerechtigkeits- oder Fürsorgegründen intervenierend einzugreifen, um sicherzustellen, dass die Freiheit und Würde der Lernenden nicht hinterfragt oder gar missachtet wird.<sup>552</sup>

Insofern gehört Grenzsetzung, Konfliktbereitschaft und offene Konfrontation zur Aufrechterhaltung eines solchen Unterrichtsklimas dazu, weil Lernen sich

angstfrei auch gegenüber Mitschülern vollziehen muss, weil so nur offene diskursive Verständigung gelingen kann. Dazu helfen verlässliche und verbindliche Regeln, die mit den Lernenden vereinbart wurden.

Politiklehrer stellen in den Mittelpunkt ihres Unterrichts ein politisch-demokratisch bedeutsames Problem oder eine problemorientierte und herausfordernde Aufgabe, um dabei jedem einzelnen Schüler, jeder einzelnen Schülerin zu vermitteln, dass er oder sie für die Lösung oder Bewältigung gefragt und wichtig ist. (vgl. Thurn, 2007, 2) Der Meinung und Auffassung jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin ist ein angemessenes Gewicht zu geben, und das Potential, das darin liegt, ist zu kultivieren und angemessen zu erweitern.<sup>553</sup> Schüler werden so in die Aushandlung von Problemen und inhaltlich bedeutsamen Gegenstände einbezogen.

Dazu ist ein Interaktionsstil der Lehrenden notwendig, der die Lernenden auffordert, aufeinander einzugehen. (vgl. Hilligen, 1985, 243) Helmut Fend, der sich schon in den 70er Jahren mit dem Klima in der Schule (weniger in der Klasse) beschäftigte, kommt auch in neueren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass das Vertrauensverhältnis einen signifikanten Zusammenhang zu Schulfreude und Wohlbefinden<sup>554</sup> hat. (vgl. Fend/Sandmeier, 2004, 181)

Die vertrauensvolle Beziehungspflege, die Wahrnehmung, dass Lehrer um die Schulleistungen ihrer Schüler bemüht sind und dafür Mitverantwortung übernehmen, dass sie mitleiden, sich mitfreuen, dass sie Interesse an der Person, an den persönlichen Problemen der Lernenden haben und dass sie bei solchen Problemen auch helfen würden, ist eine entscheidende Grundlage für identitätsstiftendes Lernen als Grundlage für den Aufbau und Ausbau demokratisch belastbarer Dispositionen.<sup>555</sup> Politiklehrer bringen sich als Menschen so ein, dass Schüler wahrnehmen, dass die Lehrenden an ihnen und ihrem Schicksal Interesse haben. Notwendig ist ein pädagogischer Bezug zwischen Subjekten, der – um mit Hermann Nohl zu sprechen – auch immer ein „leidenschaftliches Verhältnis“ (Nohl, 1970, 54 – das selbstverständlich frei ist von jeglicher erotischen Dimension, eher im Sinne des griechischen Begriffes der „agape“) zum Schüler bzw. zur Schülerin unterhält. Die Schüler müssen merken, dass Lehrer an ihnen als Menschen interessiert sind „und nicht an ihren Köpfen, um ihnen etwas beizubringen.“ (Negt, 1997, 112)

Das bedeutet vor allem, dass sich Politiklehrer bewusst einer maieutischen Pädagogik stellen, die die Autonomie des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin achtet und ihre Einzigartigkeit zuhörend und vertiefend verstehend respektiert und daran mit den darauf ausgerichteten unterrichtlichen Angeboten anknüpft.<sup>556</sup> Solche Politiklehrer öffnen sich für eine strukturierende Beziehungsarbeit und arbeiten bewusst daran. „Der Lehrer ist (...) unvermeidlich immer auch Darsteller und zeigt durch seinen persönlichen Stil etwas, das für die latenten Selbstkonzepte der Schüler bedeutsam sein kann. Er macht, ohne jede Aufdringlichkeit oder Selbsterhöhung, an sich selbst den inneren Zusammenhang von elaborierter Anstrengung und Freude deutlich.“ (Ziehe, 2006, 34) Thomas Ziehe erwartet von Lehrern, dass sie „Anstifter zur Vorfreude“ (ebenda) seien, die der „narzisstischen Bedürftigkeit nach Stolz-Erlebnissen Rechnung tragen und ebenso die narzisstische Empfindlichkeit für Kränkungs- und Abwertungserfahrungen mitbedenken.“ (ebenda) Sie sind

daher als Pädagogen an den Erfolgen ihrer Schüler interessiert, nicht an Misserfolgen. Sie machen dies durch Feststellung von Lernfortschritten deutlich. Sie fördern die Resilienz der Lernenden durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und durch Vermittlung eines positiven Selbstbildes. Zu einem solchen unterstützenden und pädagogisch bestimmten Lernklima gehört auch, dass Lernende Beteiligungsmöglichkeiten bekommen. (vgl. Fend/Sandmeier, 2004, 181) Auch die Bildungscommission NRW erkannte, dass schulisches Lernen mehr ist als Wissenserwerb und forderte deshalb:

„Gegenseitige Wertschätzung von Lehrenden und Lernenden ist die Basis der Entwicklung und Förderung von Selbstachtung, Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen sich einander mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen, Lebensvorstellungen, Wertschätzungen und Wertsetzungen in der Schule begegnen.“ (Bildungskommission NRW, 1995, 81)

Dabei ist aber nicht nur das Verhältnis der Lehrperson zu den Schülern entscheidend, sondern auch die Qualität der Schüler-Schüler-Beziehung und die Bereitschaft der Lehrenden daran zu arbeiten, denn auch eine Vertrauenskultur ist nicht einfach vorhanden, sondern muss entwickelt werden und ist von den grundsätzlichen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrenden zu den Lernenden abhängig.<sup>557</sup> (vgl. Jürgens, 2003b, 4)

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik spricht im Anschluss an Herbart in diesem Kontext vom pädagogischen Takt und meint damit, dass eine Haltung gegenüber den Deutungen der Schülerin, des Schülers einzunehmen ist, die diese „mehr als ein Anders-, nicht als ein Unfertig-Sein“ (Blockmann, 1950) in der Differenz anerkennt und die zu entwickelnde Subjekthaftigkeit bei ihnen nicht leugnet. Soll das unterrichtliche Klima davon bestimmt werden, sind neben der pädagogisch geprägten Grundhaltung der Lehrenden im Anschluss an Henkenborg unterrichtliche Verkehrsformen anzubieten, die Deutungslernen überhaupt erst ermöglichen, die die Lernenden sprach-, handlungs- und reflexionsfähig machen. Es gilt, zur Begünstigung des Demokratie-Lernens ein Unterrichtsklima durch die Lehrperson zu schaffen, das die vorhandenen Ressourcen und damit die Eigenarten und unterschiedlichen Voraussetzungen möglichst optimal nutzt. Um dies zu erreichen, ist eine „mehrperspektivische Vorstellung von Kindern und Jugendlichen“ (Prenzel, 2003, 33) bei den Lehrenden im Fach Politik notwendig, um ihnen gerecht zu werden und um sie immer unter den Perspektiven „der universellen Menschenwürde, also der Gleichheit für alle einerseits und der Anerkennung als einzigartiges Individuum andererseits“ (ebenda) anzunehmen und um daraus den pädagogischen Auftrag für die Lehrperson zu formulieren. Dadurch, dass Lernende Wertschätzung erfahren, ist eine mögliche Grundlage enthalten, die ihnen zu einem Selbstbewusstsein verhilft, das sie möglicherweise in die Lage versetzt, Beiträge zu einer bürgerschaftlich fundierten Demokratie zu leisten. Dazu müssen die persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten möglichst aller Lernenden – eingebunden in möglichst vielfältige demokratische Verkehrsformen, in ein Klima des Aufeinander-Eingehens und gegenseitiger

Unterstützung und in der Übernahme von Verantwortung für die Unterrichtsgemeinschaft – entwickelt und erweitert werden. In der gesamten Schule und im Politikunterricht gilt es ein Klima zu erzeugen und zu pflegen, „in dem demokratisches Zusammenleben geübt werden und sich entwickeln kann.“<sup>558</sup> (Massing, 2006, 46)

Das bedeutet, dass Lernende als tendenziell reflektiert handelnde Personen verstanden werden, die in ihrem Anliegen ernst genommen werden, deren Identität angemessene Aufmerksamkeit (keinesfalls eine überzogene) bekommt und deren persönlicher Lebensstil pädagogisch beantwortet wird.<sup>559</sup>

Zum Motivationsaufbau werden von den Lehrenden mit den Schülern in Zielgesprächen gemeinsame Ziele vereinbart, die von ihnen als Ziele auch selbst übernommen werden können, um eine eigene Handlungssteuerung erreichbar zu machen<sup>560</sup> und um so die Chancen einer demokratisch geprägten Selbstermächtigung zu erhöhen, ohne sie zu übersteigern, weil die Bescheidenheit des demokratischen Selbstes, das um seine Imperfektibilität weiß, damit auszubalancieren ist.

Darüber hinaus sollten die Kommunikation und der Umgang miteinander von gegenseitiger Achtung und von dem individualpsychologischen Prinzip der Ermutigung bestimmt sein. Ermutigung bedeutet dabei nicht nur, die vorbehaltlose Auseinandersetzung mit anderen Menschen, Auffassungen, Positionen und Problemen zu stärken, sondern – anknüpfend an die deutsche Bildungstradition (z. B. bei Humboldt oder Nietzsche), für die Bildung stets Widerstand für eine humane Selbst- und Weltgestaltung war – auch die Widerstandsfähigkeit gegen ungerechtfertigte Zwänge und Heteronomie zu entwickeln, was gerade für die demokratische Erziehung von besonderer Relevanz ist. Die Stärkung der eigenen Kräfte und Fähigkeiten, der Abbau von Angst in einem kooperativen Dialog bedeutet auch immer die Lernenden darin zu unterstützen, sich mit eigenen als richtig erkannten Überzeugungen gegen den „Mainstream“ der veröffentlichten Meinung zur Wehr zu setzen,<sup>561</sup> aber auch ihnen zu helfen, soziale Kooperation und soziale Integration als Unterstützung zum eigenen Aufgehobensein anzunehmen und die eigene Belastungsfähigkeit zu erleben. Außer der Weckung von Mut als Grundvoraussetzung von Mündigkeit, Vertrauen auf die eigene Kraft und Entscheidungsfähigkeit, der Stärkung des Schülers in seiner Ganzheit können auch Rituale<sup>562</sup> hilfreich genutzt werden, um zum Ausbau demokratischer Kompetenzen sozial handelnder Individuen beizutragen. Grundbedingung ist auf der Seite der Lehrenden ein respektvoller Dialog mit den Lernenden, der den Prinzipien Chancengleichheit und Gerechtigkeit folgt. Negative Attribuierungen, Abqualifizierungen, Deklassierungen, Beschämungen sind in einem solchen Unterricht tabuiert. Vielmehr ist die persönliche Integrität der Schüler in einer angstfreien Atmosphäre jederzeit zu wahren. Notwendig ist eine „Art von Interaktionsverhältnis (...), in dem die Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen Anteil nehmen, weil sie sich auf symmetrische Weise wertschätzen.“<sup>563</sup> (Honneth, 1992, 208)

Grundlage sind die Prinzipien der „Gleichwertigkeit“ als Personen in unterschiedlichen Rollen und der „Gleichwürdigung“. „Gleichwürdigung“ bedeutet mehr als nur die Rechte der Schüler zu respektieren. Der Begriff meint aber

auch nicht Gleichberechtigung, sondern beschreibt ein Interaktionsverhältnis in einem dynamischen Prozess, das als würdevoll gestaltet wird.<sup>564</sup> Würdevoll meint dabei, dass die Interagierenden Geduld haben, Achtung und Unterstützung gewähren, Gegenseitigkeit und Miteinander in einer wertschätzenden Haltung vorleben. Wichtig ist dabei, dass die Lehrenden für die Qualität der Interaktion auf der Basis der Gleichwürdigkeit verantwortlich bleiben. Zu einem solchen Begegnen in Würde (vgl. Laudert, 2005) gehört auch, dass Verständnisschwierigkeiten und Konflikte untereinander mit Geduld aufgearbeitet werden.

Die Beziehungen der Lernenden zu ihren Politiklehrern muss die Möglichkeit enthalten, auf emotionale und psychische Notlagen der Lernenden zu reagieren. Die Politiklehrer haben belastbare und zuverlässige Lernumgebungen in unhinterfragter Angenommenheit aller Lernenden aufzubauen, die Sicherheit bieten und Vertrauen ermöglichen. Zu Recht weist Armin Scherb nicht nur darauf hin, dass Anerkennung gegenüber Schülern nicht nur eine rechtliche Seite (vgl. Merk, 2003) hat, sondern „ein Mindestmaß an emotionaler Zuwendung unabdingbare Voraussetzung für ein Demokratie-Lernen, das über die kognitive Dimension hinausreichen will, (Scherb, 2004, 208) ist. In einer von gegenseitiger Achtung geprägten Atmosphäre und im Bemühen um eine annähernd demokratisch gestaltete Lernumgebung sind Politiklehrer bestrebt, das Denken und Argumentieren aus unterschiedlichen Perspektiven zu üben, die Perspektivenübernahme und das empathische Hineindenken in die Sichtweisen anderer und eine Annäherung an wirkliches Verstehen in kontrollierten Dialogen so oft wie möglich zu verwirklichen. Rückmeldungen der Lehrenden an die Lernenden erfolgen so, dass realistische Einschätzungen bei den Schülern aufgebaut werden und Selbstvertrauen gewonnen werden kann. Dazu schafft der Politiklehrer vielfältige Gelegenheiten, so dass die Lernenden positive Lernerfahrungen bei ihren anstrengungsbereiten Lernbemühungen machen können.

An annähernd demokratisch basierten Unterrichtserfahrungen interessierte Politiklehrer sind nicht nur aufgerufen, eine Sensibilität gegenüber den psycho-sozialen Bedürfnissen der Lernenden zu entwickeln, eine Hingabe an die Sache erkennen zu lassen und sich personal authentisch einzubringen, sondern sie müssen sich öffnen für eine strukturierende Beziehungsarbeit, müssen sich um eine weitgehend (niemals vollständige) demokratische Gestaltung des interaktionellen Geschehens bemühen, und zwar in einer gelungenen Balance von Nähe- und Distanzverhältnissen, von sozialer Beziehungspflege und Sacherfordernissen, die durch eine persönliche Ausstrahlung eines Gegenstandsverhältnisses im Sinne einer Leidenschaft für demokratisches Engagement vermittelt werden. Eine reduktionistische Berufsauffassung, die sich auf eine rein sachliche Instruktion zurückzöge, würde diesem Anspruch nicht gerecht. Vielmehr sind Politiklehrer aufgefordert, aktiv an einer unterrichtlichen Kultur der Anerkennung als Grundvoraussetzung für das Erlernen von Demokratie zu arbeiten. Dazu gehört aber auch immer, dass sich demokratische Erziehung gegenüber den Lernenden als pädagogische Zumutung (als Zumutung von Autonomie im Sinne des Begreifens von sich selbst als autonom, so dass für sich Verantwortung übernommen werden

kann) vollzieht, d. h., dass von ihnen etwas erwartet werden kann und dass ihnen etwas zugemutet werden muss. (Reichenbach, 2000c, 110) Selbstverständlich – das wurde weiter oben schon angedeutet – darf dabei der Politikunterricht nicht isoliert gesehen werden, nicht nur in ihm sollten Schüler erleben, dass sie anerkannt werden und Wertschätzung erfahren und dass sie sich beteiligen dürfen, vielmehr sollte der Politikunterricht (und damit die Politiklehrer) sich als Motor für eine Entwicklung verstehen, bei der sich die gesamte Schule vom „gegenwärtigen Zustand eines schlechten kompetitiven Marktes in ein Kooperationsgefüge, das über Partizipation und Verantwortung gesteuert wird“ (Diemer, o. J., 4) verwandelt, das geprägt ist von einer Schulkultur der Anerkennung<sup>565</sup> und von einem Schulklima der Wertschätzung.

Für einen Unterricht, der sich an demokratischen Werten und Verfahrensweisen orientiert und diese vermitteln will, ist über die bisherigen Ausführungen zu den dazu notwendigen Bedingungen hinaus ein förderndes und vollständiges Diskussionsklima notwendig, in dem die Argumente und Gründe der Schüler eingefordert, angenommen, erörtert und befragt werden, und zwar so, dass sich auch unterschiedliche Auffassungen entfalten können, die auf eine tolerante Grundhaltung gegenüber anderem Denken und anderen Empfindungen treffen. Gemeint ist damit diskussionsbestimmtes und reflexives Ringen um die Findung des eigenen Standpunktes und dessen Weiterentwicklung. Das Einnehmen von Positionen, die sich jenseits der Mehrheitsmeinung bewegen, muss nicht nur möglich sein, sondern Schüler sollten auch dazu ermutigt werden, dass sie eine von dem Lehrer-Standpunkt oder von der Auffassung einer dominanten Gruppe abweichende Position einnehmen können und diese offensiv vertreten dürfen.

Dem oben schon angesprochenen Prinzip der individualpsychologischen Ermutigung ist insofern in besonderer Weise Rechnung zu tragen, dass der Widerspruch, die Nicht-Akzeptanz, die argumentative Rebellion als konstruktiver und positiver Beitrag zum Unterricht genutzt werden sollte, ja, dass eine solche Haltung gegen alles Denken in Einbahnstraßen, gegen alle nicht legitimierte Setzungen herauszufordern ist. Das innere Gegengewicht, die Dimension des Widerständigen als Abwehr gegen heteronome Einflüsse und gegen übermächtig erscheinende gesellschaftliche Einflüsse kann in einem Unterricht, der das demokratische Potential bei den Lernenden stärken will, unterstützt werden, aber stets so, „dass das Gute nicht verbindlich definiert wird,“ (Reichenbach, 2006c, 46) sondern offen bleibt für Kritik und Revision. Die positive Freiheit als Möglichkeit authentischer Selbstwahl darf keinesfalls gefährdet werden. (vgl. ebenda, 47)

Schon Piaget, dem zwar die pädagogische Perspektive fehlt, (vgl. Heindrihof, 2010) beklagte – bezogen auf das gesamte schulische Leben –, dass es zu wenig auf die Freiheit vorbereite, dass die Diskussion in der Schule zu wenig vorkomme. (vgl. Piaget, 1999)

Aber gerade das Wissen und Können über Demokratie kann nicht in undemokratischer Form vermittelt werden, (vgl. Fauser, 2007a, 30) sondern es bedarf der intensiven Auseinandersetzung. Das Strittige, das Konflikthafte – was schon kurz angedeutet wurde – gehört unter Beachtung der entwicklungs- und situationsbedingten Interessen und Motivlagen in den Mittelpunkt

eines solchen Unterrichts. Im Anschluss an die kommunikative und genetische Politikdidaktik geht es darum, dass im Politikunterricht nicht die „einsinnig strategische Kommunikation über (einen, G. R.) argumentativ verständigungsorientierten Diskurs dominiert“, (Grammes, 1992, 80) sondern dass die Aneignung sich in diskursiven Verhandlungsprozessen vollzieht, was nicht häufig genug betont werden kann. Dazu gehört auch, dass der „Potenzialität zweifelnden Denkens“ (Bernhard, 2007b, 67) genügend Raum eingeräumt wird und dass dazu ermutigt wird.

Unter der Zielperspektive der Aneignung demokratischer Dispositionen wird die Auseinandersetzung mit Grundwerten und Normen herausgefordert, wird ein Denken in Alternativen und das selbstständige Suchen nach zu bewältigenden Lösungen gefördert. Es werden Lernerfahrungen ermöglicht, deren Ergebnisse nicht von vorneherein feststehen. Unterrichtssituationen sind so zu gestalten, dass aus ihnen Problemstellungen<sup>566</sup> entwickelt werden, die zum Suchen von Lösungen, zum Argumentieren und zum Reflektieren herausfordern. Ein demokratisches Unterrichtsklima zeichnet sich daher vor allem durch eine demokratische Streitkultur aus, in der ausschließlich demokratische Entscheidungen als verbindlich akzeptiert werden.

„Eine demokratische Streitkultur beinhaltet, dass Kontroversen ausgehalten und ausgetragen werden, bevor es zu einer Entscheidung kommt. Dieses Aushalten von Kontroversität wird erleichtert, wenn personalisierte Konflikte versachlicht werden.“ (Hahn/Kunstreich/Welniak, 2007, 31)

In einer solchermaßen geprägten demokratischen Streitkultur und in einem solchen offenen und unterstützenden Klima können auch Politiklehrer selbst Position beziehen, weil dies ihre Glaubwürdigkeit gegenüber den Lernenden erhöht. Aber entscheidend ist das Wie, denn eine solche Positionierung sollte eher am Ende stehen und natürlich das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsprinzip ebenso beachten, wie es auf das Vorbild ankommt, das vormacht, dass man persönliche Auffassungen entschieden vertreten kann, ohne dass offene Diskussionen und ein tolerantes Klima belastet werden. Dass Politiklehrer dabei auf politisch unterschiedlich zusammengesetzte Lerngruppen stoßen, die unterschiedliche Verhaltensweisen des Lehrenden benötigen, um Kontroversität im Unterricht zu erreichen, darauf hat Sibylle Reinhardt verwiesen. (vgl. Reinhardt, S., 1976 u. Reinhardt, S., 1986)

Aus einem solch diskursiven, toleranten und wertschätzenden Unterrichtsklima, das auf das Schulklima ausstrahlen sollte, aber nicht mit diesem gleichgesetzt werden darf (da neben dem Unterricht auch das Schulleben in die Betrachtung Eingang findet), kann nicht geschlossen werden, dass sich damit das politische Interesse der Beteiligten und Betroffenen erhöht. Das politische Interesse scheint sich aus anderen Quellen als aus dem Unterrichts- und Schulklima zu speisen (soziale Lagen, Geschlecht, Schulform, Herkunftsfamilie und Peerbeziehungen), so dass das Schul- und Unterrichtsklima, auch das im Politikunterricht, höchstens indirekte Relevanz hat.<sup>567</sup> Aber grundlegende demokratierelevante Werte und Einstellungen können dadurch entwickelt und gefestigt werden, z. B. hinsichtlich einer Toleranz gegenüber Ausländern.<sup>568</sup>

Das Schulklima und das Unterrichtsklima als Sozialisationsfaktoren sind daher zur Vitalisierung der politischen Dimension zwar kaum zu beachten, aber hinsichtlich der Einführung in die demokratische Lebensform und hinsichtlich deren Entwicklung können sie einen positiv stimulierenden Effekt erzielen. Dies allein ist schon Grund genug, dass der Politikunterricht im besonderen Maße, der sonstige Unterricht und die gesamte Schule diesen Bereich beachten müssen und keinesfalls im Bereich demokratischer Erziehung untätig bleiben dürfen.

Aber auch andere Untersuchungen weisen daraufhin, dass schulische und unterrichtliche Anerkennungsbeziehungen und Möglichkeiten der anerkennden Mitgestaltung bedeutsame Rahmenkonstellationen sind, die Fremdenfeindlichkeit und Gewalt minimieren und demokratisches Verhalten fördern. (vgl. Krüger/Grundmann/Kötter, 2000) Es ergeben sich hohe Korrelationen zwischen schulischen und unterrichtlichen Anerkennungserfahrungen und damit einer Vermeidung von herabsetzenden Distinktionen, einer schülerzentrierten Didaktik und der positiven Wahrnehmung von Beteiligungsmöglichkeiten durch Schüler auf der einen Seite und einem demokratischen Ethos und damit der Exklusion von politisch rechten Einstellungen und Sympathien mit rechten Jugendkulturen auf der anderen Seite. (vgl. Sanderling, 2006)

Dabei kommt dem Politiklehrer eine besondere erzieherische Aufgabe zu, indem er sich selbst der demokratischen Lebensform verpflichtet weiß, aber sich auch als „ganze Person im Sinne der signifikanten Anderen im Hinblick auf generelle Verhaltensanforderungen des mitmenschlichen Umgangs“<sup>569</sup> (Wiezorek, 2006, 273) miteinander einbringt. Ein solches Einbringen ist als pädagogisches Einwirken zur Entwicklung und Erweiterung des demokratischen Verhaltens zu verstehen. Dazu gehört dann aber auch, sich als Lehrer in den Handlungen und Beziehungsmustern kritisch hinterfragen zu lassen. Dazu sollen jetzt Möglichkeiten angedeutet werden.

### **3.1.20 Feedback-Kultur**

Um in einem diskursiven und von kontroversen Auffassungen bestimmten Unterrichtsklima zu erreichen, dass die Lehrenden bei allem, was sie tun, auch den Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre eigene Bestimmung zu finden, dass sie in einer tendenziell demokratischen Art und Weise Einfluss auf den Unterricht nehmen können, ist neben der einbeziehenden Berücksichtigung bei der Planung und Gestaltung von Politikunterricht ein Schülerfeedback<sup>570</sup> zum Unterricht in regelmäßigen Abständen unverzichtbar. Es kann als eine „Bedingung für eine demokratische Schule“ (Burkhard/Eikenbusch, 2006, 1324) und für eine annähernd demokratische Unterrichtskultur angesehen werden, wenn es sukzessive zur Selbstverständlichkeit geworden ist.

Es ist nicht mehr einzusehen und hinzunehmen, dass Schüler in Rollenmodellen des 19. Jahrhunderts leben und arbeiten, während sie als Kinder und Jugendliche an den Konsumkulturen des 21. Jahrhunderts teilhaben. (vgl. Oelkers, 2004, 8) Vor diesem Hintergrund fordern Wolfgang Böttcher und Elmar Philipp berechtigterweise, dass Schüler ihren Arbeitsplatz reflektieren und verändern dürfen müssen. (vgl. Böttcher/Philipp, 2000, 11)

In der Tat scheint regelmäßiges Bilanzieren über das Wie und über die Ergebnisse des Unterrichts unter Berücksichtigung der von den Schülern eingebrachten Qualitätsmerkmale und mit ihnen festgelegten -indikatoren die Chance zu bieten, die Dominanz der Lehrkräfte zu reduzieren und das gemeinsame Aushandeln unterrichtlicher Gestaltung unter Beachtung der Differenz der Rollen zu unterstützen. Durch Feedback-Prozesse wird anerkannt, dass die Bedeutungswelt der Lernenden eine andere als die der Lehrenden ist und dass diese Unterschiede genutzt werden können, um die Lernenden tendenziell in die Rolle von Partnern und Mitverantwortlichen für Lehr- und Lernprozesse zu bringen, da sie auch bewusst Einfluss nehmen können, ohne dabei die im pädagogischen Verhältnis angelegte Asymmetrie auflösen zu können und zu sollen. Schüler werden als Experten für ihre Lernprozesse und für die mit ihnen vollzogenen unterrichtlichen Arrangements gesehen. Sie sind, wenn sie darauf angemessen vorbereitet werden, damit nicht überfordert, da sie – worauf schon hingewiesen wurde – umfassende Schul- und Unterrichtserfahrungen haben. Sie bringen ihre Sicht aus der Perspektive der Betroffenen ein. Zwar ist der Grad der Erfassung von Unterricht bei ihnen unterschiedlich und von subjektiven Vorerfahrungen geprägt, aber in der Gesamtheit der Einzelwahrnehmung können ihre Rückmeldungen eine wichtige Funktion einnehmen, kann ihre Berücksichtigung ein Mehr an demokratischer Beteiligung und auch eine Hilfe für die Überprüfung der Wirksamkeit von Unterricht sein.

Schüler-Feedback<sup>571</sup> kann so als verständigungsorientierte Beteiligung und Einflussmöglichkeit durch Lernende mit dem Ziel der unterrichtlichen Verbesserung verstanden werden, und zwar im Hinblick auf ein zielorientiertes unterrichtliches Arrangement und auf eine größere demokratische Beteiligung. Gegenseitige Erwartungen und unterrichtliche Ziele können in diskursiven Prozessen durch die Einbeziehung systematischer Rückmeldungen ausgehandelt werden. Feedback eignet sich als kollektiv organisierter Prozess der Reflexion dazu, die Lernenden zu einer erhöhten Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit zu ermutigen und die Lernsteuerung vermehrt selbst in die Hand zu nehmen.<sup>572</sup> Die dadurch bei ihnen erzielte Mitverantwortung für den Unterricht ist ein wichtiges Element, Unterrichtsentwicklung durch Teilpartizipation voranzubringen, wobei auch die Grunderfahrung gemacht werden kann, eben doch im zentralen Bereich von Schule, im Unterricht, Einfluss nehmen zu können.<sup>573</sup>

Um dies erfolgreich und ohne zu große Frustrationen realisieren zu können, sollte allerdings im Rahmen der Einführung einer solchen Feedback-Kultur vonseiten der Lehrpersonen verdeutlicht werden, was am Unterricht veränderbar ist, was nicht und was am besten über eine Verständigung der Standards gelingen kann. (vgl. Kiper/Meyer/Mischke/Wester, 2003, 62)

Darüber hinaus setzt eine solche Metakommunikation über Sinn und Gestaltung von Unterrichtsprozessen mit dem Ziel, der Lernarbeit eine neue Dimension auf einer demokratischen Grundlage zu geben, allerdings bei Lehrern eine Haltung<sup>574</sup> bzw. eine pädagogisch geprägte Grundeinstellung voraus, die Feedback als kritisch-konstruktive Rückmeldung als Element eines Weges in Richtung auf eine tendenziell demokratische Unterrichtskultur für wertvoll

erachtet, die Partizipation und Kritik im ursprünglichen Wortsinn für wichtig und wertvoll ansieht, die bereit ist, die eigene Tätigkeit im Hinblick auf ihre Ziele, Bedingungen und Wirkungen zu reflektieren, die Kritik als Chance zur Weiterentwicklung erkennt und sich auch als Person hinterfragen lässt. Ein solcher von gegenseitigen Rückmeldungen (also auch von Lehrenden an die Lernenden) geprägter Dialog, der auf Konsequenzen in der Unterrichtskultur hin angelegt ist, muss allerdings in der bestehenden Schule, die bisher mit solchen Instrumenten kaum vertraut ist und in der Dialog und Kooperation wenig vertreten sind, schon als eine gewisse Herausforderung wahrgenommen werden, auch wenn eine solche Feedback-Kultur<sup>575</sup> für die Professionalisierung von Lehrkräften als unabdingbar wahrgenommen angesehen werden muss; ja, Lehrkräfte sind darauf angewiesen, um sich weiterentwickeln zu können. Lehrkräfte haben ja selbst etwas vom Feedback, da ihnen bewusst werden kann, welche Lernprozesse sie mit welchem Erfolg initiiert haben. Aber häufig wird dies nicht als Chance zur eigenen Verbesserung, sondern eher als Bedrohung des eigenen Status gesehen.

Um eine Feedback-Kultur als ein Element demokratischer Veränderung von Unterricht, insbesondere im Politikunterricht, an Schulen einzuführen, ist eine sorgfältige und umfassende Information aller Beteiligten über Nutzen und Prozessabläufe ebenso unverzichtbar wie das Prinzip der Freiwilligkeit auf Seiten der Lehrerschaft. (vgl. Witt/Schreiber/Kliewe, 2006, 12) Vermutlich sind überzeugende Beispiele von anderen Schulen hilfreich, vielleicht auch Impulse von der Schulaufsicht, damit Schulen sich auf die Erprobung von Feedback-Verfahren einlassen.<sup>576</sup> (vgl. Bastian/Combe/Langer, 2003, 173)

Widerstand gegen solche Veränderungen ist akzeptierend aufzunehmen und als konstruktiv für die Weiterentwicklung einer demokratisch-partizipativen Unterrichts- und Schulentwicklung anzusehen. Anfangs wird Feedback-Arbeit aber auch bei großer Akzeptanz als zeitraubender und arbeitsaufwändiger „Fremdkörper“ in der Schule wahrgenommen. (vgl. ebenda, 174) Auch die Schüler müssen in Feedback-Verfahren erst eingeführt werden, müssen erkennen, dass solche Rückmeldearrangements und eine Verständigung über Unterricht an Kriterien und Indikatoren (die für den Politikunterricht mit ihnen gemeinsam festgelegt werden) gebunden sein sollte, müssen lernen, dass Rückmeldungen nach verbindlichen vereinbarten Regeln und Abläufen funktionieren, dass gelungenes Feedback-Geben (z. B. nach den sog. vier K's: konkret, kurz, kurzfristig und konstruktiv) geübt werden muss und dass es nicht ein schnelles „Loswerden“ subjektiver Befindlichkeiten ist. Vor allem gehört dazu, gerade unter dem Gesichtspunkt der Zielperspektive von Demokratie und Toleranz, dass niemand an den Pranger gestellt werden darf.<sup>577</sup> (vgl. Horster/Rolff, 2006a, 806) Feedback ist damit kein Selbstläufer, sondern mit widersprüchlichen Entwicklungsverläufen verbunden, da auch Probleme offenbar werden, die sonst nicht benannt würden. Aber es besteht die große Chance, dass bisherige Praxis im Politikunterricht durch offene Dialoge, durch demokratische Verhandlung und Aushandlung verändert werden. Die Arbeitsbeziehungen im Unterricht werden zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen, (vgl. Bastian/Combe/Langer, 2003, 174) wodurch Demokratiekompetenzen erworben werden können, womit auch die Schule ein Stück

demokratischer wird, wenn die Beteiligten bereit sind, aus einem „reflect back“ verbindliche Konsequenzen zu ziehen.<sup>578</sup>

Schon das Erkennen von Selbst- und Fremdwahrnehmung, das Aushalten, dass es andere Sichtweisen als die eigenen gibt, die Notwendigkeit, die eigenen Sichtweisen und Erfahrungen reflexiv zu hinterfragen und diese zu erweitern, kann als eine Voraussetzung für aktuelle und zukünftige belastbare Bewältigungen von demokratischen Prozessen angesehen werden. Aber auch das gemeinsame Reflektieren, das gemeinsame Konsequenzen ziehen, wie sich Unterricht und darüber hinaus auch die Schule u. U. verändern lässt, ist ein Element, das die Bereitschaft zur Einflussnahme und die Bereitschaft zur demokratischen Mitgestaltung fördern kann, das aber auch die Qualität des Politikunterrichts und die Lernkompetenzen der Schüler verbessert. Insofern ist dies ein wichtiger Aspekt, der auf dem Wege zu einer demokratiefreundlichen Unterrichtskultur Beachtung finden sollte.

So stellt auch Volker Reinhardt bestätigend fest:

„Gerade für die Politische Bildung bzw. für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, für welche Partizipation der Lernenden ein Leitmotiv sein kann, ist die Rückkoppelung an die Vor- und Einstellungen der Schüler/innen sinnvoll. Diese aktive Teilnahme kann einen Beitrag zur Demokratie auf der Stufe der Lebens- und Gesellschaftsform leisten.“ (Reinhardt, V., 2007c, 90)

Berechtigt weist Andreas Petrik aber darauf hin, dass solche Inszenierungen immer auch einer Erweiterung und Ergänzung bedürfen, damit Lernende sich auch motiviert fühlen, ihren Wissensmodus zu verändern, z. B. im Rückgriff auf die Bildungsgangdidaktik und ihrer Analyse authentischer Momente und diese wiederum erweitert um Konzepte zur Konstruktion fruchtbarer Momente. (vgl. Petrik, 2007e, 95)

### **3.1.21 Urteilsfähigkeit als domänenspezifische Anforderung**

Auch wenn eine demokratieförderliche Unterrichtskultur mit einem ausgeprägten Mehr an Partizipation der Lernenden am Unterricht, mit Rückmeldearrangements und mit Inszenierungen demokratischer Lernumwelten schon wichtige Elemente bestimmt hat und sich damit deutlich absetzt von Konzepten, die die Lernenden verobjektivieren und bei denen Inhalt (Demokratie) und Form (demokratieförderlich) nicht kongruent sind und damit unglaubwürdig und vermutlich unwirksam bleiben, so darf sie auf keinen Fall auf die Ermöglichung der Aneignung der „Meta-Kompetenz der politischen und demokratischen Bildung“ (Reichenbach/Sander/Brüggen/Scheerer/Frey, 2006, 2) verzichten.

Vielmehr ist – worauf weiter oben schon hingewiesen worden ist – politische Urteilskompetenz professionell zu entwickeln. Bei der Urteilsfähigkeit handelt es sich nicht nur um die domänenspezifische Kompetenz (von manchen Politikdidaktikern auch als „Kernkompetenz politischer Bildung“ bezeichnet,<sup>579</sup> (Detjen, 2005b) sondern auch um ein Bürgerleitbild, das sich der Demokratie

(unabhängig vom Grad der mehr oder weniger aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle) verpflichtet weiß, zu dem ein demokratisches Bewusstsein und eine demokratische Haltung als tief verankerter Habitus gehört. Ein demokratisches Bürgerleitbild, wie jede auch noch so rudimentäre Form von Demokratiebewusstsein, wie auch der demokratisch verfasste Staat,<sup>580</sup> (vgl. Sander (MS), 1983) nimmt er sein Selbstverständnis ernst, ist an eine eigenständige Urteilskompetenz gebunden. Das gilt umso mehr in der spätmodernen Risikogesellschaft, in der der Einzelne genötigt ist, immer mehr Entscheidungen selbst zu treffen. Insofern müssen die Schule und insbesondere der Politikunterricht darauf kompetent vorbereiten.

Soll beispielsweise im Diskurs im Unterricht auf die Qualität des besseren Arguments gesetzt werden, soll begründend beurteilend darüber gestritten werden können, welche die beste Form des menschlichen Zusammenlebens zur Gewährleistung eines guten, gerechten und dem Gemeinwohl verpflichteten Lebens ist, dann ist eine elaborierte Urteilskompetenz, die Reflexionsvermögen und Kritikfähigkeit einschließt, unverzichtbar. Der Politologe Gerhard W. Wittkämper verdeutlicht dies, wenn er feststellt:

„Bindung an Demokratie entsteht möglicherweise nicht dort, wo kritiklose Hingabe, kritiklose Liebe zum demokratischen Vaterland verlangt wird, sondern wo die Demokratie als Ort und Chance des Interessenkampfes und der Kritik und der Diskussion begriffen wird, aus denen dann schließlich das Gemeinwohl hervorgeht.“ (Wittkämper, 1988, 245)

Würde auf Kritik und Urteilskompetenz verzichtet, entfielen die Grundvoraussetzung zu einer auch nur annähernd mündigen Teilhabe an Demokratie und Politik und damit die Möglichkeit zur Formulierung und Überprüfung von Wertvorstellungen und von Interessen, aber auch zur Weiterentwicklung der Demokratie, die auf kritische Reflexion angewiesen ist. Daher stimmen „Theorie und Praxis der politischen Bildung darin überein, daß Schüler im Politikunterricht lernen sollen, politische Sachverhalte mit dem Ziel einer Handlungsorientierung zu analysieren und zu bewerten.“ (Massing/Weißenö, 1997, 7)

Schüler müssen im Rahmen demokratischer Erziehung und einer aufklärungsorientierten politischen Bildung lernen, im Kontext der schulischen Möglichkeiten Handlungssubjekte zu werden und zu bleiben, da sie ohne Entscheidungs- und Handlungsoption auf der Basis von begründeten und eine relative Gültigkeit beanspruchenden Urteilen zu Objekten der Manipulation würden.<sup>581</sup> Aus diesem Grund hat auch die Fachdidaktik der politischen Bildung erst zögerlich zu Beginn der Geschichte der Bundesrepublik, aber dann verstärkt, vor allem seit den 60er und 70er Jahren die politische Urteilsbildung als die theoretische Konstante in ihr Zentrum gesetzt. (vgl. Klee, 2008, 42) Die Endnote 585 geht darauf ein, um vor dem Hintergrund der Geschichte der Urteilsbildung im Rahmen der Entwicklung der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland die Bedeutung der Urteilsfähigkeit gerade für das Demokratie-Lernen zu verdeutlichen, aber auch um die Ausdifferen-

zierungen, die für die Argumentationsentwicklung nur einen Hintergrund darstellen, umfassender zu erklären und den Verständnishorizont zu erweitern.

Wird Demokratie dann noch in all ihren Formen (Lebens-, Gesellschafts-, Herrschaftsform und Demokratie als globales Projekt im Sinne von Gerhard Himmelmann) verstanden und vor allem bis in die Sozialformen des alltäglichen Lebens' als notwendiger Beginn übertragen, in der sie gelernt und zu leben versucht wird, dann wird schon in den alltagsweltlichen Lebenskontexten und Handlungsvollzügen ein vernunftorientiertes Urteilsvermögen notwendig, das situationsbezogen auf normative Kriterien und sachkundige Informationen, auf Deutungs- und Ordnungswissen zurückgreift, das sich in der alltäglichen Praxis und dem doch oftmals vorherrschenden Zeitproblem als belastbar erweist und das auch die Lebenssituation in ihren Strukturen und Interaktionsmodi reflektiert und politisch beurteilend erfasst.

Der Anspruch einer ergebnisoffenen Urteilskompetenz erstreckt sich damit auf die vertikale und horizontale Dimension des Demokratie-Lernens. Sie wird umso notwendiger, je mehr der Orientierungsbedarf von Jugendlichen in einer Gesellschaft steigt, in der sie durch Individualisierungs- und Deklassierungsphänomene (zumindest für Teile) immer mehr auf sich zurückgeworfen werden. Eine eigene verantwortliche politische Urteilsbildung vor dem Hintergrund enorm gewachsener Herausforderungen durch rasante Entwicklungsschübe, durch immer umfangreichere Informationsmöglichkeiten, durch immer mehr verfügbares Wissen ist für junge Menschen wichtiger denn je geworden, wenn sie sich nicht diesen Entwicklungen einfach nur willenlos ausliefern wollen, wenn sie angesichts einer Pluralität von Lebens- und Gesellschaftsentwürfen zu eigenen Haltungen kommen wollen, aber auch wenn sie befähigt werden sollen, sich kritisch mit demokratiefeindlichen Angeboten fundamentalistischer oder neonazistischer Provenienz auseinanderzusetzen.

Das Fach Politik (jetzt bezogen auf die Situation in NRW) und in der gymnasialen Oberstufe das Fach Sozialwissenschaften (beide Fächer sind der zentrale, wenn auch nicht der einzige Ort, da andere Fächer und die Schule als Lernort für Demokratie auch Beiträge dazu beisteuern können) bieten unter den Gesichtspunkten des Demokratie-Lernens die besten Möglichkeiten, da in ihnen wie in keinem anderen Fach das Strittige verhandelt wird, zumal dafür ein umfangreiches Methodenrepertoire zur Verfügung steht. Dies kann dann auf die Schule als öffentlicher Experimentierraum erweitert werden. „In einer demokratischen Gesellschaft haben die Schulen den Auftrag, ihre Schüler in die Lage zu versetzen, verantwortliche Urteile zu fällen.“ (Sander (MS), 2007a)

Damit ist die Notwendigkeit benannt, dass sich der politische Unterricht in seiner Ausrichtung auf Demokratie-Lernen darum bemüht, eine „Architektur von politischen Urteilen“ (Kuhn, 2003, 14) zu realisieren, aber es sind auch die Chancen benannt, die gerade der politische Unterricht und in seiner Verlängerung das demokratische Schulleben hat, sich dem selbstbestimmten Urteilen von Schülern zu widmen. Die Schule ist der geeignete Freiraum, um politische Urteilsfähigkeit zu erlernen und die eigene Argumentationsfähigkeit im fairen Erproben zu testen, die getroffenen Urteile in der Auseinandersetzung mit anderen Urteilen zu reflektieren und so die Unverbindlichkeit und die

Vordergründigkeit des alltagsweltlichen Meinens zu überwinden. Urteile unterscheiden sich eben von einer Meinung dadurch, dass der Urteilsbegriff Finalität zum Ausdruck bringt und dass er einen Prozess der intensiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Urteils beinhaltet. (vgl. Klee, 2007, 146) Politische Bildung ist aber auf eine argumentative Absicherung, die ein Urteil ausmacht, angewiesen. Deshalb kann Joachim Detjen – was oben schon kurz angesprochen wurde – völlig zu Recht feststellen, dass die Vermittlung der politischen Urteilskompetenz zum Kernauftrag der politischen Bildung gehöre.<sup>582</sup> (vgl. Detjen, 2009, 35) Im völligen Gegensatz zu diesem Anspruch steht – nach eigener Wahrnehmung einer Vielzahl von Unterrichtsstunden im Fach Politik, aber auch nach Einschätzung von Peter Massing<sup>583</sup> – die Wirklichkeit des Politikunterrichts. Die Schüler erweisen sich weitgehend ungeübt darin, politische Urteile<sup>584</sup> zu fällen. Wenn dies die Wirklichkeit des Politikunterrichts tatsächlich sein sollte, dann degeneriert der Politikunterricht zum bloßen Meinungsaustausch, zum „Palaver“.<sup>585</sup>

Die oben beschriebene offene Diskussionsbereitschaft im unterrichtlichen Klima mit ausgeprägten Verständigungsprozessen, das Aushalten von Dissens, eine Selbstbezweifelung des eigenen Standpunktes und die geforderte „Denkungsart im politischen Urteil“ werden nicht erreicht. Vielmehr verbleibt der Unterricht auf dem Niveau alltagsweltlichen Meinens mit beliebigen „Meinungsgirlanden“.<sup>586</sup> Es wird nicht berücksichtigt, dass Urteile qualitativen Ansprüchen genügen müssen, dass sie selbst an Kriterien oder Kategorien zu binden sind. (vgl. Massing, 2003, 95) In einem Fach, das wie in keinem anderen sich bewusst dem Strittigen, dem Konflikthaften zuwendet, muss sich die politische Urteilsbildung „von einem intuitiven Meinen am Stammtisch“<sup>587</sup> (Weißeno, 2005, 138) unterscheiden. Weißeno spricht bei solchen Allerweltsurteilen von Misskonzeptionen, (vgl. ebenda, 140) die nur oberflächlichen Spekulationen genügen. Damit übersieht er die alltagsdidaktische Relevanz einer solchen Urteilsbildung und nimmt sie als Ausgangslage, als Anknüpfungsmöglichkeiten, die einer weiteren Reflexion zugänglich sind, nicht ernst. (vgl. Klee, 2008, 240) Erst unter Berücksichtigung von alltagsweltlichen Vorstellungen und ihrer privaten Sinnbildung können über verschiedene Reflexionsanlässe alltagsdidaktische und fachdidaktische Vorstellungen zur Urteilsbildung so aufeinander bezogen werden, dass eine Elaborierung von Urteilskompetenz erreichbar erscheint. Dazu ist es dann aber nötig, dass naive Allerweltsurteile, Vorausurteile oder sogar stimmungsgeladene Vorurteile nicht als „Appendix“ an eine isolierte Wissensvermittlung mit angehäuften und unsystematisierten Einzelinformationen angehängt werden. Vielmehr ist der Vermittlung von Urteilskompetenz ein eigener Stellenwert im Gesamtkontext eines Politikunterrichts einzuräumen, der in besonderer Weise Demokratie-Lernen befördern will.

Ein solcher Politikunterricht muss sich daher um eine konzeptionelle Erweiterung von Urteilsfähigkeit bemühen, so dass von ursprünglich basalen Voraussetzungen, von alltagsbestimmten Vorurteilen durch Nutzung von Kriterien,<sup>588</sup> Kategorien und ein durch Regeln entwickeltes Urteil als Voraussetzung für das eigene demokratisch-politische Handeln erreicht wird. Er muss darum bemüht sein, Urteilsbildung als strukturierten Aneignungsprozess zu

organisieren, so dass eben nicht erst Wissen auf Vorrat vermittelt wird, das dann die Voraussetzung für eine Urteilsbildung ausschließlich nach dem Leitkriterium der Rationalität darstellen soll.<sup>589</sup> (vgl. Klee, 2007, 146f.)

Dabei sind – dies sei noch einmal bewusst betont – die alltagspolitischen Momente in den Erfahrungen der Lernenden auch für die Urteilsbildung zu nutzen, um an sie anzuknüpfen und um sie zu erweitern (durch Kriterien, aber auch durch Deutungen anderer), so dass eine Trennung von Wissensvermittlung und anschließendem Urteil und eine Dichotomie ausschließlicher Rationalität verpflichteter Urteile und lebensweltlicher Voraus-Urteile überwunden werden kann.

Will ein Politikunterricht des Demokratie-Lernens dies erreichen und die Qualität der Urteilsfähigkeit und der Entscheidungen sukzessive verbessern, ist er aufgefordert, politische Urteilsbildung durch Verfahren im Rahmen eines handhabbaren Modells einer „Grammatik der Urteilsbildung“ (Sander (MS), 2003) oder in einem „lehr-lerntheoretisch motivierten Urteilszyklus“ (Klee, 2007, 146f.) in systematischer Weise einzuüben und sich darüber zu verständigen. Friedhelm Brüggem und Wolfgang Sander verdeutlichen, dass eine solche „Grammatik der Urteilsbildung“ und die damit verbundenen Reflexions- und Arbeitsprozesse die Basis dafür darstellen, „um politische Urteilsbildung lehr- und lernbar zu machen.“<sup>590</sup> (Brüggem/Sander, 2005, 182) Wer die „Grammatik der Urteilsbildung“ ansatzweise beherrscht, kann Urteile anderer beurteilen, an sie anknüpfen (sich damit viel Arbeit ersparen), sie substantiell kritisieren und so dazu beitragen, die Qualität der Urteilsbildung kontinuierlich zu verbessern.

In einer systematischen und expliziten Anwendung von sieben Regeln,<sup>591</sup> (vgl. Sander (MS), 1984, 267-289) wird dabei an die Erfahrungen der Lernenden angeknüpft, werden die zugrunde liegenden Normen und Kriterien untersucht, werden Sachverhaltsfragen geklärt, um dann anhand von ausgewiesenen Kriterien Einzelurteile zu bilden, um dann eine Gesamtentscheidung zu fällen, die die Einzelurteile angemessen berücksichtigt und sie gewichtet. Abschließend erfolgt eine Veröffentlichung, die Kritik und Revision des Urteils ermöglicht, und letztendlich der Beschluss nach diesem Urteil, und zwar unter Bewusstmachung der Regeln zu verfahren und die Reflexion des gesamten Urteilsprozesses. (vgl. ebenda) Ein Vorteil dieses Modells liegt nicht nur in der Handhabbarkeit, sondern die Qualität des Urteilens (die Diskutierbarkeit der Urteile) kann deutlich verbessert werden. Ein weiterer positiver Aspekt dieses von Wolfgang Sander entwickelten Vorgehens ist das Hin- und Herwenden der Perspektiven von den Normen zu den Sachverhalten und von den Sachverhalten zu den Normen bzw. unter Rückgriff auf Kant das Ermöglichen der Einheit von theoretischer und praktischer Vernunft. (vgl. Sander/Igelbrink 2010, S. 100ff.). Die zur Klärung notwendigen Sachverhalte, die erforderlichen Kenntnisse wie auch die Normen und deren Reflexion und deren Normierung werden im Verfahren gewonnen, ausdifferenziert (Detailurteile) und so das Urteilsvermögen elaboriert. (vgl. ebenda) Es bietet handhabbare Hilfen bei Entscheidungskonflikten, z. B., dass bei Entscheidungskonflikten diejenigen Entscheidungen zu bevorzugen sind, bei denen der geringste Schaden entsteht und die negativen Folgen für die Benachteiligten

am geringsten sind. Zudem lässt sich feststellen, worauf Differenzen bei Urteilen zurückzuführen sind, ohne dass eine explizite Anwendung an ein konkretes Modell der Politikdidaktik erfolgt. Der vernachlässigten Größe „Urteilsbildung“ wird mit dem Modell von Wolfgang Sander im Politikunterricht bewusst Raum eingeräumt. Es kann auch systematisch und an konkreten Einzelfällen geübt und damit internalisiert werden. Fehlverstehen, normativen Prämissen, Spontan- und Vor-Urteilen bzw. vorläufigen Urteilen wird Raum gegeben, um sie zu bearbeiten. Ebenso kann verdeutlicht werden, was in Entscheidungsprozessen den Ausschlag gibt. Urteilsprozesse können als Teil der demokratischen Gesellschaft verstanden werden. Es kann gelernt werden, dass Urteilen selbst erfahrungsbezogen gelernt werden muss. Ist bei Weißeno „der Aufbau einer elaborierten Wissenbasis“ (Weißeno, 2005, 137f.) die Voraussetzung, um kompetent urteilen zu können, um sich in einen Fall einzumischen, kann mit dem von Wolfgang Sander (MS) vorgeschlagenen Verfahren von vorneherein mit dem Beurteilen begonnen werden, ohne ins bloße Meinen zu verfallen. Diese Möglichkeit der voraussetzungslosen und zugleich strukturierten Urteilsbildung, bei der nicht erst ein bestimmtes Wissen angehäuft werden muss, sondern bei der sofort nach der Präzisierung eines politischen Entscheidungsfalles geurteilt werden (Voraus-Urteile) kann, erleichtert enorm die praktische Verwendung eines solchen Verfahrens im Politikunterricht. Allerdings ist damit auch die Verpflichtung gegeben, an den eigenen Vor-Urteilen zu arbeiten, diese kontinuierlich zu verbessern und den Prozess zu reflektieren. (vgl. Brüggem/Sander, 2005, 187)

Urteilsfähigkeit wird so ausgebildet und fundiert. Die für ein demokratisch-politisches Bewusstsein notwendige Überwindung der egozentrischen Perspektive kann durch ein solches Verfahren und eine Verständigung ebenso gelingen wie Abgrenzung vom Gruppendruck der Mitschüler oder der Peers des alltäglichen Umfeldes. Es werden Gelegenheiten und Möglichkeiten geboten, sich an begründeten Argumenten zu orientieren und ebensolche zu verwenden, sich beim eigenen Urteil an Kriterien und Maßstäbe zu binden, die eigene Auffassung selbstkritisch zu reflektieren und u. U. auch zu korrigieren. Zudem können Voraussetzungen erworben werden, um Argumente, Bedürfnisse und u. U. auch Nöte anderer ernst zu nehmen und anzuerkennen und vor allem auch die Bereitschaft anzubahnen, auf der Basis von veröffentlichten Normen und Tatsachen verantwortliche Entscheidungen im Experimentierraum Politikunterricht und Schule zu treffen. Ein einfaches Gegenüberstellen von Standpunkten und Auffassungen mit einer zustimmenden oder abgrenzenden eigenen Positionierung kann sicher ein Anfang sein, reicht aber bei weitem nicht aus.

Ohne ein konsequentes Einüben der Kulturtechnik Argumentation, ohne politische Urteilsbildung als methodisch kontrollierten Prozess zu gestalten, ohne eine intensive Ausbildung einer Progression in der Urteilsfähigkeit (von moralisierenden und emotionalisierenden Vorurteilen bis hin zu kriteriengeleiteten und die Folgen und die Perspektiven anderer reflektierenden Urteilen) gerät der Politikunterricht auf die Ebene des oberflächlichen Meinungs- und Moralisierungsfaches oder erliegt einer verständnislosen Begriffsakrobatik, die die Lernenden nicht einmal bedingt angeht. Der Diskursivität demokratischer und

politischer Sachverhalte würde er so nicht gerecht, sondern verfinge sich in einer Abwärtsspirale der Trivialität. Dieser warnende Hinweis möge als Aufforderung verstanden werden, dass sich der Politikunterricht grundsätzlich und insbesondere unter dem Aspekt des Demokratie-Lernens der Entwicklung von Urteilsfähigkeit bewusst und deutlich verstärkt stellen muss, um offene und durchaus belastbare Überzeugungen als Grundvoraussetzung eines demokratisch geprägten Habitus` möglich zu machen. Auch diese haben sich der Überprüfung der Geltungsgebundenheit und Verallgemeinerungsfähigkeit in unterrichtlich markierten Prozessen zu stellen, um dabei möglichst auch Gelegenheit zu bieten, die Folgen von Urteilen (soweit sie den Binnenraum Schule betreffen) erfahrbar zu machen. Demokratisch-politisches Lernen ist so anzulegen, dass die Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit von Heranwachsenden nachhaltig gefördert werden. Trotz aller Regelmäßigkeit und Systematisierung der Urteilsbildung, die hilfreich ist, darf dies aber nicht darüber hinwegtäuschen, als gäbe es eine rationalistische Methode, bei der dann *das* Urteil herauskäme, die die Bürden des Urteilens aufhoben. Mit John Rawls sei an folgende Skepsis gegenüber perfekten Urteilen erinnert:

„Viele unserer wichtigsten Urteile müssen wir unter Bedingungen treffen, die, auch wenn eine freie Diskussion möglich war, nicht erwarten lassen, dass alle gewissenhaften und völlig vernünftigen Personen zu denselben Ergebnissen gelangen werden. Einige umstrittene vernünftige Urteile (besonders wichtig diejenigen, die zu den umfassenden Lehrern der Menschen gehören) mögen wahr sein, andere falsch; es ist denkbar, daß alle falsch sind. Diese Bürden des Urteilens sind für die demokratische Idee der Toleranz von größter Bedeutung.“ (Rawls, 1998, 132)

Eine weitere große Hilfe, um selbstständige Urteile zu fällen, um dabei im Denken mit einer Vielfalt von Auffassungen und mit qualitativen Alternativen unter Einschluss von gesellschaftlich Unkontroversen zu arbeiten, stellt der erwägungsdidaktische Ansatz dar, da die Erwägungsorientierung die reflexiven Fähigkeiten wesentlich stärkt. Er kann ergänzend und erweiternd zu dem obigen angesprochenen Verfahren der systematischen Urteilsbildung genutzt werden, zumal er zur umfassenden Berücksichtigung von qualitativen Alternativen in reflexiven Verfahren vielfältige Methoden zur Vertiefung anbietet, die hier nur angedeutet werden können. (vgl. Blanck, 2002 u. Blanck 2006)

Dieser erwägungsdidaktische Ansatz enthält die Chance, scheinbare Selbstverständlichkeiten und positivistisch dargebotenes Wissen (Wissen als Fakt) hinsichtlich eines optionalen Ganz-Anders-Seins zu befragen, begründetes Wissen auszuhandeln (negotiation of meaning) und eigene Erfahrungen im Spiegel von anderen Auffassungen zu reflektieren und emotional zu verarbeiten. Die Entfaltung einer entwickelten Erwägungsorientierung, bis zu der es noch ein weiter Weg ist, scheint zumindest für eine demokratische Vielfaltsoption, für Toleranz gegenüber Minderheiten, für eine notwendige Offenheit gegenüber dem ganz Anderen und für den Umgang mit gesellschaftlich produzierten Unsicherheiten und Ungewissheiten und für demokratische Ent-

schiedenheit eine viel versprechende Option zu sein, die Eingang in politische Bildung und demokratische Erziehung finden sollte.

Vor allem kann dabei auch gelernt werden, dass auf diskursiven Streit nicht verzichtet werden darf, dass aber Diskursivität nicht unter Rückgriff auf ein Ideal der symmetrischen Kommunikation als eine Konsenssuche durch die Kraft des besseren Arguments zu verstehen ist, sondern vielmehr, dass im Hinblick auf demokratische Lebensformen gelernt wird, dass mit Dissens (vor allem gewaltfrei) gelebt werden kann, dass man diesen als „Co-Existenz“ unterschiedlicher, aber gleichberechtigter Freiheiten ertragen lernen kann. (vgl. Reichenbach, 2000d, 804)

### **3.1.22 Angemessene Handlungsorientierung**

Zwischen politischem Urteilen und politischem Handeln in der Realsituation ist durch die schulische Ausgangslage sinnvollerweise eine Zäsur gesetzt, was das risikofreies Erproben und die Chance, auch Fehlurteile treffen zu können, unterstützt. Nichtsdestoweniger dürfen Politikunterricht und Schule keinesfalls (wie weiter oben schon erwähnt) auf politisch-demokratische Handlungsorientierung verzichten, weil dies neben der politischen Urteilsfähigkeit ein wichtiges Element des Demokratie-Lernens ist. Eine solche Betonung von Handlungsorientierung (eingebunden in eine politische Lerntheorie, in einen thematisch ausgerichteten Unterricht, der von Problem- und Konfliktlagen ausgeht und ein Verständnis von sozialen und politischen Handlungszusammenhängen adäquat entwickelt) als einem weiteren Kriterium für einen gelungenen Politikunterricht, der um die Entwicklung und Entfaltung demokratisch-politischen Bewusstseins bemüht ist, folgt der Einsicht, dass durch eigene Erfahrungen Probleme konkreter, Kontrahenten personifizierbarer, Auseinandersetzungen direkter, Lösungen und deren Folgen (seien sie auch nur simuliert) erfahrbarer werden, und es somit vermutlich eher gelingt, demokratische Haltungen und eine politische Kultur im eingegrenzten unterrichtlichen Rahmen zu entwickeln und zu erhalten. Peter Fauser unterstreicht dies deutlich:

„Urteilsfähigkeit, ziviler Mut, Kritikfähigkeit, Solidarität, kurz demokratische Gesinnung, erwachsen aus der Erfahrung praktischer Reziprozität. Demokratie als gerichtete, absichtsvolle, gekonnte Perspektivenklärung und Perspektivenintegration muss von klein auf erfahren werden.“ (Fauser, 2007a, 31)

Auch wenn Erfahrung allein nicht ausreicht, worauf schon mehrfach hingewiesen wurde,<sup>592</sup> (vgl. ebenda, 33) so kann unter Berücksichtigung der Veränderung von „einem wissensbasierten zu einem kompetenzbasierten Lernverständnis“, (ebenda) das die performative Dimension von Lernen und damit die Handlungsbereitschaft und -fähigkeit unterstreicht, und unter Beachtung der Ergebnisse der Civic-Education-Studie, die verdeutlicht, dass „der Einfluss demokratischer Kompetenzen auf zentrale Ziele politischer Bildung größer ist als der von politischem Wissen,“ (Oesterreich, 2002a, 225) darauf

hingewiesen werden, dass auf die Entwicklung von *freiwilliger* Handlungsbereitschaft (worunter auch die bewusste Entscheidung zur Nicht-Handlung zu fassen ist), aber vor allem auf eine Handlungsfähigkeit (im Sinne einer Option, die eingesetzt werden kann, die aber auch unterbleiben kann) im Politikunterricht möglichst nicht verzichtet werden sollte.

Haltungen und Bereitschaften entwickeln sich nicht über Belehrung und Instruktion, sondern in Erfahrungs- und Handlungskontexten, die dann auch über den Politikunterricht hinaus verweisen. Wissen bleibt durch simulierte oder reale Handlungserfahrungen und Reflexionen über Handlungen nicht abstrakt, sondern verknüpft sich mit den persönlichen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der Lernenden. Demokratie- und Politikbewusstsein bedeutet mehr als ein Wissen über Demokratie und Politik. Offene Haltungsoptionen gehören dazu. Der Politikunterricht hat im Rahmen seiner Möglichkeiten und damit unter den Bedingungen einer formalen Organisation des Lernens dazu einen wichtigen Beitrag zu leisten. Er stellt einen Handlungsraum zur Verfügung, in dem erprobt und gemeinsam Erfahrung (stets in der Kombination von Denken und Handeln, von Aktion und Reflexion<sup>593</sup>) gesammelt werden kann.

Aber er öffnet sich auch einer Ausweitung der demokratischen Erziehung und politischen Bildung auf das Schulleben und die Schulkultur sowie u. U. in den kommunalen Bildungsraum und nimmt hier eine Anregungs- und Vorreiterrolle wahr. Er nutzt auch den Lern- und Lebensort Schule als Potential für Fälle, für Probleme und Aufgabenstellungen, die aufgegriffen, analysiert und reflektiert werden, da Schule eben mehr ist als eine Addition von Unterricht, da sie ein Verständnis von ihrer Handlungseinheit entwickeln muss, die das Schulleben bewusst einschließt. Will die Schule auf eine beteiligungsoffene Demokratie so vorbereiten, dass Schüler sinnvolle Beteiligungs- und auch Distanzierungsformen als optionale Basisvoraussetzungen zur Verfügung haben, ist sie auf ein Mindestmaß an Handlungsorientierung (als Befähigung zu einem evtl. möglichen Handeln und nicht als schon anerzogene Handlungsnotwendigkeit) als Angebot an die Lernenden in einem politisch bildenden Unterricht angewiesen. Aufklärung und Analyse von politischen Problemen, Strukturen, Interdependenzen sind alleine nicht mehr ausreichend. Es ist der Versuch, die „mangelnde Erfahrbarkeit der *anfälligen* Voraussetzungen des demokratischen Lebens“, (Reichenbach, 2005, 59) die „fragilen Voraussetzungen des Demokratischen“ (ebenda) so aufzubereiten, dass daraus möglicherweise Konsequenzen entstehen, ohne die sichernde Gewissheit dafür zu erlangen. Eine demokratisch-politische Weltaneignung verlangt die Fähigkeit und u. U. auch die Bereitschaft, handeln zu können und Verantwortung zu übernehmen, (vgl. Fauser, 2004, 34) ohne dabei handeln zu müssen. Gerhard Himmelmann beschreibt das so:

„Die Vermittlung der Demokratie in ‘Denkform’ in der Schule, als bloßes Denkspiel, reicht also nicht. Es bedarf auch der Anleitung zu einem möglichen Handeln (als optionale Variante), zur tätigen Selbstständigkeit. In der Weckung der Motivation, der Bereitschaft des aktiven Engagements, in denen dann auch die vielen praktisch-instrumentellen Fähigkeiten, die

‘demokratischen Handlungskompetenzen’ erprobt, experimentell getestet und durch konkrete Erfahrungen interaktiv gelernt und kooperativ gefestigt werden können, darin sehe ich wohl die wichtigste Aufgabe eines konkreten Demokratie-Lernens.“ (Himmelmann, 2007d, 44)

Bei aller Berechtigung der Forderung Demokratie-Lernen nicht nur auf verbale Belehrung zu reduzieren, soll hier in einer minimalen Absetzung von Gerhard Himmelmann an der Gleichberechtigung von Beteiligungs- und Enthaltungsrechten festgehalten werden. Es wird mit dem Prinzip der Handlungsorientierung nicht aufgehoben, sondern bleibt bestehen, da nur die Option (möglichst auf der Grundlage vorausgehender politischer und u. U. moralischer Urteilsprozesse) zu handeln, als eine weitere unterrichtlich anzueignende Kompetenz nicht ausgeschlossen werden soll.<sup>594</sup> Es geht damit keineswegs darum, Schüler zu politischen „Gladiatoren“ auszubilden und einer „aktivistischen Ideologie“ zu huldigen. (vgl. Breit, H./Reichenbach, 2005, 14) Die „normative Überdeterminiertheit des modernen Lebens“<sup>595</sup> (Reichenbach, 2006, 40f.) und die Schwierigkeit der Beeinflussung globalisierter Zusammenhänge (vgl. Patzelt, 2008a, 13) machen es zudem schwierig, eine eindeutige und klar bestimmte Handlungsorientierung zu vermitteln, zumal zum Handeln auch Verantwortungsübernahme<sup>596</sup> auf der Basis bewusster Entscheidungen und der Abschätzung der möglichen Folgen gehört (wobei die Verantwortungsübernahme allerdings beim unterrichtlichen oder schulischen probenhaften Agieren bewusst eingeschränkt ist sowie auch das Handlungsrisiko fehlt).

Insofern ist der Anspruch an eine Handlungsorientierung im Politikunterricht deutlich bescheidener und im Bewusstsein solcher Grenzen zu formulieren. Als anzulegende Möglichkeit muss die Handlungsorientierung immer damit rechnen, dass das schulisch probenhafte Agieren unterkomplex bleibt oder angesichts der Abwägung in Freiheit niemals in dieser Art und Weise so umgesetzt werden wird. Handlungsorientierung soll deshalb vorläufig als die Fähigkeit und die Bereitschaft verstanden werden, wenn es vom Einzelnen für situativ notwendig erachtet werden sollte, dass er dann auch die Kompetenzen im Rahmen der zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten besitzt, um eine performative Realisierung vornehmen zu können, aber keinesfalls zu müssen. Dabei sollten auch die situativen Umstände und Gründe, die eine tatsächliche Performanz verhindern könnten (z. B. durch Berücksichtigung verschiedener Kontexte), möglichst mitbedacht werden.

Da der Habituation der demokratischen Lebensform der Primat im Rahmen des hier vertretenen Demokratie-Lernens gebührt, kann Handlungsorientierung stets nur die Aufforderung, zu einer selbstverantworteten möglichen Selbsttätigkeit, die auch die begründete Nicht-Tätigkeit inkludiert, bedeuten, so dass ein technologisch verkürztes Verständnis von Handlungsorientierung, das mittels Kontrolle auf Wirkungssicherheit setzt, ausgeschlossen bleibt, weil mit der demokratischen Lebensform nicht vereinbar. Ebenso ist ein Setzen auf Handlungsorientierung im Sinne eines „blinden Aktivismus“ für eine politische Bildung, die ihr Anliegen ernst nimmt, kontraindiziert, da „auch gefährliche Dummköpfe ... aktiv sein“ (Reichenbach, 2010, 159) können.

Andererseits soll aber nicht darauf verzichtet werden, Einsichten in politische Zusammenhänge und demokratische Prozesse durch Handlungsorientierung samt anschließender Reflexion zu vermitteln, da Denken und Handeln stets in einem immanenten Zusammenhang stehen<sup>597</sup> und nicht auf Verhalten reduziert werden sollten, zumal zumindest unterrichtlich eine selbst gewählte gedachte Handlung oder Nicht-Handlung und deren Folgen erörtert werden können.

Darüber hinaus soll zum Zwecke der Entwicklung und Erweiterung von Demokratiebewusstsein die Fähigkeit und Bereitschaft, eventuell handeln zu können (wenn denn wirklich gewollt) und die dafür notwendigen Voraussetzungen, die u. U. sich dann noch als unvollständig erweisen, durchaus berücksichtigt werden, was ja nicht heißt, dass dann auch die Handlung konsequent folgen muss. Die Möglichkeit, sich als handlungsfähiges Subjekt, wenn auch in bescheidenem Maße oder gar nur simulativ, erfahren zu können, ist deshalb im Politikunterricht und über ihn hinaus einzuräumen, und zwar stets auf der Basis von Freiwilligkeit.

Deshalb wird die Verbindung zwischen anwendungsbereitem Wissen, kritischer Urteilsfähigkeit und propädeutischer Einstellung zum Handeln als sinnvoll erachtet, weil die Koexistenz zu unterschiedlichen Freiheiten, zu handeln oder nicht zu handeln, nicht eingeschränkt wird. Das Bürgerleitbild wird nicht festgelegt. Vielmehr wird es bescheidener formuliert und damit nicht überhöht:

„Danach sollen die Bürgerinnen und Bürger die Bereitschaft und den Willen aufbringen, das politische Geschehen aufmerksam zu verfolgen, und nur dann, wenn es ihnen notwendig erscheint, in das politische Geschehen einzugreifen.“ (Breit, G., 2000, 133)

Dem informierten Zuschauer wird so die Möglichkeit gegeben, darüber zu entscheiden, ob er handeln will und ob er dann letztendlich auch tatsächlich in einer spezifischen Situation handelt. Gleichzeitig wird die Begrenztheit seiner individuellen Handlungsfähigkeit in die Zielperspektive von Handlungsorientierung übernommen, um nicht einer romantischen Überhöhung in spätmodernen Demokratien zu verfallen. Politische Handlungsfähigkeit ist daher nur eine mögliche und eine begrenzte Option von Bewertungen und Verhaltensweisen individueller Selbstbefähigung im Hinblick auf gedachte oder u. U. auch reale Handlungs- und Entscheidungssituationen. Sie schließt auch den Aspekt der Wertkompetenz ein.

„Damit ist die Fähigkeit gemeint, in Bezug auf eigene Bedürfnisse und Interessen, auf Gesellschaft und Politik, ethische, moralische, ästhetische und zweckrationale Einstellungen und Haltungen zu entwickeln und zu vertreten.“ (Henkenborg, 2009a, 101)

Unter Berücksichtigung dieser Prämissen sollten sich demokratisch-politische Lernprozesse auch auf der politikunterrichtlichen Ebene vermehrt dem Anspruch stellen, dass sie als Erfahrungs- und Produktionsprozess angelegt werden, dass sie einen höheren Grad an Praxisrelevanz erreichen, auch um

die Gebrauchswertorientierung des Unterrichts und damit die Identifikation der Lernenden zu erhöhen. (vgl. Röken, 1982) Handlungsorientierung in dem hier dargelegten Sinne ist als ein weiteres sinnvolles Konzept der Gestaltung des Politikunterrichts zu sehen, auch wenn davor gewarnt werden muss, als wäre damit eine „Zauberformel“ (Schiele, 1998, 1) gefunden, die mit magischen Kräfte für das Gelingen von politisch bildenden und demokratisch erziehenden Unterrichtsprozessen sorgte, bei der sich schon bei der Benutzung des Namens der Erfolg von selber einstellte.<sup>598</sup> (vgl. Meyer, H./Paradies, 1993)

Nach wie vor besteht bei einer begrifflich präzisen Bestimmung von Handlungsorientierung das Problem, dass – auch wenn die Kontroversen um einen handlungsorientierten Unterricht in der allgemeinen und in der Politikdidaktik abgeebbt sind – es keinen Konsens über die unterschiedlichen Beschreibungen und Merkmalskataloge handlungsorientierten Unterrichts gibt, erst recht nicht in Bezug auf den Politikunterricht. Die Merkmalskataloge<sup>599</sup> bleiben relativ beliebig und einigermaßen unscharf, so dass der Begriff offen für unterschiedliche Vorstellungen bleibt. Auch Rückgriffe auf die Handlungstheorie führen zur Präzisierung der Bestimmung von Handlungsorientierung nur bedingt weiter.

Handlungsorientierung bleibt ein Sammelname für unterschiedliche Praxen und ist überwiegend gedacht als Exklusion anderer unterrichtlicher Vorstellungen, die von einem nur verbal belehrenden Unterrichtsskript ausgehen,<sup>600</sup> von dem sich der handlungsorientierte Unterricht (oftmals im Rückgriff auf reformpädagogische Traditionen<sup>601</sup>) unterscheidet, und zwar dadurch, dass er auf demokratisch-politische Handlungen vorbereitet. Sibylle Reinhardt schlägt deshalb vor, den Begriff der Handlungsorientierung durch „Handeln in Interaktion“<sup>602</sup> (Reinhardt, S., 2005a, 147f.) zu präzisieren, ohne damit allerdings eine fachspezifische Präzisierung zu erreichen, wenn man davon absieht, dass vor allem der Politikunterricht auch im Rahmen grundsätzlich komplementärer Kommunikationsstrukturen zu einer Ausweitung demokratischer Aneignungsformen verpflichtet ist.

Vor diesem Hintergrund muss sich auch die Politikdidaktik mit einem präskriptiven Handlungsbegriff zufrieden geben, der die Option und die Befähigung zum Handeln in den Mittelpunkt rückt, der eine Bereitschaftsweckung zum demokratisch-politischen Handeln ermöglicht, der aber gleichwertig auch die Freiheit der Nicht-Handlung einräumt, der integrativ sachbezogene, soziale, methodisch, moralische und politische Kompetenzen hervorbringen möchte, die – wenn dies die freiwillige Entscheidung ist – die Möglichkeit der aktiven Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit und der Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse erhöhen können. Da von einem pädagogischer Handlungsbegriff in seiner Besonderheit als Prämisse ausgegangen wird, ist trotz der Intention des offenen Impulses stets die eigenständige und freiwillige Auseinandersetzung mit der Welt und mit den sachlichen und personalen Gegebenheiten gemeint, denen sich die Schüler wahrnehmend, fragend, erkennend, beurteilend, Entscheidungen treffend und evtl. dann auch probehandelnd bzw. handelnd nähern, um auf sie u. U. einzuwirken.

Sie entdecken eigene und neue Möglichkeiten ihres Verhaltens (wozu auch die Nicht-Handlung gehört) und entwickeln sich in der Ausgestaltung der demokratischen Lebensform und in ihrer Selbst-, Gesellschaft-, Politik- und Weltsicht weiter, ohne dass die Anregungen und Aufforderungen des demokratisch Erziehenden und des politisch Bildenden in irgendeiner Weise festlegen, wie das Ziel aussehen soll, da die Demokratie, die Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ist, sich das Verbot auferlegen muss, „die Lebensformen der Menschen zu normieren und Pädagogik durch die Setzung von Erziehungszielen und Bildungsidealen als einen angewandten Teil der Politik zu konzipieren.“ (Benner, 2008a, 98) Ob der Einzelne den Willen zum Handeln hat, obliegt ihm. Ihm können dabei durchaus Auseinandersetzungen mit Handlungsoptionen zugemutet werden, auch die entscheidungsoffene und an ihn herangetragene Handlungssimulation, das eigene Finden in Optionen und das Bedenken von Folgeproblemen, aber niemals eine Aufforderung zu einer bestimmten Handlung oder auch das Handeln selbst qua Setzung, da dies ein Widerspruch in sich wäre und der demokratischen Lebensform zuwider liefe. Damit ist keineswegs alles beliebig und eine Öffnung gegen Intoleranz, Inhumanität und hegemonial Machtdurchsetzung gemeint. Vielmehr wird ein demokratischer Tugendbegriff durch die demokratische Lebensform und das demokratische Ethos unterstellt, wodurch klare Kriterien zur Verfügung stehen, die alle Tendenzen ausschließen, die monistisch, totalitär, hegemonial, ausbeuterisch und diskriminierend sind.<sup>603</sup> (vgl. Prengel, 1995, 184) Ähnlich argumentiert auch Dietrich Benner, wenn er feststellt:

„Die einzige Tugend, die heute jenseits der ebenso problematischen wie unverzichtbaren Sekundärtugenden vielleicht noch allgemein akzeptiert werden kann, ist die antifundamentalistische Zivilcourage, die die einzelnen vor die Aufgabe stellt, von der Freiheit, sich eine Meinung zu bilden, öffentlichen Gebrauch machen.“ (Benner, 2008a, 109)

Haltungen, Handlungen, Probehandlungen, die gegen die demokratische Lebensform verstoßen, sind daher von allen Formen unterrichtlicher Arrangements ausgeschlossen, die sich darum bemühen, demokratische Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern. Sie sind vielmehr in ihrem demokratiedestruktiven Charakter zu verdeutlichen, weil sie Grundvoraussetzungen der Demokratie negieren. Im Rahmen einer solchen Chiffre für alle handelnden Aktivitäten, insbesondere im Bereich des Probehandelns, beschreiben die „Rahmenvorgabe Politische Bildung“ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2001, 17f.) in Nordrhein-Westfalen oder der Entwurf „Nationaler Bildungsstandards“ der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung<sup>604</sup> (GPJE, 2004, 13) Handlungsdimensionen, deren Umsetzung (z. B. Perspektivenwechsel) trainiert werden soll. Der nordrhein-westfälische Lehrplan Politik/Wirtschaft fürs Gymnasium definiert dann auch auf dieser Zugriffsebene Handlungskompetenz als

„die Fähigkeit, sich am öffentlichen demokratischen Prozess der Meinungsbildung und der Entscheidungsfindung zu beteiligen und die Chancen der Einflussnahme auf die Gestaltung politischer, gesellschaftlicher

und wirtschaftlicher Strukturen zu erkennen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2007a, 10)

Dabei wird allerdings kein ganz bestimmtes Verhalten in einer bestimmten Situation erwartet, sondern ein solches muss – wie schon verdeutlicht wurde – optional bleiben, da die Handlungsfreiheit gegenüber der politischen Richtungsentscheidung offen sein muss.<sup>605</sup> (vgl. Knepper, 1988, 75f.)

Wie ebenfalls schon vorher erläutert, besteht in dem von mir vertretenen Verständnis von Handlungsorientierung keinerlei Verpflichtung zur aktiven, intervenierenden Teilnahme am öffentlichen Leben und zur tätigen Mitgestaltung, sondern der Politikunterricht hat beide Optionen vorzubereiten: die der eventuell möglichen Handlung, aber auch die Möglichkeit der Nicht-Handlung, die dann zur überlegten Handlung der Zurückhaltung wird.

Zudem darf auch nicht davon ausgegangen werden, dass das im Politikunterricht anzueignende Orientierungs-, Struktur- und Deutungswissen (zu unterscheiden vom Erfahrungswissen<sup>606</sup>) einer direkten Umsetzung in politisches Handeln (wenn das denn die Intention wäre) fähig ist, weil über das Wollen gar nichts ausgesagt wird, da ein solches Orientierungswissen zu einer handlungstheoretischen Umsetzung nicht fähig ist. Darüber hinaus hat es sich glücklicherweise auch als schlechterdings unmöglich erwiesen, „empirisch überprüfbare Lernanforderungen so zu organisieren, dass sie in künftigen Lebenssituationen ‘aufgehen’.“ (Schönig, 2000, 78) Dies bedeutet allerdings nicht, dass es keine Vermittlungsmöglichkeit für die handlungstheoretische Dimension gäbe. Insofern muss sich der Politikunterricht der Unterschiedlichkeit der Wissensformen bewusst bleiben, sich aber auch den Schwierigkeiten der Transformation stellen, ohne politisches Handeln als Verpflichtung zum Ziel zu erheben. Da aber der Politikunterricht in seiner dominanten Unkultur der Belehrung und Bekehrung bzw. in seinen „Frage-Antwort-Rituale(n) in den Bahnen des Erarbeitungsmusters (‘Rätsellösen’)“ (Grammes, 1992, 79) und in einer unvermittelten Wissensvermittlung die Handlungsdimension, das Transferproblem vernachlässigt oder oft gar ausspart, ist die Frage nach der handlungstheoretischen Verwirklichung nicht zu vernachlässigen, da sie den Lebensweltbezug<sup>607</sup> des Lernens erhöht, und vor allem die sozialen und motivationalen Kompetenzen stärkt.

Diese Dimension ist deshalb wie alle anderen von den Politiklehrern kompetent vorzubereiten, und zwar sowohl in der Version des gedanklichen Probehandelns als auch in der Dimension des realen Handelns, wenn Schüler in der Rolle als kleine Sozialwissenschaftler agieren, z. B. wenn sie Erkundungen durchführen und damit u. U. auch schon den Binnenkosmos Schule verlassen. Schülern sollten (demokratie-) erzieherische, bildende und damit reflexive Erfahrung durch Handlungen so oft wie möglich im Politikunterricht (z. B. vor- und nachbereitend und erprobend über Regeln, Verfahren, Entscheidungsabläufe, Prinzipien) ermöglicht werden, weil erst durch das eigene Erproben nach vorheriger Beurteilung nachhaltige Wirkungen im Hinblick auf den Aufbau einer stabilen Haltung und unter der Perspektive einer möglichen Nutzung erzielt werden, die zumindest die Option berücksichtigten, sich situationsabhängig und nach eigenem Entschluss in die politische Sphäre einbrin-

gen zu können, aber eben nicht zu müssen.<sup>608</sup> Unterrichtliche Arrangements im Politikunterricht sollten dafür auch Gelegenheitsbedingungen schaffen, die auf die Klasse, die Schule und das Umfeld ausgeweitet werden können.<sup>609</sup> Unabhängig von der Ausgestaltung der Handlungsdimension (Zurückhaltung oder aktives Eingreifen) wird damit ein Element einer demokratisch-bürgerschaftlichen Allgemeinbildung und einer demokratischen Erziehung gesetzt, das auf ein Leben in der Demokratie auch durch eine habituelle Dimension vorbereitet, ohne deren Ausprägung zu determinieren (Beibehaltung einer nicht-affirmativen Bildung), die Chancen für den Erwerb demokratischer Verhaltensdispositionen in offener Weise berücksichtigen. Ein ausschließlicher Nachvollzug fremder Erfahrungen in vermittelter Form erreicht eine solche Qualität nicht.<sup>610</sup>

Im Anschluss an Tilman Grammes wird trotz der Problematik des Begriffes der „Polis“ von drei Möglichkeiten des Unterrichts ausgegangen: Unterricht in der „Polis“ (Hereinholen von gesellschaftlichen Erfahrungen in die Schule), Unterricht als „Polis“ (simulatives Handeln als Repräsentationen von Wirklichkeit) und Unterricht über die „Polis“ (reflexives Handeln als Vorstellungshandeln).<sup>611</sup> (vgl. Grammes, 1999a, 37) Neben anderen Möglichkeiten werden hier vor allem im Gespräch wesentliche Möglichkeiten für eine demokratisch-politische Handlungsfähigkeit gesehen. Mit dem Gespräch als Grundlage demokratischer Aushandlungsprozesse und als zentrales Element menschlicher Verständigung ist aber nicht das normale Unterrichtsgespräch gemeint, sondern es geht vor allem um Formen des demokratischen Sprechens. Gemeint sind damit vor allem die Debatte und die Deliberation, eine Form des gleichberechtigten, abwägenden Sprechens (von „deliberare“, lat. abwägen, überlegen, beratschlagen) bzw. die kleinteilige Suche nach Verständigung, die in den USA als gesellschaftspolitisches Forum zur demokratischen Meinungsbildung entwickelt wurde. (vgl. Fishkin, 1991). Es geht dabei darum, eine für alle Beteiligten tragfähige Lösung zu finden, die von ihnen als demokratisch legitim akzeptiert werden kann.

Das Deliberationsforum als Methode wurde von Christian List und Anne Sliwka<sup>612</sup> – (vgl. List/Sliwka, 2004) durch Übertragung des „Deliberative Polling“ (einer deliberativen Meinungsumfrage) des amerikanischen Politikwissenschaftlers James Fishkin – als neue Projektmethode demokratischen Lernens in die deutsche Schulwirklichkeit eingeführt, in der sie bisher nicht existierte, aber auch in den Gymnasien und Gesamtschulen des Regierungsbezirks Münster leider bisher kaum verbreitet ist, worüber die Befragung im Praxisteil des Anhangs Auskunft gibt (vgl. Kap. 6.1). Es wird auch sicher noch etwas dauern, bis solche anspruchsvollen demokratisch-politischen Kommunikationsprozesse, die die Komplexität demokratischer Prozesse erfassen, verstärkt Eingang in die Schulwirklichkeit gefunden haben. Im Rahmen des BLK-Modellversuchs existieren in Schulen in Baden-Württemberg und an der John-F.-Kennedy-Schule in Berlin aber bereits erfolgreiche Praxiserfahrungen mit dieser neuen Lernform. (vgl. Zarikow/Widner-Tockstrop/Kather, 2006) Generell sollten alle Möglichkeiten demokratischen Sprechens von der amerikanischen Debatte über weitere Formen auch rhetorischer Kommunikation im Fach Politik eine größere Rolle spielen.<sup>613</sup> (vgl. Geißner, 2005)

Soll Handlungsorientierung nicht als verselbstständigte Methodik verstanden werden (dabei ist das Wie der Umsetzung, zu dem hier ein paar Hinweise unter dem Gesichtspunkt der Förderung eines entwickelten und belastbaren Demokratiebewusstseins gegeben wurden, keinesfalls als abschließend geklärt zu betrachten, sondern bedarf der Offenheit und der Suche nach weiteren Möglichkeiten<sup>614</sup>), soll die Barriere zwischen Denken und Handeln überschritten werden und soll sich eine angemessene Handlungsorientierung nicht dem Verdacht der Fehlorientierung eines nicht zielgerichteten Aktionismus,<sup>615</sup> der im Hinblick auf die Ausbildung eines entwicklungs-offenen demokratischen Habitus` keinen Wert hätte, aussetzen, ist inhaltlich zu bestimmen, was eine solche Handlungsorientierung im Sinne des Erwerbs einer demokratischen Disposition ausmacht.

Inhaltlich sind auf einer sehr allgemeinen Ebene nur alle die Lernarrangements tauglich, die sich zum Ziel gesetzt haben, eine demokratische Handlungsfähigkeit im hier verdeutlichten Sinne (unter Beachtung der kritischen Reflexion dieses Begriffes und unter Einbeziehung von kognitiven und reflexiven Fähigkeiten, unter Beachtung von Enthaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten und unter Berücksichtigung des Aspektes der Erhaltung und Weiterentwicklung von Demokratie) zu fördern und die geeignet sind, ein demokratisches und politisches Bewusstsein auszubilden und zu entwickeln. Solche unterrichtlichen Choreographien sind dabei selbstverständlich darauf verpflichtet, die Demokratie<sup>616</sup> in allen Formen und in ihren theoretischen Bezügen nicht in den Hintergrund geraten zu lassen und sich an demokratischen Werten und an den Menschenrechten zu orientieren.

Ebenso inkludieren solche Lernszenarien auch den Wissenserwerb über Demokratie, die reflexive und partizipative Verständigung und damit die Interpretation und die Beurteilung von Problemen demokratischen Handelns. Sie verlieren die Bereitschaft, Fähigkeit, Fertigkeit und die Ermächtigung zu einem möglichen demokratisch bestimmten Handeln als ein Ziel ebenso wenig wie die Optionen der begründeten Zurückhaltung, des überlegten und situativen Nicht-Handelns als ein weiteres gleichberechtigtes Ziel nicht aus den Augen. Bei allen diesen Formen des sinnhaften Nicht-Handelns und des Handelns und der Reflexion über reale, simulierte oder nicht-vollzogene Interaktionen innerhalb von Gruppen und in der erweiterten Öffentlichkeit sollte dabei demokratisch-politisches Deutungs- und Ordnungswissen zur Anwendung und zum erweiterten Nachdenken und Analysieren gelangen.<sup>617</sup> Es werden dazu unterrichtliche und außerunterrichtliche Gelegenheitsstrukturen bzw. Arrangements geschaffen, die einerseits ein distanzierendes Betrachten, ein vorsichtiges Eingreifen oder ein aktives Einlassen herausfordern, bei denen aber stets auf Kenntnisse (inhaltliche und methodische) zurückgegriffen werden muss, um etwas zu erreichen (simulativ oder real) oder um sich begründet zu enthalten.

Ein Wechselspiel zwischen „verständigungsorientiertem Handeln und einer handlungsorientierten Verständigung,“ (Fauser, 2007b) das kategoriale Elemente zur Analyse und Strukturierung ebenso wie die Weckung von Motivation und Bereitschaften und Abschätzen und Beurteilen der Handlungsfolgen bzw. der Folgen des Nicht-Handelns enthält, ist unterrichtlich zu inszenieren.

Als praxistaugliches<sup>618</sup> Kompetenzmodell, das die Inhaltsdimension berücksichtigt und den Ansprüchen einer ganzheitlich-integrativen Beschreibung von demokratischer Handlungskompetenz annähernd genügt, können unter Berücksichtigung der in dieser Arbeit erläuterten kritisch-konstruktiven Betrachtungen zur Kompetenzorientierung und der damit verbundenen bildungstheoretischen Bedenken als Hintergrund und unter dem kritischen Vorbehalt einer zu einseitig ausgerichteten performativen Bestimmung von Kompetenz mit einem gewissen Vorbehalt und unter Prüfung der Verantwortlichkeit die Kompetenzbereiche demokratischer Handlungskompetenz im Kontext der OECD-Kompetenzkategorien vorsichtig und den jeweiligen schulischen Voraussetzungen angepasst genutzt werden, weil die schulischen Lehrpläne eine solche Kompetenzorientierung vorgeben und weil damit Handlungsorientierung zur Ausbildung einer belastbaren demokratischen Haltung gewisse Konturen erhält und mehr Chancen für situationsbezogene Anwendungsbezüge entstehen. Allerdings ist eine Nutzung der Kompetenzausrichtung daran gebunden, dass stets geprüft wird, ob eine an Mündigkeit orientierte politische Bildung damit noch möglich bleibt. Hier ist die Fachkonferenz Politik gefordert, darauf zu achten, dass eine behutsame Nutzung der Kompetenzorientierung nicht zum trojanischen Pferd wird, das wegen der Ausblendung bildungstheoretischer Implikationen einer reinen Funktionalisierung und Außensteuerung des Subjektes dient und eine Effizienzlogik den Politikunterricht dominiert.

Vor einem solchen Hintergrund der kritischen Reflexion der Kompetenzorientierung und dem Versuch die europäische Bildungstradition dabei mizudenken können für die Bestimmung von demokratischer Handlungskompetenz die folgenden Aspekte festgehalten werden: Zum demokratischen Handeln gehört, Orientierungs- und Deutungswissen (ohne dabei die Differenz zur handlungstheoretischen Transformation zu leugnen) aufzubauen, Probleme demokratischen Handelns zu erkennen und zu beurteilen, systematisch zu handeln und Projekte zu realisieren, Öffentlichkeit herzustellen und Unterstützer zu akquirieren, eigene Interessen, Meinungen und Ziele zu entwickeln und zu verteidigen, Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einzubringen, sich zu motivieren, Initiative zu zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten zu nutzen, eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext zu reflektieren, die Perspektive anderer zu übernehmen, Normen und Vorstellungen und Ziele demokratisch auszuhandeln und miteinander zu kooperieren, mit Diversität und Differenz konstruktiv umzugehen und Konflikte fair zu lösen und Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zu zeigen. (vgl. Haan/Edelstein, 2007d, 12f.)

Mit diesen Kompetenzbereichen wird die Unschärfe der inhaltlichen Ausrichtung eines handlungs- und demokratieförderlichen Politikunterrichts zumindest ansatzweise überwunden, andere Kritikpunkte werden aber nicht aufgehoben. Aber so können Kompetenzerwartungen benannt und systematisch geordnet werden, Teildimensionen demokratisch-politischen Lernens sind beschrieben und können identifiziert werden. Soll allerdings bei einem Einlassen auf ein solches Modell die Lernprogression erfasst werden, so dass demokratisches und politisches Bewusstsein auf verschiedenen entwick-

lungslogischen Niveaus als wachsende Kompetenz eines demokratisch-politischen Bewusstseins erfasst werden kann, so dass sich auch verschiedene Handlungslogiken ausdifferenzieren lassen, dann muss dies differenzierter geschehen. Dies ist z. B. im Rückgriff auf das Kompetenzmodell von Andreas Petrik (vgl. Petrik, 2007e, 347) möglich. Handlungskompetenz kann dann über das Durchlaufen verschiedener Deutungsräume als eine Entwicklung vom politischen Desinteresse über ein gemeinsames Eintreten für andere, zur Beteiligung am politischen Wandel als Versuch der demokratischen Durchsetzung von individuellen bzw. kollektiven Interessen bis hin zur Reflexion des eigenen Engagements beschrieben werden.<sup>619</sup>

Außer dem Fehlen von Indikatoren zur Beurteilung eines erfolgreichen Durchlaufens der Deutungsräume ist aber auch hier das Fehlen der Berücksichtigung der demokratischen Lebensform zu beklagen, die von der Gleichberechtigung von Beteiligungs- und Enthaltungsrechten ausgeht. Eine angemessene Handlungsorientierung zum Zwecke des Demokratie-Lernens wäre damit sowohl inhaltlich bestimmt als auch in ein mit Einschränkungen tragfähiges Kompetenzmodell gebracht, das eine kriterielle Stringenz ermöglicht, und zwar ohne jegliche „Abwertung des Kognitiven“. (Gagel, 1998, 135) Für demokratische Verhaltensweisen bedeutsame Handlungskompetenzen können so erprobt werden.

Bei allen didaktischen Konzeptualisierungen von Handlungsorientierung fehlt – und das ist zu beachten – zudem eine Klärung, wie der Einzelne bei der Option der Entscheidung zum Handeln oder zum Nicht-Handeln oder zum Wie des Handelns durch ein verantwortbares Entscheidungskonzept zu für ihn vertretbaren Lösungen kommen kann. Es ist die Frage danach, wie ein Referenzrahmen bei der Wahl von Entscheidungsalternativen gewonnen werden kann. Eine Möglichkeit, diese Leerstelle zu schließen, bietet das von Wolfgang Sander (Münster) entwickelte Verfahren der strukturierten Urteilsbildung in sieben Stufen, (vgl. Sander (MS), 1984, 269, Sander (MS), 1988a und Sander (MS)/Igelbrink, 2010, 100ff.) weil hier die Berechtigung bzw. Nicht-Berechtigung politisch-moralischen Handelns auf ihre Verallgemeinerbarkeit geprüft wird.

### **3.1.23 Großform Projekt**

Selbst bei simulativen Formen der Handlungsorientierung wird auch deutlich, dass der Politikunterricht alleine dazu nicht ausreicht, um Demokratie-Lernen umfassend in der Schule zu organisieren. Er ist auf dabei auf die Schulkultur, das Schulleben und die Schulverfassung verwiesen und die in ihm professionell tätigen Akteure sind aufgerufen, dafür zu sorgen, dass diese vermehrt für Formen und Inhalte des Demokratie-Lernens genutzt werden.

Aber der Politikunterricht hat auch noch eine weitere Möglichkeit, aus sich selbst heraus und zu sich selbst zurück, Möglichkeiten zum Demokratie-Lernen zu entwickeln. Das Fach Politik sollte zum Hauptakteur und -arrangeur für die didaktische Großform Projekt werden, bei der ebenfalls das Handeln, das hier zum realen Handeln werden kann, im Mittelpunkt steht. In der Makroform Projekt wird eine wichtige Ergänzung des Politikunterrichts für

das Demokratie-Lernen gesehen. Dabei erscheint es notwendig, dass dabei das Fach Politik die Leitfunktion übernimmt. Gerade Projekte ermöglichen durch multiple Kontexte und Lernumgebungen, dass Lernende Inhalte unter variierenden Aspekten bzw. von verschiedenen Standpunkten aus sehen und bearbeiten und so differenzierte Formen von Handlungsorientierung lernen.<sup>620</sup> (vgl. Diedrich, 2008, 108)

„In Projekten anhand konkreter Probleme lässt sich das Lernen von Demokratie als Lebensform („Ich-Bezug“, „Wir-Bezug“) mit Ansätzen des Lernens von Demokratie als Gesellschaftsform und von Demokratie als Herrschaftsform wohl immer noch am Besten verknüpfen. In solchen Projekten des ‘Demokratischen Handelns’ werden auch konkrete und elementare Formen ‘direkter Demokratie’ sichtbar, da Schülern anhand konkreter Probleme auch eigene konkrete Mitwirkungs- und Gestaltungsperspektiven angeboten werden.“ (Himmelman, 2009, 84)

Dabei werden Projekte nicht als Zufallsform schulischen Lernens betrachtet, die mit hohem Event-Charakter nur am Ende des Schuljahres stattfinden, sondern als dauerhafte schulische Einrichtung verstanden.<sup>621</sup> Griffe der Politikunterricht das Projektlernen auf, bekäme er die Chance, das Zentrum einer Schule zu werden, die politische Bildung und demokratische Erziehung sich als Schwerpunkte ihrer Bildungsarbeit auf ihre Fahnen schriebe, um den Artikel 11 der Landesverfassung in NRW adäquat umzusetzen. Volker Reinhardt sieht im Aufgreifen einer verstärkten Projektorientierung durch das Fach Politik berechtigt eine Verstärkung der Bedeutung des Faches, (Reinhardt, V., 2007a, 151) die von diesem als Ergänzung und Ausweitung des fachlichen Zugriffs unbedingt angenommen werden sollte. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass sich die Projekte dem Anspruch stellen, politisches Lernen zu ermöglichen, und zwar in dem hier schon vorgestellten Verständnis der Herstellung allgemein verbindlicher Regelungen.<sup>622</sup>

Andererseits sind demokratische Erziehung und politisches Lernen nicht auf den Politikunterricht und seine Arbeits- und Umgangsformen beschränkt. Auch andere Fächer und die Schulkultur sollten einbezogen werden, auch wenn der Politikunterricht die Federführung und damit eine Vorrangstellung unter Berufung auf sein genuines Fachverständnis übernehmen sollte. Aber er kann alleine auf keinen Fall dem Anspruch einer die gesamte Schule erfassenden und über sie hinausgehenden demokratischen Erziehung und politischen Bildung gerecht werden kann, auch wenn Fachlehrer für das Fach Politik sich über ihren Unterricht hinaus dafür in besonderer Weise verantwortlich fühlen sollten und zum Engagement herausgefordert sind.<sup>623</sup> Der Politikunterricht benötigt Ergänzungen durch weitere Elemente,<sup>624</sup> die jeweils einen unterschiedlichen Beitrag zur demokratischen Wertorientierung und zur politischen Bildung leisten sollten.

Dazu ist sinnvoll und notwendig, dass in einem begrenzten Maße der „Schonraum Schule“, der nicht in dem Maße wie die politische Öffentlichkeit eine Konfliktkultur ausprägt und der stets ein staatlich gestalteter Raum mit begrenzten Möglichkeiten des politischen Lernens und der bürgerschaftlichen Partizipation ist, verlassen wird, um die Kommune als öffentliches Handlungs-

feld einzubeziehen und die Schule als Reflexionsraum zu nutzen. (vgl. Koopmann, 2009) So setzt Klaus F. Koopmann z. B. darauf, dass durch kooperative Beteiligung an authentischen und öffentlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen politisch gelernt wird und ein Zuwachs an bürgerschaftlicher Partizipationskompetenz erreicht wird, (ebenda) da Lernende als Bürger handeln können und ihre Fähigkeit erfahren, Bürger zu sein. Das schulische Lernfeld ist daher durch Projekte zu erweitern, da Schule niemals das politische Realfeld (alle schulischen Formen politischer Bildung unterliegen den schulischen Strukturvorgaben) sein kann, da schulische Möglichkeiten der politischen Bildung ergänzt werden sollten.<sup>625</sup>

Der Politikunterricht und alle hier vorgestellten Ebenen des Demokratie-Lernens stellen relevante und unbedingt notwendige Möglichkeiten zu diesem Zwecke dar, aber sie bleiben halt „nur elementare vorpolitische Übungsfelder der Demokratie“ (Himmelman, 2010, 28) Insofern plädiert Koopmann für ein gegenseitiges Durchdringen von politischem und sozialem Handeln durch bürgerschaftliches Engagement in Projekten in Schule und Kommune, bei denen der „pädagogische Schonraum“ (Biedermann) bewusst verlassen wird, aber die Schule und insbesondere das Fach Politik bzw. die Fächer der politischen Bildung die Steuerungsfunktion übernehmen:

„Vor allem im Zusammenhang mit den reflexiven Anteilen kommunalorientierter Partizipationsprojekte kommt den für politische Bildung zuständigen Unterrichtsfächern bzw. Lernbereichen besondere Bedeutung zu, denn diese könnten und sollten sehr viel extensiver als es gegenwärtig der Fall ist, projektvorbereitend, -begleitend und -evaluierend wichtige gesellschaftliche und politische Bedingungsbeziehungen der in Partizipationsprojekten zu bearbeitenden authentischen, kommunalen Probleme erschließen helfen. Gesellschaft und Politik könnten auf die Weise funktional, statt wie verbreitet praktiziert, dysfunktional, d. h. losgelöst von Erfahrungskontexten gelernt werden.“<sup>626</sup> (Koopmann, 2007b, 16)

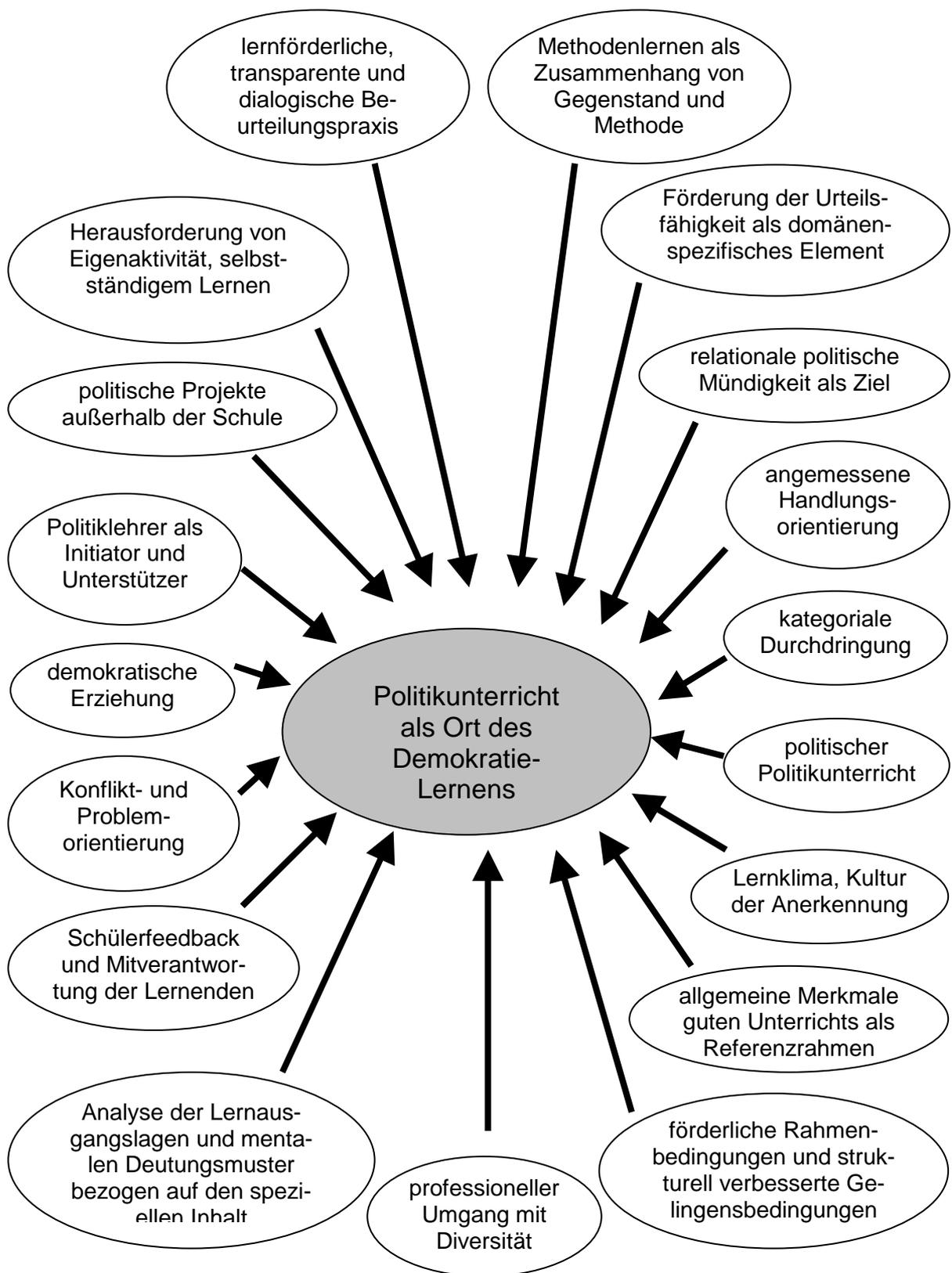
Damit ist es sicherlich möglich, die Grenzen der schulischen Teilpartizipation zu überschreiten und vor allem im Nahraum in begrenztem Umfang einen Teil der politischen Welt als Beschäftigung mit öffentlichen Angelegenheiten zugänglich zu machen, zumal erfahrungsbezogenes bürgerschaftliches Lernen möglich wird und auch Partizipationsstrategien im kommunalen Raum erprobt werden können. (vgl. Meinhold-Henschel/Schack) So sehr diese Möglichkeit, wenn die Chance dazu besteht, genutzt werden sollte, weil ein solches Lernen am anderen Ort und unter anderen Rahmenbedingungen, vor allem unter Realbedingungen die Erfahrungsbasis erweitert und vermutlich auch Rückwirkungen auf schulisches Lernen hat, so darf mit solchen Öffnungen von Schule keine überhöhte Erwartung verknüpft werden, da solche Ausweitungen immer nur Ausnahme- und nicht Regelfall werden können und immer auf eine reflexive und analytische Aufarbeitung und auf eine Perspektivenerweiterung durch schulische Bildungsprozesse angewiesen ist.<sup>627</sup>

Auch gegenüber kommunalen Regelungen von öffentlichen Angelegenheiten kann eine Bedeutungsdistanz entstehen und diese führt nicht automatisch zu mehr Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, zumal wenn diese, worauf in

dieser Arbeit besonders wert gelegt wird, freiwillig bleiben soll. Nichtsdestoweniger wird diese Chance zur demokratischen Erziehung und politischen Bildung auch außerhalb der Schule (bei gleichzeitiger distanzierender und abstrahierender Analyse und erweiternder Reflexion) als positive Ergänzung gesehen. Sie wird als weitere Möglichkeit, als eine zusätzliche Sonderform und als eine Erweiterung des schulischen Demokratie-Lernens unterstützt und begrüßt, auch weil sie eine weitere Möglichkeit der Teilpartizipation der Lernenden bietet, die vermutlich umfangreicher als im Politikunterricht selbst sein kann, weil gemeinsame Entscheidungen bei Themenfindung, Durchführung, Präsentation und Auswertung getroffen werden müssen (vgl. Beutel, 2010, 80).

Aber auch Projektarbeit muss sich Kriterien nicht nur im Hinblick auf die Berücksichtigung der politischen Dimension von Projekten stellen, sondern hat auch qualitative Maßstäbe (Kriterien, z. B. im Anschluss an die Bestimmung von Dagmar Hänsel, Hänsel 1997, 75) in der Lernorganisation und Ausrichtung zu berücksichtigen und als Reflexionsinstrumente zu nutzen. Deshalb macht Tilman Grammes zu Recht darauf aufmerksam: „Projektarbeit bürgt nicht per se für pädagogische Qualität; es findet sich good/best practice ebenso wie Hilflosigkeit und inflationäre Begriffsverwendung. Gut gemeint ist nicht in jedem Fall gut gemacht!“ (Grammes, 2010, 2002) Zudem kann die Großform Projekt auch nicht an die Stelle des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages zur demokratischen Erziehung und politischen Bildung gesetzt werden. Hier ist die Schule als Institution auf allen ihren Ebenen erst selbst gefordert, auch wenn sie in der Regel nicht das gesellschaftliche Leben und damit reale öffentliche Angelegenheiten unter der Perspektive des Akteurs, sondern nur in reflektierter Distanz aufgreifen kann. Aber die Schule hat – so die durchgängige These dieser Arbeit – ihre inhärenten Möglichkeiten selbst noch lange nicht ausgeschöpft. Sie selbst muss sich auf allen Ebenen dieser Aufgabe stellen. Das unterbleibt völlig oder ist angesichts der gesellschaftlichen Notwendigkeit noch viel zu gering ausgeprägt. Dazu muss sich die Schule in ihrer Gesamtheit als ein gestalteter Sozialraum, als Feld für demokratische Erziehung und politische Bildung verstehen. Nur so werden demokratische Erziehung und politische Bildung in der Schule praktisch, nur so bekommt die Schule eine Chance, wirklich ein Lernort für Demokratie zu werden.

Insofern müssen jetzt die weiteren Felder demokratischer Erziehung und politischer Bildung innerhalb der Schule betrachtet werden. Nach dem Handlungsfeld Unterricht, hier der Politikunterricht, soll jetzt das Handlungsfeld Schulklasse als Gremium zur Auseinandersetzung mit Problemen der demokratischen Erziehung und politischen Bildung betrachtet werden. Auch dort gibt es häufig noch ungenutzte Möglichkeiten zur Einführung in die demokratische Lebensform und auch zur politischen Bildung. Bevor dazu übergegangen wird, sollen überblicksartig die bisher vorgestellten Elemente des Demokratie-Lernens im Politikunterricht veranschaulicht werden.



**Abb. 4: Elemente des Demokratie-Lernens für den Politikunterricht**

„Das Kind hat ein Recht darauf, dass seine Angelegenheiten ernsthaft behandelt und gebührend bedacht werden. Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben.“<sup>628</sup> (Korczak, 1967, 304)

## 3.2 Handlungsebene Schulklasse: Die Klasse: Das Beispiel Klassenrat

### 3.2.1 Die Schule in ihrer Gesamtheit als Lernfeld

Um die Schule im Rahmen der vorhandenen gesetzlichen Bestimmungen und organisatorischen Bedingungen vermehrt zu einem Ort des Demokratie-Lernens zu gestalten, muss über einen politisch bildenden und demokratisch erziehenden Unterricht, besonders im Fach Politik, hinaus die gesamte Schule als Lern- und Erfahrungsfeld genutzt werden, so dass entsprechende Lernerfahrungschancen in der schulinternen Öffentlichkeit zu arrangieren und zu organisieren sind. Trotz ihrer Qualifikations-, Selektions- und Sozialisationsfunktion ist die Schule eine Institution des demokratischen Staates. „Ihre rechtlichen Grundlagen, ihre materielle Ausstattung, ihre organisatorische Verfasstheit, die sie regulierenden politischen Imperative, die Werte und Normen ihres politisch generierten Auftrages sind *demokratisch* legitimiert.“ (Kandzorra, 2003, 1) Insofern geht es darum, diesen Anspruch der Schule gegen ihre soziologischen und ökonomischen Funktionen zu stärken und durch eine auf demokratische Erziehung und politische Bildung ausgerichtete Schulentwicklung, die sich in ihrer internen Arbeit selbst demokratisch versteht,<sup>629</sup> zu unterstützen und somit den demokratischen Auftrag der Schule in den Vordergrund zu rücken und ihm den Primat zu geben, um diesen gemeinsam mit den Zielen pädagogischen Handelns als Prüfauftrag an die Schule und an den Unterricht in der Hinsicht zu verstehen, ob sie genügend Möglichkeiten bieten, einen Beitrag zur Erweiterung selbstbestimmten demokratischen Handelns zu leisten.<sup>630</sup>

Dabei muss eine an den Prinzipien demokratischer Erziehung und politischer Bildung ausgerichtete pädagogische Konzeption sich gleichzeitig ihrer widersprüchlichen Handlungsbedingungen von Schule bewusst sein.<sup>631</sup> Gleichzeitig dürfen die bisher kaum entfalteten Möglichkeiten einer Schul- und Unterrichtskultur, die sich den Ansprüchen einer pädagogischen Transformation bewusst stellen, auch nicht unterschätzt werden. Die schon angesprochene nordrhein-westfälische „Rahmenvorgabe Politische Bildung“ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 2001) hat dies schon erkannt und die Bedeutung einer über den Unterricht im Fach Politik bzw. Politik/Wirtschaft hinausgehenden politisch bildenden und demokratischen Erziehungskultur verdeutlicht, so dass neben den unterrichtlich zu vermittelnden Kompetenzen demokratieunterstützende Fähigkeiten durch die Schule als Gesamtsystem zu vermitteln sind, wozu die Schule als Institution genügend (oftmals ungenutzte) Gelegenheiten bietet. Die Schule sollte daher über den Politikunter-

richt hinaus mehr und mehr als demokratische Lebensform gestaltet werden, um auch internationalen Bildungsanstrengungen zu folgen, die die demokratischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler dominant und hervorhebend entwickeln wollen und damit „the civic mission of schools“<sup>632</sup> stärken wollen, und zwar durch die Schule als die entscheidende Institution für demokratische Erziehungs- und politische Bildungsprozesse, da sie von allen Mitgliedern einer Gesellschaft im Laufe ihres Erziehungs- und Bildungsprozesses besucht wird.

Aus diesem Grund ist es dringend notwendig, dass auch am Schultor die Demokratie Einlass findet und nicht mehr beim Eintritt in die Schule ein Sektor völlig undemokratischer Herrschaft betreten wird, sondern im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips und der staatlichen Rahmensetzung die Lernenden allmählich an die Demokratie herangeführt werden, und zwar im Sinne einer kritisch-konstruktiven „Einbürgerung in die Demokratie“<sup>633</sup> (Himmelmann) mit dem Ziel der „Verwirklichung von materialer Demokratie, sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Verantwortung.“ (Claußen, 2003, 14) Dazu ist die Schule einer Transformation unter den Prinzipien und Elementen demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu unterziehen, weil solche schulischen Neuorientierungen, gezielten Ausrichtungen und Neujustierungen des Schulehaltens, die die grundlegenden pädagogischen und didaktischen Qualitäten schulischen Lebens, Lernens und Unterrichtens betreffen, notwendiger denn je sind.

Die schon in der Hinführung zu dieser Arbeit genannten Begründungen (Kapitel 1.1) für eine solche Notwendigkeit und damit der legitimatorische Anschubdruck, dass die Schule diese Chancen ergreifen sollte, sind erfreulicherweise gewachsen.<sup>634</sup> Die Gründe liegen in der vermehrten Individualisierung sozialer Beziehungen, wodurch eine Entwicklung demokratischer Grundhaltungen notwendig wird und die den Individuen hilft, gegen Überforderung, Verunsicherung und Existenzängste in Folge sozialer Deklassierung belastbare demokratische Überzeugungen und Maßstäbe und eine demokratische und an sozialer Gerechtigkeit orientierte Praxis als Grundlage ihres Demokratiebewusstseins eigenständig zu entwickeln. Gerade vor dem Hintergrund der tief greifenden und strukturellen sozio-ökonomischen Veränderungen der Gesellschaft werden vermehrt zivilgesellschaftliche Grundqualifikationen notwendig, die es ermöglichen, den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf demokratischer Grundlage zu sichern und zu entwickeln, um Inklusion zu unterstützen und Ausgrenzung und weitere soziale Deklassierung zu vermeiden.

Dies berechtigt mit aller Nachdrücklichkeit darauf hinzuweisen, dass es wichtiger denn je ist, dass die Schule in die demokratische Lebensform umfassend einführt, dass sie „entgegenkommende Verhältnisse“ (Habermas) für die Entwicklung eines demokratischen Habitus` schafft, dass sie sich der Aufgabe des politisch bildenden Lernens in fachlicher und prinzipieller Form, im Rahmen der Schulkultur und in projektdidaktischen Formen in expansiver Form annimmt.

Über die bisher schon genannten Begründungsaspekte für ein schulisches Demokratie-Lernen hinaus kann hier angeführt werden, dass die Schule eine

Kompensationsfunktion gegenüber einer häufig nicht mehr adäquaten familiären Sozialisation im Bereich der Vermittlung demokratischer und wertorientierter Kompetenzen wahrzunehmen hat und dies im Rahmen ihres Beitrages zur Sozialisation und zur Erziehung als Chance ergreifen sollte. (vgl. Schirp, 2003a, 47)

Aber damit ist die Legitimation für eine verstärkte Ausrichtung der Schule in Richtung demokratischer Erziehung und politischer Bildung noch nicht ausgeschöpft. So führt Heinz Schirp an, dass die Schule ihr Vermittlungsmonopol an Wissen und Information angesichts der Relevanz neuer Medien mehr und mehr verliere, so dass Schüler vermehrt lernen müssten, aus einem Überangebot von Informationen zu selektieren und Bedeutungsentnahme zu vollziehen, aber vor allem, dass sie lernen müssten, über Ergebnisse zu kommunizieren und Mitgestaltungsprozesse demokratisch zu organisieren, um Konkurrenzmechanismen und soziale Isolierung sozialverträglich zu bewältigen. (vgl. ebenda, 48) Er ergänzt darüber hinaus, dass die neue Lernforschung ein Lernen unterstützt, bei dem die mitgestaltende Rolle der Lernenden in den Vordergrund gerückt wird, aber auch, dass die Schulqualität in immer mehr Ländern unter den Gesichtspunkten „demokratischer, sozialer, wertorientierter Gestaltung“ (ebenda, 50) bestimmt wird.

Verstärkt wird eine solche Chance auf eine stärkere Orientierung der Schule in Richtung einer akzentuierten demokratischen Erziehung und politischen Bildung durch die geforderte größere Teilautonomie der Schule und ihre Option auf eine größere Selbststeuerung und Selbstverantwortung, die den Einzelschulen entsprechende Optionen bieten. (vgl. Kandzorra, 2) Gerade darin liegen Möglichkeiten, zwar keine Schule als Polis,<sup>635</sup> aber als politisch-demokratische Kommunität zu gestalten, und eine veränderte Lern- und Lebenskultur unter den Ansprüchen von gegenseitiger Anerkennung und gemeinsamer Verantwortung zu etablieren. Vor diesem Hintergrund kann dann mit Wolfgang Edelstein die folgende Aussage, die um den Akzent der politischen Bildung ergänzt und erweitert werden müsste, getroffen werden:

„Eine demokratische Schule, eine Schule der Demokratie ist kein Luxus. Demokratie lernen ist keine Nebenaufgabe, gleichsam außerhalb des Ernstfalls, abseits vom Kerngeschäft des Unterrichts. Demokratie in der Schule ist der Ernstfall, und sie muss im Zentrum der Aufgabe stehen, die Schule zu erfüllen hat.“ (Edelstein, 2009b, 1)

### **3.2.2 Die Schulklasse als „Mikrogesellschaft“**

Ist damit bewusst noch einmal die Aufgabe einer Schule, die sich demokratiepädagogisch und politisch bildend in akzentuierter Weise aufstellt, begründet, so macht es jetzt Sinn, sich den einzelnen Untergliederungen einer solchen Schule zuzuwenden, die über den Unterricht, insbesondere über den Politikunterricht, hinausgehen, weil eine Beschränkung ausschließlich auf den Politikunterricht zu einer Verengung und zu einer isolierenden Verfälschung des Demokratie-Lernens führte. Darüber hinaus existieren häufig schon Erweiterungen im Sinne einer Ausweitung von demokratischer Erziehung und

politischer Bildung, die durch Eigeninitiative von Lehrern entstanden sind, die sich zum Motor einer dann die ganze Schule erfassenden Entwicklung gemacht haben (Der Klassenrat ist dafür ein Beispiel). Ein solches wichtiges Teilelement der Schule ist die Schulklasse als eine durch die Schulverwaltung gebildete Zweck- und keinesfalls Wahl- oder Wunschgemeinschaft. Sie unterliegt den administrativ vorgegebenen Bedingungen und einer sich daraus ergebenden Rahmung. Sie ist halb-öffentlich und mit entsprechenden Rechten, Pflichten und Verantwortlichkeiten ausgestattet. Gleichzeitig stellt die Klasse eine soziale Gemeinschaft, ein Sozialgefüge dar, mit dem unterschiedliche Voraussetzungen, Temperamente und verschiedene kulturelle und familiäre Hintergründe in einem System vereinigt werden. Im gemeinsamen Handeln und Interagieren in einem solchen System entwickeln die Schüler ein unterschiedliches Rollenverhalten. Aber die Schüler sind nicht nur als Einzelpersonen in der Klasse als einer zugeordneten Zwangsgemeinschaft beheimatet, sondern das Leben in der Klasse verlangt viele Eingliederungsprozesse. Vor allem aber erfordert es auch, gemeinsame Absprachen zu treffen und verbindliche Regelungen bei auftretenden Interessengegensätzen und sozialen Konflikten zu treffen. Schüler können, wenn dies bewusst initiiert und als Lernsituation gestaltet wird, lernen, wie man im sozialen Verbund Mitentscheidungen trifft und wie man Verantwortung für die Klassengemeinschaft übernimmt.

So eröffnet die Schulklasse als soziales System Chancen zum Erwerb sozialer und demokratischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und unter bestimmten Voraussetzungen auch die Möglichkeit, das politische Bewusstsein zu entwickeln und erste Ansätze eines politischen Verständnisses von demokratischen Verfahrensweisen kennen zu lernen, aber gebunden an den Binnenraum Schule. Die Chancen, wie Konflikte, verschiedene Interessen gemeinsam geregelt werden, wie Entscheidungen getroffen werden, lassen Möglichkeiten entstehen, die für eine demokratische Erziehung und politische Bildung nicht ungenutzt bleiben sollten. Die Schule als Ganzes und damit auch die Schulklasse als eine Untergliederungsform stellen eine

„Mikrogesellschaft dar: Hier wird allgemeine Verbindlichkeit hergestellt, die ihrerseits darauf befragt werden kann, inwieweit sie die Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme ihrer Mitglieder ermöglicht und fördert. Im Schulleben wie in allen anderen sozialen Erfahrungsräumen der Schüler findet Alltagspolitik statt (...). Lernende entwickeln hier eigene Vorstellungen über die Frage, wie verbindliche Regelungen in sozialen Gruppen hergestellt werden können.“ (Lange, D., 2005a, 10)

Die Schulklasse bietet somit, wenn das ihr angelegte Potential entsprechend genutzt und gestaltet wird, die Chance, ein offenes Erleben und ein gemeinsames Bearbeiten des Spannungsverhältnisses von Gemeinschaft und Gesellschaft, ein Erleben von eigenständigen Entscheidungen und gemeinsamen Regelungen und ein Verfügen über „abgesteckte“ Diskussions- und Regelungs- und Interaktionsräume in einer sonst immer unverfügbaren Welt im schulischen Mikrokosmos zu erleben.

### 3.2.3 Der Klassenrat: ein wesentliches Element

Die bewusste und institutionalisierte Form der Regelung gemeinsamer Angelegenheiten und der demokratischen Teilhabe am Klassen- und u. U. auch am Schulleben stellt der Klassenrat „als mikropolitische Lebensraum“ (Sliwka, 2004a, 77) bzw. als „grundlegende Formation einer partizipatorischen Organisation“ (Edelstein, 2009d, 13) dar.

Er ist mehr als eine nur informelle Zusammenkunft der Schülerinnen und Schüler unter Einbeziehung der Lehrperson, bei der die Klassengeschäfte gemeinsam geregelt werden. Vielmehr ist er an eine organisatorische Grundstruktur der formellen Mitwirkung und Verantwortungsübernahme der Angehörigen der Schulklasse gebunden.

Dabei ist zu beachten, dass es *den* Klassenrat nicht gibt, dass es eben nicht die einzig mögliche Gestalt gibt, sondern jede Schule und u. U. auch jede Klasse ihre Form unter Einhaltung von klaren Bestimmungskriterien, was diese anspruchsvolle Einrichtung für demokratische Erziehung ausmacht und wo seine Grenzen liegen, festlegt.<sup>636</sup> (vgl. Friedrichs, 2009a) Unter einer grundsätzlichen und verallgemeinernden Betrachtung stellt der Klassenrat aber eine „basisdemokratische Form der verantwortlichen Teilhabe vor Ort dar, die zugleich die Lebensform der Gruppe reguliert“ (Edelstein, 2008a, 5) und die kollektive Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in einem gesetzten Rahmen ermöglicht. Für Anne Sliwka ist der Klassenrat ein „Nukleus schulischer Demokratie.“ (Sliwka, 2008, 69) Wolfgang Edelstein spricht von einer „*basisdemokratische(n) Institution*, eine(r) Verantwortungsgemeinschaft sowie (von) ein(em) Handlungs- und Planungszentrum.“ (Edelstein, 2010, 70) Dabei geht der Klassenrat über die repräsentative Form der Beteiligung und institutionalisierte Mitentscheidung der Schülerversammlung hinaus, da er nicht nur die gewählten Schüler umfasst, sondern alle Lernenden einer Klasse, die in eine Form von Mitverantwortung und möglichst weit reichende Selbststeuerung eingebunden werden. Der Klassenrat bietet durch ein bewusst gestaltetes Arrangement für alle Schüler einer Schulklasse die Chance, demokratische Verkehrsformen zu erleben, zu praktizieren, Entscheidungen zu treffen und dafür Verantwortung zu übernehmen. (vgl. Krappmann, 2008, 3) Folgende Fähigkeiten, Fertigkeiten und u. U. auch Bereitschaften, die als Grundlage für einen demokratischen und friedlichen Habitus angesehen werden, können im Klassenrat erworben werden, wobei die Aufzählung nicht als vollständig zu betrachten ist: Schüler

- lernen, ihren Standpunkt zu vertreten,
- lernen, für ihre Rechte unter Anwendung von angemessenen Kommunikationsformen einzutreten,
- lernen, die Klasse und die Schule nicht als ein Feld von Ein- und Unterordnung zu erleben, sondern auch als Möglichkeit, eigene Bedürfnisse und Interessen zu formulieren und einzubringen, aber auch Interessenwahrnehmung und Interessendurchsetzung zu erleben und zu reflektieren,
- lernen, Dissens als Normalität zu akzeptieren,

- lernen, Respekt vor den Rechten anderer und Anerkennung eigener Vorstellungen zu erleben und sich wechselseitig zu vermitteln,
- lernen, die Beachtung von Grundsätzen der Gleichheit trotz der Anerkennung von Verschiedenheit zu vollziehen,
- lernen, unterschiedliche Lösungen für Probleme zu finden und deren Geltung auszuhandeln,
- lernen, Urteile zu fällen und zu prüfen,
- lernen, Aus- und Verhandeln und demokratische Entscheidungsprozesse einzuüben,
- lernen, Kritik anzunehmen und zu äußern,
- lernen, Perspektiven zu wechseln und zu verstehen, warum andere anders denken und für andere Vorstellungen vom guten und richtigen Leben und Handeln eintreten,
- lernen, Mehrheitsentscheidungen zu respektieren und Minderheitenpositionen zu akzeptieren,
- erfahren Grundelemente einer Diskussionskultur und erleben die Überzeugungskraft des Arguments,
- lernen, zu geklärten und verbindlichen Vereinbarungen zu kommen, und zwar zunehmend selbstständig,
- lernen, Zuständigkeit und Verantwortung zu übernehmen,
- erfahren, etwas in einem begrenzten Entscheidungsrahmen gestalten zu können.

Demokratisches Lernen kann sich im Klassenrat als ein kollektiver Vorgang vollziehen. Vielleicht vermag er ja sogar Impulse und Anregungen zu vermitteln, die Möglichkeiten kindlicher und jugendlicher Mit- und Selbstbestimmung auch außerhalb der Klasse und der Schule zu erweitern.

Als Zeitgefäß und Ort für demokratisches Lernen im Sinne demokratischer Erziehung im geschützten „Erprobungsraum“ der Klassengemeinschaft kann der Klassenrat das Demokratie-Lernen gewährleisten, was Sibylle Reinhardt als „Konfliktfähigkeit“ zusammenfasst und so bezeichnet.<sup>637</sup> (vgl. Reinhardt, S., 2002b, 238)

Trotz der Notwendigkeit der Anleitung<sup>638</sup> und pädagogischen Letzt-Verantwortung durch die Lehrperson erscheint es berechtigt, sicherlich auch in einem gewissen Umfang von einer Einschränkung der Lehrer-Dominanz durch den Klassenrat zu sprechen, da in ihm bewusst die Interessen der Lernenden, ihre Wahrnehmungen zum Ausdruck gebracht werden und kollektive Aushandlungsprozesse vorherrschen, auch wenn diese durch die institutionellen Bedingungen und Sozialisationsmechanismen der Schule als Institution „gefiltert“ werden. Insofern kann zumindest in einem gewissen Umfang, aber nicht ungebrochen, im Klassenrat – wie von Hanna Kiper behauptet<sup>639</sup> (Kiper, 1997, 1) – Selbst- und Mitbestimmung realisiert werden, ohne dass damit eine „basisdemokratische Form“ (vgl. Edelstein, 2007b, 3) im Hinblick auf die gesamte Schule in ihrer institutionellen Verfasstheit verwirklicht würde.

Viel wichtiger erscheinen mir aber die Möglichkeiten des Klassenrates, dass in ihm demokratische Erziehungsprozesse zur Ausbildung eines demokratischen Wertbewusstseins als positive Präferenz und als Grundlage für einen

demokratischen Habitus ausgebildet werden können. Dabei geht es im Klassenrat nicht nur um das aktive Erlebnis, sondern mindestens genauso um das gemeinsame Reflektieren über Normen, Werte, Entscheidungen und über Verhalten, vor allem im Hinblick auf gemeinsame verbindliche Regelungen, wenn der Klassenrat relevante Wirkungen im Bereich demokratischer Erziehung entfalten soll.

Um das zu erreichen, ist eine pädagogische Einwirkung durch die Lehrperson und damit die Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe unverzichtbar.

### **3.2.4 Ideengeschichtliche Wurzeln bei Célestin Freinet und Alfred Adler**

Die ideengeschichtlichen Wurzeln des Klassenrates gehen auf die Reformpädagogik zurück, die auch schon versuchte, demokratische Grundeinstellungen durch schulische Gestaltungsmomente zu verankern, die vor allem mehr kindliche Autonomie und die Beteiligung der Kinder an der Lösung von Problemen befördern wollte.<sup>640</sup> Im engeren Sinne, bezogen auf die Ebene der Schulklasse, auf der auch Verbindungen zum Unterricht hergestellt werden können bzw. zwangsläufig in die Erörterung einbezogen werden, kommen im Wesentlichen<sup>641</sup> nur die „Klassenversammlung“ nach Célestin Freinet und die Vorstellung des „demokratischen Klassenzimmers“ unter Einschluss des Klassenrates auf der Grundlage der Individualpsychologie Alfred Adlers bzw. der neueren Teleoanalyse in Betracht. Beide Modellvorstellungen wurden in der Schulpädagogik seit den 1970er Jahren wieder aufgegriffen und fanden anfangs vor allem in der Grundschulpädagogik viel Resonanz, haben aber inzwischen vielfältige Erweiterungen in der Sekundarstufe I in allen Schulformen gefunden.<sup>642</sup>

Der Klassenrat hat in Freinets Vorstellungen von einer neuen französischen Schule einen zentralen Ort. Er sieht in ihm ein wichtiges Selbstbestimmungsorgan einer Schulklasse, da die Schüler auch den Zeitrahmen und die Themen und Inhalte entscheidend mitbestimmen, weil die Selbstorganisation und die Eigenverantwortung der Lernenden in der Pädagogik Freinets von zentraler Bedeutung sind. Darüber hinaus sollen die Schüler lernen, sich frei auszudrücken, mit anderen zu kommunizieren und eine kooperative Verantwortung aufbauen. (vgl. Dietrich, 1982, 2) Der Klassenrat wird als demokratische Gesprächsrunde verstanden, in der alle ihre Meinung und ihre Kritik äußern können und in der gemeinsam formulierte Ordnungsregeln aufgestellt werden. Mit ihm reguliert die Klasse ihre soziale Dynamik und setzt die Strukturen, die sie auf der Basis von gewährten Schülerrechten benötigt. (vgl. Hövel, 1995, 60)

Die Themen werden während einer Woche auf einer Wandzeitung festgehalten und unter den Rubriken „Wir üben Kritik“, „Wir beglückwünschen“, „Wir wünschen/wir fordern“, „Wir haben verwirklicht“ dokumentiert,<sup>643</sup> (vgl. Freinet, 1979, 75f.) um so die Gruppenprobleme in strukturierter Form zu klären. Der Klassenrat dient so als Gremium der Regulierung von Beziehungsproblemen, als Forum der Arbeitsplanung und als Hilfe zur Persönlichkeitsbildung, die

durch das regulierende Kollektiv der Klassengemeinschaft vorgenommen wird, die mit Unterstützung der Lehrkraft zur moralischen Erziehung beiträgt und so die persönliche Freiheit begrenzt. Unter der Perspektive des demokratischen Lernens sind bei Freinet zweifellos wichtige Grundformen einer demokratischen Gesprächs- und Problembewältigungskultur festzustellen. Allerdings überhöht Freinet die Gemeinschaft, die zum regulierenden und rechenschaftspflichtigen Organ für jedes Mitglied der Klasse wird. Die Gefahr, dass der Klassenrat dann zum Tribunal wird, kann zumindest nicht ausgeschlossen werden. Das Leben mit Dissens, die Einübung in die demokratische Lebensform, die Freiheitsrechte des demokratischen Selbstes werden trotz der Betonung von kindlicher Autonomie in der Konzeption des Klassenrates bei Freinet nicht genügend beachtet. Zudem unterstellt Freinet bei seinen Ideen vom Klassenrat bei den Lehrenden und Lernenden gleiche Interessen. Er geht von symmetrischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern aus, will aber gleichzeitig erreichen, dass die Lernenden moralisch erzogen werden, und zwar gemäß den von der Lehrperson gesetzten normativen und moralischen Vorstellungen, die z. B. asoziales Verhalten verhindern sollen. (vgl. Boer, 2006, 16) Damit vernachlässigt Freinet wie viele aktuelle Klassenratskonzeptionen, die ungebrochen der Reformpädagogik folgen, dass pädagogische Beziehungen stets asymmetrisch sind und dass auch der Klassenrat unter den administrativ-institutionellen Bedingungen der Schule stattfindet. Heike de Boer folgert daher zu Recht:

„Da die Gleichzeitigkeit von Leiten, Vorbild sein und Teilnehmen unter ‘Gleichen’ eine Rollenambivalenz für die Lehrenden bedeutet und diese in ihrer Widersprüchlichkeit nicht diskutiert wird, scheint die Antinomie, die sich im Schulalltag unter vertraulicher Moderation interindividueller Konflikte im Klassenrat bewegt, wenig Berücksichtigung zu finden.“ (ebenda, 22f.)

Unter dem Gesichtspunkt des demokratischen Lernens wäre es notwendig, den Widerspruch zwischen Selbstständigkeit und autoritativer moralischer Setzung altersangemessen im Klassenrat zu thematisieren. Das bedeutet, dass auch die Rolle der Lehrkraft im Klassenrat mit den Schülern reflektiert werden muss. Da die Lehrkraft nicht nur den Klassenrat begleitet und da sie stets die Gesamtverantwortung in den Händen behält, ist es notwendig, diese Rolle transparent zu machen, um auch Konflikte bei der Findung von Lösungen und deren Umsetzung in den unterschiedlichen Rollen stets den Lernenden zu verdeutlichen. Dazu zählt auch die Eingebundenheit der Lehrperson in ihre beamtenrechtlichen Verpflichtungen und in die schulischen Strukturen. Als hilfreich zur Verdeutlichung kann sich erweisen, wenn Lehrer in Anlehnung an das „Cognitive Apprenticeship-Model“ von Collins, Brown und Newman verschiedene Rollen nacheinander einnehmen können, um entsprechende Kompetenzen an die Schüler zu vermitteln und diese bei ihnen zu fördern.<sup>644</sup> Unterstützt wird ein solches Vorgehen, wenn ein weiterer Lehrer – wie beim Klassenratsmodell der Gesamtschule Waltrop (Schulbroschüre der Gesamtschule Waltrop) – die Sitzung beobachtet und sich Notizen macht,

um Grundlagen für die Reflexion zur Verfügung stellen zu können und Optimierungsvorschläge einbringen zu können. (vgl. Collins/Brown, Newman, 1989)

Auch wenn die Wahrnehmung der Lehrerrolle von der Fähigkeit zur weitgehenden Selbststeuerung der Schüler abhängt, so bleibt das Ziel, diese Selbststeuerung der Lernenden zu erhöhen und damit auch ihre Verantwortungsübernahme sukzessive zu erweitern. (vgl. Sliwka, 2008, 76f.) Soll die Funktion des Klassenrates als ein weiteres Element demokratischer Erziehung und basaler politischer Bildung gestärkt werden, ist eine Vernetzung zum Politikunterricht (bzw. zum entsprechenden Unterrichtsfach in der Grundschule, z. B. Sachunterricht) unverzichtbar. In einer solchen Vernetzung können auch die widersprüchlichen Bestimmungsmomente des Klassenrates unter fachspezifischen Aspekten analysiert und besprochen werden. Dazu ist es dann aber auch notwendig, dass einer der beiden Lehrer, der in der Klasse unterrichtet, der Politiklehrer ist.

Weiterhin ist wichtig, die konstraintionalen Effekte des Klassenrates durch die kindliche und jugendliche Eigenlogik, die eine andere ist als die pädagogische Zielsetzung der Lehrenden, ebenso zu berücksichtigen wie die Tatsache, „dass der Klassenrat eben eine schulische Inszenierung ist.“ (Boer, 2006, 208) Boer weist darauf hin, dass die Kommunikation im Klassenrat der institutionalisierten Form Rechnung tragen sollte. (vgl. ebenda, 210) Dies reduziert überhöhte Ansprüche an die Partizipation, hebt aber die Möglichkeiten des demokratischen Lernens im und durch den Klassenrat nicht auf, wenn die Reflexionen der Antinomien zum festen Programm der Sitzungen gehören und wenn der Klassenrat im Schulprogramm fest institutionalisiert ist.

Ein anderes Konzept des Klassenrates bietet die Individualpsychologie Alfred Adlers bzw. die neuere Teleoanalyse. Wie bei Freinet geht es auch darum, die Selbstständigkeit der Lernenden und ihre Mitentscheidungsfähigkeiten durch wechselseitige Ermutigung in der Gruppe zu entwickeln. Zielperspektive ist die Ermöglichung einer weitgehend demokratischen Ordnung im Klassenzimmer. (vgl. Dreikus/Grunwald/Pepper, 1995) Anders als bei Freinet steht bei der individualpsychologischen Ausrichtung des Klassenrates aber vor allem die Aufgabe im Vordergrund, Grundannahmen einer individualpsychologisch ausgerichteten Pädagogik zu praktizieren. Dabei ist das Ziel der Gespräche im Klassenrat die Steigerung der Selbst- und Fremderfahrung und die Einübung partnerschaftlichen und demokratischen Verhaltens. (vgl. Fuest, 1990)

Dem Klassenrat kommt aus individualpsychologischer Perspektive vorrangig die Aufgabe zu, die personale Entfaltung der Schüler zu verbessern, indem die privatlogischen Gedankengänge, die oftmals damit verbundenen chronifizierten Verhaltensmuster und der dahinter stehende Lebensstil dekodiert wird, um sie für die Betroffenen verstehbar zu machen und um sie pädagogisch bearbeiten zu können, und zwar so, dass die Verantwortlichkeit des Individuums durch Rückbindung an die Gruppe gestärkt wird. Dabei gibt die Lehrkraft auch stets Umstrukturierungshilfen, um lebensstilbedingte und antrainierte Verhaltensmuster, z. B. durch das Paradoxon von „Akzeptierung

und Verweigerung“ oder durch Irritation, Reflexion und Ermutigung allmählich zu verändern. (vgl. Heisterkamp, 1982, 151) Der Lehrende – in seiner Mitmenschlichkeit zwar gleichwertig gegenüber dem Schüler – nimmt dabei bewusst die Rolle des Beraters ein, der den Fortgang und die Richtung der Gespräche beeinflusst, um in einem kooperativen und dialogischen Prozess im Klassenrat – im Sinne der finalen Ausrichtung der Individualpsychologie – die „irrtümlichen“ Ziele des Handelns der Schüler und deren psychodynamischen Zusammenhänge zu verdeutlichen und sie auf die Gemeinschaft zu verweisen. Der Klassenrat wird zum Forum, um die einzelnen Mitglieder zu öffnen für die anderen als Mitmenschen und um die Zugehörigkeit zu ihnen zu verdeutlichen. Darin liegt auch das rudimentäre demokratische Potential der individualpsychologischen Konzeption des Klassenrates, da sie sich gegen jede Form von Egozentrizität wendet, um sich in demokratischen Verfahren unter Anleitung der Lehrenden auf den Gemein Sinn einzulassen. Dabei ist das individualpsychologische „Gemeinschaftsgefühl“ nicht mit Anpassung an gesellschaftliche Normen und Forderungen gleichzusetzen, (vgl. Antoch, 1982, 167 u. Antoch, 1981, 21f.) sondern als ein Konzept dynamischen sozialen Fortschritts ist es verwiesen auf das „von allen zu verwirklichende Menschentum“ (Rekus, 1985, 203) und auf die Sachlichkeit der den Einzelnen umgebenden Welt. Dies hat zur Folge, dass der Einzelne lernen muss, von sich abzusehen und sich in argumentativ-dialogischen Auseinandersetzungen mit Geltungsansprüchen von anderen auseinander zu setzen.

Trotz der aufscheinenden Elemente demokratischen Sprechens ist der individualpsychologische Klassenrat vorrangig ein Forum der Sozialerziehung. Es dominiert in ihm die Orientierung an einem gemeinsamen Guten, an der Gemeinschaft. Damit vernachlässigt er die Orientierung an politisch-moralischen Diskursangeboten. Die Dialektik einer demokratischen Gesellschaft (keine Balance von Ethnos- und Demosorientierung/Reichenbach, 2001, 466) wird in diesem Modell des Klassenrates daher nur unzureichend abgebildet, auch wenn eine gewisse Atmosphäre eines „demokratischen Klassenzimmers“ entstehen kann, (vgl. Dreikus, 1980 u. Dreikus/Grundwald/Pepper, 1976) das hilft konstruktiv mit Unterrichtsstörungen umzugehen sowie ein positives Lernklima zu erzeugen. Das individualpsychologische Konzept des Klassenrates bleibt für eine demokratische Erziehung und politische Bildung unterkomplex, ist stark moralisch konnotiert. Durch seine holistische Sichtweise wird auch das „demokratische Selbst“ als zu einem inneren Widerstreit fähigen Selbst“ (ebenda) nicht adäquat erfasst. Aus diesem Grunde muss ein solches Konzept als Engführung im Hinblick auf eine demokratische Erziehung und politische Bildung betrachtet werden. Die Dimension des „plural verfassten Selbst“ (Reichenbach, 2001, 467) das irritationsfähig bleibt und das das „demokratische Ethos des Streitens, Abwägens und Entscheidens“ (ebenda, 468) in sich aufnimmt und zum integralen Bestandteil seiner Haltung macht, fehlt in der individualpsychologischen Vorstellung vom Klassenrat völlig. Es reflektiert ebenso wenig wie die Freinet-Konzeption die institutionellen Mechanismen von Klassenratssitzungen in der Regelschule. In seiner primär auf psychohygienische Prävention ausgerichteten Zielperspektive kommt der individualpsychologische Klassenrat auch nicht völlig ohne Hand-

lungsvorschriften, Trainings und erlernbare rezeptologische Anweisungen aus, so dass die Gefahr besteht, dass davon ausgegangen wird, dass erzieherische Prozesse durch solche technologischen Verfahren erfolgreich machbar wären. (vgl. Röken, 1987)

Unter dem zentralen pädagogischen Prinzip von Bildsamkeit ist die individualpsychologische Konzeption des Klassenrates stets dahingehend zu prüfen, ob sie den Einzelnen tatsächlich dazu befähigt, seine Subjektwerdung selbst zu gestalten, so dass die Handlungen pädagogisch bleiben, weil sie an Freiheit und Selbstbestimmung gebunden bleiben und nicht für noch so edel erscheinende Zwecke instrumentalisiert werden. Ist die individualpsychologische Konzeption des Klassenrates für eine konsequente demokratische Erziehung und politische Bildung insgesamt nur eingeschränkt und nur unter Beachtung der kritischen Einwände nutzbar, so soll aber darauf hingewiesen werden, dass das Prinzip der konsequenten Ermutigung mit dem Ziel der vorbehaltlosen Auseinandersetzung mit Problemen, und zwar auch bei Misserfolgen, (vgl. Antoch, 1981, 46) uneingeschränkt für eine demokratische Erziehung übernommen und darin integriert werden kann und auch sollte, weil gerade Selbstvertrauen und damit das Zutrauen zu eigenen Stärken eine für die Ausbildung von Zivilcourage und demokratischem Verhalten notwendige Voraussetzung ist. In diesem eingeschränkten Sinne können Elemente der individualpsychologischen Konzeption des Klassenrates genutzt werden, aber sie sind unter den Gesichtspunkten der demokratischen Lebensform und unter Bezugnahme auf einen Bildungsbegriff, der politische Bildung inkludiert, zu erweitern.

### **3.2.5 Formale und organisatorische Elemente**

Bevor zur inhaltlichen Ausrichtung eines Klassenratskonzeptes Vorschläge im Sinne der hier verfolgten Zielsetzung unterbreitet werden, sollen erst einmal formale und organisatorische Elemente überblicksartig<sup>645</sup> benannt werden, so dass Schulen, die ein Klassenratskonzept institutionalisieren wollen, wissen, worauf sie vor allem achten sollten. Insofern mögen die folgenden Ausführungen als Hinweise<sup>646</sup> dienen:

Der Klassenrat sollte ein regelmäßiges Forum sein, das kontinuierlich einmal in der Woche zu einem festen Zeitpunkt stattfindet, um die entsprechenden Prozesse der verbindlichen Klärung von Problemen und Konflikten als basale demokratische Verkehrsform zu verstetigen.

Durch die Kontinuität sollte auch erreicht werden, dass sukzessive von dem Lehrer ein Teil der Verantwortung auf die Schüler übertragen wird, so dass der Klassenrat ein Gremium wird, in dem Mitverantwortung gelernt werden kann, z. B. durch die Übernahme der Gesprächsleitung (abwechselnd durch alle Mitglieder des Klassenrates) und eine dadurch sich ergebende Zurückhaltung der Lehrenden. Dass auf der Seite der Lehrpersonen bei der Abgabe von Entscheidungshoheit und Verantwortung auf die Schüler ganz besonders und bewusst auf deren Gewinn von Handlungsautonomie geachtet werden muss, darauf weist Heike de Boer völlig zu Recht hin. (vgl. Boer, 2006, 217)

Da die Klasse eine Zwangsgemeinschaft ist, müssen stets die Möglichkeiten gegeben sein, dass Schüler am Klassenrat nicht teilnehmen und sich verweigern können. Auch hier gilt die Gleichberechtigung von Beteiligungs- und Nicht-Beteiligungsrechten. Allerdings sind dann auch die Folgen der Nicht-Beteiligung zu tragen: „Wer aber am Klassenrat nicht teilnimmt, kann auch keine Positionen, Sichtweisen, Lösungsvorschläge einbringen.“ (Kiper, 2006, 193)

Die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden bleiben auch im Klassenrat asymmetrisch. Dies heißt aber keineswegs, dass die im Klassenrat gefundenen Lösungen und verbundenen Lösungen stets zugunsten der Lehrenden ausfallen müssen. Vielmehr sollten reziprok-kontingente Interaktionssituationen möglich sein, bei denen die Beteiligten ihre Beziehungen aufeinander abstimmen und Probleme und Konflikte thematisiert werden. (vgl. Kiper, 1997, 51) Das entlässt die Lehrer nicht aus der pädagogischen Verantwortung, da sie pädagogisch so auf den Klassenrat einwirken, dass das demokratische Ethos konstitutiv für Klassenratssitzungen ist und zur Weiterentwicklung der demokratischen Lebensform auffordert. Sie sichern auch den Schutz der Minderheit vor etwaigen Szenarien der Ausgrenzung oder vor Tribunalen gegen einzelne Schüler. Dies schließt stets auch eine Reversibilität in der Kommunikation im Rahmen der institutionell vorgegebenen Rollenmuster, die immer mitreflektiert werden sollten, nicht aus.

Es sollten klare Regeln und Verfahren zur Beschlussfassung herrschen. Gefundene Entscheidungen sind hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit zu überprüfen. Das setzt voraus, dass die Beschlüsse des Klassenrates auch dokumentiert werden.

Klassenratssitzungen sollten in der Regel im Sitzkreis stattfinden, damit jeder mit jedem Blickkontakt haben kann. Der Gesprächskreis gibt die Möglichkeit, individuelle und gemeinschaftliche Erfahrungen aufeinander zu beziehen, wobei Offenheit und Verständigung, Interessenartikulation und Mitbestimmung bei der Einhaltung der beschlossenen Regeln gefördert werden. Darüber hinaus symbolisiert der Kreis „Verbundenheit und Geschlossenheit. Versammeln sich Menschen zum Gespräch in der Kreisform, ist damit die Hoffnung und Herausforderung eines egalitären und demokratischen Diskurses verbunden.“ (Heinzel, 2004, 101)

Grenzen des Klassenrates müssen eingehalten werden, z. B. bei psychischen oder familiären Problemen oder bei Mobbing. (vgl. Friedrichs, 2009a, 14) Das Instrument Klassenrat ist hier in seiner Funktion der Erziehung zur Demokratiefähigkeit, der Stärkung des Einzelnen und der konstruktiven Konfliktbearbeitung in der Regel überfordert und bedarf der Ergänzung durch professionelle Hilfe.

Klassenratssitzungen sollten mittels Meta-Reflexionen analysiert werden, um die Gesprächsstruktur und den -prozess (z. B. Dominanz einzelner Wortführer) und die Beachtung der Regeln zu ermöglichen. (vgl. Kiper, 1997, 249) Ebenso ist – worauf schon hingewiesen wurde – es notwendig, wenn entsprechende institutionelle Folgeprobleme thematisiert werden, dass verdeutlicht wird, dass die Kommunikation im Klassenrat unter schulischen Systembedingungen<sup>647</sup> stattfindet. Das bedeutet, dass die Antinomien der Klassen-

ratssitzungen verdeutlicht werden sollten und die dadurch sich ergebenden Spannungen ausgehalten werden müssen.

### 3.2.6 Spiralcurriculum

Um aber die Möglichkeiten der demokratischen Erziehung und politischen Bildung im Klassenrat auszudehnen, um das „Demokratiepotential des Klassenrates“ (Detjen, 2008a) zu erhöhen, ist es einmal notwendig, dass eine Progression der Klassenratssitzungen stattfindet, so dass die Klassenratssitzungen im Laufe aufeinanderaufbauender Schuljahre und unter Berücksichtigung der alters- und sozialisationsbedingten Differenzierung der Entwicklung der Schüler eine Vorwärtsentwicklung mit ansteigender Komplexität in Form und Inhalt annehmen.

Beginnen sie in den ersten Jahren der Schullaufbahn mit Regelungen und Vereinbarungen im sozialen Nahraum, werden dann erweiternd die Erörterungs- und Problematisierungsfelder über den Nahraum hinaus erweiternd reflektiert, um dann in einer nochmaligen Ausweitung umfassendere Begründungen und komplexere Lösungsstrategien einzufordern. Daran schließen sich weiter auch Fragen und Erörterungen von Problemlagen an, die über die eigenen Interessen und Konfliktslagen der Klasse hinausgehen, die sich z. B. auf die Schule, das Schulleben und das schulische Umfeld beziehen. Eine Beschränkung auf die inneren Angelegenheiten der Klasse sollte dann mehr und mehr aufgegeben werden.<sup>648</sup> Aus diesem Grunde sollte die Schule – wie z. B. die Theodor-Haubach-Schule in Hamburg – ein schulinternes Curriculum zum Klassenrat entwickeln.<sup>649</sup> Anschlussfähig und hilfreich sind hier die Vorschläge von Wolfgang Edelstein zur Erweiterung des Klassenrates als der zentralen Organisationszelle der Schülermitwirkung<sup>650</sup> und der Plattform für Formen der Demokratieerziehung außerhalb und ergänzend zum Unterricht. So schlägt er eine Ausweitung der klassischen Funktion des Klassenrates in Richtung Service Learning und „social entrepreneurship“, also durch „aufgeklärte politische Partizipation im kommunalen Umfeld“ (Edelstein, 2010, 71) vor. Beim Service-Learning ist allerdings darauf zu achten, dass es eine politische Dimension erreicht, da nicht jede Form der Verantwortungsübernahme in der Gemeinde schon politisch ist. Aber grundsätzlich können Schüler im Klassenrat gemeinsam Verantwortung für Aufgaben und Projekte in ihrer Heimatgemeinde übernehmen und sich dafür einsetzen, so dass durch die Initiative des Klassenrates sich ein kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde bilden kann. (vgl. Edelstein, 2008b, 97) Wolfgang Edelstein sieht in einer Nach-Außen-Wendung des Klassenrates mittels öffentlicher Interventionen in den politischen Nahraum eine Möglichkeit der Veränderung des Klassenrates von der „Schulinnen- zur „Schulaußenpolitik“ und damit das Wachsen der Chancen zum bürgerschaftlichen Engagement. (vgl. Edelstein, 2010, 73).

Eine weitere Form der zwangslosen Ausdehnung des Klassenrates stellt die Einbeziehung von Formen öffentlicher Deliberation in die Schule dar, mit der sich der Klassenrat den strukturellen Problemen des kommunalen Umfeldes, z. B. durch Einladung der eigenen Eltern oder durch Mobilisierung von Exper-

ten, stellt und diesen in der Schule ein altersangemessenes Forum zur Verfügung bietet. So könne – so Wolfgang Edelstein – die Schule über den Klassenrat zum Aktivitätszentrum der Kommune werden und Bürger könnten so Engagement für ihre Schule vor Ort zeigen. (vgl. Edelstein, 2009c) Da diese Form der Einbeziehung der bürgerschaftlichen Umwelt in die Schule, z. B. über Lernkontrakte, auch einer zusätzlichen Bereitschaft der den Klassenrat beratenden und unterstützenden Lehrpersonen bedarf, muss hier sicher bei der letzten Variante eher von einer Ausnahmelösung ausgegangen werden. Aber andere Ergänzungen, die weniger aufwendig zu realisieren sind, erscheinen möglich. So könnte ein weiterer wichtiger Aspekt der Erweiterung des Klassenratkonzeptes im Rahmen eines schulischen Spiralcurriculums der demokratischen Erziehung und politischen Bildung außerhalb des Faches Politik sein, dass die Schüler ethische Dilemmata (vgl. Reinhardt, S., 2010a) im Anschluss an die Theorie von Kohlberg diskutieren, dass sie aber vor allem deliberatives Sprechen vor jeder demokratischen Entscheidung einüben, und zwar auch in einer erweiterten Perspektive (von der Gruppe zur Schulgemeinde, z. B.). Gerade durch die Einübung von Deliberation, durch das Einbeziehen unterschiedlicher Meinungen, Argumente und Überzeugungen und deren Reflexion können nicht nur Partialinteressen in der Diskussion ausgesondert werden, sondern die Beteiligten erfahren ihre Eingebundenheit in demokratische Lösungsprozesse. Sie sind zudem in ihrer Urteils-, Begründungs- und Entscheidungskompetenz gefordert. Auch die Verfolgung eigener Interessen unter strategischen Gesichtspunkten in der Begegnung mit anderen und durch den Austausch mit anderen wird so geübt, um damit auch die Begrenztheit der eigenen Sichtweise zu erfahren. Durch eine solche Deliberation im Klassenrat werden damit Grunderfahrungen im Bereich der demokratischen Verständigung über die unterschiedlichen Vorstellungen vom „guten Leben“ als Grundlage von Demokratie gemacht.<sup>651</sup> (vgl. Sliwka, 2004b, 132)

Sollen durch den Klassenrat weitere Chancen zur „Neukonturierung des Demokratielernens“ (Detjen, 2008a, 1) genutzt werden, so ist das Aufgabenspektrum des Klassenrates noch mehr zu erweitern. Dies ist schon deshalb notwendig, weil Kinder und Jugendliche den pädagogischen Diskursarrangements geistig entwachsen oder weil Aufwand und Ertrag der Klassenratsitzung nicht mehr in einem stimmigen Verhältnis zueinander stehen, so dass eine relativ geringe Relevanz der behandelten Fragen einem erheblichen Kommunikationsaufwand gegenüberstehen, von welchen u. U. dann auch nur noch wenige profitieren. (vgl. Reichenbach, 2007b, 68) Insofern sind eine altersbedingte Weiterentwicklung des Klassenrates und eine Reflexion der jeweiligen Praxis unerlässlich.<sup>652</sup> Detjen unterstützt die hier schon vertretene Forderung, dass der Klassenrat nicht nur zu praktizieren ist, sondern dass ein Nachdenken „über die *Mechanismen* des Klassenrats“ (Detjen, 2008a, 2) erfolgen sollte. Ebenso fundiert Detjen die hier schon vorgetragene Forderung, dass der Klassenrat sich Fragen des „institutionellen Arrangements“ (ebenda, 3) zu widmen habe. Er erweitert die hier schon vorgetragenen Gedanken, indem er nicht nur die Funktion der abschließenden und verbindlichen Entscheidungsfindung als Form praktizierter Gesetzgebung unter-

streicht und die Funktion des Klassenrates als demokratisches Beratungs- und Entscheidungsorgan unterstützt, sondern indem er sinnvollerweise einfordert, dass der Klassenrat sich auch klärend mit Abstimmungsverfahren und Mehrheitsbildungsprozessen beschäftigen sollte. (ebenda, 5)

Insgesamt geht es darum, in den in den Klassenratssitzungen verhandelten Problemlagen die demokratierelevanten Fragen zu entdecken, sie zugleich reflexiv so zu erweitern, so dass die persönliche Bedeutsamkeit erhalten bleibt, dass aber gleichzeitig Fragen der Verallgemeinerbarkeit individueller Interessen zu allgemein verbindlichen Regelungen (beginnend mit Alltagskonflikten, die verbindliche Regelungen einfordern, vgl. Petrik, 2006, 278) in einem größeren Bezugsfeld im Sinne einer Perspektivenerweiterung vorgenommen werden können. Die Institution Schule und das öffentliche Leben (z. B. durch Hereinholen von Experten in Klassenratssitzungen, hier aber in Form von Expertenanhörungen und Diskussion mit Experten) ist in Klassenratskonzeptionen zu integrieren, um sich auch verstärkt im Klassenrat mit Einflussnahmen und Machtprozessen zu beschäftigen. Dabei können dann auch allmählich nach genauer Klärung der Vorstellungen der Mitglieder des Klassenrates und verbunden mit dem jeweiligen konkreten Anlass und unter Berücksichtigung der subjektiven politischen Vorstellungen der Lernenden politische Kategorien wie Macht, Interesse, Konflikt, Herrschaft etc. in Klassenratssitzungen eingeführt werden. Soziale Lebensweisen und materielle Lebensbedingungen als Herrschaftszusammenhänge sind wenigstens schlaglichtartig in ihren nachvollziehbaren Konsequenzen für Politik oder als politisch gestaltet bzw. bedingt und als gestaltbar im Klassenrat einsehbar zu machen. (vgl. Claußen, 2003, 61) Der Klassenrat und die in seinen Sitzungen verhandelten Themen und Problemlagen haben sich in der Entwicklung dieser Plattform der demokratischen Gestaltung dem Prüfanspruch zu stellen, ob in diesem Element des Demokratieerlebens auch Regelungen getroffen werden, die zur Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit beitragen. Erst dann ist gewährleistet, dass mit dem Klassenrat, die „Gestaltungschancen der demokratischen Lebensform“ (Lange, D., 2009b, 50) im Rahmen „des politischen Mehrebenensystems“ (ebenda) auch adäquat genutzt werden. Dazu ist zudem die Distanz zur erlebten Alltags- und Klassenwirklichkeit durch Reflexion und Abstraktion zu erhöhen, um zusätzliche politische Zusammenhänge und politische Abhängigkeiten in Ansätzen auch im Klassenrat durchschaubar zu machen.

Dazu muss der Klassenrat in den höheren Jahrgangsstufen auch mehr und mehr umfassende gesellschaftliche Konstellationen einbeziehen und sich gleichzeitig der Grenzen der Möglichkeiten des Demokratie-Lernens im Klassenrat bewusst werden. Das heißt nicht nur, dass er in seinen Inhalten die Dynamik der Schulklasse und der Schule verlässt, sondern u. U. auch über politisch relevante Probleme des Nahraums noch hinausgeht. Auch gehört es zu solchermaßen erweiterten Klassenratssitzungen, dass gemeinsam betrachtet wird, welche Kriterien bei der Regelfindung bedacht wurden und ob die getroffenen Vereinbarungen den eigenen Bedürfnissen und Interessen entsprechen. Eigene gefundene Lösungen können mit komplexeren Regelungsformen im politischen System verglichen und reflektiert werden, die

dann im Politikunterricht aufgegriffen und weiterbehandelt werden. Der Nahraum Klasse und Schule – wie vorhin in anderer Form von Wolfgang Edelstein vorgeschlagen – wird so allmählich verlassen und vom Verhalten von Personen und deren Problemregelungen auf Institutionen und deren Regelungsmechanismen erweitert, so dass die Unterschiede zwischen den Ebenen deutlich werden und eine naive Gleichsetzung der Demokratie als Lebensform mit der Demokratie als Herrschaftsform vermieden wird. Demokratische Prozesse, Strukturen und Inhalte würden so im Klassenrat auf der Mikroebene identifiziert, (vgl. Lange, D., 2006b, 34) thematisiert und dann im Laufe der Schuljahre mehr und mehr auf die Makroperspektive (unter Herausstellung der Unterschiede) erweitert, so dass die demokratisch-erzieherische und die politisch-bildende Funktion in mehrfacher Weise im Klassenrat verankert würde. Durch eine solche Dehnung der Klassenratsbezüge über die Klasse hinaus könnten dann auch erweiterte Antwortmöglichkeiten, Verbindungen und Transferleistungen hinsichtlich inter- und transpersonaler Fragestellungen gefunden werden. Dabei bieten sich solche Situationen und Problemlagen an, die über die Situation hinausweisen, bei denen es möglich wird, im Besonderen das Allgemeine zu entdecken.

Wird diese sukzessive Erweiterung der Perspektive in dem hier beschriebenen Sinne nicht vollzogen, besteht die Gefahr, dass das demokratische Leben, das im Klassenrat erlebt wird, von den Handelnden nur dem Nahraum zugeschrieben wird und die politische Dimension dort nicht identifiziert werden kann oder nicht erkannt und schon gar nicht darüber hinausgegangen wird, z. B. auf die Demokratie als Gesellschaftsform. Erfahrungen und Reflexionen im Klassenrat werden in der Regel nicht als politische gedeutet, so dass die öffentliche Dimension politischen Handelns in der Regel ohne eine Ausweitung des Nahraumes im Klassenrat nicht erkannt wird. (vgl. Helsper, 2006, 316) Soll dieser Transfereffekt erreicht werden, soll der Klassenrat mehr als eine Einübung in die demokratische Lebensform mittels demokratischer Erziehung sein, kann auf die Hilfe der fachlich qualifizierten Lehrpersonen nicht verzichtet werden. Ihre Aufgabe ist nicht nur die Bewusstmachung abstrahierender Reflexion und moderativer Vermittlung der Ebenen, sondern es gilt, die Balance der Verhandlung der Vorstellungen der Schüler und der „ingespeisten“ und didaktisch inszenierten Grundkonflikte im Klassenrat produktiv zu bewältigen, aber auch um die neu gewonnen Erkenntnisse in den Gesprächsrunden des Klassenrates zu systematisieren, zu strukturieren und zu vernetzen.

Auch Verfahren politischer Urteilsbildung – beginnend mit konkreten Entscheidungssituationen – können im Klassenrat eingeübt und allmählich ausdifferenziert werden. Der Klassenrat kann unter den hier dargelegten Vorschlägen einen Zugang zu den Vorstellungen der Lernenden, vor allem wie sie sich Demokratie und Politik vorstellen, bieten, aber er kann darüber hinaus mit entsprechenden Inszenierungen auch die Ebene der Klasse und des erlebten Alltags verlassen und gesamtgesellschaftliche Perspektiven und Regeln in anderen Institutionen vergleichend einbeziehen. Wichtig bleibt dabei aber stets, dass die sinnbildenden Deutungsmuster der Lernenden, ihre subjektive Logik Anfangs- und Endpunkte der Lernprozesse im Klassenrat

bleiben. Dabei ist es möglich, auf domänenspezifische Deutungsmuster des Verständnisses von Gesellschaft und Politik zurückzugreifen.<sup>653</sup> (vgl. Grammes/Welniak, 2008) Sie können auch als Prüfkriterien verwandt werden, inwieweit es schon gelingt, formal-operationale Denkopoperationen, die zum Verständnis von Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform notwendig sind, anzuwenden.

Dem Klassenrat kommt vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu, die verschiedenen Sinnbilder des Bürgerbewusstseins als die Gesamtheit der gesellschaftlich-politischen Vorstellungen zu entwickeln. (vgl. Lange, D., 2008a) Um eine demokratische Streitkultur umfangreicher auszuprägen, kann der Klassenrat auch zu einer Klassenkonferenz erweitert werden, die ein Erleben und Aushalten von Dissens stärker ausprägt. (vgl. Ohlmeier, 2010, 267)

### 3.2.7 Ausgangspunkt für weitere strukturelle Gelegenheiten

Um die demokratiepädagogischen Potentiale des Klassenrates zu entfalten und seine politisch bildende Funktion zu akzentuieren, darf er kein isoliertes Element im schulischen Profil bleiben, sondern muss als *ein* Element einer demokratischen Schulkultur verstanden werden, die im Schulprogramm in ihren Einzelementen und Arbeitsbereichen abgebildet ist. Durch die Einbettung ins Schulprogramm wird auch gewährleistet, dass das Konzept „Klassenrat“ selbstevaluativen Prozessen unterzogen wird, um es stets zu verbessern. Damit wird darauf hingewiesen, dass es weiterer „Gelegenheitsstrukturen“ (Edelstein) bedarf, um demokratische Erziehung und politische Bildung umfassender in der Schule zu verankern. Der Klassenrat kann dabei z. B. als Grundelement dienen, das zu einem Stufen- und dann zu einem Schulparlament erweitert wird.<sup>654</sup>

Der Klassenrat wäre dann die Grundform für gewisse Formen einer repräsentativen Einflussnahme, z. B. für die Schülervertretung, deren Handeln durch die Summe aller Klassenratssitzungen einer Schule legitimiert, aber auch kontrolliert wird, indem die Vertreter der Klasse in der Schülervertretung die Ergebnisse ihrer Deliberation in die Schülervertretung einbringen und umgekehrt die Beschlüsse der Schülervertretung im Klassenrat zurückmelden, so dass der Klassenrat auf diese Weise die Arbeit der Schülervertretung validiert. (vgl. Edelstein, 2010, 70) Der Klassenrat erführe in einem solchermaßen gestalteten Gesamtgefüge der innerschulischen Delegation und Legitimation eine deutliche Aufwertung. Die Chancen zur Erreichung einer größeren Verbindlichkeit in einer erweiterten schulischen Öffentlichkeit sind offensichtlich und damit auch eine Verbesserung für das politische Lernen.

Vor dem Hintergrund des Klassenrates als Grundlage soll im nächsten Kapitel in Erweiterung der Perspektive die Ebene der Schule mit ihren Möglichkeiten der „Schülerdemokratie“ unter den bestehenden Bedingungen der Regelschule soll daher als nächstes betrachtet werden. Für die Schulaufsicht sollte es ein wichtiges Anliegen sein, alle Bemühungen der Einzelschule zu unterstützen und beratend zu begleiten, die den Klassenrat als ein Element einer Schule auf dem Wege zum Demokratie-Lernen in ihrem Schulprogramm und im Schulleben verankern wollen.

### 3.2.8 Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Beratung und Unterstützung

Die Schulaufsicht kann Hilfen und Beratung anbieten, um den Klassenrat in den Kontext einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung einzubringen und um ihn im Schulprogramm als unverzichtbares Element des Demokratie-Lernens zu etablieren. Da angesichts der vielfältigen anderen Aufgaben von Schule die Einführung von Klassenratssitzungen eine zusätzliche Anforderung darstellt, ist die Schulaufsicht aufgerufen, solche schulischen Initiativen gegen die Trägheit des Systems abzusichern und mit Dynamik zu versehen. Es gilt zu prüfen, wie Klassenratskonzepte in den jeweils spezifischen systemischen Entwicklungskontext der Einzelschule einzupassen sind, welche Voraussetzungen vorhanden sind und welche geschaffen werden müssen. Die dazu notwendigen Unterstützungsleistungen für solche eigentlich selbstverständlichen Aufgaben der Schule, aber nichtsdestoweniger in den Sekundarschulen noch häufig unbekannt gebliebenen Möglichkeiten des Demokratie-Lernens, sollte die Schulaufsicht zur Verfügung stellen können, also z. B. zusätzliche Stundenkontingente für Klassenratssitzungen.

Nichtsdestoweniger bestehen aber auch ohne solche „Support-Strukturen“ noch hinreichend Möglichkeiten, solche Formen zur Übernahme der gemeinsamen Verantwortung in der Klasse und „basisdemokratischen“ Verbindung zum Repräsentativorgan der Schülervertretung zu realisieren, wenn das schulinterne Engagement und die Bereitschaft vorhanden sind, sich über das normale Maß des Schulehaltens dafür zu engagieren. Der Schulaufsicht käme hier die Aufgabe zu, solche zusätzlichen Aktivitäten auch rechtlich abzusichern und dafür die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen. Neben der Absicherung von zusätzlichen Zeitkontingenten für das regelmäßige Durchführen von Klassenratssitzungen kann die Schulaufsicht dadurch helfen, dass sie Fortbildungen zur Vorbereitung der Lehrer einer Schule anbietet, die den Klassenrat als Element des Demokratie-Lernens einführen will. Wichtig ist auch, dass die Schulen bei der Beratung durch die Schulaufsicht erkennen, dass die Einführung des Klassenrates zwar ein systematisches Schulentwicklungsprojekt ist, dass es aber – wie schon erwähnt – *den* Klassenrat nicht gibt, so dass zwar Regeln für die Grundbedingungen von Klassenratssitzungen (neben Raum- und Zeitfragen) existieren, aber dass der Klassenrat keinem Rezept folgt, sondern den spezifischen schulischen Bedingungen anzupassen ist. Die Schulen können dann die strukturellen Elemente, die sie für wichtig erachten, übernehmen und andere entsprechend verwerfen.

Es ist auch denkbar, dass die Schulaufsicht die gesamte Schulgemeinde über die unterschiedlichen Ansätze eines Klassenrates erst einmal informiert, um der Schule dann zu überlassen, welche Zielorientierung sie präferiert. Sie sollte dabei auch die Möglichkeiten, die sich durch die Ausweitung von Klassenratssitzungen ergeben, um die politische Dimension des Klassenrates allmählich zu entwickeln, nicht vernachlässigen. Insofern wäre es günstig, wenn es Schulaufsicht und Schulleitung, ohne die Schulentwicklung nicht zu realisieren ist, gelänge, auch die Fachkonferenz Politik zu beteiligen, um die

entsprechende Expertise der Fachlehrenden einzuholen und mit diesen gerade die allmähliche Akzentuierung in Richtung auf eine Überschreitung der Binnenperspektive der einzelnen Klasse anzugehen.

Die jeweils unterschiedlichen Wege, die eine Schule in Richtung auf die schul- oder erst einmal stufenweise Einführung der Handlungsebene Klassenrat als einen Teil einer Schulkultur des Demokratie-Lernens gehen will, sind von der Schulaufsicht zu akzeptieren. Sie wird vor allem damit zu tun haben, dass sie dabei hilft (Hilfe zur Selbsthilfe, die nicht darin bestehen kann, dass sich die Schulaufsicht in das interaktionelle Gefüge der Schule hineinziehen lässt), innerschulisches Misstrauen abzubauen und eine Neuorientierung im Sinne einer notwendigen Erweiterung der Lehreraufgaben zu beglaubigen und die Motivlagen zur Einführung des Klassenrates zu entwickeln und zu befördern.

Wichtig ist nur (darauf sollte die Schulaufsicht achten), dass ein solches Schulentwicklungsprojekt als Aufgabe der gesamten Schule, zumindest der Mehrheit der Schulgemeinde, verstanden wird und nicht nur eine Initiative einzelner Lehrer darstellt. Sie ist auch darauf verwiesen, anfängliche Unzulänglichkeiten und Unsicherheiten bei der Einführung von Klassenratssitzungen zu ertragen, da Perfektion auch mit dem demokratischen Ethos' nicht vereinbar ist. Dies hat sie auch gegenüber der Schulleitung zu kommunizieren, die für dieses Element des Demokratie-Lernens gewonnen werden muss und die für die interne Gestaltung verantwortlich ist und bleibt.

Hilfreich ist es aber, wenn die Schulaufsicht in ihren Beratungen die Schule davon überzeugen kann, dass mittels Selbstevaluation nach einer gewissen Zeit auch ein solches Element schulischen Demokratie-Lernens gestützt und auch weiterentwickelt werden kann. Die Schulaufsicht kann in ihren Beratungsprozessen auch verdeutlichen, dass über eine evtl. vorhandene Teamstruktur einer Schule sich Klassenratssitzungen auf der Ebene von Jahrgangsteams gut einführen lassen, wenn das Team bereit ist, Erfahrungen damit zu machen. Die vorhandenen Kooperationsstrukturen auf Lehrerseite werden so genutzt, um sich mittels des Klassenrates in Richtung einer annähernd demokratischen Kultur zu bewegen.

Gerade die Vernetzung zwischen den einzelnen Handlungsebenen des Demokratie-Lernens einer Schule erscheint ein Erfolg versprechender Weg der Schulentwicklung, und zwar nicht nur wegen zweifelsohne auftretender Synergieeffekte im Hinblick auf die Schüler, die ihre Schule als einen Raum erleben, in dem ihnen eine echte und ernste Teilpartizipation eingeräumt wird und wo sie eine gewisse Mitverantwortung übernehmen dürfen. Im Hinblick auf eine solche „Gesamtmodellierung“ zu einer Schulkultur des Demokratie-Lernens kann die Schulaufsicht auch deutlich machen, wie wichtig es ist, die Betroffenen selbst von Anfang zu beteiligen und deren Interesse zu wecken, indem das Konzept des Klassenrates auf Initiative der Schule in allen Klassen und Jahrgangsstufen vorgestellt wird und innerschulisch von Schülervertretung, Lehrerkollegium und Schulpflegschaft erörtert wird. Die Schule wird feststellen, dass sie bei der Schulaufsicht auf entgegenkommende Verhältnisse hinsichtlich der Einführung des Bausteins Klassenrat stößt, und dies dann auch in ihren Anforderungen im Bereich der Beratung zu nutzen wissen.

„Demokratie will gelebt sein. Deshalb darf sich niemand mit der verfassten demokratischen Ordnung zufrieden geben. Wichtiger als die Fixierung in den Verfassungen und Gesetzen ist die Ausbreitung demokratischen Bewusstseins in den Köpfen der Menschen.“ (Muth, 2002, 44)

„Leben wir hinter dem Mond? Ja, viele deutsche Schulen sind, demokratiepädagogisch betrachtet, 'hinter dem Mond'. Unter anderem deshalb, weil sie nicht einmal die Konzession machen, Kinder und Jugendliche *überhaupt* an den Beratungen aller Gremien zu beteiligen.“ (Edler, 2009)

### **3.3 Handlungsebene Schule als Institution: Schülervertretung (SV) und Schülerparlamente**

#### **3.3.1 Aufgaben**

Um Demokratie in ihren formalen Regeln und dabei bezogen auf den Mikrokosmos Schule zu lernen, ist die Schülervertretung (SV) eine wichtige Einrichtung. In ihr wirken die Schüler in gesetzlich vorgeschriebenen Formen an der Gestaltung des Schullebens mit. Die SV ist damit ein Element der institutionalisierten Beteiligung der Schüler an der Gestaltung der Schule im Sinne der repräsentativen Demokratie. Dabei unterscheiden sich die Rechte und Pflichten der Schülervertretungen in den einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland stark voneinander,<sup>655</sup> sind aber in ihren Grundstrukturen ziemlich ähnlich. So setzt sich die SV aus den gewählten Klassensprechern und ihren jeweiligen Stellenvertretern ab der fünften Jahrgangsstufe zusammen. Sie werden in die Schülerversammlung oder in den Schülerrat bzw. in den Schülerbeirat<sup>656</sup> gewählt, der dann den Schülersprecher und deren bzw. dessen Stellvertreter wählt. Die Schülervertretung hat die Aufgabe, sich für die Interessen und Belange der Schüler einzusetzen. In diesem Rahmen werden ihnen Mitwirkungsrechte eingeräumt, aber gleichzeitig sind damit auch Bereitschaften und Verpflichtungen zur Verantwortungsübernahme verbunden. Die wesentlichen Aufgaben der Schülervertretung sind: (vgl. Palentien/Hurrelmann, 2003, 10)

- Die Wahrnehmung eines Vorschlags- und Antragsrechts an die Gremien der Schule,
- die Mitgestaltung des schulischen Lern- und Lebensraumes,
- die Aussprachemöglichkeiten mit der Schulleitung,
- die Organisation von Veranstaltungen in der Schule,
- die beratende Teilnahme der gewählten Schülervertreter an den Sitzungen der Fachkonferenzen und der Schulpflegschaften,
- die Mitwirkung in der Schulkonferenz als dem wichtigsten schulischen Beschlussorgan,
- die Beteiligung an den Gremien der überschulischen bzw. überregionalen Organen der Schülervertretung.

Bezogen auf das Land NRW<sup>657</sup> ist die SV eingebunden in die für die Schule in NRW geltenden Vorschriften. Sie hat die Aufgabe, Schüler zu selbstständigem und kritischem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Wahr-

nehmung von Rechten und Pflichten im politischen und gesellschaftlichen Leben zu befähigen. (vgl. SV-Erlass v. 22. 11. 1979) Dabei darf die SV allerdings kein allgemeinpolitisches Mandat wahrnehmen, ist damit auf die Regelungen schulischer Fragen und Sachverhalte beschränkt. (vgl. ebenda) Andererseits ist die Partizipation von Schülern und Eltern in der Schule als ein wesentlicher Faktor des Grundrechtsschutzes durch Verfahren einzustufen, da es auch hier um die Mitwirkung von Grundrechtsbetroffenen geht. (vgl. Müller, J., 2006, 218ff.)

### 3.3.2 Klärung der Zuständigkeiten

Unter historischer Perspektive in der Bundesrepublik Deutschland ist festzuhalten, dass die Kultusministerkonferenz 1963 erstmalig Grundsätze für die Schülermitwirkung (SMV) aufstellte. Erst nach und nach bahnte sich eine Institutionalisierung der Schülermitwirkung an, um den Schülern Gelegenheiten zu geben, in altersangemessenen Formen an den ihnen übertragenen Aufgaben in der Schule mitzuarbeiten. Allerdings war zu Beginn der Schülermitwirkung nicht die Austragung von Konflikten und die Vertretung von Interessen gefragt, sondern in der Schule sollte Ruhe und Harmonie dominieren, die von der Schülervertretung nicht hinterfragt werden durfte. (vgl. Holtmann/Reinhard, 1971) Auch die Entwicklung der Schülermitverwaltung in Nordrhein-Westfalen stellte die Pflege des schulischen Gemeinschaftslebens in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Eine Vertretung nach außen war zu dieser Zeit nicht vorgesehen. Starke Beschränkungen kennzeichneten die Situation der Schülervertretungen zu ihrem Beginn, so dass Günter Amendt in seinem „Schülerbuch“ bei der SV von „Milchverwaltung“ und von „Lehrhilfskompanie“ (Amendt, 1979) spricht.

Erst eine im Anschluss an die Studentenproteste zum Ende der sechziger Jahre sich ausweitende Schüler- und Lehrlingsbewegung brachte Veränderungen hervor, indem sie Forderungen nach einer weitgehenden Demokratisierung im Schulbereich und nach Aufhebung der Partnerschaftsvorstellungen erhoben, die die autoritären schulischen Strukturen aus Sicht der damaligen Schülervertretungen nur verschleierten.<sup>658</sup> Die Schülerbewegung setzte sich aber nicht nur für eine ausgeweitete schulische Mitbestimmung ein, sondern ließ auch eine eigene Presse in Form von Schülerzeitungen entstehen. Dabei verstand sich die Schülerbewegung als Alternative zu einer auf Integration bedachten Schülerverwaltung. Dass sich diese Vorstellungen einer stark allgemein-politisch sich verstehenden SV-Tätigkeit nicht wirkungsvoll durchsetzen konnten, lag vor allem in der politischen Zersplitterung der SV, der unbeirrten Beanspruchung eines allgemein politischen Mandates und enormer Satzungsschwierigkeiten. Dazu kam ein Fehlen des Blickes für die gemeinsamen Interessen und für das politisch Machbare. (vgl. Dieze, 1988) Auch wenn sich in den Folgejahren ein deutlicher Bedeutungsverlust der Schülerbewegung u. a. vor dem Hintergrund überzogener Forderungen einstellte und die Politisierung der Schülerschaft zurückging, so führte dies zu neuen SMV-Regelungen, z. B. in NRW am 18. 10. 1968 zu einer Durchführungsbestimmung zur Schülermitverwaltung, die den Wechsel von der „anti-

autoritären Protestphase“ zur „demokratischen Schüleraktivität“ einläutete. (vgl. Mevissen, 2001, 106ff.) Mit dieser Durchführungsbestimmung werden die wesentlichen Grundlagen für das heutige Betätigungsfeld der SV gelegt, auch wenn die Klassensprecher erst ab dem siebten Schuljahr den Schüler- rat bilden durften. (vgl. ebenda) Diese Veränderungen schlugen sich auch in einer Erklärung der Ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz vom 25. Mai 1973 nieder. In dieser wurde u. a. festgelegt, dass die Schule zum selbstständigen und kritischen Urteil, zum eigenverantwortlichen Handeln, zur Freiheit und Demokratie und zur Toleranz und zur Wahrung politischer Ver- antwortung erziehen soll. (vgl. Rosenbusch, 1995c) Der Schule wurde damit der Auftrag der demokratischen Erziehung erteilt, in den auch die SV einbe- zogen wurde.

Diese Entwicklung einer Erweiterung der schulischen Mitwirkungsrechte unter der Maßgabe, dass die Schule auch erzieherische Aufgaben zur Einübung in die Demokratie habe, fand in NRW ihren ersten vorläufigen Abschluss im „Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen – Schulmitwirkungsgesetz (SchMG) vom 13. Dezember 1977. (vgl. Mevissen, 2001, 264) Die Mitwirkung innerhalb der Einzelschule vollzog und vollzieht sich danach in Nordrhein- Westfalen in der Schulkonferenz,<sup>659</sup> in den Fachkonferenzen, durch den Leh- rerrat, durch die Klassenkonferenzen, durch die Schulpflegschaft und die Klassenpflegschaften sowie den Schülerrat, der jetzt von den Klassen- bzw. Jahrgangssprechern ab dem fünften Schuljahr gebildet wird. (vgl. ebenda) Der Lehrervertretung wird die Hälfte der Stimmen zugewilligt, Eltern- und Schülervertreter bilden zusammen die andere Hälfte der Mitglieder in der Schulkonferenz, in der der Schulleiter bei Abstimmungen mit Patt-Situationen ein Entscheidungsstimmrecht eingeräumt wurde.

Eine Schulmitwirkungsanpassung wird dann erst wieder am 15. Juni 1994 verabschiedet, um die Erfahrungen, Anregungen und Forderungen seit 1977 zu berücksichtigen. So wird beispielsweise in diesem Anpassungsgesetz die Einrichtung von Fachkonferenzen verbindlich vorgeschrieben, wenn zwei Lehrkräfte eine Lehrbefähigung für das Fach haben. Der Schülersprecher und der Schulpflegschaftsvorsitzende werden unter Anrechnung auf die Zahl der Schüler- und Elternvertreter zu den geborenen Mitgliedern der Schulkon- ferenz. (vgl. ebenda, 297)

Eine erneute Veränderung in den Beteiligungsrechten der Schüler ist erst durch die von der SPD-Grünen-Mehrheit beschlossene Drittelparität in der Schulkonferenz im Paragraphen 66 des Schulgesetzes vom 15. Februar 2005 eingeführt worden.<sup>660</sup> (vgl. Jülich, 2005, 53) Nach den Landtagswahlen 2005 korrigierte die CDU-FDP-Mehrheit mit dem Regierungsantritt dies mit dem völlig veränderten Schulgesetz vom 27. Juni 2006, in dem im Paragra- phen 66 der frühere Rechtszustand wieder hergestellt wurde, so dass die Lehrerseite in der Schulkonferenz wieder die Hälfte der Stimmen einnimmt und damit die Schulkonferenz majorisiert.<sup>661</sup> (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006, Neues Schulgesetz) Die inzwischen (2010) realisierte Minderheitsregierung aus SPD und Bündnis 90/Die Grünen beabsichtigt da- gegen, die Drittelparität in der Schulkonferenz wieder einzuführen, was inzwi- schen realisiert wurde (4. Schulrechtsänderungsgesetz).

Aus dieser kurzen historischen Übersicht über die Entwicklung der SV im Lande NRW wird deutlich, dass sich – abgesehen von der Rücknahme der Drittelparität – die institutionalisierten Regelungen der Schülermitwirkung seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland deutlich, wenn auch längst noch nicht hinreichend, ausgeweitet haben, so dass sie als Möglichkeiten für demokratische Erziehungs- und politische Bildungsprozesse nicht ungenutzt bleiben sollten.

### 3.3.3 Ambivalente Einschätzung

Andererseits besteht gegenüber dieser formalen, konventionellen und repräsentativen Form der Schülerbeteiligung bei vielen Schülern ein distanzierteres oder zumindest ein ambivalentes Verhältnis zur Schülervertretung, obwohl ihr von einer großen Gruppe von Schülern ein positiver Stellenwert zugesprochen wird. (vgl. Reinhardt, S., 2005c, 55) Die Schülervertretungen selbst dagegen vermissen das Interesse ihrer Mitschüler an ihrer Arbeit. (vgl. Palentien/Hurrelmann, 2003, 13) In dieses mehrdimensionale Bild gehört auch, dass das Interesse an der SV-Arbeit altersspezifisch ausdifferenziert werden muss, da das Interesse an einer Mitwirkung in den schulischen Gremien erst in der Adoleszenz zunimmt. (vgl. Fend/Grob, 2007, 124) Auch wenn – worauf Palentien und Hurrelmann hinweisen (Palentin/Hurrelmann, 2003, 13) – kaum Ursachenforschung für diese Mehrdeutigkeit hinsichtlich der Einschätzung der institutionalisierten demokratischen Mitbestimmungsregelungen betrieben wurde, so kann zumindest vermutet werden, dass die Distanz zur Schülervertretung, die Einschätzung ihrer mangelnden Wirkung mit der völlig unzureichenden Ausgestaltung von Mitbestimmung in den Schulen in einem Zusammenhang steht.

Damit korrespondiert, dass die Schüler mit der Schülervertretung zufrieden sind und bereit sind, sich auch zu engagieren, wenn für sie erfahrbar wird, dass sie etwas davon haben. (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2005b, 21) Sie akzeptieren die SV und halten sie für hilfreich, wenn die Schülervertretung nicht nur zu reaktivem Verhalten neigt, sondern wenn sie die im Klassenrat artikulierten Interessen aufgreift und bündelt und selbst aktiv wird und entsprechend agiert. Daraus kann gefolgert werden, dass es notwendig ist, den Schülern mehr echte und ernsthafte Mitwirkung mit Verantwortungsübernahme einzuräumen, ohne dabei übergeordnete Interessen und Aufgaben der Schule zu vernachlässigen. Würden also die Schüler tatsächlich innerhalb der institutionellen Bedingungen zu Beteiligten gemacht (wenn sie dies auch wollten), und zwar im Sinne einer bereichsspezifischen Partizipation, (vgl. Oser/Biedermann, 2006, 30) und damit nicht nur Betroffene bleiben, würden die Schüler nicht nur den Eindruck gewinnen, dass sie unter Umständen durch das System Schule nur in zweckrationaler Weise im Sinne einer Pseudopartizipation eingebunden werden, dann könnte sich diese Situation vermutlich ändern. Die SV dürfte dann nicht mehr „Synonym für aufwändigen Leerlauf“<sup>662</sup> (Knab, 1987, 253) sein, sondern müsste ihre Einflussmöglichkeiten auf wesentliche Entscheidungsfragen im System Schule unter dem Gesichtspunkt des Lernens von Demokratie erweitern, vor allem im Bereich der

Schulkonferenz hinsichtlich der Mitgestaltung der Schule als Organisation und in den Fachkonferenzen in Fragen berücksichtigender Einbindung in Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Auswahl von Unterrichtsinhalten im Rahmen der Lehrpläne.

Eine Mitwirkung und eine größere Mitentscheidung auch bei substantiellen Fragen und Problemen des Schulehaltens sind im Sinne einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung vonnöten. Zwar sind Schüler gemäß Schulmitwirkungsgesetz ab der fünften Klasse bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte in NRW zu beteiligen, (vgl. SchMG § 12 (4)) aber bisher reduziert sich das auf die Bekanntgabe der Unterrichtsinhalte zu Beginn des Schuljahres. In den Fachkonferenzen haben die Schüler leider kein Stimmrecht, können jedoch eigene Anträge an die Fachkonferenz stellen. (vgl. ebenda, § 7 (2))

### **3.3.4 Möglichkeiten zum Demokratie-Lernen**

Die Folgerung aus derart restriktiven Bedingungen ist, dass Hindernisse und Barrieren in der Schiefelage der schulischen Machtverhältnisse beseitigt werden müssen, (vgl. Schelle, 1999, 55) damit Schüler im Sinne des Lernens von Demokratie und im Sinne der politischen Bildung mehr Chancen haben, sich mit Macht auseinanderzusetzen, damit sie lernen können, andere zu überzeugen und dabei auch bessere Möglichkeiten bekommen, auch in einem begrenzten Raum selbst partielle Macht ausüben zu können. Sie müssen die Möglichkeiten erhalten, über das Formulieren von Anliegen hinaus an Entscheidungsprozessen in entscheidender Weise mitzuwirken. So würden die Chancen der gewählten Vertreter erhöht, als Gesprächspartner ernsthafter berücksichtigt zu werden.

Lehrer, nicht nur die Politiklehrer, sollten die Schüler befähigen, in umfassender Weise die Bereitschaft zu entwickeln, sich rationaler Argumentation zu beugen und andere zu überzeugen. Auch die Bereitschaft zur Selbstkorrektur, zum Verhandeln, zur Deliberation, die Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen, die Gesichtspunkte, Bedürfnisse und Nöte der jeweils anderen Seite ernst zu nehmen und anzuerkennen, würde so erhöht. Allen Beteiligten wird damit ein notwendiges, wenn auch hohes Maß an Diskurs- und Reflexionsfähigkeit (vgl. Schönig, 2000, 237) und damit auch ein Lernvermögen zugetraut, das ein Mehr an demokratischer Lebensform in der Schule ermöglichen kann. Die Schule würde so darin gestärkt, ihre Rolle für das Demokratie-Lernen ausgeprägter wahrzunehmen. Gerade im Rahmen einer größeren Eigenverantwortung der Einzelschule könnte dies auch für eine größere interne Selbst- und Mitverantwortung genutzt werden und entspräche dem Trend einer ausgeweiteten Teilautonomie.

Anders als in den meisten anderen schulischen Kontexten außerhalb des Politikunterrichts wäre es dann möglich, innerhalb der formalen Beteiligungsformen Schule als verfasstes Organ wahrzunehmen, so dass die Schule eine Struktur (wenn auch eine andere als das politische System) von System repräsentierte, in dem in eingeschränkter Weise durch die Form des Organisationssystems auch politische Zusammenhänge in ersten Ansätzen erfahrbar würden. Dies würde durch distanzierte Reflexionen und Aufarbeitungen von

den SV- Lehrern, die idealiter auch Lehrende mit der Fakultas für das Fach Sozialwissenschaften sein sollten, unterstützt und ausgeweitet. In der Schülervertretung als geregelte Kommunität, in der unterschiedliche Interessen in allgemein verbindliche Regelungen überführt werden, ereignet sich so ein organisationsvermittelndes Engagement, eine Form der selbsterlebten Institution für die in ihr Beteiligten. Vor einem solchen Hintergrund des Überschreitens der persönlichen Ebene hin zu einer begrenzten Öffentlichkeit (Mesoebene) vergrößern sich die Chancen, auch Formen der kollektiven Willens- und Entscheidungsfindung auf der Makroebene besser zu verstehen. Dazu ist es aber auch nötig, dass die in den Gremien erworbenen Erfahrungen aufgearbeitet und in größere Zusammenhänge, z. B. durch Politiklehrer gestellt werden:

„Das Erfahren und Reflektieren gesellschaftlicher Partizipation ist eine Voraussetzung dafür, dass Demokratie nicht nur formal, sondern substantziell in ihren Sinngehalten erlernt wird.“ (Lange, D., 2006b, 37)

Zu solchen Formen der nach- und vorbereitenden Aufarbeitung gehört, dass sich die Schüler damit auseinandersetzen können, warum und wozu ihre Interessen nicht wahrgenommen wurden, warum die Entscheidungen gegen sie oder ohne sie gefallen sind, weshalb sie schon gefällt waren. Bewusste SV-Arbeit heißt auch immer, die schulischen Verhältnisse zu analysieren und u. U. die mangelnde Ernsthaftigkeit der Schülerbeteiligung zu Gehör zu bringen, um nicht der Resignation zu erliegen, sondern zu neuen strategischen Positionen und zu vertieften Einsichten zu kommen. (vgl. Nonnenmacher, 2009, 276) So könnte dann auch in pseudodemokratischer Partizipation noch eine gewisse subversive Kraft liegen. Darüber hinaus könnten alle Beteiligten, insbesondere die Schüler, stärker mitverantwortlich sein für ihre Schule (Zunahme von Verantwortlichkeit als ein Element einer stärker verantwortungsdemokratisch geprägten Schule), wenn ihnen dazu umfangreichere Formen demokratischer Selbst- und Mitbestimmung gewährt würden, so dass Formen demokratischer Erziehung durch diese Institution übernommen würden. Dies gilt nicht nur für die Schulkonferenz, sondern bedeutete z. B. auch eine Einbeziehung von Schülern in die Teamarbeit der Lehrer.

### **3.3.5 Drittelparität in der Schulkonferenz**

Sollen weiterreichende und ernsthafte Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler entstehen, müsste das in der Schulkonferenz die Dominanz einer Gruppe ausschließen, und zwar in den Fachkonferenzen, aber vor allem in der Schulkonferenz.<sup>663</sup> Beide Institutionen würden so verstärkt zu Orten der Aushandlung und Verständigung. Soll die Schule zu einem von demokratischer Erziehung und politischer Bildung geprägten „Haus des Lernens und Lebens“ werden, können nicht alleine die Lehrer die Hausherrn sein, sondern mehr Gestaltungsfreiheit für die Schüler muss eingeräumt und ihnen ermöglicht werden.

Keinesfalls führte dies – wie oft befürchtet – zu einer Entprofessionalisierung der Schule und zu einer Deprofessionalisierung der Lehrer oder gar zur Verringerung der pädagogischen Fachkompetenz der Lehrenden. Vielmehr würde diese im umfassenderen Sinne notwendig und setzte Veränderung in Gang. Mit einer erweiterten Professionalisierung aller Beteiligten wäre vielmehr zu rechnen und damit mit einer Ausweitung der Kompetenz. Eine vereinseitigende Rationalität einer Gruppe unterbliebe, Lehrende müssten ihre Verantwortungsübernahme begründen und legitimieren, Lernende könnten Mitverantwortung übernehmen und könnten Erfahrungen mit demokratischen Prozessen, mit Macht- und Interessenfragen gewinnen und sich auf solche Aushandlungen kompetent vorbereiten.

Durch die gleichberechtigte Einbeziehung auch der Erziehungsberechtigten wäre es geradezu notwendig, die unterschiedlichen Interessen und Anliegen zu erörtern und auszuhandeln. Die Schule, insbesondere eine in die größere Eigenverantwortung entlassene und eine als Lern- und Lebensort für demokratische Erziehung und politische Bildung sich akzentuierende Schule, befreite sich davon, dass sie nur eine Veranstaltung des Lehrpersonals und damit eine sich vereinseitigende Lehrerschule würde. Vielmehr erhielten durch eine Drittelparität in der Schulkonferenz insbesondere die gewählten Schüler die Chance, Selbst- und Mitverantwortung in Gremien zu lernen, aber auch Frustrationen zu ertragen und die Mühen demokratischer Prozesse zu erleben. Über die Repräsentanten der Schüler in der Schule hinaus würde dies vermutlich die Arbeit der SV im Sinne einer ideenreichen Ausgestaltung und Verstärkung von Elementen demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulprogramm und im Schulleben stärken. Schüler könnten an innerschulischen Konflikt- und Problemlagen lernen und wären nicht mehr nur Empfänger und Ausführende von schon geklärten Regelungen. Mitarbeit in der Schulkonferenz unter solchen Bedingungen ermöglichte es den Schülern, die eigenen Anliegen vortragen zu können, die demokratischen Verhaltensweisen zu erleben und zu erproben, so dass eine vitalisierende Funktion im Hinblick auf Demokratie-Lernen für die Beteiligten erwartet werden kann. Aber auf jeden Fall machte sie vertraut mit den Entscheidungsprozessen im wichtigsten Beschlussorgan der Schule. So stellt der ehemalige Sprecher der „LandesSchülerInnenVertretung NRW“ Horst Wenzel fest:

„Durch die Partizipation in Schülergremien haben Schüler die Chance, Skills zu erwerben, die Schule ihnen sonst oft verschließt und Erfahrungen zu machen, die maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Dort wird gelernt, Auseinandersetzungen zu führen, Kompromisse zu suchen, Gruppen zu leiten, Projekte zu managen und Aktionen zu organisieren. Auch rhetorische Skills, soziale Kompetenzen und selbstbewusstes Auftreten erwirbt man in Schülervertretungen.“ (Wenzel, 2009, 21)

Selbst aus Niederlagen können Schüler in den schulischen Institutionen viel über die Chancen und Möglichkeiten ihrer demokratischen Teilhabe und Interventionen lernen. Dabei ist allerdings die Grundvoraussetzung, dass „die unterlegenen Akteure den Eindruck einer ernsthaften und chancengleichen

(schul-, G. R.) politischen Auseinandersetzung gemacht haben.“ (Leggewie/Schneider, 2008, 394) Auch wenn eine solche Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht automatisch dazu führen wird, dass die SV mehr Zulauf erhält und Schüler in größerem Umfang zur Mitarbeit gewonnen werden können, so könnte der vergrößerte Einfluss und eine erweiterte Mitbestimmung dazu beitragen, dass die Bedeutung der SV-Arbeit wüchse und sie eine größere Attraktivität erhielte, weil sie ein ernsthafter Mitbestimmungsfaktor würde, der Einfluss nehmen könnte. Schüler könnten ganz anders erleben, dass sie in einem großen Umfang und deutlich mehr als bisher an der Schul- und Organisationsentwicklung der Schulen mitwirken könnten. (vgl. Müller, S.,1996)

### **3.3.6 Erweiterungsmöglichkeiten**

Soll eine ernsthafte Beteiligung an wichtigen schulischen Organisationsentscheidungen erreicht werden, müssten die Heranwachsenden dann auch in die Schulprogrammarbeit einbezogen werden und von Lehrern darauf vorbereitet werden, um dann auch im Schulprogramm deutliche Akzente im Bereich der politischen Bildung und der demokratischen Erziehung unter Berücksichtigung ihrer Interessen zu setzen. Gerade die Schulprogrammarbeit bietet eine Chance, günstige Bedingungen um das Demokratie-Lernen und die politische Bildung über den Politikunterricht hinaus in der Schule mit den Schülern zu verankern. Die SV sollte daher von den SV-Lehrern für die Schulprogrammarbeit qualifiziert werden und in ein gewisses organisationspädagogisches Verständnis von Schule sowie in das Verständnis von Grundelementen demokratisch-partizipativer Schulentwicklung eingeführt werden. Es könnten bei guter Vorarbeit über die SV-Arbeit beispielsweise auch unterschiedliche Perspektiven und Demokratieverständnisse berücksichtigt und verdeutlicht werden (z. B. mit einem Fokus auf die Institution als liberales, mit einem Fokus auf die Entwicklung von Bürgertugenden als republikanisches, mit einem Fokus auf Prozeduren als deliberatives Verständnis von Demokratie). Insgesamt kann die gemeinsame Entwicklung des Schulprogramms, auf das in Kapitel 3.1.5.1 noch genauer eingegangen wird, unter offensiver Einbeziehung der Schüler eine Chance bieten, den tradierten persönlichkeitsorientierten Denkansatz in der Schule und über die Schule hinaus zu überwinden und zu einer professionelleren Aufgabenbeschreibung für eine sinnvolle SV-Arbeit innerhalb des Systems „Schule“ zu kommen.<sup>664</sup> (vgl. Ernst/Gabel/Hoyer-Schützenhofer u. a., 2001, 8)

Um auch ernsthaft auf den Unterricht Einfluss nehmen zu können, ist über das Schulprogramm, über die Arbeit in der Schulkonferenz und die Erweiterung der Schulkultur unter den Perspektiven demokratischer Erziehung und politischer Bildung hinaus die Ernsthaftigkeit der Beteiligung der Vertreterinnen und Vertreter der Schülerschaft in die Fachkonferenzarbeit und die sonstigen Formen der Lehrerkooperation zu betonen. Dies kann z. B. durch Mitentscheidungen zu grundsätzlichen Fragen der Unterrichtsgestaltung geschehen. Auch wenn auf die Kooperation (vgl. Kapitel 3.1.4.1) als Element des Demokratie-Lernens noch gesondert eingegangen werden soll, so kann

hier schon darauf hingewiesen werden, dass sich z. B. in den Fachkonferenzen oder in den Jahrgangsteamsitzungen bei ernsthafter Schüler-Beteiligung Chancen ergeben, dass sich Schüler mit ihrer Schule beschäftigen und vor allem in zwei Problembereichen mitarbeiten können. Diese Problembereiche sind nach Mats Ekholm die Mitwirkung und der Einfluss der Schüler auf ihren eigenen Arbeitsprozess und die Begrenzung des Einflusses der Erwachsenen darauf und die Einflussnahme auf die Lernmodi an der Schule. (vgl. Ekholm, 1999) Eine andere Möglichkeit, den Beteiligungsgrad am Schulleben zu erhöhen und die Chancen des Demokratie-Lernens in der Schule zu erweitern, stellt die Direktwahl des Schülersprechers dar, wie sie in Thüringen in einem Schulversuch erprobt wird. (vgl. Beutel/Dörfler/Thieme, 2009)

Mit der Ebene der Schülervvertretung ist bei all ihren Beschränkungen und Nicht-Gleichsetzung mit der offiziellen Politik zumindest eine Möglichkeit gegeben, von mehr informellen Formen der Beteiligung zu formalen Formen mit Regeln und Rechten überzugehen und sich zumindest mit systemischen Funktionen von Verfahren und institutionellen Bindungen zu bewegen, so dass dadurch zumindest eine Erweiterung des Demokratie-Lernens erfolgen kann. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in der Sachsen-Anhalt-Studie Nr. 2 ein vorsichtiger Zusammenhang zwischen einer formellen Partizipation in der Schule (möglichst noch ergänzt mit Partizipationsmöglichkeiten im Nahraum der Schule) und der Bereitschaft zur politischen Beteiligung festgestellt werden kann. (vgl. Reinhardt, S., 2010, 138) Insofern kann mit Sibylle Reinhardt von einer vorsichtigen „Unterfütterung“ in Richtung auf eine Hinführung auf eine politische Dimension vielleicht doch gesprochen werden. (vgl. ebenda, 139)

### **3.3.7 Ausbildung zur SV-Arbeit und deren Vernetzung**

Ist damit die Notwendigkeit der Ausweitung des Einflusses der SV-Arbeit zur Erweiterung der schulischen Möglichkeiten der demokratischen Erziehung und politischen Bildung beschrieben, kann damit verdeutlicht werden, dass die SV-Arbeit unter dieser Perspektive nicht als „demokratiepädagogisches Alteisen“ (BLK Praxisbaustein Schülervvertretung<sup>665</sup>) abgetan werden kann, so muss die Unterstützung der gesamten SV-Arbeit, aber vor allem die Aus- und Fortbildung der Interessenvertreter in den Gremien, als ein weiteres zentrales Element betrachtet werden, um Problemlagen der Unerfahrenheit, der fehlenden Ausbildung und der mangelnden Kontinuität in der SV-Arbeit zu beheben. Die SV-Arbeit erfordert vielfältige Kenntnisse in demokratischen Verfahrensabläufen, im Verständnis der Schule als Organisation, über ein methodisches Know-how in der Organisation und Leitung von Gruppen, in thematischer Ausgestaltung von Foren, im Miteinander-Lernen zur Ausbildung einer gruppenbezogenen Identität und auch bezüglich fachbezogener Qualifikationen, um angemessen in der Fachkonferenz mitarbeiten zu können. Insofern ist es notwendig, Hindernisse und Barrieren<sup>666</sup> (vgl. Bukow, 2001) in der Beteiligung von Schülern unter Einbeziehung von Lehrern,<sup>667</sup> in der Gewinnung der Schulleitung<sup>668</sup> und durch die Zuverfügungstellung von Ressourcen<sup>669</sup> zu beseitigen, um der demokratiepädagogischen Nutzung der SV-Arbeit mehr

Gewicht zu verleihen und ihre Erfolgschancen zu erhöhen, aber auch um Schülern dazu zu verhelfen, „dass sie selbstbewusster ihre eigenen Interessen formulieren können und Durchsetzungsmöglichkeiten für Veränderungen und Gestaltungen in ihrem Sinne“ (Mauthe/Pfeiffer, 1996, 255) erreichen können, und zwar möglichst dauerhaft. Schüler, wenn sie sich schon freiwillig in der SV engagieren, benötigen Unterstützung, Fortbildung, Begleitung und Stabilisierung. Sie dürfen nicht alleine gelassen werden, denn sie bringen die notwendigen Qualifikationen nicht von selbst mit. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, in der Institution Schule und in ihren Gremien kompetent zu agieren, müssen gelernt, trainiert und begleitet werden, um unvermeidbare Frustrationen möglichst gering zu halten und diese dann auch aufzufangen und zu bearbeiten.

„Damit Schüler sich Gehör verschaffen können, müssen sie Kenntnisse der organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen vermittelt bekommen und methodische Sicherheit gewinnen. Sie müssen lernen, was erforderlich ist, um als Organisationsform Anerkennung zu finden.“ (Ernst/Gabel u. a., 2001, 17)

Es bedarf regelrechter Kurse und Seminare, um die Schüler darauf vorzubereiten<sup>670</sup> und ihnen ein entsprechendes „Handwerkszeug“ zu vermitteln, aber auch um die Öffentlichkeitsarbeit in der Schule zu vollziehen, um Mitstreiter und Multiplikatoren zu finden,<sup>671</sup> aber auch um die Arbeit selbst organisieren zu können.<sup>672</sup> Neben der Qualifizierung der Schülervertreter in solchen Seminaren durch Kommunikations- und Verhandlungstrainings sind ständige Unterstützungen und Begleitungen durch SV- Lehrer notwendig, aber auch Mentorensysteme von Schülern in der Einzelschule und zwischen kooperierenden Schulen. SV-Lehrer werden ihrer Rolle nur gerecht, wenn sie die Aufgabe als unterstützendes Coaching wahrnehmen und in der Schulkonferenz die Schülerrolle einnehmen und dafür sorgen, dass den Anliegen der Schüler Gehör verschafft wird, dass sie ernst genommen werden, so dass ihre Mitarbeit in der Schulkonferenz nicht zur „Beteiligungsspielwiese“ degeneriert. Nur dann besteht auch die Chance, dass die beteiligten Schüler lernen, dass sie bezüglich der sie angehenden Angelegenheiten ihre Interessen artikulieren können, dass sie aber über von ihnen mitgetroffene Entscheidungen auch Verantwortung mitübernehmen.

Soll dies in ausgeweiteter und intensivierter Form gelingen, ist darüber hinaus die SV-Arbeit im Sinne ihrer Weiterentwicklung mit anderen Formen direkter Beteiligung zu kombinieren und zu verschränken, um über eine Effektivierung der Beteiligungsrechte und deren materialer Ausgestaltung hinaus auch andere Schüler als die gewählten Vertreter und Vertreterinnen zu erreichen. Dies ist z. B. möglich durch eine Verbindung des Klassenrates mit der SV, indem institutionalisierte Wege des Austausches zwischen beiden Gremien eingerichtet werden, so dass die Themen und Inhalte aus den Klassen, die die Schule als Ganzes betreffen, in der SV aufgegriffen werden können. (vgl. BLK Baustein Schüler/-innenvertretung)

Auch ist es möglich, dass aufgabenspezifische Arbeitsgruppen und Arbeitskreise der SV für alle Schüler geöffnet oder gesondert für sie eingerichtet werden. Vor allem solchen Ausweitungsformen der SV-Arbeit sollte besondere Beachtung geschenkt werden, in denen Schüler Handlungsspielräume erhalten, um aktiv etwas gestalten zu können, und zwar möglichst mit sichtbarem Ergebnis, wozu projektartige Formen der Beteiligung von der SV in Kooperation mit anderen schulischen Gremien und mit den schulischen Entscheidungsträgern eingerichtet werden sollten. Auch die Durchführung von Zukunftswerkstätten oder Beteiligungszirkeln zu bestimmten Themen (siehe dazu: [www.sv-tipps.de](http://www.sv-tipps.de)) und die Beteiligung an einer Arbeit in Steuergruppen und an der Schulprogrammentwicklung bieten sich an.

Allerdings wird eine Professionalisierung der Schülervertretung nur dann gelingen, wenn neben der Unterstützung durch die Schulleitung und engagierter SV-Lehrer auch die Qualität der SV-Arbeit und ihr ernsthafter Einfluss auf das schulische Geschehen als ein umfassendes Prüfitem in das Qualitätstableau der Qualitätsanalyse aufgenommen wird. Geschieht dies nicht, besteht stets die Gefahr, dass solche Möglichkeiten verschenkt werden oder dass die Schule hinter diesen Möglichkeiten zurückbleibt. Dazu gehört auch, dass der Evaluation der Arbeit in der Schule durch die Schüler als Adressaten der schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesse ein ganz besonderes Gewicht eingeräumt wird. Dazu müssten Befragungen der gesamten Schülerschaft Grundlage für die externe Evaluation bzw. für die hier bevorzugte Selbstevaluation sein. Die Schulen sollten erkennen, dass es notwendig ist und sich lohnt, der SV-Arbeit besondere Bedeutung beizumessen. Dies kann durch regelmäßige Gespräche des Schulaufsichtsbeamten mit den SV-Verbindungslehrern geschehen, um daraus Zielvereinbarungen zur Entwicklung und Unterstützung der SV-Arbeit zu entwickeln, die unter Einbeziehung der Schulleitung insgesamt für ein Mehr an Demokratie in der Schule sorgen könnten, die aber nicht nur die SV-Arbeit unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten attraktiver machen sollte, sondern An- und Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Formen demokratischer Erziehung und politischer Bildung und mit anderen Formen der Partizipation stärken müssten, ohne dabei zu vergessen, dass die schulischen Partizipationsmöglichkeiten einer gewissen Limitierung unterliegen. Die Schulaufsicht müsste im Rahmen ihrer rechtlichen Möglichkeiten, die ebenfalls zu erweitern wären, auch solche „Zusatzinvestitionen“ für die SV-Arbeit und ihre institutionelle Ausweitung absichern können.

### **3.3.8 Das Stufen- oder Schülerparlament**

Eine Erweiterung der SV-Arbeit auf der Schulebene stellen Stufen- und Schulparlamente und Schülervollversammlungen dar. In ihnen werden die Mitspracherechte der Schüler erweitert und im Normalfall auch von Vertretungen der SV geleitet. Schulleitungen nehmen häufig in solchen Parlamenten der Schüler beratende Funktionen ein. Für diese Formen der direkteren Beteiligung haben die Schulen entsprechende Zeitgefäße eingerichtet. Auch werden die Schüler in unterschiedlichen Fächern und Unterrichtssequenzen

auf ihre Aufgaben in diesen Gremien vorbereitet. (vgl. Patzschke, o. J., 21) Gleichzeitig begleiten und unterstützen Lehrpersonen die Arbeit der Stufen- und Schülerparlamente, deren Fundament häufig Delegierte des Klassenrates sind und die eine Verbindung über die Klassen und Jahrgänge hinweg darstellen.

Zu den Aufgaben von Stufen- und Schulparlamenten gehören neben der Stärkung der Stellung der Schüler auch die Mitgestaltung von Unterrichtsinhalten.<sup>673</sup> (vgl. Schilk, o. J., 10) In anderen Bundesländern werden sogar alle in der Schule relevanten Belange in den Schul- und Stufenparlamenten behandelt, die dann zu Vorlagen für die Schul- oder Gesamtkonferenz werden, in der dann die Lehrer- und Elterninteressen einbezogen werden. (vgl. Schlosser/Plogsties, o. J. u. Schlosser/Berkessel, 2008, 32) Die Dominanz der Lehrerinteressen wird dadurch reduziert. Als ein Beispiel für ein gelungenes Schülerparlament soll die Mehrklassenschule Sulzbach erwähnt werden, die für ihr Schülerparlament 2002 den Sonderpreis der Stiftung für Erziehung zur Toleranz verliehen bekam.<sup>674</sup> In dieser Schule erhalten alle Schüler von der 1. bis zur 6. Klasse als gleichberechtigte Mitglieder eine Möglichkeit, die Schule mitzugestalten. Probleme und Anliegen von Einzelnen oder Gruppen werden aufgenommen, diskutiert und Vereinbarungen werden getroffen. Schüler sollen im Rahmen ihrer Möglichkeiten Verantwortung übernehmen. Dabei hat jede Schülerin, jeder Schüler Rechte und Pflichten: das Rederecht, das Recht angehört zu werden, das Antragsrecht und die Pflicht zu zuhören, nicht zu unterbrechen oder dreinzureden. Das Schulparlament hat vier Aufgaben:<sup>675</sup>

- Beschwerde- und Klagerecht: Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht, eine Beschwerde oder ein Klage vorzubringen.
- Schutz: Minderheiten, kleinere oder schwächere Schüler haben die Möglichkeit, sich über Ungerechtigkeiten zu beschweren und Schutz zu verlangen. Das gilt für den Pausenplatz und den Schulweg. Der Schutz wird von allen garantiert und überwacht.
- Verwaltung: Im Schülerparlament werden Vorschläge und Wünsche formuliert, diskutiert und darüber abgestimmt.
- Rückmeldung: Im Schülerparlament werden Schulanlässe und gemeinsame Aktionen besprochen und kritisch kommentiert. Positive Rückmeldungen, Lob und Anerkennung werden gefördert.

Durch solche Schülerparlamente wird für eine größere Anzahl von Schülern ein Verständnis von demokratischen Prozessen und der Erwerb von Kenntnissen über schulparlamentarische Prozesse erreicht. Das Handlungsfeld der Schule kann durch solche Formen der Beteiligung in Verbindung mit anderen Elementen einer demokratiepädagogisch geprägten Lernkultur für demokratische Erziehungs- und politische Bildungsprozesse besetzt und genutzt werden, die dann auch wieder auf den Politikunterricht zurückwirken und dort aufgegriffen werden können. Die Schulebene würde dann zu einem Verbund der unterschiedlichen Aktivitäten, die dann auch Bildungs- und Zusatzangebote aus dem außerschulischen Umfeld nutzen könnte, z. B. durch Kooperationen mit außerunterrichtlichen Institutionen und Angeboten. Dazu zählt in besonderer Weise die Beteiligung an den Wettbewerben der politischen Bil-

derung und demokratischen Erziehung,<sup>676</sup> die auf der Schulebene zum festen Bestandteil werden müssten.

Durch die unterschiedlichen Handlungsfelder der demokratischen Erziehung und politischen Bildung in der Schule strukturieren sich die Möglichkeiten, die Schule in diesen unterschiedlichen Teilbereichen als Lernort zu verstehen und dies im Schulprogramm entsprechend zu verankern, um daraus Aufgaben- und Arbeitsplanungen auf einem hohen Konkretionsgrad entstehen zu lassen, die diese Schwerpunktsetzung im Schulprofil unterstützen. Die Schulen, die dies vorantreiben wollen, können dabei entsprechende Anleihen durchaus in kritisch-konstruktiver Reflexion bei den zu Beginn dieser Arbeit vorgestellten Konzeptionen machen.

### **3.3.9 Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Beratung und Unterstützung**

Ungeachtet der hier aufgezeigten Möglichkeiten einer Ausweitung der Potentiale für demokratische Erziehungs- und Bildungsprozesse auf der Schulebene dürfen auch die Ambivalenzen von Partizipation, ihre Eingebundenheit in die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule nicht ignoriert werden. So existieren in der formalen Bildungseinrichtung Schule weiterhin Zumutungen, die in der Regel nicht verhandelbar sind, z. B. die Operationalisierung von Leistungsstandards. (vgl. Knauer/Sturzenhecker, 2005, 88) Aber das Spektrum der Möglichkeiten „zur Umsetzung und Ausgestaltung des Bildungs- und Erziehungsziels einer demokratiefähigen Persönlichkeit im Schulalltag“ (Swiderek, 2003, 218) kann durch eine engagierte und ausgeweitete SV-Arbeit, durch Jahrgangs- und Schülerparlamente deutlich ausgeweitet werden. Die Leitvorstellung von einer Schule als Lern- und Lebensort an sich und insbesondere für demokratische Erziehung und politische Bildung durch eine über den Unterricht hinausgehende Aufgabenbestimmung und -beschreibung wird damit akzentuiert und substantiell unterlegt. Allerdings – das sei erneut betont – kann damit nicht das Modell der repräsentativen Demokratie auf die Schule übertragen werden, aber als „Form des Zusammenlebens dagegen sehr wohl.“ (Himmelman, 2008, 21)

Aber auch dabei ist darauf zu achten, dass die realen Möglichkeiten der Verfolgung solcher Ziele nicht nur zu „Mitmachforen“ ohne reale Mitwirkungschancen degenerieren und zum „bloßen *Vehikel der Lernorganisation*“<sup>677</sup> (Claußen, 2004, 20) werden und dass sie für alle Schulformen mit jeweils spezifischen Akzentuierungen gelten. Um diese Möglichkeiten umfassender zu diskutieren und zu gestalten, haben mehr als 100 Schüler aus den landesweiten Schülervertretungen mit Unterstützung des Bildungsnetzwerkes für Schülervertretung in Deutschland e. V. einen gemeinsamen Brief mit dem Titel „Wirksame Schülerbeteiligung – Ideen engagierter Schüler“ als Diskussionspapier<sup>678</sup> anlässlich der Tagung „Demokratie in der Schule: Partizipation – Historisch-politische Bildung – Werte“ am 24. und 25. Juni 2009 in Potsdam vorgestellt und u. a. ein bundesweites Symposium zur Zukunft der Schülervertretung gefordert. Dies stellt ohne Zweifel eine Möglichkeit dar, sich um-

fassender mit der Weiterentwicklung der Schülervertretung und einer Ausweitung ihrer Rechte und Verantwortlichkeiten unter Einbeziehung von Unterstützung und Fortbildung zu beschäftigen. SV – so schließt der Brief – heißt eben auch: „Schule verändern“, und zwar – das sei hinzugefügt – im Sinne einer grundsätzlichen Erweiterung der Möglichkeiten demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Schule.

Für die Schulaufsicht ist es wichtig, solche Impulse aufzunehmen und mit den Schülervertretungen (unter Einbeziehung der Schulleitung) in den Schulen zu diskutieren. Dazu wäre es sinnvoll, wenn die Schulaufsicht im Rahmen ihrer Zuständigkeit nicht nur das Gespräch mit der Schulleitung, mit Steuergruppen oder in ihrer fachbezogenen Zuständigkeit u. U. mit den Fachkonferenzen suchen würde, sondern auch einen regelmäßigen Austausch mit der Schülervertretung und den SV-Lehrern pflegte. Neben der Entwicklung von Impulsen zur Unterstützung der SV-Arbeit an den Schulen sollte die Schulaufsicht – was oben schon angedeutet wurde – auch Möglichkeiten haben, den Schülervertretungen in der eigenverantwortlichen Schule Formen der erweiterten Mitbestimmung zuzugestehen und ihnen Ressourcen für die Arbeit Schülervertretung durch Zuweisung von Schulbudgetmitteln zur Verfügung zu stellen. Vor diesem Hintergrund ist die Schulaufsicht auch aufgerufen, sich intensiv um Fortbildungsangebote für die Schülervertretung, für die SV-Lehrer zu bemühen, um diese für die vielfältigen Aufgaben der innerschulischen Beteiligung und Verantwortungsübernahme zu qualifizieren. Im Rahmen einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung kommt es entscheidend darauf an, mit Unterstützung der Schulleitung die SV-Arbeit zu reaktivieren und sie zu einem elementaren Lernfeld für Teilpartizipation und für institutionalisierte demokratische Regelungsformen zu machen. Die Schulaufsicht sollte durch entsprechende Gratifikationsmöglichkeiten, über die sie entscheiden kann, auch dafür sorgen können, die SV-Arbeit attraktiver zu machen. Das Erfahren, dass SV-Arbeit sich lohnt und sie zu innerschulischen Veränderungen gehört, ist dabei auch ein wichtiger Faktor.

Über weitere Möglichkeiten, die SV zu einem wichtigeren Element der innerschulischen Gestaltung zu befördern, sollte die Schulaufsicht mit der SV und unter Beteiligung der Schulleitung nachdenken. Dabei ist es ganz wichtig, dass der SV-Arbeit durch die Schulaufsicht hohe Wertschätzung und psychologische Anerkennung zukommt, um sie zu ermutigen, ihre Beiträge zur Entwicklung in den innerschulischen Diskurs einzuspeisen und aktiv an der Entwicklung und Verankerung des Demokratie-Lernens in der Schule teilzunehmen. Durch Berater der Schulaufsicht hilft sie, wenn von der SV gewünscht, diese bei Schulentwicklungsprozessen zu unterstützen. Neben den traditionellen SV-Seminaren sollten auch Angebote zum demokratischen Sprechen, zum kooperativen Lernen, zum Verständnis der institutionellen Verfasstheit und zu politischen Themen stattfinden, die auf die Bedürfnisse der SV der Einzelschule zugeschnitten sein müssen und von diesen mitbestimmt werden sollten. Kurzum, SV-Arbeit bedarf der Unterstützung der Schulleitung und der Stimulierung der Schulaufsicht. Ihr Potential für das Demokratie-Lernen sollte nicht länger brach liegen.

„Bildung zum Subjekt ist in all ihren Formen immer auch politische Bildung.“ (Meueler, 1993, 161)

### **3.4 Handlungsebene der institutionalisierten Kooperation des Lehrpersonals**

#### **3.4.1 Kooperation von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten im Rahmen demokratisch-partizipativer Schulentwicklung**

Demokratische Erziehung und politische Bildung bedürfen über die direkten Anregungsmöglichkeiten und Arrangements für Schüler in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernsituationen und über die Lernmöglichkeiten der schulinternen Mitwirkung auf der Klassen-, Jahrgangs- und Schulebene weiterer struktureller Unterstützungselemente. Eine organisationspädagogische Absicherung und Binnenstruktur, hier auf Lehrerseite, ist notwendig, um Demokratie-Lernen durch interne Kooperation zu unterstützen und es im Organisationsgefüge der Schule zu verankern, zu verstetigen und weiterzuentwickeln. Demokratieförderliches und politisch bildendes Lernen muss sich darüber hinaus im Kontext einer Schulentwicklung vollziehen, die sich im Rahmen der gegebenen gesetzlichen Vorgaben (und den darin auch enthaltenen und der Schule gewährten Handlungsspielräumen im Sinne einer größeren Eigenverantwortung) selbst als weitgehend demokratisch<sup>679</sup> versteht und dabei gleichzeitig den inhaltlichen Fokus auf die Vermittlung von Demokratiepädagogik und politischer Bildung als wesentliches Element „Allgemeiner Bildung“ legt. Eine Entsprechung von Zielen und Inhalten und der sie hervorbringenden Schulentwicklung ist intendiert. Dabei geht es um Strukturen, die Beteiligung und Mitgestaltung in einem solchen Rahmen erweitern und um Möglichkeiten, die Vorstellungen, Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Elemente (Inhalte und Methoden) in die schulische Kommunikationskultur „einspeisen“ und sie dort ver- und aushandelbar machen. Eine vernetzte Gesamtentwicklung der Schule, die sich selbst dem Anspruch stellt, sich mehr demokratisch zu vollziehen, will eine demokratisch-partizipative Lern- und Lebenskultur (unter den hier schon thematisierten Bedingungen und Antinomien von Partizipation in der Schule) erreichen,

„in der sich die Menschen in der Schule, die Schulleitung ebenso wie das Lehrerkollegium, jede Schülerin, jeder Schüler ebenso wie Eltern und externe Partner anerkannt, eingebunden, wertgeschätzt und selbstwirksam fühlen können.“ (Eikel, 2008, 10)

Es geht stets um die miteinander verschränkten Ziele: „Eine demokratiebezogene Schulentwicklung richtet sich auf eine demokratische Entwicklung der Schule und ihre Kultur ebenso wie auf die Förderung von Demokratie als Bildungsziel auf Seiten von Schülern.“ (ebenda) Beide Ebenen können nicht voneinander getrennt werden, weil demokratische Erziehung und politische

Bildung auf „entgegenkommende Verhältnisse“ (Habermas) und unterstützende Gelegenheitsstrukturen angewiesen sind und einer schützenden „Absicherung“ durch Übernahme gegenseitiger Verantwortung durch die Mitglieder der Schule und aus der Perspektive der Distanz auch der Schulaufsicht bedürfen.

„Demokratiepädagogik enthält ... ein Repertoire an Lerngelegenheiten und Erfahrungskontexten, die zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenz der Individuen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen.“ (Edelstein, 2008a, 4)

Ein wesentliches Element einer solchen demokratischen Schulqualität bzw. von Maßnahmen zur Erreichung einer demokratisch geprägten Qualitätsentwicklung von Schule ist die Kooperation von Lehrern<sup>680</sup> untereinander und unter Einbeziehung von Schülern und von Erziehungsberechtigten, zumindest partiell. Kooperation wird als ein wesentliches Element einer entwicklungsförderlichen Arbeitskultur für Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit als Grundlage einer Schule verstanden, die sich auf den Weg machen will, eine „Lernende Schule“ zu werden und die deshalb kooperative Einheiten in ihrem Innern formiert, die mit Entschlossenheit und Kontinuität die Ziele demokratischer Erziehung und politischer Bildung und die weiteren Qualifikationsaufgaben verfolgen. Bezogen auf den Unterricht und auf die Schüler stellt Wolfgang Edelstein fest:

„Den Unterricht auf Kooperation umzustellen und auf Anerkennung zu orientieren, statt bloß auf individuell erzeugte, kompetitiv erbrachte Leistung zu setzen, das Leben in den Klassen und das Klima der Schulen in den Dienst des Erwerbs sozialer Kompetenz zu stellen, das wäre eine folgenreiche Transformation der Schule und würde sie zu einem Sumpfboot demokratischer Lebensformen machen.“ (Edelstein, 2006, 23)

Das gilt dann aber nicht nur für die Schüler, sondern bedarf einer Entsprechung auf der Seite der Lehrer, deren Handeln auf Schüler modellhaft wirken soll. Kooperation unter- und miteinander in Gruppen oder noch besser in der Form von Teamarbeit wird als *eine* Grundlage einer Schulentwicklung gesehen, die demokratische Schulqualität nicht nur postuliert, sondern konsequent umsetzen möchte. Solche Formen der Kooperation können auch die Grundlage werden, „auf der die Akteure der Schule zu einer demokratisch handelnden Community zusammenwachsen können,“ (Edelstein, 2009d, 13) und zwar nicht im Sinne einer harmonisierenden, homogenen und sich abschtotenden Gemeinschaft als Idylle, in der sich alle verstehen, sondern im Sinne der demokratischen Lebensform, die durch ihre Diskursivität und durch das Leben mit Dissens gekennzeichnet ist, die sich als demokratische Gemeinschaft mit einer „angemessenen Dialektik zwischen Gemeinsamkeit und Widerstreit“ (Reichenbach, 2001, 401) versteht.

Ist eine solche vom demokratischen Ethos geleitete Ausrichtung der schulischen Kooperation das Ziel, dann hat das zur Folge, dass auch die Prozesse der Entwicklung und Hervorbringung die Kriterien von Humanität und Demo-

kratie berücksichtigen müssen, sich damit einer rein technologischen Modernisierung der Schule widersetzen und keinesfalls nur auf Ergebnisse ausgerichtet sind, weil Prozess und Resultat in einem korrespondierenden Verhältnis zueinander stehen und nicht getrennt werden können. Nicht ohne Grund ist ein Kriterium für die Vergabe des deutschen Schulpreises, inwieweit die Schule demokratisches Engagement, Mitwirkung, Gemeinsinn, Eigeninitiative und Verantwortung miteinander fördert. (vgl. [www.schulpreisboschstiftung.de](http://www.schulpreisboschstiftung.de)) Dabei ist im Hinblick auf Kontinuität und Nachhaltigkeit solcher Kriterien besonders wichtig, dass sie sich nicht nur im Schulklima niederschlagen, sondern auch in festen Formen verankern und im Schulprogramm konkretisierend in eine Arbeitsplanung überführt werden.

Da die Schule entscheidend von der Arbeit der Lehrer geprägt wird, können auch ihre Arbeitsbeziehungen nicht außerhalb der Betrachtung bleiben, sondern müssen als ein Element für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung berücksichtigt werden. Dabei sind neben der Fähigkeit zur Reflexion Formen der Kooperation<sup>681</sup> (ob in pädagogischen Teams oder in Funktionsteams) nicht nur das entscheidende Mittel zur Professionalisierung und Weiterentwicklung der Tätigkeit von Lehrern,<sup>682</sup> sondern sie tragen zur Mit- und Selbstbestimmung in verbindlichen Prozessen und damit auch zur Demokratisierung der Schule, die aber nicht nur demokratisch sein kann und auch nicht ist, entscheidend bei, da Lehrer ihre inneren und äußeren beruflichen Angelegenheiten und Aufgaben weitgehend selbst regeln. Sie nehmen damit aber auch in wichtigen Bereichen der Schule Vorbildfunktion für Schüler<sup>683</sup> und Erziehungsberechtigte ein, die von Lehrern ein abgestimmtes, verbindliches und verantwortliches Handeln statt segmentierter Vereinzelung erwarten, auf das sie dann auch viel besser Einfluss nehmen können. Lehrer sind als diejenigen angesprochen, die ein demokratisches Ethos und demokratieförderliche Verkehrsformen auch unter- und miteinander vorleben. Alle Beteiligten sollen so als Handelnde in der Institution Schule stärker eingebunden werden in eine gemeinsame Entscheidungsfindung mit klaren Zielen und geregelten Aufgaben, bei der die Verantwortung für das Erreichen der vereinbarten Ziele gemeinsam geteilt wird. Durch ein verbindliches Einhalten von mitbestimmten Regeln und Verfahren zur Klärung der gemeinsamen Angelegenheiten können auch soziale Konflikte, die zur Normalität des schulischen Alltags gehören, besser bearbeitet werden.

„Schulische Demokratie, die Verhaltensvereinbarungen schafft, lebt von Orten, an denen die Beteiligten zusammenkommen, um mit einem Höchstmaß an Kommunikation und Konfliktlösungskompetenz an gemeinsamen Aufgabenstellungen zu arbeiten.“ (Altrichter/Rauscher, 2008, 41)

Demokratiebezogene Schulentwicklung vollzieht sich durch gemeinsam erworbene Verbindlichkeit, die von den Beteiligten selbst geschaffen wird und wodurch sich ihre Entwicklungspotentiale und die der Schule als weitgehend eigenverantwortliches System erhöhen, aber auch dadurch, dass es in allen Formen der Kooperation, insbesondere bei den Lehrern,<sup>684</sup> (vgl. Fend, 2008,

147) unverzichtbar ist, dass als zentraler Fokus neben der pädagogischen und unterrichtlichen Ausrichtung der gemeinsamen Arbeit die demokratische Erziehung und politische Bildung betrachtet wird. Das unterrichtliche und schulische Geschehen wird als gemeinsames pädagogisches und didaktisches Handlungsfeld unter der Perspektive des Erreichens gelingender Lehr- und Lernarrangements politischer und ermutigender demokratischer Erziehungsarbeit verstanden, und nicht vorwiegend als abgeschirmtes Binnenverhältnis zwischen einer Lehrperson und einzelnen Schülergruppen wahrgenommen.<sup>685</sup> Eine Deprivatisierung von Erziehungs- und Bildungsarbeit<sup>686</sup> wird so erreicht, die individuelle Autonomie durch Vernetzung mit Kollegen (aber auch in der partiellen Einbeziehung von Schülern und Eltern (vgl. Forster/Röken, 1996) ergänzt, so dass damit Synergieeffekte der abgestimmten Arbeit auf den verschiedenen Handlungsebenen der Schule, insbesondere bezogen auf den Unterricht, zum Tragen kommen. Es wird grundsätzlich möglich – auch wenn dabei mit sozialen Widerständen zu rechnen ist –, dass Freiräume gemeinsam gestaltet werden, dass die Arbeit als eine aufgefasst wird, die dem Gesamten der Einzelschule dient. Lehrer, Erziehungsberechtigte, Schüler können sich für die Entwicklung des Gesamten der Schule zuständig fühlen.

Der Weg von der individualisierten zur kooperativen Schule, zu einem kooperativen und offenem System nach außen, wird durch eine Pädagogisierung und eine gewisse Demokratisierung begangen. (vgl. Ehses, 1994) Kooperation im Innern unter Entfaltung von demokratisch geprägten Interaktionsformen des gegenseitigen Beratens, des erörternden Diskurses, des verfahrensgeliteten Urteilens unter der Perspektive der gemeinsamen Verantwortlichkeit zum Wohle der Schüler entspricht die Kooperation nach außen durch Weitertragen dieser Prinzipien, durch Abstimmung der Inhalte und Methoden in Bezug auf Unterricht und Erziehung und durch einen Transfer der Kooperation in die gesamte Schulkultur.<sup>687</sup> Die gemeinsame Bearbeitung von Konflikten durch kommunikatives Aushandeln, durch Deliberation und durch tolerante Bewältigung, und zwar auch durch Aushalten von Dissens, wird auch beispielgebend und beeinflussend für das Schulklima. Die Kooperations- oder Teamstruktur kann so als gelebte demokratische Binnenstruktur der Schule auf der Seite der Lehrer und als Vorbereitungs-, Planungs- und Reflexionszirkel für die inhaltlichen Dimensionen der demokratischen Erziehung und politischen Bildung<sup>688</sup> verstanden werden. Dabei sind auch solche Formen der Kooperation den Antinomien und Restriktionen der Institution Schule ausgesetzt, stellen aber auch ein bisher oft noch ungenutztes Potential für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung dar, sind aber keinesfalls als „Wundermedizin“ zur Lösung sämtlicher Schulprobleme zu betrachten. (vgl. Philipp, 1996, 10f.) Insofern dürfen solche Formen zielorientierter Arbeitsstrukturen des koexistenziellen Aufeinanderangewiesenseins, die sich ihres dienenden Charakters durch kontinuierliches Bemühen zur Erreichung gelingender Erziehungs- und Bildungsprozesse bewusst bleiben müssen, nicht idealistisch überschätzt, illusionär verklärt oder gar verordnet werden.<sup>689</sup> Andererseits sind ihre Chancen nicht nur für ein umfassenderes Berufsverständnis von Lehrern und für deren Professionalisierung ebenso wenig zu

unterschätzen wie die Positiveffekte zur Unterstützung einer demokratisch ausgerichteten Schulentwicklung und einer inhaltlichen Ausgestaltung demokratischer Erziehungs- und politischer Bildungsprozesse.<sup>690</sup> Zudem erleichtern institutionell verankerte Gruppen auch Prozesse der Schulprogrammentwicklung und der Entscheidungsfindung für die Ausgestaltung der Schulentwicklung, (vgl. Krainz-Dürr, 1999, 270) aber auch hinsichtlich der Qualität von Schule und Unterricht gilt die Zusammenarbeit im Kollegium und darüber hinaus auch mit den weiteren Beteiligten als zentraler Indikator.<sup>691</sup> (vgl. Terhart, 2002, 101; Madelung/Weisker, 2006) Nur wenn Teams lernfähig sind, kann die Organisation lernen. (vgl. Senge, 1996, 19)

### **3.4.2 Strukturelemente jenseits einer Ökonomisierung der Schule**

Aus diesen Gründen werden hier die wichtigsten Strukturen einer solchen Zusammenarbeit dargestellt, auch wenn sie schon in wenigen Schulen existieren. In der Gesamtheit der Schulen führen sie aber noch ein bescheidenes Randsein oder sind noch nicht in institutionalisierter Form in den Schulen verankert. Zudem wird hier erläutert, wie diese Potentiale, wenn entsprechende Strukturen zwar vorhanden sind aber noch entwickelt werden müssen, so zu gestalten sind, dass daraus für die Beteiligten und für eine demokratische Erziehung und politische Bildung Hilfen entstehen und die Strukturen mit Leben gefüllt werden können. Dabei kommt vor allem der Schulleitung durch Initiierung, Begleitung und Beratung, aber im begrenzten Umfang auch der Schulaufsicht, eine wichtige Rolle zu.<sup>692</sup>

Wenn dabei partiell auch auf Kenntnisse aus der Organisationspädagogik, der Organisationsentwicklung und auf Managementwissen zurückgegriffen wird, so steht dies in keinem Widerspruch zu den hier vertretenen Zielen der demokratischen Erziehung und der politischen Bildung, da ein Rückgriff auf ein solches Wissen zur Durchsetzung pädagogisch fundierter Zielsetzungen dient und nicht den Zielsetzungen des ökonomischen Sektors und einer damit verbundenen Verbetriebswirtschaftlichung der Schule entspricht. (vgl. Rahm, 2005, 113) Dass es keinen Gegensatz geben muss zwischen neueren Steuerungselementen, Organisationsentwicklung und einer durch und durch pädagogisch sich verstehenden Schule und eine Konvergenz möglich ist, darauf hat Wolfgang Böttcher (vgl. Böttcher, W., 2002) verwiesen. Dass die Pädagogik dabei durchaus achtsam sein muss, um nicht einer kruden Ökonomisierung zu erliegen und sich in alle Prozesse der Schulentwicklung so einzubringen hat, so dass diese stets pädagogisch dominiert bzw. in pädagogische transformiert<sup>693</sup> (vgl. Schluss/Sattler, 2001, 183) werden, soll dabei nicht verschwiegen werden.<sup>694</sup> Wenn dies beachtet und geprüft wird, wenn die Herkunft der Zugriffe bewusst bleibt und – wenn notwendig – einzelne Theoreme ideologiekritisch hinterfragt werden, dann – so die hier vertretene Auffassung – kann ein solches Organisations- und Managementwissen durchaus als Instrument zur Durchsetzung pädagogisch fundierter Zielsetzungen, die auch als solche ausgewiesen werden sollten, um nicht durch den ökonomischen Sektor überformt zu werden, betrachtet und genutzt werden. (vgl. Rahm, 2005, 113) Die pädagogische Perspektive mit ihren kriteriellen Prüfnormen

der Bildsamkeit, der Mündigkeit, der pädagogischen Einwirkung und pädagogischen Transformation und die konsequente Reflexion hinsichtlich der Eignung für demokratische Erziehung und politische Bildung sind entscheidend. Grundsätzlich lassen sich zwei strukturelle Ebenen der Kooperation und damit der Veränderungen der Arbeitsbeziehungen der Lehrer und so der Überwindung des „legitimierten Individualismus“ bzw. der „ältesten Ich-AG“<sup>695</sup> (Philipp, 2003, 216) in der Institution Schule unterscheiden, die auch in Bezug auf eine Schulentwicklung unter dem Anspruch der Ermöglichung von mehr Demokratie von Bedeutung sind. Diese beiden Ebenen erscheinen besonders geeignet, um Veränderungsprozesse im Hinblick auf demokratische Erziehung und politische Bildung zu initiieren, zu implementieren und zu steuern. Dabei dürfen sie nicht – worauf später noch genauer hingewiesen wird – nur als formales Organisationssystem verstanden werden, sondern es geht dabei um die Veränderung von Normen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Überzeugungen. (vgl. Fullan, 1999, 90) Hintergrund ist die Auffassung, dass Einzelpersonen kaum in der Lage sind, die pädagogische Praxis unter den hier genannten Zielperspektiven umfassend neu zu interpretieren.

### **3.4.3 Die horizontale Ebene der schulischen Kooperation: Das Team**

Auf der horizontalen Ebene der Schulorganisation ist das Strukturelement kooperativen Zusammenwirkens das Jahrgangsteam<sup>696</sup> (bzw. sind es mehrere Jahrgangsteams – abhängig von der Größe der Schule). Dabei unterscheidet sich ein Team von einer Arbeitsgruppe dadurch, dass ein Team einen Entwicklungsprozess hinter sich hat und diesen weiterführt, um die Regularien für eine gelingende Kooperation zu bearbeiten, zu entwickeln und um sie dann besser zu beherrschen. Gleichzeitig sind Teams an der wechselseitigen Entwicklung und „Befruchtung“ interessiert, arbeiten über einen längeren Zeitraum zusammen, verfolgen gemeinsame Ziele und arbeiten relativ autonom. Wilfried Schley unterscheidet ein Team von einer Gruppe folgendermaßen:

„Der Teambegriff geht in zwei Dimensionen deutlich über die Gruppe hinaus. Das Team ist eine stärker verbundene und damit auch abgegrenzte Einheit mit stabiler Zugehörigkeit. Das Team ist mit einer Gruppenhaut versehen, die die Mitglieder einschließt und innerhalb derer es ein 'Wir' gibt. Qualitativ ergeben sich daraus Anforderungen an Teams: Kommunikation, Ziel, Daseinszweck und Sinngrund; Konsens über Regeln und Normen; Kohärenz: Zusammenhalt in unterschiedlichen Situationen und Belastungsproben; Kontingenz: Geschlossenheit und Verbundenheit unterschiedlicher Wahrnehmungen, Bewertungen und daraus abgeleiteter Handlungsmuster; Konsistenz: Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und Denkwelt zur Verständigung und Kommunikation im intermediären Raum; Kontinuität: Fortbestand auch bei personellen Wechseln und veränderten Konstellationen; Konfiguration: Binnenstruktur und interne Differenzierung in Rollen und Zuständigkeiten; Identität: Bindung und Verpflichtung an überindividuellen Motiven und Interessen; Ko-Evolution:

Gemeinsames Wachsen an gemeinsamen Aufgaben mit individuellen Aufgaben.“<sup>697</sup> (Schley, 1998a, 115)

Insbesondere der Aspekt einer prozessorientierten und dialogischen Kommunikation, der sich auf die Ich-Zustände des Erwachsenen-Ichs der Transaktionsanalyse bezieht, der Aspekt der offenen Diskussion bei Beibehaltung von Skepsis und eines ausgewogenen Verhältnisses von Nähe und Distanz trotz des Wir-Gefühls, der Aspekt der gemeinsamen Entscheidungsfindung bei Zulassung von Fehlern und unter Berücksichtigung von Minderheitenschutz ist für die Norm der demokratischen Lebensform auch bei der Teamarbeit unverzichtbar, soll das Team nicht dem „Käseglockenphänomen des Harmoniezwangs“ (ebenda, 121) erliegen. Damit wird deutlich, dass Teams entwickelt werden müssen, also nicht von selbst entstehen, aber auch gegen Regressionen nicht gefeit sind.

An dieser Stelle soll aber jetzt erst einmal verdeutlicht werden, welche strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen entstehen müssen, damit die Teamarbeit unter einer pädagogischen Perspektive von Lehrern unter einer punktuellen Einbeziehung von Schülern und ggf. auch von Erziehungsberechtigten zum Merkmal einer Schule werden können, die sich dem Anspruch einer Teamschule mit den Zielen demokratischer Erziehung und politischer Bildung stellt. Zu einem solchen Organisationsmodell, das hier nur exemplarisch und keineswegs als Musterkonzept dargestellt wird, gehört, dass alle Lehrer einer Schule Mitglieder in Teams sind und ihren dauerhaften Kern ausmachen. Damit ist nicht nur eine deutliche Veränderung des Berufsrollenverständnisses von Lehrern verbunden,<sup>698</sup> von denen nicht nur mehr Selbsttätigkeit, mehr Autonomie und größere Eigenverantwortung bei gleichzeitiger Einbindung in demokratisch zu regelnde Verfahren und verbindlich zu treffende Entscheidungen erwartet wird, sondern sie sind auch gefordert, die Schulorganisation durch ihre Zusammenarbeit weitgehend demokratisch mitzugestalten und in einem solchen Prozess Verantwortung für das System Schule mitzuübernehmen. Gleichzeitig wird die Organisationsstruktur der Schule, ihr Organigramm, durch eine solche Dezentralisierung in kleine und überschaubare Einheiten aufgeteilt. (vgl. Poppe, 1993 u. Poppe 1999)

Die Zuordnung zu einem Team ist bei Lehrern der dominante Unterrichteinsatz in einem Jahrgang der Sekundarstufe I oder in den Jahrgängen der Sekundarstufe II.<sup>699</sup> Dabei können Teams auf der Basis von mehreren Klassen, in denen die Lehrer in einem Jahrgang eingesetzt werden, oder auch auf der Basis aller Klassen eines Jahrgangs gebildet werden. Das richtet sich nach der Zügigkeit der Schule. Dabei ist aber darauf zu achten, dass die Maximalgrößen von funktionsbezogenen Arbeitsgruppen nicht überschritten werden (maximal 8-10 Personen), so dass relativ intensive wechselseitige Arbeitsbeziehungen und offene Aushandlungsmodi zwischen Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen möglich bleiben und auch die Gruppenkohäsion auf einem hohen Niveau gehalten werden kann. Diese Teams stellen einen pädagogischen Reflexionszusammenhang über die von ihnen unterrichteten Schüler her, die ja alle von ihnen demokratisch erzogen und zur Bildung angeregt und herausgefordert werden.

Gleichzeitig übernimmt das Team auch Verantwortung für eine demokratisch-partizipativ ausgerichtete Schulentwicklung und für die pädagogische Organisation der gesamten Schule. Es bereitet Vorlagen für die Schulkonferenz vor oder setzt sich mit solchen auseinander, entsendet Vertreter in eine möglichst vorhandene Steuergruppe zur Erstellung und Weiterentwicklung des Schulprogramms, übernimmt aber auch Aufgaben zur Umsetzung aus dem Schulprogramm. Die Zielsetzung der Teamarbeit, die hier als Stärkung der demokratischen Mitgestaltungsfunktion im Sinne einer bereichsspezifischen Partizipation verstanden wird, ist über die intensivere pädagogische Betreuung der Schüler<sup>700</sup> und über ein Sich-aufeinander-einlassendes-Lernen im gegenseitigen Austausch zu erreichen.

Als Hierarchie außerhalb der Teams existiert die Schulleitung, die sinnvollerweise auch als Team arbeitet.<sup>701</sup> Zusätzlich erfährt die Teamarbeit eine weitere Rahmung durch das Schulprogramm und seiner Aufgaben für die Teams. Die Zielsetzung der demokratischen Beteiligung der Teams wird dadurch erhöht, wenn das Team seine Unterrichtsverteilung weitgehend selbst entscheidet, wenn der Stundenplan und die Vertretungen im Rahmen der bestehenden administrativen Gesamterregung und der bestehenden Gesamtkonzepte (z. B. das schulische Vertretungskonzept) der Schule vom Team überwiegend selbst bestimmt werden.<sup>702</sup> (vgl. Ratzki, 2000)

Im Team werden auch wichtige Fragen der Schulentwicklung, die sich aus dem Schulprogramm ergeben, erörtert. Dabei ist darauf zu achten, dass im Zentrum der Unterricht und die Erziehungsaufgabe, die Arbeit der demokratischen Erziehung mit den Schülern steht und die Teamarbeit nicht durch formale und administrative Probleme beherrscht wird.<sup>703</sup> In der Regel sollten die Teams für die Dauer der Sekundarstufe I relativ konstant bleiben. Das gilt aber auch für das Team der Sekundarstufe II bzw. für die Jahrgangsteams der gymnasialen Oberstufe.

Basis für eine gelingende Teamarbeit sind regelmäßige, zu festen Zeiten stattfindende Teamsitzungen, die eingebunden sind in einen Jahresterminplan und im Abstand von mindestens drei bis vier Wochen stattfinden sollten. Diese Sitzungen sind strukturiert, haben eine Rahmung und folgen weitgehend dem Jahresarbeitsplan, der sich aus den operationalisierten Zielen des Schulprogramms und ggf. auch aus Zielvereinbarungsgesprächen des Teams mit der Schulleitung ergibt. In diesem Jahresarbeitsplan, der Raum lassen muss für die aktuellen und situativen Anliegen und Probleme, sollten dann auch die Elemente einer demokratischen Erziehung und der politischen Bildung als Prinzip für alle Fächer neben der Qualitätsentwicklung des Unterrichts und der pädagogischen Förderung der Schüler enthalten sein. Im Rahmen dieser Einbindung in das Gesamtgefüge der Schulentwicklung und in deren Verschriftlichung im Schulprogramm bestimmen die Teams ihre zentralen Ziele selbst und achten auf ihre relative Autonomie, um eine Enthierarchisierung, eine Demokratisierung und eine Pädagogisierung der Schule zu erreichen.

Teamsitzungen sind nach den Grundsätzen eines teilnehmerorientierten Lernens und Beratens zu gestalten (zum Wie später ausführlicher), so dass sowohl identitätsstiftende Zufriedenheit als auch die nötige Diskursfähigkeit zu

erreichen sind, die die Akzeptanz von Dissens zulässt und gleichzeitig eine konstruktive Arbeitshaltung sichert. Schulinterne Öffentlichkeit und notwendige Transparenz erreicht die Teamarbeit durch die Veröffentlichung der Sitzungsprotokolle der Teamsitzungen.

### **3.4.3.1 Organisation**

Um die Aufgaben der Teamarbeit zielorientiert zu erledigen, wählt jedes Team mit einfacher Mehrheit eine Teamsprecherin oder einen Teamsprecher (in der Regel mindestens für ein Schuljahr/Wiederwahl ist zulässig). Die Teamsprecherin bzw. der Teamsprecher gestaltet verantwortlich die Teamarbeit nach innen, sorgt für die Durchführung von Teamsitzungen, regt zur effektiven, systematischen Arbeit und zur Entfaltung der interaktiven Potentiale im Team an und ist für die Aufgabenverteilung im Team zuständig. Die anderen Teammitglieder unterstützen sie oder ihn, tragen zur Teamentwicklung, zur Steuerung der gemeinsamen Arbeit und der Selbstvergewisserung über diese bei. Die Teamsprecherin bzw. der Teamsprecher vertritt das Team nach außen, koordiniert die Arbeit mit den anderen Teamsprecherinnen und Teamsprechern in der Teamsprecher-Koordinations-Konferenz (TKK), um dort systemische und pädagogische (vor allem demokratiepädagogische) Belange der Schule zu beraten und Beschlüsse in den Gremien vorzubereiten. Gleichzeitig trägt sie oder er die Anliegen und Informationen der Team-Koordinations-Konferenz in die Teams und sorgt dort für deren Verbreitung. Der Teamsprecher versteht sich als verantwortlicher Repräsentant des Teams, ist diesem gegenüber rechenschafts- und begründungspflichtig, entscheidet aber im Hinblick auf notwendige Abstimmungsprozesse in der Teamsprecher-Koordinationskonferenz vor diesem Hintergrund eigenverantwortlich. Eine Außensteuerung bzw. Instruktionsbefugnis des Teams gegenüber dem Teamsprecher besteht nicht, da er ein gewisses Maß an Entscheidungsfreiheit benötigt, um bei vorausgesetzter Interessenvielfalt mehrheitsfähige Kompromisse finden zu können.

Bei einer dezentralen Schulkultur sorgt die Teamsprecher-Koordinations-Konferenz für die intensive Kommunikation zwischen den Teams, gewährleistet die Erörterung und Koordination unterschiedlicher Anliegen, sichert eine Orientierung durch die vereinbarte Kooperation, ermöglicht eine bereichsspezifische Partizipation und stellt den Zusammenhang zwischen Schulleitung und Teams her, da die Schulleitung an den Konferenzen der Teamsprecher mit beratender Stimme teilnimmt. Durch ihre Arbeit sichert die Teamsprecher-Koordinations-Konferenz die Verallgemeinerungsfähigkeit schulischen Handelns und trägt entscheidend zu einer Aushandlungs- und Vereinbarungskultur über pädagogische Ziele und daraus folgende Realisierungen bei. Die Teamsprecher sind ein wesentliches Element einer dezentralen internen Schulstruktur und eines darauf abgestimmten Schulprogramms. Für die übernommene Aufgabe der Teamleitung werden die Teamsprecher aus dem sog. „allgemeinen Entlastungskontingent“ jährlich entsprechend entlastet, um die Mitgestaltungsaufgabe zu stärken und abzusichern. Der Umfang wird von der Lehrerkonferenz festgelegt. Die Teamsprecher-Koordinations-Konferenz

wird von einem aus ihrer Mitte gewählten Teamsprecher für je ein Schuljahr geleitet. Die Zusammensetzung der Teams wird ebenfalls demokratisch durch einen Team-Bildungs-Ausschuss (TBA), der nach vorher durch die offiziellen Schulgremien beratenen Empfehlungen auf der Grundlage von Kriterien (z. B. Verteilung der Fächer, Geschlechter etc.) einen Vorschlag zur Besetzung der Teams entwickelt, bei dem der Schulleitung ein Vetorecht eingeräumt wird.

Da die Sekundarstufe II (gemeint sind hier Schulen der Sekundarstufe I und II) integraler Bestandteil der dezentralisierten Teamschule ist, setzt die gymnasiale Oberstufe die kooperativen Strukturen der Sekundarstufe I fort. Dementsprechend wird in der gymnasialen Oberstufe ein Oberstufenteam installiert. Bei sehr großen Schulen werden Jahrgangsteams der jeweiligen Oberstufenjahrgänge gebildet, um der Anonymität und dem Rückzug in eine ausschließliche Fachlichkeit vorzubeugen, um das „Einzelkämpferdasein“ auch in dieser Schulstufe tendenziell aufzuheben. Das Oberstufenteam setzt sich aus den Beratungslehrern der gesamten gymnasialen Oberstufe und aus den Lehrern zusammen, die vorwiegend (weit mehr als die Hälfte des Stunden-deputats) in der Oberstufe unterrichten (bei Profiloberstufen sind auch die Tutoren der Leistungsschwerpunkte einzubeziehen) und von daher bei entsprechender Größe der Schule auch nicht Klassenlehrer in der Sekundarstufe I werden. Um die Größe des Oberstufenteams in angemessener Weise gegenüber den Teams in der Sekundarstufe I in der Teamsprecher-Koordinations-Konferenz zu repräsentieren, wählt das Oberstufenteam je nach Größe der Oberstufe mehrere Teamsprecher/innen (mindestens drei).

Grundvoraussetzung für ein solches exemplarisch hier vorgestelltes Organisationsgerüst einer Teamschule, die in ihrem inneren Gefüge Elemente demokratischer Mitgestaltung zur Geltung kommen lassen will, ist das Vertrauen der Schulleitung und der Schulaufsicht in eine solche von hoher Eigenverantwortung getragenen Arbeit: „Ohne Vertrauen der Schulleitung und Schulaufsicht in die Kompetenzen und das Engagement der Teams kann eine Teamschule nicht erfolgreich arbeiten.“ (Ratzki, 2000, 8) Es ist eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung, nicht nur Vertrauen in die Gestaltungsfähigkeit und den Gestaltungswillen der Teammitglieder zu haben, sondern dazu gehört auch, diese Arbeit aktiv zu unterstützen und für einen verbindlich geklärten Rahmen der Arbeit zu sorgen.<sup>704</sup> Die Schulleitung ist mit Unterstützung der Schulaufsicht aufgerufen, die beschriebenen kooperativen Arbeitsformen und ihre Vernetzung zu entwickeln, da darin die zentrale Herausforderung an Führungshandeln in der Schule besteht. Für die Schulleitung kommt es darauf an, über die direkte und individuell aufgerichtete Einflussnahme (die meist auch zu kurz kommt) auf die Erziehungs- und Bildungsarbeit in Unterricht und Schule, insbesondere auf die im Unterricht, hinaus, systematische Formen einer entwicklungsbezogenen Unterstützungsarbeit zur indirekten Verbesserung und Veränderung von Erziehung und Unterricht zu nutzen, (vgl. Pfeiffer, 2005, 96f.) weil so auch die Inanspruchnahme von Zeitgefäßen für diese – neben der Personalentwicklung – zentrale Aufgabe des Schulleiters reduziert wird.

Zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bieten sich neben systematischem Schülerfeedback zum Unterricht an die Mitglieder des Teams auf der Ebene des Schulleiters auch Zielvereinbarungen an, die im Kontext der Arbeitsplanung des Schulprogramms entwickelt werden können. Schulleitung und Teams treffen verbindliche Absprachen zu Erziehung und Bildung, zur Realisierung von unterrichtlichen Arrangements, zur Klassenführung, zur individuellen Förderung etc. Die Schulleitung insgesamt gewinnt durch die Teamstruktur deutlich mehr Möglichkeiten, sich um die Qualität der unterrichtlichen Erziehungs- und Bildungsprozesse und damit auch um das Niveau des Demokratie-Lernens an der eigenen Schule zu kümmern. Das Team erhält mehr Möglichkeiten, die schulischen Aufgaben mitzugestalten und Akzente zu setzen.

### **3.4.3.2 Gelingensbedingungen**

Eine Schule, die sich zum Ziel gesetzt hat, demokratische Erziehung und politische Bildung ins Zentrum ihrer Bemühungen zu stellen, ist auch im Rahmen der Organisation der Teamarbeit zumindest punktuell offen für eine freiwillige Beteiligung von Schülern der jeweiligen Jahrgänge an bestimmten dafür vorgesehenen Teamsitzungen (u. U. auch für interessierte Erziehungsberechtigte aus diesen Jahrgängen). Die Teams geben damit nicht nur einen konkreten Einblick in die eigene Kooperation nach demokratischen Verfahrensregeln, sondern die Schüler bekommen innerhalb der Organisation der Schule durch eine punktuelle Einbindung in die Teamarbeit auch Möglichkeiten, für andere Verantwortung zu übernehmen, sich mit Lehrern auszutauschen und die Lehrer bei der Planung einzelner Vorhaben und Projekte zu beraten, aber sie können auch eigene Zuständigkeiten selbst übernehmen.<sup>705</sup> Schüler – natürlich vom Alter abhängig – können aber auch einen gewissen Beitrag zur Demokratisierung der Unterrichtskultur und damit eine kleine Unterstützung für eine Deprivatisierung und gegen eine Depravierung der Lehrerrolle leisten, wenn sie in Teamsitzungen zu Rückmeldungen zu gemeinsam mit ihnen vereinbarten Zielen von Lehrern eingeladen, dazu angeleitet werden und ihnen dafür Zeiträume zur Verfügung gestellt werden. Dies erhöhte unzweifelhaft auch die gegenseitige Handlungstransparenz. Schüler werden als Expertinnen und Experten für das Lernen ernst genommen, wenn sie ihre Einschätzungen zum Unterricht oder zu anderen Vorhaben in Teamsitzungen einbringen können. Dazu ist es notwendig, Teamsitzungen mit pädagogischen, schülerbezogenen Schwerpunkten und mit Elementen demokratischer Erziehung und politischer Bildung einzuplanen. Insbesondere der Aspekt des produktiven Umgangs mit Diversität, die daraus entstehenden Fragen der pädagogischen Diagnostik (hier selbstverständlich ohne Beteiligung der Schüler) und eines an den Lernausgangslagen orientierten adaptiven Unterrichts sind wichtige Aspekte der Teamarbeit, da alleine kaum eine gezielte Förderung von Lernenden möglich ist. Eine Abkehr von einer Schule als Unterrichtsanstalt hin zu einer Schule des Demokratie-Lernens im Unterricht und über ihn hinaus wäre auf den Weg gebracht.

Die Entwicklung, Bildung und Implementierung von Teams bzw. von formalen Kooperationsstrukturen genügt nicht,<sup>706</sup> um die Potentiale, die in dieser Arbeitsform liegen, zu entfalten, um über einen rein formalen Rahmen hinaus ein produktives Gelingen der Arbeit zu gewährleisten. Teams müssen entwickelt werden, damit über Kooperation gestaltete gemeinsame Verantwortung, Verbindlichkeit – unter Beachtung demokratischer Regularien und Formen demokratischen Sprechens – und gemeinsam geteilte Normen entstehen können.<sup>707</sup> Folgende Aspekte und Hinweise sollten dabei bedacht, beachtet und auf den Weg gebracht werden, um durch die Teamarbeit ein Element einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung in qualitätsvoller Weise zu realisieren.

### *1. Ein Team benötigt Zeit, Ziele und Aufgaben für seine Entwicklung*

Die Gruppe muss sich von einer Gruppe zu einem Team entwickeln können, wofür sie einen längeren Zeitraum zur Verfügung haben sollte, um die gemeinsame Verantwortung nach außen bei Einzelverantwortung nach innen, die innere Funktionsgliederung dieser Arbeitsgruppe, im Rahmen der relativer Autonomie innerhalb des Schulganzen abzustimmen.<sup>708</sup> Eine „stabile Infrastruktur“ (Rolff, 2008a, 79) mit den entsprechenden Zeitgefäßen für eine „institutionalisierte Dauerreflexion“ (ebenda) von Unterricht und von der eigenen Arbeit im Team ist unabdingbar, um mittels Kooperation (hier der horizontalen) eine stabile „Innenarchitektur“ (ebenda) für eine Schule des Demokratie-Lernens aufbauen zu können. Neben der Zeit für die Entwicklung der Gruppe und der gemeinsamen Reflexion von Erziehung und Unterricht setzt Teamarbeit auch die Bereitschaft der Mitglieder voraus, sich entwickeln zu wollen, Veränderungsbereitschaft zu zeigen und das Einlassen auf gemeinsam geteilte Normen und Ziele auch zu wollen, damit über eine dialogische Verständigung die Koevolution und damit auch die psycho-soziale und inhaltliche Weiterqualifizierung der Teammitglieder gelingen kann. Darüber hinaus ist ein Team zu seiner Entwicklung und Weiterentwicklung auf klare Ziele<sup>709</sup> (wozu auch die Ziele im Aufgabenfeld der demokratischen Erziehung und der politischen Bildung zählen) und auf eine interne Aufgaben- und Rollenverteilung angewiesen, (vgl. Philipp, 1994) um die Gruppenvorteile nutzen zu können. Neben gemeinsamen Zielen für alle Teams, die im Schulprogramm formuliert sein sollten, müssen die Teams konkrete Ziele für sich entwickeln können, um daraus eigene Arbeitsschwerpunkte mit entsprechenden Ablaufplanungen formulieren zu können. Dabei ist darauf zu achten, dass andere Teams nicht behindert werden und Schülerinteressen im Vordergrund stehen. „Ein Team ist dann erfolgreich, wenn es anders ist als alle anderen und trotzdem gleich.“ (Osswald, 1995, 136) Gleichzeitig ist ein Austarieren zwischen Aufgabenerledigung und Pflege der intensiven Beziehungen notwendig. Dabei setzt das Team für sich und in Koordination mit den anderen Teams auch strukturelle Grenzen, um dauerhafte Überforderungen zu vermeiden.

## *2. Ein Team muss die bewusste und aktive Gestaltung von Arbeitsprozessen lernen*

Teamarbeit benötigt nicht nur organisatorische Strukturen und die Bereitschaft, in Teams zu arbeiten und sich bestimmte Ziele (Sollen) zu setzen, sondern auch die Fähigkeit, in Teams überhaupt angemessen arbeiten zu können, also bestimmte gestaltende und kommunikative Kompetenzen (Können), wozu ein guter Wille allein nicht ausreichend ist. Für die einzelnen Teammitglieder ist es daher wichtig, dass sie sich prozedurales und deklaratives Wissen über das Funktionieren von Teamarbeit, von demokratischer Erziehung, von politischer Bildung als Prinzip und von Formen demokratischen Sprechens aneignen, dass sie sich intensiv mit demokratisch-partizipativer Schul- und systematischer Unterrichtsentwicklung beschäftigen, um die Aufgaben des Teams in einer Schule zu erfüllen, die sich dem Auftrag einer demokratiepädagogischen und politisch bildenden Qualitätsentwicklung verpflichtet fühlt. Sie benötigen solche Kompetenzen, um die Interaktionen im Team konstruktiv zu bewältigen, um zu klaren Entscheidungen und zielführenden Verabredungen zu kommen, so dass das Team entscheidungs- und handlungsfähig wird. Gerade die Qualität der Prozesse ist unter dem Gesichtspunkt einer demokratisch-partizipativ ausgerichteten Schulkultur sehr wichtig. (vgl. Eikel, 2008, 13) Das Kriterium der Verständigungsorientierung bei unterschiedlichen Auffassungen steht dabei im Mittelpunkt. Zusammenarbeit muss ebenso gelernt werden, wie die entsprechenden Grundelemente demokratischer Erziehung,<sup>710</sup> die Schüler befähigen sollen, einen demokratischen Habitus zu erwerben, der möglichst belastbar ist und Chancen hat, über die Schule hinaus Bestand zu haben. Beides muss im Team bewusst entwickelt werden, um auch selbstevaluativ die Qualität und Effizienz als angemessenes Verhältnis von Input und Output zu ermöglichen und um das Leistungsvermögen des Teams systematisch zu entfalten, was nicht nur die Arbeitszufriedenheit der Teammitglieder erheblich verbessert, sondern sich auf die Qualität der gesamten pädagogischen Prozesse positiv auswirkt. Insofern ist das Team aufgefordert, an der Selbstmanagementkompetenz und an der Eigensteuerung ebenso zu arbeiten wie an den pädagogischen Zielen und Aufgaben, die dann auch besser verfolgt werden können. Das Team kann, wenn die Mitglieder voneinander und gemeinsam lernen, sich beraten und die jeweiligen Ideen und Erfahrungen zum gemeinsamen Nutzen austauschen, als handlungsfähiges und hilfreiches Instrument begriffen werden, das kreativ und gestaltend mit dem pädagogischen Alltag umgeht und wichtige Impulse zu einer im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung aktiven Schule zu setzen vermag. Es ist in dann auch in der Lage – u. U. unterstützt durch Prozesse von gegenseitigen Unterrichtshospitationen (vgl. Kempfert/Ludwig, 2008 u. Böttcher/Spethmann, 2010) – alte Routinen durch neue zu ersetzen.

Um zielgerichtetes Lernen im Team zu erreichen und um so den Informationsaustausch, die Entscheidungsqualität und die Übereinstimmung im Team zu optimieren, sind Regeln und Organisationsformen zur Strukturierung der Zusammenarbeit, Moderationsmethoden und Kenntnisse über Gruppendynamik hilfreich. Dazu ist es vor allem notwendig, Teamsitzungen so zu gestalten

ten, dass sie als hilfreich und unterstützend für die unterrichtsbezogene Arbeit, für die demokratische Erziehung und politische Bildung, für die eigene Weiterentwicklung der Teammitglieder und für die Beteiligung an einer demokratisch-partizipativen Schulkultur erlebt werden können. Unterbleiben die Erfahrungen der Unterstützung durch sinnvolle Teamsitzungen, in denen die Teammitglieder bis zur Beschluss- und Controlling-Ebene verbindlich und zielorientiert den gegenseitigen Beratungsprozess voranbringen und den gemeinsamen Nutzen sich gegenseitig bestätigen, wird die Notwendigkeit von Teamarbeit und deren Nutzen für eine demokratiepädagogisch ausgerichtete Schulentwicklung schnell hinterfragt. Deshalb ist dem Lernen und Kommunizieren im Team, den inneren Teamentwicklungsprozessen, dem gruppenspezifischen Geschehen große Aufmerksamkeit zu schenken. Die Ausweitung der Kommunikationskompetenzen und die Vertiefung des Teamgedankens stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Teams haben die Aufgabe, ihre Mitglieder miteinander in eine gelingende Kommunikation zu bringen, und zwar als Voraussetzung des gemeinsamen Lernens.

Teamsitzungen sind daher vorzubereiten, methodisch zu gestalten und zu strukturieren, um effizient zu sein und um als Entlastung erlebt werden zu können. Tagesordnungen, die Übernahme von Aufgaben durch jedes Teammitglied, eine klare zeitliche Dimensionierung, Ergebnisorientierung sowie Formen des gelingenden Gesprächs sind zu beachten. Bei der Ergebnisorientierung ist nicht nur an das Überprüfen von Beschlüssen zu denken, sondern zur Erhöhung der Verbindlichkeit solcher Festlegungen ist eine Klärung notwendig, ob bei solchen Vereinbarungen auch präzise dieses Ziel und die damit verbundenen Prozesse gemeint sind, so dass nicht aneinander vorbei geredet und beschlossen wird. Ebenso kann nicht darauf verzichtet werden, etwaige nicht eingehaltene Beschlüsse im Team zu thematisieren. Soll das Team wirklich mehr sein als eine organisatorische Einheit, steht es vor der Aufgabe, zielgerichtetes kooperatives Lernen zu üben. Es ist aufgerufen, seine interaktiven Potentiale auch wirklich zu nutzen. Durch eine „choreografische“ Gestaltung von Teamsitzungen eröffnen sich Chancen und Hilfen zur Lösung von schulischen Alltagsproblemen, aber auch zur Etablierung einer Kultur von demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf der Ebene des Jahrgangs. Durch Akzeptanz und durch die Zielperspektive einer möglichst symmetrischen (real niemals vollständig symmetrischen) Kommunikation zwischen den Lehrkräften bietet die Teamsitzung Möglichkeiten zu einer toleranten Bewältigung schwieriger Situationen oder kann gar zur konstruktiven Bearbeitung von Konflikten beitragen. Dazu klärt das Team auch die vorhandenen psycho-sozialen Bewältigungsstrategien, nimmt die im Team vorhandenen Denkgewohnheiten reflexiv unter die Lupe und sucht nach Möglichkeiten, Situationen anders zu bewerten, fragt nach alternativen Sichtweisen und nutzt die kreativen Potentiale im Team. Es nimmt die eigenen Erfolge bewusst wahr, macht sich so die eigenen Stärken bewusst, kann aber auch aus eigenen Fehlern lernen und Veränderungen einleiten.

Im Team geht es auch um den Erwerb von sozialen Kompetenzen zur friedlichen Konfliktlösung untereinander und zwischen Schülern. Eine solche Qualifikation kann im Team systematisch entwickelt und trainiert werden.<sup>711</sup> Dies

benötigt allerdings Zeit und hinreichend Geduld, setzt aber auch voraus, dass die Einzelnen sich öffnen. Für eine solche unterstützende und den pädagogischen Alltag kreativ gestaltende Arbeit im Diskurs mit Kollegen gibt es inzwischen eine Vielzahl von methodischen Anregungen, wie ein Team die eigene Arbeit sinnvoll gestalten kann. Exemplarisch soll zur Arbeitsfähigkeit des Teams darauf hingewiesen werden, dass es als Team hilfreich ist, den Stand der Arbeit im Team durch eine Teamanalyse (Wie spät ist es in unserem Team?) zu erfassen, z. B. nach Francis und Young. (vgl. Francis/Young, 1986) Um den Gruppenvorteil im Hinblick auf die Weiterarbeit am Innenverhältnis im Team zu nutzen, sind weitere Schritte notwendig. (vgl. Philipp, 1996, 33ff.) Als hilfreich für die Phasierung von Teamsitzungen hat sich ein Strukturierungsmodell für Teamsitzungen gezeigt, das die dauerhafte Kommunikation durch Formalisierung zu gestalten hilft. Es lässt sich folgendermaßen beschreiben:

<b>1. Phase: Planung</b>	<b>Ziel</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist unser Problem?</li> <li>• Was ist der Kern des Problems</li> <li>• Was ist unser Ziel?</li> <li>• Wie heißt unser Thema?</li> </ul>	Die Gruppe konzentriert sich auf das Problem mit der Zielsetzung, gemeinsam zu einer Lösung zu kommen	Es soll also zunächst das Problem in die Mitte des Teams geholt werden. Das Problem ist klar zu formulieren. Die Teammitglieder müssen sich darüber verständigen, dass sie eine gemeinsame Problemsicht einnehmen. Probleme sollen bewusst aufgegriffen werden, damit sie sich dem Team nicht selbst aufdrängen.
<b>2. Phase: Bildgestaltung</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie wollen wir das Bild gestalten?</li> <li>• Fakten, Zahlen, Erfahrungen, Beispiele</li> <li>• Was fehlt noch?</li> <li>• Abschluss der Informations- und Materialsammlung</li> <li>• Gemeinsames Bild des Ist-Zustandes</li> </ul>	Gemeinsames Bild erstellen, ohne Wertung	Bevor ein Team nicht ein gemeinsames Bild entwickelt hat, kommt es in der gemeinsamen Verständigung nicht weiter. Diese Phase muss sehr diszipliniert ablaufen. Gefühle sind dabei auch Fakten. Die ersten beiden Phasen nehmen dabei oft 70% des Gesamtprozesses ein.
<b>3. Phase: Urteilsbildung</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozess des Meinungsaustausches und des Abwägens über verschiedene Lösungswege</li> <li>• Aushandeln der Lösung</li> <li>• gemeinsames Urteil mit alternativen Lösungsalternativen</li> </ul>	Gemeinsam akzeptierte Kriterien und Lösungsalternativen	Die Phase ist oft sehr chaotisch. Hier gibt es heftige Auseinandersetzungen. Die Qualität steigt, wenn weit auseinander liegende Positionen sich streiten um die bessere Lösung. Verfahren zu einer systematischen und strukturierten Urteilsbildung sollten Berücksichtigung finden.

<b>4. Phase: Entschluss</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Die optimale Alternative, gemeinsame Entscheidung</li> </ul>	Verabredung, verbindlicher Beschluss	Viele Gespräche und Diskussionen enden oft ohne diese Phase. Dann bleibt das Ende diffus. Deshalb bedarf diese Phase noch folgender Vereinbarungen: Was? Wer? Bis wann? Kontrolle? Womit ist das Team zufrieden?
<b>5. Phase: Reflexion</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Auswertung</li> <li>Feedback</li> <li>Was wurde erreicht?</li> <li>Wie wurde gearbeitet?</li> </ul>	Gemeinsamer Lernprozess	Teammitglieder sollen wie mit einem Spiegel auf die eigene Arbeit schauen und die Qualität der eigenen Aktivitäten und des eigenen Lernprozesses prüfen.

**Abb. 5: Strukturierungsmodell für Teamsitzungen**

Insgesamt ist es wichtig, dass nicht zwischen den Phasen hin und her gesprungen wird, sondern dass sich das Team in der strikten Einhaltung der vorgegebenen Phasen übt, um so die Qualität der Teamarbeit zu steigern. Dies ist eine wichtige Aufgabe der Teamleitung, die sich nicht nur um die Kontrolle der Phasen, sondern auch um die Einhaltung von Kommunikationsregeln, Sicherung der freiwilligen Beteiligung der Teammitglieder, Berücksichtigung von Minderheitenvoten, u. U. Erzielung von Konsens über Dissens, Zusammenfassung des Themas, Festhalten des Themas intensiv kümmern muss.

Diese Beschreibung möge als Beispiel verstanden werden. Aber ein solches oder ein anderes methodisches Setting ist hilfreich, um zu sichern, dass das Terrain der Beliebigkeit in der teaminternen Beratung verlassen wird und Effizienz über eine präzise Handlungsplanung mit Erfolgskontrolle erreicht wird. Erst durch eine Nutzung passender Instrumente werden die Synergieeffekte der Teamarbeit erreicht und feststellbar und damit das Potential der Teamarbeit ausgeschöpft. Vor allem wird so auch die Reduktion des Aufwandes für den schulischen Arbeitsalltag für die Teammitglieder erfahrbar, weil Kräfte gebündelt und die Prozesse, die alle in ihrem Alltag unterstützen, vorgebracht werden. Gleichzeitig werden in einem geregelten Arrangement demokratische Umgangsformen gelernt, in denen mitgestaltet werden kann und in denen die Übernahme von Verantwortung möglich wird, weil sie hinreichend offen sind. Teams können so den Zustand von Praxisgemeinschaften erreichen, die auf der menschlichen Fähigkeit zu einer Kommunikation beruhen, in der nicht einfach Informationen ausgetauscht werden, sondern gemeinsam neue Bedeutungszusammenhänge konstruiert werden. (vgl. Wolf, 2008, 56)

### 3. Teamarbeit ist stets ein Lern- und Reflexionsprozess

Entfaltet sich über ein bewusst genutztes methodisches Arrangement und über interaktives Lernen im Team die Handlungsfähigkeit aller Teammitglieder, dann wird im Team effektiv gelernt und gearbeitet. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich das Team vertiefend weiteren Fragen zur inneren Selbstverständigung zuwenden kann, um an Inkongruenzen der Gruppe und die Suche nach gemeinsamer Identität voranzutreiben, was den pädagogischen Zielen des Teams zugute kommt. Dazu sind Fragen nach der Identität (Wer sind wir als Team?), nach den Überzeugungen (Was leitet unser Team?), nach den Fähigkeiten (Was können wir besonders gut? Was können wir noch nicht so gut?), nach dem Handeln als Übersetzung der vorhandenen Fähigkeiten (Was ist es, was wir tun? Was tun wir gar nicht?) und nach dem Umfeld, nach der Kooperation mit anderen (Was tun wir wo mit wem?) zu stellen. Durch Klärungen erleichtert sich das Team seine Prioritätensetzung und hält sich in Balance. Insofern sind Phasen der Selbstreflexion<sup>712</sup> und der Metakommunikation unverzichtbare Bestandteile der Pflege der Arbeitsbeziehungen im Team. Die Teams sind gut beraten, regelmäßig (z. B. im Laufe eines Schuljahres) Zeitkontingente einzuplanen, um sich reflektierend und in konstruktiver Weise *auch* mit sich selbst zu befassen, um Hemmnisse in der gemeinsamen Arbeit abzubauen und ihren Arbeitserfolg – orientiert an vorher festgelegten Kriterien und Indikatoren – einzuschätzen. Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass durch Metareflexionen die Aufgabenbewältigung und die Interaktionsmodi tendenziell erfolgreicher werden, weil sich möglicherweise durch den systemischen Blick der Reflexion über das Ergebnis, über den abgelaufenen Prozess auch bisher verborgene Probleme lösen lassen, so dass letztendlich bessere Entscheidungen getroffen werden können. Es entsteht Transparenz, die auch gruppensdynamische Prozesse im Team leichter erkennbar, besser verstehbar und für das gesamte Team leichter steuerbar macht, so dass Teamarbeit mittel- und langfristig als gemeinsame Chance für eine demokratische Binnenstruktur der Arbeitsprozesse und individuell und gemeinsam für eine Weiterentwicklung in den zentralen Berufsfunktionen verstanden werden kann. Um dies zu erreichen, hat das Team die Aufgaben, Spannungen zwischen den verschiedenen gegenläufigen Zügen immer wieder ausgleichend zu regulieren. Arbeit, Sozialität und Emotionalität sollten daher in angemessener Weise aufeinander abgestimmt werden. Dies benötigt Zeit und die freiwillige (ohne Gruppendruck) Bereitschaft, sich möglichst offen und mit großer Akzeptanz auf solche Prozesse einzulassen und mögliche Probleme aufzugreifen.<sup>713</sup> So können sich die Regulation und die Selbstführung eines Teams allmählich entwickeln. Insofern hat sich die Teamarbeit zu schützen vor idealisierten Erwartungen mit manchmal gar paradiesischen Zügen, will sie die Verbundenheit in der gemeinsamen Arbeit erreichen. Um den Handlungsraum der Teamarbeit sinnvoll zu nutzen, muss das Team lernen, mit Widerstand konstruktiv umzugehen und auch den Teammitgliedern, die dieser Arbeitsform skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, Möglichkeiten bieten und dafür einen Modus vereinbaren, wie es auch ihnen möglich ist, in einem Team zu arbeiten. Das Team ist aufgerufen, die demokratische Lebensform in seinem inneren Gefüge erlebbar zu machen, in dem es

auch Menschen mit Macken, Fehlern, Schwächen, Problemen, mit Sehnsüchten und Träumen, die nicht erfüllt werden können, positiv integriert und akzeptiert und sie nicht einem rein funktionalen Effizienzdenken unterwirft, weil gerade in der Inkompetenz, die nicht geschätzt werden muss, sich ausdrücken kann, dass im Team ein Teamgeist herrscht, in dem das „krumme Holz der Humanität“ (Kant) eine Chance hat. (vgl. Reichenbach, 2007f, 75)

Das schließt keineswegs aus, dass auch dem „einsamen Lehrer“, der „sich selbst isolierenden Lehrerin“ zugemutet werden kann, ein gewisses Maß an kooperativer Bereitschaft und an demokratischem Selbstverständnis im Umgang an den Tag zu legen, weil dies auch eine Form von menschlichem Umgang mit den anderen Teammitgliedern ist. Dies ist selbst auch dann legitim, wenn eine solche Veränderung zu Beginn als Bedrohung erlebt werden sollte. Aber diese Angst vor dem Verlust bisher gültiger Orientierungen ist immer zu akzeptieren, um ihn in diskursive Prozesse einzubinden. Dafür ist große Geduld und das Nutzen von methodischen Settings hilfreich, z. B. das Johari-Window, die Rollendiagnose oder das Rang-Dynamik-Modell nach Schindler. (vgl. Gellert/Nowak, 2004, 179) Unverzichtbar ist auch eine konstruktive Gesprächsführung unter Berücksichtigung von Konzepten der Transaktionsanalyse (vgl. Gührs/Nowak, 2002) und der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI). Sollte es trotzdem bei einzelnen Teammitgliedern zu bedrohten Einstellungen kommen, kann eine Beschäftigung und Anwendung des Konzeptes von Assimilation und Kontrast von Muzafer Sherif und C. I. Hovland<sup>714</sup> (vgl. Sherif/Hovland, 1961) und mit der Theorie der kognitiven Dissonanz von Leon Festinger (vgl. Festinger, 1957) dem Team in seinen Interaktionen dazu verhelfen, unterschiedliche Werthaltungen zu akzeptieren und diese Wertkonflikte friedfertig und konstruktiv so auszutragen, dass Akzeptanz für Unterschiedlichkeit entsteht und Blockaden von Teamentwicklungsprozessen vermieden werden. Zumindest ist es für das Team möglich, Unterstützungsangebote zu offerieren, die dazu verhelfen, Erfahrungen neu zu interpretieren und inkonsistente Kognitionen abzubauen. Hilfreich sind in solchen Situationen auch Klärungsprozesse zu den Erwartungen (Was müsste die Veränderung erreichen?) und zu den Befürchtungen (Was sollte nicht passieren?). Das zeigt, dass Teams nicht nur Vereinbarungen, demokratische Verfahrensweisen und Regeln für die Arbeit beherrschen und intern vereinbaren müssen, sondern dass sie sich auch ein gewisses Rüstzeug zur Bearbeitung von Konflikten erarbeiten sollten. Es sollte langfristig gewährleistet sein, dass bspw. auch bei geringen Übereinstimmungen in Teams bzw. bei einer hohen Diversität noch gemeinsame Ergebnisse erzielt werden, die von allen mitgetragen werden können. Ebenso sollte die Offenheit des Ideenaustausches und der Urteilsbildung nicht durch Konformitätsdruck („groupthink“) beeinträchtigt werden. Bei konstruktiver Bearbeitung von aufgabenbezogenen Konflikten kann sich dies positiv auf Gruppenentscheidungen auswirken, während Beziehungskonflikte für die Teamarbeit eher hinderlich sind. (vgl. Redlich/Mironov, 2003)

Um solchen Entwicklungen präventiv zu begegnen und um ein akzeptierendes und vertrauensvolles Teamklima zu erreichen bzw. zu gewährleisten, ist vor allem ein angemessenes Feedback hilfreich, das auf konstruktive Aspek-

te und auf lohnende Entwicklungsmöglichkeiten gerichtet ist, das aber auch bei gleichzeitiger Wertschätzung und Anerkennung der Person verdeutlicht, wann sich ein bestimmtes Verhalten negativ auf die Kooperation im Team auswirkt. Dazu sollte das Feedback-geben und -nehmen fest in den Arbeitsablauf der Teamarbeit integriert sein, also nicht erst in Konfliktsituationen zur Anwendung gelangen. Auch die Beschäftigung mit dem „Ich-Zustandsmodell“, mit den unterschiedlichen Transaktionen, mit dem „Drama-Dreieck“ und mit den sog. „manipulierten Spielen“ der Transaktionsanalyse, die das Hauptaugenmerk auf den Austausch von bestimmten Kommunikationsmustern zwischen den Menschen legen, kann zur bewussten Gestaltung der zwischenmenschlichen Kommunikation und zur Vermeidung bzw. zur Bearbeitung von Schwierigkeiten bei der Gesprächsführung in Teams hilfreich eingesetzt werden.

#### *4. Ein Team benötigt eine Leitung*

Trotz der internen Rollenaufteilung und basisdemokratischen Organisation der Teamarbeit ist Teamarbeit auf eine Leitung<sup>715</sup> angewiesen. Dabei ist Teamleitung als Dienstleistung am Team zu verstehen und dient der aktiven Steuerung des Arbeitsprozesses, bei dem das Team, das Ganze, die Aufgabe und die einzelnen Teammitglieder in ihrer Persönlichkeit im Blick behalten werden. (vgl. Hermann, D., 2008, 3) Eine solche Teamleitung ist erlernbar und kann sukzessive durch Fortbildung und durch die konkrete Arbeit mit dem Team entfaltet werden. Eine Teamleitung, eine Sprecherin, ein Sprecher, ist nicht nur zur Außenvertretung des Teams notwendig, sondern auch, um die koevolutionäre Entwicklung des Teams zu gewährleisten, um den Strukturrahmen „Team“ auch möglichst erfolgreich auszugestalten (Outside-Inside-Koordination und -Kooperation). Teamleitungen nehmen eine gezielte Einflussnahme vor, um die gemeinsame Arbeit zu bündeln, um Prioritäten zu setzen, um die individuellen Präferenzen stets auf die gemeinsame Aufgabe zu orientieren.<sup>716</sup> Als ziel- und prozessorientierte Leitungen sorgen sie für den Fortgang der Arbeit. Ohne eine solche partizipative und kooperative Leitungsaktivität ist eine erfolgreiche Zusammenarbeit kaum vorstellbar, da sie zur Nutzung der unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Expertisen im Team beiträgt. Auch hinsichtlich der Verantwortungsdelegation, der Beherrschung formaler demokratischer Regularien, dem Entgegenwirken gegen organisierte Unverantwortlichkeit ist eine Teamleitung unverzichtbar. Teamleitungen überprüfen die Einhaltung von Beschlüssen, sichern somit die von den Beteiligten selbst entwickelte Verbindlichkeit, berichten in den schulischen Gremien über die Bewältigung der vom Team übernommenen Aufgaben, sorgen für die punktuelle Einbindung von Schülern und Eltern in die Teamarbeit. Gegenüber der Schulleitung achten sie darauf, dass die relative Selbstständigkeit der Teams erhalten bleibt und eine Überwältigung mit administrativen Aufgaben vermieden wird. Geschähe dies nicht, würde gerade ein wichtiger Aspekt für eine demokratisch-partizipativ orientierte Schulentwicklung vernachlässigt und somit die inhärente Intention der Teamarbeit, die in der Enthierarchisierung, der Entbürokratisierung und einer verstärkten Pädagogisierung des Lehrerhandelns liegt, konterkariert.

In besonderer Weise gehört es zu den Aufgaben der Teamleitungen, dass neben der Beschäftigung mit der grundsätzlichen Qualität der Erziehungs- und Lernprozesse die Ausrichtung auf demokratische Erziehung und politische Bildung stets ein wichtiger Faktor in der Arbeit der Teams bleibt. Im Rahmen der Selbststeuerungskompetenz der Teams sorgen sie als wichtige Promotoren mit dafür, dass eine demokratisch-partizipative Schul- und Unterrichtsentwicklung sich vollzieht, in der das Demokratie-Lernen einen zentralen Platz bekommt. Teamleitungen können auch Vereinbarungen mit Schülern, Eltern und mit der Schulleitung treffen. Dadurch erreichen sie eine Verlagerung der Handlungsrationalität und damit eine größere Selbstständigkeit für das Team. Vor allem die Moderation von Gruppensituationen gehört im Rahmen der Binnensteuerung der Teamarbeit zu den zentralen Aufgaben der Teamleitung, vor allem bei der Bearbeitung etwaiger Konflikte.

Teamleitungen, die in bestimmten Rhythmen auch wechseln sollten, handeln kooperativ, möglichst offen und sind einem dialogischen Führungsstil mit möglichst symmetrischer Kommunikation (teaminterne Gleichberechtigung) verpflichtet. Gerade unter dem Gesichtspunkt der Erweiterung demokratischer Strukturen in der Schule ist eine Leitung der Teamarbeit, z. B. als Hüterin von Vereinbarungen, unverzichtbar. Teamleitungen tragen zur Demokratisierung der Schule bei, weil sie die Eigenverantwortlichkeit des Teams im Rahmen des Schulprogramms der eigenverantwortlichen Schule sichern. Sie erreichen eine solche Demokratisierung auch deshalb, weil sie dafür Sorge tragen, dass systematische Rückmeldungen der „critical friends“ (Schüler, Eltern etc.) zur Erhellung „blinder Flecken“ Eingang in die Mikropolitik des Teams finden und damit den internen Teamprozess demokratisieren. Sie kümmern sich auch um die Erreichung der mit dem Team ausgehandelten Ziele (Teamziel-Commitment) und sichern deren Verbindlichkeit ab.<sup>717</sup> (vgl. Asselmeier, 2009, 3)

##### *5. Teamarbeit ist auf eine Verschränkung mit systematischer Unterrichts- und Schulentwicklung unter dem Gesichtspunkt demokratischer Erziehung und politischer Bildung verwiesen*

Ziel und Arbeitsmittelpunkt der Kooperation in Teams muss es sein, die Wirksamkeit der Lehrerarbeit in den unterschiedlichen Lehrerfunktionen und darin eingeschlossen unter besonderer Berücksichtigung des Bereiches demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu entwickeln und zu optimieren. Teamarbeit darf daher den Bezugspunkt Unterricht in seinem Doppelcharakter als Erziehungs- und Bildungsprozess nicht vernachlässigen und schon gar nicht verlieren, da nicht nur einige Vorteile einer solchen Lehrer-Kooperation dann nicht zum Tragen kämen, sondern auch die Gefahr bestünde, dass sich das Team nur mit sich selbst beschäftigte, sich von außen abschottete und unter einer funktionsentbundenen und aufgabenentleerten „Käseglocke“ zu einer „regressiven Clique“ degenerierte, die sich in harmonischer Eintracht selbst genüge. Die gemeinsame pädagogische und didaktische Orientierung generell – und hier unter besonderer Berücksichtigung demokratischer Erziehung und politischer Bildung – ist das Zentrum der Teamarbeit.

Der Vorteil liegt dabei darin, dass alle Lehrer eines Teams mit einer identischen Schülergruppe arbeiten und die erzieherischen und didaktischen Prozesse genau abgestimmt und hinsichtlich ihrer Wirkungen auch gemeinsam reflektiert werden können. Auch die spezifische Förderung einzelner Schüler wird so verbessert, da so auch eine gemeinsame Diagnose erleichtert wird. Nur durch gemeinsames Reflektieren und Verabreden von Maßnahmen kann vermutlich gezielte Förderung von einzelnen Schülern bzw. von Schülergruppen gelingen. Das Team übernimmt die Verpflichtung, organisationales Lernen im Hinblick auf Erziehung und Bildung – einschließlich der damit verbundenen pädagogischen und fachübergreifenden didaktischen Probleme – unter einer handlungsleitenden Perspektive – aufzugreifen. Dabei bezieht sich das Team ausschließlich auf die fachunabhängigen Aspekte der unterrichtlichen Interaktionsmodi. Insofern beschäftigt sich das Team auf der horizontalen Ebene – wie später die Fachkonferenz auf der vertikalen Ebene der schulischen Kooperation – systematisch mit Unterrichts- und demokratisch-partizipativer Schulentwicklung. Die Planung und Reflexion von Unterricht unter allgemeinen Fragestellungen und Kriterien, z. B. von Kriterien zur demokratischen Erziehung auf einer fachunspezifischen Ebene und zur politischen Bildung als Prinzip, ist das kontinuierliche Arbeitsfeld des Teams.

Teams lassen dabei bewusst die spezifische Dimension der Fachlichkeit außer Acht. Teamlehrer beraten sich gegenseitig und konstruktiv zu den allgemeinen Kriterien zum guten Unterricht, zu politischer Bildung als Prinzip und zu demokratischer Erziehung, tauschen die jeweiligen Erfahrungen zum gemeinsamen Nutzen in organisierter Form aus. Sie beziehen dies jeweils auf die gemeinsam von ihnen unterrichteten Schüler, haben damit ein gemeinsames Erfahrungsfeld. Das Team ist der Ort, an dem unterrichtliche Routinen, Unterrichtsmethoden, das Klassenmanagement, die besondere persönliche Situation einzelner Schüler und die Formen demokratischer Erziehung und politischer Bildung als Prinzip im Hinblick auf diese speziellen Lerngruppen thematisiert werden. Dies geschieht so, dass sich über die gemeinsamen Rückmeldungen das Handlungswissen des einzelnen Teammitglieds erweitert, so dass eine Neu-Befragung bisheriger Verhaltensweisen und eine Neu-Konstruktion des Lehrer-Handelns möglich werden.

Gemeinsam werden auch veränderte Formen der Unterrichtsführung erprobt und trainiert, so dass das Wie und Was (stärker bei den Fachkonferenzen angesiedelt) des Unterrichts im Jahrgang stets Gegenstand der erzieherischen und didaktisch-methodischen Erörterungen und damit einer professionell geführten Kommunikation im Team sind. Im Team kann bewertungsfrei an der Weiterentwicklung der Professionalität jedes Teammitglieds gearbeitet werden. Das Team als überschaubare Einheit und innere Organisationsform der Schule wird so zu einem verankerten Ort für kommunikative Reflexivität. (vgl. Reh, 2004, 368) In seinen verbindlichen Arbeitsformen wird es zentraler Raum für die Verbesserung des Erziehens, des Lehrens, Lernens und des Förderns der Schüler auf der Jahrgangsebene.

Teamarbeit kann damit nicht nur zu einer notwendigen Umorientierung oder Neudefinition der Lehrerrolle werden, sondern kann diese auch öffnen für die Anliegen demokratischer Erziehung und politischer Bildung als Prinzip, wenn

dies über das Schulprogramm auch als Aufgabe für die Teams formuliert und entsprechend in den Jahresarbeitsplan des Team aufgenommen wurde. Das für eine Öffnung und Veränderung der unterrichtlichen Skripte und verfestigten Haltungen notwendige Vertrauen bei den Einzelnen muss selbstverständlich allmählich erworben und hinsichtlich seiner Belastbarkeit auch erprobt werden. Erst dann ist eine Ausweitung möglich, um systematisch eine Veränderung der „Grammatik von Schule“ (Rolff, 2008a, 81) und damit auch eine Optimierung der unterrichtlichen Realität konsequent zu realisieren. Stellt sich das Team sukzessiv dieser Aufgabe, entgehen die Teammitglieder der „Verkrustung“ der eigenen Lehrerrolle in der geschützten Atmosphäre des Teams, das durch Verknüpfung von neuem Wissen mit bestehendem Handlungsweisen behutsam für das Weiterlernen sorgt – auch im Bereich von demokratischer Erziehung – und die einzelne Person im Team entlastet und stabilisiert, z. B. wenn erkannt wird, dass auch andere ähnliche Probleme haben. Alle Probleme werden eingebunden in die Gesamtverantwortung des Teams (wenn die einzelnen Teammitglieder das wollen), das im Diskurs nach Möglichkeiten der hilfreichen Bewältigung sucht.

Dabei muss das Team durch die oben angedeuteten Verfahrensweisen gelernt haben, mit Problemen und Konflikten konstruktiv und professionell umzugehen, ohne dass dadurch die gemeinsame Arbeit beeinträchtigt wird. Teamarbeit stärkt so die gemeinsame Verantwortung eines Teammitgliedes für Schule als Gesamtsystem und für den Unterricht, der nicht mehr als Domäne einer einzelnen Lehrperson wahrgenommen wird, da das Team diese scheinbar individuelle Sphäre zum gemeinsamen Handlungsrahmen erklärt. Dadurch wird auch eine personenorientierte Wahrnehmung von unterrichtlichen Prozessen und Problemen bzw. eine Personalisierung erschwert und eine gemeinsame und systematische Unterrichtsentwicklung unterstützt, aber auch das reflexive Lernen (Double-Loop-Learning) ermöglicht.

In diesen Unterstützungsmöglichkeiten liegen auch der große Anreiz und der Nutzen von Teamarbeit in einer langfristigen Perspektive. Unter dem Gesichtspunkt von demokratischer Erziehung werden im Team Lernmöglichkeiten geschaffen, so dass die Teammitglieder

„die in der Demokratie geltenden Prinzipien der kooperativen Wechselseitigkeit, der gegenseitigen Anerkennung und der friedlichen Konfliktregulierung zu gemeinsamen Zwecken immer wieder neu reflektieren und praktisch neu einüben.“ (Himmelman, 2007b, 23)

Teamarbeit und auch weitere Kooperationsformen können so ein Ansatzpunkt (neben anderen) für ein animatorisches Demokratie-Lernen (vgl. ebenda, 25) in der schulischen Organisation und ihrer Entwicklung werden.

Trotz der dafür im Team notwendigen Abstimmungsprozesse mit einem hohen Verbindlichkeitsgrad ist darauf zu achten, dass das kreative Potential der einzelnen Teammitglieder nicht durch minutiös geplante Vorgaben eingeschränkt wird, weil dann ein Verlust von Phantasie und schöpferischer Kraft zu befürchten wäre. Der Raum für ein Verhaltensspektrum der Teammitglieder darf nicht zu klein, aber auch nicht zu groß sein, weil dann die Beliebig-

keit des „anything goes“ im Team drohte, was den Bestand des Teams gefährdete. Insofern ist bei gemeinsamen Absprachen hinsichtlich des Unterrichts und der demokratischen Erziehung darauf zu achten, dass Eckpunkte für Toleranz und Vielfalt bei gleichzeitig festgelegten Standards als gemeinsam geteilte Normen in einem möglichst gleichgewichtigen Verhältnis im Team vereinbart werden. Solche Verständigungsprozesse, die auch den vereinbarten Dissens einschließen, als Mechanismen einer reflektierten Vereinbarungskultur, die das Verhältnis von Offenheit und Verbindlichkeit ausbalanciert, erhöhen auch die Stärke des Teams bei der Verdeutlichung von Normen gegenüber anderen Teams und gegenüber der Schulleitung.

Um festzustellen, ob die Teamarbeit auch ihre Ziele in Bezug auf die Adressaten der Arbeit erreicht, sollten die Schüler befragt werden, ob sie die Kooperation und das Bemühen, Demokratie erfahrbar zu machen, auch als Hilfe, Unterstützung und als Anstoß zu ihrer Weiterentwicklung erfahren. Die reflektierte Handlungsebene darf nicht vergessen werden. Aber auch unabhängig von einer solchen Befragung:

„Schüler spüren, ob Lehrer sich weiterentwickeln und teamfähig sind. Ist dies nicht der Fall, werden sie Demokratie, Partizipation, Transparenz und Teamfähigkeit wohl als kaum mehr denn als ‘Unterrichtskapitel’ abhandeln.“ (Meissner, 2007b, 133)

Die aggregierten Rückmeldungen der Lernenden werden vom Team genutzt, um einen Abgleich zwischen Selbst- und Schülereinschätzung vorzunehmen. Auf dieser Grundlage kann dann eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung durch das Team auf den Weg gebracht werden.

### **3.4.3.3 Chancen**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Team auch für Lehrer durch den Prozess der Kooperation und durch die intensive Beschäftigung mit Elementen der demokratischen Erziehung und politischen Bildung das Prinzip praktisch-instrumenteller Fähigkeiten ausbilden kann, die für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung von Relevanz sind, aber auch Elemente für den gemeinsamen Unterricht in denselben Lerngruppen als Bezugsgröße vermitteln können, durch die Schüler – u. a. auch durch den inneren Einblick in die Teamarbeit und durch eine partielle Einbeziehung – auch auf diesem Wege Chancen bekommen, sich einen Habitus der demokratischen Lebensform aneignen zu können. Dazu muss sich das Team auch über den Unterrichtsbezug hinaus als Planungs- und Gestaltungsgruppe für fächerübergreifende Projekte im Bereich des Demokratie-Lernens für den jeweiligen Jahrgang verstehen.

Für die Hauptbeteiligten, die Lehrer, bietet das Team aber auch die Option zur professionellen Erweiterung und Ausgestaltung ihrer Tätigkeit und zum Neu-Denken und Neu-Organisieren der gemeinsamen unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit mit Schülern. Einmal auf den Weg gebrachte Teamarbeit kann über einzelne Entwicklungsstufen hinweg darauf vertrauen, dass

die deutlich überwiegenden Positiveffekte von den meisten Beteiligten auch als solche wahrgenommen werden, wenn sie denn auch durch Schulleitung, Schülern, Eltern und Schulaufsicht unterstützt wird. Teams erweitern langfristig den innerschulischen Handlungsspielraum verstärkter demokratischer Teilhabe und tragen zur „Verflachung“ der Hierarchien in der Schule bei.

Kollegiale Emanzipation findet nicht nur im Team durch ein selbstverständliches Feedback-Geben statt, sondern auch durch ein Aushandeln von Gestaltungsfreiräumen und durch Rückmeldearrangements an die Schulleitung im Hinblick auf deren Wahrnehmung ihrer Führungs- und Managementaufgaben. Teams tragen aber auch dazu bei, dass Lehrer eine organisatorische „Heimat“ finden und wichtige Prozesse nicht in den informellen Raum verschoben werden. (vgl. Krainz-Dürr, 1999, 20) Auch wenn Teams zur Professionalisierung der Lehrerrolle einen ganz zentralen Beitrag leisten und die relative Autonomie des Lehrerdaseins in kollegiale Vernetzung einbinden, sind sie überfordert und der Anspruch an ihre Leistungsfähigkeit ist überhöht, wenn sie als Lokalisation übersteigerter Harmoniebedürftigkeit missverstanden werden.

Teams sind hinsichtlich dieser Erwartung darauf angewiesen, Arbeitsgruppen zu bleiben, die sich den Aufgaben stellen, die im Schulprogramm als Arbeitsprogramm für die Teams (ebenso für die Fachkonferenzen) unter ihrer Beteiligung festgelegt werden und die sich in jährlichen Zielvereinbarungen<sup>718</sup> des Teamsprechers bzw. der Teamsprecherin mit der Schulleitung niederschlagen und in einer entsprechenden Verschachtelung im Team (ebenso in der Fachkonferenz) ihre interne Fortsetzung finden. In der internen Arbeit auf der grundsätzlichen Ebene ist die Teamarbeit auf das demokratische Ethos des Abwägens und Entscheidens angewiesen und damit auf eine gemeinsame Praxis, „die es dem Individuum ermöglich(t), das fragile Wesen der demokratischen Lebensform zu erkennen und sich darin einzufinden.“ (Reichenbach, 2001, 418) Teamarbeit darf sich daher auch nicht instrumentalisieren lassen für eine bloße schulische Modernisierung mit dem Ziel größerer Effizienz, sondern stellt sich quer zu einer „Rationalisierungsphantasie einer umfassenden, wissenschaftlich begründeten *Top-down*-Veränderung des Bildungssystems.“ (Dammer, 2008, 6) Sie lässt sich auch nicht einfach verfügen. Vielmehr setzen sich die Teams auch eigenständige Ziele, klären, welche Aufträge sie annehmen wollen, welche sie annehmen müssen und welche Leistungen sie in ihrer Selbstentwicklung erbringen wollen. Das Team schaut auf die von ihm erzielten Ergebnisse, orientiert sich an dem, was von den eigenen Bemühungen und Aktivitäten, hier vor allem im Bereich demokratischer Erziehung bei den Schülern erreicht wird. Aus den selbstevaluativ erhobenen Daten wird ein innerer Prozess in Bewegung gesetzt, der dazu verhelfen soll, näher bei den Schülern zu sein und ihre Fähigkeiten nicht nur im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung als Prinzip systematisch zu entwickeln. Gleichzeitig übernehmen die Teams aber auch Verantwortung für die Aufgaben, die sie übernommen haben, entscheiden aber in maximaler Freiheit darüber, wie sie diese Verantwortung ausgestalten und wie sie die Aufgaben erfüllen.

Durch das eigene Einbringen von Zielen, durch das Setzen und Aushandeln von Zielen statt Handlungsvorgaben wird nicht nur die Eigenverantwortlichkeit der Teams erhöht und eine realistische Anpassung an die selbsteingeschätzten Möglichkeiten des pädagogischen Handelns erreicht, sondern damit ist auch eine Demokratisierung der inneren Struktur der Schule möglich, da sich durch solche Formen des partizipativ-kooperativen Aushandelns auch das Leitungshandeln verändern muss. Dieses Leitungshandeln muss durch Zugestehen einer eingebundenen Selbstständigkeit der Teams in das Gesamtsystem und von Vertrauen in die Verantwortungsbereitschaft und in die engagierte Selbstregelungskompetenz gekennzeichnet sein:

„Entscheidend für erfolgreich kooperierende Lehrerteams ist nämlich die den Subsystemen eingestandene relative Autonomie; d. h. die ernsthafte Abgabe von wirklicher Verantwortung und wichtigen Zuständigkeiten in die Kompetenz der Lehrer-Teams.“ (Weiland, 2006, 138)

So kann es in günstigen Fällen, unter Beachtung der Studentafel und unter Vorgaben der Schulleitung sogar dazu kommen, dass Teams ihre Vertretung ebenso relativ autonom organisieren, wie dann auch mehr und mehr die zeitliche Planung des Tages und der Woche in die Verantwortung der Teams gelegt wird, die dafür auch rechenschaftspflichtig sind. Diese größere Selbstverantwortung und die deutlich ausgeweitete Gestaltungsfreiheit in einer solchen veränderten Arbeitsorganisation bringen aber auch die Notwendigkeit der gemeinsamen Rechenschaftslegung der Teams und ein anderes Verständnis der Leistungen von Lehrern mit sich:

„Lehrer müssen sich künftig an ihrer ganzheitlichen Teamleistung messen und messen lassen, Konkurrenz und Vereinzelung sind weder sachgerecht noch qualifizierend, noch helfen sie denen, denen geholfen werden müsste.“ (Bielefeld, 1996, 69)

Insgesamt verschränkt sich in einer gelingenden Teamarbeit organisationales und individuelles Lernen. (vgl. Rolff, 2008a, 86) Eine solche Form der Kooperation muss auch nicht auf eine Schule beschränkt bleiben, sondern kann sich verschränken und vernetzen mit Teams von anderen Schulen, um einen direkten Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Wie die Mitglieder der Fachkonferenzen auch so könnten die Teams auf der Basis eines gegenseitig entwickelten Vertrauens auch „peer reviews“ als regelmäßige Besuche von Mitgliedern einzelner Teams oder Fachkonferenzen in anderen Schulen vereinbaren.

Dass die Teams, um in der hier beschriebenen Weise zu arbeiten, einen bestimmten Organisationsrahmen benötigen und wie der aussehen könnte, ist schon erwähnt worden, aber ebenso unverzichtbar ist die Unterstützung von außen. Ohne verbesserte Rahmenbedingungen für gelingende Teamarbeit (z. B. durch Einbeziehung der Zeiten für Kooperation, Konferenzen und Beratung in die Lehrerarbeitszeit<sup>719</sup>) und der mit ihr verbundenen „schulklimatechnischen“ Aufhellung und Demokratisierung sind Innovationsbemühungen zur

Erreichung einer solchen Kooperationskultur Grenzen gesetzt, da Veränderungen allein auf der schulischen Mikroebene ohne korrespondierende äußere schulreformerische Maßnahmen auf Hindernisse und Grenzen stoßen werden, die auf der Ebene der Binnenstruktur der einzelnen Schule trotz einer erhöhten Eigenverantwortung nicht alleine zu lösen sind, da Schule immer noch eine begrenzt offene Institution bleibt. Veränderte bzw. neue Rahmenbedingungen sind nötig.<sup>720</sup> Nur die Etikettierung der Schule zur „Eigenverantwortlichen Schule“ reicht bei weitem nicht aus.

„Zu diesen neuen Rahmenbedingungen, die vernetzter und reflexivere Lehrerarbeit fördern, gehören u. a. besser ausgestattete Arbeitsplätze (...) und Team-Arbeitsplätze in den Schulen; Zuteilung von Aufgaben an Lehrerteams, die im Rahmen eines ‘Globalbudgets’ eine gewisse Gestaltungsautonomie genießen; Zeit für Reflexion und Kooperation; Veränderung des Entlohnungssystems; Differenzierung der internen Arbeitsteilung in der Schule und Schaffung innberuflicher Karrierewege.“<sup>721</sup> (Alt-richter/Lindau-Bank, 2008, 7)

Als besonders wichtig können dabei die von der Schule für die Kooperation zur Verfügung gestellten Zeitgefäße angesehen werden, so dass „reflektierende Professionelle (also Lehrkräfte, G. R.) durch Zuweisung von Planungszeit, Gelegenheiten für Zusammenarbeit und professionelle Weiterentwicklung unterstützt werden“<sup>722</sup> (Smith/O`Day, 1990, 79) und sie die Chance haben, die individualisierenden Sozialisationswirkungen des Berufsalltages zu überwinden.

Darüber hinaus kann Teamarbeit die hier angesprochenen Ziele und Formen und damit eine Veränderung der gewohnten Arbeitsmuster nur erreichen, wenn die einzelne Schule und die Teams innerhalb der Schule im Rahmen der Qualitätsentwicklung der Schule als Einheit sich eigene Ziele setzen darf bzw. dürfen und Freiräume erhält bzw. erhalten, die es ermöglichen die innerschulisch immer nur gebrochene schulische Demokratie zu vergrößern und die Kompetenzen des Teams und ihre Handlungsoptionen im Bereich von demokratischer Erziehung und politischer Bildung als Prinzip auszuweiten. Die Selbststeuerung der Einzelschule muss auch Möglichkeiten zur Veränderung der Lehrerarbeit ebenso einschließen wie konturierte Akzentsetzungen im Bereich einer demokratisch-partizipativen Schulkultur.

Dadurch erhöhen sich die Möglichkeiten zur Demokratisierung und Humanisierung der Schule zu mehr Verantwortungsübernahme durch die innerschulischen Akteure, die sich als Akteure eines demokratiepädagogisch geprägten Wandels der Schule verstehen. Allerdings sollte bei einer solchen Veränderung auch daran gedacht werden, dass es im Prozess des Wandels immer auch Inseln der Stabilität im schulischen Organisationsgefüge geben muss, um einen solchen Wandel überhaupt vollziehen zu können und um einen Nachhinkeffekt zu vermeiden, bei dem es ein Lippenbekenntnis zur Teamarbeit und ihrer Notwendigkeit gibt, bei dem aber die Realität des Systems Schule diesem demokratisch geprägten Organisationselement nicht entspricht. (vgl. Buchinger, 2004, 236ff.) Teamentwicklung ist kein einmaliger

Akt, sondern wegen seines Prozesscharakters eine Daueraufgabe, um die äußere Form auch qualitativ entsprechend zu füllen und auszugestalten.

### **3.4.4 Die vertikale Ebene der schulischen Kooperation: Die Fachkonferenz**

#### **3.4.4.1 Organisation**

Die Teamarbeit, die die horizontale Ebene der Lehrerkooperation bezogenen auf identische Schülergruppen darstellt, ist im Hinblick auf eine demokratisch-partizipativ ausgerichtete Schulentwicklung und unter dem Gesichtspunkt synergetischer Effekte zur internen Veränderung der eigenverantwortlichen Schule unter dieser Perspektive und im Hinblick auf eine fachliche Fundierung und Entwicklung der auf das Fach bezogenen politischen Bildung zu ergänzen durch eine Kooperation der Fachlehrer auf der vertikalen Ebene, die sich auf den fachbezogenen Kern, das genuin Fachliche, bezieht, so dass sich daraus zwei aufeinander bezogene und verschränkte Kooperationsformen ergeben, die aber jeweils ihren eigenständigen Auftrag haben.

Anders als die Teamstruktur ist das schulische Organisationselement Fachkonferenz schulgesetzlich verankert und in den Sekundarschulen vorhanden. Es muss nicht erst implementiert werden. Das folgende Organisationsgerüst der vertikalen Kooperation kann wie folgt beschrieben werden:

Gemäß § 70 des Schulgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen besteht die Fachkonferenz aus den Lehrkräften, die für das jeweilige Fach, z. B. für das Fach Politik, die entsprechende Lehrbefähigung besitzen und aus jeweils zwei Vertretern der Erziehungsberechtigten und der Schüler, die allerdings nur mit beratender Stimme an den Sitzungen der Fachkonferenz teilnehmen. Die Fachkonferenz entscheidet dabei über alle das Fach betreffenden Fragen und Angelegenheiten, einschließlich der Kooperation mit anderen Fächern. Sie ist für die Qualitätssicherung im Fach verantwortlich und gemeinschaftlich zuständig und hat sich über Evaluationsmaßnahmen und -ergebnisse über ihre Arbeit zu vergewissern.

Die Fachkonferenz ist das wichtigste Kooperationsorgan auf der fachdidaktischen und fachbezogenen Ebene. Bezogen auf die Fachkonferenz Politik werden in der Kooperationsstruktur des Zusammenwirkens von Lehrenden, Lernenden und Erziehungsberechtigten die zentralen Entscheidungen auf der Fachschiene für die politische Bildung und für die demokratische Erziehung getroffen. Die Fachkonferenz übernimmt damit die Aufgabe zur Entwicklung der fachdidaktischen und erzieherischen Ansprüche des politischen Lernens und der demokratischen Erziehung. Sie realisiert den professionellen Austausch in diesem Bereich. Durch regelmäßige Sitzungen mit entsprechenden Sitzungsprotokollen organisiert die Fachkonferenz Politik ihre zielorientierte Zusammenarbeit so, dass sie die fachbezogene Lernwirksamkeit und ihr vorhandenes Entwicklungspotential erweitert und dauerhaft an der Verbesserung des Demokratie-Lernens im Politikunterricht und über ihn hinaus arbeitet. Sie strukturiert ihre regelmäßigen Sitzungen in professionellen Konfe-

renzarrangements so, dass das fachdidaktische und unterrichtsmethodische Handlungsrepertoire erweitert wird und die beruflichen Routinen der Lehrenden reflektiert und korrekturfähig werden.

#### **3.4.4.2 Qualitätszirkel**

Die im Kapitel über den Politikunterricht (vgl. 3.1) als fachlicher Ort für demokratische Erziehung und politische Bildung genannten Ansprüche und fachbezogenen Entwicklungsaufgaben sind nur zu erreichen, wenn sie in der kontinuierlichen Arbeit der Fachkonferenz Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaften (in den bisherigen und folgenden Ausführungen nur als Fachkonferenz Politik bezeichnet, auch wenn die Sekundarstufe II stets mitgemeint ist) weitgehend gemeinsam überlegt, strukturiert, geplant, realisiert und reflektiert werden. Die Fachkonferenz Politik (da es um fachliche politische Bildung, um unterrichtlich zu vermittelnde demokratische Erziehung im Fach Politik geht), ist daher als Qualitätszirkel für die Umsetzung einer qualitativ anspruchsvollen politischen Bildung und einer diese ergänzenden und begleitenden demokratischen Erziehung in den beiden Sekundarstufen des allgemeinbildenden Schulwesens genauer zu betrachten.

Die Ansprüche an ihre Arbeit sind genauer „auszuleuchten“, weil die Fachkonferenz Politik nicht nur der entscheidende Ort der fachlichen Kooperation ist, sondern sie ist das Gremium, in dem die Politiklehrer die Entwicklung ihres Faches in die eigene Hand nehmen können, um politische Bildung und demokratische Erziehung qualitativ anspruchsvoll unterrichtlich zu vermitteln und um den Politikunterricht zu entwickeln und damit auch zu verbessern und zu erneuern. Nur als aktiv in der Fachkonferenz mitwirkendes Mitglied in einer kontinuierlich (= mehrmals im Halbjahr) tagenden Fachkonferenz können die Lehrenden im Fach Politik ihren Aufgaben gerecht werden und darüber hinaus das Fach als Zentrum einer über das Fach hinausgehenden Schulentwicklung, die sich in besonderer Weise der demokratischen Erziehung und politischen Bildung (auch im überfachlichen Bereich, z. B. in Projekten oder durch Öffnung der Schule zum politischen und sozialen Umfeld) verpflichtet fühlt, stärken.<sup>723</sup>

Die Fachkonferenz Politik hat aber auch dafür zu sorgen, dass der spezifische Beitrag demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulprogramm eine angemessene Ausprägung erhält und dort auch entsprechend reflektiert wird. Dort verankert sie auch die dafür notwendigen schulinternen Gesamtcurricula. Das bedeutet, dass die Fachkonferenz Politik dafür zuständig ist, ein fach- und schulbezogenes Spiralcurriculum der demokratischen Erziehung und politischen Bildung zu entwickeln<sup>724</sup> und einen solchen schulinternen Lehrplan in Kooperation mit anderen Fächern im Schulprogramm zu dokumentieren. Die Mitglieder der Fachkonferenz setzen sich zudem konsequent für die Ausweitung ihrer eigenen Gestaltungsspielräume ein und übernehmen gleichzeitig auch die Verantwortung für die Aufgaben aus den jährlichen Zielvereinbarungen zwischen den Fachkonferenzvorsitzendem und dem Schulleiter.

Eine rein formale Aufgabenerfüllung, die nur den gesetzlichen Verpflichtungen der Fachkonferenzarbeit nachkommt, muss aber für das Anliegen einer umfassenden Verankerung des Demokratie–Lernens als unzureichend angesehen werden.

Eine Neupositionierung der Fachkonferenzarbeit ist daher unabdingbar, um die in dieser Arbeit angesprochenen Ziele, aber auch um den Anforderungen der neuen Lehrpläne und den Herausforderungen einer neuen Lernkultur zu genügen. Insofern sind wirksame Schritte zu unternehmen, diese vorhandenen Arbeitsstrukturen zu beleben. Für die Fachkonferenzarbeit allgemein – nicht nur für die Fachkonferenzarbeit im Fach Politik – fordern deshalb Herbert Buchen und Christoph Burkhard berechtigterweise dazu auf, die oft in produktiver Weise kaum genutzte Fachkonferenzarbeit zu „reanimieren“ und ihr Siechtum, ihren paralytischen Zustand, die sie zu einer lästigen und damit überflüssigen Formalie werden lässt, zu überwinden:

„Diese Entwicklung (wieder) zu beleben, ihr ebenso konkrete wie zentral wichtige Aufgaben für die Verbesserung des Unterrichts und die Steigerung des Lernerfolgs der Schüler zuzuweisen und abzufordern, könnte ein Kernstück schulischer Neustrukturierung sein.“ (Buchen/Burkhard, 2000, 237)

Eine Zielerreichung ist anders als bei der Teamarbeit bei der Fachkonferenzarbeit auch um so eher möglich, da die Fachkonferenzarbeit auch von vielen Fachlehrern, insbesondere an Schulformen, in denen die Fachlichkeit einen besonders hohen Stellenwert einnimmt, wie z. B. am Gymnasium, durchaus als wichtiges Kooperationsorgan zur Erhaltung und Verbesserung eines fachdidaktisch-methodisch gehaltvollen Fachunterrichts angesehen wird. Die hohe Akzeptanz rührt daher, dass die Fachsozialisation und der Fachhabitus nicht aufgehoben und institutionelle Gegebenheiten genutzt werden, so dass ein völlig neuer Ansatzpunkt nicht nötig ist.

Wie im Anhang für die Schulform Gymnasium durch die Befragung (vgl. 6.2) ersichtlich wird, stellt sich die Fachkonferenzarbeit nicht als Fremdkörper dar. Eine Reaktivierung ist von daher auch leichter zu akzeptieren, und die Fragen von Innovation und Transfer stellen sich nicht in der üblichen Radikalität. Andererseits ist im Sinne einer Reaktivierung auch darauf zu achten, dass nicht nur die Verpflichtung gegenüber der fachlichen Profession dominiert, sondern dass sich die Mitglieder der Fachkonferenz auch gegenüber dieser institutionalisierten Organisationsform, in die sie sich einbringen, verpflichtet fühlen und diese entwickeln wollen, dass sie sich auch der Notwendigkeit der „Organisationsarbeit“ stellen. (vgl. Krainz-Dürr, 1999, 24f.)

Dazu kommt der spezifische Auftrag, sich in besonderer Weise der Verpflichtung zu demokratischer Erziehung und politischer Bildung für die gesamte Schule anzunehmen und damit den engen Horizont bisheriger Fachkonferenzarbeit deutlich zu weiten. Damit handelt es sich bei einer solchen Ausrichtung der Neupositionierung der Fachkonferenzarbeit um eine Veränderung, da viele Fachkonferenzen, auch die Fachkonferenz Politik, aus ihrem „Dornröschenschlaf“ erst erweckt werden müssen, der oft in einer halbjährli-

chen Pflichtveranstaltung besteht, in der nur lästige Formalien unter Einchluss der Bestellung von Lehrwerken und die Verplanung des fachbezogenen Budgets behandelt werden. Dies reicht aber in vielerlei Hinsicht nicht mehr aus und war schon immer unzureichend.

Gründe für eine Veränderungsnotwendigkeit liegen in den Herausforderungen, denen sich Schule und Unterricht, insbesondere auch der Politikunterricht (der sich von der Institutionenkunde, seiner Entpolitisierung oder von seiner moralisierenden Überwältigung und weiteren Lehr- und Lernfallen verabschieden muss), vor dem Hintergrund eines umfassenden sozio-kulturellen Wandlungsprozesses stellen müssen. Daraus ergeben sich unübersehbar Konsequenzen im Hinblick auf eine Professionalisierung<sup>725</sup> der Lehrertätigkeit, hier in ihrer fachbezogenen Ausrichtung. Dies gilt umso mehr, wenn die Rolle des Politikunterrichts als Zentrum für eine Schule des Demokratie-Lernens durch demokratische Erziehung und politische Bildung gestärkt werden soll, weil die Fachkonferenz Politik Vorbild- und Initiativfunktion zur methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung eines solchen gesamtschulischen Verständnisses einnehmen muss.

Demokratieförderung ist auf allen Ebenen der Schule und damit fachlich und überfachlich (in Kooperation mit den anderen Fachkonferenzen und den Teams) zu verankern und ist ebenso angewiesen auf eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung zur Erreichung solcher Ziele in einer Schule als Lern- und Lebensort. Das hat auch eine Veränderungsnotwendigkeit für die Perspektive der Politiklehrer, natürlich nicht nur von ihnen, aber von ihnen in besonderer Weise, zur Folge. Auch sie müssen lernen, sich vom Einzelkämpfertum, von der Tätigkeitsform einer „selbstgenügsamen Zelle“ zu verabschieden, sich von einer unverbindlichen Kommunikation über pädagogische und berufsrelevante Fragen ausschließlich im informellen Raum zu entfernen (vgl. Krainz-Dürr, 1999, 345) und sich zu einer verstärkten Lehrerkooperation innerhalb der Fachkonferenz Politik hin zu entwickeln, um die für eine Schule als Lern- und Lebensort für Demokratie völlig unzureichenden Arbeitsstrukturen der Schule, die an tayloristische Produktionsstrukturen erinnern, (vgl. Sander, 1999b, 209) zu überwinden. Nur dann kann die Fachkonferenz Politik ihre formelle Potenz entfalten.

Als Hilfe auf diesem Weg kann angesehen werden, dass sich die in der politischen Bildung tätigen Lehrpersonen selbst mehr kollegiale Kooperation wünschen. (vgl. Händle, 2001, 10) Zu Optimismus kann auch die Tatsache Anlass geben, dass Qualitätsarbeit in Bildungs- und Erziehungsprozessen als wesentliche Voraussetzung für die Arbeitszufriedenheit der Fachlehrer angesehen wird. Die Fachkonferenz Politik als Grundsatzgremium auf der vertikalen Ebene der Kooperation bietet dazu mannigfaltige Möglichkeiten, die Schritte des Umdenkens hinsichtlich einer Konturierung und Fokussierung unter den zentralen Aspekten demokratischer Erziehung und optimierter fachbezogener politischer Bildung und eine damit notwendig werdende Veränderung der Lern- und Lebenskultur<sup>726</sup> einzuleiten und konsequent zu verfolgen. Sie ist der Ort, an dem über die fachbezogene Kooperation die persönliche Selbstwirksamkeit,<sup>727</sup> über das eigene Entwicklungspotential, das vorhandene fachdidaktisch-methodische Handlungsrepertoire, über die Fä-

higkeiten und Fertigkeiten zur Realisierung demokratischer Erziehungsprozesse unter Einschluss von dafür notwendigen Elementen und Methoden (z. B. demokratisches Sprechen), über die Weiterentwicklung des Politikunterrichts, aber auch über die Verankerung und Operationalisierung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulprogramm<sup>728</sup> reflektiert wird, um daraus verbindliche Arbeitsvorhaben zu planen und umzusetzen. Die Fachkonferenz Politik übernimmt alle Planungen und Entscheidungen in diesem Bereich zur Entwicklung und Sicherung der fachdidaktischen Ansprüche des politischen Lernens und der Ausgestaltung einer demokratischen Erziehung im Hinblick auf die schulischen Möglichkeiten zur Erreichung der demokratischen Lebensform. Sie betreibt sowohl Schulentwicklung auf der Ebene der gesamten Schule – verankert im Schulprogramm – und in diesem Kontext auch systematische Unterrichtsentwicklung zur Verbesserung des Lehrens und Lernens im Fach Politik.

Durch die gegenseitige Kommunikation in der Fachkonferenz über die erreichten Lernresultate, entsteht eine formelle Interaktionsplattform, bei der die einzelnen Mitglieder gehalten sind, ihre pädagogischen und fachdidaktischen Strategien und Handlungsweisen offen zu legen und diskutierbar zu machen, um sie gemeinsam kritisch zu prüfen und sie kontinuierlich zu entwickeln, so dass daraus auch Impulse für die Weiterentwicklung der Professionalität der in der Fachkonferenz sitzenden Lehrkräfte entstehen.

Darüber hinaus ist der Nutzen der fachbezogenen Kooperation stets für alle Mitglieder der Fachkonferenz erfahrbar zu machen (z. B. durch gemeinsame Reflexion der Arbeit der Fachkonferenz), um die Motivation für regelmäßige Zusammenarbeit zu gewährleisten, um gemeinsam die „Krise des Lehrens“ (vgl. Sander, 1997) zu meistern und um die Inanspruchnahme zusätzlicher Zeitkontingente für die kontinuierliche Arbeit in diesem Rahmen zu legitimieren.<sup>729</sup> Um das zu erreichen, ist es stets wichtig, „dass in den Kooperationsprozessen relevante Handlungsprobleme thematisiert, realistische Umsetzungsvorschläge entwickelt und diese auf ihre Wirkung hin überprüft werden.“ (Riecke-Baulecke, 2007, 75) Dazu und auch für Entwicklungsaufgaben sollte die Fachkonferenz Frei- und Gestaltungsspielräume im Rahmen ihrer regelmäßigen Arbeit entwickeln, um inne zu halten, um aus der Perspektive der Distanz und jenseits eines ausschließlichen Reagierens auf die offiziellen Anforderungen zu reflektieren und um sich der Aufgaben der demokratischen Erziehung und einer politischen Bildung, in deren Mittelpunkt das Demokratie-Lernen steht, umfassend widmen zu können.

Eine Öffnung der Fachkonferenzarbeit zu unterrichtsrelevanten und fachdidaktisch sinnvollen Fragestellungen statt Reduktion auf verwaltungstechnische Aufgaben ist dabei unverzichtbar. Dazu muss sich die Fachkonferenz befreien von einer administrativen „Knopfdruck-Erledigungs-Erwartung“. Vielmehr hat sie sich mit prozessualer Geduld und langatmiger Kontinuität dem professionellen und aufgabenbezogenen Diskurs zur Erzielung bestmöglicher Lernergebnisse im Fach Politik zu stellen, und zwar *auch* unter dem Gesichtspunkt der Ergebnisorientierung.<sup>730</sup>

### 3.4.4.3 Gelingensbedingungen

Suffiziente Arbeit der Fachkonferenz hat nur eine Chance auf Realisierung, wenn auch bei der Fachkonferenz wie bei der Teamarbeit die Koevolution und die Konferenzentwicklung als Prozess bewusst und gezielt betrieben wird, ohne dabei (wie auch schon bei der Teamarbeit) die originären Ziele und Aufgaben der Fachkonferenzarbeit im Fach Politik zu vernachlässigen. Das bedeutet, dass Politiklehrer neue Handlungsmöglichkeiten erproben können müssen, um die Schule zu einem wichtigen Lernort und Lebensort für Demokratie auszubauen. Dazu ist vor allem notwendig, dass sich die Fachkonferenz nicht als verwaltungstechnische Einrichtung, nicht als lästige Formalie oder als Gremium zum ziellosen Erfahrungsaustausch versteht. Um das zu vermeiden, müssen auch in der Fachkonferenzarbeit gemeinsame Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten durch gezielte Verfahren in der Fachkonferenzarbeit entwickelt werden. Die Erfahrungen im Bereich der Teamarbeiten können genutzt und fachbezogenen akzentuiert werden. So findet dann die Kompetenz des einzelnen Konferenzmitgliedes Eingang in die gemeinsame Arbeit, die eine Balance zwischen Eigenentscheidung und vereinbarter Verbindlichkeit zu erreichen versucht.<sup>731</sup>

Ohne organisierte Mitverantwortung, ohne die Einbindung möglichst vieler Politiklehrer, ohne ausgehandelte und aufeinanderbezogene und so abgestimmte bindende Entscheidungen, deren Realisierung gemeinsam in der Konferenz geprüft wird, unterbietet die Fachkonferenz Politik ihre kreativen und synergetischen Potentiale. Vor allem wird es ihr so nicht gelingen, „Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert“ (Edelstein, 2007c) in der Schule erfahrbar zu machen. Ist diese Zielperspektive und die Bereitschaft zur fachdidaktischen und demokratiepädagogischen Fortbildung vorhanden, kann sie mannigfache Aufgaben selbstständig und in großer Eigenverantwortlichkeit wahrnehmen. Neben der Erstellung eines schulinternen Lehrplans, einer fachbezogenen Fortbildungsplanung, Vereinbarungen zur Leistungsbewertung, gehören dazu auch Demokratiepädagogik, die Beschäftigung mit einer politischen Lerntheorie, aktuellen fachdidaktischen Fragen und Projektlernen,<sup>732</sup> das Lernen von Zivilcourage, Formen demokratischen Sprechens, Beschäftigung mit Ansätzen der Civic-Education und mit der Implementation einer Feedback-Kultur im Unterricht im Fach Politik. Dabei leistet die Fachkonferenz Politik einen wichtigen Beitrag zum Schulprogramm und bringt die Perspektiven des Faches konturiert und akzentuiert in ein Schulprogramm ein, das demokratieförderliche Lernbedingungen für Schüler in Schulentwicklungsprozesse umzusetzen versucht. Darüber hinaus ist die Fachkonferenz auch zuständig für die Selbstevaluation der politischen Bildung und demokratischen Erziehung in ihrer Schule, um daraus dann auch entsprechende Konsequenzen für die Weiterentwicklung zu ziehen.<sup>733</sup>

Ganz wichtig ist dabei die Einbeziehung der gewählten Erziehungsberechtigten und der gewählten Schülervereiner in die Fachkonferenzarbeit, die nicht nur eine beratende Stimme haben sollten, sondern die gleichwertig und mitbestimmend an der Weiterentwicklung des Erziehens, des Lehrens und Lernens im Fach Politik als „critical friends“ und als Korrektiv gegen eine Domi-

nanz der Lehrenden und gegen eine manchmal damit verbundene Vereinseitigung mitarbeiten sollten, was auch formalrechtlich abgesichert werden müsste. Auch die Fachkonferenz Politik kann von den gewählten Schülern, wenn sie durch ihre Fachlehrer entsprechend darauf vorbereitet und dabei unterstützt werden, zum Lernort für politische Bildung und demokratische Erziehung werden.

Wichtig für die organisatorische Gestaltung der Fachkonferenzarbeit im Fach Politik ist ähnlich wie für die Teamarbeit, dass folgende Aspekte beachtet werden: Die Fachkonferenz sollte sich sowohl in der erzieherischen als auch in der fachdidaktischen Dimension mit der operativen Anleitung zu gelingendem Politikunterricht und mit der anschließenden Reflexion über das vollzogene Lehrerhandeln beschäftigen. Sinnvoll erscheint es wenn Good- oder Best-practice-Beispiele gemeinsam entwickelt, ausprobiert, evaluiert und die gewonnenen Erfahrungen in der schulinternen Öffentlichkeit kommuniziert (vgl. Lersch, 2008, 49) und im Schulprogramm dokumentiert werden.

Da der Unterricht im Fach Politik den Fokus der gemeinsamen Arbeit bildet, ohne die anderen Aufgaben zu vernachlässigen, gehört neben der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsreihen auch als dauerhafte und gemeinsame Aufgabe die Erörterung der Frage dazu, was politischen und erfolgreichen Politikunterricht fördert und was ihn hemmt.<sup>734</sup> Auf dieser Basis können dann auch gegenseitige Unterrichtshospitationen und fachdidaktisch und fachlich ausgerichtete gemeinsame Unterrichtsreflexionen mit den von der Fachkonferenz gemeinsam entwickelten Unterrichtsbeobachtungsbögen vorgenommen werden. Die dafür notwendige Grundhaltung ist die der Ressourcenorientierung, der gegenseitigen Ermutigung und Wertschätzung und des Sich-Einlassens auf kritisch-konstruktives Feedback nach den entsprechenden Regeln.<sup>735</sup> (vgl. Muster-Wäbs/Spethmann, 2008, 2)

Zusätzlich nutzt die Fachkonferenz wie das Jahrgangsteam auch aggregierte Schülerrückmeldungen zu einer systematischen und kriteriengeleiteten<sup>736</sup> Unterrichtsentwicklung, weil es „keine Unterrichtsentwicklung ohne die Mitarbeit der Schüler geben kann.“ (Schelle, 2000, 8) Die Mitglieder der Fachkonferenz Politik sind sich bewusst, dass die Bedeutung des Demokratie-Lernens davon abhängt, „welche Möglichkeiten ihnen eingeräumt werden, ihre Sichtweisen und Interessen Erwachsenen gegenüber zur Geltung zu bringen.“ (ebenda, 10) In der Form der gemeinsamen Arbeit wird die Fachkonferenzarbeit von einer diskursiven Grundhaltung bestimmt, in der die Mitglieder ihre Vorstellungen über demokratische Erziehung, politische Bildung und ihre Umsetzung im Fachunterricht und auf den einzelnen Ebenen der Schule offen legen, kritisch prüfen, gemeinsam reflektieren und diskutieren, zu verbindlichen Ergebnissen kommen und diese auf den jeweiligen Ebenen des schulischen und unterrichtlichen Handelns umsetzen und kontinuierlich weiterentwickeln. Dabei bringt jedes lehrende Mitglied der Fachkonferenz seine fachbezogene Professionalität in vollem Umfang ein und arbeitet mit allen Mitgliedern der Fachkonferenz daran, diese auch kontinuierlich zu erweitern.

Gemeinsame Verantwortlichkeit in der Kooperation wird durch eine auf das Schuljahr bezogene Arbeitsplanung und -vereinbarung erreicht, durch welche

geklärt wird, was im vereinbarten Zeitraum erreicht werden soll. In einem von der Fachkonferenz schriftlich fixierten Jahresarbeitsplan wird festgelegt, wer was bis wann und mit welchem angestrebten Ergebnis erledigen möchte. Die kontinuierlichen Tagungstermine der Fachkonferenz Politik sind im Jahresterminplan der einzelnen Schule zu verankern.

Die Fachkonferenzmitglieder formulieren und dokumentieren ihre Erwartungen und Kriterien an die Arbeit der oder des Vorsitzenden im Rahmen der Aufgaben, die die Fachkonferenz im Schulprogramm übernommen hat. Auf der Basis eines solchen Anforderungsprofils sollten dann Vorsitzende (eine Person) gewählt werden, die sich als „Motor“ und verantwortliche Träger der angemessenen Umsetzung des Aufgabenspektrums verstehen wollen. Eine solche Aufgabe, die neben der fachlichen Qualifikation auch Konferenzleitungskönnen, soziale Integrationskraft und konstruktive Problemlösekompetenz voraussetzt, ist durch eine begleitende und unterstützende Fortbildung in Konferenzleitung und Moderationsmethoden, die die Mitglieder der Fachkonferenz Politik zu einer aktiven und zu einer engagierten Übernahme von Teilaufgaben und Pflichten zu motivieren vermag, zu unterstützen. Wie die Teamsprecher sollten auch die Vorsitzenden der Fachkonferenzen prioritär von der Lehrerkonferenz entlastet werden, da auch sie eine wichtige Serviceleistung für das Fachkollegium und für die Schulentwicklung erbringen. Dadurch kann die Arbeit der Fachkonferenzen aufgewertet werden; es können entsprechende Anreize<sup>737</sup> für die Übernahme einer solchen Aufgabe geschaffen werden. Erst so ist es möglich, die Steuerungs- und Leitungsaufgabe, die im Amt des Vorsitzenden enthalten ist und im Rahmen der Aufgabe der Personalentwicklung und Schulentwicklung beachtet werden sollten, angemessen auszufüllen und eine eigenständige Fachkonferenzarbeit im Rahmen des Schulprogramms zum Gelingen zu bringen.

Damit die Fachkonferenz demokratiepädagogische und bürgerschaftliche Prinzipien und ein umfassendes Verständnis politischer Bildung in die Schulentwicklung hineinbringen kann und ihre Arbeit gemäß den hier entwickelten Vorstellungen umsetzen kann, bedarf sie der Unterstützung der Schulleitung, insbesondere im Bereich einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung, bei der möglichst alle Mitglieder der Schulgemeinde Berücksichtigung finden sollten. Dazu ist es empfehlenswert, dass der oder die Vorsitzende der Fachkonferenz Politik mit dem für die Fachkonferenzarbeit zuständigen Schulleitungsmitglied regelmäßige Gespräche unter Einschluss von Zielvereinbarungsgesprächen führt.<sup>738</sup> Bei den Zielvereinbarungsgesprächen wird mit der Schulleitung ausgehandelt, welche Aufgaben die Fachkonferenz Politik im Rahmen des Schulprogramms für ein Jahr übernimmt und was damit erreicht werden soll. Aber auch die Forderungen der Fachkonferenzen gegenüber der Schulleitung werden zur Sprache gebracht und Unterstützungsbedarf wird eingefordert. Im Rahmen einer Verantwortungsdelegation werden die Vorsitzenden aller Fachkonferenzen aber auch für die schulische Gesamtverantwortung sensibilisiert und die Entwicklungsbereiche und Handlungsmöglichkeiten der Fachkonferenzen erweitert. Soll die Fachkonferenz zur treibenden Kraft der Schul- und Unterrichtsentwicklung unter den Gesichtspunkten der politischen Bildung und demokratischen Erziehung und auch zur Stärkung

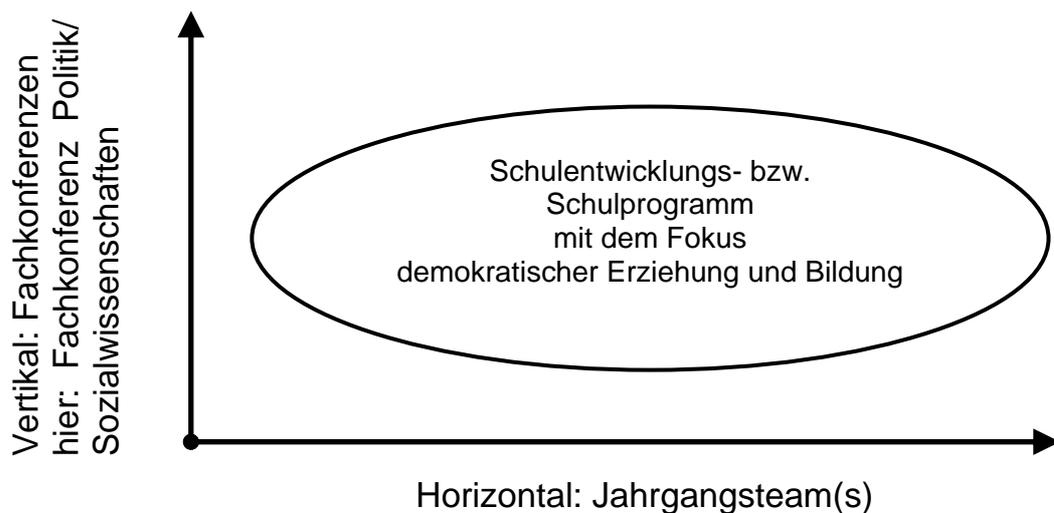
der „Bedeutung politischer Bildung für die Gestaltung der Schulkultur, des Schullebens, des Schulklimas, der Öffnung und Verzahnung der Schule mit dem gesellschaftlichen Umfeld“ (Henkenborg, 2000b, 3) werden, soll sie daran arbeiten, sich selbst zu professionalisieren, dann ist sie auch darauf angewiesen, dass eine Abstimmung und Kooperation mit anderen Fächern, eine Abstimmung mit der Arbeit der Jahrgangsteams und die Pflege der „Außenbeziehungen“, z. B. durch den Austausch mit den Fachkonferenzen anderer Schulen, durch die Kooperation mit Bildungspartnern und mit dem kommunalen Umfeld vollzogen wird. (vgl. Leutert, 2004, 3)

Unzweifelhaft bedarf es zur weiteren Professionalisierung der Fachkonferenzarbeit gezielter Fort- und Weiterbildungen,<sup>739</sup> die auf die jeweiligen Bedarfe der Fachkonferenz Politik und ihre gemeinsamen Lernmöglichkeiten abgestimmt sind. Fachkonferenzen sollten sich daher in der Regel gemeinsam fortbilden. Damit wird der Erkenntnis gefolgt, dass individuelle Fortbildung nicht ausreicht, sondern auf die Verbindung mit kollektiven Lernprozessen angewiesen ist, so dass Lernprozesse sich ereignen können, die problematische Handlungsrountinen durch Kooperation allmählich verändern und organisationale Begrenzungen weiten und modifizierte Formen von Zusammenarbeit in erweiterter Autonomie entstehen lassen. So folgt beispielsweise das „Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität“ in Thüringen einem solchen Verständnis von Lehrerfortbildung:

„Für die Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität genügt es nicht, wenn einzelne Lehrpersonen ihr berufliches Können verbessern. Die Verbesserungen müssen vielmehr im institutionellen und kollegialen Kontext der Schule wirksam werden.“ (Fauser/Heller/Rißmann u. a., 126f.)

Dabei ist auf der Seite der Kooperationsorgane darauf zu achten, dass die Bedürfnisse der einzelnen Lehrpersonen, die Bedarfe der besonderen kooperativen Organisationsform (z. B. Fachkonferenz), die Entwicklungsnotwendigkeiten der Einzelschule und die staatlichen Aufträge in eine sinnvolle Balance gebracht werden. Die Fortbildungsnotwendigkeiten von ganzen Fachkonferenzen hat für die Schulaufsicht zur Folge, dass sie ihre Fachberater und Fachmoderatoren so einsetzen sollte, dass diese alle Fachkonferenzen in ihrem Zuständigkeitsgebiet aufsuchen und gemäß den dort geäußerten Fortbildungsbedarfen weiterqualifizieren.

Geschieht all dies, dann kann auf der Grundlage eines situierten Lernens und kollegial geteilter pädagogischen Überzeugen erreicht werden, dass langfristige und nachhaltige Veränderungen des (Politik-) Unterrichts vollzogen werden und damit ein „conceptual change“ bei den Lehrkräften stattfinden kann und eine Integration in ihr alltägliches Handlungsrepertoire wahrscheinlicher wird. (vgl. Fussangel/Rürup/Gräsel, 2010, 342ff.)



**Abb. 6: Kooperationsstrukturen für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung**

### 3.4.5 Das Modell der „Professionellen Lerngemeinschaft“ (PLG)

Beide Organisationsformen der Kooperation (vertikale wie horizontale) orientieren sich sinnvollerweise am Modell der sogenannten „Professionellen Lerngemeinschaften“ (PLG) bzw. „professional learning communities“, um sowohl eine demokratisch-partizipative Schul – als vor allem auch Unterrichtsentwicklung in substantieller Weise zu befördern. „Professionellen Lerngemeinschaften“ wird eine zentrale Bedeutung bei der Verbesserung von Schulqualität und hinsichtlich der Überwindung einer Schule als „loosely coupled system“ und einer Entwicklung zur Schule als „Lernender Organisation“ (vgl. Senge/Cambrom-McCabe/Lucas, u. a., 2000) zugeschrieben.<sup>740</sup>

(vgl. Bensen/Rolff, 2006) Vor allem tragen sie aber dazu bei, dass Lehrer in „Professionellen Lerngemeinschaften“ durch die Arbeit an der eigenen Person und an der eigenen Kompetenz durch positives Feedback und durch ein Sich-Einlassen auf eine solche mehrdimensionale Kooperation immer weiter hinzulernen und einen oft anzutreffenden Fatalismus in Bezug auf die Schüler überwinden.<sup>741</sup> (vgl. Rolff/Schley 2000, 57) „(Weiter-) Lernen und stetiges Üben sowie systematische Reflexion werden im Konzept der POL als Grundlage für kontinuierliche Verbesserungsarbeit betrachtet.“ (Roff, 2008a, 84) H.-G. Rolff spricht bei einer Verdichtung dieser Beziehungsform sogar von einem gegenseitigen Coaching. (vgl. ebenda)

Interessant und hilfreich an diesem Ansatz ist auch, dass z. B. Sequenzen von Unterricht, Projekte oder auch pädagogische Einwirkungen gemeinsam geplant werden, um anschließend realisiert zu werden und um in einer gemeinsamen Auswertung reflektiert und weiterentwickelt zu werden. Die praxisbezogene „Erdung“ der gemeinsamen Arbeit ist jederzeit gegeben, (vgl. Rolff, 1994b) aber auch die notwendige distanzierte Reflexion des situativen

Lehrerhandelns und damit die gemeinsame Infragestellung der mentalen Modelle der Lehrkräfte. (vgl. Rolff, 2006b, 236f.) Die „Professionelle Lerngemeinschaft“, die sich durch gemeinsam geteilte Werte, durch den Fokus auf Lernende bzw. Fokus auf Lernen statt auf Lehren, durch Deprivatisierung der Unterrichtspraxis, durch Kooperation auch im Bereich von Unterrichtsplanung (Unterricht nicht als nur eigene Leistung, sondern als Angelegenheit der gesamten Kooperationsgemeinschaft), schulinterner Lehrplanentwicklung und durch den reflektierenden Dialog (zielorientiert und datengestützt)<sup>742</sup> (vgl. Louis/Leithwood, 1998, 28f.) auszeichnet und die damit die Merkmale gelingender Teamarbeit aufnimmt, die praxisbezogen auf den Unterricht zentriert und dabei Schüler und deren Lernerfolge (Verschieben der Perspektive vom Lehren zum Lernen) als wichtigsten Aspekt in den Fokus nimmt, steuert ihren Entwicklungsprozess selbst und alle übernehmen Mitverantwortung für die positive Entwicklung des eigenen Selbstes und für die Lerngemeinschaft. Hier geht die „Professionelle Lerngemeinschaft“ über gelingende Formen horizontaler und vertikaler Lehrerkooperation hinaus. Sie ermöglicht in vertiefter Form, dass die demokratische Lebensform in der Schule unter Lehrkräften gelebt werden kann, was zwangsläufig auch Auswirkungen auf die Prozesse demokratischer Erziehung und politischer Bildung in Schule und Unterricht haben wird. Damit „Professionelle Lerngemeinschaften“ Chancen auf eine größere Verbreitung bekommen und die positiven Erfahrungen, z. B. eine Entlastung für die Lehrpersonen, sich auch einstellen und auch langfristig gesichert werden können, sind drei Faktoren zu beachten:

„den von der Lehrerschaft wahrgenommenen Nutzen für die Kernaufgabe Unterrichten (Instrumentalität), eine synergetische Verträglichkeit mit bestehenden Überzeugungen und Praktiken (Kongruenz) sowie eine positive Aufwand-Ertrag-Erwartung (Kosten).“ (Strittmacher, 2006, 5)

Werden diese Faktoren berücksichtigt und werden wie bei der Teamarbeit und der Fachkonferenzarbeit (die ja beide bei unterschiedlichen Aufgaben und verschiedenen Ausrichtungen sich zu Professionellen Lerngemeinschaften unter Beibehaltung ihrer jeweiligen Spezifität entwickeln können und sollten) entsprechende Zeitfenster und Organisationsstrukturen für eine solche Architektur der Kooperation eingerichtet, dann kommt das Lehrern, deren Gesunderhaltung und deren Professionalität,<sup>743</sup> aber vor allem auch den Schülern zugute. Soll dies erreicht werden, ist es notwendig, dass Lehrer gemeinsam sich auf den Weg machen, das sog. „Autonomie-Paritäts-Muster“<sup>744</sup> und damit die pädagogisch und gegenüber der Öffentlichkeit nicht haltbare Verteidigung von Unterricht als Privatterrain bzw. als isolierte Insel der Schüler-Interaktionen aufzugeben und die individuelle Autonomie in der „Autonomie der übergeordneten Handlungseinheit Schule“ (Altrichter/Eder, 2004, 199) aufgehen lassen, um so vor allem über ihre Erziehung und ihren Unterricht, hier über ihre demokratische Erziehung und ihre unterrichtliche politische Bildung, zu reden, sie zu reflektieren und daraus gemeinsame Konsequenzen zu ziehen.

Eine Öffnung von Unterricht, hier vor allem von Politikunterricht, und eine allmähliche „Befreiung“ von Lehrern aus sich immunisierenden Haltungen, (vgl. Altrichter, 1996, 115) aus einem deprofessionalen Berufsverständnis und einer für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung nicht förderlichen „Burgmentalität“ ist sicherlich nicht auf Anordnung und durch Vorhaltung erreichbar, sondern nur durch langwierige und kleinschrittige Überzeugungsarbeit, die sowohl von kooperationsorientierten Lehrern und ganz besonders von der Schulleitung in großer Sensibilität zu leisten ist, aber durchaus auch Konfliktfähigkeit und das Aufgeben „kollegialer Beißhemmungen“<sup>745</sup> situativ notwendig machen.<sup>746</sup> Chancen zur Durchbrechung solcher für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung blockierenden Haltungen und verharrenden Routinen, die sich demokratisch vereinbarten Verbindlichkeiten widersetzen, ergeben sich darüber hinaus nicht durch neue Aufgaben, sondern durch Rollendifferenzierung bzw. Aufgabenteilung, Einführung von differenzierten Verantwortlichkeiten und durch die systematische Selbstevaluation.<sup>747</sup> (vgl. Krainz-Dürr, 2002a, 202ff.) Differenzierung von Aufgaben von Lehrern meint, dass innerhalb von der Arbeitsstruktur von Kollegien „auch Positionen mit gehobener Verantwortung und spezialisierten Qualifikationsanforderungen geschaffen und entsprechend ausgestattet werden.“ (Altrichter/Lindau-Bank, 2008, 7)

Wird ein solcher Bewusstseinswandel durch solche und andere Veränderungen, z. B. durch Fortbildungen und gemeinsame Anstrengungen zur theoriegeleiteten und erfahrungsbasierten Professionalisierung, allmählich erreicht, ergibt sich, dass Unterricht ein Stück öffentlich und gemeinsam verantwortet wird. Das ermöglicht eine größere Transparenz und die Chance des vertrauensvollen Austausches, aber auch die Notwendigkeit des gemeinsamen Abstimmens und der demokratischen Mitgestaltung. Ist dies einmal erreicht und kann eine annähernde Akzeptanz der Öffnung von Unterricht und der Notwendigkeit von Kooperation festgestellt werden, kommt es dazu, dass Lehrer sich in solchen Strukturen dann auch wohler und sicherer fühlen. Aber vor allem wird durch „Professionelle Lerngemeinschaften“ die Qualität der Schule insgesamt gesteigert.<sup>748</sup> Es entstehen Chancen, dass die Schule insgesamt unter den Aspekten demokratischer Erziehung und politischer Bildung und vielleicht nicht nur in diesen Bereichen sich zu einer „professional learning community“ (Wissinger, 2007, 119) formt.

Dass insgesamt die hier beschriebene Kombination der horizontalen und vertikalen Kooperation eine besonders wirksame, wenn nicht die wirksamste Konstellation für gelingende Erziehungsprozesse und für eine systematische und nachhaltige Unterrichtsentwicklung darstellt, ist durch die Evaluation des Projektes „Schule und Co“ in Ostwestfalen bestätigt worden. (vgl. Bastian/Rolff, 2001, 29) Insofern erscheint es sinnvoll, auch unter dem Gesichtspunkt einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung Klassen- und Jahrgangsentwicklung mit der Fachentwicklung zu verbinden und eine solche „zweidimensionale Entwicklungsstruktur“ (Bastian, 2007, 217) als eine positive Entwicklungsoption den Schulen zu offerieren. Dabei ist die Anschlussfähigkeit an den erreichten Stand der Schulentwicklung, aber auch die Freiwilligkeit und das Interesse zur Teilnahme an diesen Schulentwicklungsschritten

zu berücksichtigen.<sup>749</sup> Eine Verordnung wäre nicht nur ineffektiv, würde systemisch unterlaufen, wäre aber auch mit dem Anspruch des demokratischen Ethos nicht vereinbar. Eine rezeptologische Übernahme der hier entfaltenen Anstöße für eine ausgeweitete Kooperation wäre darüber hinaus auch kontraproduktiv für mehr Entscheidungsbefugnisse und mehr Selbstverantwortung der hier genannten Gremien und für deren kontinuierlichen Lernprozess, der die konkreten Bedingungen an der eigenen Schule ebenso wie die eigenen Kräfte als Ausgangslage für eine notwendige Veränderung zu akzeptieren hat.

### **3.4.6 Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Beratung und Unterstützung; ihre Verankerung im Schulprogramm**

Was kann die Schulaufsicht zur Kooperation auf den unterschiedlichen Ebenen unternehmen, um diese zu aktivieren, zu beleben und systematisch zu entwickeln, um dabei die Elemente demokratischer Erziehung und politischer Bildung stärker zu berücksichtigen. Ein Beispiel, wie dies in der Realität – ausgehend von der Arbeit des Dezernates 43 (Schulaufsicht Gymnasien) bei der Bezirksregierung Münster vollzogen wurde, soll am Ende der Arbeit als Anhang gegeben werden (vgl. 6. 2), um zu zeigen, dass selbst unter den bestehenden Strukturen der Schulaufsicht sich Möglichkeiten ergaben, solche innovativen Impulse zur Schul- und Unterrichtsentwicklung auf den Weg zu bringen, wenn auch mit eher bescheidenen Erfolgen.

Dabei stand die Fachkonferenzarbeit im Vordergrund, weil diese in der fachlichen Tradition des gymnasialen Selbstverständnisses stand, so dass kein völlig neues Terrain betreten werden musste. Dazu wurde die Fachkonferenzarbeit als ein wichtiges Zentrum der professionellen Selbstverständigung in dem hier entfaltenen Sinne verstanden. Grundlage war die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses von demokratisch-partizipativer Schulentwicklung und von systematischer Unterrichtsentwicklung, um von dieser Grundlage aus dann den Stand der Fachkonferenzarbeit an den einzelnen Schulen zu erfragen und in Kenntnis des Entwicklungsstandes Angebote zur Fort- und Weiterentwicklung zu unterbreiten. Wie sich dies in wesentlichen Zügen vollzogen hat und warum die eingeschlagene Entwicklung nicht zu einem überzeugenden Ende geführt werden konnte, soll mit Hilfe von Praxisbeispielen am Ende der Arbeit dargestellt werden. Insofern wird hier auf eine weitere Darlegung der Möglichkeiten schulaufsichtlichen Tätigwerdens verzichtet. Grundsätzlich kann nur festgestellt werden, dass Schulaufsicht alles tun sollte, um die Lehrerkooperation auf allen Ebenen zu unterstützen. Für eine Durchdringung der Einzelschule durch demokratische Erziehung und politische Bildung ist dies von besonderer Relevanz. Wenn die Schulaufsicht generell die Schulen auf die Chancen eines systemischen Ansatzes für Schulentwicklungsprozesse aufmerksam macht, sollte sie gleichzeitig verdeutlichen, dass das System Schule interner Untergliederungen bedarf, die zum Wohle und zum Erfolg der Schüler systematisch zu entwickeln und insti-

tutionell abzusichern sind. Die hier genannten Kooperationsformen sind dazu in besonderer Weise geeignet.

Ein weiterer wichtiger Impuls zur Entwicklung von demokratischen und partizipativen Kooperationsformen kann auch von der Schulprogrammentwicklung ausgehen. Die Schulprogrammarbeit ist zudem auch eine Chance, die Einstellungsmuster von Lehrern in Richtung von mehr Kooperation und mehr gemeinsamer Verantwortung Stück für Stück und mit Beharrlichkeit und Gelassenheit zu verändern, die aber auch die Frage nach der Verankerung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in dem zentralen Steuerungsinstrument für Schul- und Unterrichtsentwicklung stellt. Wie fragte Peter Henkenborg schon 2000: „Kommt die politische Bildung in Schulprogrammen überhaupt vor, wenn ja wie?“ (Henkenborg, 2000b, 3) Vor dem Hintergrund dieser Frage und aus diesen Gründen soll im nächsten Kapitel die Schulprogrammentwicklung näher betrachtet werden.

„Der Fortschritt geschieht weder automatisch noch mit einem Schlag. Er geht kumulativ vor, einen Schritt nach vorn hier, ein bisschen Verbesserung da. Dies geschieht Tag für Tag, und zwar als Ergebnis der Art und Weise, in der sich einzelne Personen mit jeweils besonderen Situationen auseinandersetzen; es ist ein schrittweises Fortschreiten im Zuge menschlichen Bemühens, hier etwas zu reparieren, da etwas zu verändern und dort einen Austausch vorzunehmen. Fortschritt ist Einzelhandel, kein Großhandel. Er wird stückchenweise geliefert oder er kommt andern überhaupt nicht.“ (Dewey, 2001b, 65)

„Die Suche nach der ‘guten’ Schule ist mühsam und enttäuschend, wenn man sich darunter etwas Perfektes vorstellt. Die Portraits von guten Schulen lassen auch Unvollkommenheiten, Unbeständigkeiten und verwundbare Stellen zu Tage treten. Ja, man könnte behaupten, dass gerade das Bewusstsein der Unvollkommenheit und die Bereitschaft, sie zuzulassen und nach ihren Ursachen und Lösungsmöglichkeiten zu suchen, zu den wichtigsten Bestandteilen einer guten Schule gehören.“ (Lightfoot, 2007, 170)

### **3.5 Handlungsebene der kohärenten und systematischen Schul- und Unterrichtsentwicklung: Das Schulprogramm**

#### **3.5.1 Koordinierungsstelle und Steuerungsinstrument**

Im bisherigen Verlauf der Arbeit wurden verschiedene Möglichkeiten auf unterschiedlichen Handlungsebenen dargestellt, worauf eine Schule achten sollte, um die demokratische Erziehung und politische Bildung ins Zentrum ihrer Bemühungen zu stellen und um so unter den gegebenen Rahmenbedingungen und deren potentieller Weitung die Einzelschule zu einem Lern- und Lebensort für Demokratie sukzessive zu entwickeln. Diese einzelnen „Bausteine“ müssen – sollen sie nicht unverbunden nebeneinander existieren – in ein systematisches Gesamtgeflecht gebracht werden, das auf die Systemebene von Schule zielt, diese steuert und den Einzelbemühungen durch eine integrierende Bündelung erst Sinn verleiht. Das Schulprogramm stellt diese systemische Einheit als Plan für die „Baustelle“ Schulentwicklung, hier einer Schulentwicklung<sup>750</sup> (vgl. Oelkers, 2007, 14ff.) mit der besonderen Akzentuierung der demokratischen Erziehung und politischen Bildung, dar.

Ihm kommt die Aufgabe zu – worauf bei der Bestimmung, was ein Schulprogramm genauer ist und was es auf keinen Fall sein soll, noch eingegangen wird – für die Kohärenz der Einzelaktivitäten zu sorgen und über die Dokumentation zu erreichen, dass transparent wird, was die Schule sich für einen festgelegten Zeitraum freiwillig vorgenommen hat und wie sie dies verbindlich und unter Einschluss eines im Schulprogramm intern konzipierten Qualitätsmanagements (vgl. Dubs, 2001) entwickeln will. Das Schulprogramm als Schulentwicklungs- und Schulreflexionsprogramm unterzieht alle Bereiche der schulischen Arbeit einer qualitätssichernden und -entwickelnden Reflexi-

on, um daraus Entwicklungspotentiale, hier vor allem für demokratische Erziehung und politische Bildung, zu planen und aufeinander abzustimmen. Als roter Faden der Schulentwicklung ist es aber auch mehr als die Summe der Einzelelemente und überwindet so programmatisch die segmentierte Schule.<sup>751</sup> Die Bemühungen zur inneren Reform der Schule werden durch das Schulprogramm koordiniert und konzentriert. Da das organisationale Lernen<sup>752</sup> in der Schule mit einer Vielzahl von betroffenen Subjekten schwer steuerbar ist, ermöglicht das Schulprogramm den dafür notwendigen Gesamtzusammenhang, ohne den die einzelnen Elemente isoliert und weitgehend wirkungslos blieben. Bleibt das Schulprogramm nicht nur ein Dokument, sondern wird mit Leben gefüllt, drückt es das Engagement und die Kontinuität der Arbeit der Mitglieder der Schulgemeinde aus und kommt damit seiner ihm zugeordneten Aufgabe nach. Dann ist das Schulprogramm der auf Papier fixierte Indikator für eine lernende und selbstreflexive Schule, die sich mittels dieses Mediums organisational steuert, ihre Probleme und Entwicklungsaufgaben bewältigt und sich so selbst mittels entsprechender Kooperationsformen verändert.

Eine Schule, die sich dem Demokratie-Lernen durch demokratische Erziehung und politische Bildung verpflichtet fühlt, ist daher auf ein Schulprogramm angewiesen, da auch die anderen Aufgaben der Schule darauf abgestimmt und miteinander in Verbindung gebracht werden müssen. Das Schulprogramm stellt sicher, dass Demokratie-Lernen nicht nur isoliert, sondern als ein miteinander vernetztes Ensemble unterschiedlicher und gleichzeitig verbindlicher und aufeinander aufbauender Aktivitäten innerhalb der Schulkultur und in Verbindung mit dem Politikunterricht sich vollzieht. Es schafft das Bewusstsein für die Verantwortung der pädagogischen Arbeit bei allen Beteiligten der Schule. Darüber hinaus ermöglicht das Schulprogramm eine gemeinsam geteilte Deutung der eigenen Schule durch die gesamte Schulgemeinde, indem die unterschiedlichen Standpunkte und Perspektiven erst einmal verhandelt werden, um daraus eine koordinierende Schnittmenge zu entwickeln. Das Schulprogramm fördert – durchaus im Interesse einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung – die Selbstentwicklungspotentiale und die Selbsterneuerungsfähigkeit der Einzelschule, so dass auch unter den rechtlichen Rahmenbedingungen partizipative Gestaltungsmomente eine größere Rolle spielen können.

Unter dem Aspekt der größtmöglichen Eigenverantwortlichkeit der Schule benötigt eine solche Schule normalerweise keine schulaufsichtliche Aufforderung zur Erstellung eines Schulprogramms, ist nicht auf einen Auftraggeber angewiesen, sondern erkennt selbst die Chancen der Innovationssteuerung durch Schulprogramme, motiviert sich zu dieser Form der Bearbeitung der Schulentwicklung und fordert allerdings bei Bedarf die dazu notwendige Unterstützung und Beratung an.<sup>753</sup> Die Schule, zumindest eine solche, die gut ist und ein Höchstmaß an Eigenverantwortlichkeit für sich sichern will, erkennt selbstständig im Schulprogramm das für sie zentrale und unverzichtbare Steuerungsinstrument, das für sie als Handlungskonzept für die Arbeit der Schule neben oder an der Stelle von staatlichen Vorgaben leitend wird. (vgl.

Burkard, 1998, 24) Sie setzt für ihre spezifischen Bedürfnisse das Schulprogramm als Arbeits- und Entwicklungsinstrument ein.

Das schließt aber nicht aus, dass die Schulaufsicht, insbesondere eine veränderte, Impulse, Angebote und motivationale Anregungen bis hin zu symbolischen und echten Gratifikationen (z. B. Vergabe von Ressourcen und Stellenausschreibung nur auf der Basis eines Schulprogramms, das diesen Namen auch verdient) zur Erstellung eines Schulprogramms zur Verfügung stellt, um der Schule zu helfen, sich selbst systematischer zu gestalten, selbstkritischer zu reflektieren und natürlich Elemente demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulprogramm zu verankern. Die Schulaufsicht macht die Schule auf den Nutzen des Schulprogramms für die eigene positive Entwicklung aufmerksam, z. B. dass ein Schulprogramm das Dokument der eigenen Binnensteuerung, aber auch der Absicherung der Teilautonomie gegenüber der Schulaufsicht sein kann, da alle kontraktuellen Arbeitsbeziehungen zwischen Schule und Schulaufsicht das Schulprogramm zur Voraussetzung haben.

Das hat zur Folge, dass neben anderen rahmensetzenden Bedingungsgefügen als Elemente einer nach den PISA-Ergebnissen wieder zunehmenden Außensteuerung wichtiger Ziele (wie z. B. kompetenzorientierte Lehrpläne und zentrale Prüfungen) das Schulprogramm die primäre Grundlage aller Handlungsformen zwischen Schule und Schulaufsicht sein kann und sein sollte. Eine Form der dialogischen Verbindlichkeit als ein auf Gleichwürdigkeit ausgerichtetes Verhältnis kann damit die Beziehung von Schule und Schulaufsicht durch den gemeinsamen Bezug auf das Schulprogramm bestimmen. Das Schulprogramm ermöglicht daher, die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortlichkeit auch gegenüber der Schulaufsicht zu stärken. Die Schule kann auf der Basis des Schulprogramms eine selbstbewusste Offenheit gegenüber der Schulaufsicht pflegen, wenn sie sich beispielsweise das Schulprogramm ausschließlich durch eigene Initiative von der Schulaufsicht genehmigen lässt, so dass diese darauf verpflichtet ist, nur Ansprüche in diesem Kontext zu stellen.

Gleichzeitig ist das Schulprogramm das Dokument für die schulaufsichtliche Beratung und Unterstützung der Schule, das die Schulaufsicht für ihr Steuerungswissen im Sinne von Beratungsangeboten nutzt. Dabei ist ein freiwilliges Auf-den-Weg-machen zur Schulprogrammentwicklung der bevorzugte Bearbeitungsmodus, der es auch der Schulaufsicht leichter macht, sich als lernende Schulaufsicht zu entwickeln und die bisherigen Rollenfixierungen sukzessive zu überwinden. Eine freiwillige Option zur Schulentwicklung für alle erhöht die Chancen der Wirksamkeit und Anschlussfähigkeit der Einzelschule an ihre Entwicklung und die Optimierung ihrer Selbststeuerung gegenüber einem verpflichtenden Oktroy, der Schulentwicklung mittels eines Schulprogramms nur als Fassade breitenwirksam erreicht. Insofern sollte sich die Einzelschule die Chance nicht entgehen lassen, sich beraten zu lassen, wozu aber erst noch zu erzeugende Vertrauensbeziehungen zu einer veränderten Schulaufsicht notwendig werden.

Damit wird hier ein Verständnis von Schulprogramm vertreten, dass Priorität der schul- und unterrichtsentwickelnden Binnensteuerung der Schule ein-

räumt und auf eine Selbstdarstellung nach außen verzichtet und schulübergreifende Steuerungselemente soweit wie nötig und möglich in nachgeordneter Weise integriert. Das Schulprogramm dient damit dem Zwecke der schulischen Selbstermächtigung, um der Schule die Möglichkeit zu geben, sich im Rahmen der gesetzlichen Rahmenvorgaben selbst zu steuern und weitgehend eigenverantwortlich zu regulieren, was die Einholung von Expertise durch die Schulaufsicht nicht ausschließt, aber nicht zwingend vorschreibt. Es wird damit nicht als Element des staatlichen Steuerungsrepertoires unter einer Inter-Governance-Perspektive verstanden, sondern will die schuleigene Handlungslogik für die Betroffenen transparenter und planbarer gestalten und die „horizontale Selbstorganisation“ (Heinrich/Kussau, 2010, 180) unter dem zentralen Gesichtspunkt „vereinbarter Verbindlichkeit“ (ebenda, 181) und der gemeinsamen Reflexion aller Mitglieder der Schulgemeinde optimieren, so dass bestenfalls von einer „intra-organisationalen Governanceperspektive“ (ebenda, 182) gesprochen werden kann.

Mithin wird hier ein „alternatives Verständnis“ (ebenda, 182) bzw. ein ursprüngliches Verständnis des Schulprogramms grundgelegt, das „die Schule als korporativen Akteur“ (ebenda, 183) auffasst und sie mittels des Schulprogramms aus einer „dezentrierten Beliebigkeit“ (ebenda, 184) befreit. Eine solche Auffassung eines Schulprogramms als Instrument der schulischen Selbstorganisation setzt sich bewusst ab, von einem Schulprogramm als „externes Steuerungsinstrument“ bzw. von einer Umfunktionierung des Schulprogramms zu einem „interorganisationalen“ Element der Einflussnahme durch die Bildungspolitik und durch die Schulaufsicht und der damit verbundenen Legitimationsfunktion, weil damit die schulische Eigendynamik und das Interesse an einem prozessorientierten Verständnis der permanenten Fortschreibung und Weiterentwicklung der Schule mittels Schulprogramm unterlaufen wird und Schulprogramme den Charakter von „Fasadendokumenten“ erhalten, die von den Mitgliedern der Schulgemeinde eher misstrauisch betrachtet werden, weil sie nur der Rechenschaftslegung nach außen und nicht der Eigenentwicklung dienen.

Zudem – worauf Heinrich und Kussau hinweisen (ebenda, 193) – nehmen governanceperspektivische Überlegungen zur Schulprogrammarbeit nicht nur die schulische Teilautonomie zurück, sondern die „Grundannahmen der entwicklungsbezogenen Schulveränderung“ (ebenda) werden massiv eingeschränkt. Seine Wirksamkeit aber erhält das Schulprogramm nur in seinem „ursprünglich einzelschulischen Ansatz, der auf die Förderung der Schulkultur und der inneren Schulentwicklung“ (ebenda) zielt. Dies schließt keineswegs Beratung und Anstoßgebung durch die Schulaufsicht aus, erhält aber die Chance, die Besonderheit der jeweiligen Schule angemessen einzubringen und eine jeweils spezifische „Innenarchitektur“ der Einzelschule zu entwickeln.

Ist damit ein erstes Grundverständnis des Schulprogramms und ein Insistieren auf seine Ursprungsfunktion jenseits neuerer bildungspolitischer Instrumentalisierungsversuche geklärt, kann jetzt weiter erklärt werden, warum dieses zentrale Entwicklungsinstrument für eine „Lernende Schule“ und für eine Schule, die demokratische Erziehung und politische Bildung damit be-

fördern will, dafür einerseits genutzt werden soll und als ausbau- und entwicklungsfähig angesehen wird, aber andererseits in Nordrhein-Westfalen bisher noch nicht den Erfolg gehabt hat, der von diesem Steuerungsinstrument zu erwarten ist und der international erkennbar ist. Deshalb wird jetzt überblicksartig und in der gebotenen Kürze die Entwicklung der Schulprogrammarbeit in NRW dargestellt.

### **3.5.2 Schulprogrammentwicklung in Nordrhein-Westfalen – ein kurzer Überblick**

Ein unter den obigen Voraussetzungen und Bedingungen freiwillig erstelltes Schulprogramm ermöglicht, die Schwerpunkte im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf die besondere Situation der Einzelschule, ihre konkrete Infrastruktur und auf das spezifische schulische Umfeld genau abzustimmen und dabei in größerem Ausmaße eine stärkere Selbstregulierung und Selbstverantwortungsübernahme unter einer pädagogischen Perspektive zu gewährleisten und so die unverwechselbare Identität der Schule zu beschreiben. Schulen erhalten mit dem Schulprogramm auch die Chance, als System zu lernen und mit den im System befindlichen Subjekten die meisten ihrer Probleme zunehmend selber zu lösen. (vgl. Holtapfels/Rolff, 2004, 56) Ob das gelingt, hängt von den Rahmenbedingungen, von den konkreten Bedingungen vor Ort und davon ab, ob die Personen innerhalb der Organisation Schule auch lernen wollen. Wenn das so ist, dann ist das Schulprogramm hinsichtlich einer qualitätsvollen und innovativen Schulentwicklung „nicht nur ein, sondern möglicherweise das entscheidende Instrument.“<sup>754</sup> (Buer/Kölber, 2007, 125) Deshalb wird Schulprogrammarbeit national und international in ihrer Sinnhaftigkeit und mittelfristigen Wirksamkeit kaum noch hinterfragt.<sup>755</sup> (vgl. Altrichter, 2005) Auch auf der Ebene der meisten Bundesländer ist das Schulprogramm als Steuerungsinstrument für eine teilautonome Schule etabliert, wenn auch mit unterschiedlichen Graden der Verpflichtung bzw. größerer Freiwilligkeit.<sup>756</sup>

Allerdings – das soll, bevor die nordrheinwestfälische Entwicklung kurz dargestellt wird, nicht verschwiegen werden – lassen sich Korrelationen zwischen der Schulprogrammarbeit und den Leistungen der Schüler nur schwer nachweisen. (vgl. Heinrich/Kussau, 2010, 188) Eine solche Erwartung lässt sich aber von einer eindimensionalen Wirkungssicht der Schulprogrammarbeit leiten, die vernachlässigt, dass Schulprogrammarbeit Schulqualität entwickeln und damit die „Grammatik der Schule“ (Rolff, 2008, 81) verändern will, in deren Folge sich die Unterrichtspraxis einer sinnvollen Veränderung zu stellen hat. Eine solche Verknüpfung von Schul- und Unterrichtsentwicklung, die mittels des Schulprogramms die Schul- und Unterrichtsqualität regelmäßig reflektiert und gemeinsame Veränderungen in Angriff nimmt, wird dem hier entfalteten Verständnis von Schulprogramm zugrunde gelegt. Ob außer der Verbesserung der prozessualen Dimension des Unterrichts und eine daraus folgende Veränderungen der LehrROUTINEN der Lehrenden auch eine Optimierung der Schülerleistungen im Endprodukt mit sich bringt, muss wei-

teren empirischen Untersuchungen eines solchen Verständnisses eines Schulprogramms vorbehalten bleiben. Auf jeden Fall wird durch das Schulprogramm eine „funktional differenzierte Organisationsstruktur,“ (Heinrich/Kussau, 2010, 192) eine verbindliche Kooperationsstruktur erreicht und eine „Partizipationsbereitschaft für kollektive Belange der Schule mobilisiert.“ (ebenda, 193)

Da die Schule zudem – wie mehrfach dargelegt – mehr ist als nur Unterricht und da Unterrichtsentwicklung immer eine Verschränkung von individuellem und von organisationalem Lernen mit Verbindlichkeitscharakter darstellt, spricht vieles dafür, dass dem Instrument „Schulprogramm“ auch weiterhin die Zukunft gehören wird, auch wenn inzwischen von der ministeriellen Steuerungsseite eine Vernachlässigung der Schulprogrammarbeit zugunsten von reinen „Vermessungsmaßnahmen“ („Modus einer evaluationsbasierten Steuerung“ – Heinrich/Kussau, 2010, 192) wahrzunehmen ist. Dies ist auch in der Entwicklung der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen feststellbar, die jetzt dargelegt werden soll, um diese als Fehlentwicklung nicht nur für das Demokratie-Lernen zu bewerten. Es zeigen sich die typischen Problemlagen einer „kriseninduzierten“ Anordnung einer Schulprogrammarbeit, die die Beteiligten nicht einbezog und die das Schulprogramm ausschließlich als staatliches Steuerungsinstrument missbrauchen wollte. Die aus einer administrativ verordneten Schulprogrammarbeit mit einem rein staatlich bestimmten „Verwertungsinteresse“ sich ergebenden Missverständnisse über die Sinnhaftigkeit und den Nutzen von Schulprogrammarbeit sind heute noch an den Schulen in NRW wahrnehmbar. Da dieser Hintergrund existiert, muss er als faktisch gegeben betrachtet werden. Insofern stellt sich für die Schulaufsicht die Aufgabe, das hier entfaltete Verständnis des Schulprogramms an die Schulen als eine neue Chance mit neuen Möglichkeiten heranzutragen, ohne bisherige Fehlentwicklungen zu leugnen. Nur so kann eine solide Vertrauensbasis entstehen.

In Nordrhein-Westfalen taucht der Begriff Schulprogramm im heute verwandten Sinne zum ersten Male in den damals neuen Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule auf. Diese Entwicklung wurde dann seit Beginn der 90er Jahre (in den Hauptschulen schon 1989) auf alle Schulformen übertragen und als Aufgabe der Schule verpflichtend gemacht.<sup>757</sup> Dies vollzog sich in vier Etappen der administrativen „Wertschätzung“<sup>758</sup> und hat sich bis zur Übernahme der Verpflichtung zur Schulprogrammerstellung durch die Einzelschule im Schulgesetz von 2005 fortgesetzt. Auch wenn noch keine abschließende Bilanz der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen gezogen werden kann, so war doch eine systematische Schulprogrammarbeit landesweit und für alle Schulformen konzeptionell entwickelt worden,<sup>759</sup> (vgl. Burkhard/Kanders, 2007) und zwar mit zunehmender Verbindlichkeit. Trotz der damit verbundenen Problematik der verordneten Selbstständigkeit und Verbesserungsnotwendigkeit erscheint dies als die momentan realistische Entwicklungsbasis, auf die eine demokratisch-partizipative Stärkung von Schulentwicklung, die ein Potential an demokratischer Erziehung und politischer Bildung ausbilden will, sich beziehen muss und an die mit kritischer Distanz „angedockt“ werden kann. Andererseits wurde – wie aus der Endnote 759

entnehmbar – das Schulprogramm in seiner Wirkmächtigkeit und in seiner Potentialität auch für die Etablierung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Schule in NRW seines Erfolges beraubt und trotz der Erwähnung im Schulgesetz eher als „Reformruine“ betrachtet. Um einer faktischen „Beerdigung“ bei gleichzeitig formalen Erhaltungsmaßnahmen entgegenzuwirken und um eine „Reanimierung“ des für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung zum Zwecke des Demokratie-Lernens so wichtigen Werkzeuges zu erreichen, wird hier im weiteren Verlauf der Darstellung verdeutlicht, wie unter Beachtung eines angemessenen Verständnisses von einem Schulprogramm eine für das Demokratie-Lernen förderliche Entwicklung und insgesamt für ein qualitativ hochwertiges Schule- und Unterrichthalten sich vollziehen kann. Damit wird durchaus die bestehende Realität als Ausgangspunkt in kritischer Reflexion akzeptiert, um diese dann im Sinne des hier entfalteten Verständnisses eines Schulprogramms weiterzuentwickeln.

### **3.5.3 Anspruch des Demokratie-Lernens**

Bevor aber ein genaueres Verständnis von einem Schulprogramm entfaltet wird (was es ist und was es nicht sein sollte sowie Hinweise zur konkreten Arbeit mit Schulprogrammen) und ein paar vorläufige Aspekte zur Beratung durch die Schulaufsicht dargestellt werden, muss erst einmal geklärt werden, was denn mit einer „demokratisch-partizipativen“ Schulentwicklung und mit einem „demokratischen“ Schulprogramm gemeint ist, das Standards demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Schul- und Unterrichtskultur verankert und das Demokratie-Lernen in der Schule fördert. Es gilt daher vor dem Hintergrund des Artikels 7 Abs. 2 der Landesverfassung Nordrhein-Westfalens mit dem Mittel des Schulprogramms darum, dass demokratische Erziehung und politische Bildung als konstitutive Elemente im Schulprogramm einer Schule verankert werden und damit in der Schulentwicklung einen sichtbaren und bemerkbaren Ausdruck finden.

Schulprogrammarbeit wird hier – trotz aller Widersprüche und Antinomien in der Regelschule, die auch im Schulprogramm bewusst gemacht werden sollten – als Chance betrachtet, den Beitrag demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Schule stärker und bewusster zu akzentuieren und beiden Elementen die Bedeutung zuzuführen, die ihnen zusteht. Ein Schulprogramm unter einer solchen Aspektierung kann helfen, die Zukunftsfähigkeit der demokratischen Lebensform in der Schule mehr und mehr zu schulischen Grundlage zu machen und den Schülern Hilfen zu geben, um auch über die Schule hinaus, einen demokratischen Habitus möglichst beizubehalten. Das Schulprogramm transportiert die Ansprüche demokratischer Erziehung und politischer Bildung über das Fach Politik hinaus in die Schulkultur hinein und festigt deren Ansprüche in institutioneller Weise.<sup>760</sup> Das Schulprogramm kann verdeutlichen, dass die Schule ein Modell werden kann, für das, wozu sie als Institution erzieht. (vgl. Rosenbusch, 2005, 11) Wie kann die Schule das, und was ist gemeint, wenn von „demokratischer“ Schulprogrammentwicklung die Rede ist?

„Worauf richtet sich das Attribut ‘demokratisch’ ... – geht es um eine demokratische Entwicklung des Schulprogramms oder um die Entwicklung eines demokratischen Schulprogramms? Die Antwort würde lauten: Es geht – wenn eine Schule so will – um beides: Der Ansatz demokratischer Schulentwicklung impliziert einerseits einen demokratischen Prozess der Schulentwicklung. Andererseits kann sich damit auch die Entwicklung eines Schulprogramms verbinden, dessen programmatisch-konzeptionelle Ausrichtung durch demokratiepädagogische Ziele und Qualitätsansprüche gekennzeichnet ist.“ (Haan/Edelstein/Eikel, 2007c, 4)

Es geht also einerseits um demokratische Prozessqualitäten, „die einen weitgehend transparenten und partizipativen Schulentwicklungsprozess beschreiben, bei welchem alle an der Schule beteiligten Gruppen einbezogen werden,“<sup>761</sup> (ebenda) die aber auch in der Schule zu etablieren und strukturell abzusichern sind, um die Verankerung von Zielen, Strukturen von angestrebten Ergebnisse zu gewährleisten, aber auch darum, die Reflexion systematisch zu ermöglichen, ob die Schule diesen Ansprüchen bisher genügend in ihrer Art und Weise des Schulehaltens und in dem dafür vorgesehenen Dokument, dem Schulprogramm, Rechnung getragen hat. Mögliche Inhalte, die sowohl in der selbstkritischen Reflexion als auch in der konkreten Arbeitsplanung im Schulprogramm aufgenommen werden sollten, können beispielsweise die hier in dieser Arbeit beschriebenen Handlungsfelder für eine demokratische Erziehung und politische Bildung sein,<sup>762</sup> die als Entwicklungsfelder auf dem Wege zu einer umfassenderen demokratischen Schulqualität verstanden werden und die sich dann auch dem Qualitätskonzept des Demokratie-Audits bewusst stellen.<sup>763</sup> (vgl. Haan/Edelstein/Eikel, 2007b)

Das Schulprogramm beinhaltet also beides: Elemente, Strukturen, Inhalte, Formen, Prinzipien demokratischer Erziehung und politischer Bildung und dient gleichzeitig als partizipatorisch angelegtes Reflexions- und Entwicklungsinstrument zur Realisierung der Ziele demokratischer Erziehung und politischer Bildung und weiterer schulischer Aufgaben. Das Schulprogramm wird so zum wichtigen Schlüssel „für die Wirksamkeit und den Erfolg der Förderung von Partizipation (in dem hier in dieser Arbeit entfalteten Sinne, G. R.) und Bürgerengagement.“ (Hartnuss/Maykus, 2009, 8) Es geht letztlich um eine nachhaltige Einbindung von Civic Education in die Schule,<sup>764</sup> aber auch um politische Bildung als Prinzip und im dafür vorgesehenen Fach und damit um die Zentrierung des Schulprogramms auf eine Förderung von Einstellungen und Haltungen in diesem Bereich, aber stets unter Einbeziehung des Vorverständnisses der Adressaten.<sup>765</sup> Ein solchermaßen ausgerichtetes Schulprogramm schafft nicht nur die notwendige Transparenz in diesem Bereich und führt Fragmentierungen zu einem Gesamtkonzept zusammen, sondern dadurch wird auch eine empirisch fundierte Nachhaltigkeit erreicht.<sup>766</sup>

Darüber hinaus können Schulen mit diesen Elementen im Schulprogramm, dieses auch dazu nutzen, um das eigene Bildungsangebot und die eigenen Möglichkeiten auf das schulische Umfeld auszurichten. Besonders wichtig ist aber auch die deutliche Berücksichtigung der Beteiligungsrechte und deren Festschreibung im Schulprogramm, aber auch die Befragung, die Rückmel-

derung zu einem entwickelten Schulprogramm und dessen Realisierung. (Als Beispiel für ein solches demokratisch-partizipativ entwickeltes Schulprogramm sei genannt: Weigel/Schulez-Marmeling/Duck, 2006.) Die Einzelschule akzentuiert die Ausrichtung auf demokratische Erziehung und politische Bildung in ihrem Leitbild als Zielorientierung der Schulentwicklung, aber sie bleibt nicht nur dabei stehen, sondern konkretisiert dies Leitbild, worauf noch einzugehen ist, auf allen Feldern des Schulprogramms.<sup>767</sup>

### 3.5.4 Was ist (k)ein Schulprogramm?

Nach dem der Zusammenhang und das Verständnis von demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulprogramm und im Rahmen seiner prozessualen Entwicklung und Weiterentwicklung geklärt ist und eine erste „Grob-sortierung“ vorgenommen wurde, was unter einem Schulprogramm zu verstehen ist, kann jetzt genauer bestimmt werden, was ein Schulprogramm ist, was es nicht ist, was es wie zu leisten hat und welche Bestandteile dazu gehören und wie diese ausgestaltet sein sollten, um das bisherige Verständnis noch ausdifferenzieren. Insofern werden hier Ausführungen vorgenommen, die grundsätzlich für Schulprogramme gelten, bei denen die Eignung zur Förderung demokratischer Erziehung und politischer Bildung aber immer mitgedacht ist, auch wenn sie nicht ausdrücklich erwähnt wird, weil dieser Zusammenhang ja hier hinreichend erklärt ist.

Was sind Schulprogramme nicht? Schulprogramme in der gymnasialen Tradition und unter historischer Perspektive waren früher häufig Darstellungen des Schullebens oder Jahresberichte und damit ein Zusatzkonzept zum normalen schulischen Alltag. Man stellte dar, wie sich die Schule selbst sah und was es in den letzten Jahren und Jahrzehnten zu feiern gab.

Schulprogramme

„waren einerseits als Dokumente gymnasialer Schwerpunktarbeit konzipiert und andererseits als Einladungsschriften für festliche Schulveranstaltungen. Mit zeitlicher Distanz stieg ihre Produktionszahl, während sie inhaltlich zur wissenschaftlichen Programmliteratur auswuchsen und zur zirkulierenden Mitteilungsorganen im interschulischen Austausch über Länder- und Landesgrenzen hinweg wurden.“ (Klaetsch, 2008, 49)

Daraus erklärt sich vielleicht,<sup>768</sup> warum einige Schulen Schulprogramme auch in heutiger Zeit noch so grundsätzlich missverstehen und das Potential der Schulprogrammarbeit nicht hinreichend nutzen und die Chance der Verantwortungsübernahme für das eigene Schulehalten jenseits eines gleichgültigen Verharrens in Unzulänglichkeit nicht wahrnehmen.

Schulprogramme im heutigen Verständnis sind aber absolut keine Imagebroschüren im Hochglanzdruck, mit denen sich die Schule selbst feiert und harmonisierende Beschwörungen betreibt, oder „Schön-Wetter-Schulprogramme,“ (Meyer, H., 2001, 164) die als Werbebroschüren für die Öffentlichkeit verfasst wurden oder die nur die „Organisationsfassade“ abbilden bzw. die „Ornamentik“ einer Schule abgeben, hinter denen sich dann

eine ganz andere Mikropolitik der Schule verbirgt und die dann mittels eines vermeintlichen Schulprogramms, das nur der Kosmetik dient, so verschleiert wird. Mit einer solch strategisch motivierten und äußerlichen Umgangsweise und mit einem solchen Verständnis von Schulprogrammen verstellt sich die Schule nicht nur den Blick auf ihre eigenen Entwicklungsbedarfe, nimmt sich die Möglichkeiten, sich vertiefend mit sich selbst zu beschäftigen und die eigene Arbeit pädagogisch neu zu justieren, sondern der Sinn eines Schulprogramms wird geradezu pervertiert, weil dazu Innovationen fassadenhaft mit Blick auf die Außenwirkung vorgegaukelt werden, wohingegen die Schul- und Unterrichtskultur weitgehend unangetastet und damit unverändert bleibt. Gerade für den Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung führte das zu einem Mythos, der eine breite Beteiligung an der Schulprogrammentwicklung ebenso verhinderte wie eine Problem- und Schwachstellenanalyse hinsichtlich einer Qualitätsentwicklung unter dem Gesichtspunkt des Demokratie-Lernens. Insofern ist bei einem Schulprogramm von der Funktion der Außendarstellung genauso abzusehen wie von einem Verständnis des Schulprogramms, das in seiner Abgabe- und Alibifunktion als legitimatorischer Bericht an die Behörden der Schulaufsicht geschrieben wird, bei der dann das schulische Darstellungsangebot als Bestandteil eines schulischen Berichtswesens aufgelistet wird oder bei dem Bestehendes mit nachträglicher Rationalität versehen wird.

Solche Nicht-Schulprogramme sitzen einem Problemverdrängungsmechanismus auf, stellen sich nicht den eigenen Problemen, analysieren nicht die internalen Prädikatoren für Unzulänglichkeiten und erkunden keine neuen Lösungsmöglichkeiten. Der Aufgabe der Problemsuche und der Problembewältigung werden solchen als Schulprogramme etikettierten Darstellungen nicht gerecht. Sie zeigen auch nicht auf, wie Konflikte in einer Schule unter Anwendung von demokratischen Haltungen und Regeln gelöst werden, obwohl solche Konflikte in sozialen Organisationen wie der Schule notwendige Ereignisse sind, die ihren internen Sinn haben, um widerstrebende Orientierungen in ein neues Gleichgewicht und zu neuen Problemlösungen zu bringen. Werden solche Schulprogramme dann aber doch abgegeben, bleibt den Abnehmern dann auch nichts anderes übrig, als das Missverstehen auch deutlich rückzumelden, da ein solches Unverständnis der Schule nicht weiterhilft und ihr sogar schadet.

Schulprogramme sind aber auch keine Schulprofile und dürfen damit nicht verwechselt werden. (vgl. Riecke-Baulecke, 2001c, 26) Ein Schulprofil erfasst ohne jegliche Planungslogik die Summe aller Aktivitäten einer Schule und bildet die einzelnen Ziele der Schule einfach nur ab. Schulprofile sind oft zufällig und ohne systematisches Zutun der Schule gewachsen, existieren einfach und verdeutlichen Zielbeschreibungen, was die Schule ausmachen soll (vgl. Fleischer-Bickmann, 1995) und was sie für Schwerpunkte hat, nicht aber was sie ist. Jede Schule besitzt daher als Summe ihrer Aktivitäten ein solches unbewusstes Profil. Dies ist aber kein Schulprogramm, auch wenn sich ein solches aus einem zufällig gewachsenen Schulprofil entwickeln kann. (vgl. Philipp/Rolff, 1998, 17) Dafür sind allerdings systematische und planvolle Anstrengungen notwendig, denn sonst handelt es sich auch hier nur „um eine

Politur dessen, was ohnehin geschieht, also lediglich um eine semantische Innovation mit Blick auf die Außenwirkung, aber unter Voraussetzung einer unveränderten Schulwirklichkeit.“ (Fleischer-Bickmann, 1997, 14)

Schulprogramme sind aber auch mehr als Schulkonzepte (vgl. Rolff, 2004), die als pädagogisch-konzeptionelle Darlegung und Begründung der einzelnen Gestaltungsformen, der Arbeitsstrukturen und Organisationslösungen in einem Gesamtkonzept als Ausdruck planvoller Schulgestaltung zwar mehr sind als ein Schulprofil und die als Vorstufe zu einem pädagogisch perspektivisch ausgerichteten Arbeitsprogramm verstanden werden können, aber Schulprogramme stellen eine dynamische Entwicklungsform und keine Endpunktbeschreibung dar und bringen den lernenden und selbstreflexiven Charakter der Schule zum Ausdruck, rücken daher auch die Selbstvergewisserung über den Entwicklungszustand der eigenen Schule in den Vordergrund und betonen die Notwendigkeit der Weiterentwicklung, bleiben sich bei aller Verbesserung auch der Unabgeschlossenheit der bisherigen Bemühungen bewusst.

Wenn mit Werbebroschüren und Schulprofilen nicht dem Anspruch an ein Schulprogramm genügt werden kann, muss gefragt werden, was denn ein Schulprogramm in dem hier verwandten Sinne sein soll, um wirksam werden zu können. Vermutlich hat der Begriff Schulprogramm auch etwas dazu beigetragen, dass es zu solchen Fehlformen gekommen ist. Der Begriff „Programm“, der vom Griechischen „prógramma“ abstammt, ist als Vorschrift, Vorgeschiedenes und auch mit einer Bekanntmachung, einer nach außen gerichteten und veröffentlichen Leitvorstellung zu umschreiben. Aber das genau ist, wie zu zeigen sein wird, kein Schulprogramm. Insofern wäre der Begriff „Schulentwicklungsbericht“ oder „Schulentwicklungshandbuch“ sinnvoller, weil diese Begriffe dem Charakter eines Schulprogramms als internes Entwicklungsinstrument, das die Architektur einer „Lernenden Schule“ vor dem Hintergrund kritischer Selbstreflexion beschreibt, besser entsprächen, weil damit auch die stets unabschließbare Entwicklung und die Kontinuität einer systematischen Veränderungsnotwendigkeit der Schule besser zum Ausdruck gebracht würden.<sup>769</sup> Wegen der eingebürgerten Gebräuchlichkeit des Begriffs „Schulprogramm“ wird allerdings hier weiter mit ihm weitergearbeitet. Gemeint ist aber damit immer ein Schulprogramm als konkretes Arbeitsprogramm, das eben nicht nur auf dem Papier steht, sondern die Schulentwicklung<sup>770</sup> abbildet, sie reflektiert und sie orientiert.<sup>771</sup>

Ein schriftlich fixiertes Schulprogramm bringt die Selbstvergewisserung über den Entwicklungszustand der Schule, den gemeinsamen Willen, das erklärte Selbstverständnis und den kollektiven Willen zur gemeinsamen Anstrengung der Mitglieder der Schulgemeinde zum Ausdruck, verbleibt aber nicht bei einer reinen Willensbekundung, sondern stellt ein Reflexions-, Planungs- und Handlungskonzept von *pädagogisch* intendierten und perspektivischen Entwicklungszielen in Verbindlichkeit dar, (vgl. Holtappels, 2004a, 241 u. Holtappels, 1998, 45) die sich an der beschriebenen und vorläufig analysierten Ausgangslage und an der spezifischen Situation der Schule in ihrem je besonderen Umfeld und den dort gegebenen Bedingungen orientieren. Dabei sind Schulprogramme mehr als pädagogische Konzepte und Darstellung von Leitbildern zur Richtungsbestimmung von Schulentwicklung.<sup>772</sup>

Vor allem ist ein Schulprogramm ein handhabbares internes Regie-, Log- oder Fahrtenbuch der Schulentwicklung, das adressiert ist an die in und mit der Schule arbeitenden und dort engagierten Personen und das ausgerichtet ist auf die planmäßige und stetige Weiterentwicklung der Schule. Es dient der „innerbetriebliche(n) Steuerung‘ der Einzelschule“ (Altrichter/Priebe, 2006, 5) und legt damit die Arbeitsstruktur der schulischen Organisation in reflektierter Weise offen, ist daher „ein Arbeitstext, eine Schulentwicklungskladde vor allem für den schulinternen Gebrauch“<sup>773</sup> (Fleischer-Bickmann/Maritzen, 1998, 9f.) und gleichzeitig ein „Innovationsatlas“ (Hameyer, 1998, 26) mit einer „Topographie geplanter Zielerreichung,“<sup>774</sup> wozu konkrete Arbeitsschritte genannt werden. Dieses Verständnis des Schulprogramms – sieht man von der „kriseninduzierenden Verpflichtung“ und der Beschränkung auf die innere Schulreform ab – legt auch der Runderlass des Schulministeriums in Nordrhein-Westfalen vom 25. 6. 1997 zugrunde, indem er vom Instrumentencharakter des Schulprogramms für die innere Schulreform spricht. Das Schulprogramm reflektiert dabei die gesellschaftlichen Herausforderungen an die Schule (z. B. an die demokratische Erziehung, aber auch an die Lernkultur etc.), um angemessen und vor allem bewusst und systematisch zu reagieren. Es zieht daraus Konsequenzen und bringt diese in einen strukturellen Koordinationsrahmen und bindet sie an die Ausgangslage der schulischen Akteure an, die in eine „soziale Grammatik“ (Hameyer, 1998, 26) der Kooperation und der organisatorischen Aufeinanderbezogenheit in vereinbarter Verbindlichkeit und gegenseitiger Verantwortlichkeit einbezogen werden.

„Wenn Schulprogrammentwicklung ernst genommen werden soll, braucht diese Form der Lehrerarbeit (gemeint sind die Formen der Lehrerkoope-  
ration, G.R.) eine formelle Verankerung innerhalb der schulischen Orga-  
nisation. Ohne stabile organisatorische Rahmenbedingungen sind syste-  
matische Entwicklungsarbeit und Selbstevaluation nur schwer möglich.“  
(Krainz-Dürr, 2002a, 207)

Gleichzeitig bietet es für Lehrer die Chance, den eigenen Arbeitsplatz inner-  
halb bestehender Grenzen zu gestalten und demokratisch mitzubestimmen,  
wobei gerade durch die Form der Verschriftlichung eine neue Form der Re-  
flexion bisheriger Arbeitsplatzgestaltungsroutinen entstehen kann. (vgl. Hein-  
rich, 2005, 39f.) Um dabei nicht missverstanden zu werden, sei darauf hin-  
gewiesen, dass natürlich das Schulprogramm wie die Schule insgesamt auf  
die Lernenden ausgerichtet ist und der Schulentwicklung zu dienen hat.  
Eine solche Schulentwicklung, die systematische Unterrichtsentwicklung stets  
einschließt, ist

„das gemeinsame Bemühen der Menschen in und außerhalb der Schule,  
ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen und Fähigkeiten so zu nutzen,  
dass die Schüler in die Lage versetzt werden, sich gegenwärtigen und  
künftigen Herausforderungen produktiv zu stellen,“ (Schratz, 2001, 15)

was hier in besonderer Weise für die demokratische Erziehung und die politi-  
sche Bildung gilt.

### 3.5.5 Bestandsaufnahmen

Zur Erfüllung dieses Aufgabenspektrums kommt dem Schulprogramm zuerst einmal die Aufgabe der *Bestandsaufnahme* zu,<sup>775</sup> da Veränderungen an konkreten Problemen, an Leerstellen (z. B. im Bereich demokratischer Erziehung und Bildung), an „blinden Flecken“ (falls sie selbst erkannt werden oder durch in Anspruch genommene Beratung entdeckt werden), die auch als solche ausgewiesen werden, beginnen, um realistische Strategien zur Problembewältigung planen zu können. Mit der Bestandsaufnahme ist die Aufgabe gemeint – systemtheoretisch gesprochen – die Differenz zwischen dem pädagogischen Anspruch der schulischen Arbeit und der wahrgenommenen Realität des alltäglichen Schulehaltens im Schulprogramm festzuhalten, um diese kollektive Form der Selbstreflexion als Movens für die Veränderung und Neubestimmung der schulischen Arbeitsformen und -inhalte zu nutzen, insbesondere zur Transformation nicht bewährter<sup>776</sup> innerschulischer Ritualisierungen. Das Schulprogramm als essentielles Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung beschäftigt sich daher intensiv damit, ob die eigenen Ansprüche eingelöst werden, und wenn dies verneint werden muss, warum diese Defizite entstanden sind und wie sie jenseits eines vordergründigen Aktionismus' ohne Tiefenwirkung beseitigt werden können, sofern dies in den Möglichkeiten der Einzelschule liegt.<sup>777</sup>

Die Bestandsaufnahme analysiert hinter der programmatischen Außenfassade der Schule den Status quo des aktuellen Schulehaltens und greift auf, was die Schule daran hindert, ihre Ansprüche an die pädagogische Arbeit, hier vor allem im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, einzulösen. Sie hinterfragt die eigene Arbeit in jeder Hinsicht selbstkritisch, klärt, ob die Grundsätze einer pädagogischen Perspektive entsprechen und in den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arrangements umgesetzt werden, ist also der schulischen Realität auf der Spur und stellt fest, wie die einzelnen Gruppen der Schulgemeinde mit dieser Wirklichkeit zufrieden sind und welche Entwicklungsbedarfe sie vor dem Hintergrund der selbstkritischen Diagnose der Stärken und Defizite der Schule sehen. Es geht bei der Bestandsaufnahme als Element des Schulprogramms um die Beschreibung „ungeschminkter“ Wahrnehmungen und Bewertungen zur Identifizierung der Verbesserungsbedarfe, wozu hier vor allem die reflektierte Analyse der Schülerpartizipation, die Ergebnisse des Schüler-Feedbacks und der konkreten Lernbedingungen und Lernerfolge der Schülerschaft gehören, hier vor allem im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung.

In der Bestandsaufnahme<sup>778</sup> im Schulprogramm beweist die Schule, ob sie sich vorgenommen hat, ein Ort der selbstkritischen Analyse und der selbstständigen Bearbeitung wahrgenommener Erziehungs- und Lehr-Lernprobleme zu sein, ob sie sich der Eigenverantwortung dafür stellt oder ob sie zu Fehlformen wie eine „Schule als Festung“ (Winkel, 1997, 111) oder eine „Schule als Sterbeklinik“<sup>779</sup> (ebenda, 113) degeneriert oder evtl. schon in einem solchen Zustand verharrt. Mit einer solchen Rückkoppelung über eine Bestandsaufnahme erwirbt die Schule ein reflektiertes und kritisches Wissen über sich, das ihr hilft, sich mit den eigenen eingefahrenen Ritualen und der

eigenen Situation auseinanderzusetzen.<sup>780</sup> Dazu gehört aber auch das ermutigende und selbst anerkennende Wahrnehmungen der eigenen Stärken, die auch identifiziert werden sollten, aber vor allem auch die deutliche und damit ungeschminkte Beschreibung der schulischen Problemlagen und der Entwicklungsbedarfe. Die Bestandsaufnahme ist eine erste und damit vorläufige Erfassung der Selbstwahrnehmung der Schule durch die Schulgemeinde, der später dann abgesicherte Instrumente, z. B. wissenschaftsbasierte Erhebungsinstrumente schulischer Selbstevaluation (evtl. auch in standardisierten Formen), zur Ergänzung folgen sollten. Zur Bestandsaufnahme nutzt die Schule auch die ihr ohne eine durchgeführte schulinterne Evaluation schon zur Verfügung stehenden Daten, die oftmals vorhanden sind, aber nicht bewusst gemacht werden. Hier ein Beispiel für Aspekte, die für das Demokratielernen von Relevanz sind:

- Welche Formen und Methoden demokratischer Erziehung und politischer Bildung werden in der Schule mit welchen Erfolgen praktiziert?
- Wie wird das von Schülern, Eltern und Lehrern wahrgenommen?
- Wie sind Partizipation und Kooperation in der Schule entwickelt?

Die Bestandsaufnahme, die solche Fragen aufwirft und zu ersten Antworten kommt, ist damit kein „Fassadenpapier“, sondern gibt – soweit von der Schule selbst erkennbar – die defizitären Organisations- und Verfahrensmodi, die Problemlagen in der erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit preis. Externalisierungen (z. B. nach dem Motto „Wir, das Kollegium, sind richtig, wir haben nur die falschen Schüler oder das falsche Umfeld“) helfen da nicht weiter, verdrängen nur und ermöglichen Zuschreibungen, statt sich mit den internen Faktoren der Problemerzeugung zu beschäftigen.

Dabei kann es natürlich sein, dass sich bestimmte Problemlagen nicht mit den „Bordmitteln“ der jeweiligen Schule lösen lassen und die Schule ihre Grenzen und Möglichkeiten erkennt, aber diese dann auch offen im Schulprogramm formuliert und sich nicht zum opulenten Alleskönner stilisiert und falsche Hoffnungen weckt. Die Bestandsaufnahme gibt auch darüber Auskunft, „inwieweit *schulinternes Management* die Weiterentwicklung der Schule steuert.“ (Holtappels, 2003, 175)

Im Hinblick auf die noch zu klärende Funktion des Leitbildes in einem Schulprogramm könnte das im Hinblick auf die demokratische Erziehung und politische Bildung an einer Schule heißen, dass Informationen in der Bestandsaufnahme zu finden sind, was die Schulleitung einer Schule dazu getan hat, um ein solches Leitbild mit allen Beteiligten umzusetzen, und was sie dafür noch tun will. Die Bestandsaufnahme gibt auch an, ob Schüler und Eltern von der Schulleitung mitgestaltend einbezogen werden, inwieweit die Schulleitung sich einem dialogischen Führungsstil verpflichtet fühlt und sich an ein demokratisches Ethos trotz der Notwendigkeit situativer Entscheidungsfällung hält. Da die Bestandsaufnahme kein Geheimpapier ist – worauf schon hingewiesen wurde – geht sie auch ein in die schulöffentliche Darstellung.<sup>781</sup> Im Sinne des Vorauszitates der amerikanischen Schulforscherin Sarah L. Lightfoot muss die Schule lernen, offensiv mit den defizitären Seiten ihres Schulehaltens umzugehen, um daraus mittelfristigen und langfristigen Nutzen zu ziehen. „Das Magenkniefen einer Organisation kann genauso ernsthaft ein Kli-

ma gefährden wie die Unpässlichkeit einzelner. Erst wenn diese Tiefenschichten sichtbar werden, kann die Beratung über Lösungsschritte konstruktiv ansetzen.“ (Hameyer/Fleischer-Bickmann/Reimers, 2000, 20) Probleme und Konflikte sind die „Freunde der Schulentwicklung“, weil so Gelegenheit zum Lernen besteht, wenn man ihnen nicht ausweicht. Ohne sie gibt es kein Lernen in der Schulentwicklung.

Agiert die Schule so, legt sie Schulentwicklung als einen Problemlöseprozess unter Eingeständnis eigener Schwächen an, hat sie Chancen, erfolgreich zu sein und die notwendige Selbststeuerung zu erreichen. Dazu muss sie dann das Spannungsverhältnis zwischen öffentlicher Darstellung und interner Bestandsaufnahme (vgl. Arnold/Bastian/Reh, 2000, 417f.) aushalten und in der hier beschriebenen Weise lösen. Nur so wird die Einzelschule sich konstruktiv ihren Entwicklungsbedarfen stellen können und die Mikropolitik schulöffentlichen Diskursen zugänglich machen. Dies kann auch als ein Schritt zur innerschulischen Ermöglichung der demokratischen Lebensform verstanden werden.

### **3.5.6 Leitbilder**

Ausgehend von der Bestandsaufnahme und über sie hinaus entwickelt die Schulgemeinde die Zielorientierung der Schulentwicklung durch ein Leitbild. Damit erhält der Prozess der Schulentwicklung die notwendige Zielorientierung, weil im Leitbild die pädagogische Ausrichtung und Grundorientierung der Schule zum Ausdruck kommt. Hier kann an die Ausführungen zum Leitbild und zum Transfer von Konzepten von Demokratie-Lernen in der Schule im Kapitel 2.7 angeknüpft werden. Mit dem Leitbild justiert die Schule aus, wie sie sich selbst versteht und wo sie hin möchte: „Im Leitbild wird die Grundhaltung formuliert, nach der sich die Organisation in allen ihren Tätigkeiten nach außen und nach innen orientiert.“ (Lotmar/Tondeur, 1993, 227) Das Leitbild ist Ausdruck der internen Verständigung, die angestrebte Schulphilosophie, die nach innen gelebt werden soll und die Schule nach außen erkennbar wird, identifizierbar und bewusst zu machen.<sup>782</sup> Auch für ein demokratiepädagogisches Konzept<sup>783</sup> eines Schulprogramms ist das Leitbild ein wichtiges Element. Es stellt die Basis für die gesamte Arbeitsplanung und für die Selbstevaluation dar und orientiert das pädagogische und organisatorische Handeln der Mitglieder an gemeinsam geteilten Normen, Werten und Visionen (vgl. Haan/Edelstein/Eikel, 2007c, 15) im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung.

Um einen solchen Orientierungs- und Bezugsrahmen mit allen an der Schule beteiligten Gruppen zu entwickeln, können die zu Beginn dieser Arbeit vorgestellten Schulkonzepte des Demokratie-Lernens, die Programme und die Auseinandersetzung zwischen politischer Bildung und der Demokratiepädagogik eine wichtige Orientierungs- und Anregungsfunktion übernehmen, weil sie in ihrer modellhaften und teilweise visionären Ausrichtung oder durch die Kontroversität der Auffassungen Perspektiven und Impulse zu geben vermögen, in welche Richtung ein systematischer Entwicklungsprozess mit welchen

Elementen und Schritten geplant werden kann, um das Schulprogramm und damit die gesamte Schule darauf auszurichten.

Keineswegs geht es darum – wie schon erwähnt – eine Adaption eine bestimmte Vorstellung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung nur zu übernehmen. Vielmehr können die vorgestellten Konzepte als Diskussionsgrundlage und als Hintergrund für die Entwicklung eigener schulischer Vorstellungen genutzt werden. Damit Leitbilder nicht nur einen „Präambelcharakter“ haben und hehre Absichtserklärungen bleiben, muss sich – ausgehend von ihnen – ein Arbeitsprogramm mittlerer Reichweite mit operationalisierter Prüfqualität und mit hoher Verbindlichkeit anschließen, (vgl. Buer/Hallmann, 2007, 322) um durch Überführung in die Maßnahmenebene auch den Charakter des Schulprogramms als Entwicklungsinstrument zu untermauern.<sup>784</sup> Da Leitbilder die Kohärenz aller Mitglieder nach einem intensiven Prozess der Erörterung von Erziehungs- und Bildungszielen symbolisch zum Ausdruck bringen sollen,<sup>785</sup> ist vor allem die Einbeziehung der Schüler in die Formulierung des Leitbildes und darüber hinaus in die gesamte Schulprogrammarbeit von besonderer Relevanz, weil ihre Perspektive – auch wenn sie in ihrer Schülerrolle nur eine begrenzte Zeit in der Schule verweilen – die der Adressaten von Erziehungs- und Bildungsprozessen ist und damit als kritisches Korrektiv zu verstehen ist, da Schule ja für sie veranstaltet wird und nicht zu einer „Lehrerschule“ werden sollte, da die Schüler helfen können, das Unwissen der Schule über die Bedingungen und Auswirkungen von Lehr- und Lernprozessen zu beseitigen.<sup>786</sup>

Unter den Leitmaximen demokratischer Erziehung und politischer Bildung ist es notwendig, dass diese Elemente auf den verschiedenen Handlungsfeldern (Klasse, Unterricht, Schulkultur, Projekte etc.) ausformuliert werden, um dann in jedem einzelnen Punkt konkretisiert zu werden und die Bindungskraft des Leitbildes dann auch so zu verankern.

### **3.5.7 Arbeitsprogramm**

Wie kann eine solche Konkretisierung nach der Bestandsaufnahme und nach der Leitbildformulierung in einem Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele demokratischer Erziehung und politischer Bildung und der weiteren Aufgaben von Schule aussehen? Die unverzichtbare Konkretisierung<sup>787</sup> und die notwendige Verbindlichkeit<sup>788</sup> werden dadurch erreicht, dass die Schule einen Arbeitsplan, in der Regel einen Jahresarbeitsplan, aufstellt und – wenn notwendig – darin eingebundene Organisations- und Projektstrukturpläne (vgl. Hameyer/Schratz, 1998, 103ff.) entwickelt, die der zeitlichen Orientierung, der Klärung der Verantwortlichkeiten und der Aufgliederung der Aufgaben dienen. In der Regel erfolgt dies mit den sogenannten W-Fragen: Was, wer, wozu, wodurch, wofür und bis wann? Es geht beim Arbeitsprogramm um die Übersetzung der Ziele und Vorhaben in konkret beherrschbare und selbst-evaluierbare Arbeitsvorhaben.

Mit solchen Jahresarbeitsplänen wird zudem erreicht, dass die Schule ihre Entwicklung sukzessiv plant und angeht, Schwerpunkte bildet und sich nicht zu viel vornimmt, was dann nicht mehr zu bewältigen wäre und alle überfor-

derte.<sup>789</sup> (vgl. ebenda) Zudem werden die Schritte im Arbeitsplan operationalisiert, indem er Kriterien (Merkmale, Teilqualitäten), Indikatoren (Anzeiger, messbare Daten) und Mindestanforderungen festgelegt, womit die Schule zufrieden sein will. Eine Operationalisierung bis ins Detail wird im Bereich der politischen Bildung und demokratischen Erziehung nur bis zu einem gewissen Grad möglich sein, weil es – wie schon an anderer Stelle erwähnt – schwierig ist, solche Kompetenzen auszudifferenzieren und valide zu überprüfen und weil die Gefahr besteht, dass politische Bildung bis zur Unkenntlichkeit zerlegt wird.

In einem solchen Arbeitsprogramm werden die einzelnen Bereiche der Schule auch zu einem strukturellen Ganzen vernetzt, und gleichzeitig wird Transparenz über Arbeitsabläufe, Entscheidungsprozesse und Verfahrensstrukturen geschaffen und damit die zuvor geforderte Verbindlichkeit erreichbar.<sup>790</sup>

Soweit es geht, werden alle an der Schule tätigen Personen darin einbezogen und ihnen über gemeinsame Verständigungsprozesse ein Weiterlernen ermöglicht. Auch werden die Formen der Kooperation, deren institutionelle Ausgestaltung und entsprechende Arbeitsaufträge mit den Kooperationsorganen und weiteren Gremien festgelegt. Das Arbeitsprogramm organisiert so auf der Ebene der Mikropolitik der Schule den kontinuierlichen Schulwandel zu einem akzentuierten Lern- und Lebensort für demokratische Erziehung und politische Bildung. Auch notwendige Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung (demokratie-) pädagogischer Initiativen finden hier ihren Niederschlag.

Da das Arbeitsprogramm Ziele in operativer und ausdifferenzierter Dimension beschreibt, so die lose Koppelung zwischen Zielen und Arbeitsplanung überwindet und so die Schulentwicklung als „roter Faden“ steuert, ist das Schulprogramm auch prinzipiell nichts Zusätzliches, keine gesonderte „Schiene“ neben den anderen Entwicklungsaufgaben. Da es diese integriert und verarbeitet, entsteht allerdings eine gebündelte Darstellung der zentralen Entwicklungsaufgaben der Schule, in deren Mitte demokratische Erziehung und politische Bildung ihren Platz finden.

Weil es sich beim erstmaligen Erstellen des Schulprogramm aber ohne Zweifel um einen Paradigmenwechsel von den lose gekoppelten Einzelelementen des Schulehaltens zu einer vernetzten Systemperspektive handelt, entstehen dadurch auch unzweifelhaft soziale Kosten für alle Mitglieder der Schulgemeinde, auf die hinsichtlich der dafür notwendigen Zeitkontingente noch eingegangen wird. Sind Schulprogramme aber erst einmal fester Bestandteil der Schule, sind sie als Selbststeuerungsmittel auf der Gesamtebene der Schule von der Mehrheit anerkannt, werden mit den Schulprogrammen Schul- und Unterrichtsentwicklung als unverzichtbare Bestandteile des Schulprogramms berücksichtigt und Hilfen zur kooperativen Bearbeitung von auftauchenden Erziehungs- und Lehr- und Lernproblemen unter Berücksichtigung der schulischen Realsituation gegeben, sinkt die Arbeit und der zusätzliche Arbeitsaufwand verringert sich. Mittels des Schulprogramms stellen sich dann Arbeits erleichterungen ein. Neu und ungewohnt bleibt aber, dass alle diese Aktivitäten systematisch und gemeinsam geplant und in einen Zusammenhang gebracht und gemeinsam reflektiert werden. So gerät auch der Unterricht als

gemeinsames Betätigungsfeld und als Innovationsraum in den Blick. (vgl. Fleischer-Bickman, 1997, 17)

Insbesondere für die dafür notwendigen Verständigungs- und Abstimmungsprozesse sind allerdings Zeitkontingente notwendig, vor allem bei Aufgaben, die von allen erledigt werden müssen. Zwei sog. „Pädagogische Tage“ (so die Regelung in NRW) sind dazu keineswegs ausreichend. Dazu muss den Schulen dauerhaft mehr Zeit eingeräumt werden, da Schulprogrammentwicklung ein kontinuierlicher Prozess ist.

Mit einem solchen Arbeitsprogramm auf der „Dauerbaustelle Schulprogramm“ wird unterstützt und verdeutlicht, dass das Schulprogramm kein Wert an sich ist, dass es kein herausgehobenes Ereignis ist, sondern eine kontinuierliche und stets einsehbare Dokumentation, in der die stetig sich vollziehenden Analyse- und Planungsprozesse in der notwendigen Konkretion sich abbilden.<sup>791</sup> Als Arbeitspapier berücksichtigt das Arbeitsprogramm nicht nur die geplanten Maßnahmen und Aktionen, sondern gibt auch über den Diskussions-, Planungs- und Arbeitsprozess selbst Auskunft. (vgl. Holtappels, 2004b, 17) Ein solches Arbeitsprogramm bezieht sich dabei auf die Gesamtheit der Erziehungs- und Bildungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung demokratischer Erziehung und politischer Bildung, ist also beispielsweise keinesfalls nur auf das Schulleben ausgerichtet. Unterrichten und Erziehen und politisch wirksames Lernen werden damit im Schulprogramm nicht ausgespart. Das heißt, dass im Schulprogramm als Arbeitsbericht die Unterrichtsarbeit und die systematische Unterrichtsentwicklung (insbesondere im Fach Politik und Sozialwissenschaften) eine besondere Rolle spielen müssen, weil Erziehen und Unterrichten die Schule in ihrer alltäglichen Praxis maßgeblich prägen.

Dabei ist selbstverständlich zu berücksichtigen, dass der, der Unterricht verändern will, mehr als den Unterricht verändern muss,<sup>792</sup> (vgl. Meyer, H., 1999, 24) weil die Schule mit Helmut Fend als „grundlegende Handlungseinheit“ (Fend, 1986a) zu verstehen ist. Auch der Hinweis des Gießener Politikdidaktikers Wolfgang Sander ist in jeder Hinsicht berechtigt und in diesem Kontext zu berücksichtigen:

„Kerngeschäft‘ einer modernen Schule ist durchaus nicht der Unterricht, wie in fataler Verkürzung in Deutschland oft zu hören ist, sondern die absichtsvolle, kontinuierliche und mittel- bis längerfristig angelegte Förderung des Lernens in professionell geplanten Settings.“ (Sander, 2008a, 231)

Zu solchen Settings gehören natürlich auch Projekte etc., die für die politische Bildung und die demokratische Erziehung eine besondere Relevanz haben. Da aber in den bisher vorliegenden Schulprogrammen die konkrete Unterrichtsarbeit hinsichtlich einer kritischen Reflexion und hinsichtlich einer systematischen Weiterentwicklung kaum eine Rolle spielten,<sup>793</sup> (vgl. Burkhard/Kanders, 2002, 28) wird hier – allerdings im obigen Verständnis Wolfgang Sanders – besonders auf die Optimierungsplanung lernförderlicher unterrichtlicher Arrangements hingewiesen. Soll das, was auf der Handlungs-

ebene des Politikunterrichts in dieser Arbeit herausgestellt wurde, Wirklichkeit werden, bedarf dies der systematischen Verankerung im Schulprogramm. „Um die Wirksamkeit der Lernprozesse der Schüler zu fördern, bedeutet Schulprogrammarbeit ..., die Didaktik des Unterrichts auf den Prüfstand zu stellen.“<sup>794</sup> (Riecke-Baualecke, 2001c, 31) Die unterrichtsbezogene Reflexion und die operationalisierte Arbeitsplanung hinsichtlich der unterrichtlichen Entwicklung sind dabei mit den anderen Bereichen und Aufgabenfeldern der Schulentwicklung zu verbinden. Es geht darum, die Aufgabe der ständigen Innovation der Schule mit der Erweiterung und Erneuerung der schulischen Lernkultur<sup>795</sup> (vgl. Nissen, 2002, 12) zu verbinden.

Dies ist nicht ohne eine Vereinbarung von weitgehend überprüfbaren Zielen hinsichtlich der unterrichtlichen Wirkungen zu haben. Insofern enthalten wirksame Schulprogramme die kritische Selbstreflexion des Unterrichts der Lehrenden einer Schule (kritische Analyse der unterrichtlichen Ist-Situation auf der Gesamtebene, aber auch hinsichtlich der jeweiligen fachlichen Besonderheiten) und beschreiben möglichst konkret eine systematische Unterrichtsentwicklung. (vgl. Horster/Rolff, 2001) Dabei sind folgende Fragen zu klären: Welche Ziele und Realisierungsschritte nimmt sich die Schule im Schulprogramm für den gesamten Unterricht und dann gesondert für die einzelnen Fächer und dann bezogen auf die jeweiligen Jahrgänge vor (hier ist natürlich wieder besonders an den Unterricht im Fach Politik gedacht), um die Wirksamkeit zu optimieren und um die geplante Umsetzung nach vorher vereinbarten Kriterien und Indikatoren für die zu erreichenden Lehrer- und Schülerleistungen zu überprüfen.<sup>796</sup> Mit dem Schulprogramm und der darin enthaltenen Selbstevaluation, auf die noch eingegangen werden soll, erhält die Schule die Chance, selbst die Qualität ihres Unterrichts zu „überwachen“ und seine Entwicklung voranzubringen.

Den Fachkonferenzen kommt dabei eine besondere Aufgabe zu, da sie nach einer Verständigung über guten Unterricht in ihrem Fach die Kriterien und Indikatoren zur Erreichung fachlicher Zielsetzungen festlegen. Sie können auch dafür sorgen, dass „Good-“ und „Best-Practice-Beispiele“,<sup>797</sup> (vgl. Moser/Tresch, 2003) also gelungene Unterrichtsexempel, auf der fachlichen Schiene ins Schulprogramm aufgenommen werden, um so für Impulse für die Unterrichtsentwicklung zu sorgen. (vgl. Burkhard/Kanders, 2007, 244)

Sollten die Analyse und die vorgeschlagenen Veränderungen nicht die Erziehungs- und Bildungsarbeit erreichen, nicht zu einer Verbesserung der unterrichtlichen Arrangements führen (sei es direkt oder über Umwege), sollten sie nicht für die Schüler mittel- bis langfristig spürbar werden, dann ist die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Schulprogramms als Steuerungsinstrument für Schul- und Unterrichtsentwicklung zumindest in einem wichtigen Bereich gestellt. Dies gilt darüber hinaus auch hinsichtlich der Wirkungen einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung im Hinblick auf eine Demokratisierung der inneren Schulentwicklung und auf eine Verbesserung der Lehrerkooperation. Will man die Frage beantworten, dann darf die Wirkung der Schulprogrammarbeit aber nicht nur an der Verbesserung der schulischen Leistungen der Schüler gemessen werden, sondern unter dem Aspekt des Demokratie-Lernens wäre es interessant und wünschenswert festzustellen, ob eine

Grundsubstanz einer belastbaren demokratischen Haltung bei den Lernenden erreicht werden kann. Da aber die Belastbarkeit einer demokratischen Haltung kaum messbar ist und da, insbesondere für einen direkten Zusammenhang zwischen Schulprogramm und Unterricht wegen dessen Multifaktorialität, momentan empirische Beweise schwer zu führen sind, (vgl. Heinrich/Kussau, 190) kann nur darauf verwiesen werden, dass zumindest als gesichert angenommen werden kann, dass die Schulkultur, die Schul- und Unterrichtsentwicklung in der prozessualen Dimension und die Formen des innerschulischen Miteinanders davon in positiver Weise profitieren, so dass die Partizipationsbereitschaft in der Schule und die Identifikationsbereitschaft mit der Schule erhöht wird. (vgl. ebenda, 191). In den anderen Bereichen bleibt neben dem Forschungsauftrag einer genauen Auslotung der Wirkungen nur die Hoffnung, dass es zumindest indirekte Wirkungen gibt, mit denen gerechnet werden kann. Zumindest auf der Plausibilitätsebene können indirekte Folgen angenommen werden.

Unabhängig von einer direkten oder indirekten Wirkmächtigkeit des Schulprogramms kann eine solche Zieldimension mit dem Schulprogramm nicht einfach verfügt werden. Ein solches Vorgehen widerspräche einem demokratisch-partizipativem Weg der Schulentwicklung. Zudem lässt sich eine Verbesserung von Unterricht auch nicht ad hoc herstellen, sondern sie ist Ergebnis einer Entwicklung, in der sich organisationales und individuelles Lernen (möglichst weitgehend aus eigener Einsicht und aus eigenem Antrieb oder durch verdeutlichende Impulse von außen) verschränken, (vgl. Horster/Rolff, 2006a, 792) was am besten in der Schulprogrammentwicklung mittels einer systematischen Unterrichtsentwicklung vollzogen werden kann. Insofern spricht dann vieles doch für das Instrument des Schulprogramms, das allerdings auch die Unterrichtsentwicklung als zentrales Element enthalten muss.

### **3.5.8 Inhaltliche Dimensionen**

Bevor vor dem Hintergrund der hier angedeuteten Gefahr des Scheiterns der Schulprogrammentwicklung und des Unterlaufens der enormen Potentiale demokratischer Erziehung und politischer Bildung für die Schulentwicklung und für das schulische Selbstverständnis auf die Gelingensbedingungen von Schulprogrammarbeit noch näher eingegangen wird, sollen noch kurz die inhaltlichen Dimensionen eines Schulprogramms angesprochen werden, das sich besonders einer solchen Akzentsetzung verpflichtet fühlt. Dazu zählen neben den in diesem Kapitel schon genannten Elementen<sup>798</sup> (vgl. Schratz, 2003, 23) Ausführungen zur Fortbildungsplanung, zur Kooperation auf den verschiedenen Ebenen, zur Schülerbeteiligung und zur Selbstevaluation.

Da zur Fortbildungsplanung bisher noch nichts ausgeführt worden ist, sei auf folgende Aspekte hingewiesen: Wirksame Schulprogramme nehmen eine ausdifferenzierte und systematische Fortbildungsplanung<sup>799</sup> vor, die u. a. dafür sorgt, dass die Schule sich allmählich zu einem „Lernenden System“ entwickelt. Eine solche Fortbildungsplanung beschreibt nicht nur die Ziele und Maßnahmen, sondern verdeutlicht vor dem Hintergrund des schulischen Ist-Standes, wie Lehrer verbesserte Alltagsroutinen ausbilden können, die

von einer Kultur der Belehrung zu einer Kultur des Verstehens übergehen. Insgesamt geht es darum, die Kompetenzen des Lehrpersonals, vor allem im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, aber selbstverständlich auch darüber hinaus zu entwickeln und zu vertiefen, und zwar mittels eines Fortbildungsplans. Dieser sollte als innerschulisch abgestimmter Plan die Veränderungsnotwendigkeiten, die Ziele, Methoden, den angestrebten Zielzustand unter Einschluss der Verdeutlichung der Erfolgszuversicht, die Partizipationsmöglichkeiten und die einzelnen Schritte eines Projektmanagement im Bereich der Fortbildung ebenso wie die Nachhaltigkeit der geplanten Maßnahmen verdeutlichen, um relativ wirkungslose „Schnellschüsse“ zu vermeiden. Zur Begründung der Notwendigkeit eines Fortbildungsarrangements im Schulprogramm ist es hilfreich, auf die bekannte Tatsache zu verweisen, dass auch die Qualität des Demokratie-Lernens der Schüler von der Qualifikation und vom Engagement der Lehrer abhängt. Beides kann nur erreicht und erhalten werden, wenn das Interesse an kontinuierlicher Weiterentwicklung der Professionalität als unverzichtbares Element der Ausübung des Lehrerberufs gefördert wird. Gerade für das Demokratie-Lernen sind erhebliche Erweiterungen des Berufsverständnisses von Lehrern notwendig. Deshalb sollte die Fortbildungsplanung dies auch entsprechend berücksichtigen.

Da im Schulprogramm die Bedingungen für ein verbindliches Verantwortungslernen für Lehrer und Schüler verbessert werden sollen, um die Schule in ihrer Aufgabe der Einführung in die demokratische Lebensform zu verstärken, dürfen auch im Schulprogramm Ausführungen zu den verschiedenen Formen und Ebenen der Kooperation, ihrer Entwicklung und entsprechende Festlegungen der Kooperationsstrukturen nicht fehlen. Die Aufnahme solcher institutionalisierter Kooperationsstrukturen im Schulprogramm zeigt, wie durch Kooperation die Schule von innen heraus verbessert und in dem vorgegebenen Rahmen pädagogisiert werden kann, wie ausgeweitete Formen der Mitgestaltung möglich werden und wie eine Schule der Zusammenarbeit durch entsprechende institutionalisierte Stützwerte auf den Weg gebracht wird. Schulentwicklung ist eben eine Anforderung, die nur gemeinsam bewältigt werden kann. Insofern fordert Hans Günter Holtappels zu Recht, dass Schulprogrammentwicklung, insbesondere eine demokratisch-partizipative (G.R.), mit gezielter Teamentwicklung (auf vertikaler und horizontaler Ebene, G.R.) zu verbinden ist. (vgl. Holtappels, 2006) Durch Kooperation ist ein konsequentes Enrichment, eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung möglich.

### **3.5.9 Einbeziehung von Schülern und Erziehungsberechtigten**

Dass eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung in besonderer Weise verpflichtet ist, Schüler in diese Entwicklung einzubeziehen und sich dafür zu öffnen, muss vielleicht nicht besonders erwähnt werden, weil dies aber ein ganz wichtiges Indiz für eine Schule darstellt, die sich der demokratischen Erziehung und der politischen Bildung verpflichtet fühlt, bedarf es auch der Verankerung im Schulprogramm, z. B. durch für Schüler verstehbare Texte. Es ist also darauf zu achten, dass Schulprogrammarbeit sich als gemeinsa-

mer (wenn auch nicht symmetrischer) Prozess aller Mitglieder der Schulgemeinde (möglichst mit einer breiten Beteiligung) und unter besonderer Berücksichtigung der Schüler systematisch, absichtsvoll und kreativ vollzieht.<sup>800</sup> Die Betroffenen werden so zu Beteiligten gemacht (vgl. Schratz, 1997, 108) und die Köpfe vieler können gewonnen werden,<sup>801</sup> weil es aber auch ohne Schüler nicht angemessen geht, (vgl. Allhoff/Herden/Müller, 1998) weil ohne sie der Anspruch des Schulprogramms als gemeinsames Entwicklungsinstrument verfehlt würde. Vor dem Hintergrund der schwedischen Erfahrungen mit Schulprogrammarbeit macht Mats Ekholm deutlich, dass die Schüler bei zwei zentralen Fragen in besonderer Weise berücksichtigt werden sollten:

„1. Wie soll die Mitwirkung und der Einfluss der Schüler auf ihren eigenen Arbeitsprozess organisiert und der Einfluss der Erwachsenen darauf begrenzt werden? 2. Wie soll das Lernen in der Schule gestaltet werden?“ (Ekholm, 1999, 16f.)

„Will man Schüler zu Mitbürgern erziehen, die an einer demokratischen Gesellschaft mitwirken können, dann müssen sie bereits in der Schule erfahren können, dass sie wirklich Einfluss haben. Als Schüलगemeinschaft müssen sie einen sichtbaren Einfluss darauf haben, wie im Schulprogramm der Bereich zur Schülermitbestimmung und -mitwirkung gestaltet wird. Deshalb sollten die Schüler ihre Vorschläge nicht umformulieren und an die eigenen (gemeint sind die der Lehrenden, G. R.) anpassen.“ (ebenda)

Auch bei der Wahl der schulischen und unterrichtlichen Arbeitsformen sollten die Schüler nach schwedischem Vorbild Einfluss auf die Festlegungen im Schulprogramm bekommen. (vgl. ebenda, 17) Schüler sind aber nicht nur bei der Erstellung des Schulprogramms einzubeziehen, sondern sie sollten auch bei der Umsetzung des Schulprogramms als Beobachtende und Rückmeldende hinsichtlich der Verwirklichung des Schulprogramms Gehör finden und Einfluss nehmen können. Sie sind Experten für ihr Lernen und haben Vorstellungen davon, wie die Lernkultur verbessert werden kann, aber auch davon, wie sie mehr Beteiligung, mehr Diskursorientierung, mehr Möglichkeiten des Demokratie-Lernens im schulischen Organisationsrahmen erhalten können.

„Dies ist aber nur möglich, wenn alle Schüler das Schulprogramm besitzen, damit sie es als Werkzeug in Diskussionen mit den Erwachsenen anwenden können. Die Ziele bzw. Vorhaben des Schulprogramms zur Schülermitbestimmung und -mitwirkung müssen am Schwarzen Brett in jeder Klasse aushängen, damit die Schüler sie ständig vor Augen haben und in der täglichen Arbeit anwenden können.“ (ebenda, 18)

Darüber hinaus sollten Wochenendseminare und Workshops der SV mit den Verbindungslehrern veranstaltet werden, um die Schüler auf die Schulprogrammentwicklung und auch auf die Arbeit mit dem Schulprogramm, vor allem auf die kritische Rückmeldung zum Schulprogramm, hier insbesondere zur Realisierung demokratischer Erziehung und politischer Bildung, aber auch zur gesamten Lehr- und Lernkultur an der Schule angemessen vorzubereiten.

Da zur Beteiligung von Schülern am Schulprogramm ganz besondere Anstrengungen unternommen werden müssen, kommt den SV-Verbindungslehrern eine ganz besonders wichtige Unterstützungsfunktion zu. Geschieht dies mit dem dafür notwendigen Engagement, dann kommt Schulprogrammarbeit nah an das heran, was durch Schulentwicklungsprozesse vorangebracht werden sollte: „Der professionelle Dialog mit allen Beteiligten über die Gestaltung der Lernkultur an der Schule.“ (Bastian, 1999, 8) Aber so wird auch verhindert, dass die alte und völlig undemokratische Lehrerschule – unterstützt durch das Schulprogramm – dann auch noch mit dieser Legitimation fröhliche Urstände feiert.

Gerade bei der kritischen Bestandsaufnahme zu Beginn der Schulprogrammarbeit, aber auch bei der Selbstevaluation zur Prüfung der Zielerreichung des Schulprogramms ist die Beteiligung der Schüler auch deshalb von Relevanz, weil so die notwendige Multiperspektivität beim kritischen Blick auf die Schule erreicht wird (z. B. durch Dialogworkshops über Schulprogrammarbeit, vgl. Eikenbusch/Olschewski o.J.) und ein Begründungsdiskurs als Voraussetzung für notwendige Vereinbarungen in Gang gesetzt wird. So nimmt das System Schule in einem weitgehend partizipativen Prozess seine Entwicklung selbst in die Hand und billigt den Adressaten der Erziehungs- und Bildungsprozesse eine wichtige Rolle zu. Nichtsdestoweniger handelt es sich auch hier nur um eine Teilpartizipation unter antinomischen Bedingungen des Schulehaltens. Aber es wäre schon viel erreicht, wenn in jeder Schule davon Gebrauch gemacht würde.

### **3.5.10 Selbstevaluation**

Natürlich darf in einem Schulprogramm auch eine systematische Selbstevaluation<sup>802</sup> mit vorher festgelegten Erfolgsmaßstäben nicht fehlen, und zwar als dauerhafte Einrichtung und nicht als einmaliges Ereignis. Sie ist die Chance der schulinternen Selbstvergewisserung und Selbstüberprüfung nach transparenten Kriterien und Indikatoren. Sie bietet die Möglichkeit der Messung des eigenen Fortschritts – z. B. durch das Demokratie-Audit als Prüfungsinstrument demokratischer Schulqualitätsentwicklung –, um daraus Impulse für eine gedeihliche Weiterentwicklung der Schule als Lernort für Demokratie zu gewinnen und um so den Nutzen des Schulprogramms in grundsätzlicher Weise zu überprüfen, aber auch um problematische Routinen und evtl. sogar „blinde Flecken“ bis hin zu Tabubereichen zu erkennen und Handlungsbedarfe zur Optimierung der gesamten schulischen und unterrichtlichen Arbeit zu identifizieren und Erneuerungsmaßnahmen einzuleiten.<sup>803</sup> So wird dann eine notwendige Reflexionskultur einer Schule als „Lernendes System“ verankert.<sup>804</sup> Schüler können dabei gelingend einbezogen werden. (vgl. Löffler-Ansböck/Schratz, 2001)

Allerdings sind zur Steigerung der Motivation für Lehrer hinsichtlich des Einlassens auf selbstevaluative Verfahren strukturelle Veränderungen und Verbesserungen in den Arbeitsbedingungen bei einer ganztägigen Anwesenheit in der Schule unverzichtbar, z. B. Lehrerarbeitsplätze, Neuregelung der Arbeits- und Dienstzeiten der Lehrer, Ausdifferenzierung der Aufgaben und

systemtypische Gratifikationen.<sup>805</sup> (vgl. Kotthoff, 2003b, 411f.) Darüber hinaus bedarf es zur Etablierung einer schulinternen Evaluationskultur überschaubarer Schritte und Zeitkontingente für professionelle Lernprozesse, die behutsam entwickelt und unterstützt werden müssen. Übereilte und ständig wechselnde Reforminitiativen, die den Schulen verpflichtend auferlegt werden, sind kontraindiziert. (vgl. ebenda, 417) Auch muss hinsichtlich der Verstärkung von internen Evaluationsprozessen eine Stärkung der handlungsleitenden Relevanz von Evaluationswissen in den Schulen erfolgen, (vgl. ebenda, 417) um für Lehrer, für Schüler und Eltern erfahrbar zu machen, dass Selbstevaluation sich lohnt, dass es durch sie zur Veränderung in der Schul- und Unterrichtskultur kommen kann und auch mittel- bis langfristig Arbeitsschwernisse und Lernbarrieren beseitigt werden können.

Eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung hat dabei darauf zu achten, dass sie sich auch bei der internen Evaluation nicht von einer ausschließlich technokratischen Steuerung und Gestaltung der Schule instrumentalisieren lässt, indem beispielsweise nur auf Vergleichbarkeit und Standardisierung einer völlig verengten Vorstellung von schulischer und unterrichtlicher Qualität geachtet würde, (vgl. ebenda, 418) wenn z. B. ausschließlich kognitive Lernergebnisse eine Rolle spielten. Insofern sollten alle Verfahren daraufhin geprüft werden, ob damit die intendierten pädagogischen Ziele und die ihnen entsprechenden Arbeitsformen, die weit über ein eindimensionales Verständnis von Lernprozessen und deren Ergebnis oder auch über ein rein affirmatives und funktionales Verständnis von „Bildung“ und „Erziehung“ hinausgehen, besser erreicht werden, z. B. eine bessere Kooperation, eine ausgeweitete Partizipation unter asymmetrischen Bedingungen, eine größere Verbindlichkeit in der Arbeit des Lehrpersonals im Hinblick auf die gesamte Schule als Arbeitsfeld möglich wird. Eine Schulentwicklung, die nur als betriebswirtschaftliche Rationalisierung zur Erhöhung eines Outputs auf die Abnehmerinteressen abgestimmt ist, ist mit einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung und mit schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen, die in die demokratische Lebensform einführen wollen, nicht vereinbar. Allerdings ist die Ambivalenz zwischen den sonstigen Funktionen der Schule auszubalancieren und gestaltbar zu machen.

### **3.5.11 Zeitliche Ressourcen**

Ein ganz wichtiger Faktor bei der Schulprogrammentwicklung ist die Zeit. Schulprogrammentwicklung unter möglichst breiter Beteiligung der Adressaten benötigt Zeit und vollzieht sich nicht punktgenau auf vorgegebene Termine, da eine neue Arbeitskultur mit dem Schulprogramm in die Schule allmählich Einzug halten soll. Schulprogrammarbeit ist auf Prozesszeit für Besprechungen, für Planungen und Abstimmungen, für die gesamte Prozessdimension der intensiven Abklärung angewiesen, damit das Schulprogramm nicht nur auf dem Papier steht, sondern Eingang in das Denken und Handeln möglichst vieler Mitglieder der Schulgemeinde erhält.

Wie bei der Teamentwicklung ist es auch bei der Schulprogrammentwicklung nötig, dass sich die Prozessbeteiligten ein Minimum an Managementwissen

durch Fortbildung, durch Kooperation und durch die Unterstützung der Schulleitung, die selbst über umfassende Kenntnisse im Projektmanagement verfügen sollte, aneignen. (vgl. Krainz-Dürr, 2002b, 31) Dies ist nicht ohne zusätzlichen Zeitaufwand zu realisieren. Insofern sind den Schulen zur Entwicklung eines Schulprogramms größere Zeiträume zur Verfügung zu stellen und ausreichend Zeitfenster im Laufe eines Schuljahres dafür einzuplanen, wozu Unterrichtszeiten ebenso gehören wie die Einbeziehung der unterrichtsfreien Zeit durch die Ferien der Schüler. Dazu kommt die Installierung von Entlastungssystemen als weitere Ressource. Dabei ist nicht nur an die Zeit für die Erarbeitung eines Schulprogramms mit hoher Verbindlichkeit und entsprechende institutionalisierten Organisationsformen gedacht, sondern auch die Umsetzung des Schulprogramms zur Veränderung der schulischen und unterrichtlichen Routinen benötigt Zeit. Schul- und Unterrichtsentwicklung sind nicht von heute auf morgen umzusetzen. (vgl. Madelung/Weisker, 2006, 19) Durch ein entsprechendes Zeitbudget werden die Rahmenbedingungen von Schulprogrammarbeit angemessen gesichert, so dass klare und akzeptierte Arbeitsstrukturen entstehen, die dann in keiner Weise in Konkurrenz zu anderen Aufgaben der Schule geraten, (vgl. Krainz-Dürr/Posch/Rausch, 2002, 243f.) diese dann höchstens integrieren.

Gerade das Engagement für eine Schulentwicklung unter den Zielperspektiven demokratischer Erziehung und politischer Bildung sollte nicht zu unzumutbaren Zusatzbelastungen führen, sondern ist für Lehrer als integraler, kollegialer und administrativ anerkannter Teil der Lehrerarbeit zu verstehen, bei dem auf der verschiedenen Handlungsebenen der Schule für die Betroffenen und die Adressaten bemerkbar wird, dass sich das Engagement gelohnt hat und dass es sinnvoll war.

### **3.5.12 Verbesserung der Rahmenbedingungen und die Rolle der Schulleitung**

Nun kann leicht eingewandt werden, dass die Bedingungen noch nicht in allen Dimensionen so sind, sondern sie müssen noch politisch erstritten und erkämpft werden, wozu ein langer Atem gehört, um die richtigen Erkenntnisse auch in politisch sinnvolle Maßnahmen zu überführen. Schulprogrammentwicklung und die damit geplante Veränderung der Schule, insbesondere unter den Vorzeichen des Demokratie-Lernens, kann aber im Interesse der Schüler und unter dem Gesichtspunkt der Festigung und konstruktiven Weiterentwicklung demokratischer Verhaltensformen nicht warten. Ja, es gehört gerade zur Aufgabe politischer Bildung auf diesen Hiatus zwischen Notwendigkeit und schulischer Realität permanent aufmerksam zu machen, aber dies auch im Schulprogramm zu verarbeiten, ohne dabei zu resignieren oder in eine Alles-oder-Nichts-Haltung zu verfallen. Die Rahmenbedingungen können über politische Einflussnahme allmählich verändert werden, während in der Schule selbst, auch bei schlechten Voraussetzungen, nicht erst auf die Verbesserung der äußeren Bedingungen gewartet werden kann, so dass die

Schule soweit wie möglich intern an Gelingensbedingungen arbeiten sollte. Es ist Peter Nissen zuzustimmen:

„Wir haben prinzipiell zwei Wahlmöglichkeiten: Entweder wir machen keine Schulentwicklung in Zeiten schlechter Rahmenbedingungen und nehmen weiterhin viel Unzufriedenheit bei Schülern wie Lehrern in Kauf, oder wir machen Schulentwicklung unter den bekannten ungünstigen Rahmenbedingungen mit dem Ziel größerer Zufriedenheit in der alltäglichen Arbeit.“ (Nissen, 2002, 10)

Im Interesse der Schüler kann m. E. die Antwort nur zu Gunsten der zweiten Variante ausfallen. Das schließt keineswegs aus (ganz im Gegenteil), sich weiterhin intensiv für die Verbesserung der äußeren Rahmenbedingungen und zur Etablierung verbesserter Verhältnisse für demokratische Erziehung und politische Bildung und auch für eine größere Bildungsgerechtigkeit auf der politischen „Schiene“ einzusetzen. Notwendig wird es für Lehrer und auch für alle anderen, die an einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung Interesse haben, im Bewusstsein zu handeln, dass man diese wie auch andere schulreformerischen Maßnahmen nicht verordnen und hierarchisch kommunizieren kann, dass man dabei widersprüchliche Anforderungen aushalten muss, dass es zu lernen gilt,

„mit Paradoxien noch besser ‘zusammen wohnen’ zu lernen, (aber, G.R.) dabei autonom und handlungsfähig zu bleiben. Und andererseits die Situation mächtiger mitzusteuern, und zwar in einer würdigeren, professionelleren Weise, als es regressive Muster wie trotziges Verweigerung, listiges Unterlaufen von Vorschriften, Fatalismus oder Flucht in Krankheit sind.“ (Strittmacher, 2008, 9)

Wenn das annähernd erfolgreich gelingt, dann ist es auch möglich, professionell mit unzureichenden Rahmenbedingungen umzugehen (ohne sie zu akzeptieren und ohne aufzuhören zu verdeutlichen, dass sie unzureichend sind), und sie im Interesse demokratisch-partizipativer Schulentwicklung zu nutzen, um gemeinsam mit anderen, im Team, in der Fachkonferenz, mit der SV, mit der Schulprogrammgruppe, mit interessierten Eltern die Autonomie-räume und die Möglichkeiten demokratischer Mitgestaltung zu erweitern. Zu den Gelingensbedingungen nachhaltig wirksamer Schulprogrammarbeit gehören nicht nur die notwendige Zeit, die Verbindung mit institutionalisierten Formen der Lehrerverkooperation und damit die Schaffung von verbindlichen Arbeitsstrukturen, sondern auch die Unterstützung der Schulleitung, die erkennen sollte, dass in der Schulprogrammarbeit die enorme Chance besteht, die Schulentwicklung eigenverantwortlicher und unter Beteiligung der Schulgemeinde zu steuern und neue Felder, hier im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, zu besetzen. Sie muss dafür sorgen, dass die Schulprogrammarbeit und durch sie die Schulentwicklung (neben der Personalentwicklung) zu ihrer dominanten Aufgabe wird. Sie hat zu verdeutlichen, dass das Vorhandensein eines schriftlichen Programms zwar ein sehr wichtiger, aber noch kein hinreichender Indikator für die Schulentwicklung ist. (vgl.

Holtappels, 2003, 192) Sie ist aufgerufen, die Bedeutung der Schulprogrammarbeit zu sichern, den Nutzen der Schulprogrammarbeit für die alltägliche Arbeit zu verdeutlichen, die Transparenz bei der Erstellung herzustellen und auf die angemessene Dosierung zu achten.<sup>806</sup> Die Schulleitung ist auch aufgefordert, die notwendigen Prioritäten in Abklärung mit der Schulgemeinde zu setzen und auf die Berücksichtigung des Demokratie-Lernens als zentrales Element des Schulprogramms in Übereinstimmung mit den Beteiligten zu achten. Sie übernimmt die Aufgabe der Ausbalancierung und Koordinierung mit anderen schulischen Entwicklungsvorhaben. Sie achtet dabei darauf, dass die Schulprogrammarbeit nicht von anderen administrativen Aufgaben verdrängt und in den Hintergrund gedrängt wird, sondern sorgt für eine Integration in der notwendigen Behutsamkeit und u. U. in einer unterstützenden Verlangsamung zur Entschleunigung punktueller administrativer „Großinfusionen“ außerhalb der Schulprogrammarbeit. Sie vermittelt die Langsamkeit und die Beharrlichkeit der Veränderung, verdeutlicht, dass es Zeit benötigt, „dicke Bretter zu durchbohren,“ auch wenn die Ungeduld wegen der notwendigen Überzeugungsarbeit und wegen der Wünsche nach sofort erfahrbaren Verbesserungen groß ist.

Zur Unterstützung der koordinierenden Arbeit können Steuergruppen eingerichtet werden, die selbstständig arbeiten, aber die Schulleitung sollte möglichst Mitglieder aus allen Gruppen der Schule einbeziehen.<sup>807</sup> (vgl. Haenisch, 2004) Die Schulleitung unterstützt nicht nur eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung und trägt dazu bewusst bei, Demokratie-Lernen im Schulprogramm zu verankern und bei der realen Ausgestaltung zu helfen, sondern sie muss sich auch in ihrem Führungsverständnis als transformationale Leitung (vgl. Huber, S. G., 2005) positionieren und reale Veränderungen beabsichtigen und in operatives Management umsetzen. Darüber hinaus ist ein demokratisch-dialogischer Leitungsstil<sup>808</sup> förderlich, der soweit es möglich ist, Mitsprache und Partizipation zulässt, der sich aber der Asymmetrie pädagogischer Verhältnisse, der Notwendigkeit situativer Alleinentscheidungen und der Eingebundenheit in die rechtlichen Rahmenbedingungen bewusst ist und der verdeutlicht, wo Mitentscheidung möglich ist und wo nicht. Dabei ist zu berücksichtigen,

„dass den Möglichkeiten der Schulleitung, Entscheidungen partizipativ zu treffen, strukturelle Grenzen gesetzt sind. Ein ausschließlich partizipativer Entscheidungsstil wäre auch unter Schulqualitäts- bzw. Schuleffektivitätsgesichtspunkten als kontraproduktiv zu bewerten.“ (Diedrich, 2008, 90)

Nichtsdestoweniger ist trotz dieser Einschränkung aber größtmögliche Transparenz des Leitungshandelns in allen Bereichen vonnöten, um sich demokratischer Kontrolle und kritischer Rückmeldung zu stellen, insbesondere gegenüber den Schülern. Auch die Schulleitung ist aufgefordert, ihre Leitungsfunktion so zu gestalten, dass sie allen Beteiligten, hier auch wieder den Schülern in besonderer Weise, Möglichkeiten eröffnet, demokratische Erziehung und politische Bildung als die erforderlichen Voraussetzungen für eine

demokratische Gesellschaft auf allen Handlungsebenen der Schule zu vermitteln. Die Schulleitung kann vor diesem Hintergrund auch Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht über ihre Ziele, Kriterien und Indikatoren im Schulprogramm und deren Verwirklichung in der realen Schulentwicklung abschließen, weil sie nach einer inneren demokratisch-partizipativen Verfahrenslegitimation auch das Interesse hat, dass dies durch die Schulaufsicht analysierend, klärend, beratend, unterstützend und legitimierend abgesichert wird, so dass demokratisch-partizipative Schulentwicklung auch eine nach außen gerichtete positive Würdigung erfährt. Nach innen setzt sie das unter Beteiligung der Betroffenen (Teams, Fachkonferenzen, Schülervertretung, Elternvertretung) in ein entsprechendes Projektmanagement um, wobei sie die im Schulprogramm enthaltenen Struktur-, Ablauf- und Zeitpläne und die dort geklärten Verantwortlichkeiten nutzt und mit einer Ressourcenplanung ergänzt.

Schulprogrammarbeit muss solide betrieben werden können und muss diesen Anspruch der Dominanz gegenüber allen anderen zusätzlichen Aufgaben auch behaupten. Ständig wechselnde Ausgangslagen und Bedingungen und vor allem erteilte Aufgaben wirken sich hemmend auf die Entwicklungen von Schulprogrammen aus, insbesondere hinsichtlich der Entfaltung eines korrekten Verständnisses von Schulprogrammen. Insofern kommt es bei der Schulleitung auf das geschickte Handling, auf das sensible Management und auf die Meta-Perspektive an, die nicht im schulischen Mikrokosmos aufgeht und die sich deshalb vom Verwaltungshandeln konsequent verabschiedet und dieses delegiert, um das Wichtige vom Unwichtigen zu unterscheiden und der prozessualen Dimension der Entwicklung des gemeinsamen Lernens über Fehler und Umwege genügend Zeit zu geben. Da Schulprogramme vor allem Veränderungen im Bereich der inneren Schulreform intendieren, diese in Arbeitsplänen dokumentieren und die Erreichung der dort festgelegten Kriterien hinsichtlich ihrer nachhaltigen Wirkungen überprüfen, hat die Schulleitung u. U. in Kooperation mit der Schulaufsicht (und u. U. auch mit deren Beratung) auch darauf zu achten, dass dies sich in qualifizierter Weise vollziehen kann. Dazu muss die Schulleitung entsprechendes Wissen über organisationales Lernen, über Projektmanagement mitbringen und einbringen, (vgl. Hochreiter/Schweiger, 2001) aber sich auch zusätzliche Kenntnisse über wichtige Förderungsansätze und Konzepte im Bereich des Demokratielernens aneignen (ggf. durch Beratung des Vorsitzenden der Fachkonferenz Politik/Sozialwissenschaften oder mit Hilfestellung der dafür zuständigen Schulaufsicht) und deren Verbreitung im Kollegium und in der weiteren Schulgemeinde unterstützen.

Hier können die positiven Erfahrungen des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ aufgegriffen werden. In dem dort angesiedelten Projekt „Leiten in einer Schule der Demokratie“

„sollten Schulleiter dafür qualifiziert werden, die Bestandteile des BLK-Programms auf Dauer zu institutionalisieren. Die Anforderungen, die an sie gestellt wurden, ergaben sich aus dem Anspruch, nachhaltige Entwicklungsprozesse im Sinne der Ziele des BLK-Programms mit größt-

möglicher Beteiligung der Schulgemeinde zu unterstützen. Schulleiter sollten befähigt werden, kluge Managementstrategien für eine demokratische Schulkultur zu entwickeln.“ (Becker, G., 2008, 249)

Für die hier genannten Steuerungsaufgaben mit dem Schulprogramm, zu dessen Entwicklung und Absicherung benötigen die Schulleitungen, insbesondere der Schulleiter, mehr Leitungszeit. Daher müssen sie von jeglichen Unterrichtsverpflichtungen befreit werden. Darüber hinaus benötigen sie auch mehr Steuerungsmittel und erfolversprechende Anreiz- und Unterstützungssysteme, die mit den Gremien der Schule abzustimmen sind. Abschließend sollte zur Rolle der Schulleitung noch erwähnt werden, dass über die In-Kraft-Setzung des gemeinsam entwickelten Schulprogramms alle Gremien der Schule ausführlich beraten sollten, bevor die Schulkonferenz als Grundsatzgremium darüber befindet. Die Schulkonferenz äußert sich auch nach Beratung dazu, welche Unterstützungsbedarfe sie durch die Schulaufsicht erhalten möchte und gibt Rückmeldung, wie sie die Beratung in zukünftigen Schulprogrammen umsetzen möchte.

### **3.5.13 Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Beratung und Unterstützung**

Um die hier erläuterten Ansprüche an eine demokratisch-partizipative Schulprogrammarbeit zu erfüllen, sind die Schulen, insbesondere die Schulleitung auf Unterstützung, Begleitung und Beratung durch die Schulaufsicht in ihrer Beratungsrolle angewiesen. Damit ist keineswegs gemeint, dass über das Schulprogramm die Schulaufsicht versuchen sollte, die durch die größere Eigenverantwortung der Schule verlorene Kontrolldichte und Schulfähigkeit wiederherzustellen. (vgl. Maritzen, 2000, 184) Vielmehr – dies sei schon einmal vorab eingeworfen – sollte eine veränderte Schulaufsicht dazu da sein, die Eigenverantwortlichkeit der Schule im Hinblick auf deren Umbau zu einer „Lernenden Organisation“ durch regelmäßige Systemberatung zu stärken. Das Schulprogramm in dem hier dargelegten Verständnis ist dabei für die Schulaufsicht das zentrale Beratungs- und Bezugsinstrument einer eigenverantwortlichen Schule, die sich einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung verpflichtet fühlt, und damit auch der wesentliche Bezugspunkt der Beratung. Auf eine solche Beratung ist die Einzelschule angewiesen, da ihr der Blick aus der Distanz, die Sichtweise des „critical friend“ fehlt, die sie aber benötigt, um in vertiefter Weise die „blinden Flecken“ durch die Brille der Außenwahrnehmung zu erkennen und um nicht in der eigenen Mikropolitik befangen zu bleiben. Eine solch distanzierte Betrachtung und Rückmeldung umfasst eine systemische Beratung, eine kritisch-konstruktive Praxisbegleitung aus der Distanz, eine qualifizierte Rückmeldung zum Schulprogramm und zum systemisch-evolutionären Management der Schule. Die Schulaufsicht nimmt dabei aber auch Initiierungs- und Impulsgebungsaufgaben wahr, steuert – falls gewünscht – aber höchstens auf Abstand. Sie trägt der größeren Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule Rechnung, unterstützt die Schule bei ihren Aufgaben der kritischen Selbstbeobachtung, der schulentwickeln-

den Selbststeuerung, der Erhöhung der organisationalen Lernfähigkeit der Schule und der Erweiterung der schulischen Partizipation. Sie gibt in von der Schule gewollten Beratungsprozessen Hilfen und Unterstützung zur Verankerung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Einzelschule. Die Einzelschule und deren Schulgemeinde ist als Partner der Schulaufsicht mit der notwendigen Verantwortungsübernahme zu betrachten, der eine eigene Entscheidungs- und Gestaltungskompetenz im geltenden und sich entwickelnden Rechtsrahmen (z. B. durch eine verbindliche Rahmgebung im Bereich des schulischen Demokratie-Lernens) zugebilligt wird, die sich mittels Impulsgebung von außen, aber ansonsten durchaus selbstständig im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung positioniert und eine eigenständige Entwicklung in diesem Bereich ermöglicht.

Die Schulaufsicht lässt die an der Schule tätigen Personen ihre Arbeit eigenverantwortlich erledigen, berät aber in kontextualen rückmeldenden Dialogen, die auf Wunsch der Schulleitung vollzogen werden. Dabei ist die Schulprogrammarbeit, die gesamte Schule und deren Entwicklung und nicht mehr die einzelne Lehrkraft der Fokus der schulaufsichtlichen Rückmeldung, so dass eindimensionale Interventionen der Vergangenheit angehören sollten, worauf im Kapitel 4 noch differenzierter eingegangen wird. Die Eigenverantwortung vor Ort für eine gelingende Schulprogrammentwicklung und für die daraus sich ergebenden System- und Innovationsleistungen bleiben bei der Schule, können von der Schulaufsicht aber im Bedarfsfall eingefordert werden. Die Schulaufsicht stellt ihre Expertise im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung und ihr Wissen über Steuerung, Systementwicklung und Prozess- und Projektmanagement zur Verfügung und hilft u. U. auch durch Beratung hinsichtlich der Gestaltung der Prozesse zur Schulprogrammentwicklung, weil dort vor allem bei den Schulen Leerstellen anzutreffen sind. Die Schulaufsicht gibt Hinweise, wie die Schulen ihr Vermögen zur Selbststeuerung, zur Selbsterneuerung und zu einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung verbessern können.

Hilfreiches Unterstützungsmanagement durch die Schulaufsicht bedeutet, die Schulen, um nur ein Beispiel zu nennen, im Bereich der Teamentwicklung oder im Bereich einer im Bereich des Demokratie-Lernens aktiven Schule auf den verschiedenen Handlungsfeldern zu beraten und den Schulen zu zeigen, wie Impulse gesetzt werden können, um die Trägheit des Systems Schule und dessen Veränderungsresistenz vorsichtig in Bewegung zu bringen, und zwar so, dass sowohl die Schule als auch die Schulaufsicht nicht überfordert werden und trotzdem eine Dynamik, die kein Selbstzweck ist, entsteht.

Durch die Einnahme der Rolle des „critical friend“ durch die Schulaufsicht bevorzugt sie partnerschaftliche Beziehungsmuster, um selbst hinsichtlich des von ihr vertretenen demokratischen Ethos' glaubhaft zu bleiben. Das schließt das Einfordern von Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und das Abschließen von Zielvereinbarungen<sup>809</sup> (vgl. Buchen, 1994) zum Schulprogramm auf der Basis von Vertrauen zumindest im Rahmen der bestehenden Schulaufsicht nicht aus. Die Schulprogramme sind Grundlage für die schulaufsichtliche Beratung, da sie alle Daten, Analysen, Ziele, Prozesse, Arbeitsschritte und Ergebnisse sowie die schulische Selbstevaluation enthalten. Sie werden

nach vorher festgelegten und den Schulen zur Verfügung gestellten Kriterien ausgewertet (Evaluation der Schulprogramme), um sich mit den Schulen durch schriftliche Rückmeldungen und durch Auswertungsgespräche zu verständigen und um Weiterentwicklungen zu vereinbaren, und zwar so, dass Folgewirkungen der Beratung erkennbar werden und die Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit vor diesem Hintergrund aufgenommen werden kann. Dazu muss die Schulaufsicht ihre überholten Rollenmuster der verwaltungsrechtlichen Kontrolle über Verfügungen und Erlasse, die Form der „Durchregierung“ verlassen und sich davor hüten, in solche Strukturen zurückzufallen. Auch sie muss sich als „Lernende Institution“ verstehen, sich fortbilden etc. um die Schulen zu beraten, so dass diese mit dem Schulprogramm ihre Problemlösekapazität möglichst aus eigenem Antriebe erhöhen und eine Dynamik der eigenverantwortlichen Weiterentwicklung erreichen. Die Schulaufsicht sollte die Schulen dabei unterstützen, dass sie mit dem Schulprogramm ihre Eigenständigkeit wahren. Sie sollte die erweiterte Eigenverantwortung der Schule als Ausdruck einer Krise staatlicher Steuerungskompetenz im Schul- und Bildungsbereich verstehen, die genutzt werden kann, um gemeinsam mit den Schulen verbindliche Kontrakte auf der Basis des Schulprogramms zu entwickeln und den Schulen mit dem Schulprogramm die Möglichkeit geben, sich selbst an die eigenen Ziele zu binden und die eigene Arbeit einer kritischen Selbstreflexion zu unterziehen.

Mit dem Schulprogramm steht den Schulen ein solches Mittel zur Verfügung, mit dem sie ihre Entwicklung selbst beobachten und selbst steuern können. Das Schulprogramm gibt der Schule nicht nur die Chance, das innere Funktionieren zu prüfen, sondern sie kann damit die Ergebnisse kommunikabel machen, und zwar nicht nur innerhalb der Schulöffentlichkeit, sondern auch mit der traditionellen Schulaufsicht, die sich dialogisch darauf einlassen muss und der Schule ein systemisches Verständnis entgegenzubringen hat.<sup>810</sup> (vgl. Lohmann/Reißmann, 2007, 17)

Insofern verbietet sich für die Schulaufsicht eine Funktionswahrnehmung, die der des „fürsorglichen Belagerers“ der Schule oder des „notorischen Besserwissers“ entspräche oder auf ein Zweck-Mittel-Steuerungsmodell des permanenten „Durchregierens“ zurückgriffe. Die Schulaufsicht sollte erkennen, dass eindimensionale Interventionsmodelle in der Regel wirkungslos sind. Zur größeren Eigenverantwortlichkeit der Schule und zu einem Verhalten der Schulaufsicht gegenüber den Schulen, das einem demokratischen Ethos entspricht, gehört auch, dass die Schulen die Beratung zum Schulprogramm ablehnen dürfen. Beratung geschieht freiwillig. Ansonsten verliert sie den Charakter von Beratung. Verzichten Schulen auf freiwillig eingeholte Rückmeldungen zum Schulprogramm, dann müssen sie aber eigene Strategien und Handlungskonzepte zur Optimierung ihrer Arbeit vorweisen können. Aber im Normalfall wird die Schulprogrammarbeit, die bisherige Routinen in der Schule verändern will, kaum ohne externe Beratung auskommen, weil die Schulen noch vermehrt Kenntnisse über die eigene Systementwicklung benötigen, insbesondere im Hinblick auf eine Schulentwicklung, die Demokratielernen befördern will.

Dabei darf die Beratung sich aber nicht so verstehen, dass sie der Schule die Verbesserung „verordnet“, aber die Schule dann alleine lässt, weil sie ja am besten wisse, wie sie ihre Probleme löse. Genau darin liegt ein großer Irrtum, weil die Schulen genau dieses „know how“ der systemischen Problemlösung und der Bearbeitung von Problemen noch nicht in genügendem Maße haben. Hier erwachsen der Schulaufsicht ganz neue Aufgaben, die ihre Beratungsfunktion in umfangreicher Weise herausfordern. Ob die aktuell bestehende Schulaufsicht in ihren traditionellen Strukturen allerdings in der Lage ist, Beratungsfunktionen zu einer Berücksichtigung des Demokratie-Lernens im Rahmen einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung, die im Schulprogramm ihren sichtbaren und dokumentierten Ausdruck findet, wahrzunehmen, soll im folgenden Kapitel genauer untersucht werden.

Aber unter einem traditionellen Verständnis von Schulaufsicht kann festgestellt werden, dass zur Unterstützung der Schulen bei der Schulprogrammarbeit und damit bei der Schulentwicklung die Schulaufsicht auf Ressourcen zurückgreifen können muss, die von ihr nach ihrer ministeriellen Zuteilung eigenverantwortlich bewirtschaftet werden (eigene Budgethoheit) und die sie den Einzelschulen je nach deren Bedürfnissituation und nach vorher festgelegten Kriterien zur Verfügung stellen kann. Ebenso müssen ihr Möglichkeiten zur Organisation eines Erfahrungsaustausches zwischen den Schulen, zur Ermöglichung der Gewinnung von anderen Erfahrungen mit der Arbeit mit dem Schulprogramm und mit der Ausrichtung von Schule und Unterricht auf demokratische Erziehung und politische Bildung gegeben werden, um Anregungen für das kontinuierliche Fortschreiben des Schulprogramms und für Veränderungen zu bekommen.<sup>811</sup> Aber auch schon diese marginalen Verbesserungsnotwendigkeiten verdeutlichen, dass auch eine größere Selbstständigkeit der unteren und oberen Schulaufsicht und ein verändertes Rollenverständnis notwendig werden. Damit sollte auch eine größere Unterstützungsmöglichkeit (mit mehr Kompetenzen und umfangreicheren Zeitressourcen für die Beratung) der Schulaufsicht für die Schulen gegeben sein, um die Prozessmerkmale des Schulehaltens, des Unterrichtens zu verbessern und die Schulen dabei zu unterstützen, zu einer Schule als Lern- und Lebensort für demokratische Erziehung und politische Bildung zu werden, statt nur wie das Kaninchen auf die Schlange, also auf die punktuelle Messung von Outcome-Leistungen (die den Input und die Prozessqualitäten vernachlässigen), zu schauen und statt daran mitwirken zu müssen, dass sich ein Umbau des Bildungssystems ausschließlich nach den Regulativen des Marktes vollzieht, der die Betroffenen ebenso wenig berücksichtigt wie pädagogische Kriterien.<sup>812</sup>

### **3.5.14 Perspektiven**

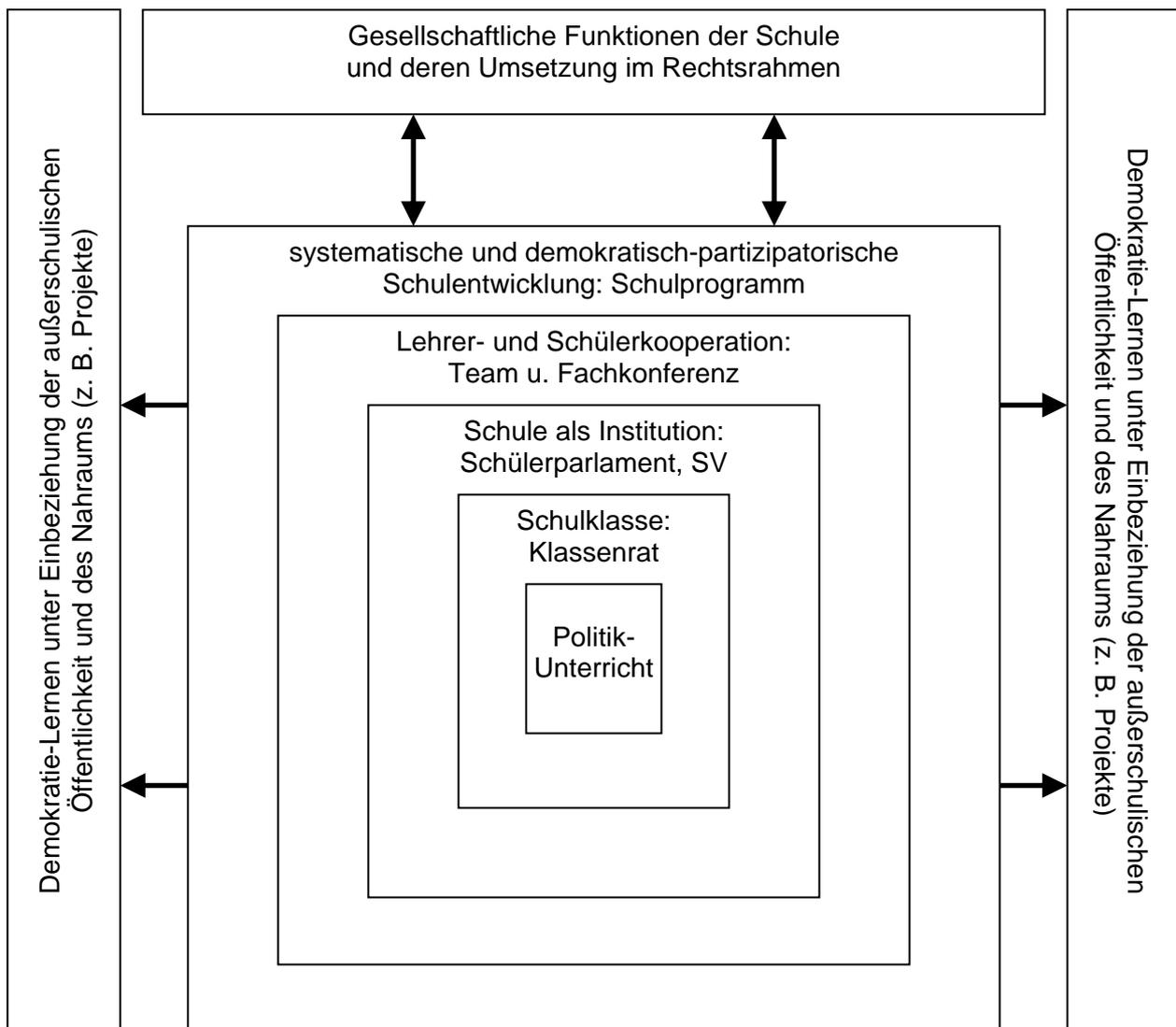
Mit den hier unterbreiteten Vorschlägen zur Nutzung des Schulprogramms zur Ausgestaltung einer Schule als Lern- und Lebensort für demokratische Erziehung und politische Bildung sollten die Chancen aufgezeigt werden, die in einem solchen verbindlichen Organisationsrahmen liegen. Mit ihm wird es möglich, Demokratie-Lernen in inhaltlichen und prozessualen Dimension und

Möglichkeiten der Beteiligung in einem schulischen Gesamtzusammenhang darzulegen, auf die unterschiedlichen Handlungsebenen der Schule zu beziehen, sie klein zu arbeiten und sie umsetzungsfähig zu machen. Schulentwicklung erhält über ein Schulprogramm eine hohe Transparenz und ermöglicht der Schulgemeinde nicht nur eine größere Selbststeuerung, sondern lässt auch eine demokratische Sich-Selbst-Rechenschaftslegung (gegenüber den schulischen Gremien und allen Gruppen der Schulgemeinde) und eine Rechenschaftslegung nach außen vor dem Hintergrund der Klärung der internen Prozesse und damit eine größere Selbstständigkeit der Schule zu. Schulprogramme stärken daher die Eigenverantwortlichkeit der Schule durch die ihnen innewohnenden Elemente der organisational eingebundenen Mitbeteiligung und der verbindlichen Verantwortungsübernahme nach innen, wozu vor allem die kontinuierliche Mitarbeit aller Gruppen der Schulgemeinde notwendig ist. Dadurch kann über das Schulprogramm auch ein Mehr an demokratischen Teilhaberechten und Mitbestimmungsmöglichkeiten entstehen. Gelingt dies, dann ist das Schulprogramm kein „schlafender Riese,“ sondern das zentrale Element einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung, die dann nicht nur auf dem Papier steht, sondern sich in realer Schulentwicklung verwirklicht.<sup>813</sup> Durch den hohen Grad von Selbstverpflichtung, die gelingende Schulprogrammentwicklung ausmacht, bestehen dafür große Chancen. Aber das Schulprogramm ist selbstverständlich kein „Allheilmittel für alle Leiden des Schulwesens,“ (Altrichter, 2005, 162) aber es gibt bisher kein geeigneteres Instrument bzw. Konzept, um die erweiterten Gestaltungsräume der größeren Eigenverantwortlichkeit zu nutzen (vgl. ebenda) und die Schule in eine sich weitgehend selbst gestaltende Organisation mit größtmöglicher Beteiligung der Schulgemeinde zu verwandeln. Zur Umsetzung des Schulprogramms kommt es selbstverständlich auf weitere Faktoren an, wie z. B. die Motivation des Kollegiums, das bereit ist, die Entwicklung der Schule mit Schülern und Eltern verantwortlich mitzugestalten und sich auf gelingende Kooperationsprozesse einzulassen. (vgl. Rahm, 2005, 71)

Wie schon hier angedeutet, ist es die Aufgabe der Schulleitung, dem Kollegium die hier beschriebenen Vorzüge des Schulprogramms und dessen Relevanz für die tägliche Arbeit des Lehrpersonals zu verdeutlichen, (vgl. Holtappels, 2004b, 28) sie in diese Arbeit einzubinden und ihnen so die Chancen offerieren, dass mit dem Schulprogramm belastende und untaugliche Alltagsroutinen zu überwinden sind, so dass für das Kollegium erkennbar wird, dass mit dem Schulprogramm ein Mittel in ihren Besitz gelangt, das vorausschauend mit Problemen umgehen kann und das ermöglicht, dass in innerschulischen Veränderungsprozessen eigene Schwerpunkte gesetzt werden, ohne immer nur zu reagieren und zu warten, bis irgendwo ein Bewusstsein über defizitäre Schief lagen an der eigenen Schule entsteht.<sup>814</sup>

Zudem sei darauf hingewiesen, dass es dem hier entfaltenen Verständnis von einem Schulprogramm in jeder Hinsicht abträglich wäre, wenn ein Schulprogramm zum Instrument der „pädagogischen Gleichschaltung“ (Priebe, 1999, 9) einer Schulgemeinde<sup>815</sup> missbraucht würde.

„Die Schulkultur lebt von Kreativität, Originalität und Vielfalt, von kritischer Subjektivität sowie von Achtung und Respekt vor anderen Standpunkten und Positionen. Mit dem Schulprogramm darf keine Konsensdiktatur begründet werden, sondern soll pädagogische Vielfalt und pädagogische Streitkultur auf der Basis eines Grundbestandes an gemeinsamen pädagogischen Grundwerten gelebt werden. Andernfalls verlören Schulen ihre Glaubwürdigkeit als Bildungseinrichtungen in einer demokratischen Gesellschaft und ihre Reformfähigkeit.“ (Priebe, 1999, 9)



**Abb. 7: Organisationspädagogische Handlungsebenen für das Demokratie-Lernen in der Schule**

„Wollen wir Schule neu denken, müssen wir natürlich auch Schulaufsicht neu denken.“ (Schratz, 1998a, 113)

„Muß das ein Wunschtraum bleiben: die Schulverwaltung als eine Trägerin der Schulreform; die Schulräte keine Aufseher, sondern Berater und Informanten über neue pädagogische Ansätze, Verbreiter von gelungenen Modellversuchen, Ermutiger und Helfer bei allen Bemühungen von Schulen, pädagogische und organisatorische Phantasie zum Wohl ihrer Schüler zu entfalten, Verteidiger des pädagogischen Freiraums der Lehrer, ohne die keine gute Schule möglich ist.“ (Daschner, 1985)

## **4. KAPITEL: MÖGLICHKEITEN DER SCHULAUF SICHT ZUR FÖRDERUNG DES DEMOKRATIE-LERNENS**

### **4.1 Schulaufsicht unter dem Anspruch des Demokratie-Lernens**

#### **4.1.1 Demokratie-Lernen und Schulaufsicht**

„In den beiden ... Arbeiten von Hartmut von HENTIG, 'Schule neu denken' (1993) und 'Bildung' (1997) wird zwar intensiv für Schule als Polis oder embryonic society nach Dewey geworben, doch kommen weder Schulleitung noch Schulaufsicht vor, was eigentlich zwangsläufig und notwendig gewesen wäre.“ (Rosenbusch, 1999, 243)

Insofern wird hier der Versuch der Klärung unternommen, zumindest die Schulaufsicht und in diesem Zusammenhang auch die Schulleitung zu betrachten, um ihre Möglichkeiten zu bestimmen, wie sie gestaltet sein müssten, um eine umfassende Förderung und Unterstützung demokratischer Erziehung und politischer Bildung leisten zu können.

Nach der Schule selbst als Lern- und Lebensort des Demokratie-Lernens wendet sich die Darstellung jetzt der Frage zu, wie eine proaktive Unterstützung eines mikropolitischen eigenständigen Systems Schule durch die Schulaufsicht mit ihrem nicht unbelasteten Ruf aus distanzierter Perspektive realisiert werden kann.

Dazu kommt, dass die Rolle und Funktion der Schulaufsicht und ihre Möglichkeiten, demokratische Erziehung und politische Bildung verstärkt und damit über die jetzige Schulwirklichkeit hinaus in Schule und Unterricht zu verankern, bisher weder in der politischen Bildung, die sich mit der Organisationspädagogik überhaupt noch nicht beschäftigt hat, noch in der Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung vorkommen. Auch der BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ hat trotz des Bemühens um Transfereffekte die Schulaufsicht als eine mögliche Unterstützungsebene nicht in den Blick genommen. Aber nicht nur die Besonderheit der Förderung des Demokratie-Lernens durch die Schulaufsicht wird nicht beachtet, sondern auch grund-

sätzliche Fragestellungen im Zusammenhang mit der Schulaufsicht führen in der Erziehungswissenschaft ein Randdasein. Schulaufsicht stand im Rahmen der Schulpädagogik immer am Rande der Betrachtung, vermutlich weil sie als fester Bestandteil des staatlichen Verwaltungs- und Bürokratiesystems höchstens von organisationssoziologischem Interesse war, das ausschließlich der Kontrolle diente. Eine thematische Beschäftigung mit der Schulaufsicht ist bisher nur im Kontext des organisationalen Lernens<sup>816</sup> mit Fragen der administrativen Steuerung, z. B. Verwaltungsstrukturreform, oder im Zusammenhang mit externer Evaluation zu finden.

„Die Schulforschung hat in der Vergangenheit dem Bereich der Bildungsverwaltung, hier insbesondere der Schulaufsicht, relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei ist die Schulaufsicht nicht nur im Grundgesetz, sondern in allen Länderverfassungen als 'hoheitliche Aufgabe' verankert und in den entsprechenden Schulgesetzen als Dienst-, Fach- und Rechtsaufsicht über die Schulen ein fester Bestandteil des staatlichen Gewaltmonopols.“<sup>817</sup> (Schnell, 2006, 1)

Eine gewisse Veränderung ist eingetreten, worauf noch einzugehen ist, als der Schule im Rahmen der Modernisierung des Bildungssystems eine größere Selbstständigkeit (Schulautonomisierung) und damit eine Vergrößerung des schulischen Handlungsspielraumes ermöglicht wurden. Dies ließ dann auch Diskussionen entstehen, wie eine veränderte Schulaufsicht aussehen könnte und wie sie sich reorganisieren sollte. Damit stellt sich aber auch die Frage, ob die Schulaufsicht als Element der staatlichen Verwaltung überhaupt die Möglichkeit besitzt, Impulse, Hilfe und Unterstützungsleistungen für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung und in deren Gefolge für demokratische Erziehung und politische Bildung zu geben. Kann ein Instrument, das in der Hierarchie der Bildungsverwaltung eingebettet ist und loyale Exekutivfunktionen wahrzunehmen hat, überhaupt eine solche Schulentwicklung unterstützen? Die in dieser Arbeit gegebene Antwort lautet: Ja, sie kann, wenn ihr die Möglichkeiten dazu gegeben werden. Die dafür gegebene Vorbegründung liegt in ihrer Relevanz der Schulaufsicht für das Schulehalten und für die Schulentwicklung und in ihrer Sachnähe. So formuliert der ehemalige Leiter des Landesinstitutes für Schule in Soest Peter Geldschläger:

„Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte verfügen wie niemand sonst über ein umfangreiches reflektiertes Erfahrungswissen aus der Schulpraxis und sind in hohem Maße geeignet für die Aufgabe der Beratung der Schule insgesamt“<sup>818</sup> (Geldschläger, 1993, 15)

Keine andere Institution kennt also die Schule allgemein und insbesondere die Schulen, für die sie zuständig ist, mit dem Blick von außen so gut wie die Schulaufsicht und kann ihren Entwicklungsstand, ihre Probleme, ihre Arbeitsbedingungen und ihre Leistungsmöglichkeiten annähernd gut einschätzen.

„Aufgrund ihrer Permanenz, ihrer formalen Zuständigkeit und ihres akkumulierten internen Wissens über die Betriebszustände und realistischen

Reformmöglichkeiten ist man geneigt, ihr die entscheidende Bedeutung innerhalb des Bildungsfeldes zuzumessen: „Ohne sie geht fast nichts, gegen sie geht gar nichts, und mit ihr lässt sich doch einiges machen.“<sup>819</sup> (Terhart, 2001b, 28)

Zwar ist die Schulaufsicht einerseits ein Teil des Systems, ist also selbst involviert, aber sie kann durch ihre Distanz die Einzelschule in ihrem Selbstverständnis einführend und zugleich kritisch wahrnehmen und sich darum bemühen, die symbolischen Codes der Schule zu verstehen, wenn sie lange genug für eine Schule zuständig ist. Da sie nicht an der alltäglichen Mikropolitik in der Schule beteiligt ist, aber gleichzeitig die notwendigen Feldkenntnisse und die über die Schule hinausgehende Expertise<sup>820</sup> besitzt, vermag sie eher als andere den fremden Blick mit der Perspektive der Anleitung zur Selbstaufklärung der Schule und der Impulsgebung für Veränderungen und Entwicklungen auf sie zu richten. Insofern ist davon auszugehen, dass die Schulaufsicht bei der Erneuerung der Schule im Hinblick auf eine Verankerung und einen Ausbau demokratischer Erziehung und politischer Bildung eine nicht unerhebliche Rolle einnehmen kann, wenn man ihr dazu die strukturellen Möglichkeiten und den Auftrag gibt und wenn dazu entgegenkommende Bedingungen geschaffen werden.

Aber die Schulaufsicht muss sich unter dem Anspruch der Förderung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in ihrem Selbstverständnis, in ihrer Organisationsstruktur und in ihrem Handeln völlig verändern, um selbst ein Modell für Demokratie-Lernen im schulischen Kontext abzugeben. Will die Schulaufsicht eine Reform der Schulen, und zwar eine umfassende,<sup>821</sup> mit auf den Weg bringen, dann muss sie sich vor dem Hintergrund des Anspruches, eine demokratischere Schule (niemals vollständig demokratische) mit einem deutlichen Zuwachs an demokratischer Erziehung und politischer Bildung in ihrem Inneren zu verwirklichen, selbst reorganisieren. Ist sie dazu bereit und werden ihr dazu die strukturellen Bedingungen durch politische Entscheidungen eingeräumt, dann kann sie im Bewusstsein ihrer dann veränderten Rolle eine Schlüsselrolle einnehmen.<sup>822</sup> Soll eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung auf den Weg gebracht werden, in deren Zentrum demokratische Erziehung und politische Bildung stehen, dann kann die Schulaufsicht zwar nicht ihre vom Grundgesetz vorgegebene Funktion aufgeben und verlassen (soll sie auch nicht), aber sie muss sich in ihrem Selbstverständnis, in ihrem Habitus, in ihrer Organisationsstruktur und in ihrem Aufgabenspektrum deutlich verändern.

Es geht damit um eine Weiterentwicklung der Schulaufsicht, die den Ansprüchen demokratisch-partizipativer Schulentwicklung Rechnung trägt und die sich um die Realisierung des Anspruches von demokratischer Erziehung und politischer Bildung als wichtige Aufgabe der Schulaufsicht bemüht. Ihr Aufgabenprofil ist in diese Richtung zu entwickeln, so dass sie die Schulen in diesem Segment ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung besser unterstützen kann. Dies geht natürlich nicht von heute auf morgen, aber es sollen Entwicklungsperspektiven verdeutlicht werden, wie dies aussehen könnte, wie die bestehenden restriktiven Bedingungen für die Schulaufsicht überwunden

werden können und wie sie sich in sich selbst verändern muss. Solche Perspektiven sind dabei hinsichtlich ihrer Passung zur Gesamtorganisation des Schulsystems zu prüfen, so dass sich daraus auch hierfür Impulse ergeben, die berücksichtigt und aufgezeigt werden müssen, die aber nur Durchgangsstationen für eine grundsätzliche Weiterentwicklung im Sinne der Ermöglichung von mehr demokratischer Erziehung und politischer Bildung durch demokratisch-partizipative Schulentwicklung sind, die von der Schulaufsicht unterstützt und begleitet wird und zu der sie Impulse gibt.<sup>823</sup>

Vor diesem Hintergrund wird hier die bisherige Funktion der Schulaufsicht erst einmal entfaltet, um daraus dann Veränderungsnotwendigkeiten vorzuschlagen, die geeignet erscheinen, die Intentionen dieser Arbeit umzusetzen. Dazu wird von der Annahme ausgegangen, dass es notwendig ist, nicht nur eine größere Eigenverantwortlichkeit für die Schulen vorzusehen, sondern den Gedanken einer größeren Eigenverantwortlichkeit auch für die Schulaufsicht zu Ende zu denken und nicht in den Fehler der Außensteuerung durch mannigfache Vorgaben und durch ein Durchregieren mit großem Systemdruck und mit detaillierten Steuerungsverfahren zu verfallen.

Die dabei unterbreiteten Vorschläge verstehen sich aber nicht als Masterplan, sondern nur als Anregungen, in welche Richtung die Reise der Veränderung gehen soll.<sup>824</sup>

#### **4.1.2 Anspruch**

Wenn Schulaufsicht, sich dem Anspruch stellt, demokratische Erziehung und politische Förderung in den Schulen unter dem Gesichtspunkt einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung zu fördern, muss sie sich selbst in ihrem Verständnis und in ihrem Handeln diesem Anspruch stellen. Das heißt natürlich erst einmal, dass sie diesen Inhaltsbereich nicht nur nicht vernachlässigt, sondern ihn privilegiert befördert, weil sie weiß, dass dieser ein sehr wesentliches Element der Qualität von Schule und Unterricht ist und dass er bisher nicht die Aufmerksamkeit bekommen hat, die ihm zusteht. Insofern sollte eine formale Zuständigkeit für diesen Bereich in der Schulaufsicht gegeben sein. Da die Schule ein Modell dafür sein sollte, wofür sie erzieht,<sup>825</sup> sollte dies auch für die Schulaufsicht gelten. Wenn Erziehung und Bildung die Demokratiefähigkeit und deren Entwicklung befördern sollen, dann muss sich diese innerschulisch und im schulischen Umfeld im Rahmen der gesetzlich vorgegebenen Möglichkeiten auch abbilden. Die Schulaufsicht wird damit ein Impuls-, Beratungs- und Unterstützungssystem für den Transfer demokratischer Erziehung und politischer Bildung in die Schule. Sie analysiert gemeinsam mit den Schulen die Möglichkeiten einer solchen schulischen Ausgestaltung in den unterschiedlichen Bereichen des Schulehaltens, prüft die Eignung von Konzepten und Vorschlägen auf deren Eignung, Übertragbarkeit und Probleme unter alltagstauglichen Bedingungen einer möglichen Umsetzung, sorgt für den Transport von Informationen, schafft den interschulischen und systemischen Transfer von Ideen in diesem Bereich, sorgt für die Dissemination von Wissen über politische Bildung und demokratische Erziehung, gibt Good- und Best-Practice-Beispiele weiter und vermag prozessuale Anstöße zu ge-

ben, wie die Elemente demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulprogramm und im Schulleben verankert werden können, ohne sie zu „dekretieren“, denn die Schule entscheidet selbst über die Annahme der Angebote.<sup>826</sup>

Sie versteht sich damit vor allem als Serviceagentur zur Ermöglichung und Verbesserung demokratischer Erziehung und politischer Bildung durch eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung. Die Schulaufsicht nimmt sich des Auftrages an, eine demokratische Schulkultur auf allen Ebenen und in allen Bereichen anzuregen und zu unterstützen. Sie wird mit zum entscheidenden Anstoßgeber für solche Entwicklungen in den Schulen und berät Schulen in diesem und in anderen Bereichen. Demokratischer Erziehung und politischer Bildung wird ein sehr hoher Stellenwert für Schulentwicklung eingeräumt, ohne die anderen Bildungsaufgaben zu vernachlässigen.<sup>827</sup> Beide Elemente erhalten aber mindestens ein genauso großes Gewicht wie alle anderen schulischen Aufgaben. Das bedeutet, dass ein schulisches Design für diese Aufgabe entworfen und im Schulprogramm verankert wird.<sup>828</sup>

### 4.1.3 Impulsgeber

Darüber hinaus hat die Schulaufsicht auch selbst dafür zu sorgen, dass sie soweit wie möglich der demokratischen Lebensform entspricht, dass sie die dafür notwendigen Werte der Meinungsfreiheit, der Toleranz, des Aushaltens von Dissens, der Gleichbehandlung, des Respekts im Umgang mit anderen, aber auch die Werte der größtmöglichen Partizipation, der gegenseitigen offenen Befragung, des Aushandelns, der Diskursivität, der wechselseitigen Fürsorge und der Schaffung einer Anerkennungs- und Vertrauenskultur im Umgang mit den Schulen auch selbst lebt und diese sich möglichst in den Organisationsformen und -strukturen niederschlagen, ohne dass dabei, solange sie sich als traditionelle Schulaufsicht versteht, die vorhandene strukturelle Asymmetrie<sup>829</sup> in den Beziehungen negiert wird. Diese wird nicht aufgehoben, aber soweit wie möglich reduziert und in ihren Antinomien bewusst gemacht und auch zur Klärung der Rollen in die Verhandlung eingebracht und im Rahmen dieser Arbeit zu einem veränderten Verständnis der Schulaufsicht weiterentwickelt.

Schulaufsicht mit dem Anspruch der Ermöglichung der demokratischen Lebensform realisiert auch stets, dass sie sich selbst als dilettantisches und demokratisches Selbst im Sinne von Roland Reichenbach begreift, das die eigene Gebundenheit der Auffassungen erkennt und reflektiert, das diese nicht als überindividuell darstellt, sondern der gesitteten Auseinandersetzung mit dem Gegenüber öffnet und sich dem Perfektibilitätsdenken verschließt, also selbst ein Bewusstsein von den eigenen Inkompetenzen hat und den eigenen Dilettantismus akzeptiert. Dazu gehört auch immer die Bereitschaft, sich selbst irritieren zu lassen, Ansprüche dialogisch zu vermitteln und auf rigide Wahrheitsansprüche zu verzichten.

Es geht also insgesamt darum, ein Mehr an demokratischer Lebensform in ein bisher stark hierarchisch geprägtes System von Zentrum und Peripherie, von Anweisung und Befolgung zu implementieren, aber auch die Dienstleis-

tungsfunktion der Schulaufsicht für die Schule und für das schulische Erziehen und Bilden stärker ausprägen. Damit stellt sich auch die Frage, ob das demokratische Ethos nicht in grundsätzlicher Weise auch zu einem Berufsethos für eine veränderte Schulaufsicht werden könnte, die dabei auf Rollenklarheit und Orientierungsstärke nicht zu verzichten braucht. Die Grundannahme, von der sich diese Arbeit leiten lässt, ist, dass das, was die Schulaufsicht vermitteln will, auch von ihr selbst praktiziert wird, zumindest wenn sie erfolgreiche Anregungen, Unterstützungen und Beratungen für Schulen anbieten will. (vgl. Rosenbusch/Schlemmer, 1997, 16) Das heißt, dass sich die Schulaufsicht weitgehend auch an die „in der Demokratie geltenden Prinzipien der kooperativen Wechselseitigkeit, der gegenseitigen Anerkennung und der friedlichen Konfliktregelung zu gemeinsamen Zwecken“ (Himmelmann, 2009, 81) zu halten hat, sie leben und reflektieren sollte. Damit ist auch geklärt, dass es nicht um eine Rationalisierung und Effektivierung der Schulverwaltung geht, sondern um die Wahrnehmung der Vorbildfunktion hinsichtlich der Einführung in die demokratische Lebensform. Die Schulaufsicht nimmt ihre „Leadership-Aufgabe“ so wahr, dass sie diese Aufgabe und dieses Ziel selbst repräsentiert.

Ohne Zweifel wird sie dabei immer an die vorgegebenen Grenzen ihrer Eingebundenheit in die staatliche vorgegebene Hierarchie stoßen, werden die Möglichkeiten ihres Handelns in diesem Sinne angesichts der Verpflichtung zur Einhaltung von Rahmenvorgaben eingeschränkt, so dass sie das demokratische Ethos nicht durchgängig leben können. Allerdings muss ihr Bemühen für ein engagiertes Eintreten dafür erfahrbar werden, müssen die Gestaltungsmöglichkeiten für eine praxisorientierte Umsetzung durch sie sukzessive erweitert werden und der Versuch unternommen werden, die Möglichkeitsspirale zu dehnen. Dies impliziert aber auch die Bereitschaft und die Stärke, um den Willen zu zeigen, das Gebotene oder Angemessene auch unter widrigen Umständen zu realisieren.<sup>830</sup> Des Weiteren gehört aber auch dazu der selbstreflexive Umgang mit sich selbst, die Bereitschaft, Distanz zu sich und dem eigenen Verhalten einzunehmen und fremdwahrende Rückmeldungen kritisch-konstruktiv zu verarbeiten und eigene Fehler und Schwächen in Offenheit zuzugeben und Dilettantismus als Ausdruck der demokratischen Lebensform bei sich und bei anderen zu billigen.

Dies bedeutet, dass Schulaufsicht nicht den Anspruch einbringen sollte, stets souverän und überlegen zu sein, sondern sich eingestehen können muss, dass nicht alles beherrschbar ist und dass darin auch Möglichkeiten der selbstbestimmten Entscheidungen liegen. Sie muss lernen, mit offenen Situationen selbstverständlich umzugehen, Unzulänglichkeiten und Ambivalenz statt Monovalenz in Konflikten zuzulassen und zu ermöglichen. Will sie den Anspruch der demokratischen Lebensform annähernd ausfüllen, setzt sie nicht dauerhaft auf ihre Amtsautorität und lässt bei unterschiedlichen Standpunkten auch dem Gegenüber die Chance, seine Position gleichberechtigt zu vertreten, weil sie nicht behaupten kann, die Wahrheit und Richtigkeit eindeutig zu kennen: „Das demokratische Ethos gebietet aber am Ende immer, sich im Handeln vom absoluten Charakter legitimer Wahrheits- und/oder Richtigkeitsansprüche zu lösen.“ (Reichenbach, 2001, 358)

Vielmehr setzt eine Schulaufsicht, die sich vom demokratischen Ethos leiten lässt, auf Diskurs und Deliberation, ohne dabei Wahrheits- und Richtigkeitsansprüche zu reklamieren, um so zu Verständigungen zu kommen, die aber in dem Wissen vollzogen werden, dass „am Ende ein Dissens bestehen bleiben wird,“ (ebenda) der ohne Verbitterung und Verletztheit ausgehalten werden kann und sollte, und zwar ebenso wie die demokratische Grundhaltung des Erwägens und Abwägens.<sup>831</sup> Anstatt um eindeutige Wahrheiten zu kämpfen, ist ein Leben mit Dissens zu ermöglichen, ohne dabei die annähernde Vergleichbarkeit der Erziehungs- und Bildungsbedingungen zu gefährden. Dies gilt es auszubalancieren und in den Diskurs einzubringen. Ebenso gehören Formen von Teilpartizipation dazu, die den Schulen Möglichkeiten geben, ihre Vorstellungen mit einzubringen und dabei realistische Chancen auf eine Umsetzung zu erhalten, solange diese rechtskonform sind. Gleichzeitig ist eine besondere Form von Zivilität gefragt, „eine Haltung von Gelassenheit, die man jedem Hamster wünschen möchte, der sich in seinem Plastikrad stupide abmüht und lebenslang nicht von der Stelle kommt.“ (Reichenbach, 2007a, 325)

„Es geht, um es mit Gracián zu sagen, einerseits darum, zu ‘handeln als würde man gesehen’ (...), andererseits aber darum, weder ‘ganz sich noch ganz den anderen an(zu) gehören’ (...) – sondern beiden nur, soviel wie nötig. Dass die Höflichkeit momentan wieder zu interessieren beginnt – insbesondere im pädagogischen Bereich – ist vielleicht symptomatisch für eine Welt, in der sich die Menschen am liebsten ganz besitzen und bestimmen *wollen* und schließlich merken, dass sie sich in diesem Streben ganz verlieren und die Abständigkeit zu ihren eigenen Wünschen und Impulsen nur noch tyrannisch oder überhaupt nicht mehr praktizieren können.“ (ebenda, 325)

Schulaufsicht muss unter Einnahme einer solchen Haltung der Gelassenheit Abschied nehmen von hoheitlichem Machtgehabe, von ausschließlich engstirniger Auslegung von detaillierten Vorschriften (bei Einhaltung von Rahmenbedingungen staatlicher Gesamtsteuerung) und von Entmündigungsszenarien des Gegenübers, das so zum Verwaltungsobjekt degradiert würde und unselbstständig bliebe. Das bedeutet bei Leibe keine Aufgabe der Leitungsbeziehung, die sich aber deutlich verändert, weil sie ihr absichtsvolles und zielorientiertes Bemühen nicht verleugnet, aber gleichzeitig darum weiß, dass sie nichts erzwingen kann und vom Verstehen und Akzeptieren im Aushandeln mit dem Gegenüber abhängig bleibt, wenn sie etwas erreichen will. Dabei ist die gegenseitige Anerkennung, auf die beim Gestalten der Beziehungen zu den Schulen und ihren Akteuren noch näher eingegangen wird, eine Grundvoraussetzung im Mit- und Gegeneinander der beiden Parteien. Dazu gehört auch die Einschätzung des anderen durch die Schulaufsicht,

„dass er im Sinne von Bildsamkeit in der Lage ist, erkannte Fehler auszumerzen, Irrwege einzusehen, mit anderen Worten lernfähig zu sein, ... eine Form der Anerkennung. Komplementär muß dies allerdings auch für die eigene Person Gültigkeit besitzen.“ (Rosenbusch, 1995b, 39)

Insofern ist es selbstverständlich, dass die Schulaufsicht an der Ermutigung der schulisch agierenden Personen, an der Steigerung ihres Selbstwertgefühls großes Interesse hat und eben keine unterwürfige Anpassung und rein formale Pflichterfüllung zum Ziel ihres Handelns macht. Wie bei allen pädagogischen Handlungen ist auch ihr andragogisches Handeln der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und zur Mündigkeit verpflichtet. Damit ist in grundsätzlicherweise auch die Forderung nach gesetzlich konformen Regelungen und nach der Enthierarchisierung bzw. des Flacherwerdens von Hierarchien verbunden, aber auch der Anspruch, dass sich das schulische Gegenüber auf das Ethos der demokratischen Lebensform einlässt und selbst auf Selbstherrlichkeit und Omnipotenzphantasie sowie auf Verschleierung der schulischen Problemlagen und der mikropolitischen Szenarien im Binnenraum Schule verzichtet.

Wenn Verhandlung im Mittelpunkt des schulaufsichtlichen Handelns stehen soll, dann gilt es dieses Handlungselement soweit wie möglich auszubauen und zu gestalten, so dass die Form der dienstlichen Anweisung gegenüber den Schulen aus dem üblichen Arsenal der Verhaltensweisen der Schulaufsicht an den Rand gedrängt wird und nur in Fällen der Krisenintervention als „ultima ratio“ in einer Schulaufsicht in der Form von Rechtsaufsicht noch zur Anwendung kommen kann. Die notwendigen Handlungen und Akte der Schulaufsicht müssen sich letztlich daran messen lassen, „inwieweit sie die pädagogische Zieltätigkeit fördern oder hemmen.“ (Rosenbusch, 1995b, 41) In dem hier vorgestellten Bereich ist für diese Zieltätigkeit die Messlatte die Implementierung demokratischer Erziehung und politischer Bildung und der damit verbundene Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Schule. Dazu ist es auch notwendig, dass sich die Schulaufsicht personal („Schulaufsicht mit Gesicht“) und verlässlich einbringt, ohne dabei durchgängig authentisch zu sein, um aber trotzdem oder gerade deswegen den anständigen Umgang zu pflegen.<sup>832</sup> Gleichzeitig ist das „krumme Holz der Humanität“ (Kant) zu ertragen, das Aushalten von Fehlern und Unzulänglichkeiten, und zwar bei sich und bei anderen.<sup>833</sup>

Die Schulaufsicht, die den Anspruch der demokratischen Lebensform ernst nimmt, lässt sich auch davon leiten, dass Kontrolle zwar gut ist, aber Vertrauen viel besser ist.<sup>834</sup> Sie arbeitet daran, die „administrative Verstörung der Schule“ (Horst Rumpf) zu verringern, die Eigenverantwortung der Betroffenen zu erhöhen, sie zu Beteiligten zu machen und auf die Steuerung durch Anweisungen möglichst zu verzichten. Vielmehr hat die Schulaufsicht innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen die Aufgabe, die demokratische Eigeninitiative zu fördern, zu unterstützen und zu begleiten, ohne eine einfache Freisetzung zu verordnen, die die Schulen alleine ließe. Vor allem bedeutet dies auch eine stärkere Beteiligung der Betroffenen (Schüler, Lehrer, Erziehungsberechtigte) an den Entscheidungen, ohne dabei die Errungenschaften eines staatlichen Bildungsauftrages für alle unter dem Anspruch größtmöglicher Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit zu verspielen. Das bedeutet auch, dass sich Schulaufsicht dominant subsidiär zu verhalten hat, um den Schulen die Möglichkeiten zu geben, ihren Weg bei der Gestaltung einer Schulkultur zu gehen, die von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in star-

kem Maße geprägt ist, die demokratiebedeutsame Bildungsprozesse in sich aufnimmt. Andererseits ist es notwendig, eine defensive Haltung gegenüber Veränderungsimpulsen im Bereich der demokratischen Erziehung und Bildung aufzugeben und dafür die politische Unterstützung zu bekommen, die bisher in Nordrhein-Westfalen – anders als z. B. in Brandenburg oder Thüringen – bisher nicht zu erkennen ist.

Schulaufsicht hat sich dazu auch zu verabschieden „vom alten Obrigkeitsstaat und seiner Variante eines Verordnungsstaates“ (Fend, 2008, 364) und muss sich der Aufgabe verstärkt zuwenden, den Erhalt und die Weiterentwicklung der Demokratie auf allen Ebenen zu gewährleisten und zu befördern, was ihr in besonderer Weise gelingen sollte, wenn sie das demokratische Ethos in sich aufnimmt und wenn sie in dem Bewusstsein handelt, dass die Entwicklung und Sicherung von Demokratiefähigkeit neben der sonstigen Qualitätsentwicklung ein zentrales Element der Qualität von Schule ist.

Um dies zu erreichen, bedarf es lang anhaltender und geduldiger Anstrengungen und Bemühungen. Diese sind ebenso nötig, um die Schulaufsicht in ihren Strukturen, Merkmalen, in ihrem Selbstverständnis und in ihren Verhaltensattitüden sukzessive zu verändern. Welche Veränderungen bei der Schulaufsicht selbst vonnöten sind, um demokratische Erziehung und politische Bildung zu fördern, soll jetzt – nachdem umrissen ist, was unter einer Schulaufsicht, die vom demokratischen Ethos geprägt ist, verstanden wird – in den einzelnen Elementen und in Absetzung von einem traditionellen Verständnis von Schulaufsicht näher ausgeführt werden. Dabei steht eine solche Modellierung immer unter dem Vorbehalt, dass sie sich erst in der konkreten Praxis, vor allem in den Verständigungs- und Beratungsprozessen mit den Schulen, als zielführend erweisen und sich in konkreten sozialen Situationen bewähren muss und ihre Belastungsfähigkeit nachzuweisen hat. Sie steht auch unter dem weiteren Vorbehalt, dass sie bildungspolitisch gewollt sein muss, dass endlich eine wirkliche Reform der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen in Angriff genommen wird, und zwar eine solche, die nicht nur kosmetische Korrekturen vornimmt und damit an Symptomen korrigiert, sondern eine solche, die grundlegende Änderungen an den Strukturen vornimmt und dann allmählich auch Möglichkeiten für einen Bewusstseinswandel bei den agierenden Personen bietet und dazu Entwicklungsmöglichkeiten einräumt. Keineswegs werden solche Ansätze aber in Reformen gesehen, die marktwirtschaftliche Mechanismen ohne pädagogische Transformation ins Bildungssystem einführen wollen und die soziale Segregierung befördern.

Um zu verstehen, warum ein solcher Wandel unter der in dieser Arbeit verfolgten Zielperspektive notwendig ist und wie der denn aussehen soll, muss erst geklärt werden, wie der Status quo der Schulaufsicht in dieser Form entstanden ist und warum ein gewisser Veränderungsdruck eintrat. Insofern wird darauf jetzt näher eingegangen.

## 4.2 Traditionelle Schulaufsicht als Ausgangspunkt

### 4.2.1 Bestehende Rechts- und Organisationsstrukturen

Die Ursprünge der Schulaufsicht gehen zurück bis ins 17. Jahrhundert. Anschließend hat sich die Schulaufsicht in der historischen Betrachtung von einer kirchlichen Schulaufsicht, die die Kontrolle der religiösen Unterweisung übernahm, zu einer staatlichen Schulaufsicht im 18. Jahrhundert entwickelt. (vgl. Müller, J., 2006, 60ff.) Die staatliche Schulaufsicht wurde im aufgeklärten Absolutismus und der beginnenden Säkularisierung zur Durchsetzung der staatlichen „Schulhoheit“ gegen die Kirchen eingeführt.<sup>835</sup> Eine rein staatliche Schulaufsicht ist allerdings erst in der Weimarer Republik entstanden, und zwar mit dem Artikel 144 der Weimarer Reichsverfassung, mit dem ab 1919 die Schulaufsicht vollständig in die Hände des Staates als eigenständige Aufgabe gelegt wurde. Die heute bestehenden Strukturen sind trotz der Veränderungen der Rahmenbedingungen für die Schulaufsicht in der Grundlage seit dieser Zeit – abgesehen vom Nationalsozialismus und dessen Formierung und Instrumentalisierung der Schule für seine Ideologie – unverändert geblieben, so dass von einer gewissen Kontinuität gesprochen werden kann. Sie ist das Ergebnis der historischen Veränderung zur bürgerlichen Gesellschaft hin, die einerseits auch Tendenzen einer vorsichtigen Demokratisierung enthielt (Befreiung aus der klerikal-kommunalen Bevormundung), aber andererseits alle Elemente einer bevormundenden staatlichen Bürokratie übernahm, die sich als Aufsichts- und Kontrollbehörde verstand, die das Schulehalten über Gesetze, Erlasse und Verordnungen minutiös regeln und damit reglementieren wollte und mittels differenziert vorgegebener Systemziele noch will. Schulaufsicht im Verständnis ihrer Tradition begriff sich als eine Durchgriffsverwaltung, als ein Modell zentraler Steuerung und dezentraler Verwirklichung, bei der die Schulaufsicht die Zentrale und die Schule die Peripherie darstellt, auf die linear mit direkter Einflussnahme eingewirkt wurde. Die Schule stellt dann nur noch die technische Vollzugsebene einer bürokratischen Verwaltung im Sinne des Bürokratiemodells von Max Weber dar. Bei Nicht-Einhalten von Vorschriften bzw. bei Auffälligkeiten im Bereich der Kontrolle erfolgt ein direktes Eingreifen in die Schule, eine eindimensionale Intervention, bei der die Schulaufsicht die Rolle des „Oberschulleiters“ einnimmt und die Schule ihrer eigenen Potentiale beraubt, sie so entmündigt und sie so zur verwalteten Schule degenerieren lässt.

Ein mechanistisches und zweckrationales Denkmodell kleinschrittiger Einflussnahme war und ist z. T. noch die Vorstellung, mit der Schulen bei gleichzeitiger Anwendung politischer Macht- und Durchsetzungsstrategien auf die Spur kurzfristig vorzeigbarer und berechenbarer Erfolge gesetzt werden sollten bzw. in Einzelfällen noch sollen. Dazu gehört ein Verständnis, das sich gleichzeitig für alles, was in den Schulen passiert, zuständig fühlt, was nach H.-G. Rolff „zu Gestaltungsparalyse und zum Absaufen im operativen Sumpf“<sup>836</sup> (Rolff, 1998c, 195) führt. Zwei Problemlagen der traditionellen Schulaufsicht werden damit evident, die den erfolgten Veränderungen im

Schulsystem nicht mehr gerecht werden, aber schon gar nicht dem Anspruch einer Schulaufsicht genügen, die das Erlernen von Demokratie in der Schule stärker verankern möchte.

Zum einen erweist sich ein *ausschließliches* Setzen auf ein Input-Steuerungsmodell, das nur mit Vorgaben, also Erlassen, Verfügungen etc. arbeitet, aber es an Erfolgsüberüberprüfungen der Wirkungen von Vorgaben mangeln lässt, als wenig effektiv und damit als erfolglos im Hinblick auf eine systematische schulische und unterrichtliche Weiterentwicklung:

„Die deutsche Schule ist seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert verwaltet worden, ohne je eine entscheidende Entwicklungsperspektive zu erhalten, die sowohl die einzelne Schule als auch das System betroffen hätte. Wandel von Schul- und Unterrichtsformen gab es fast in jedem Jahrzehnt, aber der Wandel war entweder auf dem Erlasswege angeordnet oder beruhte auf lokalen Initiativen, die keinen gemeinsamen Zielen verpflichtet waren. Schulen haben immer von anderen Schulen gelernt, dies jedoch eher beiläufig und ohne Steuerung durch Beobachtung der Ergebnisse.“<sup>837</sup> (Oelkers, 2007, 13)

Eine reine Inputverbesserung durch Anweisung einer bürokratischen Hierarchie<sup>838</sup> hat also nicht genügt, um die pädagogische Qualität in der Schule zu steigern (was umgekehrt auch für eine reine Outputsteuerung gilt). Es muss vermutet werden, dass die klassischen Steuerungsinstrumente in der Ausprägung von Verwaltungsvorgaben bei den schulischen Akteuren geringe Wirkungen hinterlassen, da innerschulische Erfolge von verschiedenen Einflussgrößen, von differenten und ausdifferenzierten Organisationsbedingungen abhängen und nicht von einer zentralistischen Vorgabe allein. Die Vorstellung von zentraler Steuerung und dezentraler Verwirklichung im Sinne eines linearen Verhältnisses von der Zentrale zur Peripherie hat also deshalb ausgedient, weil dies nie richtig funktioniert hat. Die Möglichkeiten direkter Einflussnahmen auf die Schulen sind bescheidener als die Zentrale angenommen hat und werden entsprechend systemisch gebrochen und umgedeutet. Die Einzelschule als Einheit, als System oder Organisation mit den ihr spezifischen Mechanismen und informellen und formellen Wirkungszusammenhängen wurde nicht in den Blick genommen, weil die Schulaufsicht sich viel zu stark auf die einzelnen Lehrer mit ihren Leistungen konzentrierte und darauf reagierte oder im Vorfeld schon agiert hatte. Aus der Perspektive des heutigen Entwicklungsstandes der Schulforschung kann dazu dann festgestellt werden:

„Mit dirigistischen Ansätzen ist aus systemischer Sicht angesichts der Komplexität des Gegenstandes, der Vernetztheit der Systeme sowie ihrer autopoietischen Organisation vor dem Hintergrund historisch erworbener Skepsis gegenüber Steuerungsansätzen wenig zu erreichen.“ (Rahm, 2005, 40)

Ein hierarchisches Anordnungsverständnis, das die Schule nur als ausführendes Organ sieht, bewirkt höchstens, dass eine quantitative Dimension der

Veränderung eintritt, dass es kosmetische Operationen auf der oberflächlichen und formalen Ebene gibt und dass Abwehrhaltungen aufgebaut werden. (vgl. Schratz, 1998d, 94)

Die Skepsis war aber nicht nur gegenüber linearen und mechanistischen Steuerungsansätzen vorhanden, sondern zeigte und zeigt sich auch darin, dass Schulaufsichtsbeamte dominant als Kontrolleure, als Vertreter staatlicher Obrigkeit und als „Störfaktor“ für die Routinen des schulischen Alltags aufgefasst wurden und noch werden. Das liegt insbesondere daran, dass die Schulaufsicht vor allem bei der Einzelinspektion von Lehrern wahrgenommen wird, bei der es dann meistens um Beförderungsverfahren mit anschließenden dienstlichen Beurteilungen geht oder um Kriseninterventionen bei problematischem und unpädagogischem Verhalten bei diesem Personenkreis.

Die damit verbundene Negativwahrnehmung tritt ganz besonders dann ein, wenn die Schulleitung selbst nicht hinreichende Personalunterstützungs- bzw. Konfliktlösungskompetenz und Befugnisse besitzt, um abweichendes Lehrerverhalten selbst nachhaltig zu korrigieren und eine Reprofessionalisierung einzuleiten. Dazu kommt die Wahrnehmung der Lehrerseite, dass sich die Schulaufsicht als Zentralverwaltung in kleinkariierter Weise um die Kontrolle und Umsetzung von Erlassen und Verfügungen an den Schulen kümmere, mit dem die Hierarchie und der Geist von Kontrolle verdeutlicht werde. Auch wenn die Schulaufsicht sich in ihrer Selbsteinschätzung positiver und vor allem pädagogisch wahrnimmt, kann sie diese Fremdwahrnehmung auf Lehrerseite als bestehende Wirklichkeit nicht verdrängen. (vgl. Burkhard, 1998, 63)

Da diese unterschiedlichen Wahrnehmungen sich nicht auf einzelne Schulaufsichtsbeamte als Personen beziehen, spricht Heinz S. Rosenbusch von einem „strukturell gestörten Verhältnis“<sup>839</sup> (Rosenbusch, 2005, 72) zwischen dem Lehrpersonal und der Schulaufsicht, weil die Probleme in den Strukturen und der Aufgabenzuweisung der Organisation, in der Tradition des Rollenverständnisses und der Selbstdefinition der Schulaufsicht lägen. Lehrer fühlen sich nicht richtig und angemessen ernst genommen und sehen sich nur als ausführende Organe, deren Expertise, Kompetenz und deren Erfahrungen und Vorstellungen bei sie gängelnden Bestimmungen nicht hinreichend oder gar nicht beachtet werden. (vgl. Rosenbusch, 1993a, 9) Diese strukturellen Bedingungen lassen dann auch die entsprechenden Vorurteile und Fehleinschätzungen entstehen, so dass es zum „ganz offiziellen Organisationsritual“ (Terhart, 2001a, 147) oder zum „nicht untypische(n) Hausmythos“ (ebenda) gehört, sich seitens der Lehrer über die unverständige und anweisungsfreudige Schulaufsicht zu beklagen. Arthur Blumberg benutzte dann später für dieses ausgeprägte Misstrauens- bzw. emotionale Spannungsverhältnis zwischen Lehrerschaft und Schulaufsicht den Begriff des „private cold war“, (ebenda) wobei aber Rosenbusch darauf hinweist, dass diese negativen Einstellungen und das distanzierte und belastete Verhältnis vor allem zwischen Lehrerschaft und Schulaufsicht und nicht zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht bestehe, auch wenn bei Schulleitungen nicht die kritische Wahrnehmung fehle, wenn die Schulaufsicht als „Oberschulleiter“ auftrete<sup>840</sup>

(Rosenbusch, 2002, 13) oder keine wirkliche Hilfe bei Schulentwicklung oder bei der Organisation biete. (vgl. Rosenbusch/Schlemmer, 1997, 10)

Zu dem strukturell gestörten Verhältnis zwischen Lehrerschaft und Schulaufsicht, das sich auch dahin auswirke, dass die Schulaufsicht auf Abweichungen, auch wenn es sich um rechtlich mögliche Alternativen handele, nur mit Sanktionen reagiere, kommt noch ein sozialisatorisches Element als Ergänzung bei vielen Schulaufsichtsbeamten hinzu, nämlich ihre weitgehende konservative Grundhaltung, die durch eine an Loyalität ausgerichtete Sozialisationspraxis mit entsprechenden selektiven Eignungs- und Auswahlverfahren entstehe. (vgl. Hopf/Neumann/Richter, 1980, 378). Dies führte insgesamt dazu, dass durch eine solche Form der Außensteuerung Veränderungen von Schule sich nur in engen Bahnen bewegen konnte und dass dabei hierarchische Abhängigkeitsverhältnisse dominierten und teilautonome Formen demokratischer Selbstorganisation und damit eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung keine Chance hatten. An der traditionellen Schulaufsicht wurde daher auch schon in der Vergangenheit viel Kritik geübt.

Bereits der Deutsche Bildungsrat (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973b) hatte im Sinne der Verwirklichung von mehr Demokratie in der Schule eine Reform der Bildungsverwaltung gefordert, worauf hinsichtlich der Rollenbestimmung der Schulaufsicht noch eingegangen werden soll. Aber erst mit den internationalen Systemvergleichsuntersuchungen der Schulsysteme (TIMSS und PISA) wurde deutlich, dass sich mit einer reinen Inputsteuerung, mit Einzelinterventionen und direkter Gängelung nicht die gewünschten Erfolge erzielen ließen.

Folgende Entwicklungsprobleme konnten konstatiert werden: (vgl. Burkhard, 2001b, 56)

- Die von der Schulaufsicht eingesetzten Verfahren und Instrumente (Einzelintervention, Handlungen, die sich nur auf einzelne Lehrkräfte bezogen) erweisen sich nur als begrenzt wirksam. (Verfahrensproblem)
- Die Arbeitsbeziehungen zwischen den Lehrkräften und der Schulaufsicht sind belastet. (Akzeptanzproblem)
- Die Schulaufsicht befindet sich durch die Funktionsvielfalt in ihrer Tätigkeit in einem Rollenkonflikt zwischen Beratung/Unterstützung und Kontrolle auf der anderen Seite, worauf ein Großteil der Belastungen im Verhältnis zur Lehrerschaft zurückzuführen ist. (Rollenproblem)
- Die Schulaufsicht ist völlig überlastet, und zwar vor allem mit Verwaltungs- und Routinetätigkeiten. (Zeitproblem)

Es existiert eine zu große Bandbreite und Varianz in der schulaufsichtlichen Aufgabenwahrnehmung, die keine Schwerpunktsetzung und Spezialisierung zulässt. Es gibt eine Diskrepanz zwischen dem Selbstverständnis der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten und deren realer Aufgabenausführung.

Vor diesem Hintergrund entstand die Notwendigkeit, sich auch mit dem staatlichen Steuerungssystem der Schuladministration und dessen Veränderung grundsätzlicher zu beschäftigen. Der Bedarf an schulischem Wandel und der Schock der mangelnden Wirksamkeit bisheriger Steuerungsmodi des Bildungssystems brachte auch die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Verständnis, in der Struktur und in den Aufgaben der Schulaufsicht mit sich,

auf das noch einzugehen sein wird.<sup>841</sup> Bevor dies allerdings geschieht, sollen erst einmal die bestehende Struktur und Organisation der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen und ihre momentan bestehenden Kernaufgaben, dann die bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen, die Veränderungsnotwendigkeit der Schulaufsicht im Zusammenhang mit einer veränderten bildungspolitischen Steuerung und im Zusammenhang einer teilautonomen und in die Eigenverantwortung entlassenen Schule erläutert werden, um vor dem Hintergrund des bestehenden Zustandes die Veränderungsnotwendigkeiten zu kennzeichnen und weiterzuentwickeln, um die notwendige Kompatibilität für eine Schulaufsicht zu erreichen, die sich annähernd als Modell für die demokratische Lebensform und als Promotor des Demokratie-Lernens versteht. Dazu sind dann weitere Einzelelemente zu entwickeln, also Vorschläge für eine veränderte Bezeichnung, für veränderte Aufgaben, aber auch die Möglichkeiten eines modifizierten Rechtsrahmens, der grundgesetzlich verankert bleibt, aufzuzeigen.

#### **4.2.2 Bestehende Struktur der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen (Status quo)**

Wie in allen Bundesländern ist die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen (NRW) eine Angelegenheit des Staates (anders als in den USA, in den Niederlanden oder in Dänemark mit einer in der Regel kommunalen und kaum staatlichen Zuständigkeit) und wird gemäß Artikel 8 (3) der Landesverfassung durch hauptamtlich tätige, fachlich vorgebildete Beamte ausgeübt.

Die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen ist dreistufig aufgebaut. Sie unterscheidet sich von einigen anderen Bundesländern, in denen es nur eine zweistufige Schulaufsicht gibt. Die Schulaufsicht ist dabei hierarchisch gestaffelt. Oberste Schulaufsicht ist das Ministerium für Schule und Weiterbildung, das im Auftrag der jeweiligen Landesregierung handelt und an das vom Landtag verabschiedete Schulgesetz und an die Landesverfassung gebunden ist. Das Ministerium ist vor allem zuständig für alle grundsätzlichen Entscheidungen, z. B. zentrale Prüfungen, Ausgestaltung des Bildungsauftrages der Schulformen und damit der Struktur der Schulformen, für Lehrpläne und Richtlinien, Lehrerausbildung, Personal- und Budgethoheit und Zuweisung von Lehrerstellen im Rahmen des Landeshaushaltes, aber auch für Grundsatzentscheidungen im Bereich der politischen Bildung, die durch den Artikel 7 (2) (Erziehung zur Demokratie und Freiheit) formal Verfassungsrang einnimmt und damit wichtiger Auftrag für die Schule ist. Das Ministerium ist damit beauftragt, zur Sicherung der landeseinheitlichen Grundlagen für die pädagogische und organisatorische Arbeit der Schulen sowie für ein leistungsfähiges Schulwesen zu sorgen.

In der gestuften Hierarchie folgt der „obersten Schulaufsicht“ durch das Ministerium die sog. „obere Schulaufsicht“, die durch die Schulabteilungen (Abteilungen 4) bei den fünf Bezirksregierungen in Arnberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster ausgeübt wird. Von den Dezernaten der Abteilung 4 sind acht Dezernate mit Angelegenheiten der Schulen befasst. Die schulfachli-

chen Dezernate sind mit Ausnahme des Dezernates für Lehreraus- und -fortbildung (Dezernat 46) nach Schulformen gegliedert.<sup>842</sup> Die verwaltungsfachlichen Dezernate sind zuständig für Personal- und Stellenplanangelegenheiten (Dezernat 47) sowie für Schulrecht, Schulverwaltung, Schulbau, Ersatzschulen etc. (Dezernat 48) und neuerdings das Dezernat 4Q für die Qualitätsanalyse an Schulen, das einen gesonderten Rechtsstatus besitzt. In den schulformbezogenen Dezernaten erfolgt die Kooperation nach dem Kollegialprinzip. Eine Hauptdezernentin, ein Hauptdezernent nimmt die Vorgesetztenfunktion innerhalb eines schulformbezogenen Dezernates wahr und trägt die Gesamtverantwortung für das Dezernat. Assistenzkräfte für Sekretariatsarbeiten und Vorzimmerarbeiten wie dies bei Schulleitungen üblich ist, stehen den Dezernentinnen und Dezernenten nicht zur Verfügung.

Die Schulabteilungen der Bezirksregierungen sind organisatorisch dem Innenministerium und fachlich dem Schulministerium untergeordnet. Die obere Schulaufsicht ist in der „Sandwich-Position“ zwischen dem Ministerium als oberster Schulaufsicht und der unteren Schulaufsicht (bei Grund-, Haupt- und Förderschulen) und den Schulen (erstinstanzliche Aufsicht über Gesamtschulen, Gymnasien, Realschulen) tätig. Um die quantitative Dimension zu verdeutlichen, kann festgestellt werden, dass ca. 200 schulfachliche Schulaufsichtsbeamte in den fünf Abteilungen 4 der Bezirksregierungen und ca. 140 verwaltungsfachliche Schulaufsichtsbeamte neben ca. 770 Sachbearbeitern beschäftigt sind. Mit der Funktionalreform von 1985 wurde die Eingliederung der gesonderten Schulkollegien für die Gymnasien in Düsseldorf und Münster in die Bezirksregierungen vollzogen, die bis dahin eine gesonderte Schulaufsicht hatten. Für die Schulformen der Grund-, Haupt- und Förderschulen existiert noch eine sog. „untere Schulaufsicht“ als untere staatliche bzw. zweitinstanzliche Aufsichtsbehörde für 23 kreisfreie Städte und 31 Kreise.<sup>843</sup> Das Schulamt<sup>844</sup> ist die untere Schulaufsichtsbehörde und umfasst je nach Schulamtsgröße zwei bis sechs Personen (Schulräte und Schulamtsdirektoren). Sie nehmen die schulfachliche Leitung wahr. Daneben wird die verwaltungsfachliche Leitung durch Hauptgemeindebeamte realisiert und weitere als Organ geliehene verwaltungsfachliche Mitarbeiter zur Absicherung des Aufgabenbereiches stehen diesen zur Seite. Die Spitze der verwaltungsfachlichen Leitung nehmen die Oberbürgermeister bzw. bei den Kreisen die Landräte ein. In der quantitativen Dimension handelt es sich um ca. 206 Landesbeamte für die Schulaufsicht über die Grund-, Haupt- und Förderschulen und ca. 500 Stellen für kommunale Verwaltungsbeamte und -angestellte.

Zum Dienstbereich des Schulrates, des Schulamtsdirektors gehören alle schulfachlichen Angelegenheiten, zum Dienstbereich der Kommunen, des Kreises die rechtlichen Angelegenheiten (Verwaltung, Haushalt). Auf dieser Ebene stehen auch Sekretariatskräfte zur Verfügung. In einigen anderen Bundesländern ist die sog. untere Schulaufsicht nicht eingeführt worden; in anderen ist die untere Schulaufsicht gestärkt worden und die obere aufgehoben worden, um den Bedarfen der Schule vor Ort besser zu genügen. Bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland ist die Schulaufsicht als Großkonzern zu betrachten, der ca. 6000 „Filialen“ und 180.000 Beschäftigte hat, woran u. U. auch abgelesen werden kann, welche Bedeutung der Schulauf-

sicht zumindest momentan noch zugemessen wird. Gleichzeitig wird damit auch die Steuerungsproblematik und selbst unabhängig vom Kulturföderalismus der 16 Bundesländer schon die Schwierigkeit erkennbar, zu einer annähernd gemeinsamen Ausrichtung zu kommen.

<p>Oberste Schulaufsichtsbehörde (Ministerium für Schule und Weiterbildung)</p>	
<p>Obere Schulaufsichtsbehörde Schulabteilung der fünf Bezirksregierung in: Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln, Münster</p>	
<p>Zweitinstanzliche Aufsicht über Grundschulen Förderschulen Hauptschulen</p>	<p>Erstinstanzliche Aufsicht über Realschulen Gymnasien Gesamtschulen Weiterbildungskollegs</p>
<p>Untere Schulaufsichtsbehörde 54 Schulämter für Kreise bzw. kreisfreie Städte als untere staatliche Aufsichtsbehörde in 23 Städten und 31 Kreisen</p>	
<p>Erstinstanzliche Aufsicht über Grundschulen Förderschulen Hauptschulen</p>	
<p>Aufbau des Schulamtes:</p>	
<p>Schulfachliche Leitung</p>	<p>Verwaltungsfachliche Leitung</p>
<p>Schulfachliche Aufsichtsbeamte je nach Schulamtsgröße: 2-6 Personen</p>	<p>Hauptgemeindebeamter/beamtin Oberbürgermeister/in Landrat/Landrätin</p>

**Abb. 8: Bestehende Struktur der Schulaufsicht in NRW (Status Quo)**

### 4.2.3 Kernauftrag und Verantwortlichkeiten

Jenseits der Struktur der Schulaufsicht gibt es im traditionellen Verständnis der Schulaufsicht einen einigermaßen gesicherten Konsens über die Kernaufgaben der Schulaufsicht. Da der Kernauftrag – was noch zu zeigen ist – sich aus der verfassungsmäßig garantierten Verantwortung für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Erziehung und Bildung ergibt, kann er nur in Form einer staatlichen Behörde vorgenommen werden. Der Kernauftrag ist auf einer allgemeinen Ebene so zu beschreiben, dass die Schulaufsicht im klassischen Sinne die Aufgabe hat, die staatliche Verantwortung für die Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit der Bildungsverhältnisse und Bildungsabschlüsse wahrzunehmen. Die Gesamtkonstruktion ist strukturell und inhaltlich dominant auf Kontrolle und Verwaltung und weniger auf die systematische Beratung und Unterstützung der Einzelschulen ausgerichtet. (vgl. Rosenbusch, 2005, 190) Im internationalen Vergleich können acht Grundaufgaben der Schulaufsicht (unter Einschluss neuer Aufgaben) festgestellt werden. Das sind: (vgl. Brüggem, J. C., 2001, 369 u. Dubs, 2003a, 7)

- Kontrolle der Übereinstimmung schulischer Handlungen mit dem Gesetz (Vorschriftenkontrolle),
- Stimulierung von Schulentwicklung,
- Verwaltungsaufgaben, einschließlich Personalmanagement, also Personalanstellungsgeschäfte, Personalbeurteilung, Beförderung, Umgang mit dienstlichem Fehlverhalten bei Lehrkräften,
- Individuelle Beratung von Lehrpersonen sowie von Schulleitern,
- Evaluation von nationalen Projekten und Entwicklungen/Trends,
- Berichterstattung an Ministerien und/oder Parlamente und in zunehmendem Maße auch an die Öffentlichkeit über die Arbeit an Schulen,
- Beratung von Behörden, z. B. von Schulträgern (neuerdings) auch für Evaluation von Einzelschulen.

Für die obere Schulaufsicht bei den Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen lässt sich das noch konkretisieren:

Die Schulaufsicht ist erstens verantwortlich für die pädagogische Entwicklung der Einzelschule, für die sie eine entsprechende Zuständigkeit hat. Jeder Schuldezernent der oberen Schulaufsicht ist Ansprechpartner für eine größere Anzahl von Schulen in der Schulform, in der er arbeitet. Daneben gibt es zweitens Zuständigkeiten für die der Schulaufsicht übertragenen Grundsatzaufgaben, sog. Generalien, z. B. die Zuständigkeit für politische Bildung an Schulen. Drittens gibt es eine unterrichtsfachbezogene Zuständigkeit (nicht zu verwechseln mit der noch zu erwähnenden schulfachlichen Aufgabe), zumindest in einigen Schulformen, die die Verantwortung der Schulaufsicht für einzelne Fächer zum Ausdruck bringt. Darüber hinaus existieren verpflichtende Zuständigkeiten für zentrale Prüfungen in den jeweiligen Fächern und die Kooperation mit der Lehreraus- und -fortbildung unter einer fachbezogenen Perspektive. Viertens kommen dazu das gesamte Beschwerdemanagement, also die fachbezogene Bearbeitung von Beschwerden und Widersprüchen, und die Klärung von Beschwerden, die sich auf Lehrpersonen und Schulleitungen beziehen.

Die schulfachliche Aufsicht soll sich auf die Zuständigkeit für Schul- und Unterrichtsentwicklung konzentrieren, ist aber als Dienstleistungsbehörde in einer Bündelbehörde (Bezirksregierung/obere Schulaufsicht) mit sog. „Kundenorientierung“ für alle Detailanfragen im Bereich Schule Ansprechpartner. Dazu kommt eine zeitlich sehr umfangreiche Inanspruchnahme, die sich inzwischen aus Veränderungen der bildungspolitischen Umsteuerung zur Outputorientierung ergibt, hier vor allem die fachbezogene Inanspruchnahme zur Vor- und Nachbereitung zentraler Prüfungen im Rahmen der Accountability-Politik und die „Nachsorge“ an den Schulen nach dem Besuch der Qualitätsanalyse an den jeweiligen Schulen. Die Ausübung der Tätigkeit der einzelnen Personen und die damit einhergehende Aufgabenerfüllung vollziehen sich dabei überwiegend individualistisch und nur bedingt gleichsinnig.

Deuten sich mit der massiven Inanspruchnahme für zentrale Prüfungen bzw. mit den Prozessen der Zielvereinbarungen nach den Besuchen der Qualitätsanalyse an den Schulen schon erste Veränderungen im Aufgabenspektrum der Schulaufsicht an, so ist vor dem weiteren Voranschreiten der Darstellung im Hinblick auf bisher schon erfolgte Modifikationen und im Hinblick auf die Notwendigkeit weiterer notwendiger Umstrukturierungen und Verhaltensveränderungen erst einmal die rechtsstaatliche Grundlage der Schulaufsicht zu klären, um dann auch hier Weiterentwicklungen, die inzwischen gedanklich vollzogen sind, zu benennen und weitere, die zur Entwicklung des Demokratie-Lernens an den Schulen mit Beratung und Unterstützung der Schulaufsicht notwendig sind, vorzuschlagen.

#### **4.2.4 Rechtliche Rahmenbedingungen und juristische Veränderungsnotwendigkeiten**

Die rechtlichen Grundlagen der Schulaufsicht ergeben sich aus dem Artikel 7, Abs. 1 des Grundgesetzes, der sich wiederum auf Artikel 144, Satz 1 der Weimarer Reichsverfassung bezog, in dem es hieß, dass „Schulen und Universitäten (...) Veranstaltungen des Staates sind.“ (vgl. Kurtz, 1982, 232) Im Grundgesetz wurde daraus, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. In ähnlicher Weise hat dann auch das Bundesverfassungsgericht in einer Formel die Aufgaben der Schulaufsicht formuliert, die danach in der juristischen Literatur breite Verwendung gefunden hat. Danach ist der Begriff der Schulaufsicht zu verstehen als „Inbegriff der staatlichen Herrschaftsrechte über die Schule, die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens.“<sup>845</sup> (BVerfGE 59, 360, 377, vgl. Heckel/Avenarius 2000, 234 u. Füssel, 2001b, 42f.) Unter Schulaufsicht wird damit vor allem die Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten verstanden. Das Bundesverfassungsgericht setzt Schulaufsicht und Schulhoheit gleich und verbindet sie miteinander. Dies hat aber in der verfassungsrechtlichen Literatur schon früh zu deutlichem Widerspruch geführt, weil es hier zu einer Vermischung von ganz unterschiedlichen Begriffen wie Staatsaufsicht, ein feststehender juristischer Begriff, der nicht ohne weiteres erweitert werden kann, und Herrschaft

kommt, was unter Geltung des freiheitlich gestalteten Grundgesetzes nicht unproblematisch erscheint. (vgl. Kurtz, 1982, 293ff.) Dies hat dann in der Folgezeit zu den Erkenntnissen geführt, dass sich zwar jede Schule rechtlich unter Geltung des Grundgesetzes einzugliedern habe, aber dass damit das Grundgesetz keine abschließende Entscheidung über die Art und den Umfang staatlicher Einflussnahme im Schulwesen getroffen wurde. (vgl. ebenda, 294)

„Festzuhalten bleibt hier lediglich, dass es auch in einer parlamentarischen Demokratie einer übergeordneten verwaltungsmäßigen Leitung des Schulwesens bedarf, wenn dieses den ständig steigenden Erfordernissen der modernen Zeit gerecht werden will.“ (ebenda, 298)

Die Schulaufsicht vertritt damit als staatliche Institution die Allgemeininteressen gegenüber den Einzelinteressen der Schule und ihres Personals, ohne dass die Form und Struktur der Schulaufsicht damit präzise vorgegeben wäre. Auch Judith Müller kritisiert, wenn der Art. 144 S. 1 der Weimarer Reichsverfassung und der Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes so interpretiert wird, dass darunter ein umfassendes administratives Bestimmungsrecht durch die Schulaufsicht über die Schulen zu verstehen sei. (vgl. Müller, J., 2006, 90) Sie spricht von einem „extensiven Verständnis der Schulaufsicht in historischer Perspektive“ (ebenda, 91) und verweist auf die historisch geprägte Begriffsbestimmung. Sie leitet aus der Tatsache ab, dass die Schulen keine staatlichen Vollzugsorgane seien, dass auch die Schulaufsicht nicht als Organ verstanden werden könne, das im Sinne einer Durchgriffsverwaltung und unter Inanspruchnahme hoheitlicher Akte permanent den schulischen Handlungsspielraum einengen könne: „Denn wären die Schulen Staatsanstalten, wären sie in die normale staatliche Verwaltungshierarchie eingegliedert und damit Teil des staatlichen Verwaltungsapparates.“<sup>846</sup> (ebenda, 91) Eine Unterscheidung zwischen dem Begriff der Schulhoheit<sup>847</sup> (vgl. ebenda, 91) und der Schulaufsicht führt sie dazu, dass sie der Schulaufsicht im engeren Sinne vor allem Aufgaben der Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zuweist, wobei der Begriff der Kontrolle sich in Artikel 7 Abs. 1 GG nur auf die Rechtmäßigkeit und höchstens noch auf die Zweckmäßigkeit<sup>848</sup> beziehe, aber damit nicht die Leitung und Organisation meine. Insofern kommt Judith Müller zu der hier geteilten Einschätzung, dass der Begriff der Aufsicht ein offener Begriff sei, dessen konkrete Ausgestaltung sich erst aus der jeweiligen Norm ergebe. (vgl. ebenda, 93) Beim Artikel 7 Abs. 1 GG hat sich damit der Verfassungsgeber jeder näheren Ausdeutung des Aufsichtsbegriffes enthalten. Lediglich das Bestehen einer Rechtsaufsicht als Mindestgehalt ist aus einem solch offenen Verständnis des Aufsichtsbegriffes ableitbar.<sup>849</sup> (vgl. ebenda, 96f.) Der Grundgesetz-Artikel 7, Abs. 1 verdeutlicht nur, dass der Staat dafür verantwortlich ist, ein funktionsfähiges Schulwesen zu gewährleisten, ohne zu präjudizieren, in welcher Art und Weise dies im Hinblick auf die Schule und die Schulaufsicht zu realisieren ist:

„Der Staat kann seiner Verantwortung sowohl dann gerecht werden, wenn die Schulen – wie bis heute – Anstalten des Staates sind und der Staat ein umfassendes Bestimmungsrecht über sie hat, als auch dann, wenn die Schulen über einen großen Freiraum verfügen und der Staat sich im Wesentlichen auf eine Rechtsaufsicht beschränkt.“ (ebenda, 98)

Insofern kommt J. Müller zu dem Schluss, dass Artikel 7 Abs. 1 GG „lediglich das erforderliche Mindestmaß (Über-/Unterordnungsverhältnis und Ausübung der Rechtsaufsicht) staatlicher Einflussnahme im Schulwesen beschreibt ...“ (ebenda) Der Begriff der Aufsicht in Art. 7 Abs. 1 GG ist daher nicht notwendig als umfassendes Bestimmungsrecht über die Schulen zu verstehen, sondern legt nur die Rechtsaufsicht fest, die in allen Ländern gewährleistet sein muss. Der Vorschlag der Beschränkung der Schulaufsicht auf die Rechtsaufsicht, die auch die Dienstaufsicht inkludiert, war auch schon ein Vorschlag des 51. Deutschen Juristentages aus dem Jahre 1981, der aber auf erheblichen Widerstand stieß. (vgl. ebenda, 84) Er ist heute wieder aktuell, weil – worauf noch einzugehen sein wird – die Schulen eine größere Selbstständigkeit, also eine relative Autonomie, erlangen sollen und durch die Gesetzgebung in einzelnen Bundesländern – so auch in Nordrhein-Westfalen – formal schon erreicht haben. Ein System der umfassenden staatlichen Steuerung ist damit nicht kompatibel. So folgert Judith Müller dann auch berechtigt:

„Solange sich der Staat jedenfalls hilfsweise die ungeschmäilterten fachaufsichtlichen Durchgriffsbefugnisse vorbehält, laufen die gutgemeinten Autonomiegarantien letztlich ins Leere. Deshalb ist es erforderlich, dass die Selbstständigkeit der Schule auch rechtlich durch die Beschränkung des Staates auf eine reine Rechtsaufsicht anerkannt wird.“ (ebenda, 93)

Das bedeutet, was auch noch näher bestimmt werden soll, dass staatliche Vorgaben nur noch als Rahmenvorgaben zu verstehen sind, die Ziele und Standards für einen gewissen Zeitraum festlegen, aber auf alle Detailregelungen und auf immer wieder neue Durchgriffe verzichtet wird. Der Weg, wie die Schulen die Ziele erreichen, muss ihnen selbst überlassen bleiben, wozu die Schulen als Institutionen mit echter Rechtspersönlichkeit bei gleichzeitiger staatlicher Rahmensetzung zu gestalten sind.<sup>850</sup>

Juristisch ist es also notwendig, dass eine Veränderung in der Hinsicht eintritt, dass Schulen als rechtsfähige Anstalten mit einer gewissen pädagogischen Autonomie zu definieren sind, weil nicht-rechtsfähige öffentliche Anstalten stets Teils des Verwaltungsträgers bleiben und nicht Träger von Rechten und Pflichten sein können. Eine neue Rechtsform ist notwendig, weil schulische Selbstverwaltung und Selbstgestaltung in einem vorgegebenen Rahmen in der Form der bis jetzt noch gültigen nicht-rechtsfähigen Anstalt nicht mehr sinnvoll ist.<sup>851</sup> Ja, die neuen Schulgesetze haben dazu beigetragen, die Schule als nicht-rechtsfähige Anstalt in gehörigem Maße ihrer eigentlichen rechtlichen Funktion zu entkleiden. (vgl. ebenda, 227) Insofern ist nach alternativen Rechtsformen<sup>852</sup> zu suchen, die ebenfalls mit dem GG in Einklang stehen.

Judith Müller schlägt als neue Rechtsform die Körperschaft als die für die Schule geeignete Rechtsform vor, die ihr dazu ver helfe, öffentliche Aufgaben im Rahmen des staatlichen Rahmens eigenverantwortlich zu regeln, was gerade vor dem Hintergrund der Ermöglichung einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung von großer Bedeutung ist.<sup>853</sup> Dies hat dann auch Konsequenzen für die Aufgaben der Schulaufsicht, die dann ihre Kontrollaufgaben auf die Rechts- und Dienstaufsicht<sup>854</sup> reduzieren kann und dafür im Rahmen ihrer gesetzlichen Einbindung und unter Beachtung des Parlamentsvorbehaltes<sup>855</sup> eigene Gestaltungsbefugnisse in Kooperation mit den Schulen als rechtsfähige Institution wahrnehmen kann. Zu dieser Konstruktion gehört aber auch, dass es staatlichen Institutionen vorbehalten ist, auf der Grundlage der schulischen Selbstevaluation eine Metaevaluation durchzuführen, um ein nachträgliches Controlling zu ermöglichen.

Der Schulaufsicht soll daher in ihrer Aufsichts- und Kontrollfunktion – generell und insbesondere unter den in dieser Arbeit vertretenen Zielen – eine Beschränkung auf die Rechtsaufsicht und auf die Dienstaufsicht mit der integrierten Möglichkeit (innerhalb des Rahmens der Rechts- und Dienstaufsicht) der Krisen- und Konfliktintervention auferlegt werden.<sup>856</sup> Mit der Beschränkung auf die Rechtsaufsicht kann sie immer noch bei Verstößen gegen die geltenden Rechtsnormen und bei gravierenden Verletzungen der pädagogischen Normen und Standards eingreifen. Die Rechtsaufsicht übernimmt damit weitgehend die schulaufsichtliche Gewährleistungsfunktion. Gleichzeitig wird es einer auf die Rechtsaufsicht „verschlankten“ Schulaufsicht damit möglich, neue Aufgaben und Funktionen der Schulaufsicht, die dann anders zu bezeichnen wäre und andere strukturelle Bedingungen zur Voraussetzung hätte, besser und gezielter zu verwirklichen, weil sie von der Rechtsaufsicht entlastet wäre. Dies hülfe auch den Schulen besser, um sie allgemein und insbesondere unter den hier verdeutlichten Zielen kontinuierlich zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Die Rechts- und Dienstaufsicht soll daher in dieser Weise gesondert von neuen und noch auszuführenden Funktionen der Schulaufsicht betrieben werden: Die Rechts- und Dienstaufsicht ist weiterhin notwendig. Aber noch notwendiger und vor allem sinnvoll ist eine andere Schulaufsicht, die vor allem zur systematischen Entwicklung einer Schule und unter Einschluss des Unterrichts Impulse, Beratung und Unterstützung leistet, damit diese sich in größerer Eigenständigkeit um ihre pädagogische Qualität und in besonderer Weise um demokratische Erziehung und politische Bildung kümmert.

Dieser Einschätzung wird im weiteren Verlauf gefolgt, wenn Veränderungen in der Struktur, im Begriff und in der Aufgabenbestimmung der Schulaufsicht vorgeschlagen werden. Nur unter dieser Prämisse sind weitgehende Innovationen möglich, die das Verständnis von Schulaufsicht in eine neue Dimension transformieren können, um eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung mit den zentralen Inhalten der demokratischen Erziehung und politischen Bildung auf den Weg zu bringen und diesen zu verstetigen. Ein ausschließlich obrigkeitsstaatliches Denken mit den Möglichkeiten der Gängelung der Schulen wäre einer solchen Zielorientierung abträglich.

## 4.2.5 Traditionelles Rechtsverständnis

Um die hier schon angesprochenen Veränderungsnotwendigkeiten einer juristischen Reduzierung des traditionellen Rechtsverständnisses in ihrer Gesamtheit zu verstehen, sei kurz auf die aktuell bestehenden und auch in den vorgeschlagenen Veränderungen zur Schulaufsicht der CDU/FDP-Landesregierung<sup>857</sup> (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung; 2007 u. 2008 u. 2009) weiterhin bestehenden Funktionen der Schulaufsicht eingegangen. Nach den § 11-13 des Landesorganisationsgesetzes und des § 86 des Schulgesetzes vor dem Hintergrund der Landesverfassung NRW<sup>858</sup> werden der Schulaufsicht drei Aufgabenbereiche zugeschrieben:

**Rechtsaufsicht:** Damit ist die Einhaltung der Rechtsvorschriften durch die Schulen, die dort Tätigen und durch die Schulträger gemeint. Als Mittel der Rechtsaufsicht kommen vor allem Informationsrechte, Beanstandungen, Anordnungen, Genehmigungsvorbehalte und Ersatzvornahmen in Betracht. (vgl. Müller, J., 2006, 65). Wichtig bei der Rechtsaufsicht im hier dargelegten Sinne ist, dass erst der Verstoß gegen geltendes Recht – und nicht schon die einfache Unzweckmäßigkeit einer Entscheidung oder Handlung – die Aufsichtsbehörde dazu berechtigt, eine Entscheidung oder eine Handlung aufzuheben oder zu verbieten. (vgl. Hopf/Neumann/Richter, 1980, 44f.)

**Dienstaufsicht:** Damit ist Schulaufsicht als Organaufsicht über den Aufbau (Struktur), über die innere Ordnung (Fragen der Geschäftsverteilung), über die allgemeine Geschäftsführung (Stellung und Zusammenarbeit mit der Schulleitung, den Funktionsstelleninhabern und den Lehrkräften) und über Personalangelegenheiten (hierunter fallen alle Maßnahmen, die die Besetzung der vorhandenen Stellen mit geeigneten Personen und ihre Betreuung im Rahmen der vorhandenen personalrechtlichen Entscheidungs- und Vorschlagsbefugnisse betreffen, aber auch disziplinarische Maßnahmen gegen einzelne Lehrer) der Schulen gemeint. „Im Rahmen der Dienstaufsicht wacht die Schulaufsichtsbehörde über die ordnungsgemäße Pflichterfüllung des pädagogischen Personals.“ (Müller, J. 2006, 79). „Neben Informationsrechten steht der Aufsichtsbehörde auch die Befugnis zu Weisungen zu, die allgemein oder im Einzelfall erlassen werden können.“ (ebenda)

Die Fachaufsicht, besser die schulfachliche Aufsicht, ist nach wie vor der wichtigste Teil der bestehenden Schulaufsicht. Mit ihr ist die Aufsicht über rechtmäßige und zweckmäßige Wahrnehmung von Aufgaben in den Bereichen Schule und Studienseminare gemeint. Neben der Rechtmäßigkeit schulischen Handelns kann mit dieser Funktion auch die Zweckmäßigkeit der schulischen Aufgabenwahrnehmung überprüft werden. Die schulfachliche Aufsicht beinhaltet die Möglichkeit, jederzeit durch Erlasse (Ministerium), Verfügungen (nachfolgende Schulaufsicht) oder Einzelanweisungen in das Schul- und Unterrichtsgeschehen direkt einzugreifen. (vgl. ebenda, 23) Darüber hinaus ist damit die Aufgabe verbunden, darüber zu wachen, dass Bildung und Erziehung den fachlichen Standards entsprechen.

Wenn jetzt auf die schulfachliche Aufsicht in dieser Form verzichtet werden soll, um den Schulen mehr Eigenverantwortung und damit auch mehr Möglichkeiten für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung zu geben,

dann bleibt damit selbstverständlich die verfassungsrechtliche und bildungspolitische Gesamtverantwortung der staatlichen Seite bestehen, aber innerhalb eines solchen Rahmens sollen die Eigenverantwortungsmöglichkeiten der Schulen gestärkt werden, und zwar über die schon erwähnten Vorschläge der früheren CDU/FDP-Landesregierung (vgl. die zu Beginn dieses Unterkapitels genannten Entwürfe und Vorlagen aus den Jahren 2007 bis 2009) hinaus, um Ernst zu machen mit einer relativen Selbstständigkeit, um mehr Möglichkeiten für die Schulen und für eine veränderte Schulaufsicht zu erhalten, um mehr Chancen zu haben, Demokratie-Lernen in den Schulen zu verankern.

Das fehlende Element der Fachaufsicht muss allerdings grundsätzlich und im Besonderen zur Entwicklung und Verankerung demokratischer Erziehung und politischer Bildung erweitert und grundsätzlich so verändert werden, dass von einer Aufsicht im eigentlichen Sinne dann nicht mehr gesprochen werden kann. Darauf wird im weiteren Verlauf der Darlegung noch zurückzukommen sein. Bevor dies aber vorgenommen wird, ist erst einmal darzulegen, warum es – unabhängig von dem Anspruch einer Schulaufsicht, die sich selbst dem demokratischen Ethos – wie zu Beginn dargelegt – als Anspruch an das eigene Handeln verpflichtet fühlt und die dieses Handeln in ermöglichenden Strukturen und Organisations- und Arbeitsformen umsetzen können muss – schon vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Paradigmenwechsel im Zusammenhang mit mehr Selbstständigkeit der Einzelschulen auch auf der Steuerungsebene der Schulaufsicht zu Veränderungen kommt, die aber für den dargelegten Anspruch zwar Schritte in die richtige Richtung sind, aber keineswegs als ausreichend betrachtet werden. Die bisher vorgenommenen und angedachten Veränderungen der Schulaufsicht reichen deshalb nicht aus, weil ein umfassend verändertes Verständnis von Schulaufsicht nicht erkennbar ist, weil die geplanten Lösungen im Sinne des hier vertretenen Anspruches als halbherzig und damit nicht hinreichend konsequent im Sinne eines hier noch nicht begründeten Voraussurteils angesehen werden. Zudem stehen in der Regel viele der intendierten Veränderungen noch auf dem Papier und haben die schulaufsichtliche Wirklichkeit leider noch lange nicht erreicht. Zudem wird dann auch an einem herkömmlichen Verständnis von Schulaufsicht und ihrer Aufgabendefinition festgehalten, z. B. an der Einheit von Aufsicht und Beratung.

## **4.3 Veränderte Schulaufsicht unter der Voraussetzung schulischer Eigenverantwortung**

### **4.3.1 Bildungspolitische Veränderungen und deren Folgen: Outputorientierung**

Die herkömmlichen Funktionen der Schulaufsicht als Rechts-, Dienst- und vor allem Fachaufsicht und auch das Verständnis der Schulaufsicht sollen sich in den Akzenten und z. T. auch in den Strukturen ändern. Solche Vorschläge hat es schon seit den 80er Jahren – also nicht erst seit den ersten Ergebnissen der PISA-Untersuchungen – gegeben, wurden dann in den 90er Jahren vertieft diskutiert, haben nach dem bildungspolitischen Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung und dem Zugeständnis an eine größere einzelschulische Eigenverantwortung dann auch den Status konkreter Planungsüberlegungen in vielen Bundesländern, so auch in NRW, erreicht.<sup>859</sup>

Grundlage für diese unterschiedlichen Veränderungsvorschläge war die Kritik an der traditionellen Schulaufsicht und ihrer Aufgabenwahrnehmung. Es wurde deutlich, dass mit Gesetzen, Erlassen und Verordnungen, mit Lehrplänen, zentralen Prüfungen und Stundentafeln, mit Lehrer-Schüler-Relationen, die zumindest teilweise als Rahmenbedingungen nötig sind, aber dann in weitere Detailsteuerungen und in hohe Regelungsintensität ausarteten, die gedachte und gewünschte schulische Qualität in der pädagogischen Arbeit nicht erreicht wurde. Auch die bei der Schulaufsicht häufiger durchgeführte Aufgabenkritik führte nicht zu einer eindeutigen Prioritätensetzung und einer wirklichen Neuordnung. Einzelfallinterventionen, hierarchisch geprägte Einflussbeziehungen und die Eingebundenheit in ein starkes Prinzip des subalternen Ausführens zentraler Direktiven des Zentrums an die Peripherie zeigten nicht die gewünschten Erfolge. Ebenso wurden die Misstrauensverhältnisse seitens der an der Schule Tätigen nicht überwunden. So stellt Heinz S. Rosenbusch berechtigt fest:

„Die deutsche Schulaufsicht erreichte ... nie die gewünschte Eigenständigkeit, es wurden Strukturen der hoheitlichen Allgemeinverwaltung ungeprüft übernommen, ohne daß sie auf das Objekt der Schulaufsicht, nämlich die Schule paßten.“ (Rosenbusch, 1999, 253)

Es wurde erkannt, dass die bisherige Form schulaufsichtlicher Tätigkeit nicht mehr hinreichend wirksam war zur Sicherung der schulischen und unterrichtlichen Qualität, dass aber auch die Schulaufsicht selbst in ihrem hierarchischen Aufbau und in ihrer so geprägten Einflussnahme auf die Schule unfähig zu schulischen Reformen ist. So hat schon Wolfgang Klafki 1982 darauf hingewiesen, dass ein hierarchisches Verhältnis von Schul- und Bildungsadministration gegenüber der Schule zu ihrer Entwicklung ungeeignet ist, um notwendige Reformen zu realisieren, weil eben Lehrkräfte vorrangig über ihre unmittelbare Beteiligung an innovativer Gestaltung der Schulrealität zu ge-

winnen sind und so zu aktiver Realisierung von Reformvorhaben dann auch bereit sind, diese zu gestalten und zu verwirklichen. (vgl. Klafki, 1982)

Als weitere Beispiele zu einem anderen Verständnis, einer veränderten Organisation und einer anderen Beziehung zwischen Schule und behördlicher Steuerung sind zu nennen die Gutachten der „Interministeriellen Projektgruppe des Kultusministerium“<sup>860</sup> vom Januar 1991, aber vor allem die Gutachten der Unternehmensberatung Kienbaum, gemeint sind die Untersuchungen Kienbaum I (Organisationsuntersuchung im Schulbereich vom Oktober 1991) und Kienbaum II („Gutachten zur Reorganisation der Staatlichen Schulaufsicht des Landes NRW“, 1995, vgl. Koetz/Jaschke 1991 u. 1995), der Bericht der Bildungskommission NRW (1995) zur Einrichtung eines „Pädagogischen Dienstes“ und das Bremische Schulgesetz von 1994, das erstmalig eine Schulinspektion vorsah und diese von der traditionellen Schulaufsicht völlig trennte.

Alle diese Ansätze waren Bemühungen, das Verständnis der Schulaufsicht neu zu bestimmen und in neue Strukturen zu fassen, um den staatlichen Einfluss einerseits effektiver zu machen, aber auch um der Einzelschule in ihren Gestaltungsoptionen etwas mehr Gewicht zu verleihen und diese durch die Schulaufsicht unterstützen zu lassen. Die Kienbaum-Gutachten verdeutlichen dabei die Ineffektivität der traditionellen Schulaufsicht durch die Konzentration auf das operative Geschäft, z. B. Stellenbewirtschaftung und Widerspruchsverfahren, wobei die eigentlichen Aufgaben, die schon zu dieser Zeit in Beratungstätigkeiten gesehen werden, zu kurz kommen. (vgl. Koetz/Jaschke, 1995, 206). Eine Unwirksamkeit der traditionellen Schulaufsicht im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung ist die Konsequenz. Folgerichtig wurden Vorschläge für eine Verbesserung der Managementkompetenz der Schulaufsicht innerhalb der bestehenden Strukturen, aber auch Ideen zu einer strukturellen Reform der Schulaufsicht unterbreitet, die sich aus der Forderung nach einer größeren Selbstständigkeit der Schulen ergaben. Um diese Selbstständigkeit besser zu gewährleisten, sollte auf eine gesonderte untere Schulaufsicht institutionell verzichtet werden, da diese die Schule zu sehr gängele und kaum Freiräume ermögliche.<sup>861</sup> (vgl. Koetz/Jaschke, 1995, 170)

Aber diese Gutachten dienten im Hinblick auf die Veränderung der Schulaufsicht nur ihrer Effektivierung unter dem Gesichtspunkt einer verbesserten Aufgabenerfüllung der Schulaufsicht im weitgehend noch traditionellen Rahmen, machten aber im Hinblick auf die Einzelschule schon darauf aufmerksam, dass die Schule selbst als Ort der Qualitätsentwicklung angesehen werden sollte, dass von einem internen schulischen Qualitätsmanagement<sup>862</sup> mehr Wirkungen als von schulaufsichtlichem Dirigismus erwartet wurde. (vgl. Burkhard, 2001a, 156) Aber es zeigten sich auch erste Anzeichen, dass die beratenden und unterstützenden Aufgaben der Schulaufsicht gegenüber den hierarchischen determinierten Kontroll- und Verwaltungsaufgaben gestärkt werden sollten. Ein solches erstes Umdenken ist auch in den weiteren noch darzustellen Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Schulaufsicht zu erkennen. Aber die Kienbaum-Gutachten wurden nur in wenigen Teilen umgesetzt, z. B. hinsichtlich der Erarbeitung und Vorlagen von Schulprogrammen; wäh-

rend die anderen Lösungsvorschläge sich in einem Besitzstands- und Steuerungsstreit, von Nähe und Ferne, von Dezentralität oder Zentralität sowie schulformübergreifender oder schulformbezogener schulfachlicher Aufsicht verfangen und nicht zur Umsetzung gelangten. (vgl. Allmann, 2006, 262f.) Aber die Skepsis und die Kritik an der Schulaufsicht blieben bestehen, ihre Reform stand weiter auf der Tagesordnung. Die Denkschrift der Bildungscommission (Bildungscommission NRW, 1995) forderte dann auch eine fundamentale Neugestaltung der staatlichen Aufsicht. Ziel der Neugestaltung sollte sein, die Fachaufsicht völlig neu zu strukturieren und zu einem Instrument der Qualitätsentwicklung für die Einzelschule zu machen. Dazu erachtete es die Kommission als notwendig, die bislang in der Schulaufsicht verbundenen Funktionen der Beratung und Kontrolle von Schulen institutionell zu trennen. Die Dienstaufsicht sollte auf die Schulträger (zuständig für die Schulleitungen) und auf die Schulleitungen (zuständig für das gesamte schulische Personal) delegiert werden. Daneben sollte ein gesonderter „Pädagogischer Dienst“ eingerichtet werden, der den Rollenmix der bisherigen Schulaufsicht aufhob und der so der Forderung nachkam, eine Trennung von direktiven und nicht-direktiven Handlungsweisen zu ermöglichen, so dass die anweisenden und sanktionierenden Interventionen der Dienstaufsicht obliegen. Die Bildungscommission stellte den Pädagogischen Dienst so dar:

„Empfohlen wird die Einrichtung eines *staatlichen Pädagogischen Dienstes*, der landesweit organisiert ist, aber schulnah bzw. ortsnah tätig wird. Der Pädagogische Dienst soll nicht in die derzeitige Behördenstruktur der allgemeinen Verwaltung eingegliedert sein. Als grundlegende Organisationsempfehlung ist die Trennung von *dienst- und rechtsaufsichtlichen Funktionen* und *Zuständigkeiten von den fachaufsichtlichen Aufgaben* vorgesehen. Nur durch eine solche Trennung kann sich Fachaufsicht zu einem wirkungsvollen Instrument kontinuierlicher Qualitätsverbesserung entwickeln.“ (ebenda, S. XXVI f., Kursivdruck im Original)

Interessant ist an diesem Vorschlag, dass sich die Bildungscommission für eine unabhängige Beratungs- und (Meta-) Evaluationsinstanz<sup>863</sup> entschieden hat, die sich deutlich von einer intervenierenden Rechts- und Dienstaufsicht absetzt. Genau dieser radikale Umbau der Schulaufsicht zu einer beratenden und unterstützenden Instanz und die vorgesehene Unabhängigkeit von staatlichen Weisungen hat dazu geführt, dass die damalige rot-grüne Landesregierung mit der Schulministerin G. Behler, der diese Vorstellung von „einer die Eigenverantwortung der Handelnden stärkenden, kooperativ organisierten, demokratisch transparenten Sicherungssystematik“ (Brockmeyer, 1998, 144f.) des Schulwesens zu weit ging, diesem Vorschlag nicht folgte und an der traditionellen Vermischung von Beratung und Kontrolle festhielt.<sup>864</sup> Die Konstruktion eines Pädagogischen Dienstes als Leitvorstellung für eine Veränderung der Schulaufsicht ist auch unter den Gesichtspunkten der Impulsgebung, Beratung und Unterstützung für demokratische Erziehung und politische Bildung interessant, weil davon mehr „Entwicklungshilfe“ auf dem Wege zu einer Schule, die diesen Zielen folgen will, erwartet werden kann,

weil ein solcher Pädagogischer Dienst in seinen Möglichkeiten unabhängiger ist:

„Der Pädagogische Dienst soll dem Ministerium direkt zugeordnet sein. (...) Unbeschadet der Dienstaufsicht durch das Ministerium soll der Pädagogische Dienst in dem vom Gesetz- und Verordnungsgeber vorgegebenen Rahmen und auf der Grundlage einer Jahresplanung unabhängig von unmittelbaren staatlichen Weisungen arbeiten. Diese Freiheit ist erforderlich, um den Pädagogischen Dienst in die Lage zu versetzen, eigenverantwortlich Arbeitsschwerpunkte zu setzen und entsprechend flexible Arbeitsformen zu wählen. Vor allem soll sie ihm die Unabhängigkeit garantieren, die notwendig ist, um Sachverhalte primär unter pädagogischen Gesichtspunkten beurteilen zu können.“ (Bildungskommission NRW, 1995, 199)

Diese Vorstellung ist insofern auch bemerkenswert, da das Verständnis von Schulaufsicht als Schulverwaltung aufgegeben wird und pädagogische Gesichtspunkte in den Mittelpunkt rücken. An die Stelle der bisherigen Regelungsdichte tritt auch erstmalig ein Konzept der Steuerung auf Distanz, das gleichzeitig auch ortsnah ist. Aber auch die Verantwortungsübernahme wird erstmalig an die an den Schulen Tätigen mitübertragen, um die Betroffenen stärker zu Beteiligten (vgl. ebenda, 67) zu machen und die Verantwortung im Spannungsverhältnis von zentralen Rahmenvorgaben und dezentralen Eigen Gestaltungsmöglichkeiten mit Eigenverantwortung auszubalancieren.

Für die Zielperspektiven dieser Arbeit ist auch festzuhalten, dass von einer nur bevormundenden Schulaufsicht mit dem Pädagogischen Dienst und der Verlagerung einer Teilverantwortung an die Schule Abstand genommen wurde, so dass auch auf den Abbau einer Misstrauenskultur hin zu einer Vertrauenskultur zwischen Schule und staatlicher Behörde gehofft werden konnte. (vgl. ebenda) Der Vorschlag zur Einrichtung eines Pädagogischen Dienstes kann als wichtiger Schritt „einer Konversion von der bisher noch häufig patriarchalisch-bürokratischen zur pädagogisch-demokratischen Prägung“ (Rosenbusch, 1993c, 34) der Schulaufsicht verstanden werden, so dass im weiteren Verlauf der Darlegung Anknüpfungspunkte an die Vorstellungen der Bildungskommission deutlich werden, ohne ausdrücklich auf sie hinzuweisen. Allerdings, das darf nicht verschwiegen werden, waren die Ausformulierungen der Aufgaben des Pädagogischen Dienstes nicht durchgängig eindeutig und damit z.T. widersprüchlich, weil dem Pädagogischen Dienst dann doch noch fachaufsichtliche Funktionen zugeschrieben wurden, wenn auch in einem veränderten Verständnis von Fachaufsicht, ohne dies genauer zu klären. (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, 195f.) Insofern kommt Judith Müller berechtigt zu der Schlussfolgerung:

„Der Pädagogische Dienst kann entweder Fachaufsicht sein, wobei er als solche dann auch über Weisungs- und Sanktionsbefugnisse verfügen muss, oder er kann eine von der Schulaufsicht im eigentlichen Sinne unabhängige Instanz sein. Letztere ist wohl in der Denkschrift, entgegen dem Wortlaut, gemeint.“ (Müller, J., 2006, 104f.)

Trotz der noch nicht ausgereiften Klarheit in der Bestimmung einer neuen Form der Schulaufsicht, wird mit dem Vorschlag der Bildungskommission zur Einrichtung eines Pädagogischen Beirates deutlich, dass die Schulaufsicht sich nicht nur in ihrem Verhalten und ihrem Leitbild ändern muss, sondern dass zur Unterstützung solcher Entwicklungen auch die Strukturen zu reformieren sind. Sollen Einzelschulen im Hinblick auf eine Zielsteuerung in Richtung einer Ausgestaltung im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung größere Eigenverantwortlichkeit übernehmen können, kann auf solche Ansätze als Grundlage einer noch weitergehenden Entwicklung und Umstrukturierung der Schulaufsicht berechtigt zurückgegriffen werden. Mit der Denkschrift war aber gleichzeitig die Debatte um die Veränderung der Schulaufsicht in ein neues Stadium getreten, hat aber danach<sup>865</sup> nicht mehr diese konzeptionelle Deutlichkeit erlangt und war bis zu den heutigen Erörterungen auch nicht mehr in bildungspolitischen Diskussionen virulent. Die Vorstellung der Bildungskommission 1995 zur Veränderung der staatlichen Steuerung hat aber verdeutlicht, dass die traditionelle Schulaufsicht ihren Aufgaben nicht mehr hinreichend gerecht wurde,<sup>866</sup> dass aber in der Folgezeit niemand bereit war, weitreichende strukturelle Veränderungen vorzunehmen, auch wenn allen klar war, dass eine Neudefinition und eine Klärung weiter auf der Agenda stand und noch immer steht.

Allerdings war und ist die Frage, wie „eine ‘neue Koppelung’ zwischen Einzelschule und staatlichen Steuerungsinstanzen aussehen soll“ (Burkhard, 2001a, 144) nach wie vor umstritten. Andererseits ist unübersehbar, dass die Schulaufsicht neue und wirksame Impulse und Ideen benötigt, um ihre Arbeit neu zu gestalten und damit auch zu dynamisieren, um sich von einer „Verwaltungs- zu einer Entwicklungsfunktion“ (Dalin, 1999, 472) zu reformieren. Befördert wurde dieser Umdenkungsprozess mit einer Rücknahme der zentralen staatlichen Steuerung auch durch systemtheoretische Betrachtungen<sup>867</sup> des Verhältnisses von Zentrum (Schulaufsichtsbehörden) und Peripherie (die einzelne Schule). Dadurch konnte erkannt werden, dass die Einzelschule als soziales System nicht linear und top down<sup>868</sup> mittels Erlass, Verfügung oder Anweisung zu steuern war.

Durch die in Luhmanns reformulierter sozialer Systemtheorie entwickelte Vorstellung – begründet durch die funktionale Differenzierung sozialer Systeme –, dass kein Funktionssystem für ein anderes einspringen kann, es nicht ersetzen und nicht entlasten kann (vgl. Luhmann, 1986, 207) und dass Teilsysteme einen voneinander verschiedenen basalen Code ausbilden (vgl. Luhmann, 1984), und durch die Übernahme des Konzeptes der Autopoiesis<sup>869</sup> der chilenischen Neurophysiologen Maturana und Varela und der damit verbundenen Vorstellung der Selbstreferentialität<sup>870</sup> sozialer Systeme wird auch die Schule als Organisation als soziales System (mit dem zurechenbaren Organisationstyp Kommunikation) und damit als autopoietisches Gebilde (mit der Einbeziehung der Selbstbeobachtung zum Zwecke der Reproduktion) begriffen, das nicht mehr durch klassische Fremdsteuerung zu determinieren ist. Das soziale System Schule kann auf soziale Kopplungen, auf Formen der direkten Einflussnahme sehr selektiv reagieren, kann als „System auf Irritationen und ‘Perturbationen’ (Maturana) reagieren, d. h., sie als Informationen

verstehen und die Strukturen entsprechend anpassen oder Operationen entsprechend einsetzen, um die Strukturen zu transformieren.“ (Baecker, 2003, 121)

Das soziale System Schule als komplexe Organisation mit Möglichkeiten des variierenden Verhaltens entscheidet selbst darüber, wie es Impulse aufnimmt und sie gemäß der eigenen Entwicklungslogik weiterverarbeitet.<sup>871</sup> Es übernimmt sie nicht automatisch. Es kann nur durch Auslösung einer Selbstveränderung wirklich geändert werden. Insofern muss mit dem System und mit dem in ihm aufzufindenden subjektiven Deutungen, die nicht kontrollierbar sind, immer ausgehandelt werden, was für das System und für die subjektiven Deutungsmuster der Beteiligten relevant ist und welche Anregungen sich als „viabel“ für das Bestehen des Systems erweisen.

Schließt man sich diesem Verständnis an, wird offensichtlich, dass ein deutlicher Widerspruch zum traditionellen Verständnis der Schulaufsicht entsteht, die erkennen muss, dass zentrale Regelungen nur sehr bedingt funktionieren, dass Kontrolle und Inspizieren nur eingeschränkt möglich sind, dass ihr Input in der Schule veränderbar ist, dass Einzelpersonenverwaltung und individuelle Servicefunktionen (vgl. Schratz, 1998, 25) unwirksam bleiben. Nimmt man dann noch auf, dass Schulen als „loosely coupled systems“ (Glassman, 1973 u. Weick, 1976) funktionieren, dass in ihnen häufig noch nur lockere Verknüpfungsmechanismen auffinden sind, die die Schulen als Organisationen zusammenhalten, dann ist nicht nur ein linearer Durchwirkungsmechanismus der Schulaufsicht auf die Ebene der Schule fragwürdig, sondern auch die Kommunikationsstruktur und die Handlungslogik der Schulaufsicht<sup>872</sup> entsprechen mit ihrem rationalistischen und starr hierarchischen Organisationskonzept eines administrativen Steuerungssystem nicht diesem Verarbeitungsmodus.

Aus diesen Gründen wird in erweiterter Perspektive nachvollziehbar, dass eine paradigmatische Änderung im Aufsichtsverständnis sich vollziehen sollte, die von der Schulaufsicht verlangt, dass sie systemisch denken lernt, dass sie die Schule als Ganzes in den Blick nimmt, dass sie wirksame Beziehungen zu den Schulen aufbauen muss, die deren Ungleichzeitigkeit in deren Entwicklung berücksichtigt und die den Schulen hilft, ihre dezentrale Selbststeuerung zu verwirklichen, indem sie die Inputsteuerung und die Verantwortungsübernahme für diese an sie zurückgibt, die aber auch durch Kontextsteuerung und Rahmensetzung die Gewähr dafür bietet, dass Schulen sich nicht auseinander entwickeln. Eine solche Veränderungsnotwendigkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass „aus einem Befehl-Gehorsam-Verhältnis eine Verstehen-Unterstützen-Beziehung erwächst, die den einzelnen Schulen bei ihren Entwicklungsbemühungen hilft,“ (Schratz, 1998a, 25) so dass dann aus einem strukturell gestörten Verhältnis eine professionelle Arbeitsbeziehung (vgl. Buchen/Burkhard, 2002) werden kann. Die Schulaufsicht muss danach also lernen, die Schule als System zu betrachten und ihre Rolle in einem darüber hinausgehenden Gesamtsystem neu zu verorten. Sie erreicht durch systemisches Denken, dass sie die Wechselwirkungen und Regelmäßigkeiten im komplexen System Schule besser versteht, und zwar aus ihrer distanzierten Außenperspektive. Gleichzeitig wird sie sich durch die systemtheore-

tische Betrachtung der Schwierigkeit bewusst, komplexe Systeme zielgerichtet zu beeinflussen.

Die Schulaufsicht bezieht zwar die systemtheoretischen Ansätze (z. B. zur Identifizierung von Folgeproblemen bzw. von unbeabsichtigten Nebenfolgen oder hinsichtlich des Wissens um die nicht-nachhaltigen Erfolge direkter Wirkungsimpulse) in ihre Überlegungen ein, um komplexe Sachverhalte nicht nur durch ein Ursache-Wirkungsdenken zu analysieren, muss sich aber ihrer Grenzen und ihrer auf Effizienz und Funktionalität ausgerichteten Handlungslogik bewusst bleiben, um dieser gegenüber in eine kritische Distanz zu treten. Sie berücksichtigt aber auch weitere Theorieangebote in ihren Überlegungen und prüft, ob sie ihrer pädagogischen Zielsetzung in Richtung einer Erweiterung der Möglichkeiten demokratischer Erziehung und politischer Bildung weiterhelfen und bindet sie nach Prüfung und ihren Prämissen ein. Sie kann dabei über die soziologische Systemtheorie in der Tradition von Niklas Luhmann (dabei in kritischer Distanz zu ihr) hinaus auf die personale Systemtheorie in der Tradition von Gregory Bateson (mit besonderem Augenmerk auf jeweiligen Personen und deren Deutungen in einem sozialen System – vgl. König/Volmer, 2005, 21ff.), aber vor allem auf reformpädagogische Vorstellungen einer größeren Selbstständigkeit der Einzelschule<sup>873</sup> und in diesem Kontext auch auf die Vorstellungen John Deweys,<sup>874</sup> aber auch auf neuere organisationstheoretische Modelle der „pädagogischen Organisationsentwicklung“<sup>875</sup> (Dalin, 1986). bzw. der „Pädagogischen Schulentwicklung“ (vgl. Bastian, 1997 u. Bastian, 2007) oder auf die Organisationspädagogik (vgl. Rosenbusch 2005) zurückgreifen und sich insgesamt und in interdisziplinärer Betrachtung auf ein Konzept der Schulentwicklung beziehen, das geprägt ist von Perspektiven einer kritischen Schulentwicklungstheorie, (vgl. Rahm, 2005, 169ff.) die ihren bildungstheoretischen Hintergrund nicht verleugnet, um so den Verkürzungen einer rein systemtheoretischen bzw. einer funktional ökonomischen Betrachtung der Schule mit der Gefahr einer „Verbetriebswissenschaftlichung der Schule“<sup>876</sup> zu entgehen.

Unter Rückgriff auf eine kritische Schulentwicklungstheorie ist eine Schulaufsicht, die Demokratie-Lernen anregen, unterstützen und entwickeln will, gehalten, eine kritische Distanz zur Systemtheorie Niklas Luhmanns und ihrer schultheoretischen Nutzung einzunehmen. Sie hat ein Spannungsverhältnis auszubalancieren, da sie einerseits mittels der Systemtheorie die Rahmenbedingungen und die Komplexität der schulischen Abläufe besser analysieren und einschätzen kann. Ihr steht mit der Systemtheorie ein zusätzliches Analyseinstrument Verfügung, z. B. um Widerstand in einem sozialen System besser zu verstehen oder um Emergenz zu begreifen. Andererseits muss ihr die letztlich Unvereinbarkeit der Systemtheorie mit der politischen Bildung und mit einer pädagogischen Perspektive auf die Schule stets präsent sein, weil die Systemtheorie subjektlogische Systeme prädikatlogisch reinterpretiert, (vgl. Sander (MS), 1984, 108f.) was zur Folge hat, dass die Zielperspektive politischer Bildung autonomer und verantwortlicher Subjekte und damit die Möglichkeit und Notwendigkeit des moralischen Entscheidens und Handelns verleugnet wird. (vgl. Sander (MS), 2007a, 12) Selbstständiges Denken und Handeln sind in den Annahmen der Systemtheorie eine Erfindung der

alteuropäischen Philosophie und stellen Störvariablen in sozialen Systemen dar. So stellt auch Dirk Martin berechtigt zur Systemtheorie und deren Auffassung von Individuen fest: „Die Einbeziehung der Individuen als Personen in die Gesellschaft wird abhängig von der Eigenlogik der Funktionssysteme.“ (Martin, 2010, 213) Da Inklusion in der Systemtheorie Luhmanns nach der Maßgabe der Funktionssysteme vorgenommen wird, „müssen die Individuen im Ganzen aus der Gesellschaft exkludiert sein.“ (ebenda) Die „Eliminierung des Subjektes“ (Sander (MS), 2007a, 13) bzw. die Reduzierung des Subjektes auf die Umwelt des Systems ist daher auch für schulische Organisations- und Lehr-Lernprozesse zu befürchten, weil ausschließlich darauf geachtet wird, wie das System (hier die Schule) steuerbar ist. Die Funktionslogik der Effizienz, die Erkennung der Systembildung und die Erreichung bzw. die Erhaltung von Systemstabilität mittels Reduktion von Komplexität sind die zentralen Elemente der Luhmannschen Systemtheorie, die sich nicht dafür interessiert, welche Systemzustände erstrebenswert sind. (vgl. Sander (MS), 1984, 116ff.) Im Rahmen einer „rein deskriptiven Gesellschaftstheorie,“ (Martin, 2010, 8) die nur Wirklichkeit beschreiben will, bleiben Fragen nach moralischen und politischen Urteilen auf der Strecke, wird die menschliche Bildsamkeit und die Möglichkeit der Selbsttätigkeit, die dialektisch entwickelt werden muss, geleugnet. Schulaufsichtliches Handeln, das Erziehung und Bildung im System Schule befördern will, kann dieses Spannungsverhältnis nicht unberücksichtigt lassen, sollte sich solchen entpädagogisierenden Vorstellungen, die das Subjekt verdinglichen und dessen Heteronomie befördern, nur insoweit bedienen, als damit die sozialen Kontexte besser verstehbar werden, als damit Folgeprobleme und nicht-intentionale Nebeneffekte von intentionalen Handlungen etc. in den Blick geraten oder aber auch systemisch bedingte soziale Widerstände identifiziert werden können bzw. systemstabilisierende Kräfte erkennbar werden. Insofern wird hier höchstens für eine sehr behutsame Berücksichtigung systemtheoretischer Erkenntnisse zur Weitung des Blickes plädiert. Diese darf aber unter den Zielperspektiven politischer Bildung und demokratischer Erziehung nicht vergessen, dass das systemtheoretisch höchste Gut der Systemrationalität das ablehnt, was Demokratie-Lernen benötigt, nämlich Freiheit des Menschen.

Darüber hinaus ist eine Affinität der Systemtheorie zu einer „nach der Krise des Fordismus sich formierende(n) neoliberalen Hegemonie“ (Martin, 2010, 10) sehr offensichtlich, so dass eine kritische Analyse, die unter den Bedingungen staatlicher Deregulierung danach fragt, mit welchen Gegenkräften die Demokratie konfrontiert ist, als ein wesentliches Element politischer Bildung unter solchen ideologischen Bedingungen kaum noch zu leisten wäre. Auch Partizipations- und Einflussmöglichkeiten der im System Handelnden bleiben relativ gering, zumal diese nurmehr als funktionsspezifisch ausdifferenzierte Rollenträger bzw. als Umwelt wahrgenommen werden, so dass eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung sich ebenfalls nicht auf die Systemtheorie berufen kann. Für die Schulaufsicht mit den hier vertretenen Zielen ist daher – wie oben schon angedeutet – nur eine sehr eingeschränkte und eine sehr verantwortungsvolle Bezugnahme auf die Systemtheorie, z. B. zum Erkennen ungewöhnlicher Schulentwicklungsverläufe oder von nicht-

geplanten Ergebnissen, sinnvoll. Sie nutzt die Systemtheorie daher nur in kritischer Durchdringung, um die eigene Betrachtungsperspektive, z. B. im Hinblick auf eine stärkere Beachtung der Kontexte bzw. der systemischen Elemente, zu erweitern, ohne ihre Prämissen zu teilen. Sie lässt sich auch nicht dafür einspannen, Systemziele mit den Zielen der Individuen zu harmonisieren, sondern ist stets Partei für die Subjekte, z. B. für die Interessen der Lernenden.

#### **4.3.2 Ein verändertes Verständnis von der Rolle der Schule im Rahmen von Schulreform**

Aus der Unwirksamkeit einer hierarchisch-etatisch verfassten und agierenden Schulaufsicht<sup>877</sup> hinsichtlich der Qualitätsentwicklung und -sicherung an den Schulen, vor dem Hintergrund der beschriebenen Schwierigkeit, soziale Systeme, hier das Subsystem Schule, von außen zu steuern bzw. zu regieren und unter Beachtung von angelsächsischen Studien<sup>878</sup> und von Implementationsstudien,<sup>879</sup> entstand ein gravierender Paradigmenwechsel in den Steuerungsvorstellungen des Bildungssystems und im Verständnis, wie bessere schulische und unterrichtliche Leistungen zu erreichen sein sollten. Die bisherigen Konzepte reichten für veränderte Aufgaben des heutigen und zukünftigen Schulehaltens nicht mehr aus. Man kann davon sprechen, dass der Versuch der strukturellen Reform des Bildungssystems abgelöst worden ist von dem Versuch der Reform der Einzelschule, bei dem es aber auch nicht mehr darum ging, was normativ eine gute Schule ist, sondern darum, wie dieses Gutsein operativ im Mikrokosmos der Einzelschule gestaltet wird.

„Der Übergang der Reformperspektive von der Makroebene des Bildungssystems auf die untere Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung, der einzelnen Schule, ist im Wesentlichen durch die empirische Schulforschung zur Wirkung von Strukturreformen mit ausgelöst worden. Die Vergleichsuntersuchungen zu den Wirkungen des dreigliedrigen Schulsystems sowie des integrierten Gesamtschulsystems haben bereits in den späten siebziger Jahren gezeigt, dass für die Erfahrungen der Schüler in bzw. von der Schule nicht so sehr der Systemunterschied, sondern die Qualität der Einzelschulen entscheidend ist. Hinsichtlich der Qualität war die Varianz innerhalb ein und derselben Schulform höher als zwischen den Schulformen.“<sup>880</sup> (Terhart, 2000b, 132)

Während sich in den 60er, 70er und z. T. noch zu Beginn der 80er Jahre die Schulentwicklung nahezu ausschließlich auf das gesamte Schulsystem, auf die Schulstruktur und auf zentral gesteuerte Reformmaßnahmen bezog, hat sich dies in den 90er Jahren nahezu ins Gegenteil verkehrt und dann zum Jahrtausendwechsel zu einem gesamtsystemischen Reformansatz der einzelschulischen Qualitätsentwicklung erweitert und sich dann auch in entsprechenden Gesetzen der Bundesländer niedergeschlagen.<sup>881</sup> Der paradigmatische Strategiewechsel lag in der Hinwendung zur Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung.“ (Dalin/Rolff, 1990) Von der Reformfähigkeit der Einzel-

schule wurden Auswirkungen auf die Veränderbarkeit des bildungspolitischen Gesamtsystems angenommen.<sup>882</sup> Helmut Fend prägte bereits 1986 den Leitbegriff von der „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“<sup>883</sup> (Fend, 1986a) H. G. Rolff spricht davon, dass die „Lernfähigkeit der Schule hergestellt werden“ (Rolff, 1994a, 95) muss.

Dieser bildungspolitische Trend zu mehr Autonomie bzw. zu einer Teilautonomie der Einzelschule war auch ein Ergebnis der internationalen Entwicklung. Vor allem die internationalen Leistungsuntersuchungen zur Qualität von Schulsystemen und deren Erfolgsbedingungen ließen bei aller Unterschiedlichkeit der bei der PISA-Untersuchung erfolgreichen Länder erkennen, dass diese Länder ihren Schulen eine größere Selbstgestaltungsmöglichkeit ermöglichten.<sup>884</sup> Dies führte dazu, dass der „erweiterten Selbstständigkeit“ und der systematischen Entwicklung der Einzelschule große Priorität eingeräumt werden sollte, vor allem durch Übertragung von mehr Verantwortung und mehr Gestaltungsfreiräumen nach innen, die zu mehr Qualität auf allen Ebenen führen soll.<sup>885</sup> Mehr Selbststeuerung der dezentralen Einheit setzt auf die Selbstorganisationskräfte des sozialen Systems Schule und den systematischen Aufbau einer internen Kompetenz durch Übergabe von Verantwortung an die Vertrauensorganisation Einzelschule,<sup>886</sup> um dadurch sich den veränderten pädagogischen Herausforderungen der Zeit besser stellen zu können. Kern der größeren schulischen Eigenverantwortung ist die Übernahme der pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Verantwortung vor Ort. Zwar hatten in Deutschland schon Hellmut Becker (vgl. Becker, H., 1993, 130) in seiner Diagnose einer „verwalteten Schule“ und auch der Deutsche Bildungsrat<sup>887</sup> (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973a, 17) eine größere Selbstständigkeit der Einzelschule gefordert. Aber erst die „Begleitmusik“ der internationalen Untersuchungen verschafften dieser Entwicklung der schuleigenen Steuerung der pädagogischen Entwicklung<sup>888</sup> den nötigen Nachdruck am Ende des 20. Jahrhunderts. Unterstützt wurden solche Entwicklungslinien durch neue Steuerungsmodelle und Dezentralisierung der öffentlichen Verwaltung<sup>889</sup> (vgl. Burkhard, 1998, 17) und durch den „Diskurs über ‘Demokratie’,“ (Tillmann, 1995a, 33ff.) der mehr Mitverantwortung und demokratische Mitgestaltung innerhalb von Institutionen verlangte, was für den hier vertretenen Ansatz einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung von besonderer Relevanz ist.

Erhalten die Schulen mehr Zuständigkeiten im Hinblick auf ihre Selbstorganisation können sie, wenn sie entsprechend in ihrer organisationalen Selbstlösekompetenz unterstützt und begleitet werden, auch mehr Möglichkeiten für demokratische Erziehung und politische Bildung entwickeln und in diesem Bereich professionelle Gestaltungsqualifikationen zur Realisierung bringen, die durch einen förderlichen Gesamtrahmen des Bildungssystems abgesichert werden müssten. Schulen können dann in diesem Bereich genau solche Angebote entwickeln, die auf ihre spezifischen Bedürfnisse, auf die jeweilige gewachsene Schulkultur zugeschnitten sind. An die Stelle von Einzelvorgaben kann eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung treten, die dieser inhaltlichen Ausgestaltung von Schule soweit wie möglich Rechnung trägt, was bei starren Vorgaben in einer ungeheuren Flut und Dichte nicht

möglich wäre, weil die internen Potentiale der Schulen gar nicht mobilisiert werden und schuleigene Lösungen in einem staatlichen Gesamtrahmen nicht gestattet würden. Nur so kann auch ein Engagement und die notwendige Problemlösekompetenz bei den Beteiligten für eine Gestaltung von Schule nach den in dieser Arbeit angesprochenen Bereichen erreicht werden.

Das bedeutet, dass Konzepte und Vorstellungen nicht auf die Schulen appliziert werden dürfen, sondern dass Impulse und Angebote nötig sind, die sich ihrer Passung zu einem völlig eigenständigen Schulinnenleben vergewissern müssen. Die Bedingungen und Möglichkeiten der Einzelschule sind für alle Überlegungen, auch für das Demokratie-Lernen vorher auszuloten, so dass die Schule die Möglichkeit erhält, auf Angebote responsiv zu reagieren.<sup>890</sup>

Das hat zur Konsequenz, dass auch für eine Schule, die das Demokratie-Lernen in das Zentrum ihrer Anstrengungen setzt und so im Schulprogramm verankern will, eine größere Selbstständigkeit der Einzelschule im Sinne von Teilautonomie sinnvoll und hilfreich ist, weil sie selbst eine solch dominante Ausrichtung, ohne die anderen schulischen Aufgaben zu vernachlässigen, sich ermöglichen und flexibel auf Anregungen reagieren kann, da ihr nicht alles vorgeschrieben und nicht alles verordnet ist. Die Elemente und Ebenen des Demokratie-Lernens können an den jeweiligen schulischen Entwicklungskontext angepasst werden, um sie dort organisch sinnvoll einzufügen. Die Einzelschule, die Demokratie-Lernen befördern will, darf dies dann in dem gesetzlich vorgegebenen Rahmen, kann den Handlungsspielraum in dieser Ausrichtung erweitern und nimmt dabei gleichzeitig die Potentiale und Bedürfnisse vor Ort auf und mit.

Die größere Eigenverantwortlichkeit ermöglicht eben nicht nur die grundsätzliche Verbesserung in den sonstigen Formen und Inhalten des Schule- und Unterrichtens, sondern eröffnet eben auch Möglichkeiten, demokratische Erziehung und politische Bildung als Gesamtkonzept innerschulisch zu verankern und offensiv auszugestalten. Erst durch einen größeren internen Freiheitsspielraum, der sich auch in den Binnenstrukturen einer verbindlichen Kooperation und Vernetzung niederschlägt, der institutionalisierte Möglichkeiten der demokratischen Teilhabe innerhalb der schulischen Grenzen anbietet, kann eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung auf den Weg gebracht werden, bei dem möglichst viele Personen der Schulgemeinde die Chance erhalten sollten, Verantwortung zu übernehmen. Dies hatte auch schon die Bildungskommission NRW erkannt:

„Schule kann ihren Auftrag, selbstverantwortlich und eigenständig gestaltete Bildungsprozesse von Schülern zu ermöglichen, zu initiieren und zu fördern, (...) nur wirksam erfüllen, wenn sie sich als ein ‘Haus des Lernens’ entwickeln kann, das auf die besonderen Bedürfnisse seiner Schüler ausgerichtet ist und die Handlungsmotive und Initiativen der übrigen Beteiligten integriert. Hierzu brauchen die Schulen einen nicht nur tatsächlich erweiterten, sondern auch rechtlich gesicherten Freiraum zur Eigengestaltung.“ (Bildungskommission NRW, 1995, 61)

Die Bildungskommission hat in diesem Zusammenhang von mehr Eigenständigkeit – daran sei gerade in dieser Arbeit erinnert – auch die folgenden For-

derungen erhoben: „Schulen sollen die Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft und zur Partizipationsfähigkeit in diesem grundlegenden Sinne so früh wie möglich beginnen und zusammenhängend und fortlaufend gestalten.“ (ebenda, 111) Dies ist dann noch in der folgenden Darlegung weiter konkretisiert worden:

„Demokratisches Verhalten muß in der Schule aber noch in einem weit grundsätzlicheren Sinne praktiziert werden als im Hinblick auf die staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten. Es muß dominante und prägende Begegnungsform im schulischen Alltag sein, wofür als Beispiel das Konzept der ‘gerechten Gemeinschaft’ (‘just community’) genannt werden kann. Partizipation an organisatorischen Entscheidungen ist wichtig, aber der Kernbereich des ‘Demokratischen’ in der Schule ist die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an ihrem Lernen, ihre Erfahrung, Subjekte des eigenen Lernens zu sein und dabei in wechselseitiger Anerkennung mit anderen zusammenzuarbeiten.“ (ebenda, 112)

Es ist festzuhalten, dass die heutigen Schulen in NRW 15 Jahre danach noch vielfach weit von den Vorstellungen der Bildungscommission entfernt sind. Das macht deutlich, dass solche Entwicklungen einerseits auf die notwendige Unterstützung von außen, z. B. durch eine veränderte Schulaufsicht, aber vor allem auf die Möglichkeiten einer vergrößerten internen Selbstgestaltung, auf Freiräume (Möglichkeiten der Abweichungen von bisherigen Einzelvorgaben) angewiesen sind, die allerdings auch erst von den Schulen gelernt werden müssen, da Strategien der Selbststeuerung und des organisationalen Lernens nicht vom Himmel fallen.<sup>891</sup>

Aber nur Schulen, die diese Möglichkeiten bekommen, die den Aufforderungscharakter der Gestaltungsautonomie als solchen annehmen, können sich als „Lernende Organisationen“ mit Hilfe von demokratisch-partizipativen Veränderungsstrategien unter Beteiligung der Mitglieder der Organisation in die Richtung von erweiterten innerschulischen Möglichkeiten zu demokratischer Erziehung und politischer Bildung entwickeln. Nur sie können die Selbststeuerung in den für Demokratie-Lernen relevanten Feldern in Angriff nehmen und den Reformschub der innovativen Gestaltung der Mikropolitik nutzen, ohne dabei auch in diesen Bereichen die Pflicht zur Selbstevaluati-on<sup>892</sup> zu negieren. Auch für Schulen, die Demokratie-Leben in unterschiedlichen Wegen, in verschiedenen Bereichen und in akzentuierten Ausrichtungen realisieren wollen, kann das angenommen werden, was grundsätzlich von einer Abkehr vom zentralistischen Durchregieren erwartet wird:

„Mit der Dezentralisierung von Kompetenzen auf Schulebene ist die Erwartung verbunden, dass erwünschte Steuerungseffekte im Reformprozess verstärkt und dysfunktionale Effekte vermieden werden. Der Informationsstand und das pädagogische Fachwissen der Schulverantwortlichen sollen dabei eine situationsgerechte Feinsteuerung erlauben, da die Wirkungen des schulischen Handelns vor Ort am besten erkennbar sind.“ (Koch/Gräsel, 2004, 15)

Auch für die demokratische Erziehung und für die politische Bildung gilt, dass deren Lernqualität von den Bedingungen, von den Entwicklungsprozessen, von der Professionalität in diesen Bereichen und von dem Engagement der an der Einzelschule Tätigen abhängt. Auch geht es um einen dauernden internen Verbesserungsprozess, den die einzelne Schule zu entwickeln und zu überprüfen hat. Die größere Selbstständigkeit und die ausgeweitete Eigenverantwortlichkeit für die Konsequenzen des schulischen Handelns und für die getroffenen Entscheidungen und eingeschlagenen Wege der Schul- und Unterrichtsentwicklung muss allerdings auch dazu führen, dass die Betroffenen, also Lehrer, Schüler und Erziehungsberechtigte davon profitieren, dass bei ihnen der Motivationsschub ankommt und nicht nur die Schulleitung erreicht, weil vermutlich nur so eine Dynamisierung der innerschulischen Arbeitskultur zu erreichen ist.

Ist damit geklärt, warum auch für die hier gewollte inhaltliche und prozessuale Ausrichtung der Einzelschule eine solche Entwicklung zu mehr Eigenverantwortung der Einzelschule von Bedeutung ist, so ist damit aber noch nichts darüber gesagt, was eine solche Veränderung für die Schulaufsicht bedeutet. Ebenso ist noch nicht geklärt, wie weit eine solche Selbstständigkeit reicht, welches Verständnis von Autonomie angenommen werden kann. Darum wird vor der Klärung der Bedeutung der größeren Eigenverantwortung für die Schulaufsicht erst einmal geklärt, wie die Autonomie der Einzelschule zu verstehen ist.

#### **4.3.3 Exkurs: Autonome Schule als entstaatlichte Schule?**

Die verfassungsrechtliche und bildungspolitische Gesamtverantwortung für die Schule in größerer Eigenverantwortung bleibt selbstverständlich bestehen. Schulische Autonomie, die stets als „relative Autonomie“ bzw. als „Teilautonomie“ zu verstehen ist, ist nicht als „Loslösung“ der Einzelschulen von Politik und Verwaltung zu verstehen, (vgl. Alrichter/Rürup 2010, 112) sondern bedeutet eine größere Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf die Binnengestaltung der Einzelschule und zwischen den verschiedenen Handlungsebenen im Schulsystem insgesamt. Die Schule übernimmt die pädagogische, didaktische und organisatorische Verantwortung in ihrem Zuständigkeitsbereich. Sie löst als Gesamtkonzept ab den 90er Jahren in Deutschland eine hierarchisch-bürokratische Steuerung der Einzelschule durch eine „zentrale“ Bildungsverwaltung ab. (vgl. ebenda, 113 u. 124)

Eine solche Eigenverantwortung ist aber eingebettet in einen Rahmen, der durch mittel- und langfristige bildungspolitische Vorgaben gesetzt ist und der den beteiligten Akteuren auch verlässliche Handlungsbedingungen und Eigengestaltungsmöglichkeiten überlässt, wozu im weiteren Verlauf noch weitere Ausführungen folgen werden. Die Schule übernimmt dann in einer weiteren kaskadenförmigen Abstufung die Eigenverantwortung in pädagogischen, organisatorischen und didaktischen Fragen vor Ort und fasst ihr selbstreflexives und operatives Handeln in einem Schulprogramm zusammen.

Inzwischen ist eine solche Eigenverantwortung auch von der Rechtsprechung als subjektiv-öffentliche Rechte anerkannt.<sup>893</sup> (vgl. Müller, J., 2006, 71) Grö-

ßere Eigenverantwortung für die Schulen heißt also nicht, dass der Staat seine letzte Verantwortung abgibt und den Schulen völlige Gestaltungsfreiheit überlässt. Die Schulen sind einerseits viel stärker als bisher aufgerufen, selbst die für die Qualität ihrer Arbeit zu sorgen und sich mit den eigenen Entwicklungsbedarfen so auseinanderzusetzen, dass daraus die Gesamtziele des Bildungssystems und die besondere Ausprägung der eigenen schulischen Leitbilder erreicht werden. Durch den vorgegebenen staatlichen Rahmen, der verlässlich die Grundbedingungen der schulischen Gestaltungsmöglichkeiten in Eigenverantwortung klären sollte, sollte die Schule eine verlässliche Orientierungsgröße erhalten, was sie allein entscheiden kann und woran sie sich zwingend orientieren und halten muss.

„Autonomie kann ... nicht grenzenlos sein, besser nicht rahmenlos. Schulentwicklung ohne Gestaltungsrahmen – also ohne Bildungspolitik – würde nicht unbedingt im Chaos, wohl aber im Sozialdarwinismus enden, d. h. in Vernichtungskonkurrenz, Auseinanderentwicklung und Aufgabe der gesellschaftlichen Integrationsfunktion. Zudem würde die Qualität gefährdet.“ (Rolff, 1995, 46)

Um das bei aller Berechtigung von Teilautonomie zu verhindern, darauf weist Olaf Radtke (vgl. Radtke, 2000, 27) hin, muss gleichzeitig über Sicherungsvorkehrungen nachgedacht werden, um mit solchen Mechanismen Ungleichheit verursachende Folgen von Schulautonomie zu vermeiden, die entstünden, wenn sie einem ungesteuerten marktförmigen System überlassen blieben. Ohne gesellschafts- und bildungspolitische Rahmenseetzungen, die Anerkennungs- und Distributionsgerechtigkeit einschließen und akzentuiert berücksichtigen, wäre schulische Eigenverantwortung nicht zu vertreten, weil sich die Schulen zu sehr auseinanderentwickeln würden und nicht mal mehr eine annähernde Vergleichbarkeit möglich wäre.

Daher ist die eigenverantwortliche Schule mit großen Gestaltungsmöglichkeiten nach innen – so wie sie hier verstanden wird – vor den sozialen Gefahren und ideologischen Fallen zu schützen, um damit die Chancen größerer Gestaltungsfreiheit zu sichern. (vgl. Preuss-Lausitz, 1997, 595) Ulf Preuss-Lausitz macht berechtigt darauf aufmerksam, dass sich jeder Autonomieansatz daran messen lassen muss, inwieweit er Kinder aktiviert und ihre demokratische und soziale Erfahrung stärkt, inwieweit „Vielfalt *in* der ‘Gemeinsamkeit’ (...) ihre tatsächliche Erfahrung und ihr Bezugspunkt für Gestaltungsautonomie ist.“ (ebenda, 587) Der Abbau massiver sozialer Ungerechtigkeit im Bildungs- und Gesellschaftssystem, das Recht auf eine gebührenfreie Bildung, die nicht zur Ware degenerieren darf und nicht der Kommerzialisierung und Privatisierung ausgesetzt ist, ist als Grundvoraussetzung größerer Eigenverantwortung anzusehen, die möglichst auf der Basis gleicher Grundvoraussetzungen zu ermöglichen ist oder die dafür zu schaffen sind.

Mehr Autonomie der Schule darf daher nicht bedeuten, die Schule aus der öffentlichen Daseinsvorsorge zu entlassen.

„Eine pädagogische Freiheitsdebatte, die nicht zugleich fragt, welche Form von Freiheit sich wie auf die soziale Ungleichheit auch innerhalb

der Schulkarrieren und auf die politische Sozialisation der Schüler auswirkt, legitimiert letztlich das soziale und ökonomische Auseinanderdriften der Zweidrittelgesellschaft.“ (ebenda, 588)

Deshalb ist ein solcher neo-liberaler Umbau der Schule abzulehnen, da er auch nicht mit dem Postulat einer Schule zu vereinbaren ist, die in ihren Mauern mehr Möglichkeiten anbieten will, Demokratie durch politische Bildung und demokratische Erziehung zu lernen, da dieses Angebot für alle unter möglichst gleichen Voraussetzungen gelten sollte. Insofern ist bei der Forderung nach mehr Gestaltungsautonomie in dieser Arbeit kein ungesteuertes System, in dem Schulen mit ungleichen Voraussetzungen miteinander konkurrieren, gemeint, sondern es wird die Forderung nach Herstellung der Vergleichbarkeit der Lebens- und Schulverhältnisse, die bildungs- und gesellschaftspolitisch herzustellen ist, mitgedacht. Sie wird als unverzichtbar angesehen.<sup>894</sup> Das schließt keineswegs aus, dass Schulen auf der Basis von gleichwertigen Bedingungen und strukturell gemeinsamen inhaltlichen Strukturen auf der Basis unterschiedlicher Schulprogramme zu ganz anderen schulischen Profilen, anderen internen Prozessen bei gemeinsamer Verpflichtung zur Erfüllung von Qualitätskriterien kommen und dies auch bewusst sollen.

Aber strukturelle Ungleichheiten, soziale Segregierung, das Entstehen bzw. das Beibehalten von Statushierarchien zwischen Schulen bzw. Schulformen sind soweit wie nur möglich durch Bildungs- und Sozialpolitik zu verhindern bzw. gegen solche Entwicklungen sind Strategien zu entwickeln, die mindestens kompensatorisch größtmögliche materiale Chancengleichheit und soziale Integration herstellen, die so aussehen könnten, dass nicht jeder einen Apfel pflücken darf, sondern dass der Zwerg eine Leiter bekommt. (vgl. Turre, 18. 10. 1997)

Schulen bewegen und entfalten sich unter einem solchen Schirm struktureller Regelungen, folgen damit generellen Vorgaben<sup>895</sup> und vorgegebenen Aufgaben und systembesonderen und selbst entwickelten Zielen. Gleichzeitig stellen sich die Schulen auch auf ein Ergebniscontrolling in Selbstverpflichtung ein und beschäftigen sich auch mit ihren gesellschaftlichen Wirkungen nach außen. Rahmensetzende staatliche Bedingungen und die Ermöglichung kompensatorischer Struktureffekte tragen dazu bei, sozio-ökonomische Ungleichheiten zwischen Einzelschulen abzubauen, Konkurrenz zwischen ihnen zu reduzieren und segregierende und hierarchisierende Wirkungen zu minimieren bzw. völlig abzubauen. „Die Schule ist also keine insulare ‘Handlungseinheit’. Autonomie darf nicht als Selbstzweck verstanden werden, sondern bezieht sich auf staatliche Zielsetzungen, die auf verschiedenen Wegen erreicht werden können.“<sup>896</sup> (Oelkers, 2007, 12)

Autonomie für die Schule ist daher ein schillernder Begriff,<sup>897</sup> der nicht – worauf oben hingewiesen wurde – im Wortsinn der völligen Selbst- und Eigengesetzlichkeit missverstanden werden darf, der aber auch hinsichtlich seiner Ausgestaltung Möglichkeiten der Gestaltung und Umsetzung von bemerkenswerter Polyvalenz enthält, die im hier im Sinne der Ausweitung von Par-

tizipation und Demokratisierung als Mittel und als Ziel verstanden wird. (vgl. Altrichter/Rürup, 2010, 115f.)

Allerdings wird mit der Ausrichtung der Bildungspolitik auf eine größere Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule verdeutlicht, dass die detaillierte Durchsteuerung von der obersten Schulaufsicht über die kaskadenhaften weiteren Ebenen bis hin zur Schule – abgesehen von Ausnahmen der akuten Krisenintervention – aufzugeben ist und durch einen verlässlichen Rahmen für die in diesem Bedingungsgefüge handelnden Akteure ersetzt werden muss. Ein solcher Rahmen, der den allgemeinen staatlichen Bildungszielen verpflichtet ist, lässt den Schulen und der sie beratenden Schulaufsicht die notwendigen Gestaltungsspielräume, ermöglicht eine Varianz zur Erreichung allgemeiner und der besonderen Ziele des mit mehr Eigenverantwortung versehenen Systems Schule. Die Schule – was schon kurz angedeutet wurde – übernimmt dann in einer eingebetteten und dem Referenzrahmen verpflichteten Autonomie die Eigenverantwortung in pädagogischen, organisatorischen und didaktischen Fragen vor Ort und fasst ihr operatives und selbstreflexives Handeln in einem Schulprogramm als Dokument der Verfasstheit und Steuerung der Eigenverantwortung zusammen.

Gerade eine Schule, die sich einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung verpflichtet fühlt und in ihrem Zentrum demokratische Erziehung und politische Bildung verankern und ausbauen will, muss dazu auf der operativen Ebene die Freiheiten und die Gestaltungsräume haben, ohne sich dabei den verallgemeinerbaren Referenzwerten und der Verpflichtung zur Rechenschaftslegung zu entziehen. Sie benötigt diese aber auch, um flexibel auf neue pädagogische Herausforderungen reagieren zu können, um auf die jeweils unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler unter der Leitmaxime ihrer Bildsamkeit einzugehen. Dafür sind solche Formen der eigenverantwortlichen Profilierung notwendig. Insofern sollte der Einzelschule so viel Freiheit wie möglich zugestanden werden, ohne dass sich der Staat vollständig gegenüber den Schulen zurückzieht. Mehr Gestaltungsautonomie und staatliche Rahmensetzung und innovative Impulsgebung<sup>898</sup> sind nicht zu trennen, so dass die Eigenverantwortung von Schule als dialektische Verschränkung, als das Aufeinanderbezogensein von Freiheit und Bindung aufgefasst werden muss. (vgl. Wille, 2008, 152)

Um dies zu erreichen, reicht es aber nicht aus, die Schulen zu eigenverantwortlichen Systemen zu erklären,<sup>899</sup> vielmehr müssen die Schulen auf dem Weg in die größere Selbstständigkeit beraten, begleitet und unterstützt werden, so dass die Selbstständigkeit „geerdet“<sup>900</sup> (Lohre/Weisler, 2007, 8) wird. Darüber hinaus hat die Schule bei einer verordneten Selbstständigkeit darauf zu achten, dass die Autonomie nicht zu einer Scheinautonomie degeneriert, bei der die Gewährleistungsverpflichtungen im staatlich gesetzten Rahmen bestehen, aber die demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten und die eigenen Handlungskompetenzen sehr beschränkt bleiben. Die Schule versteht Eigenverantwortlichkeit in dem hier entfalteten Kontext so, dass sie sich in einem kommunen Dialog über den internen Weg der Selbstständigkeit verständigt und „gleichzeitig festhält an der Utopie einer sich selbst befreienden Bildung für alle.“ (Hübner, 1995, 18).

Eine Schule, deren Ziele im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung liegen, braucht reale Handlungsspielräume zur Ermöglichung und Fortführung von Reforminitiativen, lässt sich also nicht so subsumieren, dass sie nur Exekutivorgan bleibt. Sie bekommt dafür auch die notwendigen Ressourcen und sogar zusätzliche Mittel bei sozial schwierigen Ausgangslagen des schulischen Umfeldes, um Unterschiede, die aus dem schulischen Einzugsbereich resultieren, möglichst kompensieren zu können.<sup>901</sup> Die Schulaufsicht erhält die Möglichkeit, gerade solche benachteiligten Schulen in besonderer Weise zu fördern und sie dadurch bewusst zu bevorzugen gegenüber Schulen mit privilegierten Ausgangslagen.

Ein solches Verständnis von Teilautonomie hat zur Folge, dass sich die Schulaufsicht in Wahrnehmung mündiger Loyalität gegenüber der obersten Schulaufsicht – soweit ihr das rechtlich (z. B. durch das Mittel der Remonstration) möglich ist – neueren Ansätzen einer „Accountability-Politik“, die die Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule weitgehend wieder konterkarieren, kritisch und möglichst in ihren negativen Folgen mildernd gegenüber verhalten sollte, um denjenigen, deren Handlungskontexte gestaltet werden sollen, möglichst viele Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen und um Veränderungen als offenen Prozess zu verstehen.

Diese neue Entwicklung in der aktuellen Bildungspolitik bringt zum Ausdruck, dass kein wirkliches Vertrauen (eher ein deutliches Misstrauen) in die Selbststeuerungsfähigkeit der Einzelschule besteht, so dass erneut auf zentrale Interventionen gesetzt wird, so dass die Schulautonomie durch heterogene und wieder vermehrt heteronome Zielsetzungen gekennzeichnet ist, (vgl. Altrichter/Rürup, 2010, 119) die einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung und einem schulischen Demokratie-Lernen überwiegend abträglich sind. Es lassen sich in den neueren bildungspolitischen Entwicklungen geradezu „große Reserven in der Umsetzung einer stärkeren Partizipation von Eltern und Schüler/innen feststellen.“ (ebenda, 132) Insofern ist unter dem Gesichtspunkt des Demokratie-Lernens solchen „Accountability-Politiken“ mit Kritik und Skepsis zu begegnen, da sie primär den Anspruch einer funktionalen und linearen Steuerung von „Bildungs“prozessen vertreten, die ein Trainieren von isoliertem, überprüfbarem und vergleichbarem Wissen erreichen wollen, um der Outputorientierung des Bildungssystems gerecht zu werden.

Trotz der Tatsache, dass Governance-Konzepte bildungspolitische Steuerungsfragen im breiten Kontext der sozialen Gestaltung komplexer sozialer Systeme thematisieren (vgl. Altrichter/Maag Merki, 2010, 21) und damit die Problematik der „Rekontextualisierung“, der Übersetzung in die Mikropolitik der Einzelschule, kennen und die Wirkung unilateraler bildungspolitischer Maßnahmen hinterfragen, (vgl. ebenda, 22f.) erliegen solche Vorstellungen einer umfangreichen Steuerungssillusion, weil sie eben doch übersehen, dass das Einzelsystem Schule selbst darüber entscheidet, wie es mit solchen Interventionen umgeht und dass es eine den eigenen Handlungslogiken gemäße Kontextanpassung vornimmt. Zudem werden die eigenen entwicklungsbezogenen Aktivitäten der Schule zu ihrer Veränderung damit eher unterlaufen und eher kosmetische „Politurmaßnahmen“ die Folge sein. Auch das Setzen

auf eine reine Outputsteuerung verkennt, dass das System Schule nicht nur von den Resultaten her reformiert werden kann, dass das Messen von Ergebnissen und das Festlegen von Standards alleine nicht ausreicht, sondern dass weiterhin auch ein Input von innovativen Anregungen notwendig ist, der die Schulen befähigt, neue Impulse, z. B. im Bereich des Demokratie-Lernens, aufzunehmen und die eigenen Probleme zu lösen, statt nur vorgegebene und fremdbestimmte Aufträge zu bearbeiten. Nicht nur für ein schulisches Demokratie-Lernen in der eigenverantwortlichen Schule gilt es, die Selbstlösepotentiale zu aktivieren und die Schule mittels Beratung und Unterstützung für die Wahrnehmung der eigenen Gestaltungskraft und für die Nutzung der organisationspädagogischen Phantasie anzuregen. Dies schließt keineswegs schulinterne Evaluationen unter Beteiligung von Schülern und Eltern und eine Metaevaluation durch die Schulaufsicht aus, setzt aber voraus, dass die eigenverantwortlichen Schulen auch dazu befähigt werden und dass oberste und obere Schulaufsicht als Vorbild sich selbst solchen Verfahren stellen. Zudem muss sich die Schulaufsicht auf die Veränderungen, die mit der größeren Eigenverantwortung der Einzelschule verbunden sind, angemessen einstellen, auch um sie für schulisches Demokratie-Lernen trotz aller Ambivalenz nutzen zu können.

#### **4.3.4 Schulaufsichtliche Reaktionen auf mehr Eigenverantwortung der Einzelschule**

Wenn ein bildungspolitischer Konzeptwechsel erfolgt und sich die Aufgabe der Einzelschule verändern soll, ist es auch zwangsläufig, dass sich die Schulaufsicht diesen Entwicklungen anpassen muss und ihrerseits ein neues Selbstverständnis zu entwickeln hat. Eine stärker eigenverantwortliche Schule, die sich im staatlich gesetzten Rahmen (der sich durch klare, planerische und politische Orientierungen auszeichnet, die verlässlich und von einer gewissen zeitlichen Konstanz sind und die Folgeprobleme berücksichtigen) teilautonom bewegt, bedarf einer Schulaufsicht, die sich auf die Einzelschule als System einstellt, die sich dem Übergang vom geschlossenen zum offenen Lernsystem (vgl. Brockmeyer, 1998b, 96f.) stellt. Insofern muss nicht nur die Schule, sondern auch die Schulaufsicht einen Perspektivenwechsel vollziehen und hat diesen logisch zur Folge.

Diese hat sich von der Einzelintervention und von der „Lehreraufsicht“ zu einer Systemberatung und -unterstützung zur Wahrnehmung der Eigenverantwortung zu entwickeln und dabei das Steuerungswissen behutsam einzubringen und eine Begleitung auf Distanz zu ermöglichen. Die Schulaufsicht ist damit verpflichtet, die spezifischen systemischen Bedingungen der Einzelschule ernst zu nehmen. Sie überlässt der Schule die Möglichkeit, die Verantwortung für die schulinternen Prozesse und Steuerung zu übernehmen und ist selbst nicht mehr im operativen Geschäft des Schulehaltens, z. B. mittels Durchsteuerung, tätig, versagt sich auch jeder Form der „fürsorglichen Belagerung“ der Schule, sondern hält den richtigen Abstand ein und bleibt in der Metaperspektive, weil nur der distanzierte Blick erweiterte Rückspiege-

lungs- bzw. Feedbackmöglichkeiten zur Erweiterung der Potentialität der Einzelschule ermöglicht. Sie nimmt damit auch der Schulleitung nicht deren Aufgaben der Konfliktbearbeitung und der Leitung der Schule ab und lässt sich nicht in die Interaktionsmodi der Schule hineinziehen.

Die Maßstäbe für die Zusammenarbeit zwischen der Schulaufsicht und der Schule mit ihrer Selbstverwaltung und weitgehenden Selbstverantwortung vor Ort ist eine Form der Zusammenarbeit, „die nicht mehr durch eine Hierarchie von Aufsicht und Weisung, sondern durch eine Differenzierung von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit gekennzeichnet“ (Benner, 2008, 112) ist. Aber eine solche in der Eigenverantwortung stehende Schule ist auf Impulse für neue Möglichkeiten, unentdeckte Handlungsfelder, z. B. im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, auf Beratung und Stimulierung angewiesen, um nicht der Befangenheit bzw. der Betriebsblindheit des eigenen Systems zu erliegen.<sup>902</sup> Die bisherige Schulaufsicht kann das mit ihren Kompetenzen, Qualifikationen und vor allem mit ihren Kenntnissen über die Einzelschulen dann leisten, wenn sie bereit ist, sich der Veränderung und dem Wandel offensiv zu unterwerfen, den Rollenwechsel für sich konsequent einzuleiten und sich dafür dann auch unbedingt weiterqualifiziert.

Ohne einen modifizierten Rechtsrahmen kann das kaum gelingen. In einem solchen Konzept einer neuen Steuerung, die alte Steuerungsmechanismen wegen ihrer Dysfunktionalität ersetzt, die der Schule neue Handlungsspielräume verschafft, aber auch deren Rechenschaftslegung (Outputorientierung) einfordert, übernehmen Schule und Schulaufsicht unterschiedliche Funktionen und verhalten sich in komplementärer und korrespondierender Weise: Die Schule entwickelt Konzepte und Angebote, die ihrer spezifischen Situation entsprechen und die Antworten auf Herausforderungen darstellen, die für sie gelten und denen sie sich bei Ernstnahme der Aufforderung zur organisationspädagogischen Selbsttätigkeit in einem dynamischen Prozess der Veränderung zu stellen hat. Die Schulaufsicht ist dabei auch gehalten, auf die besonderen Ausgangslagen der Schulen und deren eigener Entwicklungslogik zugeschnittene Angebote und Möglichkeiten der Steuerung auf Distanz bzw. Kontextsteuerung zu entwickeln, die eben nicht mehr für alle gleich gelten können und die damit ubiquitär einsetzbar wären. (vgl. Burkard, 1998, 28)

„Die Schule als lernendes System benötigt ein Aufsichtssystem, das die professionelle Selbststeuerung am jeweiligen Standort unterstützt und jene Bedingungen schafft, die eine förderliche Entwicklung ermöglichen.“  
(Schratz, 1999, 234)

Durch diese Balance zwischen größerer schulischer Eigenverantwortung und der staatlichen Rahmenverantwortung und der Notwendigkeit staatlicher Koordinierung und Gesamtsteuerung werden die Aufgaben der Schulaufsicht viel anspruchsvoller (vgl. Dubs, 2008, 4) und erweitern sich in Richtung systemischer Beratung, Impulsgebung für schulische Veränderung, Schaffung dezentraler Lernkontexte zur Selbstentwicklung und Unterstützung der Schulen beim Erwerb von Konzepten zur Selbststeuerung, zur innovativen Schul- und Unterrichtsentwicklung, z. B. mittels Schulprogrammen,<sup>903</sup> und zur kriti-

schen Selbstbeobachtung, z. B. mittels Selbstevaluation in allen relevanten Bereichen. Die Aufgaben der Schulaufsicht konzentrieren sich auf die Schule als System und auf Leitungs-<sup>904</sup> und Steuerungsebenen.

Eine solche Schulaufsicht empfiehlt und berät,<sup>905</sup> worauf noch genauer einzugehen ist, aber trifft möglichst keine Entscheidungen für die Schule, schon gar nicht hinsichtlich der internen Bearbeitung der rahmensetzenden Strukturelemente und der internen Bearbeitungsmodi der eigenen Leitbilder und der selbst gesetzten Ziele, weil die Schulen sich kontinuierlich und systematisch mit der Qualität ihrer Arbeit selbst beschäftigen sollen, wofür sie aber auch die notwendigen Zeitkontingente erhalten müssen. Die Schule übernimmt als ein Element in der Verantwortungsgemeinschaft die Eigenregie für die inner-schulische Gestaltung in einem qualitativ bestimmten Rahmen, der als staatliche Vorgabe normierend zu verstehen ist, aber auch die größtmögliche Freiheit garantiert, um die Entwicklungsnotwendigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten ausloten und ausschöpfen zu können. Sie „rekontextualisiert“ (Fend) die vorgegebenen Rahmenbedingungen an die Situation vor Ort.

In der schulischen Qualitätsdiskussion muss die Schule die Chance haben, die Akzentverschiebung von der Frage, was eine gute Schule ist, zu der Frage, was zu tun ist, damit eine Schule zu einer guten Schule in ihrem Alltag wird und damit sie dafür auch Verantwortung übernimmt, auch wahrnehmen zu können. Dabei kann die Schulaufsicht sie beratend unterstützen. Sie muss dabei das Risiko bewusst eingehen, dass Schulen Fehler machen, dass Entwicklungen schief gehen. Dies ist aber den bisherigen niedrigen Leistungen der Schule im allgemeinen und den geringen Möglichkeiten für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung vorzuziehen, (vgl. Schratz, 1998a, 26) zumal ja Korrekturen durch Unterstützungsangebote möglich sind und die Schule, wenn sie gut beraten ist, Rückversicherung und Rückendeckung bei schulischen Innovationen bei der Schulaufsicht einholt.<sup>906</sup>

Zwar finden Innovationsprozesse schulintern statt, aber gerade demokratiebezogene Reformbestrebungen sind angesichts oft schwieriger Rahmenbedingungen auf eine externe Beratung und Unterstützung für den Schulentwicklungsprozess angewiesen, so z. B. durch gemeinsame und regelmäßige Reflexionen der auf den Weg gebrachten Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse, wozu auch die Hemmnisse bei der schulinternen Umsetzung von Reformimpulsen gehören. (vgl. Giesel/Haan/Diemer, 2007, 117 u. 155) Die Schulaufsicht ist so aufgefordert, eine kommunikative Bindung für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse aufzubauen, um ihrerseits die Schulleitungen und Steuerungsgruppen an den Schulen so zu gewinnen, dass ihre Impulse und Initiativen vor Ort aufgegriffen werden können und anschlussfähig werden an den jeweiligen Stand der Schulentwicklung.

Hinsichtlich demokratiebezogener Reformbestrebungen ist den Schulen zu verdeutlichen, welche Gewinne und positiven Möglichkeiten die Schule dadurch erhält, z. B. eine größere Mitverantwortung der Lernenden und Erziehungsberechtigten durch eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung, eine verbesserte innerschulische Kommunikation und Kooperation und eine mittel- bis langfristig wirkende Entlastung der Lehrer. Dazu müssen aber auch geänderte Anreizstrukturen von der Schulaufsicht ermöglicht werden,

um das gemeinsame Handeln attraktiver gestalten zu können und um verhaltenskanalisierende Wirkungen zu erzeugen und u. U. sogar mentale Wahrnehmungsmodelle beeinflussen zu können, so dass beispielsweise die Persistenz von ineffizientem und unpädagogischem Lehrerverhalten durch Kooperationsprozesse bearbeitet werden kann. Die Schulaufsicht muss also das Loslassen von Schule lernen, muss aber dabei in Betracht ziehen, dass nicht nur die Schule sich anders verhält, sondern sie sich auch mit völlig veränderten Formen der Beeinflussung beschäftigen muss, die die eigene Systemik der Schule berücksichtigt und akzeptiert.

#### **4.3.5 Kritik an Bedingungen unter veränderten Vorzeichen**

Bedauerlicherweise sind die hier allein schon aus der Notwendigkeit eines veränderten Steuerungsverhaltens und eines anderen Selbstverständnisses der Schulaufsicht angesprochenen Umstrukturierungen überwiegend nur „window-dressing“. Sie stehen in offiziellen ministeriellen Verlautbarungen, die allmählich erst auf die selbst geschaffenen formalen Voraussetzungen für eine größere Eigenverantwortung der Schulen reagieren, aber bleiben auf dem Papier und sind dieses manchmal nicht einmal wert, wenn man sich bisherige und aktuelle ministerielle Vorschläge oder Verlautbarungen der oberen Schulaufsicht selbst ansieht,<sup>907</sup> da die Veränderungen nicht weit genug gehen, insbesondere nicht, um demokratische Erziehung und politische Bildung mit Unterstützung und Beratung durch die Schulaufsicht wirkungsvoll zu fördern.

Ein neues Verständnis von Schulaufsicht macht die Überwindung von systembedingten Grenzen notwendig, um die Schulen als Organisationen pädagogisch zu stärken, um organisationales Lernen über kooperative Strukturen in den Schulen zu stärken und eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung zu unterstützen. Die Schulaufsicht muss deshalb in ihren institutionell strukturellen Voraussetzungen und damit durch reformierte Rahmenbedingungen eine Veränderung erfahren. Dazu sind die degressiven äußeren Bedingungen zu überwinden. Zudem sollte die Schulaufsicht nicht mehr als Chimäre dargestellt werden, die nur ihrem Kontrollauftrag folgt und Defizite aufzuspüren versucht. Systemische Beratung der Schulen darf nicht nur Anspruch und schöner Schein bleiben. Die Schulaufsicht wird ihren jetzigen Aufgaben trotz ihres ungeheuren Potentials und ihrer fachlich versierten Expertise, ihrer exzellenten Feldkenntnisse schon jetzt nicht mehr gerecht und schon gar nicht gegenüber selbstständigeren Schulen.

Die bestehende Schulaufsicht (einschließlich der marginalen Modifizierungen der aktuellen ministeriellen Vorschläge) muss als „schlafender Riese“ betrachtet werden, der allerhöchstens noch suboptimal auf die zunehmenden Aufgaben reagieren kann und keine innere Konsistenz und Kontinuität in der Aufgabenerfüllung erreicht. Die Schulaufsicht sieht sich ständig wachsenden Aufgaben<sup>908</sup> und häufig widersprechenden Aufträgen und nicht zu Ende gedachten Reformvorstellungen gegenüber, die zudem einseitig auf die Abnehmerseite des Schulsystems ausgerichtet sind und die alle Neuerungen auf einmal einfordern. Dabei wird dann einseitig nur die soziologische Funkti-

on der Schule bedient oder den willkürlichen politischen Strömungen gefolgt, wobei aber relativ schnell allen Beteiligten an solchen Veränderungsaufträgen mit entsprechenden Implementationen klar wird, dass häufig die „Fahne des schulischen Sachverstandes auf Halbmast gehisst“ wurde.

Nicht umsonst wird im Zusammenhang mit dem steuerungsstrategischen Paradigmenwechsel im öffentlichen Sektor hin zur Output- und Wettbewerbssteuerung von „Kollateralschäden“<sup>909</sup> (Bellmann/Weiß, 2009, 286) gesprochen, die sich aus diesem Umbau des Schulsystems ergeben. Es wird der Illusion gehuldigt, als könne das Schulsystem allein durch eine Outputsteuerung reformiert werden. Dabei verändert das alleinige Messen der erzielten Resultate gar nichts. Solche Fehlentwicklungen machen sich auch bei der Neuformierung der Schulaufsicht bemerkbar. Ihr fehlen trotz der vorhandenen schulfachlichen Expertise häufig die personellen Ressourcen, um schon den bisherigen Auftrag zu erfüllen. Erst recht ist sie völlig überfordert, wenn sie ohne personelle Verstärkung und ohne konsequente Umorientierung und eine dafür umfangreich eingesetzte Fortbildung sich den neuen Aufgaben stellen soll. Sie ist noch in bisherigen Zwängen gefangen, soll aber schon ein verändertes Aufgabenspektrum bearbeiten und sich den neuen Anforderungen konsequent stellen. Vor allem ist bei der Schulaufsicht eine geklärte Aufgabenbestimmung nicht zu erkennen. Eine wirkliche Reform der Schulaufsicht, die schon über Jahre im Schulministerium vor sich hergetrieben wurde, ist nicht zu erkennen. Nur ein Kurieren an Symptomen mit marginalen Modifikationen, die aber nicht die Gewähr dafür bieten, dass die Schulaufsicht einen veränderten Auftrag in einer Landschaft mit selbstständigeren Schulen so erfüllen kann, dass sie der Komplexität der Schulsysteme gerecht werden kann, reicht absolut nicht aus. Es darf nicht nur verbal eine klare Auftragsbestimmung mit dem Kern im Bereich der Systemberatung gefordert werden. Es muss auch das Instrumentarium und die politische Durchsetzungskraft dafür erreicht werden. Rhetorik hilft bei den anstehenden Aufgaben nicht weiter. Auch von einer permanenten Instrumentalisierung der Schulaufsicht für zentrale Prüfungen muss Abstand genommen werden,<sup>910</sup> soll die Schulaufsicht noch eigene Gestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen können, um zum Wohle der Schulen und ihrer Schüler zu arbeiten.

Ebenso kontraproduktiv ist es für Schulen und für Schulaufsicht, ständig neue Aufgaben zu generieren, wenn die bisherigen nicht hinreichend abgearbeitet werden.

Dazu kommt für Schule und Schulaufsicht, dass die politische Funktionalität bildungspolitischer Maßnahmen zu dominieren scheint, so dass ein mediales Szenario entfacht wird, bei dem die politische Öffentlichkeitswirkung die Intention ist, um sich aus Sicht der jeweiligen Landesregierung wirksam zu präsentieren und die Chancen der Wiederwahl wirklich oder vermeintlich zu erhöhen, ohne dabei an die zu denken, die davon betroffen sind bzw. in deren Interessen man vorgibt zu handeln. Mehr und mehr geht die Sicherheit für pädagogisch sinnvolles und „richtiges“ Handeln in den Schulen verloren.

„Politik macht wieder Schule. Bildungspolitische Positionen zählen. Doch ist die Aufstellung nicht mehr eindeutig. Ideologie und Rahmenbedin-

gungsdebatten verweben sich mit Inhalts- und Methodenfragen. Strukturdebatten kreuzen sich mit Prozessgestaltungsfragen. Es scheint als stünde das gesamte professionelle Selbstverständnis der Schule auf dem Prüfstand." (Schratz/Hartmann/Schley, 2010, 14)

Das verunsichert die Schulen und hemmt die Entwicklung einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung mit dem Ziel des Demokratie-Lernens. Aber auch die Schulaufsicht erlebt Rückschritte, ein Nicht-Wahrnehmen von Chancen und Möglichkeiten, weil keine oder unzureichende oder von vorneherein auf Oberflächlichkeit angelegte bildungspolitische Maßnahmen beschlossen und dann semi-professionell administriert werden.

So wurden ohne Not erste Ansätze der Systemberatung der Schulen (die allerdings leider nicht freiwillig erfolgte, sondern dekretiert wurde) durch die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Dialoge über die Schulprogramme aufgegeben, während andere Bundesländer den Transfer des BLK-Modellversuches „Demokratie lernen & leben“ mit Unterstützung der Schulaufsicht vorantreiben. Dazu kommt ein Bündel an zusätzlichen Aufgaben, ohne den bisherigen Aufgabenbestand klar und radikal zu reduzieren. Dazu werden sinnvolle Fortbildungsangebote zur Unterstützung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung grundlos eingestellt und den Kompetenzteams in der Region übertragen, die aber keinerlei Qualifikationen für diesen Bereich haben und ihn daher gar nicht bedienen können.

Insofern ist eine grundsätzlichere Umorientierung der Schulaufsicht dringend geboten, die auch eine neue Rollenklarheit und eine veränderte Aufgabenstellung enthalten sollte. Die bisherige Schulaufsichtsreform, die im Wesentlichen verwaltungstechnisch und eben nicht pädagogisch begründet ist, (vgl. Rolff, 1998c, 119) muss weitergehen und kann nicht bei den jetzt vorliegenden konzeptionellen Überlegungen stehen bleiben und muss sich konsequent und deutlich von Vorstellungen eines zentralistischen Machtgebarens verabschieden.<sup>911</sup> Hier wird ein völlig erneuertes Selbstverständnis der Schulen eingefordert, die ihnen bei entsprechender Rahmensetzung wirklich mehr Eigenverantwortlichkeit zubilligen will und daher loslassend agieren will, die den Adressaten von Innovationen den eigenen Zugang dazu ermöglichen will<sup>912</sup> (vgl. Sliwka, 2008, 181) und ihre eigenen Vorstellungen davon berücksichtigen möchte.

Dazu benötigt die Schulaufsicht aber selbst auch mehr Handlungsräume zur Gestaltung gegenüber den Schulen.<sup>913</sup> Aktuell ist nur feststellbar:

„Die vielfach postulierte ‘neue Rolle’ der Schulaufsicht steht bislang eher auf dem Papier ... In den meisten Ländern wird an der herkömmlichen Aufgabendefinition festgehalten, die die ‘Einheit von Aufsicht und Beratung’ vorsieht (...).“ (Biehl/Gruner/Suckow, 2004, 49)

Erst wenn die Reform konsequent weiter vorangetrieben wird, wenn die Bereitschaft besteht, auch die Schulaufsicht ganz neu zu denken und sie nicht nur mit neuen Kleidern zu versehen, dann besteht die Chance, den Wunschtraum von Peter Daschner zu erfüllen, dass die Schulverwaltung eine Träge-

rin der Schulreform wird, die als Berater und Informant über neue pädagogische Ansätze, als Verbreiter gelungener Modellversuche, als Ermutiger und Helfer bei allen Bemühungen von Schulen, pädagogische und organisatorische Phantasie zum Wohle ihrer Schüler zu entfalten, agiert. (vgl. Daschner, 1985, 261) Dafür sind aber Direktiven, Belehrungen und Bekehrungen hinderlich, weil Unterstützung und Beratung notwendig sind.

#### **4.3.6 Veränderte Ansprüche und deren Konsequenzen**

Bevor die einzelnen Elemente der Veränderung der Schulaufsicht, die deutlich über eine Anpassung des Steuerungssystems Schulaufsicht an eine eigenverantwortlichere Schule hinausgehen, geklärt werden, muss im Kontext dieser paradigmatischen Veränderung auch verdeutlicht werden, dass sich die Schulleitung<sup>914</sup> als verantwortlicher Träger für die Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung an einer stärker selbstständigen Schule auch verändern muss, insbesondere in ihrem Selbstverständnis und in ihrem Verhältnis zur Schulaufsicht. Da die Schulaufsicht sich auf das System Schule beziehen soll und will, wird die Schulleitung<sup>915</sup> und evtl. zusätzlich auch die schulische Steuergruppe der zentrale Ansprech- und Verhandlungspartner der Schulaufsicht sein, also nicht mehr einzelne Lehrpersonen.<sup>916</sup>

Die Schulaufsicht muss von daher auf die Selbststeuerungskompetenz der Schulleitung und ihre Fähigkeiten als Promotor für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung setzen. Die aktuelle Entwicklung greift hier das auf, was schon das Gutachten der Kienbaum-Unternehmensberatung von 1994 empfahl, also die Zuweisung von Aufgaben, die z. T. bisher die Schulaufsicht wahrgenommen hat, an die Schulleitung als die untere Leitungsebene. (vgl. Koetz/Jaschke, 1994, 5) Eine veränderte Schulaufsicht benötigt auch ein verändertes Verhalten der Schulleitung und der Schule, das sich in einer klaren Verantwortungsteilung zwischen Schulleitung und Schulaufsicht unter den Bedingungen von Transparenz und Kooperation ausdrückt.

Die Kooperationsbereitschaft der Schulleitung und deren Auf- und Annahmefähigkeit von Beratung für das System, das sich gegenüber der Schulaufsicht öffnet, ist eine der entscheidenden Gelingensbedingungen für eine Schulaufsicht, die sich auf Systemberatung konzentriert. Das bedeutet, dass die Schulleitung für die innere Dynamisierung der Schule sorgt. Sie ist der Motor der Veränderung und initiiert in der Binnengestaltung der Schule das „change management“,<sup>917</sup> (Doppler/Lautenburg, 1994) mobilisiert die dafür notwendigen Kräfte und koordiniert die gemeinsame Veränderung, da die Schulleitung die Schlüsselfunktion für Schulentwicklung, Kooperation, Partizipation und Schuleffektivität einnimmt, (vgl. Bonsen, 2010a, 284) auch wenn ihre Einflussnahme auf die Lernleistungen der Schüler eher indirekt ist und sich vermittelt über die Interaktionen mit den Lehrkräften vollzieht. (vgl. Bonsen 2008, 235)

„Die Rolle der Schulleitung ist vor allem für die Schaffung förderlicher Bedingungen für Unterricht und Lernen sowie das Setzen und Erreichen ambitionierter Ziele für Unterricht und Lernen wichtig. Sie organisiert die

Leistung anderer, indem sie Motivation, Entfaltungsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen beeinflusst, die wiederum Unterricht gestalten." (Schratz/Hartmann/Schley, 2010, 9)

Auf sie kommt es entscheidend an, wenn mittels demokratisch-partizipativer Schulentwicklung Demokratie-Lernen kohärent in die interne Schulentwicklung integriert werden soll.

Die Schulaufsicht gibt zur Veränderung und Weiterentwicklung der Schule, hier vor allem im Bereich des Demokratie-Lernens, Impulse und vereinbart im Sinne der Außenbeziehung der Schule mit der Schulleitung (u. U. auch mit der Steuergruppe unter Einbeziehung der Schulleitung<sup>918</sup>) auf der Basis des Schulprogramms der Schule, welche Vorhaben und Projekte, z. B. im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, in Angriff genommen werden. Sie stellt dafür auch Personen aus ihrem Budget und Unterstützung durch Schul- und Fachberater und Berater für Demokratiepädagogik zur Verfügung. Die Schulaufsicht kann Anstöße geben, einen Prozess in Gang zu setzen, aber die Schulleitung ist dafür zuständig, ihn prozessual und organisational auszugestalten und ihn in Gang zu halten und zu möglichst erfolgreichen Ergebnissen zu führen, da sie für die Selbsterneuerung ihrer Einzelschule verantwortlich ist. Nur sie kann die Impulse von außen entsprechend rekontextualisieren und mit den jeweils spezifischen Bedingungen der eigenen Schule kompatibel machen. „Das interne Qualitätsmanagement ist ... Aufgabe der Schule und damit in der Verantwortung der Schulleitung und nicht der Schulaufsicht.“<sup>919</sup> (Dubs, 2003c, 38)

Die Schulleitung ist dann nicht mehr „Befehlsempfänger“ von Verfügungen, sondern erhält Handlungsspielräume in einem gesetzlich festgelegten Rahmen, der von einer Vereinbarungskultur zwischen Schulaufsicht und Schulleitung geprägt ist. Schulleitung als Ansprechpartner und zentraler Verhandlungspartner einer systemisch beratenden Schulaufsicht ist für die interne Umsetzung der in den Beratungen mit der Schulaufsicht erzielten Ergebnisse zuständig und übernimmt dafür auch die Verantwortung. Dies setzt bei der Schulleitung ein Rollenverständnis voraus, das sich nicht mehr auf die Führung der Amtsgeschäfte im Sinne des effektiven Bewältigens der Schuladministration beschränkt und das damit nur die bürokratische Funktionalität des Schulehaltens bedient. Ebenso wäre ein Handeln einer Schulleitung zur adäquaten Wahrnehmung ihrer Leitungstätigkeit ungeeignet, wenn es sich der naturwüchsigen Entwicklung der Schule nur auslieferte. Vielmehr sind nur solche Schulleitungen für die adäquate Wahrnehmung der Leitung geeignet, die durch entsprechende Fortbildungen darauf vorbereitet wurden und die Gewähr dafür bieten, dass sie Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung als ihre wichtigsten Aufgaben wahrnehmen und das operative Tagesgeschäft an weitere Funktionsträger delegieren, die nicht mehr nur als „Titularbischöfe“ Beförderungsstellen einnehmen, sondern Mit-Leitung konsequent wahrnehmen.<sup>920</sup> So stellt beispielsweise auch Martin Bensen fest, dass Konzepte, „die Führung auf verschiedene Akteure und auf verschiedenen Ebenen zu verteilen, ... geeignet zu sein (scheinen, G.R.), dem Ideal einer schulweiten und nachhaltigen Unterrichtsentwicklung näher zu kommen.“ (Bensen, 2010, 8)

„Die Schulleitung delegiert einzelne (Führungs-) Aufgaben und bleibt für die richtige Führung der Delegation verantwortlich, während die Handlungsverantwortung auf den Delegationsnehmer verlagert wird.“ (Bonsen, 2010a, 291)

Gerade für eine demokratisch-partizipative Schul- und Unterrichtsentwicklung mit den vielfältigen Kommunikations- und Organisationsebenen ist eine aufgeteilte Leitungstätigkeit mit geklärter Letztverantwortung unabdingbar. Eine gemeinsame Schulleitung sollte Kooperation, Verantwortungsdelegation und demokratische Führungskultur vorleben. Will sie sich nicht permanent in den Alltagsabläufen und -routinen aufreiben, muss Leitung nicht nur als gemeinsame Aufgabe eines Leitungsteams verstanden werden, sondern sie ist auch aufgerufen, Distanz zum alltäglichen Involviertsein in den Mikrokosmos der eigenen Schule zu ermöglichen, um der daraus entstehenden Gefahr der tendenziösen Wahrnehmungsverstellung und der Verhinderung einer systembetrachtenden Perspektive unter dem Gesichtspunkt der Innovationsförderung zu entgehen. Bestätigend dazu stellt Marlies Krainz-Dürr für den Leiter einer Schule fest:

„Steuerung heißt ... von Zeit zu Zeit aus dem Alltagsgeschäft auszusteigen, einen Prozess anzuhalten, auf die Metaebene zu wechseln und das Geschehen selbst zum Thema zu machen. Damit wird bewusst eine Differenz zum normalen Ablauf gesetzt. Die Funktion eines solchen Innehaltens, solcher 'Reflexionsschleifen', ist die Erzeugung von Bewusstheit über die organisatorische Gesamtlage.“ (Krainz-Dürr, 2006, 59)

Dies ist nur möglich, wenn die Person an der Spitze der Schule sich dafür immer wieder feste Zeiträume nimmt und die Regulierung des Alltagsgeschehens den anderen Mitgliedern der Schulleitung überlässt und weitere Delegation mit schulinterner Eigenverantwortlichkeit zulässt. Das setzt bei den anderen Mitgliedern der Schulleitung ein entsprechendes Verständnis voraus. Der gesamten Schulleitung muss bewusst sein, dass Führungsbeziehungen, die keine realen Veränderungen beabsichtigen, keinen Sinn haben und nicht als solche bezeichnet werden können. Schulleitungshandeln, das sich der Aufgabe stellen will, eine Schule in größerer Eigenverantwortung zu leiten, muss sich dem Anspruch stellen, ein auf Expertenwissen<sup>921</sup> gegründetes Leitungshandeln unter dem Anspruch von Innovation und von demokratisch-partizipativer Schulentwicklung zu sein, das die qualitative pädagogische Gestaltung einer Schulkultur, in deren Mittelpunkt demokratische Erziehung und politische Bildung steht, vorantreibt. Eine solche Schulleitung versteht sich selbst als Schul- und Unterrichtsentwickler (nicht als Schulverwalter), gesteht sich aber auch zu, selbst als „Lernendes System“ zu arbeiten, wünscht sich daher Beratung und Unterstützung, nicht nur in Fragen einer demokratisch-partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung und im Bereich politischer Bildung und demokratischer Erziehung, sondern auch in anderen Bereichen. Sie nimmt Impulse von außen, Anregungen und Kritik gerne auf, arbeitet damit konstruktiv und sorgt für die Organisation in den

internen Abläufen. Sie lässt zu, dass die systematische Selbstreflexion ihrer Praxis offen ist für Anregung und Beratung.

Die Schulleitung versteht sich damit als „transformativ Führung“ (transformational leadership), die Bereitschaft zum Weiterlernen aller an der Schule Tätigen weckt und konsequent entwickelt.<sup>922</sup>

Sie „schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Ressourcen der Schule von den Betroffenen selbst für innovative Lösungen genutzt werden können.“ (Schratz/Hartmann/Schley, 2010, 16) Sie verkörpert eine Haltung, die insbesondere für das Demokratie-Lernen von besonderer Relevanz ist. Eine solche Leadership-Grundorientierung der Schulleitung als ein auf „Gestaltung, Konstruktion und Schöpfung angelegtes Konzept“ (ebenda, 19) ist darauf ausgerichtet, „die Unsicherheit als Systemmerkmal, den blinden Fleck als Grundposition des Beobachters und den Wandel als Konstante“ (ebenda) zu begreifen, indem sie die Wahrnehmung der Akteure aktiviert, Szenarien gemeinsam entwickelt, in mentalen Modellen kommuniziert und von Veränderung als Regelsituation lebendiger sozialer Systeme ausgeht. (vgl. ebenda)

Schulleitungen initiieren und moderieren demokratisch partizipative Entwicklungsprozesse, mobilisieren dazu, schaffen dafür schulinterne Organisationsstrukturen und tragen zur Erhöhung der Problemlösekapazität bei allen an der Schule Tätigen bei, so dass die Schule sich als eigenständige „Problemlöseschule“ (Rolf) entwickeln kann. Dazu fordert die Schulleitung Kompetenz ein, lässt selbstständige Gestaltung der Schule und des Unterrichts im Rahmen eines Schulprogramms als Arbeitsprogramm zu, unterstützt die Institutionalisierung einer horizontalen und vertikalen Lehrerkooperation und deren lebendige Ausgestaltung, weil intensive Kooperation nicht nur die Lehrerzufriedenheit erhöht, sondern auch die Lernkultur verbessert. Eine solche Schulleitung fördert eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung und eine so ausgerichtete Schulkultur durch starke Beteiligung der Schüler- und Elternvertretung und deren weitreichende Mitbestimmung. Sie vollzieht eine zielbezogene Führung unter Einschluss der Leitbilder demokratischer Erziehung und politischer Bildung. Sie regelt die Probleme vor Ort, kann daher auch Konflikte im schulinternen Mikrokosmos selbstständig erledigen. Auf dieser Ebene eines entwicklungsorientierten Leitungsverständnisses kooperiert die Schulleitung transparent und verlässlich mit der Schulaufsicht.<sup>923</sup> Es besteht eine professionelle Partnerschaft<sup>924</sup> zwischen beiden, bei der die Schulleitungsmitglieder nicht die Partialinteressen der eigenen Schule vertreten, sondern sich stets auch als Repräsentanten des Gesamtsystems verstehen und sich der Einbettung in die gesetzten Rahmenbedingungen bewusst sind.

Die Schulleitung handelt im Rahmen der vorgegebenen Rahmenbedingungen und der Qualitätserwartungen und -standards. Schulleitung und Schulaufsicht bearbeiten ihre Aufgaben eigenverantwortlich, sind aber gemeinsamen Zielen verpflichtet und koordinieren deshalb ihre Arbeit.<sup>925</sup> Das Verhältnis zueinander ist auf Offenheit, Vertrauen auf Klärung der Rollen, auf eine Orientierung an den Bedürfnissen und Bedarfen der Schule angelegt, aber auch von der Selbstverpflichtung der Schulen zu professionellem Arbeiten geprägt, bei der die Schulleitung<sup>926</sup> nach der Vereinbarung verbindlicher gemeinsamer Ziele<sup>927</sup>

mit der Schulaufsicht die Schulgemeinde von der Relevanz der Ziele überzeugt und sie dafür zu gewinnen sucht, insbesondere das Potential des Lehrerkollegiums für sinnvolle Neuerungen und Verbesserungen aktiviert,<sup>928</sup> so dass der Prozess der Umsetzung unter Beteiligung möglichst vieler Personen beginnen und mit einer schulinternen Evaluation<sup>929</sup> enden kann, die eine Weiterentwicklung der Schule mit sich bringt. Dies ist notwendig, weil nur die Schule für die Verbesserung ihrer Arbeit sorgen kann. Die Schulleitungen sorgen unter möglichst breiter Beteiligung der Mitglieder der Schulgemeinde dafür, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung geschieht. Für die Ziele der demokratischen Erziehung und politischen Bildung bedeutet das, dass sich die Schulleitungen erkennbar in diesem Bereich positionieren und sich darauf entgegenkommend einlassen, um über einen offenen Dialog intern in einem Prozess des organisationalen Lernens mit den Mitgliedern der Schulgemeinde einzutreten. Die Schulleitung versteht sich in einem solchen Prozess als System-Leadership, die die Schule als „Lernende Organisation“ entwickelt.<sup>930</sup> Sie ermöglicht dabei Lehrenden und Lernenden ein Selbstwirksamkeitserleben und realisiert eine „emotional resonante Führung,“ (Arnold, 2010, 35) die sich durch eine Potentialorientierung auszeichnet und ein „salutogenes Leitungshandeln“ (Rolf, 2010, 69) praktiziert, das sich darauf konzentriert, die Ressourcen und das Kohärenzgefühl zu stärken.

Die Schulaufsicht unterstützt dabei die Selbstentwicklungskompetenz der Schule<sup>931</sup> und berät die Schulleitung bei der Verbesserung der schulinternen Problemlösefähigkeit. Sie stellt ihre Beratungskompetenz zur Verfügung, um die Schulleitung bei Verankerung des Demokratie-Lernens, bei der Institutionalisierung der Lehrerkooperation, bei der Professionalisierung der Lehrpersonen, bei der Einbeziehung von Schülern und Eltern in die Schulentwicklung und bei Optimierung der Unterrichtsqualität zu helfen. Schulaufsicht und Schulleitung arbeiten nach dem Prinzip der konfluenten Leitung, indem beide um ein Zusammenfließen bemüht sind, das aber unter Beachtung des demokratischen Ethos` sich der unterschiedlichen Rollen bewusst bleibt. Sie gehen dabei aber nicht in völliger Harmonie und Gemeinschaft auf, sondern sind auch bereit, z. B. auch den geklärten Dissens auszuhalten. Die Schulaufsicht erörtert mit der Schulleitung auch stets die Frage, ob diese sich auch hinreichend dem Anspruch einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung und einer demokratischen Führung stellt und ein solches Führungsverständnis als Person auch so vorlebt.

#### **4.3.7 Übergangsmanagement als notwendige Zwischenstufe der Veränderung**

Dass eine solche Veränderung auf Seiten der Schulleitung und auf Seiten der Schulaufsicht sich nicht von jetzt auf gleich vollziehen kann, ist unmittelbar einsichtig. Ein hierarchisch konstruiertes Verständnis der Schulaufsicht und des gesamten Schulsystems muss allmählich abgebaut werden und neue Strukturen müssen aufgebaut und ein neues Selbstverständnis muss entwickelt werden. In der Schule ist es notwendig, dass kaskadenförmig für die

gesamte Schule Verantwortung von allen Lehrern mit unterschiedlichen Aufgaben und Zuständigkeiten übernommen wird, dass in der Schulleitung die Aufgaben ausdifferenziert und sie als Leitungstätigkeiten von allen Mitgliedern der Schulleitung in Absprache mit dem Schulleiter wahrgenommen werden. Notwendig ist ein Übergangsmanagement auf beiden Seiten, das sich lernend auf die neue Situation einlässt, das neue Formen der Schulaufsicht und der veränderten gemeinsamen Verantwortung in der Schule ausprobiert und evaluiert durch gegenseitige Rückmeldungen von der Schulaufsicht an die Schulen und umgekehrt. Dies ist momentan in keiner Weise zu erkennen. Der bestehende Zustand kann wie folgt beschrieben werden:

„Die ‘Verdünnung’ der sachlich-inhaltlichen Legitimationskomponenten, begleitet von einer wachsenden Distanz der Schulaufsicht durch Veränderungen der administrativen Strukturen, treffen auf Schulleitungen und Kollegien, die darauf nicht vorbereitet sind. Sie schaffen nach anfänglicher Euphorie über neu entstehende Freiräume nunmehr Verunsicherung, Ängste und Ratlosigkeit und verstärken den Ruf nach Beratung, Unterstützung und Sicherung.“ (Scheel, 2000, 29)

Die Schulen sind in die Eigenverantwortung entlassen worden, ohne hinreichend darauf vorbereitet zu sein. Die Konsequenz ist häufig, dass sie sich allein gelassen fühlen und regressiv reagieren und Sehnsüchte nach intensiver Steuerung durch die Schulaufsicht entwickeln, die der neuen Chance und Verpflichtung zu größerer Eigenverantwortung aber kontraindiziert ist. Auf der Seite der Schulaufsicht ist festzustellen, dass sie in den gewohnten Usancen der Serviceagentur und der Allzuständigkeit von den Schulen und ihrem Umfeld in Anspruch genommen werden, auch wenn Teilbereiche der bisherigen Zuständigkeit der Schulaufsicht an die Schulen verlagert worden sind.<sup>932</sup> Für die Schulaufsicht bestehen noch viel zu viele der bisherigen Aufgaben fort, um sich auf die Systemebene konzentrieren zu können und Schul- und Unterrichtsentwicklung, insbesondere unter den hier dargelegten Zielen und Vorschlägen, konsequent vorantreiben zu können.

Der notwendige Schritt zu flachen Hierarchien und zu einer verlässlichen Vereinbarungskultur statt Anordnungen und Weisungen zwischen Schulaufsicht und Schule ist nicht zu erkennen. Die Schulaufsicht hat sich auch noch nicht verabschiedet von der Einzelintervention, hat noch nicht den Weg von der Illusion einer determinierenden Detailsteuerung zu neuen Formen der Kontextsteuerung,<sup>933</sup> der im Sinne der Systemberatung zu erweitern ist, beschritten. Insofern ist es ihr auch zuzumuten, dass sie sich auf den Weg macht, sich allmählich zu ändern, dass ihr aber auch die strukturellen Hilfen zuteil werden, um sich auf diesen Prozess vorbehaltlos einlassen zu können, indem immer noch bestehende Detailsteuerungsaufgaben und Einzelfallinterventionen konsequent gestrichen werden und nicht mehr in ihre Zuständigkeit fallen. Gleichzeitig muss die Schulaufsicht lernen, den Schulen Verantwortung zu geben, muss ihnen Entwicklungen zutrauen und ihnen dabei nicht die interne Steuerung abnehmen. Lernt sie das nicht, kommt es dazu, was Rein-

hard K. Sprenger die „organisierte Unverantwortlichkeit“ (Sprenger, 1995, 13) nennt.

#### **4.3.8 Veränderte Rollen, Zuständigkeiten und Verkehrsformen innerhalb der Schulaufsichten**

Neben einem Übergangmanagement und einer Hinführung zu den neuen Aufgaben, die zwangsläufig auch Fortbildungen für Schulleitungen und Schulaufsicht inkludieren, ist auch das Verhältnis der obersten Schulaufsicht (gemeint ist die ministerielle Ebene) zu den ihr nachgeordneten Ebenen der Schulaufsicht neu zu regeln (hier am Beispiel der oberen Schulaufsicht dargestellt).

Wird die Veränderung in der Bildungsadministration zu einer größeren Eigenverantwortung der Einzelschule ernst genommen und konsequent zu realisieren versucht, dann muss die Verantwortung für die Entwicklung des Schulwesens von der obersten Schulaufsicht auf die obere Schulaufsicht und diese weiter an die untere Schulaufsicht, falls vorhanden, so geregelt werden, dass alle Ebenen mehr Einzelverantwortung übernehmen und wahrnehmen können. Hinter der Vorstellung von einer größeren Eigenverantwortung der Einzelschule verbirgt sich der Wandel von der Zentralisierung zur Devolution,<sup>934</sup> weil die zentrale Inputsteuerung nicht den erwünschten Erfolg brachte. Dieser Wechsel geht davon aus, dass zentrale Entscheidungen ein Hemmnis für lokale bzw. regionale Qualitätsentwicklungen, für eine bessere Bedürfniserfüllung (bezogen auf die Schule) für die Schüler sind. In der daraus folgenden Analogie ergibt sich, dass auch die dem Ministerium nachgeordneten Schulaufsichten mehr Gestaltungsspielräume erhalten müssen, um den staatlichen Auftrag angemessener als bisher zu erfüllen, um sich konsequenter auf die Eigenverantwortung der Einzelschulen und ihre spezifische Situation einzulassen zu können, ohne die staatliche Gesamtverantwortung zu leugnen.

„Ohne eine substantielle Rückführung der Aufgaben des Staates auf Kernkompetenzen und essentielle Kollektivgüter besteht nicht die geringste Chance für die Politik, die überbordende Komplexität gesellschaftlicher Prozesse, Probleme und Projekte zu überschauen, geschweige denn zu steuern.“<sup>935</sup> (Wilke, 1997, 307)

Eine solche Rückführung auf die Kernaufgaben bedeutet für das Verhältnis der obersten Schulaufsicht zur oberen Schulaufsicht, dass das Ministerium in Wahrnehmung des parlamentarischen Auftrages und der parlamentarischen Verantwortlichkeit die allgemeinen Ziele für die Schule und für die ihr nachfolgenden Schulaufsichten<sup>936</sup> setzt. Die oberste Schulaufsicht gibt die Strukturen vor, gewährleistet die materiellen und rechtlichen Rahmenbedingungen und legt zentrale Planungs- und Koordinationsaufgaben und Standards zur Qualitätsentwicklung und -sicherung fest. Wie die obere Schulaufsicht dann innerhalb eines solchen Gesamtkonzeptes handelt, bleibt ihr überlassen. Ein solches Steuerungsmodell könnte dann – dargestellt am Beispiel Hessens – wie folgt aussehen:

„Der Landtag regelt die grundlegenden Rahmenbedingungen des Schulwesens (Haushaltsgesetz, Schulgesetz) auf der Grundlage der jeweiligen Regierungsprogramme. Das Kultusministerium schließt für bestimmte strategische Ziele für einen bestimmten Zeitraum Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den zuständigen nachgeordneten Behörden (Staatlichen Schulämtern, Institut für Qualitätsentwicklung, Amt für Lehrerbildung) ab, begleitet von einem Controllingsystem. In den Bildungsregionen werden zwischen Staatlichen Schulämtern und Schulträgern gemeinsame Entwicklungsziele für die Region festgelegt, die in Zielvereinbarungen mit den einzelnen Schulen einmünden und von einem Controllingsystem begleitet werden. Die selbstverantwortliche Schule steuert ihre eigene Schulentwicklung über das Schulprogramm mit interner und externer Evaluation auf der Basis der zugewiesenen Ressourcen.“ (Schnell, 2006, 35)

Wie die Schulen, so braucht auch die Schulaufsicht einen verlässlichen Rahmen für ihr Handeln und darf nicht mehr durch willkürliche Einfälle und Schnellschüsse der obersten Schulaufsicht instrumentalisiert werden, woran dann nur wieder deutlich würde, dass das Verhältnis von oberster zur nachgeordneten Schulaufsicht als ein rein funktional-rationales und technisch bedingtes System von Weisung und Ausführung verstanden würde, wobei die oberste Behörde dann fälschlicherweise immer noch der Auffassung wäre, dass über ein solch linear-kausales Verständnis der Arbeitsbeziehungen die gewünschten Erfolge erzielt werden könnten. Vielmehr kann die obere Schulaufsicht ihre Anregungs- und Beratungsfunktion nur adäquat wahrnehmen, wenn sie selbst die für die jeweilige Ausgangslage der Schule notwendigen und ihr sinnvoll erscheinenden organisationspädagogischen Handlungsoptionen ergreifen kann und dafür auch ein entsprechendes von ihr zu verwaltes Budget<sup>937</sup> zur Verfügung hat.

Insgesamt ist eine deutliche Veränderung in der Dienstrechts- und Leitungskultur gegenüber den nachgeordneten Behörden seitens des Ministeriums nötig, die von Zielvereinbarungen, von Feedback-Strukturen und von Vertrauen in die Expertise der subalternen Bearbeitungsebene gekennzeichnet sein sollte und in der Transparenz über die zu erfüllenden Aufgaben herrschen müsste. Die notwendige Verbindlichkeit zwischen den Ebenen sollte über Zielvereinbarungen verlässlich geklärt werden. Den jeweiligen Adressaten, also der oberen Schulaufsicht, wird in dem vorgegebenen Rahmen und vor dem Hintergrund der bei der Schulaufsicht vorhandenen Expertise und der ihr zur Verfügung stehenden Feldkenntnisse Mitsprache eingeräumt. Der Schulaufsicht und der Schule wird überlassen, wie sie die vorgegebenen Ziele erreichen will. Über die operative Dimension haben die dem Ministerium nachgeordneten Systeme Entscheidungsfreiheit, regeln das nur intern gemeinsam durch verbindliche Absprachen nach innen. Mit solchen Leistungsvereinbarungen werden dann auch die Ressourcen und die Budgetfragen geklärt, die das Budget für die jeweils folgende Stufe zur Erreichung der Ziele festlegt. Die oberste Schulaufsicht bleibt dabei in die Verwaltungshierarchie des Landes eingeordnet, steht damit nicht außerhalb der Verwaltung, be-

kommt aber innerhalb dieses Rahmens, der sehr klar und verbindlich vom Ministerium in Übereinstimmung mit den Zielen der jeweiligen Landesregierung formuliert werden muss, deutlich erweiterte Möglichkeiten zur Binnengestaltung vor dem Hintergrund modifizierter Strukturen.

Die Verantwortung bleibt unterschiedlich verteilt (Gesamtsystem und Einzelsysteme), aber die Verantwortungen der einzelnen Ebenen sind nicht nur als Verantwortung der folgsamen Exekution des vorgegebenen Willens zu verstehen, sondern können im Rahmen der allgemeinen Zielsetzungen und Rahmenbedingungen Schwerpunkte setzen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten kreativ nutzen, stellen sich dabei aber auch der Selbstevaluation ihrer Aufgabenerfüllung.

Für die oberste Schulaufsicht im Ministerium bedeutet das, dass eine frühzeitige Einbeziehung der anderen Schulaufsichten in die Prozesse der Konzeptentwicklung notwendig ist, da die Ziele und gewünschten Ergebnisse nicht nur als Ausdruck politischer Entscheidungen betrachtet werden dürfen, sondern sich „auch vor dem Hintergrund der in der Profession selbst herrschenden Überzeugungen legitimieren und verständlich machen müssen,“ (Lange, H., 2003, 148) wozu auch die Verdeutlichung der inneren Zusammenhänge und eine Notwendigkeit der Verstetigung gehören, die verlässlich bleiben. Dabei sind die Ziele klar und eindeutig zu formulieren, so dass die oberste Schulaufsicht, die nachfolgenden Schulaufsichten und die Schulen wissen, worauf sie sich einzustellen haben und die Chance wahrnehmen können, durch ihr Feedback Modifikationen und Veränderungen erreichen zu können, vor allem wenn die Unsinnigkeit von ministeriellen „Schnellschüssen“ evident ist, weil Folgeprobleme nicht bedacht wurden oder die Bedingungen in den nachfolgenden Ebenen völlig falsch eingeschätzt werden.

Daher helfen Vereinbarungen, in denen die häufig unterschiedlichen Wahrnehmungen ausgetauscht und durchaus konflikthaft diskutiert werden, um möglichst zu gemeinsam geteilten Vorstellungen über die Realisierung der Ziele zu kommen oder auch um die Zielklarheit<sup>938</sup> auszuscharfen. Durch solche geklärten Vereinbarungen bleiben beide Seiten der Schulaufsicht verbindlich, verlässlich und ermöglichen eine kontinuierliche und berechenbare Aufgabenwahrnehmung der pädagogischen Schulentwicklung – auch oder gerade unter den Gesichtspunkten demokratischer Erziehung und politischer Bildung – für eine festgelegte Zeit. Damit wird verhindert, dass die Schulaufsicht und die Schulen immer wieder mit einer Vielzahl neuer Aufgaben, Problemstellungen und Veränderungen überschüttet werden, welche dann keinen Raum mehr lassen für eigene Innovationen und für Reflexions- und Diskussionsprozesse. (vgl. Hirthe, 2004, 97f.)

Damit muss dann auch garantiert sein, dass auf die übliche Regelungsdichte zwischen den Verhandlungspartnern, die sich der Asymmetrie der Positionen bewusst sind, verzichtet wird, weil neben den Rahmenbedingungen nur das in den Verhandlungen geklärte und per Kontrakt gesicherte Relevanz hat und Umsetzungsreife erlangt. Das bedeutet auch, dass die dem Ministerium nachgeordneten Schulaufsichten und die Schulen zu schützen sind vor spontan initiierten politischen Eingriffen, die die verbindlich geklärten und zeitlich festgelegten Ziele und Arbeitsvorhaben konterkarieren. Die strategisch ver-

einbarten Prioritätssetzungen und die Systemziele bleiben dann vorrangig und sind als gemeinsam gesicherte Rahmenvorgaben beizubehalten, weil nur so systemisch beraten und geführt werden kann, ohne unglaubwürdig zu werden.<sup>939</sup> Die Chance, längerfristig planbare Arbeitsabläufe beibehalten zu können, muss zur positiven Entwicklung des Schulsystems gesichert werden,<sup>940</sup> weil nur so Verlässlichkeit entsteht und Sättigungsprozesse gegenüber immer neuen Vorgaben und administrativen Durchgriffen vermieden werden. Die der Schulaufsicht zugewiesenen Entscheidungskompetenzen bedürfen der Stärkung gegenüber willkürlichen und unsystematischen Ad-hoc-Maßnahmen und sachfremden Einflussnahmen, insbesondere aus dem politischen Raum. Der „Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie“ (Maritzen, 1996) ist auch für die Schulaufsicht zumutbar und möglich, und zwar so, dass sie sich keinesfalls in ein politisch nicht mehr beeinflussbares Subsystem auflöst. (Avenarius, 1994, 11)

Die obere Schulaufsicht ist in ihren Handlungen weiterhin in einem parlamentarisch und ministeriell vorgegebenen Rahmen tätig,<sup>941</sup> der aber hinsichtlich der Ausgestaltung verhandelt und verabredet wird, womit auch eine Form der Enthierarchisierung vollzogen wird, wobei aber auch die Möglichkeiten des gleichsinnigen Handelns zwischen den einzelnen Ebenen erhöht wird. Dies bietet auch größere Chancen, ministerielle Vorgaben den unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen der Schulen besser anzupassen, so dass Schulen, die zur Erfüllung der vorgegebenen Ziele mehr Hilfe benötigen, mehr Hilfen bekommen und dass die Schulen, die mehr Zeit für die Realisierung von Vorhaben und Reformprojekten benötigen, diese auch bekommen.

Die obere Schulaufsicht muss ihre Rolle in der „Sandwich-Position“<sup>942</sup> (Horster, 2004, 4) konstruktiv gestaltend nutzen können. Dies ist auch deshalb notwendig, um sich von einer personenbezogenen, punktuellen Betreuung der Schulen verabschieden zu können und um sich auf die Beratung der Entwicklungsprozesse der Schule als ein „Lernendes System“ zu konzentrieren. Dazu bedarf es vermehrter Handlungsspielräume für die oberste Schulaufsicht, um eine demokratisch-partizipative Schul- und Unterrichtsentwicklung und eine selbstverantwortliche Qualitätsentwicklung an den Schulen in einem geklärten und vereinbarten Gesamtrahmen sinnvoll auf den Weg bringen zu können.

Nur eine obere Schulaufsicht, die selbst Verantwortung hat, kann diese auch an die Schulen weitergeben, während sie gleichzeitig Beratung und Unterstützung anbietet und die Mittel<sup>943</sup> für die Schulen dazu bereit hält. Nur so kann sie ein eigenständiges Professionsbewusstsein entwickeln, das ihre Eingebundenheit in den staatlichen Auftrag garantiert und sie verpflichtet, welches sie aber nicht zum willkürlichen Erfüllungsgehilfen stets wechselnder und völlig willkürlicher Anweisungen macht.

Zudem ist es auch von der obersten Schulaufsicht im Ministerium unklug, die eigenständige Expertise der nachgeordneten Schulaufsicht nicht in Austauschprozessen zu nutzen und ihr Feedback einzuholen und ihr ernsthafte Teilpartizipation einzuräumen. Dabei ist aber zu klären, wofür die obere Schulaufsicht zuständig ist und wofür nicht. Hierzu kann die Formulierung eines Leitbildes ebenso hilfreich sein wie eine präzise Funktionsbestimmung,

die sich der demokratischen Legitimation des Handelns vergewissert. Dadurch wäre dann auch besser gewährleistet, dass die notwendige professionelle Distanz gegenüber den Schulen eingehalten wird und Systemberatung aus der distanzierten Perspektive Realität werden könnte. Zudem könnte auch ein „Aufreiben“ zwischen Schulen und Ministerium verhindert werden, weil klare Grenzziehungen möglich erscheinen.<sup>944</sup> Es würde dann so verstanden, dass Schulaufsicht

„eine institutionell zu verstehende Beziehung unterschiedlicher Organisationsebenen mit je eigener Verantwortung, nicht die individuelle Beziehung des Schulaufsichtsbeamten zu einzelnen Lehrkräften (ist, G. R.). Diese institutionelle Beziehung ist (dann nicht mehr, G.R.) Ausdruck des klassischen, bürokratisch-hierarchischen Organisationsmodells, sondern einer ‘professional bureaucracy’ (...), bei der die Leistungsgestaltung in besonderer Weise vom Sachverstand, der Expertise und der Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den operativen Einheiten abhängig und nur wenig von außen steuer- und kontrollierbar ist.“<sup>945</sup> (Lange, H., 2003, 145)

#### **4.3.9 Zweistufigkeit der Schulaufsicht jenseits der Gefahren der „Kommunalisierung“**

Wurde die Schulaufsicht im Verhältnis zur obersten Schulaufsicht überwiegend in einer Zweistufigkeit dargestellt, dann wird darin auch die Chance gesehen, Hierarchie abzubauen. Gleichzeitig kann damit die Möglichkeit einer größeren vereinheitlichenden Entscheidungspraxis angenommen werden, die nicht weiter in Hierarchieebenen ausdifferenziert wird. Zudem ist davon auszugehen, dass die Schulverwaltung „um so bürokratischer (wird, G. R.), je mehr Entscheidungsebenen vorliegen...“<sup>946</sup> (Rosenbusch, 1995b, 41)

Das bedeutet, dass es unterhalb der Ebene der obersten Schulaufsicht nur eine weitere geben sollte, die aber nicht auf der Ebene der Kommune oder der Kreise liegen sollte, insbesondere dann nicht, wenn eines der zentralen Anliegen der Schulaufsicht die Impulsgebung, Beratung und Unterstützung von Schulen im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung ist, weil sie sich auf diesen unterregionalisierten Strukturen in vermehrter Weise einer unzulässigen politischen Einflussnahme und den Pressionen von Partikal- und Lokalinteressen ausgesetzt sieht. Dies kann nicht im Interesse der Aufgabenerfüllung und der Sicherstellung des staatlichen Bildungsauftrages sein, wenn die Schulaufsicht von den politischen Einflussnahmen der jeweiligen Kommune oder des jeweiligen Landkreises abhängig würde. Eine lokale Politisierung von Schule und Schulaufsicht ist zu befürchten. Die Gleichheit von Bildungschancen darf auch nicht regionalen Strukturen überlassen bleiben.

Welche negativen Auswirkungen eine Kommunalisierung der Schulaufsicht hat, ist der Entwicklung in Hessen von 1977 bis 1985 zu entnehmen, als die Staatlichen Schulämter als Hauptabteilung beim Landrat beziehungsweise

beim Oberbürgermeister eingegliedert wurden. (vgl. Schnell, 2006, 9) Die Folge ist eine Vermischung und Verflechtung von Zuständigkeiten von staatlicher und kommunaler Ebene, die in keiner Weise die Verwirklichung der Gleichwertigkeit der Lebens- und Bildungsverhältnisse sicherstellen kann, und zwar in einem größeren Gebiet. Zudem führt dies zu einer starken Lokalisierung der Betrachtung von Schule und bringt eine kleinräumige Gestaltung und Zuständigkeit auf der Ebene der Schulaufsicht mit sich. Darüber hinaus könnte auch eine Schulaufsicht in kommunaler Eingliederung die Eigenverantwortung der Schulen einschränken, weil sie vor Ort sitzt und zur „fürsorglichen Belagerung“ neigen könnte, indem sie die Rolle der Oberschulleitungen einnimmt. „Steuerung auf Distanz“ – wie von der Bildungskommission empfohlen – kann so auf jeden Fall nicht gewährleistet werden.

Dass die frühere rot-grüne Landesregierung in ihrem sog. Düsseldorfer Signal vom 30. 6. 2003 zum 1. 1. 2009 eine solche Verlagerung der Schulaufsicht an die örtlichen Schulämter für alle Schulformen und schulformübergreifend vorsah, zeigt nur, dass die Bedeutung der Mittelinstanz für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und für die Sicherung des staatlichen Bildungsauftrages nicht erkannt wurde und dass man der Interessenvertretung des Städtetages vorbehaltlos und naiv gefolgt ist.<sup>947</sup> Schulaufsichtliche Tätigkeit in dem hier noch weiter zu entfaltenden Sinne verlangt eine großflächige Zuständigkeit, um eine möglichst vollständige Vertretung der Aufgabenbereiche, z. B. politische Bildung und demokratische Erziehung, aber auch um das gesamte schulische Fächerangebot schulaufsichtlich abdecken zu können und fachliche Qualitätsentwicklung zu ermöglichen.

Insofern wird in dieser Arbeit eine Priorisierung von pädagogischen Argumenten vorgenommen, z. B. vor finanziellen Belangen, weil es darum geht, wie die Schulaufsicht demokratische Erziehung und politische Bildung an den Schulen am besten fördern und unterstützen kann und wie sie ihren staatlichen Auftrag am besten erfüllen kann. Weil sie einen solchen staatlichen Auftrag hat, ist sie auch in ihrer Tätigkeit der notwendigen Neutralität und Objektivität verpflichtet, was sie nur mit der dafür erforderlichen Distanz und Eigenständigkeit zu gewährleisten vermag. Vor diesem argumentativen Hintergrund wird den Ausführungen von Peter Geldschläger im Hinblick auf die Wahrnehmung von Systemberatung mit Feldkenntnissen in jeder Hinsicht zugestimmt:

„Diese Aufgabe kann nur von einer qualifizierten, regelmäßig fortgebildeten und großräumig organisierten Schulaufsicht wahrgenommen werden. Die aus der Funktionalreformdiskussion stammende Forderung nach der ‚Bürgernähe‘ der Schulaufsicht war immer falsch und ist mit der Entwicklung des Schulwesens nicht richtiger geworden. Bürgernähe wird auf kompetente Weise durch die Schulen selbst, insbesondere die Schulleitungen gesichert. Für die Schulaufsicht ist allein maßgebend, daß sie fachlich und pädagogisch auf der Höhe der Zeit ist und professionell arbeitet.“ (Geldschläger, 1993, 15)

Die Ortsnähe, die Präsenz vor Ort wird durch regionale Berater im Bereich der Demokratiepädagogik, der politischen Bildung, der Schul- und Unter-

richtsentwicklung, der Lehrerkooperation und der Fortbildungsplanung sowie durch die Berater für die einzelnen Fächer gesichert. Der Schulaufsicht sollte zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben der Unterstützung der Schulen eine größere Anzahl von solchen Beratern in den Regionen zur Verfügung stehen, die in Absprache mit der Schulaufsicht und von ihr koordiniert auf Wunsch der Schulen prozessbegleitend und -unterstützend tätig werden. Sie unterstützen die Schulen beispielsweise bei den Aufgaben einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung, bei der Schulprogrammentwicklung, der systematischen Unterrichtsentwicklung, bei allen Fragen der demokratischen Erziehung und politischen Bildung, bei der SV-Arbeit, der Entwicklung einer horizontalen und vertikalen Kooperationskultur an Schulen, bei der Elternarbeit, bei der Diagnose von Schülerleistungen und hinsichtlich der individuellen Förderung, des positiven Umgangs mit Diversität und bei der Selbstevaluation. Solche Berater verstehen sich als Unterstützungssystem für die Schulen, die den Schulen bei der Erfüllung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages behilflich sind. Als Berater der Schulaufsicht sind sie dieser rechenschaftspflichtig. Ihre Arbeit ist prozess- und ergebnisorientiert zugleich. Sie tragen an den Einzelschulen vor Ort dazu bei, die Schul- und Unterrichtsentwicklung systematisch und nachhaltig zu verbessern. Das gilt auch für die Aufgaben der demokratischen Erziehung und politischen Bildung als Aufgaben der gesamten Schule und einer so bestimmten Schulkultur. Der Beraterstab handelt in Absprache mit der obersten Schulaufsicht, die die Gesamtverantwortung trägt und für generalisierende Strukturelemente und für die entsprechende Abstimmung sorgt, orientiert sich aber am Bedarf der Schule, um die Schulen dort zu fördern, wo sie Entwicklungsbedarfe sehen oder wo sie für Entwicklungsbedarfe Impulse bekommen können.

Die Schulaufsicht kann hier ein Impulsrecht wahrnehmen, das aber von den Schulen als Unterstützungsangebot akzeptiert werden muss. Der Beraterstab übernimmt die Aufgaben, die die Schulaufsicht im Rahmen ihrer Zuständigkeit für Systemberatung und prozessuale Unterstützung der eigenständigen Schulentwicklungsprozesse nicht selbst realisieren kann. Er garantiert verlässliche Präsenz zur Unterstützung, wenn die Schule eine solche für sich in Anspruch nehmen möchte, drängt sich also nicht auf. Er sorgt auch für die Wahrnehmung der regionalen Vernetzung und für den Austausch von Good- und Best-practice-Beispielen, da er in Kenntnis guter Praxis durch andere Schulen in der Umgebung oder durch Nachfrage bei der Schulaufsicht ist. Der Beraterstab bringt Feldkompetenz in den jeweiligen Bereichen mit und hat moderative und beraterische Qualifikationen, um Prozesse zielorientiert im Interesse der Einzelschule zu beraten. Er erfragt und erfasst auch die Entwicklungsbedarfe der Schulen. Gleichzeitig unterstützt er die schulfachlichen Aufsichtsbeamten bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben.<sup>948</sup> Ein solcher Beratungsstab arbeitet auch mit anderen Fortbildungsagenturen zusammen, um evtl. Lücken zu füllen, die von ihm nicht abgedeckt werden können. Durch diese intermittierende Instanz kann auch die Stimmigkeit und das Vertrauensverhältnis zwischen Schule und Schulaufsicht gestärkt und eine bedarfsdeckende Entwicklung vor Ort ermöglicht werden.

### 4.3.10 Pädagogische Sonderbehörde

Die Begründung, dass die Schulaufsicht einen staatlichen Auftrag hat und von ihr die notwendige Neutralität und Objektivität in ihrer Tätigkeit verlangt wird, ist auch ein wichtiges Argument dafür, dass die Schulaufsicht mit allen Abteilungen für alle Schulformen<sup>949</sup> ihre Eigenständigkeit in einer eigenen Behörde<sup>950</sup> auf der Ebene der Landesteile oder der Bezirke realisiert. Insofern müssten Teile der Verwaltungsstrukturreform wieder rückgängig gemacht werden, weil durch diese Veränderung Sonderbehörden in die Bezirksregierungen integriert wurden, so dass die Schulabteilungen der Bezirksregierungen der Zuständigkeit des Innenministeriums unterstellt wurden. Durch eine Ausgliederung aus solchen Bündelbehörden wird nicht nur ein Hin- und Herschieben zwischen unterschiedlichen Interessen zwischen Schul- und Innenministerium vermieden, vielmehr können die genuinen Anliegen und Ziele der im Dienste der Schulen stehenden Verwaltung besser erfüllt und koordiniert werden:

„Schulverwaltung ist als Sonderverwaltung zu konzipieren – nicht in eine allgemeine Verwaltung integriert, weil dort die Pädagogik systematisch herausgefiltert wird.“ (Rosenbusch, 1993c, 40)

Die organisationspädagogische Aufgabe der Schulaufsicht kann so besser erfüllt werden, wird nicht durch allgemeine Verwaltungsaufgaben einer großen Bündelbehörde überlagert und für reine administrative Aufgaben, die nur diesem Verwaltungszweck entsprechen, missbraucht. Bei der Schulverwaltung handelt es sich um eine spezifische Zieltätigkeit, weil sie in ihrem Fokus die beratende, begleitende und unterstützende Kooperation mit der jeweiligen Schule als ein pädagogisch ausgerichtetes System hat, die eben nicht mit der Bauverwaltung oder der Flugsicherungsadministration gleichzusetzen ist. Zu solchen Dezernaten, die jeweils ihren Ressortinteressen folgen und primär verwaltungstechnisch ausgerichtet sind, existieren in der Regel kaum Synergieeffekte. Darüber hinaus entfielen ineffektive Bemühungen, in gemeinsamen Sitzungen Gemeinsamkeiten dort zu postulieren und zu beschwören, wo es keine geben kann, weil die Aufgaben viel zu unterschiedlich sind.

Eine von der Mammutorganisation Bündelbehörde befreite Schulverwaltung kann sich jenseits aller Instrumentalisierung für außerpädagogische Aufgaben auf ihren Kernbereich konzentrieren. Dieser liegt darin, dass auch die Schulaufsicht einen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat, der in seiner Eigenwirksamkeit und unbeeinflusst von anderen Aspekten zur Geltung zu bringen ist.<sup>951</sup> Im Bereich der Schule geht es „um den individualisierten Umgang mit Menschen, um methodisch strukturierte Interaktion, die Akzeptanz und Mitwirkung des anderen voraussetzt,“ (Rosenbusch, 1995b, 36) und zwar aus Sicht der Schulaufsicht unter einer systemischen Perspektive.

Ein universalistischer Denkansatz, der die Schulaufsicht (in welcher Form auch immer) unter allgemeine Verwaltungstätigkeit subsumierte, unterschlägt ihre Besonderheit und verhinderte, dass administrative Handlungsvollzüge pädagogisch bestimmt würden (vgl. ebenda) bzw. unter einer pädagogischen

Perspektive (vgl. Röken, 2009a) realisiert werden könnten und dass auch die Schulverwaltung erzieherische Wirkung auszuüben in der Lage wäre. (vgl. Rosenbusch, 1995b, 39) Das Wahrnehmen schulaufsichtlicher Tätigkeit ist auch pädagogisches Handeln (vgl. ebenda) und soll als solches auch von den Schulen verstanden werden. Deshalb muss die Schulaufsicht in ihrer Struktur und Organisation so konzipiert sein, „daß sie ihre erzieherisch relevanten Potenziale für schulische Erziehung fruchtbar“ (ebenda) macht, was insbesondere für demokratische Erziehung und politische Bildung von besonderer Relevanz ist.

Aber es sprechen noch weitere Gründe für eine Sonderform in Eigenständigkeit. Erst einmal ist anzuführen, dass eine solche pädagogische Bestimmung der Schulverwaltung seit längerer Zeit eingefordert wird. Schon der Deutsche Bildungsrat hatte in seiner Schrift „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen (Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung)“ festgestellt:

„Für eine Sonderverwaltung auf allen Stufen spricht, dass die wesentliche Funktion der Schulverwaltung, organisiertes Lernen zu gewährleisten, ein vorab an pädagogischen Gesichtspunkten orientiertes und damit anderes Verwaltungshandeln und Denken erfordert als es in der Allgemeinverwaltung üblich ist. Die Programme der nachgeordneten Behörden weisen kaum Arbeitszusammenhänge und vergleichbare Personalqualifikationen mit Verwaltungszweigen auf, mit denen sie in einer Behörde (Regierungspräsident, Landratsamt) vereint werden könnten, zum Beispiel Polizei, Gewerbeförderung, Sozialhilfe, Landwirtschaft, Wasserwirtschaft, Straßenbau und andere mehr. Ebenso wenig lassen sich sachliche Parallelen für die verwaltungsmäßige Erfüllung staatlicher Leistungen einschließlich Personalaufsicht und Dienstaufsicht zwischen Schulwesen und beispielsweise Umweltschutz aufzeigen.“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, 180)

Auch das Kienbaum-Gutachten zur Reorganisation der Schulaufsicht forderte Sonderbehörden, deren Zahl höher als die Zahl der fünf Regierungsbezirke sein sollte, aber deutlich niedriger liegen sollte als die Zahl der 54 kreisfreien Städte und Landkreise, (vgl. Koetz/Jaschke, 1991, 225) um eine Steigerung des qualitativen Niveaus der Schulaufsicht zu erreichen. Dagegen sprachen bisher nur finanzielle Aspekte, da es bei einer gewissen Größe und Konzentration der Verwaltung zu Einsparungen in der Grundausstattung der Behörde kommt. Aber das sollte kein ernsthafter Grund sein, weil dadurch auch erhebliche Qualitätseinbußen hingenommen werden. Eine Sonderbehörde verhindert ein Zuständigkeitssplitting, kann die Arbeit in einem Tätigkeitsfeld besser koordinieren und abstimmen, so dass eine größere Gleichsinnigkeit im Handeln zu erwarten ist. Transparente Ziel- und Arbeitsabsprachen sind viel leichter zu treffen, um flexibel auf den Bedarf an Schulen reagieren zu können. Gerade die massiven Veränderungsnotwendigkeiten im Bildungssystem verlangen für eine qualitätsorientierte Umsetzung eine darauf spezialisierte Behörde, die von anderen Aufgaben befreit ist und sich in ausdifferenzierten und miteinander vernetzten Abteilungen den Besonderheiten der Erziehung

und Bildung, hier dann auch in besonderer Weise demokratischer Erziehung und politischer Bildung als einem besonderen Aufgabenbereich in einer solchen Behörde, widmen.

Eine eigenständige staatliche Fachbehörde wäre in der Lage, sich auch intensiver der fachressortlichen Aufgabenerfüllung zu widmen und damit eine originäre Schulaufsicht aus einer Hand zu gewährleisten. Eine solche reine Schulbehörde könnte sich zu einem „*pädagogischen Dienstleistungszentrum*“ (Lohmann/Schillig, 2002, 339) ähnlich wie in Kanada oder Schottland entwickeln. Dadurch könnten auch die Schulen, die eine größere Eigenverantwortung haben, besser in ihren Anliegen unterstützt und beraten werden, weil nicht andere Aufgaben überlagernd hinzukommen. Die Schulaufsicht sollte in ihrer Strukturierung ihren Aufgaben und den Bedarfen der Schulen folgen und nicht umgekehrt. Auch ein mit der obersten Schulaufsicht vereinbarter Orientierungsrahmen und entsprechende Aufgabenvereinbarungen für einen verlässlichen Zeitraum könnten besser umgesetzt werden. Dazu käme, dass sich die gesamte Schulaufsicht sich in einem Schulaufsichtsprogramm im Rahmen einer Behörde zu binden hätte und dazu einen entsprechenden Jahresarbeitsplan unabhängig von anderen Rücksichtnahmen aufstellte.

#### **4.3.11 Schulaufsichtsprogramme als Steuerungsinstrumente**

Ein Schulaufsichtsprogramm wie in Hessen<sup>952</sup> bietet eine weitere Optimierung der Arbeit der Schulaufsicht, auch hinsichtlich ihrer Aufgabe der Förderung demokratischer Erziehung und Bildung, weil diese in ein solches Schulaufsichtsprogramm als integraler Bestandteil aufzunehmen ist. Im Schulaufsichtsprogramm legt die Schulaufsicht ihre Aufgaben fest, reflektiert ihre Arbeit selbstkritisch, legt innerhalb eines vereinbarten Leitbildes die Entwicklungsziele und die konkreten Umsetzungsaufgaben fest. Ebenso werden die Unterstützungsmaßnahmen und die Beratungs- und Entwicklungsziele nach Klärung mit den Bedarfen der Schulen<sup>953</sup> dort niedergelegt.

Das Schulaufsichtsprogramm hat auch die Aufgabe für eine entsprechende Gleichsinnigkeit der Schulaufsicht zu sorgen, die damit besser erreicht werden kann, weil die Notwendigkeit der intensiven Abstimmung und der Ausrichtung auf das Programm für alle Personen in der Schulaufsicht besteht.<sup>954</sup>

Zur Zielerreichung der im Schulaufsichtsprogramm niedergelegten Ziele und Arbeitsvorhaben erhält – wie schon erwähnt – die Schulaufsicht ein von ihr zu verwaltes Budget, das sie vor dem Hintergrund verbindlicher Absprachen selbstständig verwaltet und zur Unterstützung der Schulen einsetzt. Das Schulaufsichtsprogramm legt innerhalb des Gesamtprogramms einen jährlichen Arbeitsplan mit gemeinsamen Handlungsprioritäten und Schwerpunkten fest, mit denen sich Entwicklungsprozesse zielgerichtet steuern lassen und die dann auch konsequent durchgehalten werden müssen und die zu verteidigen sind gegenüber allen Versuchen der Ad-hoc-Inanspruchnahme.

Sich außerhalb des Schulaufsichtsprogramms ergebende Verpflichtungen sind dann als nachrangig bzw. als weniger prioritär zu betrachten. Durch den jährlichen Dialog und die Vereinbarungen mit der obersten Schulaufsicht wird diese ebenfalls daran gebunden. Das Ministerium bringt sich in die Verhand-

lungen um den Jahresarbeitsplan mit seinen Interessen und Vorstellungen ein. Ist das Schulaufsichtsprogramm aber erst einmal erstellt, ist die oberste Schulaufsicht auch daran gebunden und schützt die ihr nachgeordnete Ebene vor willkürlichen Spontanmaßnahmen, die ausschließlich einem taktischen und politisch motivierten Kalkül dienen.

Der Schulaufsicht wird mit einem solchen Schulaufsichtsprogramm eine entsprechende Systematik in ihrer Arbeit ermöglicht. Zudem macht die Schulaufsicht ihre Handlungen damit transparent und kalkulierbar und kann so auch die entsprechende Verantwortung für ihr Tun auf einer solchen Grundlage besser übernehmen. Ein solches Instrument kann die Arbeit der Schulen planvoll unterstützen und die Schulen bei deren Bedarfen beraten. Andererseits verfängt sich die Schulaufsicht nicht im Mikrokosmos der Schulen und nicht im Alltagsgeschäft. Wie das Schulprogramm die Arbeit der Schulen steuert, so soll das Schulaufsichtsprogramm die Arbeit der Schulaufsicht leiten.

Die Schulaufsicht folgt mit einem solchen Programm in ihrer Arbeit auch dann vermehrt der Konzeption der eigenverantwortlichen Schulen, die sich durch Schulprogramme entsprechende Akzentsetzungen, z. B. im Bereich politischer Bildung und demokratischer Erziehung, sichern, sich aber auch entsprechende Freiräume, z. B. für Projekte, schaffen, die damit aber auch die Aufgabe der Selbstevaluation und der Rechenschaftslegung übernehmen. Ein solches Schulaufsichtsprogramm stellt einen Referenzrahmen für schulaufsichtliches Handeln dar.

Neben einem Leitbild – wie in Niedersachsen<sup>955</sup> –, einem Arbeitsplan, einer kritischen Bestandsaufnahme enthält ein solches Schulaufsichtsprogramm auch eine Geschäftsordnung. Das Schulaufsichtsprogramm ermöglicht so der Schulaufsicht, dass sie innerhalb dieses Rahmens ihre Aufgabe selbstständig und in eigener Verantwortung wahrnehmen kann. Gleichzeitig holt sie zur kritischen Selbstreflexion das Feedback von den Schulen zu ihrer Arbeit ein. Eine kontinuierliche Rückmeldung der Schulleitungen und der Schulen zur Arbeit der Schulaufsicht sollte selbstverständlich werden und mit in das Schulaufsichtsprogramm aufgenommen werden. Mitarbeitergespräche mit den Schulleitungen, die eine andere Funktion haben, können auch ein solches Element beinhalten, sind aber ein Führungsinstrument der klassischen Schulaufsicht, um die Schulleiter dazu zu bringen, dass sie das System Schule in die gewünschte Richtung und mit dem gewünschten Tempo lenken. In dieser Funktion sind sie vor dem Hintergrund einer Schulaufsicht, die sich der demokratischen Lebensform verpflichtet fühlt, ungeeignet. Sie reichen zudem nicht aus, weil es darum geht, dass den Schulen eine Möglichkeit der systematischen Rückmeldung an ihre Schulaufsicht gegeben wird.

#### **4.3.12 Schulaufsichtliches Reflektieren und Handeln als Teamarbeit**

Gleichsinnigkeit im Handeln von Schulaufsichtsbeamten wird nicht nur durch ein verbindliches Schulaufsichtsprogramm erleichtert, sondern vor allem

durch einen Teamentwicklungsprozess innerhalb der einzelnen Gruppen der Schulaufsicht, vom „status quo“ ausgehend, z. B. innerhalb eines Dezernates. Die Teambildung kann sich aber auch an anderen Aufgabenbereichen orientieren, z. B. wenn ein struktureller Arbeitszusammenhang für demokratische Erziehung und politische Bildung eingerichtet wird, was notwendig erscheint, und zwar übergreifend für alle Schulformen. Die Aufgabe professioneller Verständigung macht die Institutionalisierung von Teams sinnvoll. Aber es kann auch ein gemeinsamer Bezug zur Schulform oder zu einer Region in schulübergreifender Perspektive gewählt werden, und zwar je nach Entwicklungsstand der äußeren und inneren Schulreform.

Teams treten dann auch an die Stelle einer personellen Zuständigkeit für die Einzelschulen. Damit sind auch mehrere Personen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an einzelnen Schulen zuständig, durchaus mit unterschiedlichen fachlichen Zuständigkeiten und weiteren speziellen Beratungsaufgaben. Um eine personelle Kontinuität zu gewährleisten, sollte aber durchaus eine Person<sup>956</sup> der zentrale Ansprechpartner für die Einzelschule („Schulaufsicht mit Gesicht“) bleiben, die aber dann auch Beratungsaufgaben an Expertinnen und Experten mit ausgewiesenen Spezialkenntnissen in Einzelbereichen delegieren kann, und zwar innerhalb und außerhalb des jeweiligen Teams. Durch die Teamarbeit wird wie bei Lehrern die problematische Verinselung und das Einzelkämpfertum vermieden, so dass Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte nicht mehr „unter der Isolierung von horizontalen kollegialen Arbeitskontakten“ (Kluchert/Leschinsky, 2001, 29) leiden, so dass sie aber auch nicht als „lonely wolves“, die eifersüchtig ihre Reviere und Kompetenzen bewachen und ‘ihren’ Schulen gegenüber die Obrigkeit vertreten“ (Ratzki, 1997, 1) auftreten müssen. Vielmehr bringen die einzelnen Teammitglieder ihre unterschiedlichen Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit ein, beraten und unterstützen sich gegenseitig, arbeiten auch gemeinsam an ihrer eigenen Fortentwicklung und im Hinblick auf die Optimierung ihrer Beratungs- und Unterstützungsfähigkeiten in systemischer und pädagogischer Perspektive für die Schulen.

Durch Teamarbeit wird die notwendige Professionalisierung erreicht, weil die Schulaufsichtsteams sich auch Zeit für eine reflexive Arbeitskultur nehmen, weil der Wert von geregelten Abstimmungsprozessen nicht nur den Schulen hilft, sondern auch der Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten dient. Schulaufsicht ist dann nicht mehr wie bisher „Einzelaufsicht“. Damit wird auch eine Entsprechung zur unverzichtbaren und der Lehrerschaft aufgegeben Kooperation erreicht. Vor diesem Hintergrund stellt H.S. Rosenbusch fest:

„Dies setzt eine Alltagspraxis innerhalb der Schulleitung und der Schulaufsicht voraus, in der das Prinzip Kooperation nicht nur gefordert wird, sondern auch in der Praxis weitgehend Berücksichtigung erfährt.“ (Rosenbusch, 1995b, 40)

Die Schulaufsicht kann gegenüber den Schulen nur glaubwürdig Impulse und Anregungen zu einer Ausweitung der Lehrerverkooperation und evtl. sogar zur

Teamentwicklung geben, wenn sie sich selbst erfolgreich diesem Anspruch stellt und Vorbildfunktion einnimmt. Es wäre unglaubwürdig, wenn die Schulaufsicht von der Schule als System etwas einforderte, was sie selbst in ihrem Organisationsgefüge nicht realisiert. Innerhalb der obersten Schulaufsicht müssen deshalb verbindliche Gruppenzusammenhänge institutionell eingerichtet werden, die sich mittels Teamentwicklungsprozessen zu Teams und evtl. sogar zu „Professionellen Lerngemeinschaften“<sup>957</sup> entwickeln können. Einerseits kann damit das traditionelle Verständnis als Kollegialorgan beibehalten werden, andererseits ist ein gemeinsames Miteinander bis hin zur gemeinsamen Bearbeitung individueller Selbstverständnisse<sup>958</sup> unter Beachtung des demokratischen Ethos` notwendig.

### **4.3.13 Ressourcen zur adäquaten Aufgabenerfüllung**

Um dieses Aufgabenspektrum einschließlich der Teamentwicklung bewältigen zu können, braucht die Schulaufsicht, die schon jetzt völlig überlastet ist, deutlich mehr Zeit und mehr Personal. Mehr Personal benötigt sie, weil die Schulaufsicht „derzeit bei täglich wachsenden Aufgaben personell äußerst knapp ausgestattet“ (Allmann, 2000, 27) ist. So sehr die Schule in ihrer Eigenverantwortung aufgewertet wurde, so sehr ist die Schulaufsicht in ihrer Personalausstattung sehr stiefmütterlich behandelt worden und mit einer Aufgabenverdichtung überzogen worden.

Insbesondere eine veränderte Schulaufsicht mit einer neuen Rolle muss personell aufgestockt werden und mit personellen Unterstützungssystemen versehen werden. Ein weiteres „Ausbluten“ an Stellen, die künftig wegfallen sollten, führt eindeutig zur weiteren Qualitätsminderung. Aber die Schulaufsicht benötigt auch deutlich mehr Zeit, um Schulen systemisch zu beraten, um demokratisch-partizipative Schulentwicklung mit Impulsen auf den Weg zu bringen und um die Bedingungen vor Ort, die möglichen Handlungsspielräume auch genau zu kennen und um adäquat darauf reagieren zu können. Gewisse Zeitkontingente kann sie dadurch gewinnen, dass die Kontrolle und Krisenintervention an gesonderte Zuständigkeiten abgegeben werden. Aber eine weitere Entlastung von aufgabenfremden Aufträgen, insbesondere von solchen, die nur das Organisationsbedürfnis einer Behörde befriedigen oder die sich aus einer sehr direkten und stark bürokratisierten Steuerung durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung ergeben oder die ausschließlich der Personalversorgung der Schulen dienen, ist notwendig.

Eine Ausweitung der zeitlichen Kapazitäten ist auch deshalb erforderlich, weil Schulentwicklung, Beratungsprozesse und insgesamt Veränderungen Zeit benötigen und nicht „just in time“ zu erledigen sind. Auch um eine Vertrauenskultur zwischen Schulen und Schulaufsicht aufbauen zu können und das bisher „strukturell gestörte Verhältnis“ zu korrigieren, sind Zeit- und Begegnungsräume unverzichtbar. (vgl. Burkard, 2001a, 167f.) Mit der Fortführung einer Überforderung der Belastungsfähigkeit kann auf keinen Fall die Schule als „Lernendes System“ entwickelt werden, weil die Grenzen schon jetzt erreicht sind.<sup>959</sup>

#### 4.3.14 Aufhebung des Rollenmixes von Kontrolle und Beratung

Soll Schulaufsicht an den Schulen mit größerer Eigenverantwortlichkeit tatsächlich die Chance haben, Impulse für demokratische Erziehung und politische Bildung und für eine demokratisch-partizipative Schul- und Unterrichtsentwicklung zu geben, dann bedarf es nicht nur einer Umsteuerung in den bildungspolitischen Leitzielen, die demokratische Erziehung und politische Bildung als eine zentrale schulische Aufgabe vor dem Hintergrund der nationalen und internationalen gesellschaftlichen Herausforderungen verfolgen, um der Schulaufsicht auch entsprechende Rahmenbedingungen und Handlungsaufträge in diesen Bereichen zu ermöglichen. Vielmehr müssen sich das Selbstverständnis und die strukturellen Bedingungen des Tätigwerdens der Schulaufsicht noch grundlegender ändern als bisher schon beschrieben.

Die Reform muss an die Wurzel gehen. Sie muss das Syndrom bearbeiten und damit radikal sein. Sie darf also nicht nur kosmetische Korrekturen bzw. ein Kurieren an Symptomen vornehmen. Um dies zu realisieren, ist an die Vorschläge des Deutschen Bildungsrates von 1973<sup>960</sup> und an die der Bildungskommission NRW anzuknüpfen, die schon 1995 die Auflösung des Rollenmixes von Beratung und Kontrolle gefordert hat.<sup>961</sup>

Die Trennung von Aufsicht und Beratung wird als Grundvoraussetzung für wirksame Unterstützung von Schulen, insbesondere im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung, angesehen, um auf schulischer Seite das notwendige und zugleich tragfähige Vertrauensverhältnis<sup>962</sup> zu schaffen: Dies ist nicht dadurch zu erreichen, dass der Schulaufsichtsbeamte Klärungsprozesse vornimmt, die verdeutlichen sollen, in welcher Rolle er gerade an den Schulen tätig ist bzw. welchen „Funktionshut“ er gerade aufgesetzt hat. Der Schulaufsichtsbeamte kann nicht außer Betracht lassen, dass er eben auch für die Kontrolle staatlicher Vorschriften, für Beurteilung und Bewertung bei Beförderungsverfahren, zumindest im zweiten Beförderungsamts, zuständig ist. Kontrolle, Bewertung auf der einen Seite und eine offene Beratung stellen eine unauflösliche und kontraproduktive Antinomie dar, da z. B. in Beratungsprozessen nie völlig ausgeschlossen werden kann, dass schulaufsichtlicherseits vom Weisungsrecht Gebrauch gemacht wird. Eine institutionelle Entflechtung beider Bereiche ist auf Dauer unverzichtbar.

Strittmatter (vgl. Strittmatter, 1995b, 38ff.) fordert deshalb zu Recht auch, dass die unterschiedlichen Aufgabenbereiche von unterschiedlichen Personen wahrgenommen werden und setzt sich damit von der Auffassung von Hopf/Nevermann/Richter (vgl. Hopf/Nevermann/Richter, 1980, 50) ab, die davon ausgehen, dass dieser Doppelcharakter der schulaufsichtlichen Tätigkeit unauflösbar sei und deshalb ausgehalten werden müsse. Aber die polaren Gegebenheiten von Beratung/Entwicklungsunterstützung und Kontrolle sind nicht miteinander zu versöhnen, können nicht in Übereinstimmung gebracht werden. Es kann nicht klappen, wenn die Schulaufsicht auf der einen Seite die Schule partnerschaftlich, dialogisch unterstützen und sie ernst nehmen soll, aber auf der anderen Seite die Hierarchie gegenüber der Schule repräsentiert, diese permanent einfordern kann und sogar eine gewisse Sanktionsgewalt besitzt. Eine Überforderung der jeweiligen Rollen ist bei

einem solchen Spagat die Folge, die ihre wohlmeinende Absicht nicht ohne Zweifel einhalten kann. Bei Beibehaltung der Doppelfunktion muss weiterhin eine Misstrauensbeziehung dominieren, die keine Chance lässt, dass eine Vertrauensbeziehung zu den Schulen auch nur ansatzweise aufgebaut werden kann.

Nur durch eine „Gewaltenteilung“ hat die Schulaufsicht in der Schule eine Chance, ihrem traditionalistischen und paternalistischen Verständnis der Vergangenheit zu entkommen, das Widerstand und Abwehr erzeugte. Mit dem Weisungs- und Sanktionsinstrumentarium im Gepäck wird die Schulaufsicht an den Schulen auch bei Impuls- und Beratungsanlässen nur den Eindruck erwecken, die Kleider gewechselt zu haben, aber ansonsten gleich geblieben zu sein. Da Schule aber als komplexe Organisation angesehen werden muss, die nur mit „high-trust-Beziehungen“ für Veränderungen gewonnen werden kann, (vgl. Schratz, 1998a, 22ff.) ist bei Beibehaltung des Rollenmixes nicht damit zu rechnen, dass innovative Impulse und Beratungsprozesse an den Schulen auf Resonanz treffen, und zwar so, dass sie inner-schulisch ernsthaft weiterverfolgt und auf Nachhaltigkeit angelegt sind. Die Schulaufsicht muss erst einmal der Schule mit Vertrauen begegnen und mit positiven Präsuppositionen arbeiten.

„Die Offenheit der Schulen ist ... erforderlich, um die Schulrealität möglichst unverfälscht zu erfassen und Innovationsimpulse zu geben, die von den Schulen angenommen werden können. Offenheit und Vertrauen können aber nur entstehen, wenn die Schulen bei Offenlegung von Schwierigkeiten und Missständen nicht unmittelbar Sanktionen befürchten müssen. Sie müssen davon ausgehen können, dass zunächst versucht wird, Probleme im Dialog zu lösen. Sie müssen die Evaluations- und Beratungsinstanz als wirkliche Hilfs- und Serviceeinrichtung verstehen können. Dem würde es widersprechen, wenn die Evaluations- und Beratungsinstanz zugleich Aufsichtsfunktionen wahrnehmen würde. Denn wo im Hintergrund stets das Damoklesschwert der Weisungen und Sanktionen schwebt, kann sich mutmaßlich kein echtes Vertrauensverhältnis entwickeln. Auch wird Schulaufsicht – ob berechtigt oder unberechtigt, sei einmal dahingestellt – von den Lehrkräften als eine wenig hilfreiche Kontrolle empfunden. Die Schulaufsicht hat sich zu einem ‘kollektiven Feindbild’ für die Lehrerschaft entwickelt. Dies sind denkbar schlechte Voraussetzungen für die Verbindung von Aufsicht und Evaluation/Beratung.“ (Müller, J., 2006, 106)

Deshalb müssen die unvereinbaren bzw. widersprüchlichen Funktionen der traditionellen Schulaufsicht wie Rechts- und Dienstaufsicht und Beratung, Impulsgebung für Innovationen und Unterstützung auf der anderen Seite entflochten werden.<sup>963</sup> Alle sind zwar weiterhin Teil der Sonderbehörde Schulaufsicht, aber neben den Kontrollfunktionen besteht institutionell unabhängig die schulische Beratung und Unterstützung, in der dann auch der Bereich demokratische Erziehung und politische Bildung als Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen vorzufinden ist.

Notwendig ist es, die Schulaufsicht zwar einerseits als Einzelbehörde in ihrer Gesamtheit zusammenzufassen, aber innerhalb dieses organisatorischen Gebildes ist es unabdingbar, es stärker mit gesonderten Strängen und getrennten Zuständigkeiten zu strukturieren, in denen sich auch thematische Aufgabenbereiche wiederfinden. Es gibt dann die unterschiedlichen Bereiche mit unterschiedlichen Kernaufträgen in einer Behörde, einerseits Kontroll- und Entscheidungsaufgaben und andererseits Berateraufgaben und damit auch institutionell eine Aufhebung des „Doppelcharakters“ der Schulaufsicht.<sup>964</sup> Die pädagogische Dimension schulaufsichtlichen Reflektierens und Handelns ist somit von der verwaltungstechnischen Seite staatlicher Bürokratie deutlich institutionell zu trennen. Die pädagogische Perspektive schulaufsichtlichen Handelns lässt keinen Platz für machtbarkheitsbasierte Steuerungsphantasien, für strenge Reglementierung und häufige Interventionen und trägt damit auch der geringen Kontrollierbarkeit von komplexen Institutionen Rechnung.

Gerade der „Handlungsmodus der Beratung“ (Bauer, 2004, 166), auf den noch eingegangen wird, verträgt sich grundsätzlich und insbesondere unter Beachtung einer pädagogischen Perspektive nicht mit den bisherigen Funktionen der Schulaufsicht. Deshalb teilt sich die Schulaufsicht auf in eine Steuerungs- und in eine Unterstützungs- und Beratungs- und Impulsgebungsfunktion für schulische und unterrichtliche Entwicklungsprozesse. Auch wenn noch keine empirischen Untersuchungen zu den unterschiedlichen Wirkungen der Schulaufsicht bei Beibehaltung des Rollenmixes und der hier vorgeschlagenen Entzerrung vorliegen, so bestätigt zumindest das schon hier erwähnte nordrhein-westfälische QUESS-Modellprojekt, das vom Schuljahr 1992/1993 bis zum 31. 1. 1997 durchgeführt wurde, eher die Notwendigkeit einer Trennung von Beratung und Aufsicht. Eine gelungene Verbindung von Beratung und Aufsicht ist in diesem Modellprojekt wegen des dienstaufsichtlichen Zwangscharakters und der Kontrollfunktion der Schulaufsicht nicht festzustellen:

„Die unmittelbare Verbindung von beratenden und kontrollierenden Handlungen der Schulaufsicht gegenüber den Schulen führe in einzelnen Projekten immer wieder zu Unsicherheiten und Konflikten (...).“<sup>965</sup> (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1998, QUESS, 41)

So folgern auch Herbert Buchen und Christoph Burkhard, die die Ergebnisse der Fortbildungsmaßnahme QUESS reflektieren:

„Letztendlich blieb der Rollen- und Funktionenmix der Kern für viele Glaubwürdigkeitsprobleme der beteiligten Schulaufsichtsbeamten in den Projektschulen. Die Gleichzeitigkeit von Beratungs- und Aufsichtsfunktionen wurde von Lehrkräften weiterhin als belastend erfahren und bildete insbesondere bei Lehrkräften, die nicht in einer intensiven Arbeitsbeziehung mit der Schulaufsicht standen, die Ursache für Misstrauen und Vorbehalte gegenüber der Schulaufsicht.“<sup>966</sup> (Buchen/Burkhard, 2002, 55)

### 4.3.15 Von der Schulaufsicht zur Systemberatung

Solange eine solche Trennung nicht erreicht ist, muss die Schulaufsicht in einer Übergangszeit, sehr klar markieren, wann sie welche Rollen wahrnimmt, wann sie die hierarchische Positionsmacht nutzen will und klare Anforderungen stellt und wann sie in eingeschränkter Weise „berät“ und damit nicht-hierarchisch handelt, so dass der Prozess ergebnisoffen verlaufen kann. Zur Wahrnehmung des letzten Rollensegmentes bedarf es einer deutlichen Distanzierung von der sonstigen Rolle. Dies kann aber nur eine Übergangslösung sein, da eine Trennung der Doppelfunktion unverzichtbar bleibt. Ist mit der Aufgabe der „Zwitterfunktion“ zwischen Kontrolle und Hilfe, Beratung und Unterstützung schon ein wichtiger Schritt zu einer grundlegenden Reform der Schulaufsicht eingeleitet, die damit auch mehr und mehr Möglichkeiten bekommt, innovierende Impulse hinsichtlich demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu geben und sich selbst auf die demokratische Lebensform vermehrt einzulassen, so ist noch nicht geklärt, wie Systemberatung und darauf bezogenen Beratung von Schulen durch die Schulaufsicht zu verstehen ist. Dies ist auch deshalb notwendig, weil schon das Kienbaum-Gutachten von 1994 darauf hinwies, dass „weder eine eindeutige Definition noch ein praxisorientiertes, operationalisiertes und zielbezogenes Konzept von Systemberatung vorliegt.“ (Koetz/Jaschke, 1994, 196) Deshalb soll hier ansatzweise ein solches Verständnis umrissen werden, das sich als hilfreich zur Unterstützung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in den Schulen erweisen soll.

Ein wesentlicher Unterschied ergibt sich schon dadurch, dass die Tätigkeit der Schulaufsicht sich nicht mehr auf einzelne Lehrer bezieht, sondern auf die Schule als soziales System, das in gesellschaftlichen und geschichtlichen Kontexten steht. Das Handeln der Schulaufsicht versteht sich nicht mehr als Individualberatung, sondern ist auf die Schule als Einheit ausgerichtet, die Impulse zur innovativen Selbstveränderung erhalten soll und die durch Beratung mehr über sich selbst zu lernen bekommt und dadurch in die Lage versetzt wird, ihre systemischen Leistungen zum Wohle ihres pädagogischen Auftrages zu verbessern.

Die Schulaufsicht stellt sich auf ein Subsystem Schule ein, das selbstreferentiell ist und eine eigene Kommunikation und Interaktion besitzt, so dass Schulaufsicht auch damit rechnen muss, dass wegen der innerschulischen anderen Deutungsmuster ihre intentionalen Impulse nicht-intentionale Wirkungen und Handlungsfolgen erzielen,<sup>967</sup> die dann auch wieder in das systemische Denken<sup>968</sup> der Schulaufsicht Eingang finden müssen. Schulaufsicht muss akzeptieren lernen, dass sich ein soziales System aus miteinander agierenden Personen wie die Schule nur bedingt steuern (vgl. Schratz, 1998c, 55), nur anregen, beeinflussen, beraten, irritieren, verstören, begleiten und mit Impulsen versehen lässt, aber auch mit Unterstützung helfend<sup>969</sup> zur Seite begleitet werden kann. Soll die Schule organisationales Lernen für sich vollziehen können, dann ist ein Kommunikations- und Verständigungsprozess mit den zentralen Vertretern des Systems (vorrangig Schulleitung und unter bestimmten Umständen zusätzlich evtl. noch Steuergruppen) notwendig,

indem Lernprozessmöglichkeiten unter- und miteinander abgeglichen werden und kommunikativ an die Mitglieder der Organisation so weitergegeben werden, dass diese eigene Möglichkeiten der Veränderung und der Problemlösung reflektieren, in Betracht ziehen und nach für sie realistischen Möglichkeiten der Verwirklichung suchen.

Schulaufsicht in der Beratungsrolle ist dadurch gehalten, das jeweilig anzutreffende Verständnis von Schule, Unterricht, von demokratischer Erziehung und politischer Bildung, als Ausgangslage für eine Verständigung mit der Schule und ihren Vertretern ernst zu nehmen und es zum Ausgangspunkt der Kommunikation mit der Schule zu machen: „Die Steuerbarkeit sozialer Systeme ist abhängig von der Übereinstimmung der subjektiven Deutung der Beteiligten.“ (Oelkers, 2000c, 7) Diese subjektiven Deutungen, die Selbstverständnisse sind zu gewinnen,<sup>970</sup> um überhaupt Möglichkeiten der Modifikation, der Erweiterung, der Erneuerung und evtl. sogar des „organisationalen Lernens“<sup>971</sup> zu eröffnen. Dabei ist von überzogenen Messbarkeitsphantasien und Kontrollillusionen Abstand zu nehmen. Vielmehr ist es für die Schulaufsicht notwendig, den Organisationsmitgliedern eine differenzierte Sicht bzw. eine Außensicht aus der Eigenwahrnehmung der Schulaufsicht mitzuteilen, da Systeme nicht sehen, was sie nicht wahrnehmen. Schulaufsicht muss sich auf den Weg machen, eine systematische, prozessbegleitende und ergebnisorientierte Unterstützung durch das Angebot einer institutionalisierten Schulentwicklungsberatung zu werden.<sup>972</sup> Da die Schulaufsicht ihrer Funktion als schulfachliche Aufsicht entbunden ist, gibt es auch keine Kollisionen zwischen Beratungs- und Vorgesetztenfunktion, z. B. bei der Beratung im Hinblick auf Prozesse und Gestaltungsaufgaben.<sup>973</sup>

Im Vordergrund der systemischen Beratung steht, die Stärkung des Gefühls der Selbstwirksamkeit und der Selbststeuerungsfähigkeit der einzelnen Schule, das Aufmerksammachen auf Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen, das vorsichtige Öffnen für eine Erweiterung des eigenen Entwicklungspotentials, z. B. im Hinblick auf demokratische Erziehung und politische Bildung, aber auf keinen Fall das Abhängigmachen vom Berater. Es wird Unterstützung in solchen Entwicklungsfeldern angeboten, in denen sich die Schulen unsicher fühlen oder in denen sie neue Akzente setzen möchten, z. B. im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung.

Eine solchermaßen veränderte Schulaufsicht versteht sich „Beratungsagentur“ (Holtappels, 2003, 154) bzw. mutiert zur „Beratungs- und Unterstützungsinstanz für schulische Erneuerung.“ (ebenda) Kurzum eine solche Schulaufsicht betreibt Schulentwicklungsberatung, die „Schulen unterstützt bei der Einführung nachhaltiger, systemischer Schulentwicklung,“<sup>974</sup> (Winter/Berghaus, 2007, 120) und zwar möglichst auf der Grundlage des Schulprogramms.<sup>975</sup> Ihre Angebote und Unterstützungsleistungen berücksichtigen soweit wie möglich den spezifischen systemischen Kontext der Einzelschule, um der Schule Impulse und Hilfen zu geben, einen geplanten und systematischen Veränderungsprozess ihrer Organisation zu beginnen. Dabei darf die Veränderungsbereitschaft der Organisation Schule nicht vorausgesetzt werden, sondern muss durch die Systemberatung mitentwickelt werden. (vgl.

Schönig, 2000, 138) Dafür können durchaus Anreize oder die Hilfe von Externen oder von Netzwerken genutzt werden.

Zur systemischen Schulentwicklungsberatung benötigt eine darauf ausgerichtete Schulaufsicht Kenntnisse, wie Veränderungsmöglichkeiten von Schulen in Angriff genommen werden können, wie soziale Organisationen funktionieren, wie mit ihnen beratend und sie unterstützend kommuniziert wird, wie sie die schulische Kultur verstehen und deuten können und wie sie Initiative und Motivation wecken können. Sie muss sich aber vor allem von der Hypothek der Kontrolle und der bevormundenden Regulation befreien, um die externe Beratungsfunktion überzeugend ausfüllen zu können, um nicht mehr als Hindernis, sondern als Motor für Reformen und für Unterstützung verstanden zu werden. Ihre eigenen Vorstellungen, ihre Konzepte für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung, für inhaltliche Vorschläge im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung sind immer nur als Hintergrundwissen für Angebote, für Impulse zu Reformen und Innovationen, für neue Perspektiven der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen, die den Schulen nicht „übergestülpt“ werden dürfen, sondern die, wenn sie schulischerseits gewollt werden, den jeweiligen schulischen Voraussetzungen angepasst werden müssen, und zwar vor dem Hintergrund der Analyse der schulischen Voraussetzungen und der möglichen Handlungszusammenhänge. Deshalb verbietet sich die Vorstellung, dass Konzepte demokratischer Erziehung und politischer Bildung kleinschrittig und kleinteilig den Schulen als vermeintlicher Masterplan vorgegeben werden. Sie verstehen sich als unverzichtbares Hintergrundwissen für Beratungsprozesse in diesem Bereich, werden aber nicht als Übertragungsmuster genutzt. Ein solches Vorgehen bedeutete einen Verstoß nicht nur gegen das demokratische Ethos schulaufsichtlichen Handelns, sondern wäre auch dem bisher und noch weiterentwickelnden Verständnis von Beratung kontraindiziert. Es offenbarte ein technisches Verständnis von Schulentwicklung. Ein solches Vorgehen bewirkte nur ein vordergründiges Akzeptieren, ohne dass solche Konzepte in ihrem Gehalt und in ihrem Selbstverständnis in der Schule zur Geltung kämen. Erreicht würde höchstens, dass es beim sog. „Muttertagseffekt“ bliebe, bei dem die Verstetigung und Institutionalisierung ausbliebe und die Schule recht schnell zu den gewohnten Verhaltensweisen zurückkehrte, (vgl. Schönig, 1993, 87) oder es käme zu kosmetischen Formen der Außendarstellung, ohne dass eine mit Geist und Leben gefüllte Schulkultur des Demokratie-Lernens entstanden wäre.

Die Vorstellung der Konzepte des Demokratie-Lernens und die sich daran anschließenden Schlussfolgerungen für die Schulaufsicht haben schon gezeigt, dass Schulen nicht einfach solche Modellierungen übernehmen, sondern solche Konzepte sind auf innerschulische Resonanz angewiesen, die auch einen ganz spezifischen und konstruktiven Um- und Neubau von Vorstellungen bedeuten können. Ein mentaler Wandel, der sich auch in der Schulkultur niederschlagen müsste, würde mit technischen „Überstüplösungen“ nicht erreicht. Es kann daher nicht oft genug betont werden: „Ein weitreichender und tiefgreifender Wandel im Bildungssystem kann nicht zentral angeordnet und dezentral umgesetzt werden. Das Top-down-Paradigma

greift zu kurz, denn Systeminnovation ist kein Implementierungsprozess.“ (Schley/Schratz, 2010, 22f.) Wer trotzdem auf solche Heilsversprechen einer von Effizienzlogik beherrschten Machtstrategie setzt, sitzt Steuerungsillusionen auf, die keine Hilfe für die Schulen darstellen, sondern sie unnötig belasten.

Insofern muss die Schulaufsicht in ihrer Beratungsfunktion die Schulen als Partner mit jeweils eigenen Gestaltungskompetenzen betrachten und als Ziel stets ihre erweiterte Selbstständigkeit, ihre verbesserte Selbstreflexivität und die Erhöhung der eigenen Gestaltungsfähigkeit und Problemlösekompetenz haben.<sup>976</sup> Die Schulaufsicht in der Beratungsrolle unterstützt, gibt vor dem Hintergrund der eigenen Erkenntnisse über das soziale System Schule Anregungen und hilft den in der Schule Tätigen ihre Entwicklung selbst in die Hand zu nehmen und ihre Problemlagen selbst zu lösen. Sie muss sich in dieser neuen Rolle auf die Schulen einstellen, um einerseits Impulse an die Schule zu ihrer Entwicklung zu geben, aber um ebenso auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Schulen angemessene Antworten und Hinweise zur Selbstentwicklung geben zu können. Die Schulen benötigen dringend ein solches Unterstützungs- und Beratungssystem. Ein solches System kann daher mit Resonanz rechnen, aber es muss sich in dem hier vorgestellten Sinne verstehen und sich sehr deutlich von der bisherigen schulaufsichtlichen Steuerung unterscheiden. (vgl. Schratz, 1998c, 53)

Ist dies so und vollzieht die Schulaufsicht diesen Paradigmenwechsel zur Systemberatung, dann ist auch der traditionelle Begriff der „Schulaufsicht“ nicht mehr passend, schon gar nicht für die Rolle des Impulsgebers und der Beratung für demokratische Erziehung und politische Bildung. Er ist in dieser Arbeit bisher fast durchgängig benutzt worden, weil dies der eingeführte Begriff ist und eine vorschnelle Veränderung zu begrifflichen Verwirrungen geführt hätte. Wenn aber jetzt von Schulaufsicht gesprochen wird, so ist damit die dienstleistende Systemberatung, die Systemunterstützung und die Impulsinstanz gemeint, die den Schulen als kritischer Freund zur Verfügung steht. Der Begriff „Aufsicht“ als typisch deutsches Wort ist für das, was diesen Aufgabenbereich jetzt ausmachen soll, ist nicht mehr passend.<sup>977</sup> Vorgesprochen wird hier deshalb der Begriff der „*Schulentwicklungsberatung*“. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die zentrale Aufgabe einer solchen Einrichtung die bewusste, systematische und demokratisch-partizipative Weiterentwicklung von Einzelschulen ist, die sich in besonderer Weise dem Auftrag der Beratung in Fragen demokratischer Erziehung und politischer Bildung verschreibt. Die Schulentwicklungsberatung will die Schulen dabei stärken, grundsätzlich, aber insbesondere in diesem Bereich in Bezug auf sich selbst zu reflektieren, sich zu organisieren und zu steuern. Es sollen von der Schulentwicklungsberatung Hilfen, Anstöße und Unterstützung gegeben werden, wie sich die Schulen selbst lernend entwickeln können, wie sie sich der Vision einer „lernenden Organisation“ (Senge, 1996, 493ff.) allmählich annähern können und diesen Prozess unter Beteiligung möglichst vieler Mitglieder der Schulgemeinde als kollektiven Prozess der Kooperation organisierend bewältigen. Kurzum die Schulentwicklungsberatung ist dafür da, die Entwicklung zu einer „Lernenden Schule“<sup>978</sup> anzuregen, zu begleiten,

zu beraten und zu unterstützen. Sie greift auf den Begriff der „Schulentwicklung“ zurück, weil dieser verdeutlicht, „dass Erneuerungen nicht nur als Reformmodell geplant und konzipiert, sondern auch auf verschiedenen Ebenen entwickelt werden müssen; darin steckt die Einsicht, dass konkrete Innovationen in und von der Praxis zu adaptieren sind.“<sup>979</sup> (Klaetsch, 2008, 34)

Schulentwicklungsberatung will damit das schulische Eigenrecht auf eine selbstgestaltete Entwicklung unter einer demokratisch-partizipativen Perspektive und unter der Berücksichtigung der Potentiale im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung stärken und die Schule dabei unterstützen, sie in ihrem speziellen Modus des Schulehaltens zu verankern. Neben der Anregung und Unterstützung zur Einführung, Verankerung und Entwicklung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung als Querschnittsaufgabe der Schule lassen sich die Ziele der Schulentwicklungsberatung wie folgt skizzieren:

„Durch die Beratung soll eine bessere Übereinstimmung von Werten und Zielen von einzelnen Lehrern sowie Gruppen in der Schule erzeugt werden. Die Beratung soll eine Optimierung der Kommunikationsstruktur bewirken. Es geht ferner um die Verbesserung des Arbeitsplatzes und des Arbeitsklimas für Schüler- und Lehrerschaft. Schulentwicklungsberatung soll einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung und -verbesserung leisten. Es soll die Bereitschaft zum organisatorischen Wandel auf der Grundlage von Konsens und Kooperation erhöht werden, damit sich die Schule besser an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und die veränderten Bedürfnisse ihrer Mitglieder anpassen kann. Letztendlich soll die Problemlösungsfähigkeit der Schule erhöht werden.“  
(Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller, 1998, 40)

Dazu gehört auch, dass die Schulentwicklungsberatung, sich dem Anspruch stellt, den Blick der Schule zu weiten, und zwar nicht nur hinsichtlich notwendiger Erneuerungen, sondern auch hinsichtlich der beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung oder der selbstentworfenen Problemlösungen der Schule und der von ihr angedachten und realisierten Innovationen. Eine solche inhaltliche Umstrukturierung der traditionellen Schulaufsicht und eine damit verbundene Veränderung des Aufsichtsbegriffes, der u. a. auch der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Schulen mit einem freien Gestaltungsspielraum nach innen bei vorgegebenen Grenzziehungen, Rechnung trägt, ist auch juristisch möglich, und zwar durchaus im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Grundlagen, weil Schulaufsicht nicht allumfassend im Sinne des „verstaatlichten Staates“ gedacht werden muss.<sup>980</sup> (vgl. Füssel 2001, 45)

Will man jetzt aber weiter präzisieren, wie man sich Schulentwicklungsberatung vorstellen soll, so kann auf einer grundsätzlichen Ebene erst einmal angeknüpft werden an das Brandenburgische Schulgesetz in seiner Neufassung von 2001. Dort wird im § 129 Abs. 3 Schulberatung als Förderung von Selbstverantwortung und Selbstständigkeit der Schulen, der Unterstützung der Schulprogrammarbeit und der Beratung bei der schulinternen Evaluation beschrieben. (vgl. Gruner/Biehl/Burmeister u. a., 2004, 13) Da der Begriff der

„Beratung“ aber häufig inflationär gebraucht wird und nicht mehr abgegrenzt werden kann, (vgl. Strittmatter, 1999a, 43) ist es notwendig, hier eine Präzisierung vorzunehmen, wie der Begriff einer systemischen Beratung im Verhältnis zwischen Schule und Schulentwicklungsberatung aussehen soll.

Beratung ist dabei prinzipiell von Therapie zu unterscheiden.<sup>981</sup> Sie setzt eine möglichst symmetrische Kommunikation voraus, ist deshalb nicht von der klassischen Schulaufsicht in ihrer hierarchischen Rolle zu vollziehen. Insofern ist die Notwendigkeit des Wechsels zur Schulentwicklungsberatung beschrieben worden. In einem solchen Beratungsprozess wird die Verantwortung zwischen Schule und Schulentwicklungsberatung geteilt. Die Schule nimmt Beratung in Anspruch und die Schulentwicklungsberatung steht dafür zur Verfügung oder bietet sie an, aber erzwingt sie niemals. Schulentwicklungsberatung hat sich deshalb zu einer nachgefragten bzw. erbetenen Beratung zu entwickeln, unterbreitet aber im Sinne einer *aktiven* Beratung auch selbst Angebote an die Schule, gibt Impulse. In ihrem Reflexions- und Handlungsspektrum befinden sich Systemberatung und prozessuale Systementwicklung mittels demokratisch-partizipativer Schulentwicklung, aber auch Einzelsparten wie Beratung im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung und zudem eine von der Beratung der Schule als System getrennte Fachberatung für einzelne Fächer mit einem entsprechenden Pool an regionalen Beratern, z. B. im Bereich der Demokratiepädagogik und politischen Bildung – wie schon erwähnt.

Zur Unterstützung der Schulen steht also eine angebots- und vor allem nachfrageorientierte systemische Beratung als Teil einer gesonderten Schulverwaltungsbehörde zur Verfügung, die dabei durchaus bereit ist, der Schule beim Auffinden und beim Bearbeiten ihrer Entwicklungsbedarfe im Sinne der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und der organisationspädagogischen Selbsthilfe zur Seite zu stehen. Dazu gehört im Beratungsprozess u. U. auch die Konfrontation der Schule mit dem eigenen Anspruch und der schulischen Realität bzw. mit den erzielten Wirkungen.

Die Teilung der Verantwortung in einem Beratungsprozess sieht dabei so aus, dass auf der Seite der Schule diese die Verantwortung übernimmt, wie sie sich mit Hilfe der Steuerung über das Schulprogramm weiterentwickeln will. Die Schulentwicklungsberatung übernimmt die Verantwortung für die Dienstleistungsfunktion der Beratung der Schulen vor dem Hintergrund des von den Schulen gemeldeten Bedarfes und der Rahmen setzenden Bedingungen und Herausforderungen schulischer Veränderung. Daraus folgt, dass Schulen dann folgerichtig auch Beratung ablehnen können, aber sie müssen dann auch die Folgen tragen.<sup>982</sup> Da beide Parteien Verantwortung in einem solchen Prozess übernehmen, schließt das auch die Ergebnisse einer solchen Beratung und damit Erfolg oder Misserfolg ein. Hinter dieser geteilten Verantwortung mit der Zubilligung der autonomen Entscheidung der Partner in einer Beratung steht die Erkenntnis, dass amtlich verordnete Unterstützung und Beratung in den meisten Fällen unproduktiv und unergiebig sind. (vgl. Rosenbusch, 2002, 25). Deshalb kann sie angeboten, darf aber nicht aufgezwungen werden, da echte Beratung an Freiwilligkeit gebunden ist, worauf schon hingewiesen wurde.

„Beratung setzt ein Beratungsbedürfnis und Beratungsbereitschaft voraus. (...) Im Gegensatz zur Belehrung kann sie nicht verordnet werden, sondern ergibt sich aus gemeinsamen Entscheidungen im Hinblick auf aktuell erlebte Probleme und Anforderungen“ (Rosenbusch, 1993b, 9)

und auch vor dem Hintergrund innovativer Impulse. Insofern verständigen sich Schule und die Träger der Beratungsangebote über einen solchen planvollen Beratungsprozess. Schulentwicklungsberatung ist daher freiwillig. Sie ist aber auch da und hilft den Schulen, die das wollen, wenn sie ihre Eigenverantwortung nicht so wahrnehmen können oder wollen, dass ohne äußere Anstöße der notwendige Gestaltungswille entsteht. Mit systemischer Beratung können aber nicht bestimmte Entwicklungen „durchgesetzt“ und schon gar nicht „angeordnet“ werden, weil dies dem Anliegen von Beratung kontraindiziert ist. Aber die Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelschule können unterstützt, um neue Bereiche erweitert oder „blinde Flecken“ entdeckt werden und der Schule neue Impulse vermittelt werden, über deren Annahme sie erneut selbst entscheidet. Sie ist frei von manipulativen Überwältigungen, bietet aber Möglichkeiten an, schulische Kenntnislücken zu schließen und zur Fundierung von schulischen Konzepten zum Demokratie-Lernen auf den unterschiedlichen Ebenen beizutragen.

Beratung findet somit in einer beidseitig frei gewählten Beziehung statt, die die Hilfe zur Selbsthilfe in Problemsituationen oder bei Entwicklungsaufgaben zum Ziel hat (vgl. Strittmatter, 1999b, 13) und bei dem die Schulentwicklungsberatung sich auf die Handlungsbedingungen und -möglichkeiten der Schulvertreter einlässt. Dies schließt Formen der selbst verordneten Selbstbeschränkung ein. Auch wenn Schulentwicklungsberatung sich die Aufgabe vornimmt, „Regenmacher“ zu sein, um die „dürrende Landschaft“ Schule fruchtbar zu machen (vgl. Schönig/Brunner, 1993a, 10), insbesondere im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, darf sie gegenüber einem Schulwesen, das auf Selbst- und Mitverantwortung des pädagogischen Personals setzt, nicht dieses Personal entmündigen oder ihm gegenüber die notwendige Distanz verlieren: „Die Moderations- und Beratungsaufgaben werden daran zu messen sein, wie weit sie dazu beitragen, die Mündigkeit der Schulen als Systeme zu stärken.“ (Schley, 1998b, 48) Das bedeutet, dass Schulentwicklungsberatung „von dem Zutrauen in die mögliche Entscheidungsrationalität der Beteiligten auch dort (lebt, G. R.), wo diese faktisch eingeschränkt ist.“ (Schönig, 2000, 136) Die Beteiligten müssen die Chance haben, in Freiheit entscheiden und handeln zu können, weil dies die Voraussetzung für die Ermöglichung der demokratischen Lebensform ist. Dies ist gewährleistet, wenn die Akteure sich wechselseitig Urteilsfähigkeit unterstellen, wohlwissend, dass ihre Urteile fehlerhaft sein können, sie aber bereit sind, den Prozess der Urteilsbildung/-verbesserung gemeinsam entsprechend der „Grammatik der Urteilsbildung“ (Sander (MS), 1984) zu gestalten und durch Kritik die Qualität der Urteile schrittweise und gemeinsam zu verbessern. Jeder kann Urteile bilden und Urteile beurteilen. Urteilsbildung ist ein rekursiver Prozess. In solch diskursiven Verfahren der Schulentwick-

lungsberatung mit der Schule sind die Erkenntnismöglichkeiten, die Entwicklungsmöglichkeiten, die Chancen zur Neu- und Umorientierung und die Problemlösemöglichkeiten der an der Schule tätigen Personen zu vermehren, und zwar z. B. durch Aushandlung von unterschiedlichen Deutungsmustern und Maßstäben.

Schulentwicklungsberatung stellt sich die Aufgabe, über möglichst gelingende Beratungsprozesse zu einer rationalen und nicht-affirmativen Hilfe für die Schule zu gelangen, bei der die schulischen Akteure als Ko-Konstrukteure gleichberechtigt mit ihren jeweils eigenen Handlungslogiken akzeptiert und ernst genommen werden,<sup>983</sup> um die Schule in ihrer Entwicklungsfähigkeit zu unterstützen. Um die Notwendigkeit des grundsätzlichen Konzept- und Systemwechsels in einem Gesamtzugriff zu verdeutlichen, ist hier erneut darauf hinzuweisen, dass auch hinsichtlich der Impulsinitiierung für demokratische Erziehung und politische Bildung die Beratung aufgrund schulischer Anforderung keine „Eroberungsstrategie“ (ebenda, 91) sein darf, bei der vorfabrizierte Konzepte in die Schule exportiert werden, sondern solche Vorschläge und hilfreichen Konzepte sind immer vor dem Hintergrund der Bedürfnisse und Bedarfe der Teilnehmer auf ihre Eignung hinsichtlich der Entwicklung der eigenen Schule und in Bezug auf ein umfassenderes Verständnis der eigenen Schule zu prüfen. Ohne eine entsprechende Aufnahmebereitschaft, die zwar angebahnt und entwickelt werden kann, wäre ein solcher Zugriff, der dann zu einem Übergriff würde, verfehlt, verhülfe nicht zur Selbsterneuerungsfähigkeit und trüge nicht zur Erhöhung der Lernfähigkeit der Schule als „Lernende Organisation“<sup>984</sup> bei. Den Schulen werden eigenverantwortlich die Lernprozesse überlassen, was ggf. Unterstützung und Hilfeleistung nicht ausschließt, aber innere Schulentwicklung bleibt grundsätzlich Angelegenheit der Schulen.

Solche Unterstützungs-<sup>985</sup> und Beratungsmaßnahmen sind keine punktuellen Ereignisse, sondern verstehen sich als wechselseitiger Prozess, der auf einen mit der Schule vereinbarten Zeitraum angelegt ist, der gemeinsam entwickelte Ziele, Zwischenziele und einen strukturierten Ablauf hat, zu dem auch immer wieder Reflexionen über den Zustand der Entwicklung und über den abgelaufenen Prozess gehören, um so die Schule in die Lage zu versetzen, von ihr gewählte Formen der Neuorientierung und der Problemlösung zu beschreiten, um sich in verbindlicher Weise auf den Weg zu machen zu strategisch-konzeptionellen Entscheidungen zur Initiierung von Schulentwicklungsprozessen, und zwar möglichst unter Nutzung ihrer Systemkräfte und in eigener Regie.

Die in einem „emanzipatorisch-dialogischen“ (Schönig, 1993, 87) Beratungsverständnis gegebenen Impulse und Hinweise sollen dabei aber durchaus einen Beitrag dazu leisten, die rekursive Geschlossenheit einer schulischen Organisationskultur zu perturbieren und der Schule die „shared underlying assumptions“ zu verdeutlichen. In Bezug auf ein auszuwählendes Beratungsmodell kann hier eine Präferenz für eine „prozessorientierte Fachberatung“ angegeben werden, da sie den „Versuch der Verknüpfung von Expertenberatung mit prozessorientierten Ansätzen wie der systemischen Beratung“ (Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller, 1998, 44) darstellt.

„Die Berater haben auf der Fachebene (...) Expertise, arbeiten aber auch prozessorientiert. Ihr Augenmerk liegt auf der Fragestellung, wie der Beratungsprozess gestaltet werden muss, damit der fachliche Input auch noch nach Beendigung des Beratungsprozesses genutzt werden kann. Feedback- und Reflexionsphasen der Beratung ermöglichen, dass im Beratungsverlauf auftretende Hindernisse, die einer Problemlösung entgegenstehen, erkannt und bearbeitet werden können.“ (ebenda)

Zur Professionalisierung einer solchen Beratungsrolle muss sich die Schulaufsicht nicht nur umfangreich fortbilden,<sup>986</sup> sondern sie muss sich auch deutlich von ihrem hierarchisch geprägten Selbstverständnis entfernen und sich auf der Basis von Gleichwürdigkeit mit den Vertretern der Schulen verständigen, die ihrerseits auch Hemmnisse und Vorurteile gegenüber der traditionellen Schulaufsicht überwinden sollten.<sup>987</sup> Für die bisherige Schulaufsicht ist so ein Verständnis- und Bewusstseinswechsel in Richtung Förderung von Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Impulse, Beratung und Unterstützung ebenso so ungewohnt wie für die Schulen, die jetzt die Möglichkeit haben, „im Dialog mit der Schulaufsicht Schulentwicklung zu planen und zu reflektieren.“ (Rolff, 1998, 198) Deshalb ist es für eine Übergangszeit auch notwendig, dass erst einmal ein auf Beratung angelegtes Arbeitsbündnis zwischen den beiden Parteien entsteht, bei dem sich beide hohe Ambiguitätstoleranz zugehen, weil sich beide Seiten in einem Lernverhältnis befinden. Es sind aber die ersten Schritte auf dem Weg zu einer Vertrauensbeziehung,<sup>988</sup> bei der die Schulentwicklungsberatung die Entwicklungsbedürfnisse der Schule aufgreift und sich mit ihren Vorstellungen darauf einlässt und sie mit Hilfe ihrer Kenntnisse im Sinne der Schule zu gelingenden Lösungen bringt, die Eigentum der Schule sind.

Ein solcher Prozess verlangt von der Schulentwicklungsberatung, dass sie sich mit den hemmenden und förderlichen Faktoren für eine solche pädagogisch beratende Tätigkeit beschäftigt, um Möglichkeiten zu sondieren, wie z. B. defensive Haltungen gegenüber Veränderungsimpulsen – evtl. im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung – im Interesse der Schulen und zu deren Vorteil zu verändern sein könnten. Das bedeutet, dass Schulentwicklungsberatung in ihrer Impulsgeberfunktion sich auch damit beschäftigen sollte, wie Innovationen nachhaltig so in die Schule getragen werden können, dass sie den Schulen auf ihren Wegen der Weiterentwicklung helfen können. Will sie schulische Selbstentwicklung fördern und die Veränderungsschritte nach den von den Schulen gegebenen Bedürfnissen ausrichten, geht das nicht anders.

## 4.4 Schulentwicklungsberatung als Initiator und Berater für das Demokratie-Lernen

### 4.4.1 Unterstützung von schulischen Innovationsprozessen<sup>989</sup>

Mittels des hier entwickelten Verständnisses einer Schulentwicklungsberatung besteht für die ehemalige Schulaufsicht, die sich jetzt zur Schulentwicklungsberatung verändert hat, nun auch die Chance, dass sie Impulse und Beratungsbeiträge zur Veränderung von Schulen, z. B. im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, geben und sich damit reformfreudig betätigen kann. Solche Anregungen für die Initiierung und für den Anstoß von Schul- und Unterrichtsentwicklung sind als Außenimpulse gerade in „Startphasen“ schulischen Sich-Auf-den-Weg-Machens besonders wichtig. Eine Schulentwicklungsberatung kann sich mit Unterstützung der Schulen und unter intensiver Beteiligung der Schulen dafür einsetzen, dass mit ihrer Hilfe die Schulen nachhaltige und dauerhafte Reformstrategien entwickeln können, die die Schulen von der Ad-hoc-Mentalität von Neuerungen abschirmen,<sup>990</sup> die nur auf politische Außendarstellungen aus sind, die den Schulen keine Zeit lassen, ihre eigenen Möglichkeiten zu entwickeln, die nur bedingt eine strukturelle Konsistenz erkennen lassen und die den an der Schule Tätigen in ihrer additiven Abfolge und der daraus sich ergebenden Unkoordiniertheit als massive Überlastung erscheinen.

Die Schulentwicklungsberatung ist einer verstetigenden Konstanz und einer Reformbeharrlichkeit verpflichtet, die auch Chancen erhält, mit den Schulen gemeinsame Prioritäten zu entwerfen, so dass auch demokratische Erziehung und politische Bildung über die Schul(entwicklungs)programme eine Chance erhalten, sich substantiell in den Schulen zu verankern und damit zu einer Institutionalisierung mit Leben zu gelangen.<sup>991</sup> Innovative Schul- und Unterrichtsentwicklung ist dabei nicht unmöglich, aber sie ist schwieriger, wenn „Innovationen mit einem tief greifenden Wandel der mentalen Professionsbilder“ (Bartz, 2008, 4) verbunden sind, aber auch da nicht unmöglich.

„Die Kräfte, die eine Schulentwicklung tragen und vorantreiben können, sind vorhanden: Sie müssen geweckt, gestützt und in ihrer Arbeit gestärkt werden. Die Schullandschaft hat sich in den letzten Jahren verändert. Schulen in allen Ländern haben selbst Initiativen zur Weiterentwicklung ergriffen. Dies war vor allem möglich durch das kontinuierliche Engagement vieler Lehrer. Sie haben ihre pädagogische Arbeit neu orientiert, sie haben sich auf die veränderten Lernvoraussetzungen und Lebensvorstellungen von Kindern und Jugendlichen eingestellt; sie haben die neuen gesellschaftlichen Anforderungen als pädagogische Aufgabe angenommen. Das Echo von Eltern und Schülern zeigt, dass Kinder und Jugendliche in einer pädagogisch innovativen Schule wieder einen Ort finden können, an dem sie sich angenommen fühlen und in ihren Entwicklungsmöglichkeiten ernst genommen fühlen.“<sup>992</sup> (Petri/Posse/Rüdel, 2007, 9)

Dies ist zwar ermutigend und weckt Hoffnung, aber kann sicherlich nicht als Annahme ubiquitär auf alle Schulen übertragen werden, da es auch die andere schulische Wirklichkeit gibt. Auf veränderte pädagogische Herausforderungen für die Schulen haben diese unterschiedlich reagiert, sie angenommen oder sie im Extremfall verweigert. Deshalb haben sich manche auch unter schwierigen sozialen Bedingungen entwickelt und entwickeln sich häufig auch weiter und andere haben stagniert. Dazu kommt, dass es in den letzten Jahren durch eine Übersättigung an falschen, unprofessionell inszenierten oder unvollständigen Reformen an einigen Schulen zu Frustrationen gekommen ist – ohne dass sich die Schulen dabei wirklich in grundsätzlicher Weise verändert hätten –, weshalb mit Anton Strittmatter davon gesprochen werden kann, dass es heute keine pädagogisch relevanten Innovationen gibt, auf welche die Schulen bzw. die Lehrerschaft gewissermaßen gewartet haben und mit welcher man bei der Mehrheit der Schulen offene Türen einrennt. (vgl. Strittmatter, 2001, 59)

Daher ist seitens der Schulentwicklungsberatung immer auch mit sozialem Widerstand bei entsprechenden Veränderungen zu rechnen und dieser ist als normal anzusehen, da Reformen Systeme modifizieren oder gar verändern wollen. Deshalb ist es klug für Schulentwicklungsberatung und Schulleitung, sich darauf einzustellen und damit zu rechnen, dass „Entwicklungsprozesse besonders in den Anfangsphasen auf Grund innerschulischer Widerstände und/oder methodischer Fehler kollabieren und die Chancen einer Wiederbelebung der Prozesse sich dadurch erheblich verschlechtern.“ (Böhrs/Daschner/Meyer-Dahm/Rosenbusch/Strittmatter, 1998, 69)

Aufgrund des bisher gestörten Verhältnisses zur traditionellen Schulaufsicht ist bei der hier vorgenommenen Neubestimmung zu einer Schulentwicklungsberatung auch damit zu rechnen, dass zu Beginn die Anregungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung seitens der Schulentwicklungsberatung nicht ohne weiteres auf positive Resonanz stoßen, weil der Unterschied zur bisherigen Administration, die sich bisher stabilisierend, reformfeindlich oder reformunstetig verhielt, erst einmal als Ausgangslage angenommen werden muss.<sup>993</sup> Deshalb ist die Schulentwicklungsberatung sicherlich zu Beginn ihrer Tätigkeit damit beschäftigt, ein entsprechendes Vertrauensverhältnis zu den Schulen aufzubauen, das auf professionelle Erfüllung der Aufgaben bei der Schulleitung und beim Lehrerkollegium setzt und das verdeutlicht, dass ihr Handeln nicht von Kontrolle und Anweisung geprägt ist, sondern auf Schaffung von Transparenz<sup>994</sup> und Akzeptanz aus ist. Darüber hinaus ist auch vorzuschicken, dass „man Menschen nicht zu geistigen Veränderungen *zwingen* kann. Man kann sie nicht dazu zwingen, anders zu denken oder neue Fähigkeiten zu entwickeln.“ (Fullan, 1999, 49) Die Bereitschaft zur Veränderung ist auch deshalb nicht zu erzwingen, weil Schulen (zum Glück nicht alle und vielleicht immer weniger) auch eine fast zweihundertjährige Erfahrung haben, Reformbemühungen abzuwehren, zumal Schulen oft zu derselben Zeit bewahren und sich verändern sollen.

Hier wird schon deutlich, dass Schulentwicklungsberatung zwar bestenfalls Schule als System perturbieren kann, dass sie darüber hinaus auch noch Entwicklungsimpulse und Hilfen geben kann, um der Schule die Möglichkeit

zu geben, sich selbst in Bewegung zu setzen, aber sie würde sich in ihrem Anspruch übernehmen, würde sie meinen, sie könnte das alleine. Sie kann auch der Schule ihren Anteil an Entwicklung nicht abnehmen, sondern bleibt darauf beschränkt, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Andererseits täte sie auch zu wenig, wenn sie Schulen nur in ihrem Selbstverständnis erschütterte, wenn sie nur der „kritische Freund“ in Begleitungsprozessen wäre, denn Schulen müssen für Veränderungen gewonnen werden. Schulentwicklungsberatung muss Vertrauen in die Beratung und Unterstützung vermitteln. Sie muss bereit sein, Supportleistungen für die Schule zu erbringen und darf es daran nicht fehlen lassen, ohne sich in den schulischen Interaktionszirkel hineinziehen zu lassen und dabei als Serviceagentur die notwendige Distanz zur Schule zu verlieren.

Um aber diese Funktion überhaupt vertrauensvoll einnehmen zu können, muss die Schulentwicklungsberatung versuchen, Anziehungskräfte in Bewegung zu bringen, damit sie für die Schulen attraktiv ist, so dass sie angefragt wird. Schulentwicklungsberatung kann dies, wenn sie Sinnfragen und Visionen mit den Schulen zu formulieren hilft, sie zu Leitbildern mit ihnen formt, um so z. B. die Chancen demokratischer Erziehung und politischer Bildung den Schulen sinnstiftend nahe bringen zu können. Dazu muss sie die Visionen der Veränderungen in ihren Angeboten auch kommunizieren. Sie sollte verdeutlichen, wozu Leitbilder und Konzepte hilfreich sein können und wozu nicht, sollte Gefühle und Begründungen erzeugen, ohne Aufdringlichkeit, sich für Beratung anbieten, Mitarbeit und Unterstützung offerieren. Kollegium, Schulleitung und Schulgemeinde sollten für diese Formen des pädagogischen Eros` erwärmt werden, sollten frei gewählte Optionen erhalten, wie ihre Vorstellungen zum kollektiven Leitbild werden könnten, um Bausteine für das Schulprogramm daraus u. U. zu entwickeln.

Auch hier muss erneut darauf hingewiesen werden: Eine Schulentwicklungsberatung gibt keine fertigen Leitbilder vor, sondern regt die innerschulische Verständigung darüber an. Schulentwicklungsberatung verändert nicht durch Macht, die sie ja bewusst nicht mehr hat, sondern durch Visionen, die ansteckenden Charakter bekommen. Der Horizont der Veränderung kann bei schulischem Bedarf nach Beratung in einem solchen Bereich aufgezeigt werden, um Vorstellungen für eine Reise in eine noch ungewisse Zukunft zu erzeugen, woran möglichst viele in diskursiven Prozessen beteiligt werden, so dass Aushandlung produktiv werden kann und gemeinsame Erwartungen entstehen können, die dann u. U. in eine Prozessarchitektur einmünden, (vgl. Nagel/Wimmer, 2009 u. Wimmer, 2004) die keinesfalls linear verlaufen wird.

Die Art und Weise, wie die Schule auf solche Anregungen reagiert und wie sie in ihrem Binnengefüge, in dieser Entwicklungslandschaft navigiert, sollte die Schule dabei in jeder Hinsicht selbst bestimmen können. (vgl. Horster, 2004b, 4) Sie muss für sich klären, wie sie eine Adaption an den gesellschaftlichen Wandel pädagogisch sinnvoll bewältigen will, wie sie die rahmensetzenden Zieldimensionen in eine innere Schulentwicklung umsetzen möchte. In einem solchen Prozess des Innovationstransfers als Anregung ist die Beteiligung der Betroffenen dabei das oberste Gebot, ohne eine solche geht gar nichts: „Ohne intensive Beteiligung der Betroffenen (schon bei der Planung)

werden Neuerungen nicht verstanden und schon allein deshalb nicht akzeptiert.“ (Rolff, 1998b, 193) Dies hatten Foltz u. a. (vgl. Foltz a. o., 1976) schon 1976 erkannt. Ein Engagement für die mit der Innovation verfolgte Zielsetzung, ein aktives Mitarbeiten der Beteiligten, hier vor allem der Lehrer, ist so auf keinen Fall zu erwarten. Eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung ist so erst recht nicht möglich, weil sie an die konzeptionelle Mitwirkung, das Berücksichtigen von Fragen und Bedenken und das Erarbeiten gemeinsamer Lösungen gebunden ist. Deshalb sind auch nur solche Angebote zulässig, die auf solche Strategien setzen, bei denen diejenigen, die die Veränderungen tatsächlich durchführen sollen, zu Teilhabern des Wandels gemacht werden und eben nicht zu Objekten. (vgl. Wunder, 2000, 194)

Dabei ist es wichtig, dass die Betroffenen in der angebots- oder bedarfsorientierten aktiven Beratung erkennen können, dass manche als Zumutung und als Belastung wahrgenommenen Veränderungen in Chancen umgewandelt werden können, dass ein Reframingprozess stattfindet, indem eine andere Rahmung von Problemlagen möglich wird und aktive Bewältigungsstrategien von den Betroffenen mit Unterstützung von außen gefunden werden können, wozu dann auch eine „konkrete Realisierungsbegleitung in der oft konflikthafte Implementationssituation, das Sichtbarmachen von Realisierungsoptionen und Modellen für angemessene Umsetzung, Beratung und Training“ (Altrichter, 2006, 9) gehören können. In einer solchen „proaktiven Prozessgestaltung als Gelingensbedingung für den Innovationstransfer“<sup>995</sup> (Giesel/Haan/Diemer, 2007, 152) kommen auch die Schwierigkeiten, z. B. die Haltekraft von bestehenden Strukturen oder ein Rückfall in hierarchische Strukturen oder das Setzen auf Top-down-Strategien, offen zur Sprache, um gemeinsam konstruktive Ideen zu ihrer Bewältigung bzw. zu ihrer Veränderung zu entwickeln. Auch findet Berücksichtigung, dass Neuerungen immer Unsicherheit und Angst erzeugen, aber eben auch Offenheit für das Veränderte, für das Neue. Es gibt dabei nicht den Königsweg der Veränderung, aber es stehen ein paar Erfolgsfaktoren zur Verfügung, die in der Beratung und im schulinternen Projektmanagement, für das die Schulleitung zuständig ist, situativ angewandt werden können, um überholte Strukturen u. U. aufzubrechen, um den Wandel positiv zu gestalten und um vor allem mentale Vorstellungen in Bewegung zu bringen.

Solche Gelingensbedingungen, die die Schulentwicklungsberatung kennen sollte, z. B. die Ansätze der Innovationsforschung,<sup>996</sup> sollten berücksichtigt werden, sofern sie für den hier vertretenen Anspruch als tauglich erscheinen. Dabei scheiden bisherige Konzepte und Strategien der traditionellen Schulaufsicht aus, weil sie einmal nicht dem Anspruch der demokratischen Lebensform entsprechen und weil sie darüber hinaus auch nur bedingt erfolgreich waren. Dazu zählen die Disseminationsstrategie und alle weiteren Handlungsweisen, die ausschließlich auf Top-down-Verfahren angeordneter Veränderungen setzen und mit entsprechender Positionsmacht arbeiten. Dabei wird allerdings angenommen, dass es Veränderungsaufforderungen durch rahmensetzende Bedingungen bzw. gesetzliche Verpflichtungen gibt, weil das auch in dem hier vertretenen Verständnis die Aufgabe des Staates ist, da Schule eine staatliche Veranstaltung ist und bleiben soll. In diesem

Kontext kann dann auch davon gesprochen werden, dass sich Top-down- und Bottom-up-Strategien nicht grundsätzlich gegenseitig ausschließen, dass zu den Strategien des Wandels auch rational-empirische und Machtstrategien gehören. (vgl. Horster, 2004a, 38f.) Aber alle auf Macht basierenden Strategien haben ihre deutlichen Grenzen. Sie gehen von einer mechanistischen Vorstellung von Schulentwicklung in linearen Aktion-Folge-Mustern aus, deren Scheitern stets vorprogrammiert ist, weil Schule als lose geknüpft System komplexer ist als es dieser Zugriff erlaubt, weil kein Lernprozess mit Fehlern, Rückschritten, Widersprüchen und Ungleichzeitigkeiten angenommen wird, weil die Einzelakteure im System Schule Erneuerungen in der notwendigen Verbindlichkeit ihrer Umsetzung leicht unterlaufen können. Externer Druck reicht daher nicht, führt oft zu Gegendruck und verhindert Reformen, wird aber auf keinen Fall zu produktiven Entwicklungen führen, mit denen Veränderungen nachhaltig im System Schule aufgenommen werden:

„Das Ausmaß des Drucks muss aushaltbar und verarbeitbar sein; es muss Bewältigungshoffnungen hervorrufen und nicht zur Lähmung angesichts übermächtiger Aufgaben und Probleme führen. Und: Externer Druck ist dann wahrscheinlich eher verkraftbar, wenn es Gestaltungsspielräume und Könnens-Möglichkeiten für unterschiedliche Lösungswege gibt (...).“<sup>997</sup> (Strittmatter, 2001, 61)

Dabei gilt es, das individualistische Selbstwirksamkeits-Bewusstsein des Lehrkörpers mit der Vorstellung zu verbinden, so dass im Rahmen einer eigenverantwortlichen Schule eine gute Teamkultur auf den verschiedenen Ebenen die persönliche Selbstwirksamkeit stützt, verbessert und fördert. (vgl. ebenda, 62) Insofern wird Schulentwicklungsberatung primär auf personenorientierte, interaktionistische Anregungen<sup>998</sup> (vgl. Horster, 2004a, 39f.) zum Wandel der Schule zurückgreifen, so dass die Beteiligten und Betroffenen auch Chancen haben, ihre mentalen Bilder, ihre individuellen Wahrnehmungen, ihre normativen Orientierungen hinsichtlich ihres professionellen Handelns zu kommunizieren und mit der Schulleitung u. U. mit der Schulentwicklungsberatung, z. B. in Steuergruppen, auszutauschen und sich in Verhandlungen Veränderungsansprüchen zu stellen, diese zu reflektieren und zu gemeinsamen Lösungen zu gelangen.

Die ausführlichen Ver- und Aushandlungen mit hohem Verbindlichkeitscharakter sind entscheidend, um innovative Impulse gegen flüchtige Willensäußerungen und gute, aber zu kurze Absichten zu schützen. Dazu kommt es vor allem darauf an, dass die Schulentwicklungsberatung mit Unterstützung der Schulleitung verdeutlichen kann, welchen Nutzen die Innovationen der Schule und dem einzelnen Mitglied des Lehrerkollegiums – hier auch mit dem pädagogischen Blick auf die Schüler –, den Erziehungsberechtigten und den Lernenden selbst bringt, weshalb es über die Verdeutlichung von Leitbildern und Visionen hinaus notwendig ist, solche durch kurzfristige Ziele und Erfolge abzusichern, diese zu planen und im Schulprogramm zu dokumentieren.

„Entscheidend ist, dass die Instanzen, die Akzeptanz für ... Veränderungen wecken wollen, ihre Unterstützungsangebote so konzipieren, dass

Lehrer, Schüler und Eltern nicht nur etwas davon merken, sondern auch etwas davon haben. Denn die Erfahrung zeigt, dass Lehrer für Schulentwicklung zu gewinnen sind, wenn sie im Kernbereich ihrer Arbeit so unterstützt werden, dass sich Erfolge einstellen. Ein typisches Zitat für die Einstellung zur Schulentwicklungsarbeit ist: 'Wir wollen etwas für unsere Schüler tun und nicht für die Behörde'.“ (Bastian, 2007, 191)

Insofern muss es ein faires Verhältnis geben zwischen Erneuerungspotential und dem Nutzen, den die Schüler, das Lehrpersonal und die Erziehungsberechtigten davon haben. Lehrer, die verantwortlich sind für den Erfolg ihrer Schüler, bedürfen der Verdeutlichung und Überzeugung, dass positive Veränderungen für ihre Schüler erreichbar werden, aber auch dass sie unterstützende Wirkungen im Hinblick auf ihre pädagogische Arbeit erhalten, wozu auch regelmäßige Rückmeldungen gehören. Anne Sliwka weist in der Auswertung des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ in Baden-Württemberg daraufhin, dass die wahrgenommene Wirksamkeit demokratischer Lernformen die Lehrkräfte dazu motiviert hat, sich weiter mit demokratiepädagogischen Konzepten zu beschäftigen.<sup>999</sup> (vgl. Sliwka, 2008, 166)

Um solche Bereitschaften zu entfachen, ist es aber auch notwendig, dass die Grundlagen der Veränderungen präzise geklärt werden und keine Person in Beratungssituationen überfahren wird, wozu auch gehört, die Bedenkensträger so einzubeziehen, dass sie verdeutlichen können, was sie denn benötigen, um sich diesem Veränderungsprozess u. U. anschließen zu können. Es ist auch notwendig, dass die nicht zu hoch gefassten Ziele dann auch erreicht werden und die Umstände sich verbessern.

Darüber hinaus ist eine intensive Beschäftigung mit der Logik des jeweiligen spezifischen Systems der Einzelschule unter Einbeziehung einer Analyse der sichtbaren und unsichtbaren Elemente des „Eisberges“ eines sozialen Systems auf seinen unterschiedlichen Ebenen für die Organisation einer spezifischen Schule notwendig.<sup>1000</sup> Ebenso gehören zu einer Kenntnis der Einzelschule dazu, die Ziele richtig zu justieren. Dies bedeutet bei Beratung von Innovationsprojekten, dass die Ziele und Gedanken durchaus hochgesteckt sein dürfen, wenn sie entsprechend attraktiv sind, um die Grenzen des Organisationssystems Schule zu erweitern. Die Schritte dahin dürfen – was bewusst erneut betont werden soll – klein und in einem zeitlich angemessenen Rahmen gehbar sein. Dazu muss auch der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe mit der im System vorhandenen Überzeugung, eine Neuerung auch meistern zu können, in einen Abgleich gebracht werden. Bleiben die Impulse und die Anregungen für die Beteiligten und Betroffenen in der Komfortzone („Ich bleibe beim Vertrauten!“) verändern sich die Routinen nicht. Werden die neuen Aufgaben als zu schwierig und als unerreichbar eingeschätzt, entsteht Distress evtl. sogar Panik („Es schafft mich!“) und die Innovation wird als unerreichbar eingeschätzt, nicht in Angriff genommen. (vgl. Schley, 2006) Die Adressaten der Innovation verbleiben in der „Panikzone“. Nur wenn die Veränderungsanforderungen in die Kompetenzzone gelangen und die Impulse als mit Anstrengung bewältigbar erscheinen und als Herausforderungen er-

lebt werden („Ich schaffe das!“), werden Möglichkeiten eröffnet, Schul- und Unterrichtsentwicklung mit den Betroffenen auf den Weg zu bringen.

Eine weitere Hilfe kann die Beschäftigung mit dem sog. Innovationswürfel sein, der dazu verhilft, das komplexe Kräftespiel bei schulischen Innovationsprojekten im Vorfeld zumindest annähernd zu erfassen. Damit ist es möglich, wichtige Fragen zu klären, z. B. wer will Veränderung, wo liegen die Antriebskräfte in der Schule, was benötigt die Schule, bei wem ist mit Widerstand zu rechnen? (vgl. Schratz/Hartmann, 2007, 6ff.) Schulentwicklungsberatung kommt ohne Kenntnisse eines schulischen „Change Managements“ und dessen Bausteine (Vision, Fähigkeiten, Anreize, Ressourcen, Aktionsplan) mit systematischer Abfolge nicht mehr aus. (vgl. Schratz/Hartmann, 2007, 15ff.) Sie behält aber vor dem Hintergrund der Einzelschule immer das Machbare im Auge, um nicht zu überfordern. Gerade bei der Sinnbildung und -stiftung, bei der Entwicklung von Leitbildern – hier kann an die Folgerungen aus den Vorschlägen des Demokratie-Lernens angeknüpft werden – sind die Schulen zu unterstützen. Dabei ist darauf zu achten, dass es die Leitbilder der Schule sind, durch die die Schulgemeinde angeregt wird, so dass die Leitbilder eine gewisse Sogwirkung im Idealfall entfalten, was im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung durchaus erwartet werden kann, da alle Beteiligten davon ihren Nutzen haben. Ebenso ist der Erfassung des Ist-Zustandes aus der Sicht der Beteiligten eine große Bedeutung beizumessen (möglichst in der aktualisierten Version der Bestandsaufnahme im Schulprogramm), weil daraus bestimmt werden kann, welche Entwicklungsmöglichkeiten bestehen und welche nicht und wo Unterstützungsbedarf genau notwendig wird.

Die Schulentwicklungsberatung muss sich dabei mit der Innovationsorientierung und ihrem Gegenpol der Kontinuitätsorientierung (vgl. ebenda, 13ff.) der jeweiligen Einzelschule mit Hilfe der Schulleitung bzw. der Steuergruppe beschäftigen, aber auch mit Veränderungskurven von Erneuerungsprozessen, die sich vom Festhalten über das Loslassen bis zum Neuaufbau im idealtypischen Verlauf gestalten. Insbesondere die Analyse von Veränderungsbereitschaft erscheint wichtig, weil bei allen Erneuerungen eine Akzeptanzschwelle von 60% in der Schulgemeinde, aber vor allem auch im Lehrerkollegium<sup>1001</sup> erreicht werden sollte, will die Schulentwicklungsberatung die Chance haben, in der Kooperation mit den an der Schule tätigen Personen sich als Impulsgeber und Unterstützer von Reforminitiativen zu verstehen, bei der die Schulgemeinde der Einzelschule das Subjekt dieser Erneuerung und Träger des organisationalen Lernens ist.<sup>1002</sup> Insofern ist es die Aufgabe der Schulentwicklungsberatung, die Bedürfnisse nach Erneuerung zu analysieren, sie zu unterstützen und auf sie angemessen zu reagieren, um Identifikationen mit Veränderungen zu ermöglichen. U. U. ist aber auch eine erneute Impulsgebung, eine Irritation, eine Motivierung für die Option veränderter Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule von innen heraus notwendig, die auch eine Infragestellung der bisherigen Beratung und der eigenen Person einschließt.

Auch kann es notwendig sein, die eingespielte Eigendynamik kritisch-konstruktiv zu hinterfragen und Alternativen dazu ins Gespräch zu bringen.

Der Aufforderungscharakter an die Gestaltungsautonomie der Einzelschule und die Aktivierung eines in ihr sich vollziehenden Lernprozesses müssen dabei stets erhalten bleiben wie auch das Suchen nach Gelingensbedingungen für eine Optimierung der Selbstorganisationsfähigkeit der einzelnen Schule, für die in der Kommunikation mit der Schule stets geworben und in hohem Maße motiviert werden muss. Aber auch das Bewusstsein von der Notwendigkeit und der Dringlichkeit der Veränderung ist in einer mit den Vertretern der Schule gemeinsam entworfenen Zukunftsperspektive zu verankern, die aber stets für Veränderungen und für ein weiteres proaktives Sich-Stellen gegenüber neuen Herausforderungen offen bleiben sollte. (vgl. Wimmer, o. J.)

Es gilt bei allen Beratungen unter der Perspektive der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu berücksichtigen, dass Wachstum Freiheit benötigt (vgl. Creutzburg/Fischer, 2001, 17), so dass gerade das Klima im Umgang von Schulentwicklungsberatung und mit den Mitgliedern der Schule wichtig ist. Die Ermöglichung von Erneuerung, das mit der Schule angedachte Modellieren einer Veränderung kann sich nur in einer Kultur der Anerkennung vollziehen. Dazu gehört auch die Respektierung von bewährten (im Gegensatz zu den problematischen und damit nicht-bewährten) schulischen Routinen und Verfahrensabläufen:

„Das Verständnis für den Zusammenhang zwischen den Polaritäten Stabilität und Veränderung sollte als Richtungsweiser für das Vorhaben dienen. Dabei ist darauf zu achten, nicht voreilig das Bewährte abzuschaffen.“ (ebenda)

Für die Schulentwicklungsberatung heißt das, dass sie gegenüber schulischen Traditionen keine Entwertungsprozesse vornehmen darf. Sie muss aber den Schulen und vor allem auch sich selbst die notwendige Zeit für Veränderungen geben, da solche Erneuerungen ihre Zeit benötigen:

„Innovationen werden meist viel zu schnell zu realisieren versucht. Man ist ungeduldig, schmiedet das Eisen solange es heiß ist und vergisst darüber, dass alles seine Zeit braucht.“ (ebenda)

Michael Fullan hat in seinem Buch „The New Meaning of Educational Change“ nicht nur darauf aufmerksam gemacht, dass Veränderungen Zeit benötigen und nicht im Rhythmus von Legislaturperioden zu erledigen sind, sondern er verdeutlicht auch, dass wirkliche Veränderungen nichts mit (macht-)politischen Vorlieben zu tun haben und dass es um die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten geht und nicht um ein fassadenhaftes Erledigen von Aufträgen. (vgl. Fullan, 2001b, 25) Dies muss sich nicht nur die Schulentwicklungsberatung immer wieder verdeutlichen, sondern auch die oberste Schulaufsicht. Fullan hat auch darauf hingewiesen, dass Veränderung eine Reise und kein Plan ist, der linear abzuarbeiten ist, (vgl. Fullan, 1993, 21) was zur Folge hat, dass Schulentwicklungsberatung und Schule mit Unsicherheit, Ungleichzeitigkeit, mit Formen von Irrationalität und mit Irritation zu rechnen haben und sie berücksichtigen müssen. Er folgert daraus, dass

Probleme die Freunde von Schulentwicklung (vgl. ebenda) sind, weil sie als unvermeidlich gelten, woraus er ableitet, dass es notwendig ist, solche Ambivalenzen und Unsicherheiten mit Hilfe eines von vorneherein vorgenommenen „mentalen Refrainings“ (vgl. ebenda) nicht nur auszuhalten, sondern produktiv zu bewältigen. Für die Schulentwicklungsberatung und für die Schulen bedeutet das, dass sie bei der gemeinsamen Entwicklung von Visionen und Leitbildern, bei der Bearbeitung von Problemen etc. bereit sein müssen, Selbstlernprozesse in ihrer eigenen Entwicklungsdynamik zu akzeptieren. (vgl. Sliwka, 2008, 194) Das heißt auch, dass es notwendig ist, dass beide Seiten Uneindeutigkeiten, Unsicherheiten zulassen müssen und nicht nach Eindeutigkeiten rufen, dass sie nicht den Anspruch haben, alle Entwicklungen im Voraus zu kennen.<sup>1003</sup> Der konstruktive Umgang mit Ambivalenz muss gelernt werden. Anne Sliwka folgert daraus:

„Innovationsprozesse können nur dann gelingen, wenn die Akteure und die Betroffenen eine professionelle Sprache der Innovation sprechen lernen. Das gilt auch für die Institutionalisierung einer schulischen Bürgerbildung.“ (Sliwka, 2008, 194)

Die Schulentwicklungsberatung muss sich bei ihren Impuls-, Beratungs- und Unterstützungsprozessen ebenso wie die schulischen Erneuerungskräfte trotz aller Vorüberlegungen und trotz ihres Bemühens, den Personen, die neu zu gewinnenden persönlichen Freiräume aufzuzeigen, auf soziale Widerstände einstellen, die zu einem Innovationsprozess stets dazu gehören. Widerstand ist ein notwendiger Mechanismus zur Einhaltung der Stabilität in Systemen, so dass eine zu hohe Veränderungsbereitschaft nicht nur positiv für soziale Systeme werden kann, weil ein Gefühl von Instabilität auftreten könnte. Aber da Schulen sich langsamer verändern als Kirchen und andere soziale Organisationen und in ihren Routinen eine hohe Stabilität aufweisen, ist die Betonung der Veränderungsseite eher die Notwendigkeit, insbesondere wenn es darum geht, Schulen für ein Mehr an demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf allen Ebenen des Organisationsgefüges Schule zu gewinnen. Alle Unterstützer, Begleiter und die schulischen Innovatoren selbst müssen daher bei Veränderungen mit Widerstandspotentialen rechnen. Der Widerstand weist dabei häufig auf neuralgische Punkte in der Beratung und vor allem bei geplanten Vorhaben und bei den Innovationsprozessen selbst hin. Gründe für solche Widerstände können dabei sein: Mangel an Vertrauen in diejenigen, die eine Innovation vorschlagen; Mangel an Glaube daran, dass Veränderungen überhaupt notwendig sind; Glaube daran, dass Veränderungen nicht durchführbar seien; drohender Verlust von Ressourcen oder Einbußen an frei verfügbarer Zeit oder an persönlicher Gestaltungsautonomie; relativ hohe Kosten und hohe Unsicherheit gegenüber der bisherigen Sicherheit; Angst vor persönlichem Versagen; Verlust an Macht und Status; Bedrohung von Werten und Idealen; Angst vor Eingriffen von außen, die mit Manipulation verbunden werden. (vgl. Connor, 2008, 169)

Damit wird deutlich, dass Widerstände gute Gründe haben, selbst wenn es sich um Vorurteile oder Klischees oder um einfache Weltbilder in der Form

des Manichäismus` handelt. Häufig versteckt sich hinter diesen einzelnen inhaltlichen Punkten auch die Bedrohung von Einstellungen und von persönlichen Wertvorstellungen. Neben den Gründen gibt es aber auch unterschiedliche Widerstandsformen, und zwar in der aktiven und passiven und in der verbalen bzw. in der nonverbalen Variante. Dies sind u. a.: unterschiedliche Formen des Widerspruchs, der Entgegnung, der Aufregung (z. B. Intrigen), des Ausweichens (z. B. ins Lächerliche ziehen) oder der Lustlosigkeit (z. B. innere Emigration). Schulentwicklungsberatung muss alle diese Widerstands begründungen und -formen ernst nehmen und die darin geäußerten Bedenken aufnehmen, muss versuchen, die verschlüsselten Botschaften in den Formen und Begründungen zu dekodieren, aber auch die Widerstände würdigen.

Die Interessen aller Beteiligten und Betroffenen bedürfen der Analyse,<sup>1004</sup> um sie nach ihrer Verarbeitung in konstruktiver Weise in einen Veränderungsprozess zu integrieren, um z. B. bei der Ermöglichung und Erweiterung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu verdeutlichen, dass andere fachliche Interessen nicht beeinträchtigt werden, wenn sich die Schule dem Auftrag eines umfassenden Lernens von Demokratie im Rahmen der schulischen Möglichkeit verschreibt. Wichtig ist dabei, dass ein konstruktiver Umgang mit Widerstand erreicht wird, dass mit dem Widerstand gegangen wird und nicht gegen ihn. Dagegen führt eine Nicht-Beachtung von Widerständen zu Blockaden. Deshalb ist es notwendig, mit der anderen Sicht, mit dem Widerstand, zu arbeiten, mit ihm zu gehen, und zwar eben nicht nur strategisch, sondern in ernst zu nehmender und akzeptierender Weise, um dann über das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Überschneidungen, um über Absicherungen und Aufnahmen von Bedenken günstige Bedingungen für die Aufnahme von Veränderungen zu schaffen.

„Opposition wird dann nicht als etwas begriffen, das einfach dagegen sein bedeutet, sondern als etwas, das auf Energien hinweist, die die Veränderung beeinflussen wollen. Mit Widerstand bewußt umgehen, heißt dann, diese Energien für die gemeinsame Gestaltung der Innovation nutzbar zu machen.“ (Philipp, 1998, 236)

Diese anderen Vorstellungen, die im sozialen Widerstand zum Ausdruck kommen, müssen unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Lebensform in jeder Hinsicht frei und offen artikuliert und zur Geltung gebracht werden können. Erneut verbieten sich auch hier alle Formen der Machtausübung, um gewünschte Ziele durchzusetzen, weil ein solcher Weg den Zielen widerspräche. Daher bleiben als Verhaltensformen vor allem das Informieren; das Herstellen von größtmöglicher Transparenz, das Involvieren, indem die Hinweise der Betroffenen in die Vorstellung integriert werden; das Verhandeln, das auch Anreize für potentielle Widerständler bietet; und das Einbinden, indem für die Übernahme von Aufgaben geworben wird, die im Interesse der Personen stehen und in das Innovationskonzept einzubeziehen sind. Wichtig ist stets, dass die Anreger von Veränderung lernen, ihre eigene Grundhaltung zu beeinflussen und die eigene Binnenperspektive, das eigene Gehäuse der

Hörigkeit zu verlassen und sich in die Personen, die Widerstand äußern oder zeigen, hineinzusetzen und diese im eigentlichen Sinne des Wortes verstehenzulernen. Das ermöglicht auch, das Potential im Widerstand zu erkennen und u. U. eine Kurskorrektur vorzunehmen oder sogar mit der Entwicklung noch zu warten oder sie ganz zu verwerfen (wenn der Widerstand zu groß sein sollte).

Weitere Formen der Handlungsweise „embrace resistance,“ insbesondere wenn es sich um bedrohte Einstellungen handelt, ist nicht nur das Zulassen von Gefühlsausdruck, sondern sind auch paradoxe Interventionen, aber vor allem das Arbeiten mit dem Konzept Assimilation und Kontrast von Sherif und Hovland<sup>1005</sup> und der Theorie der kognitiven Dissonanz von Leon Festinger, (vgl. Festinger, 1957, 15) bei denen der Veränderungswillige versucht, konsonante Botschaften aus den Äußerungen des Widerständigen herauszufiltern und auf dissonante Darlegungen, z. B. auf einen missionarischen Frontalangriff, zu verzichten, weil ansonsten eine aktive Zurückweisung der bedrohenden Information erfolgt, die Verstärkereffekte nach sich ziehen. Insofern ist es die Aufgabe des Veränderungswilligen zu erkundigen, was in der Assimilations- bzw. Akzeptanzzone liegt, um Brücken zu schlagen, um Informationen auszutauschen, bei denen sich die Beteiligten begegnen können. Es können aber auch Zick-Zack-Strategien angewandt werden, bei denen ebenfalls darauf verzichtet wird, die Zieleinstellung frontal zu attackieren. Hier gilt es, das Kampffeld zu verlassen und ein neues Terrain zu gestalten, um Annäherungen zu ermöglichen und um so Blockaden von Schulentwicklung aufzugeben, u. U. auch über entsprechende Denkpausen.

Um Erwartungen und Befürchtungen aufzunehmen und um ihnen Raum zu geben, besteht auch die Möglichkeit, bei den Personen, die Widerstand äußern, zu klären, was die Veränderung bringen müsste, damit sie sie akzeptieren könnten und was auf keinen Fall passieren sollte. Aber auch Toleranzvereinbarungen und das Einräumen von Zeit können helfen, weil dann die Gegner von Veränderungen sich nicht in die Enge getrieben fühlen.<sup>1006</sup> Dies kann dazu beitragen, Widerstand u. U. in konstruktive Mitwirkung zu transformieren und das unnötige Verbrauchen von Energien in nicht sinnvollen Auseinandersetzungen zu vermeiden. Damit werden dann auch Möglichkeiten geschaffen, eine Feedback-Kultur an der gesamten Schule aufzubauen bzw. zumindest an einem Aufbau zu arbeiten.

Innovationen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigen nicht nur Zeit zur Umsetzung, sondern vollziehen sich auch in unterschiedlichen Phasen, die Schulentwicklungsberatung kennen und den Schulen verdeutlichen sollte, damit diese nicht bei Schwierigkeiten und Problemen in Ungeduld oder Resignation verfallen. Anne Sliwka<sup>1007</sup> (vgl. Sliwka, 2008, 190f.) empfiehlt daher zu Recht, dass eine Schulentwicklung, die verschiedene Formen des Lernens von Demokratie in unterschiedlichen Bereichen und mit unterschiedlichen Reichweiten durch einen Schulentwicklungsprozess erreichen will, mit überschaubaren Vorhaben beginnen sollte, die frühe Erfolge ermöglichen sollten, um durch diese auch Skeptiker überzeugen zu können.

Soll eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung, die Innovationen erreichen will, mit Unterstützung der Schulentwicklungsberatung möglich werden, dann müssen sich auch das Grundverständnis und die Verkehrsformen von der ehemaligen Schulaufsicht zur Schulentwicklungsberatung verändern, um auch unter anderen strukturellen Voraussetzungen das bisher gestörte Verhältnis in Richtung neuer Kooperationsformen und vermehrter Partizipation zu überwinden. Dazu ist auf Seiten der Schule und der Schulentwicklungsberatung ein langer Atem notwendig, der die Begünstigung von autonomem und professionell-pädagogischem Handeln mit dem Schwerpunkt der demokratischen Erziehung und politischen Bildung ohne Atemnot stetig weiterverfolgt. Grundbedingung, um das zu begünstigen, ist neben der Zuverfügungstellung von personellen und materiellen Ressourcen, von Zeitkontingenten für Entwicklungsvorhaben, von einem Ermöglichen von Freiräumen, von Beratung durch die Schulentwicklungsberatung auch ein grundsätzlich veränderter Umgang mit den Schulen, der der demokratischen Lebensform entspricht. Die demokratische Lebensform verlangt Offenheit, Kalkulierbarkeit des Handelns, Vertrauen, Anerkennung<sup>1008</sup> und Verlässlichkeit, das gegenseitige Respektieren und Akzeptieren in den jeweiligen Aufgaben und die Bereitschaft zur verbindlichen Kooperation im Hinblick auf die gemeinsame Aufgabe.

Dazu gehört insbesondere die Ermutigung,<sup>1009</sup> d. h., dass die Schulvertreter in ihrem Selbstwert so gestärkt werden, dass sie sich offen und aufgeschlossen auf eine vorbehaltlose Auseinandersetzung mit Feedback und mit Problemen, z. B. an der eigenen Schule, einlassen können, ohne dabei Angst vor eigenem Wertverlust zu haben, so dass selbstreflexive Prozesse bei ihnen möglich werden und sie lernen, sich selbstbewusst für Veränderungen zu öffnen und sich in solchen Prozessen Fehler zuzugestehen, die als positiver Antrieb verstanden werden, um ähnliche Situationen in Zukunft besser zu bestehen und evtl. sogar zu bewältigen.

Schulentwicklungsberatung verzichtet dabei nicht auf die Rolle des „kritischen Freundes“ im Rahmen von reversiblen Feedbackprozessen, setzt aber nicht bei Defiziten, Fehlern, Unzulänglichkeiten, Fehlentwicklungen an,

„sondern bei mehr oder weniger ausgebildeten Potentialen, Ressourcen, Möglichkeiten oder auch Ereignissen. Diese Theorie (Plustheorie) pädagogischer Führung orientiert sich am Prinzip des Schatzsuchens, des Ausschöpfens aller Möglichkeiten, um Schulen individuelle, kreative, fruchtbare Möglichkeiten zu eröffnen, sei es im Hinblick auf methodische Innovationen, sei es im Hinblick auf die Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, neue Strukturen der Führung usw.“ (Rosenbusch, 1993a, 12)

Das heißt vom professionellen Defizitfahnder der bisherigen Schulaufsicht muss sich die Schulentwicklungsberatung in jeder Hinsicht entfernen, um sich auf die „Schatzsuche“ (Rosenbusch, 1995a, 49) zu machen und um Ermutigung zu ermöglichen, weil auch nur so der Anspruch der demokratischen Lebensform eingelöst werden kann. Ohne Anerkennung und respektierende Wertschätzung kann sich auch keine gelingende Kooperation entwickeln,

kann auch die Selbstständigkeit der Schule als eigenständige Organisation nicht gestärkt werden. Die an der Schule tätigen Personen bedürfen der Ermutigung, der Förderung und der Unterstellung der Verantwortungswürdigkeit, um sie zu befähigen, die eigene Schule selbst gestalten zu können. In der Kommunikation mit der Schulentwicklungsberatung eröffnen sich auf der Grundlage einer erworbenen und belastungsfähigen Vertrauensbeziehung dann für die an der Schule Tätigen auch Möglichkeiten der Erweiterung des eigenen Handlungsrahmens, der Motivation für neue Handlungsoptionen, so dass sich die Beteiligten und Betroffenen u. U. inspiriert fühlen, sich neuen und gemeinsamen Zielen zu stellen, selbst Initiative zu ergreifen, um mit anderen die Schule zu erneuern. Das kann nur gelingen, wenn sie dafür gewonnen werden, wenn sie gestärkt werden, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, wenn sie an einem solchen Prozess mit all ihren Bedenken und mit ihren Vorbehalten ernsthaft beteiligt werden und sie die Chance erhalten, das erzielte Ergebnis auch zu ihrem machen zu können.

„Demokratie ist ein ... Prozess, der immer wieder der Visionen einzelner Individuen bedarf, die selbstbewusst kommunizieren, andere Menschen motivieren können und zugleich offen für Rückmeldung und Kritik sind.“  
(Sliwka, 2008, 159)

Das sind die Aufgaben von Schulentwicklungsberatung durch Stimulierung von außen und der Schulleitung durch „Weitergabe des Feuers“ nach innen und durch eigene Impulse zur Gestaltung eines systemischen Veränderungsprozesses in der Schule unter Beteiligung der Schulgemeinde und unter Anerkennung der professionellen Kompetenz des Lehrerkollegiums. Selbstverantwortliches Handeln im Rahmen der vorausgesetzten Bedingungen, das Zutrauen, dass dies gelingen kann, kann nur initiiert werden, wenn die schulischen Dialogpartner nicht das Gefühl haben, dass Schulentwicklungsberatung nur eine neue Strategie von „Educational Governance“ ist, bei der sie nur in die Rolle der Exekution ministeriell vorgedachter Kalküle schlüpfen sollen. So kann Schul- und Unterrichtsentwicklung, insbesondere eine demokratisch-partizipative, nur misslingen und Schulentwicklungsberatung hätte nur das Gewand gewechselt, verbliebe aber in den tradierten Bahnen der bisherigen Schulaufsicht.

Insofern ist dem Erarbeiten von gegenseitigem Vertrauen besonders große Aufmerksamkeit zu schenken. Unter der Voraussetzung von Anerkennung, ermutigtem Selbstwert, von Vertrauen und Offenheit, von selbstreflexivem und selbstkritischem Umgang mit den eigenen Stärken und Entwicklungsbedarfen, des gelingenden Bearbeitens von sozialem Widerstand stellen dann auch kritisch-konstruktive Rückmeldeprozesse der Schulentwicklungsberatung an die schulischen Vertreter kein Problem dar, sondern sind willkommen, weil jenseits von Projektionen, Introjektionen und Übertragungen das Vertrauen und Bewusstsein vorhanden sind, dass nur so die Personen der Schule als deren Akteure und damit das gesamte systemisch-personale Gefüge lernen und sich weiterentwickeln können, was aber immer auch die ge-

meinsame Prüfung des Geltungsanspruches der zurückgemeldeten Wahrnehmungen in diskursiven Prozessen einschließt.

#### 4.4.2 Kommunikations- und Verkehrsformen

Eine Schulentwicklungsberatung, die eine große Lernbereitschaft beim Entwickeln eines neuen Selbstverständnisses jenseits der bisherigen Schulaufsicht zeigt und die sich auf ein demokratisches Ethos hinsichtlich ihres Handelns verpflichtet fühlt, wählt den Dialog als die zentrale Kommunikations- und Verkehrsform mit den Vertreterinnen und Vertretern der Schule.

„Der Dialog wird verstanden als eine ‘Disziplin gemeinschaftlichen Erkundens’, der die bestehenden Ansätze der Mediation, Organisationsentwicklung und des ‘team-building’ in einer Disziplin gemeinsamen Denkens zusammenführt. Dem Dialog wird damit eine Schlüsselrolle zugewiesen, um neue ‘Infrastrukturen für das Lernen’ innerhalb von Organisationen zu schaffen.“ (Isaacs zit. n. Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority, 1999, 64f.)

Unter diesem Vorzeichen hat sich die Schulentwicklungsberatung von der Obrigkeitsstaatlichkeit und vom paternalistischen Führungsverständnis der Schulaufsicht entfernt und tritt allen an der Schule Tätigen in Augenhöhe gegenüber, bei dem sich beide Seiten wechselseitig als kompetent anerkennen<sup>1010</sup> und sich der empathischen Kommunikation<sup>1011</sup> verpflichtet fühlen, die möglichst in Gegenstromverfahren und in diskursiven Prozessen verlaufen sollte, um den Veränderungen Zeit zur Entfaltung und zur Nachhaltigkeit zu geben. Dazu gehört das Balancieren widersprüchlicher Erwartungen, das Ertragen von Ambivalenz im Sinne einer dynamischen Ich-Identität, in der die Schulentwicklungsberatung bisweilen auch selbst Lernende ist, so dass auch sie Fehler machen darf, sich aber vor der Verantwortungsübernahme nicht scheut.<sup>1012</sup> Auch das Einbeziehen und Erörtern unterschiedlicher Auffassungen ist wesentliches Element der Kommunikation. Es dient als Spiegel und als Korrektiv. Es bedeutet vor allem, den kritisch-konstruktiven Dialog<sup>1013</sup> als Element des demokratischen Ethos` zu führen, und ihn im Selbstverständnis der Dialogpartner zu leben.

Die Schulentwicklungsberatung muss sich dabei bewusst sein, dass Entwicklung sich zwar anregen, aber niemals determinieren lässt, und schon gar nicht in einem eindimensionalen-technokratisch gedachten Anweisungs-Umsetzungsverhältnis. Insofern ist in solchen Dialogen von einer gemeinsamen Suche nach Lösungen in einem geklärten Referenzrahmen auszugehen, bei denen die Schulentwicklungsberatung zwar ihre umfangreicheren Kenntnisse und ihre Beratungskompetenz einbringt, aber auf Definitions- oder Positionsmacht völlig verzichtet.<sup>1014</sup> Vielmehr ist sie häufig in der Rolle des Zuhörers, der die eigene Bedeutungslosigkeit in Bescheidenheit akzeptiert und trotzdem die Aufgabe der Beratung unter den situativen Zielperspektiven weiterführt. Sie kann dabei vorsichtig, unterschiedliche Handlungslogiken und systemischer Verstellungen aufdecken und verstehbar machen, aber stets

so, dass die Selbstentwicklung und Selbstorganisation die Zielperspektive im Gespräch bleibt. Dazu gehört eine gehörige Toleranzfähigkeit im Umgang mit unterschiedlichen und kontroversen Verständnissen von Schule und Welt. Der Umgang der Dialogpartner ist an die Norm der Zivilität gebunden:

„Zivilität, so Fumat, ist nicht Moral, aber ihre Vorstufe und Vorbedingung (...) – Zivilität ist fundamentaler. Sie ist die Anerkennung der Tatsache, dass der andere existiert, einen potentiellen Interaktionspartner darstellt, ein menschliches Wesen ist mit unterschiedliche Bezügen und Möglichkeiten.“ (Reichenbach, 2007, 326; vgl. Reichenbach, 2000; Kursivdruck im Original)

Solche von Zivilität geprägten konfidentiellen Gespräche verfolgen trotzdem gemeinsam Ziele, weil das Wohl und die Weiterentwicklung des pädagogischen Auftrages der Schule, hier vor allem die Anliegen der demokratischen Erziehung und politischen Bildung, im Mittelpunkt stehen. Im gegenseitigen Bearbeiten von Problemen, im gegenseitigen Verstehen wird die Arbeitsbeziehung auf eine professionelle Grundlage gestellt, was ohne Zweifel hohe Anforderungen an die Dialogpartner stellt. Dazu gehört auch ein Verzicht auf Belehrungs- und Bekehrungsversuche, schließt aber ein argumentatives Ringen in der Sache unter Vermeidung von Polarisierungen nicht aus, bedingt aber das Suchen nach Lösungen, die von beiden Seiten zu tragen sind, z. B. durch argumentatives Überzeugen als eine Möglichkeit. Die Schulentwicklungsberatung kann dazu Anregungen geben. Beide Parteien verdeutlichen in Reversibilität, was wahrgenommen wird. Schulentwicklungsberatung im Dialog verhält sich maeutisch, aber sagt auf keinen Fall, was richtig und was falsch ist, weil damit Widerstandspotentiale des schulischen Systems geweckt werden, weil die schulischen Vertreter sich nicht immer anhören wollen, was sie besser machen sollen. Da die Kommunikations- und Verkehrsformen dialogischen Charakter haben und reversibel sind, ist darauf zu achten, dass vor dem Hintergrund der Transaktionsanalyse kein Rückfall in parentale Beziehungsmuster sich ereignet. (vgl. Schley, 2007b)

Die Schulentwicklungsberatung verzichtet im Dialog aber keineswegs auf die transformative Perspektive, die aber wiederum sich ausrichtet an einer Anschlussfähigkeit an die schulischen Voraussetzungen und an der Perspektive des Gesamtsystems und des damit verbundenen staatlichen Auftrags. Schulentwicklungsberatung unter den Voraussetzungen der demokratischen Lebensform arbeitet auch nicht mit Druck, weil Druck in der Regel Gegendruck erzeugt und damit eine Bewegung in Gang bringt, die nicht intendiert ist. Die Schule würde sich immer mehr einigeln und immun gegen Veränderungsimpulse werden. Vielmehr geht es in der dialogischen Verständigung darum, Bündelbewegungen bzw. ein Hinzubewegen auf ein für die Schule hilfreiches und sie weiterbringendes Ziel hin zu orientieren, so dass dieses zu einem Hinzu wird. Die schulischen Dialogpartner müssen einsehen können, dass dieser Impuls sinnvoll ist, hilfreich sein kann und zur Entwicklung, hier im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung, beitragen kann. Problemlösungen und mögliche Horizonte der Veränderung und einer

größeren schulischen Zufriedenheit sollten dabei aufscheinen. Auch die gegenseitigen Erwartungen können dabei verhandlungsbedürftig werden.

Das Bemühen der Schulentwicklungsberatung ist darauf gerichtet, stets in der offenen Aushandlung zu bleiben, und zwar jenseits verfestigter Interaktionsmuster mit wechselseitigen Zuschreibungen. Der Dialog, der sich löst von einer rein zweckrationalen Verständigung, ist geeignet, eine Kultur des Dissens` zu leben, die unterschiedliche und standortbedingte Wahrheiten aushält. Dabei ist es im Hinblick auf zentrale Bereiche der Schul- und Unterrichtsentwicklung aber notwendig, dass im innerschulischen Bereich es nach ausführlicher Erörterung eine Klärung mit Vereinbarungen gibt, weil für Entwicklungen unter demokratisch-partizipativer Perspektive ein akzeptierter „gemeinsamer Nenner“ bei einem großen Teil der Beteiligten notwendig ist.

Wichtig aber bleibt im Verhältnis Schule und Unterstützungssystem, dass vor dem Hintergrund der allmählich entwickelten „high-trust-Beziehungen“ (Schratz, 1993, 11) zwischen beiden Seiten die Schule sich öffnet für Beratung, Anregungen und Impulse und nicht nach Ausweich- oder Vermeidungsstrategien sucht. Die Schulentwicklungsberatung muss sich auf die im Dialog mit der Schule erzielten Verständigungen verlassen können und mit der schulischen Verbindlichkeit und Verantwortungsübernahme rechnen können, die zur Identifizierung mit den Ergebnissen führt. Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn sich der eine auf die andere verlassen, wenn die Rahmenbedingungen verlässlich sind. (vgl. Böhrs/Daschner/Meyer-Dohm/Rosenbusch/Strittmatter, 1998, 85) Die Verlässlichkeit und Verbindlichkeit konstituiert sich in diesem veränderten Verhältnis von Schule und Schulentwicklungsberatung über dialogische Prozesse.

Dialogfähigkeit der Schulentwicklungsberatung verlangt auch, dass sie bereit ist, von und mit den Schulen systemisch zu lernen und zur Unterstützung des gegenseitigen Lernens zur Bildung schulübergreifender Netzwerke im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung auffordert, so dass auch über die Schulgrenzen hinweg Kooperation und Austausch betrieben und ein Erfahrungstransfer mit demokratischer Erziehung und politischer Bildung organisiert wird. Dass auch die Schulentwicklungsberatung in ihrer Tätigkeit rechenschaftspflichtig ist und sich selbst der internen und externen Evaluation stellt, ergibt sich als Selbstverständlichkeit aus dem hier dargelegten Grundverständnis.<sup>1015</sup>

#### **4.4.3 Problemlagen**

Das Grundproblem, das sich mit der hier vorgeschlagenen Veränderung ergibt, ist, dass solche Innovationen und die dafür notwendigen Steuerungs- und Beratungsinstrumente begleitend zu den traditionellen Formen der Schulaufsicht entwickelt werden müssen. Dafür müssen Zeitgefäße, Ressourcen und Erprobungsmöglichkeiten schon von Anfang an zur Verfügung gestellt werden, um Schulentwicklungsprozesse professionell beraten, unterstützen und reflektieren zu können. Die traditionelle Schulaufsicht muss lernen können, die alten Rollenmuster zu verlassen, muss sich kompetent auf das Eingehen von kooperativen Beratungs- und Unterstützungsbeziehungen

mit den Schulen, und zwar unter stetiger Berücksichtigung der lokalen Problemlagen, einlassen. Die Schulentwicklungsberatung muss dazu zwangsläufig ihr „Wissensdefizit über die Veränderungsfähigkeit im Bildungswesen“ (Lange, H., 1999, 424) umfassend aufarbeiten.

Ein ganz zentrales Problem wird sein, wie es der Schulentwicklungsberatung in enger Kooperation mit den Schulleitungen und Steuergruppen der Schulen gelingen kann, dass die Mitglieder der Schulgemeinde, hier vor allem die Lehrerkollegien, ein vitales Interesse daran haben, sich zu einer „Lernenden Schule“ unter Einbeziehung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu entwickeln und wie für ein solches organisationales Lernen die notwendigen Zeitfenster für die Schulen geschaffen werden können. Dabei muss im Vorfeld schon damit gerechnet werden, dass sich Schulentwicklung nicht ohne Fehler, ohne Widerstände und Friktionen vollzieht. Diese und weitere Hemmnisse<sup>1016</sup> sind nur allmählich zu überwinden und werden ein hohes Engagement und den langen Atem notwendig machen. Dies kann aber Realität werden, wenn es gelingt, eine demokratisch-partizipative Schul- und Unterrichtsentwicklung mit den hier in den Mittelpunkt gesetzten Vorstellungen für die Schulen verstehbar zu machen, wenn aufgezeigt werden kann, auf welche Probleme der Schule sie Antworten gibt und Hilfen zur Verfügung stellen kann. Es muss dabei aber auch immer schnell deutlich werden, was die erhöhte Anstrengung, der Mehraufwand für einen Nutzen bringen kann, aber auch, welche neuen Möglichkeiten sich dadurch bieten.

Es wird sehr viel darauf ankommen, ob und wie die Schulentwicklungsberatung in den Schulen akzeptiert wird, was die Mitglieder der Schulgemeinde und vor allem was die Lehrer von ihr halten, was sie über sie denken und ob sie Beratungsprozesse als Schule einfordern, sich darauf einlassen, um für sich und für die ihnen anvertrauten Schülern Nutzen zu ziehen. Insofern kann nicht auf kurzfristige und schnelle Veränderungen gesetzt werden, sondern es wird die Frage sein, ob es unter geänderten Rahmenbedingungen als Grundvoraussetzung noch gelingen kann, eine breite Reformdebatte in Bewegung zu setzen, die die Betroffenen tatsächlich einbezieht, die vor allem gegen andere Aufträge abgesichert wird und stabil bleiben kann und die damit Ernst macht, dass nichts so realisiert wird, wie es geplant war.

Gelöst sind mit den hier vorgeschlagenen Umorientierungen auch noch nicht die Probleme, wie dann das mit Hilfe der Schulentwicklungsberatung evtl. Erreichte in den Schulen gesichert werden kann und Regressionen vermieden werden. Neuerungen haben eben nur dann Aussicht auf Erfolg und damit auf Bestand, wenn das Neue im Vergleich mit der Routine überzeugender ist und wenn die Mitglieder der Schulgemeinde, insbesondere das Lehrerkollegium bereit ist, sich über den Abschluss eines erfolgreichen Projektes hinaus auch weiterhin mit der Veränderung zu beschäftigen und sie ins Schulprogramm und in die eigene Praxis zu integrieren, weil sie erst dann den Sinn der Erneuerung auch in vertiefter Weise verstanden haben. (vgl. Hameyer, 2008, 1f.) Eventuell ergeben sich Möglichkeiten zu einer solchen Bestandserhaltung im Verhältnis zwischen Schulentwicklungsberatung und Schule durch Kontrakte, in denen die weitere Zusammenarbeit abgesichert wird und

in denen die Schule die Eigenverantwortung für die Weiterverfolgung der bisherigen Neuerung übernimmt.

Einmalige Modernisierungsimpulse und das einmalige Beraten reichen in der Regel nicht aus, wenn sich an den Schulen ein organisationales Lernen zweiter Ordnung vollziehen soll, bei dem die Lernprozesse selbst zum Lern- und Analysegegenstand in der Schule werden sollen, wenn Schul- und Unterrichtsentwicklung als Aufgaben in Permanenz verstanden werden. Demokratisch-partizipative Schulentwicklung ganz im Sinne von Dewey ist nicht irgendwann einmal fertig. Auch demokratische Haltungen und Kenntnisse über Politik und Demokratie sind nicht irgendwann einmal abgeschlossen, sondern müssen ständig weiterentwickelt werden und bringen dann hoffentlich selbst weitere Reformen hervor. Die ganz schnellen praktischen Lösungen wird es sicherlich nicht geben. Trotzdem muss die zeitliche Dimension der Veränderung beachtet werden und sollte annähernd kalkuliert werden können.

Weitere Probleme könnten daraus entstehen, dass die Handlungsspielräume einer solchen Schulentwicklungsberatung noch nicht genügend ausgelotet und abgesteckt sind, um ihre Möglichkeiten auch angemessen entfalten zu können und um die Schulen darauf vorzubereiten. Das bedeutet, dass schon zu Beginn einer solchen Veränderung der Schulentwicklungsberatung Möglichkeiten eingeräumt werden müssen, Schulen „Rückendeckung“ zu geben, wenn sie verantwortliche und sinnvolle Projekte und Maßnahmen im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung durchführen oder Kontakte im kommunalpolitischen Raum pflegen wollen.

Auch unter solchen Ausgangsbedingungen ist aber davon auszugehen, dass die Schulentwicklungsberatung immer wieder mit bisher unbekanntem Widerständen und Widersprüchlichkeiten in ihren Beratungs- und Unterstützungsprozessen rechnen muss. Sie ist aber schon einen Schritt weiter, wenn das Ausbilden und Einstellen von Beratern im Bereich der politischen Bildung und der demokratischen Erziehung und der Aufbau eines Netzwerkes als eine der wichtigen Grundvoraussetzungen gelingt, um schon in der Startphase annähernd überzeugend arbeiten zu können.

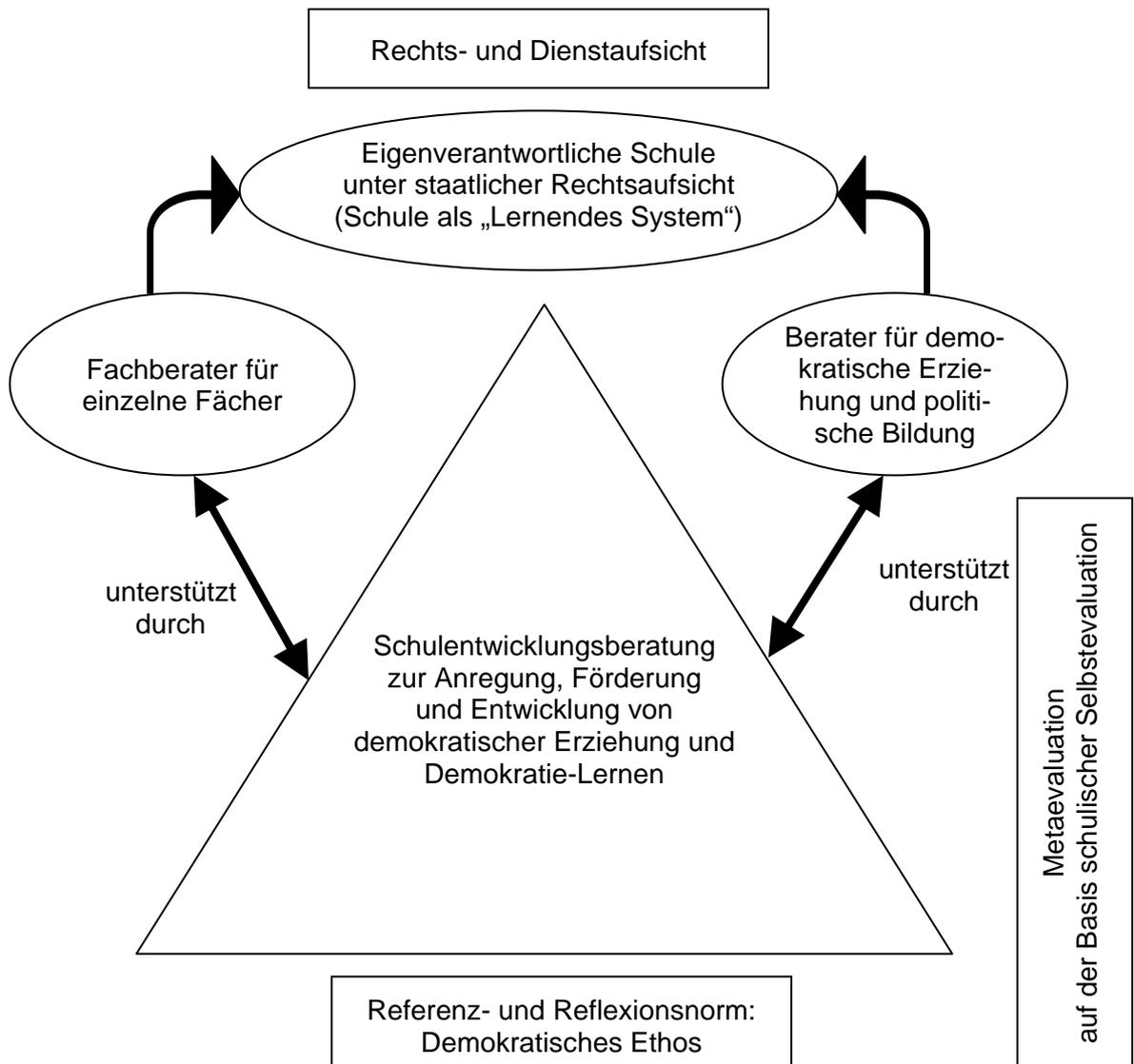
Notwendig wären für die Zukunft Einzelstudien zur inneren Reform einzelner Schulen unter den Aspekten demokratischer Erziehung und politischer Bildung, und zwar auch unter der Frage, inwieweit die in dieser Arbeit vorgestellten konzeptionellen Orientierungen, die Einbeziehung von theoretischen Grundlagen, aber auch die hier in Ansätzen entfaltete Beratungsvorstellung von Erfolg oder Misserfolg im Einzelfall gekrönt worden sind. In Einzelfallstudien ist z. B. zu klären, inwiefern die „Grammatik der Urteilsbildung“ (Sander (MS), 1984) einen konzeptionellen Rahmen eröffnet, um schulische Entscheidungsfälle mit den beteiligten Personen und Instanzen in einem organisierten Verfahren bearbeitbar zu machen, sie entscheidungsreif zu gestalten und evtl. die Ergebnisse konsensfähig werden zu lassen oder zumindest einen verabredeten Dissens zu erreichen. Eine schrittweise Konkretisierung der Arbeitsschritte und eine kontinuierliche Verfeinerung der Prozesse ließen sich so erreichen. Mit solchen Einzelstudien könnte auch für eine Grundlage für eine erklärungskräftige empirische Absicherung gesorgt werden, die bisher nicht vorliegt.

Für die Schulentwicklungsberatung ergeben sich aber auf der Problemseite auch noch Fallen, die sich im Beratungsprozess zwischen Schulentwicklungsberatung und Schule durch dysfunktionale Interaktionsstrukturen ergeben können. (vgl. König/Volmer, 2000, 220f.) Auch gilt es vor dem Hintergrund des Konzeptes der „reflective practice“ zu bedenken, dass es für ein so komplexes Gebilde wie eine Einzelschule keine allgemeingültigen Lösungen für spezielle Probleme mit spezifischen Rahmenbedingungen geben kann. (vgl. Ekholm/Meyer/Meyer-Dohm/Schratz/Strittmatter, 1996, 75)

Insofern beansprucht die hier vorgestellte Vorstellung einer in ihrer Struktur und in ihrem Selbstverständnis völlig veränderten Schulaufsicht, die zur Schulentwicklungsberatung mutiert, um so dem Anspruch der demokratischen Lebensform in Annäherung zu entsprechen und um die Einzelschule im Aufbau einer von ihr bestimmten schulischen Durchgestaltung zum Demokratie-Lernen beraten und unterstützen zu können, nicht schon alle Probleme gelöst zu haben oder sie schon antizipieren zu können. Vielmehr verstehen sich die Ausführungen selbst als Anregungen, um einen solchen Weg ausprobierend zu gehen, auch wenn sie in Anbetracht einer restriktiven Realität den Anschein einer Vision erwecken, weil hier ein wünschenswerter Zustand beschrieben wird, der so noch nicht existiert. Aber Visionen haben die Aufgabe, einen entsprechenden Sog auszuüben, um sich über die Realutopie und über zu erkämpfende bildungspolitische Veränderungen in eine unbekanntere Wirklichkeit zu entwickeln. Senge spricht davon, dass es bei

„der gemeinsamen Vision im Wesentlichen darum geht, eine möglicherweise bislang nicht existente gemeinsame Bedeutung aufzubauen. Bei dieser gemeinsamen Bedeutung handelt es sich um die kollektive Vorstellung von dem, was wichtig ist und warum es wichtig ist...“ (Senge, 1996, 346)

Genau dies sollte mit diesem Kapitel erreicht werden. Es kann also nur der vagen Hoffnung Ausdruck verliehen werden, dass sich die Lernfähigkeit der Schule als Organisation generell und im Besonderen im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung entwickelt und dass einer solchen „Lernenden Schule“ dann auch eine lernende Schulentwicklungsberatung zur Verfügung steht. Dass es darüber hinaus auch unter erschwerten Bedingungen der bisherigen und heutigen Realität auch jetzt schon ganz bescheidene Möglichkeiten gibt, demokratische Erziehung und politische Bildung an den Schulen anzuregen und zu unterstützen, soll jetzt nach der Schlussbetrachtung im Anhang exemplarisch in wenigen kurzen Darlegungen aus der Praxis des Autors in den letzten Jahren gezeigt werden.



**Abb. 9: Schulaufsicht als Schulentwicklungsberatung**

„that the government of the people, by the people, and for the people, shall not perish from the earth“<sup>1017</sup> (Lincoln 1965, 10)

## **5. KAPITEL:**

### **SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK**

#### **5.1 Möglichkeiten und Grenzen des Demokratie-Lernens in der Schule – ein erstes Fazit**

Fasst man zusammen, was als Ertrag dieser Arbeit sich ergibt, so kann festgehalten werden, dass Demokratie-Lernen eine elementare und zentrale Aufgabe für die Schule als die Institution, die alle erreicht, darstellt, um Kinder und Jugendliche zu befähigen, eine von ihnen selbst gewählte Bürgerrolle als Citoyen wahrzunehmen und einen alltagstauglichen demokratischen Habitus mit den entsprechenden Tugenden anzueignen, so dass sie dazu – in welcher Weise auch immer – einen Beitrag leisten können, dass die Demokratie in all ihren Formen (dreifacher Demokratiebegriff im Sinne Himmelmanns) im Sinne A. Lincolns überlebensfähig bleibt, da diese auf Demokraten angewiesen ist. Die Schule hat sich der Aufgabe verstärkt anzunehmen, dass Demokratie gelernt und gelebt werden muss. Es ist nicht mehr hinnehmbar, dass Demokratie-Lernen im Schulleben ein Randdasein führt oder aus der Schule völlig ausgegliedert wird, weil dafür auch keine Zeit mehr vorhanden ist.

Die Arbeit bleibt aber nicht bei einer plakativen Postulatspädagogik stehen, die das Demokratie-Lernen nur verbal als höchstes Bildungsziel einfordert bzw. beschwört und ansonsten nichts oder extrem wenig gegen eine Marginalisierung und Einengung unternimmt. Vielmehr zeigt sie auf, wie in unterschiedlichen und zugleich umfassenden theoretischen Modellierungen, Programmen und in einer zentralen Kontroverse ein solches Demokratie-Lernen entfaltet wird, worin die Möglichkeiten, die Probleme, aber auch die Grenzen liegen.

Bisher vernachlässigte Konzeptualisierungen des schulischen Demokratie-Lernens werden wieder entdeckt und ihre Bedeutung aufgezeigt, ohne die Probleme einer ungebrochenen Adaption zu verschweigen. Zudem wird vorab der Aspekt einer methodischen Realisierung unter den Bedingungen einer dazu passenden demokratisch-partizipativen Schulentwicklung aufgezeigt, die sich den Mühen von Partizipation im Rahmen schulischer Widersprüche zu stellen hat und von daher nur ambivalent zu denken ist. Mittels solcher theoretischen Annäherungen wird vor dem Hintergrund einer konzeptionellen Diagnose versucht, das schulische Betätigungsfeld für ein Demokratie-Lernen umfassender „auszuleuchten“.

Dabei stellt die erstmalig in ihrem Gesamtumfang aufgearbeitete Kontroverse zwischen der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung einen entscheidenden Bezugspunkt dar, der zu weitreichenden Klärungen führt. Insbesondere die Trennung zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung, ihre Ausdifferenzierung und ihre unterschiedlichen Möglichkeiten der

schulischen Realisierung tragen dazu bei, den schulischen Auftrag des Demokratie-Lernens zu präzisieren und seine Ziele und Verwirklichungsmöglichkeiten klar zu bestimmen. Aus der Kontroversität der Diskussion zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung können darüber hinaus wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf ein notwendiges Ergänzungsverhältnis, aber auch in Bezug auf eine genaue Ausschärfung von Entwicklungsbedarfen und Chancen der jeweiligen Ansätze gewonnen werden. Ebenso sind wichtige Schlussfolgerungen aus der Kritik am BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ und am Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ und aus deren Stärken zu ziehen, die trotz einer geringen bis nicht vorhandenen Resonanz im Bundesland Nordrhein-Westfalen zumindest Impulse und ein Pool von Ideen für jede einzelne Schule bieten, wenn diese sich damit schwerpunktmäßig beschäftigen will und wenn sie eine breit angelegte demokratische Erziehung und politische Bildung in und außerhalb ihrer Mauern mit Leben erfüllen will. Einen Schwerpunkt der Arbeit stellt die Erörterung der Möglichkeiten einer innerschulischen Verwirklichung des Demokratie-Lernens auf den verschiedenen Handlungsebenen dar. Damit wird eine Leerstelle in der Diskussion um politische Bildung und demokratische Erziehung im schulischen Kontext gefüllt, weil gezeigt werden kann, dass auf unterschiedlichen Handlungsebenen sich für das Demokratie-Lernen neue Chancen bieten. Auf der Ebene eines möglichen innerschulischen Vollzugs werden Vorschläge unterbreitet und problematisiert, wie Demokratie-Lernen in den verschiedenen Facetten unter den jeweiligen Restriktionen und Antinomien der staatlichen Schule realisiert werden können. Die Schule als Lebens- und Lernort wird unter den Bedingungen von demokratischer Erziehung und politischer Bildung – wenn man so will – „durchbuchstabiert“, um auszuloten, was möglich ist, was aber vielerorts noch nicht Realität ist, auch wenn in der Regel zu diesen Vorschlägen an einzelnen Schulen immer auch schon erste und vereinzelte Umsetzungsvarianten, wenn auch meistens nur in Ansätzen und niemals als ein schulisches Gesamtkonstrukt, das als Netzwerk aufeinander abgestimmt ist und sich selbst von diesem Hintergrund aus weiterentwickelt, existieren. Insofern kann beansprucht werden, erstmalig aufgezeigt zu haben, wie eine Schule vor dem Hintergrund bestehender theoretischer Konzeptualisierungen sich durchgängig zu einer Schule entwickeln kann, die zwar nicht demokratisch ist, aber die sich in umfassender Weise um demokratische Erziehung und politische Bildung als ein zentrales Anliegen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages und als konsequentes Element ihres besonderen Wege des Schulehaltens bemüht. Bauelemente oder Säulen eines Demokratie-Lernens mittels einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung stehen interessierten Schulen und der Schulaufsicht zur Verfügung. Ein Ensemble von vielfältigen Möglichkeiten ist damit entfaltet, das sich als offenes und ergänzungsfähiges Netzwerk in Richtung einer schulischen Kultur der Demokratie versteht. Neu daran ist vor allem, dass mittels der Vorstellungen der Organisationspädagogik nicht nur Einzelelemente in ihrer Isolierung präsentiert werden, sondern aufgezeigt werden kann, wie daraus ein gesamtschulisches Ensemble entstehen kann, in dessen Ausrichtung Demokratie-Leben neben den anderen Aufgaben der Schule einen wichtigen Platz erhält. Die im Titel gestellte

Frage, wie ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule gelingen kann, kann auf der Ebene der Schule als Gesamtsystem beantwortet gelten, wobei jede Einzelschule die für sie spezifischen Lösungen finden muss. Ein neu zu gestaltendes Verhältnis von Schule und Demokratie ist grundgelegt worden. Die vorgestellten Konzeptionen und dargestellten institutionalisierten Ebenen und Bereiche der Schule können als Orientierung und als Anregung für die einzelne Schule dienen, wie solche Elemente des Demokratie-Lernens mittels einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung in der Einzelschule verankert und entwickelt werden können.

Der Unterricht (hier vor allem der Politikunterricht, der in der Demokratiepädagogik zu Unrecht eine Vernachlässigung erfährt) als ein wesentliches Gestaltungsmoment von Schule bleibt dabei keineswegs ausgespart, aber es wird auch deutlich, dass eine Konzentration auf Unterricht und auf eine Veränderung der Lernkultur in allen Bereichen alleine nicht ausreicht, sondern dass Schul- und Unterrichtsentwicklung in einem wechselseitigen Bedingungsgefüge sich befinden, dass aber auch die erzieherische Dimension von Unterricht und Schulleben in einer Schule als Cité eine ganz entscheidende Konstituente ist, insbesondere zur Förderung einer demokratisch geprägten „Grundausstattung“ als demokratische Lebensform. Daher ist auch der Politikunterricht eingehender dahin untersucht worden, unter welchen Bedingungen er einen zentralen Beitrag zum Demokratie-Lernen leisten kann.

Erstmalig wird – das ist ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit – danach gefragt, ob überhaupt und wenn ja, wie die Schulaufsicht solche Entwicklungen in der Schule, der mehr Eigenverantwortung zugebilligt wurde, unterstützen, begleiten und beraten kann. Darauf wird in einer gesonderten Schlussbetrachtung hier im Anschluss zurückzukommen sein.

Wenn wir noch auf der Ebene der Einzelschule und der dort tätigen Pädagogen und der an der Schul- und Unterrichtsentwicklung beteiligten Schüler und Eltern bleiben, so bekommt die Einzelschule mannigfache Anregungen, wie sie sich eine theoretische Legitimationsgrundlage für ein Demokratie-Lernen verschaffen kann, aber vor allem, wie eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung mit dem Ziel des Demokratie-Lernens möglich wird, ohne dabei einer kontraindizierten Rezeptologie zu erliegen. Unterschiedliche Handlungsfelder des Demokratie-Lernens werden eröffnet und ihr Zusammenhalt entfaltet, so dass die Einzelschule, die sich auf diesen unzweifelhaft mit Mühen verbundenen Weg machen möchte, hier wichtige theoretische und praktische Anregungen erhält, wie Demokratie-Lernen nicht nur bei Schuljubiläen oder sonstigen feierlichen Anlässen beschworen wird. Die Schule kann sich damit auseinandersetzen, wie Demokratie-Lernen praktisch gelingen kann. Sie bekommt auch Impulse, wie sie vielleicht nur in einem Handlungsbereich sich dieser Aufgabe stellen möchte, um sich dann sukzessive später einem weiteren Ausbau zu widmen.

Die in dieser Arbeit vollzogen Ausgestaltungen des Demokratie-Lernens in theoretischer wie in praktischer Ausrichtung treffen – auch das sollte deutlich geworden sein – noch nicht hinreichend auf entgegenkommende Bedingungen. Es ist implizit und an verschiedenen Stellen auch explizit erkennbar geworden, dass sich ohne eine Veränderung einer ausschließlich auf Effizi-

enz, auf Produktion von zieldefinierten und gesteigerten Schülerleistungen und einer nur auf Output bedachten Accountability-Politik, die einer marktradikalen Theodizee zu huldigen scheint, und der damit einhergehenden Verherrlichung des Wettbewerbs und der daraus sich ergebenden Konsequenzen und Umorientierungen für schulische Bildungsprozesse, die so zu Ausbildungsprozessen im Sinne eines „fit for life“ werden, nur relativ bescheidene Erfolge im Sinne von flächendeckenden Gesamtwirkungen für ein Demokratie-Lernen erzielen lassen.<sup>1018</sup> Mit der Hoffnung auf Entwicklungsschübe und Verbesserung des schulischen Outputs zur Sicherung der nationalen Wettbewerbsfähigkeit im globalen ökonomischen Wettbewerb hat in der Nach-PISA-Zeit eine Übernahme betriebswirtschaftlichen Effizienzdenkens in die Bildungspolitik und in die institutionellen Logiken der Schule stattgefunden, die die Gefahr mit sich bringt, dass die schulischen Akteure sich solchen betriebsförmigen Rationalitätskriterien (wenn auch nicht unwidersprochen, nicht bruchlos und nicht ohne ein entsprechendes „Unterlaufen“) und verengenden Qualitätskriterien – ausgerichtet an der konkurrenzgeprägten Marktlogik und entsprechend in ihrer Substanz entpersonalisiert und entdemokratisiert – stellen müssen, so dass unter der Zielperspektive einer Ökonomisierung des Lebensbereiches Schule reduzierte Gestaltungsmöglichkeiten für das hier dargelegte Demokratie-Lernens und für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung zu befürchten sind. Vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Produktionsprozesse durch eine enorme Globalisierung kapitalistischer Weltmarktbeziehungen und durch die ungeheure Weltwirtschaftskrise, (vgl. Altvater, 2010) die sich seit 2008 – ausgehend vom Finanzsektor – entwickelt hat und die einen Verlust an Stabilität, eine nicht für möglich gehaltene Prekarisierung und Kommodifizierung von Arbeits- und Lebensverhältnissen (vgl. Dörre, 2009) und weitreichende Verfestigungen sozialer Disparitäten sowie damit verbundene soziale Spaltungen und Entsolidarisierungen (häufig als Krise des Fordismus bezeichnet) bei einer gleichzeitig festzustellenden zumindest kurzfristigen Defensive des bisher dominierenden neo-liberalen Wirtschaftsparadigmas mit sich brachte, kommt es nicht nur zu Polarisierungsprozessen in der Sozialstruktur, sondern es ist anzunehmen, dass leider auch ein unbeirrbarer Zukunftsoptimismus hinsichtlich der Notwendigkeit einer pädagogischen Rückbesinnung der Schule erodiert. Eine Schule, die ihrer genuinen Aufgabe gerecht wird und in einer pädagogischen Perspektive nach den Möglichkeiten einer gelingenden Subjektwerdung und nach ihren Beiträgen und Unterstützungsleistungen für eine „gerechte, solidarische und demokratische Zivilität“ (Claußen, 2001, 19) fragt und die so für die demokratische Erziehung und politische Bildung konstitutive Bedingungen des Schulehaltens ermöglichen will, wird unter diesen spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen deutlich schwieriger zu realisieren sein.

Andererseits – und das macht die Widersprüchlichkeit dieser gesellschaftlichen Entwicklung aus – entstehen durch die zumindest in vorsichtigen Ansätzen krisenbedingten erkennbaren Hinterfragungen von marktorientierenden Prinzipien und einer nur auf ökonomische Nutzenkalküle setzenden Bildungspolitik, die in die Gefahr einer „Vertriebswirtschaftlichung“ von Schule

und einer „marktkonformen Modularisierung des Menschen“ (Bernhard, 2006, 928) gerät, als Konsequenz daraus auch gewisse Freiräume und Momente von zaghafter Selbstaufklärung, Selbsterkenntnis für die Notwendigkeit einer humaneren Zukunft und eine dafür notwendige Selbstermächtigung. Dadurch ergeben sich jenseits einer übersteigerten emanzipatorischen Heilserwartung, Chancen, die Gefährdungen einer Entdemokratisierung der Gesellschaft verstärkt wahrzunehmen und sich der Notwendigkeit des Erhalts ihrer demokratischen Grundlagen so zu stellen, dass eine Einführung in demokratische Lebensformen Grundlage von allgemeinen Erziehungs- und Bildungsprozessen wird. Eventuell kann so die Erkenntnis der Notwendigkeit an einer Erhaltung und Entwicklung der Demokratie in allen Formen auch wachsen. Das erkennbare Marktversagen stellt die gesellschaftliche Integration in grundsätzlicher Weise infrage und öffnet damit u. U. eine Tür für demokratische Lebensformen, die dann kein zusätzliches Element in der Schule und kein überflüssiger Luxus für diese Institution mehr sind, sondern unverzichtbar zur Sicherung eines friedlichen, gerechten und freiheitlichen Zusammenlebens. Aber dies ist kein Automatismus, sondern die Möglichkeiten für eine solche Entwicklung sind in ihrer praktischen Vermitteltheit stets in konkreter Weise zu entschlüsseln und müssen mehrheitsfähig durchgesetzt werden. Angesichts des Erlebens der Notwendigkeit anhaltender gesellschaftlicher Verbesserungsbedürftigkeit haben alternative Optionen für eine Reanimation eines Sehnsuchtpotentials nach größerer sozialer Gerechtigkeit und für eine sich erweiternde Erkenntnis, dass eine ungehemmte Dynamik des Globalisierungsprozesses und eine Vertiefung der ökonomischen Krise zu Gefährdungspotentialen und zu Einbußen an der Demokratie als Herrschafts-, Lebens-, Gesellschaftsform und auch zum Abbau von Sozial- und Rechtsstaatlichkeit führen, inzwischen vor einem solchen gesellschaftlichen Hintergrund wahrscheinlich auch wieder mehr Chancen. Die „sozialmoralischen Ressourcen als Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenhalts“ (Münkler/Wassermann, 2008, 3) stehen angesichts eines Auslaufens des „golden age“ des Kapitalismus´ (manchmal auch soziologisch als Übergang zum Postfordismus bzw. als Krise eines regulierten Kapitalismus bezeichnet) und nicht nur durch eine immer größer werdende Massenarbeitslosigkeit, neuen sozialen Spaltungen mit zeitgenössischen Strukturformen von Prekariät, sondern auch durch die Gefahr einer sich vom Finanzsektor zum real-ökonomischen Sektor sich ausweitenden globalen Wirtschaftskrise immer mehr zur Disposition. Daraus folgt, dass durch gesellschaftlichen Individualisierungs- und soziale Depravierungsprozesse als phänomenologische Beschreibung struktureller sozio-ökonomischer Defizite (in einem bisher in der Geschichte der Bundesrepublik ungekannten Ausmaß) nicht nur die Marktlogik erodiert. Vielmehr scheint auch der bürgerschaftliche „Kitt“ einer Gesellschaft, die Demokratie, soziale Gerechtigkeit und Freiheit als Substanz zur Existenzhaltung in allen ihren Formen benötigt, verlustig zu gehen. Da alle diese Problemlagen auf längere Sicht demokratiegefährdend werden können, ergeben sich u. U. neue Chancen für die Notwendigkeit eines Erwerbs von Bürgerschaftlichkeit und für die Ausbildung von Fähigkeiten für ein „Zusammenleben nach dem Modus der Zivilität,“<sup>1019</sup> (Claußen, 2001, 28) die nir-

gendwo besser und umfassender gelernt werden können als in der öffentlichen Schule.

Vielleicht kann aber auch die komplementäre Tendenz, dass die Bevölkerung der Demokratie als Herrschaftsform Problemlösekompetenz in der Wirtschaftskrise zutraut und sie darauf setzt, dass eine solche Befähigung von ihr bewiesen wird, dass sie von der Politik und den demokratischen Institutionen bei sonst zunehmendem Gewissheitsschwund erwartet, den neuen Herausforderungen problembewältigend zu begegnen, dazu beitragen, dass die Erkenntnis wächst, dass die Demokratie kein Erbgut ist, dass sie sich nicht von einer Generation auf die nächste überträgt, sondern dass sie in ihrer Substanz als demokratischer Habitus verankert, erlernt und erlebt werden muss. Dann kann auch aus einem solchen Vertrauensbeweis eine Grundlage zur Stärkung der demokratischen Institutionen entstehen, der eben nicht nur in ihrem Funktionieren selbst liegen kann. Allerdings darf dieses Vertrauen in die Demokratie als Herrschaftsform nicht enttäuscht werden. Wird dieses Vertrauen enttäuscht, ist eine demokratisch fundierte Grundhaltung in der Bevölkerung notwendiger denn je, um allen Formen von Fundamentalismus zu widerstehen. Die bisher als stabil angenommenen Demokratien könnten diese Stabilität verlieren, so dass es notwendiger denn je ist, „die Wertgrundlage der Demokratie“ (Himmelmann 2010, 23) zu revitalisieren und „neue Legitimationspotenziale“ (ebenda) zu aktivieren.

Vor diesem Hintergrund können die Chancen für eine schulische Erziehung und politische Bildung für Demokratie steigen, da diese als verinnerlichte Grundhaltung auch die Grundbedingungen für die zukünftige Generation sind, wenn diese in Demokratie, sehr viel größerer sozialer Gerechtigkeit und Freiheit leben will. Sollen diese Chancen genutzt werden, dann bedarf es aber zentraler Rahmenbedingungen, die das Demokratie-Lernen für die Einzelschule tragfähig einbetten und unterstützen. So könnte die Einzelschule sich stärker darauf fokussieren, den Anschluss nicht zu verpassen, um die Demokratiefähigkeit so früh wie möglich in möglichst umfassender Weise zu sichern und zu entwickeln. Dies kann die Schule, wenn sie in Bezug auf alle gesellschaftlichen Bereiche sich verstärkt damit beschäftigt, wie demokratische Normen und Verfahren ausgeweitet werden können, wie das realitätsgerecht erfolgen kann und welche realistischen Möglichkeiten ein Demokratie-Lernen in der Schule dazu hat.

- Wie kann Demokratie-Lernen dazu beitragen, dass die Grundvoraussetzungen der demokratischen Lebensform sich verbreitern?
- Wie kann es die Geltungsansprüche von Demokratie unterstützen?
- Welche Möglichkeiten werden im Rahmen des Demokratie-Lernens geschaffen, um sich inhaltlich mit den Grundproblemen zur Existenz von Demokratie zu beschäftigen?

Solche Grundprobleme sind:

Erstens

„das Grundproblem ungleich verteilter materieller und geistiger Güter (welches, G. R.) zumindest abzumildern (ist, G. R.). Bleiben extreme Armut, Informationsgefälle und Unbildung bestehen, sind die sozialen Vo-

raussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe am Diskurs nicht gegeben. Zweitens müssen die Rahmenbedingungen beseitigt werden, die eine freie Meinungsbildung und gleichberechtigte Auseinandersetzung über Konflikte verhindern. Drittens stellt sich die Herausforderung, ein funktionierendes Entscheidungsverfahren zu finden, das alle oder möglichst viele der Beteiligten zufrieden stellt.“ (Petrik, 2010, 251)

Ergänzend soll hinzugefügt werden, dass dazu auch nötig ist, die Frage der Geltung von Demokratie in den gesellschaftlichen Subsystemen wieder auf die Tagesordnung der unterrichtlichen Behandlung im Politikunterricht zu setzen, wozu auch die Beschäftigung mit der Vorstellung gehört, dass Demokratie auch als Wirtschaftsdemokratie verstanden werden kann, so dass Fragen erörtert werden, wie wirtschaftliche Macht demokratisch kontrolliert werden kann und sollte, wie die Gewerkschaften und Belegschaften realen Einfluss auf wichtige Unternehmensentscheidungen bekommen können. Die Diskussionen der Weimarer Republik (Naphtali, 1966) oder die Auseinandersetzungen um eine paritätische Mitbestimmung in den 60er und 70er Jahren (vgl. Vilmar) könnten dann wieder unter veränderten Vorzeichen aufgenommen werden. Demokratische Grundhaltungen sollten so wenig vor den Werktoeren enden wie Demokratie nur ein formales Regelwerk ist. Demokratie bliebe ohne Wirtschaftsdemokratie in ihrem Anspruch auf halbem Wege stehen, weil „die wirtschaftlichen Machtverhältnisse der demokratischen Kontrolle entzogen bleiben.“ (Negt, 2010a, 508) Es sollte deutlich werden, dass Demokratie auch den Anspruch der „Gemeinwesenkontrolle“ bedeutet, bei der die Bürger erkennen, „dass die Konzernherren über das Schicksal von Millionen bestimmen, obwohl sie nicht demokratisch legitimiert sind.“ (Negt, 2010, 36)

Das bedeutet, dass Demokratie auch unter dem Gesichtspunkt der materiellen Partizipation, der Beteiligung der 35 Millionen abhängig Beschäftigten in der Bundesrepublik Deutschland an den von ihnen erzeugten und erwirtschafteten Erträgen und den entsprechenden Überschüssen und damit als Prozess der Mitsprache über die investiven Prozesse der Mittelverwendung in der Schule erörtert werden sollte. Dies ist auch ein Gebot einer „lebensfähigen Zivilgesellschaft“ (Negt, 2010a, 515). Oskar Negt bringt dies zusammenfassend so zum Ausdruck:

„Eine konsequente Demokratisierung aller Lebensbereiche ist die einzige Möglichkeit, ein demokratisches System lebendig zu halten. Wo Menschen sich als bloße Anhängsel von Marktgesetzen erfahren und der praktisch-diktatorischen Gewalt einer Managerclique unterworfen sind, gehen die demokratischen Teilhabeimpulse verloren. Demokratie wagen, das hieße heute also auch Einbeziehung der Bürgerinnen und Bürger in die Verfügungsmacht über die Produkte ihrer eigenen Arbeit; ohne ein höheres Maß an Wirtschaftsdemokratie könnte am Ende die Zivilgesellschaft politisch zerbrechen. Denn eine halbe Demokratie mit freien Wahlen, aber keinerlei Mitbestimmungsrechten in den eigenen zentralen Lebensbereichen, ist nicht von Dauer.“ (ebenda, 514f.)

Konsequente Demokratisierung aller Lebensbereiche als zivilgesellschaftliche Grundausstattung, deren Vermittlung Ziel des Demokratie-Lernens sein sollte, kann dann bei den Unternehmen den Ausgangspunkt nehmen, aber ist auch auf die Verteilungssphäre und auf eine partizipative und gleichzeitig wirksame Kontrolle der Finanzmärkte und internationalen Finanzinstitutionen angewiesen. Aber auch Fragen nach dem Verhältnis von Demokratie und Ökonomie, nach Ökologie und Ökonomie, menschenrechtlichen Standards, nach weltweiter sozialer Gerechtigkeit und nach einem friedlichen Zusammenleben in einer globalisierten Welt und einer multipolaren Weltordnung sind für die Bindungskraft von Demokratie wichtige Fragen und enorme Herausforderungen, die auch Eingang in einen innerschulischen Diskurs in einer von Demokratie-Lernen bestimmten Schulkultur finden sollten. Demokratische Grundhaltungen gilt es in der Schule zu entwickeln, aber auch in der medialen Öffentlichkeit offensiv zu vertreten, um Antisemitismus, Rassismus, Neo-Faschismus, Xenophobie und Homophobie keine Chance zu geben, weil die wechselseitige Anerkennung von Menschenrechten (und möglichst ihre juristische Einklagbarkeit) und gleichen demokratischen Rechten die Grundvoraussetzungen für die Demokratie in allen ihren Formen und für ihren Bestand notwendig ist. Demokratie-Lernen innerhalb und außerhalb der Schule ist gerade unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen notwendiger denn je, weil es zumindest einen bescheidenen Beitrag dazu leisten kann, „dass die Menschen unter Verhältnissen leben können, in denen sie ihre Würde und ihren aufrechten Gang behalten können.“ (Negt, 2010, 37)

Ein demokratischer Habitus ist auch deshalb notwendig, weil gesellschaftliche Krisen nicht automatisch demokratisch gelöst werden, sondern immer auch autoritäre Lösungen bei weiter steigenden negativen Krisenverläufen möglich werden. Solche Menetekel sind durchaus antizipierbar, zumal die Zahl der gesellschaftlichen Verlierer und der Ausgegrenzten zunehmend wächst. Dies kann auch zu Formen von Empörung und zu einer skandalisierten Selbstkonstituierung von Subjekten führen, ohne dabei gleich deren Selbstwirksamkeitsgefühle zu erhöhen, aber dazu, Ärgernisse und Anstöße zur Sprache zu bringen und zu dieser Stellung zu nehmen. (vgl. Breit/Reichenbach, 2005, 38f.)

Vor einem solchen Hintergrund ist – wenn die Gefahr erkannt werden sollte bzw. überhaupt als solche überhaupt wahrgenommen werden soll – zumindest nicht ausgeschlossen, dass sich die Chancen für bessere und vielleicht sogar entgegenkommende Verhältnisse für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung und damit auch für eine von Schulkultur sich verbessern, in der demokratische Erziehung und politische Bildung als durchdringende Momente dann eine Selbstverständlichkeit sind, in der sie normal und alltäglich geworden sind und Prozess- und Inhaltsmerkmale von Demokratie-Lernen verbunden mit politischer Urteilsbildung sich im Schulprogramm und im Leben und Lernen der Schule in umfassender Weise realisieren. Selbst wenn alle diese Annahmen nicht zutreffen sollten, kann die Notwendigkeit, an der Sicherung und Entwicklung der demokratischen Lebensform als Grundlage von Zivilität nicht gelehnet werden. Dann bedarf es weiterer politischer An-

schübe und einer engagierten Initiativhandlungsfähigkeit aus der Zivilgesellschaft heraus, um in solch orientierungsfähige Visionen zu investieren. Es sei an das Eingangszitat von Abraham Lincoln erinnert. Stellen sich Bildungspolitik und Schulen dem hier formulierten Anliegen des Demokratie-Lernens, dann setzt dies zweifellos ein gewisses Maß an Entwicklungsarbeit voraus, die aber auch angesichts des hohen und verteidigungswerten Gutes von allen Beteiligten erwartet werden darf, wenn diese dabei nicht überfordert werden. Aber – daran sei auch mit Christoph Möllers (vgl. Möllers, 2008, 14) erinnert – Demokratien funktionieren nur mit einem Minimum an Idealismus.

## 5.2 Möglichkeiten der Schulaufsicht zur Entwicklung und Unterstützung von Demokratie-Lernen – ein zweites Fazit

Will die traditionelle Schulaufsicht einen solchen Prozess der Schulentwicklung durch Impulse anregen, unterstützen und begleiten, dann kann sie das unter den gegebenen Bedingungen nur in einem sehr geringem Maße, weil sie mit anderen Aufgaben, hier insbesondere mit einer Inanspruchnahme für alle Formen der zentralen Prüfungen, überzogen und so als Unterstützungssystem von politischen Inszenierungen zur Außendarstellung der jeweiligen aktuellen Bildungspolitik instrumentalisiert wird.

Dass die traditionelle Schulaufsicht dabei immer noch geringfügige Handlungsspielräume besitzt, die aber nicht strukturell verankert sind und von dem guten Willen und dem Engagement von Einzelpersonen in der Schulaufsicht abhängen, zeigen die im Anhang angeführten Beispiele zur Initiierung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung. Sie verdeutlichen allerdings auch, wie sehr bescheiden diese Möglichkeiten innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen und innerhalb des vorherrschenden Selbstverständnisses sind.

Eine echte Chance zur einer breiteren Verankerung von Demokratie-Lernen unter Einschluss von politischer Urteilsbildung als substantielles Element einer demokratischen Schulkultur kann die Schulaufsicht aber nur erreichen, wenn neben der Veränderung der bildungspolitischen Zielsetzungen und der entsprechenden Rahmenbedingungen sich auch die Struktur der Schulaufsicht in der Hinsicht ändert, dass sie zur Schulentwicklungsberatung umgestaltet wird und sie selbst diesen Prozess aktiv unterstützt, indem sie sich dafür beispielsweise entsprechend fortbildet. Ohne die entsprechenden Rahmenbedingungen, ohne eine Gewährleistung von Grundstrukturen, die den Schulen organisationales Lernen ermöglichen, ohne die Zur-Verfügung-Stellung von Räumen, Zeit und Foren zur Kooperation auf Lehrer-, Schüler und Elternseite, ohne schulische Strukturen zur Entwicklung von Projekten in und außerhalb der Schule, ohne Ressourcen zur intensiven Begleitung der Schülervertretung, des Schülerparlaments, ohne Zeitfenster für Klassenrats-sitzungen, um nur ein paar Beispiele zu nennen, sind zwar demokratische Erziehung und politische Bildung in der Schule, in einer Schule (möglichst in einer Schule mit einem zeitstrukturierten Ganztagsbetrieb<sup>1020</sup>) zwar nicht unmöglich, aber sie werden beim Fehlen von solchen Bedingungen erheblich erschwert und führen eher ein randständisches Dasein im Schulleben.

Dabei sichern allein die Rahmenbedingungen keineswegs, dass das demokratische Ethos in der Schule auch gelebt und gelernt wird, aber sie stellen die Grundvoraussetzungen dar, damit demokratische Erziehung und politische Bildung interaktionell und inhaltlich auch in einer solchen Schule ausgefüllt werden. Aktuell kann es nur um eine optimale Ausnutzung der bestehenden Bedingungen bei gleichzeitigem und stetem Hinwirken auf Verbesserungen gehen. Darüber hinaus sind ohne Zweifel lange, ausdauernde, beharrli-

che und geduldige Anstrengungen und systematische Bemühungen auf Seiten der Schulen und der Schulentwicklungsberatung notwendig, um Demokratie-Lernen in der Einzelschule nachhaltig zu verankern, was auch strukturierte Urteilsbildung beinhaltet und dadurch deren relative Entwicklungsautonomie unterstützt. Schulentwicklung – auch eine im Bereich Demokratie-Lernen – braucht Zeit, gerade dann, wenn sie mit strukturierter Urteilsbildung verbunden ist: „Schulentwicklung ist nichts für Sprinter. Gefragt sind Geduld und Ausdauer. Die vorhandenen Kräfte und Energien müssen so aufgeteilt werden, dass sie für eine lange Strecken ausreichen.“<sup>1021</sup> (Höllrigl, 2004, 369f.)

Vor allem die Schulentwicklungsberatung muss sich dies vergegenwärtigen, da sie sich intensiv mit den Hindernissen in Beratungsprozessen beschäftigen sollte. Ein vermeintlicher Gewinn an Zeit und eine Beschleunigung gehen oft zu Lasten der Nachhaltigkeit von Entwicklungsprozessen. Schulentwicklungsberatung muss sich auch verdeutlichen, dass Veränderungen nicht synchron auf der gesamten Landes- oder Bezirksebene sich vollziehen, sondern sie muss zulassen, dass es unterschiedliche Geschwindigkeiten und auch Zwischenlösungen geben kann. Das Beharrungsvermögen, die Schwerfälligkeit von Schulen bei Schulentwicklungsprozessen, die entwickelte institutionelle Stabilität mit den Erfahrungsspuren einer eingefahrenen verhaltensbestimmenden Mikropolitik im Schulleben ist in Rechnung zu stellen und darf – erst recht bei demokratisch-partizipativen Veränderungen – nicht unterschätzt werden, da das Beharrungsvermögen in der Regel größer ist als die Bereitschaft, sich Innovationen anzuschließen und sie zielorientiert in Angriff zu nehmen.

Ebenso ist zu berücksichtigen, dass die Schulen nach ihren Bedürfnissen die Reformen so ändern, dass sie zu ihnen passen. (vgl. Tyack/Tobin, 1994, zit. n. Rolff, 2006b, 222f.) Allerdings hat das hier entwickelte Verständnis von Schulentwicklungsberatung bessere Möglichkeiten hinsichtlich einer Entwicklung einer Schule als Lernort für Demokratie als die existierende Schulaufsicht, weil sie konsequent die Beteiligten zu Betroffenen machen will, weil sie in exemplarischer Weise Prozesse unterstützt, die die Qualität der Urteils- und Entscheidungsfindung in der Schule kontinuierlich verbessern und weil sie auf dieser Basis die Vertreter der Schule einbindet und ihnen unterschiedliche Formen von Partizipation anbietet und ermöglicht, so dass eine größere Transparenz und Identifikation entstehen kann. Sie ist auch deshalb erfolgreicher, weil sie sich nicht als administratives Steuerungs- und Bevormundungsmittel instrumentalisieren lässt, sondern die Entwicklung der Einzelschule in ihrem Interesse unterstützen will. Sie hat auch deshalb größere Erfolgsaussichten, weil sie sich vergewissert, was an der Schule im Bereich des Demokratie-Lernens schon vorhanden ist und welche demokratischen Werte schon Bestandteile des realen Schullebens sind. Sie wird auch deshalb größere Chancen haben, weil ihr von vorneherein klar ist, dass Veränderungen im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung kein einmaliges Ereignis sind.

Damit die intendierten Veränderungen nicht als fragmentiert und als pädagogische „Großinfusionen“ mit Vereinzlungscharakter wahrgenommen werden,

wäre es wünschenswert und hilfreich, wenn ein Gesamtkonzept demokratischer Erziehung und politischer Bildung, das die hier aufgenommenen Elemente integrierte, entstünde und die Schulentwicklungsberatung ein Set von Möglichkeiten den Schulen anböte und sie als Hintergrund für Beratungsprozesse nutzte. Die eigenverantwortlichen Schulen könnten dann überlegen, was – ausgehend von ihren spezifischen Bedarfen – für sie nutzbringend ist, z. B. für einen Einstieg in eine innerschulische Implementierung des Demokratie-Lernens. Dabei ist eine Gesamteinbettung und Fundierung durch die dadurch erzielbaren Synergieeffekte partiellen Reformzugriffen und einer schrittweisen Arbeit nach einem „Baukastensystem“ überlegen. Aber wichtig erscheint erst einmal zu sein, dass die Schule damit beginnt und dass sie solche Elemente zu verwirklichen trachtet, die vermutlich eine hohe Erfolgsgarantie aufweisen können und die zu ihrer Schulkultur passen. Zudem müssen sich Schule und Schulentwicklungsberatung bewusst sein, dass trotz aller präzisen Kenntnisse und aller Überlegungen im Vorfeld, niemals alles genau geklärt sein kann, z. B. hinsichtlich der zu gehenden Veränderungsschritte. Nichtsdestoweniger sollten die Entwicklungsaufgaben für das Demokratie-Lernen innerschulisch eindeutig geklärt sein und Aussicht dafür bieten, dass die alltägliche Praxis verändert wird und kurzfristige Erfolge wahrnehmbar werden.

Der Erfolg einer in Richtung Demokratie-Lernen veränderten Schule und einer Schulentwicklungsberatung, die einen Prozess demokratisch-partizipativer Schulentwicklung beraten, begleiten und unterstützen will, wird auch davon abhängen, inwieweit von Eltern, von der außerschulischen Öffentlichkeit und der Bildungspolitik erkannt wird, dass eine solche Schule, die mehr sein will als eine Institution zur Verteilung von Lebenschancen und die mehr als nur eine Qualifikationsfunktion für einen außerhalb ihres eigenen Zugriffs liegenden Zwecks sein möchte, unter Umständen sogar eine Notwendigkeit darstellt, um eine demokratische Kultur zu erhalten und zu entwickeln, um so die sozial-moralischen Ressourcen einer demokratischen Gesellschaft und damit die Fähigkeit zur Bürgerschaftlichkeit zu sichern. Zumindest aber kann sie als hilfreich und unterstützend für die Ausbreitung der demokratischen Lebensform und für ein Mehr an politischer Bildung angesehen werden. Ist dies erkannt, müsste ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel einsetzen und der Verankerung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Schule *zentrale* Aufmerksamkeit geschenkt werden. Damit sind wir wieder am Beginn dieser Schlussbetrachtung angekommen, die betonte, dass es eine umfassende bildungspolitische Unterstützung notwendig ist, die von einer Vereinseitigung und Verengung des schulischen Auftrages und einer Umwandlung der Schule in eine wirtschaftsanaloge Institution Abstand nimmt.

Die Erklärung der KMK „Stärkung der Demokratieerziehung“ vom 6. 3. 2009 kann als ein Anfang gesehen werden, wenn sie denn nicht nur ein Lippenbekenntnis bleibt. Aber ohne – da ist Anne Sliwka zuzustimmen – „eine deutlich stärkere Verbindlichkeit des Bildungsziels ‘demokratische Handlungskompetenz’ ...wird es an deutschen Schulen kaum gelingen,“ (Sliwka, 2008, 195) die hier entfalteten Innovationsimpulse und dargelegten Veränderungsmög-

lichkeiten in die Fläche zu tragen und in unterschiedlichen Formen an den Einzelschulen zu verankern. Wünschenswert wäre eine solch eindrucksvolle Verankerung eines Demokratie-Lernens wie in England, wo man sich anscheinend bewusster ist, dass eine Demokratie von morgen nicht ohne Demokraten zu gestalten ist, dass deshalb eine demokratische Identität und eine Grundausstattung im Bereich von politischer Bildung eine „conditio sine qua non“ sind, was nicht nur in den Formen des demokratischen Sprechens an den Schulen zum Ausdruck kommt, sondern auch in administrativen Willenserklärungen,<sup>1022</sup> denen auch entsprechende Maßnahmen und konkrete Schritte folgen. Deshalb benötigen wir eine Schule, die sich Zeit nimmt für demokratische Erziehung<sup>1023</sup> und politische Bildung, die auf den unterschiedlichen Handlungsebenen Raum gibt für das systematische Erlernen von Urteilsfähigkeit und die dafür Lern- und Erfahrungsräume in umfangreicher Weise zur Verfügung stellt und sich nicht unter ein Diktat von Lerneffizienz und reiner Outputorientierung als Element neoliberaler Transformationsprozesse setzen lässt, sondern sich ihrer Verantwortung für die potentiell urteilsfähigen Subjekte und für ein demokratisches Zusammenleben bewusst ist. Dafür ist es dann auch notwendig, dass innerschulisch dafür eine hohe gemeinsame Verantwortung übernommen wird. Eine solche Schule hält am erziehenden und bildenden Aspekt des Lernens in ihrem Inneren fest,

„bei dem es nicht nur um den Zugewinn und die Vermittlung von Kompetenzen und der damit verbundenen Reduktion unterrichtlicher Ziele auf die Bewältigung von vorgegebenen Problemen geht, sondern um Prozesse der Selbsterprobung und Selbstveränderung.“ (Bellmann/Weiß, 2009, 302)

Eine solche Schule bleibt sich auch in einem gewissen Grade auch immer bewusst, dass es keine Sicherheit gibt, ob sie ihre Ziele tatsächlich auch erreicht, aber sie weiß, dass sie Bildungsziele und Erziehungsziele hat, die nicht ungebrochen in einer vereinseitigenden Kompetenzorientierung aufgehen, die sich nicht messen lassen und die sich nur sehr schwer – wenn überhaupt – mit einer Modularisierung des Subjektes durch Kompetenzausrichtung harmonisieren lassen. Sie ist sich wie die Schulentwicklungsberatung auch darüber im Klaren, dass es nicht intendierte Handlungen und zweckwidrige Effekte geben kann, dass die eigene Steuerungsfähigkeit immer – gemessen an den eigenen Erwartungen – unterkomplex bleibt. Deshalb wäre es hilfreich, wenn sich Schule und Schulentwicklungsberatung sich stets über die Zielerreichung und die möglichen Nebenfolgen selbst vergewisserten und sie in Planungsüberlegungen einkalkulierten.

So sollte die Schulentwicklungsberatung sich fragen, ob sie mit Beratung und Unterstützung alles getan hat, um die erklärten Absichten mit den richtigen Maßnahmen zu erreichen und um sich mehr über sich selbst aufzuklären und den Aufmerksamkeitshorizont in diesem Tätigkeitsfeld zu erweitern. Sie kann und darf sich ihres Erfolges nie sicher sein, weil demokratische Erziehung und politische Bildung optimale Wirklichkeitschancen erst dann erhalten, wenn die Individuen sie auch als ihr Glück verstehen. (vgl. Brumlik, 2002, 48)

Sie muss stets auch bereit sein, Fehler in der Urteils- und Entscheidungsfindung als solche zu bezeichnen und sie zu korrigieren, um nicht zu lange in Fehlentwicklungen zu verharren. Dazu gehört stets auch die Bereitschaft, die eigene Rolle und Funktion selbstkritisch zu reflektieren und sich den Diskussionen darüber offensiv mit den schulischen Akteuren zu stellen. Dies ist aber nur dann gelingend möglich, wenn Rückmeldungen zu Intentionen systematisch eingeholt werden und Beteiligung der Betroffenen ein unverzichtbares Element schulischer Beratung ist.

Notwendiger denn je ist aber die Verabschiedung von der bisherigen Hybris, die traditionelles schulaufsichtliches Denken und Handeln häufig noch kennzeichnet und die gepaart ist mit Omnipotenzphantasien, die von der perfekten Steuerbarkeit von bildungspolitischen Prozessen ausgehen und die Kontrollillusionen nähren. Vielmehr sollte eine solche Überschätzung der genauen Steuerung von Schulentwicklungsprozessen und der Einsicht in die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten und in die eigenen Begrenzungen und in den eigenen Dilettantismus weichen, um jenseits von Machbarkeitsphantasien und von Steuerungsversuchen technologischer Provenienz in Bescheidenheit mit den Schulen und ihren jeweils spezifischen Könnenspotentialen die Ziele des Demokratie-Lernens zu verankern, die aber in ihrer Realisierung immer noch Unzulänglichkeiten enthalten dürfen. Schulentwicklungsberatung, insbesondere zur Förderung des Demokratie-Lernens, sollte sich darauf konzentrieren, zusammen mit den Akteuren die Qualität der Urteils- und Entscheidungsprozesse kontinuierlich zu verbessern. Je mehr dies gelingt, desto eher kann sie Abstand nehmen von mechanistischen Bevormundungen. Eine Schule, die es schafft, auf diese Weise qualitativ hochwertige Arbeitsprozesse zu gestalten und relevanten „Input“ zu erzeugen, kann sich dann auch mit Leichtigkeit Fehlentwicklungen technokratischer Steuerung erwehren.

Es ist daran zu denken, dass bei jeder Reform, auch wenn sie mehr als berechtigt und notwendig ist, bekannte Probleme gegen unbekannte eingetauscht werden. Dies geschieht vor allem dann, wenn mit eindimensionalen und flächendeckenden Veränderungsstrategien operiert wird, die die Akteure auf messbare Wirkungen festlegen und darauf hoffen, neue (z. B. effektive) Lösungen zu produzieren, ohne die Lösungswege, die möglichen Nebenfolgen zu betrachten, ohne die spezifischen Bedingungen vor Ort zu beachten, ohne alle relevanten Akteure ernsthaft zu beteiligen und eine Abstimmung mit ihnen herbeizuführen.

Schulentwicklungsberatung, insbesondere zur Förderung des Demokratie-Lernens, sollte sich darauf konzentrieren, zusammen mit den Akteuren die Qualität von Entscheidungs- und Urteilsbildungsprozessen kontinuierlich zu verbessern. Dazu sind die subjektiven Vorstellungen und Potentiale der schulischen Akteure als Voraussetzungen für die Qualität der Einzelschule einzu beziehen, erlebbar und gestaltbar zu machen. Verhält sie sich so, dann kann sie desto eher Abstand nehmen von mechanistischen und technokratischen Vorstellungen von Schulreform und damit von administrativen Bevormundungen. Eine Schule, die auf diese Weise qualifiziert hochwertige Prozesse gestaltet und Ergebnisse produziert, ist gegenüber Fehlentwicklungen einer rein outputorientierten Steuerungspolitik mit maßlos überzogenen Wirkungserwar-

tungen gewappnet. (vgl. Reichenbach, 2010a). Sie kann sich auch – um in Anschluss an Günter Grass zu formulieren – eingestehen, dass Fortschritt eine Schnecke ist, dass es aber trotzdem notwendig ist, schneckentreu dem Weg verhaftet zu bleiben (solange er sich denn nicht als Fehlentwicklung erwiesen hat) und die Fühler im Zukünftigen spielen zu lassen. Dabei hat sie alle Anstrengungen zu unternehmen, auch die aktuell geringfügigen Veränderungsmöglichkeiten in den bestehenden Strukturen sichtbar zu machen und die eigene Rolle und Funktion im bestehenden Rechtsrahmen in diese Richtung zu entwickeln und Potentiale für ein Beratungsverständnis hervorzubringen, das versucht, der demokratischen Lebensform sich anzunähern. Das demokratische Ethos versteht sich als Referenz- und Reflexionsnorm.

Folgende Impulse kann diese Arbeit dazu geben:

Schulentwicklungsberatung kann ein zukunftsweisendes Verständnis von Schulaufsicht realisieren, wenn sie sich mit den unterschiedlichen Konzeptualisierungen des Demokratie-Lernens und der Urteilsbildung umfassend beschäftigt, so dass sie zum Zwecke ihrer Professionalisierung sowohl die wissenschaftliche Expertise als notwendiges Hinter- und Orientierungswissen nutzt als auch ihre praktischen Feldkenntnisse einsetzen kann, um Anstöße für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung so zu geben, dass sie für die jeweilige Einzelschule und ihre spezifischen Bedingungen und vor dem Hintergrund ihrer Mikropolitik einen praktischen Nutzen haben.

Schulentwicklungsberatung bezieht sich auf die konkreten Voraussetzungen und Anforderungen der Einzelschulen und kann auf den unterschiedlichen schulischen Handlungsebenen vom Politikunterricht bis zum Schülerparlament etc. beraten und Angebote zur Unterstützung zur Verfügung stellen. Die Qualität von Urteils- und Entscheidungsprozessen kann dabei ein zentrales Anliegen sein, wenn dies von der Schule auch so gesehen wird.

Schulentwicklungsberatung verändert das traditionelle Rollenverständnis der Schulaufsicht grundlegend, indem sie den Rollenmix von Kontrolle und Beratung auflöst, sich ausschließlich auf Systemberatung konzentriert und die Aufsichtsfunktion durch eine davon getrennten Rechtsaufsicht wahrnehmen lässt.

Durch die Trennung dieser beiden Funktionen und der Veränderung zur Schulentwicklungsberatung entstehen Chancen, dass sich der pädagogische Handlungsspielraum der Schule produktiv öffnen lässt und die administrativ-hierarchische Organisation der traditionellen Schulaufsicht auf ihre Kernfunktionen zu reduzieren ist und dass die nachhaltige Beratung und Unterstützung der Einzelschule das Betätigungsfeld der Schulentwicklungsberatung wird.

Eine solche Schulentwicklungsberatung nimmt ihre Aufgabe als zweistufige Sonderbehörde in Teamarbeit und mit einem Schulaufsichtsprogramm wahr und realisiert in ihren Verkehrsformen soweit wie nur möglich die demokratische Lebensform auf der Basis transparenter und wohlbegründeter Urteile.

Zur Verwirklichung ihrer Aufgaben hat sie eine eigene Budgethoheit und verfügt über ein Unterstützungssystem von Fachberatern und von Beratern für das Demokratie-Lernen in der Region, die sich u. a. an dem Konzept der strukturierten Urteilsbildung orientieren.

Voraussetzung für ein Erfolgswerden eines solchen Ansatzes ist ein Abstandnehmen von rein technokratischen Vorstellungen schulischer Innovation und von einer engen betriebswirtschaftlichen Funktionalisierung von Schule, die die Orientierung an allgemeiner Bildung aufgibt und an politischer Bildung als zentrales Element allgemeiner Bildung kein Interesse hat.

Insofern sind alle neueren Ansätze von „Educational Government“ daraufhin zu überprüfen, welchen Handlungslogiken die damit verbundenen Steuerungs- und Koordinationsabsichten folgen. Dabei sind nur solche zu akzeptieren und u. U. zu nutzen, die dem Ansatz des Demokratie-Lernens, der Förderung von Urteilsfähigkeit und einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung nicht widersprechen, die z. B. keine Planung von oben herab vornehmen, sondern Partizipation unter geklärten Rahmenbedingungen zulassen, ohne dabei die bildungspolitische Gesamtverantwortung aus dem Blick zu verlieren.

Auf der Seite der Schulen kann eine Akzeptanz einer solchen Schulentwicklungsberatung und damit eines völlig neuen Verständnisses einer Instanz, die bisher dominant bürokratische Kontrollaufgaben wahrnahm und Einzelinterventionen durchführte, nur gelingen, wenn die Schulentwicklungsberatung in allen relevanten Akteuren urteilsfähige Beteiligte sieht, wenn sie die spezifischen Schulausgangslagen akzeptiert, wenn sie ihre Anliegen verständlich macht und Urteils- und Entscheidungsfindung der Akteure fördert, deren Gestaltungswünsche berücksichtigt und deren Beurteilung der Schule in allen Bereichen zur Weiterentwicklung nutzt.

Eine solche Schulentwicklungsberatung entsteht nicht von selbst, sondern muss in systematischen Fortbildungsprozessen allmählich entwickelt werden und sich selbst Coaching-, Reflexions- und Selbst- und Fremdevaluationsprozessen unterziehen. Von besonderer Relevanz scheinen hier Feedback-Schleifen durch und von den Schulen, also von den betroffenen Akteuren, die auch eine Beurteilung von Urteilen vornehmen. Je mehr die Schulentwicklungsberatung diese Möglichkeiten nutzt, sich selbst zu professionalisieren, umso mehr kann sie sich von der Wirkungslosigkeit traditioneller Schulaufsicht im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung verabschieden.

Wem solche Perspektiven zu utopisch erscheinen, dem mag abschließend ein Zitat von Oskar Negt zur Utopie mit auf den Weg gegeben werden, um zumindest die Notwendigkeit des Denkens von Alternativen zum Bestehenden zu sehen:

„Denn Utopie ist die konkrete Verneinung der als unerträglich empfundenen gegenwärtigen Verhältnisse, mit der klaren Perspektive und der mutigen Entschlossenheit, das Gegebene zum Besseren zu wenden.“ (Negt, 2010a, 36)

## **6. ANHANG: REALISIERTE SCHULAUF SICHTLICHE ANSTÖßE IM REGIERUNGSBEZIRK MÜNSTER**

In diesem Zusatzkapitel geht es darum, exemplarisch aufzuzeigen, welche bescheidenen und gemäß den Ansprüchen dieser Arbeit unzureichenden Bedingungen die bestehende Schulaufsicht, in der Person des Fachdezernenten für politische Bildung bei der Bezirksregierung Münster, hatte und hat, um Demokratie-Lernen in der Schule und im Politikunterricht zu verankern und zu entwickeln. Folgerichtig werden hier Initiativen vorgestellt, die in Teilen anknüpfen an die im theoretischen Teil vorgestellten Handlungsebenen der Einzelschule, die aber angesichts einer Reihe anderer Aufgaben nicht das vorgestellte Gesamtspektrum abdecken können, sondern nur punktuelle Aktivitäten beschreiben. Allerdings gehören die dargestellten Handlungsfelder zu denen, die schulaufsichtlich bedeutsam sind, die aber angesichts restriktiver Rahmenbedingungen nicht in der Form entfaltet werden konnten, wie dies in den Kapiteln 1 bis 4 als sinnvoll entwickelt wurde. Es handelt sich jeweils um Einzelinitiativen, die überwiegend auf das Engagement der Einzelperson zurückzuführen sind. Manchmal, wie bei der Auswertung der Schulprogrammarbeit, waren die Aktivitäten eingebettet in landesweite Vorgaben, gingen aber in der Erfüllung über die formalen Notwendigkeiten hinaus. Die einzelnen Maßnahmen stellen keinen Zusammenhang dar, sondern lassen nur punktuelle Bemühungen erkennen, dass demokratische Erziehung und politische Bildung nicht völlig dem schulischen Horizont und der Schul- und Unterrichtsentwicklung entzogen werden sollen. Sie sind ein unzureichender Nachweis, dass auch unter schwierigen Bedingungen noch immer gewisse, wenn auch minimale Gestaltungsräume vorhanden sind, auch wenn die Folgewirkungen aus verschiedenen Gründen sehr gering blieben.

Die Konsequenz ist unzweifelhaft, dass es absichernder und veränderter Rahmenbedingungen, die auch Kontinuität haben, bedarf, um zumindest etwas erfolgreicher zu sein. Die neu begonnene Maßnahme, mit einem Moderatorenteam eine Impulsgebung zum Demokratie-Lernen für interessierte Fachkonferenzen und Fachlehrer zu geben, hat gerade (Ende 2010) erst begonnen und kann hoffentlich fortgesetzt werden.

Im Detail ist von vier Anstößen zum Demokratie-Lernen an den Gymnasien des Regierungsbezirkes Münster zu sprechen, deren Darlegung sich auf wesentliche Aspekte konzentriert:

1. Schulprogrammarbeit (vgl. 3.5)
2. Fachkonferenzarbeit (vgl. 3.4.4)
  - 2.1 Befragung der Fachkonferenzen zum Demokratie-Lernen
  - 2.2 Befragung zur Fachkonferenzarbeit als Motor der Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Weiterarbeit am Schulprogramm
  - 2.3 Fortbildungen im Bereich des Demokratie-Lernens

## **6.1. Realisiertes schulaufsichtliches Handeln auf der Ebene der Schulprogrammentwicklung**

### **6.1.1 Ablauf**

Im Rahmen der verschiedenen Phasen der Schulprogrammarbeit (vgl. 3.5) in Nordrhein-Westfalen wurden die Schulen verpflichtet, Schulprogramme vorzulegen, die dann von der Schulaufsicht geprüft und in der ersten Phase dann auch anschließend in sog. „Dialoggesprächen“ mit den Vertretungen der Schulen erörtert wurden und entsprechende Vereinbarungen zur Weiterentwicklung getroffen wurden. Im Rahmen dieser Dialoge ging es vor allem darum, die Schulen mit dem Steuerungsinstrument „Schulprogramm“ vertraut zu machen, den Nutzen und die Möglichkeiten den Schulen nahezubringen. Erste vorsichtige Rückmeldungen hinsichtlich notwendiger Veränderungen und das Aufzeigen von Entwicklungsbedarfen wurden in sehr moderater Weise realisiert. Um zu verdeutlichen, was Schulprogrammarbeit tatsächlich – unter kriseninduzierten Bedingungen – heißt, wurden weitere ministerielle Erlasse und Broschüren in Umlauf gesetzt, so dass den Schulen hätte deutlich werden können, was mit Schulprogrammarbeit wirklich gemeint war. In den Schulen fand – darauf muss angesichts der Auswertungsergebnisse geschlossen werden – keine oder nur eine unzureichende Rezeption der ministeriellen Erlasse und Veröffentlichungen statt. Zudem blieben – abgesehen von punktuellen Fortbildungsangeboten – die Schulen sehr auf sich gestellt, um Schulprogramme zu erarbeiten, und zwar in der Regel neben den sonstigen schulischen Aufgaben. In der vierten und bisher letzten Phase der Schulprogrammentwicklung (trotz Aufnahme des Schulprogramms ins Schulgesetz und in die Qualitätsanalyse) wurde dann eine erneute Abgabe von Schulprogrammen – inzwischen mit klaren ministeriellen Vorgaben – bis zum 31. 12. 2005 vorgesehen. Hier setzt der hier in Kürze beschriebene Vorgang der schulaufsichtlichen Bearbeitung und Analyse als eine zweite Bearbeitung ein. Für das Dezernat 43 (Gymnasium) wurde eine Arbeitsgruppe unter Leitung des Autors als Zuständiger für Schulprogrammarbeit für alle Schulformen bei der Bezirksregierung Münster einberufen. Diese Arbeitsgruppe traf sich regelmäßig, um die Schulprogramme der 75 staatlichen Gymnasien des Bezirks nach kriterialen Normen auszuwerten und um schriftliche Rückmeldungen (statt des verbindlichen Dialoges) für jede Schule zu formulieren. Die Schulen konnten so erkennen, wie ihr Stand in der Schul- und Unterrichtsentwicklung war, wo ihre Stärken und ihre Entwicklungsbedarfe lagen und noch liegen und woran sie unbedingt weiterarbeiten müssen. Die Rückmeldungen wurden systematisiert und in einer Gesamtübersicht für die Schulform Gymnasium erfasst, so dass die Entwicklungsstände der Einzelschulen, aber auch eine Gesamtübersicht zum Stand der Schulprogrammarbeit erstmalig vorlag. Diese ging ein in eine Gesamtschau der Schulprogrammarbeit aller Schulformen, die in einem Bericht der Dezernenten Berndt (Grundschule) und Röken (Gymnasium) ans Ministerium zusammengefasst wurde und zu einer Darstellung mit einem Thesenpapier in der Hauptdezernentenrunde

der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster führte, um die Schulprogrammarbeit für die nächsten Jahre für alle Schulformen zu koordinieren und zu planen. Dabei ist der Autor in hervorragender Weise von den beiden Studiendirektorinnen Ria Kurscheidt und Renate Brewing unterstützt worden.

Da die Schulprogrammarbeit inzwischen unter Punkt 5.1 des Qualitätstab-  
leaus ein Element der Qualitätsanalyse ist, „schlief“ – ohne Reflexion und ohne offizielle Beendigung und Ankündigung – die Schulprogrammarbeit in der offiziellen Begleitung und Unterstützung nach Verkündung des Schulgesetzes vom 27. Juni 2006 faktisch ein. Die Schulen sind zwar verpflichtet, ein Schulprogramm zu erstellen, das der Qualitätsanalyse im Rahmen des schulischen Portfolios vorgelegt werden muss, aber das Schulprogramm hat den Charakter als das zentrale Steuerungsinstrument für die Unterrichts- und Schulentwicklung verloren, bevor es jemals die reale Chance hatte, die in ihm wohnende Potentialität zu entfalten und unter Beweis zu stellen, dass z. B. auf indirekte Weise auch unterrichtliche Leistungen mittels eines gelebten Schulprogramms verbessert werden können.

Fehlentwicklungen in ministeriellen Verlautbarungen wurden zudem im Rahmen der Schulprogrammarbeit nicht korrigiert. Es fehlten Reflexionen über nicht-intendierte Effekte. Massive Kontrollillusionen anstatt der Initiierung von impulsgebenden Reformen mit dem Eingeständnis einer nur geringen zentralen Steuerungsfähigkeit herrschten vor. Die Schule als „Lernendes System“ jenseits von einer technologischen Steuerung wurde nicht wirklich zugelassen. Ebenso wurde auf eine nachhaltige Begleitung und Unterstützung der Schulen verzichtet. Insbesondere die pädagogischen Einrichtungen, die es nicht wie Münchhausen vermögen, sich an den „eigenen Haaren aus dem Sumpf“ zu ziehen, erhielten keine zusätzliche und spezifische Hilfe.

Der Berücksichtigung der jeweils besonderen sozialen Interaktionsmuster in den Einzelschulen wurde viel zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt. Eine Verdeutlichung, wie mittels des Schulprogramms auf die jeweils spezifischen Ausgangslagen der Einzelschulen reagiert werden kann, unterblieb von ministerieller Seite. Das lag u. a. auch daran, dass die Arbeitsgruppe, die im Ministerium mit der Schulprogrammarbeit und ihrer Auswertung nach dem Regierungswechsel 2005 zur CDU/FDP-Regierung in NRW gegründet worden war, nicht mehr fortgeführt wurde.

Insofern erscheint es berechtigt, bei der Schulprogrammentwicklung von einer „Reformruine“ zu sprechen, die niemals die Chance hatte, sich so zu entwickeln, dass die Schulen (unabhängig von der kriseninduzierenden Wirkung administrativ verordneter Schulprogrammarbeit) sukzessive ihren Nutzen hätten erkennen können. Nichtsdestoweniger liegen mit den Ergebnissen der Gymnasien des Bezirkes Münster erstmalig (inzwischen allerdings schon nicht mehr aktuelle) Daten vor, die zeigen, wie der Stand der Schulprogrammentwicklung im Jahre 2005 war und woran zukünftig (ab 2005) noch gearbeitet werden musste. Eine Frage des Auswertungsbogens beschäftigte sich dabei damit, ob das Schulprogramm Elemente einer demokratiepädagogisch orientierten Schule enthält, so dass auch zu diesem Teilsegment, das in dieser Arbeit im Vordergrund steht, Angaben erfolgten.

## 6.1.2 Erhebungsbogen/Kriterienraster

Erhebungsbogen zur quantitativen Erfassung/Dokumentation des Entwicklungsstands der Schulprogrammarbeit an Gymnasien im Regierungsbezirk Münster

<b>Programmbereiche und -elemente:</b>				
<b>I. Schuldarstellung: Das Schulprogramm ...</b>		Arbeitsstand		
		ist enthalten/ wird erreicht	teilweise enthalten/ erreicht	nicht vorhanden
		+	+/-	-
	gibt Auskunft über die schulische Arbeit (Bestandsaufnahme)			
	qualifiziert und reflektiert die Ergebnisse umgesetzter Vorhaben selbstkritisch			
	enthält verbindliche Konzepte und konkrete Vereinbarungen für schulische Arbeitsfelder			
	wird auf der Grundlage eines schulischen Leitbildes entwickelt, das in Unterricht und Erziehungsarbeit operationalisiert einfließt			
	Zusatz-Angabe: Enthält Elemente einer demokratiepädagogisch orientierten Schule			
<b>II. Schulentwicklung: Das Schulprogramm ...</b>				
	formuliert mittelfristige Entwicklungsziele			
	sieht eine systematische Weiterentwicklung des Unterrichts vor			
	weist eine konkrete Arbeitsplanung/angestrebte Qualitätsaspekte zur Erreichung der Ziele aus			
	enthält konkrete Aussagen zur Weiterentwicklung der Fachkonferenzarbeit			
	berücksichtigt Fortbildungsplanung und macht konkrete Aussagen über Bedarfe und Gestaltung			
	enthält Planungen zur internen Evaluation/zum Umgang mit Evaluationsergebnissen			
	bezieht Planung/Umsetzung von Eltern- und Schülerfeedback ein			
	berücksichtigt die in den Dialogveranstaltungen entwickelten Vereinbarungen/Hinweise des/r Schuldezernenten/in			
	Summe der Einträge:			
<b>Gesamtstand des Programms:</b>				
	Punkteskala	X 2	X 1	0
	Ergebnis in Punkten (max.)	(24)	(12)	(0)
	Gesamtpunktzahl	(24)		

Qualitätsstufen		Ergebnis der Schule
<b>Stufe 1</b> (24-19)	sehr gutes Niveau	
<b>Stufe 2</b> (18-13)	gutes Niveau	
<b>Stufe 3</b> (12-7)	ausreichendes Niveau	
<b>Stufe 4</b> (6-0)	unzureichend	
		Stufe :

### 6.1.3 Auswertung und Perspektiven für eine Weiterentwicklung

Diese Auswertung nimmt das Kriterienraster auf, das zur Analyse der Schulprogrammarbeit genutzt wurde. Daran anschließend wird in verbalisierter Form und in grafischen Übersichten der Stand der Schulprogrammarbeit zum damaligen Zeitpunkt dokumentiert. Die Aussagen und Darstellungen in den Berichten an das MSW und die daraus sich ergebenden Schlussfolgerungen sprechen für sich und müssen nicht weiter kommentiert werden. Sie sind als Auswertung zu verstehen.

Hinsichtlich der Berücksichtigung demokratiepädagogischer Elemente im Schulprogramm fiel die Auswertung erwartungsgemäß extrem gering aus. Nur drei Gymnasien des Bezirks hatten in Ansätzen Elemente der Demokratiepädagogik berücksichtigt. Es handelte sich inhaltlich vor allem um Streitschlichterprogramme. Insofern ist hier eine deutliche Leerstelle (vermutlich nicht nur im Schulprogramm, sondern auch in der gelebten schulischen Wirklichkeit) im schulischen Selbstverständnis der Gymnasien des Bezirks in diesem zentralen Bereich festzustellen. Daraus leitet sich konsequenterweise ein umfangreicher Auftrag ab, der darin besteht, die Gymnasien des Bezirks (nicht nur die) mit den Konzepten des Demokratie-Lernens bekannt zu machen und deren Chancen und Möglichkeiten zu verdeutlichen, zumal sich auch nur ein Gymnasium des Bezirks am BLK-Modell-Versuch „Demokratie lernen & leben“ beteiligt hat. Dazu müssten aber auch die organisationalen Interaktionsmodi der jeweiligen Schule erkundet und analysiert werden, um die Schulen dafür zu interessieren und organisatorisch und sozial zu öffnen und Aufnahmebereitschaft zu erzeugen. Ohne eine Veränderung der Haltung und eine Modifizierung des Standpunktes, was zum schulischen Lernen gehört, wird es weiterhin schwer bleiben, Demokratie-Lernen als einen unverzichtbaren und zentralen Auftrag schulischer Erziehung und Bildung zu verankern.

Dafür gilt es Raum und Zeit zu schaffen. Auf allgemeine Rahmensetzung durch die Schuladministration auf höchster Ebene kann dabei nicht verzichtet werden (Handlungsrahmen mit Anforderungsprofil), die aber den Schulen eine größtmögliche selbstständige und eigenverantwortliche Rezeption und Adaption ermöglichen muss. Nur so wird es vermutlich möglich sein, dass Demokratie-Lernen mittels Schulprogramm etc. zur gebetenen schulischen Alltagspraxis werden kann. Dabei darf nicht angenommen werden, dass dies ohne Friktionen zu realisieren sein wird, weil solche paradigmatischen Wech-

sel immer auch eine Veränderung im Selbstverständnis der Lehrkräfte und deren häufig veränderungsresistenten Dispositionen berücksichtigen müssen (Deprivatisierung der Lehrerrolle). Sie gilt es zu bearbeiten, als vorhanden zu akzeptieren, gleichzeitig aber permanent und grundsätzlich zu hinterfragen und zu irritieren, aber auch mittels Fortbildungen zu unterstützen. Aber ohne eine Öffnung und Vergrößerung von Handlungsspielräumen wird auch dies nicht gelingen, wird eine „Grammatik des Demokratie-Lernens“ in der Schule mit all ihren Widersprüchen und Problemlagen nicht realisierbar sein. Vor allem kann keine dauerhafte konzeptionelle Verankerung mit Nachhaltigkeit erreicht werden.

## **A. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Erfassung/Dokumentation des Entwicklungsstandes der Schulprogrammarbeit an Gymnasien im Regierungsbezirk Münster anhand folgender Prüfkriterien**

### **I. Schuldarstellung: Das Schulprogramm...**

1. ...gibt Auskunft über die schulische Arbeit (Bestandsaufnahme)
  - Alle Schulprogramme geben – mehr oder weniger ausführlich und vollständig – im Sinne einer positiven (Außen)-Darstellung Auskunft über bestehende oder geplante Schwerpunkte der schulischen Arbeit, besondere Konzepte und das Schulprofil der Schule.
  - Dem Aspekt der Schuldarstellung wird sowohl inhaltlich als auch bezüglich der formalen Gestaltung des Schulprogramms zu große Aufmerksamkeit geschenkt. Der Darstellungsteil überwiegt häufig gegenüber dem Bericht zum Arbeitsprogramm. Viele Schulprogramme verstehen sich eher als Imagebroschüre.
  - Bei unzureichenden Schuldarstellungen werden entweder einzelne Projekte und schulische Arbeitsfelder additiv aneinandergereiht, ohne dass eine systematische Gliederung erkennbar wird, oder es bestehen große Lücken. Der Ist-Stand schulischer Arbeit wird nicht vertiefend analysiert.
  
2. ... qualifiziert und reflektiert die Ergebnisse umgesetzter Vorhaben selbstkritisch
  - Ca. ein Zehntel der Schulen reflektiert durchgehend die Ergebnisse umgesetzter Vorhaben selbstkritisch im Sinne einer Diagnose der Stärken und Entwicklungsbedarfe.
  - Bei ca. zwei Fünfteln der Schulen sind entweder Ansätze einer Selbstbewertung in Teilbereichen erkennbar oder die dargestellten Reflexionen bleiben lückenhaft.
  - Fast die Hälfte aller Schulen nutzt das Schulprogramm nicht als Selbstreflexionsinstrument. Die Schule (ausweislich des Schulprogramms) ist noch nicht hinreichend zu einem Ort der selbstkritischen Analyse und selbstständigen Bearbeitung auftretender Probleme geworden. Vor allem wird die Wirksamkeit schulischer Lernprozesse im Schulprogramm nicht genügend selbstkritisch reflektiert.

3. ... enthält verbindliche Konzepte und konkrete Vereinbarungen für schulische Arbeitsfelder

- Aussagen zu verbindlichen Konzepten und konkreten Vereinbarungen sind bei gut zwei Fünfteln der Schulen durchgehend enthalten.
- Bei gut zwei Fünfteln finden sie sich entweder nur in Teilbereichen oder sie sind erst in Ansätzen entwickelt. Sie fehlen bei ca. einem Zehntel der Schulen.

4. ... wird auf der Grundlage eines schulischen Leitbildes entwickelt, das in Unterricht und Erziehungsarbeit operationalisiert einfließt

- Bei gut zwei Fünfteln der Schulen gelingt es, auf der Grundlage eines schulischen Leitbildes konkrete methodisch-didaktische Strategien zur Erreichung der pädagogischen Ziele bezogen auf schulische Konzepte für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit aufzuzeigen.

Bei etwa der Hälfte der Schulen findet sich nur teilweise eine Verknüpfung von Leitzielen mit operationalisierten Maßnahmen, bzw. sie sind insgesamt erst in Ansätzen erkennbar.

Bei einem Viertel der Schulen fehlt teils ein schulspezifisches Leitbild ganz, oder es handelt sich um abstrakte Zielformulierungen ohne darauf bezogene Maßnahmen oder um die Beschränkung auf das Abdrucken der Hausordnung.

## **II. Schulentwicklung: Das Schulprogramm ...**

5. ... formuliert mittelfristige Entwicklungsziele

- Gut ein Fünftel der Schulen weist mittelfristig angelegte Entwicklungsziele aus.
- In drei Fünfteln der Schulprogramme werden Entwicklungsziele entweder nur in Teilbereichen oder unvollständig formuliert. Bei einem Fünftel fehlen solche Entwicklungsperspektiven.

6. ... sieht eine systematische Weiterentwicklung des Unterrichts vor

- Die systematische Weiterentwicklung des Unterrichts ist bei einem Fünftel der Schulen fester Bestandteil der Schulprogrammentwicklung.
- Zwei Fünftel der Schulen nehmen diese entweder nur in Teilbereichen in den Blick oder tun dies noch nicht systematisch genug.
- Bei zwei Fünfteln fehlen Aussagen zur Weiterentwicklung von Unterricht.
- Die Schulprogramme ermöglichen keine Einschätzung und Beurteilung der Qualitätsentwicklung von Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Unterrichtsentwicklung als Kern schulischer Arbeit wird nicht thematisiert.

7... weist eine konkrete Arbeitsplanung/angestrebte Qualitätsaspekte zur Erreichung der Ziele aus

- Nur vereinzelt legen Schulen eine konkrete Arbeitsplanung sowie angestrebte Qualitätsaspekte (Kriterien und Indikatoren) zur Erreichung der Ziele vor.
- Zwei Fünftel der Schulprogramme enthalten Arbeitsplanungen zu Teilbereichen. Diese stellen noch kein anwendbares Instrumentarium für die gemeinsame Arbeit einer Schule dar.
- Es fehlt eine Transparenz in Hinblick auf institutionelle Strukturen, Jahresarbeitspläne, Geschäftsverteilungsplan, systematische Fortbildungs- und Evaluationsplanung.
- Bei mehr als der Hälfte fehlt ein konkretes Arbeitsprogramm mittlerer Reichweite mit einer Zeitleiste und mit Festlegung von personellen Verantwortlichkeiten. Der Charakter des Schulprogramms als Instrument der innerbetrieblichen Steuerung wird nicht genutzt.

8. ... enthält konkrete Aussagen zur Weiterentwicklung der Fachkonferenzarbeit

- Konkrete Aussagen zur Weiterentwicklung der Arbeit aller Fachkonferenzen der Schule als Motor der systematischen Unterrichtsentwicklung finden sich in weniger als einem Zehntel der Schulprogramme.
- Ca. ein Fünftel der Schulen macht lediglich Aussagen zur Arbeit einzelner Fachkonferenzen oder bleibt auf der Ebene vorgegebener Aufgaben stehen.
- Bei mehr als drei Fünfteln der Schulen fehlen Angaben dazu.
- Es werden weder Aussagen zu den Ergebnissen der Fachkonferenzarbeit bezüglich der Umsetzung ministerieller Vorgaben (Parallelarbeiten, Lernstandserhebung, Zentralabitur) noch bezüglich einer langfristig angelegten Unterrichtsentwicklung sowie der Vernetzung der Fachkonferenzarbeit gemacht.

9. ... berücksichtigt die Fortbildungsplanung und macht konkrete Aussagen über Bedarfe und Gestaltung

- Ca. ein Zehntel der Schulprogramme enthält eine systematische Fortbildungsplanung der gesamten Schule, die bezogen ist auf Schwerpunkte der Schulentwicklung.
- Fast die Hälfte der Schulen weist einzelne Fortbildungsbedarfe und Planungen bezogen auf einzelne Fächer oder Teilbereiche auf, ohne jedoch ein systematisches Konzept zu entwickeln.
- Bei ca. zwei Fünfteln der Schulen fehlen Aussagen zur Fortbildungsplanung und zur Umsetzung der Ergebnisse von Fortbildungen.

10. ...enthält Planungen zur internen Evaluation/zum Umgang mit Evaluationsergebnissen

- Weniger als ein Zehntel der Schulprogramme enthält Aussagen zu einer systematischen Planung zur internen Evaluation und zum Umgang mit den Evaluationsergebnissen.
- Gut zwei Fünftel der Schulen nennen einzelne Aspekte einer internen Evaluation.

- Es fehlt oft das Verständnis, dass Evaluationsmaßnahmen so gestaltet sein müssen, dass Steuerungswissen für die Weiterentwicklung des Schulprogramms abgeleitet werden kann.
- Bei gut zwei Fünfteln fehlen jegliche Aussagen zur Selbstevaluation.

11. ... bezieht Planung/Umsetzung von Eltern- und Schülerfeedback ein

- Gut ein Zehntel der Schulen bezieht die Planung und Umsetzung von Eltern- und Schülerfeedbacks systematisch mit ein.
- Zwei Fünftel macht dazu in Teilbereichen Aussagen.
- Bei rund der Hälfte der Schulprogramme fehlen Aussagen dazu.

12. ... berücksichtigt die in den Dialogveranstaltungen entwickelten Vereinbarungen/Hinweise des/r Schuldezernenten/in

- Gut ein Fünftel der Schulen hat die Hinweise und Vereinbarungen aus den Dialogveranstaltungen bei der Weiterentwicklung des Schulprogramms durchgehend berücksichtigt.
- Fast die Hälfte der Schulen hat einzelne Aspekte der schulaufsichtlichen Empfehlungen bearbeitet.
- Bei ca. einem Drittel fehlt eine Weiterentwicklung des Schulprogramms im Sinne der Hinweise der Schulaufsicht sowie eine Bezugnahme auf die getroffenen Zielvereinbarungen.

### **III. Gesamtbilanz der Auswertung anhand der 12 Prüfkriterien**

Gut ein Drittel der vorgelegten Schulprogramme realisiert die genannten Prüfkriterien insgesamt in sehr guter bis guter Weise. Das Schulprogramm erfüllt hier die Funktion als „internes Regiebuch“ der schulischen Entwicklung im Sinne eines für Schule und Kollegium handhabbaren Arbeitsprogramms. Gut ein Drittel der vorgelegten Schulprogramme verwirklicht die genannten Prüfkriterien insgesamt in zufriedenstellender bis ausreichender Weise. Vorhandene richtige Ansätze müssen noch vervollständigt und systematisiert werden. Fast ein Drittel der vorgelegten Schulprogramme erfüllt die genannten Prüfkriterien insgesamt in unzureichender Weise. Das Schulprogramm wird seiner Aufgabe als Schlüsselwerkzeug für die kritische Selbstreflexion der schulischen Arbeit und für die operationalisierte Steuerung der schulischen Selbstgestaltungsmöglichkeiten in keiner Weise gerecht.

Bei den selbstständigen Schulen (Modellprojekt „Selbstständige Schule“) fällt auf, dass die Programme qualitativ insgesamt nur geringfügig von den Regelschulen abweichen, aber im Einzelnen relativ besser bei der Vernetzung des schulischen Leitbildes mit Unterricht und Erziehungsarbeit, bei der Formulierung mittelfristiger Entwicklungsziele (Arbeitsplan) sowie der systematischen Weiterentwicklung von Unterricht und der Planung und Umsetzung von Evaluationsmaßnahmen abschneiden. Nur bei drei Schulen enthält das Schulprogramm Elemente, die auf erste Schritte in Richtung eines Demokratie-Lernens hindeuten. Demokratie-Lernen ist in den Schulprogrammen noch ein unbestelltes Feld.

## **B. Zusammenfassende Beurteilung der Ergebnisse der Schulprogrammarbeit 2005**

### **I. Erreichung der Ziele für die Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit**

1. Stärkung der Bedeutung des Schulprogramms für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts- und der Erziehungsarbeit unter Berücksichtigung des Prinzips der umfassenden Förderung aller Schülerinnen und Schüler

- Die Qualitätsentwicklung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit ist in vielen Schulprogrammen stärker (gemeint ist im Vergleich zu 2000) in den Blick genommen worden. Die Möglichkeiten eigener programmatischer Entwicklungsarbeit werden aber nicht systematisch ausgeschöpft, so dass die Wirkung mit Bezug auf systematische Unterrichtsentwicklung und Erziehungsarbeit noch zu gering bleibt.
- Die Rolle der Fachschaften/Fachkonferenzen als Motor der Unterrichtsentwicklung wird weitgehend nicht sichtbar gemacht.
- Das Prinzip der systematischen Förderung aller Schülerinnen und Schüler wird in einzelnen Ansätzen (Förderunterricht, Förderung von besonderen Begabungen, außerunterrichtliche Angebote) berücksichtigt, aber nicht durchgehend thematisiert. Vor allem kommt Förderung als integrales Element von regulärem Unterricht nicht vor.

2. Gezielte Nutzung des Schulprogramms für die schulinterne Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung („Regiebuch der inneren Schulentwicklung“)

- Im Grundsatz wird stärker als bei der Erstvorlage die Sinnhaftigkeit des Instruments Schulprogramm bejaht. Bei ca. einem Drittel der Schulen wird das Schulprogramm als voraus planendes „Log- und Fahrtenbuch“ der Schule verstanden, das sich als Instrument der innerbetrieblichen Steuerung der Einzelschule und damit zu ihrer Innenerneuerung, insbesondere bezogen auf Unterricht, bezieht.
- Es scheint aber noch nicht abschließend gelungen zu sein, die eigentliche „Philosophie“ der Schulprogrammarbeit („Schule plant ihre eigenen Entwicklungsprozesse, führt sie durch und evaluiert sie.“) in der Breite sichtbar zu machen. Das Schulprogramm wird noch zu sehr als Selbstdarstellung oder Profilierung nach außen verstanden und nicht zur Analyse und Steuerung nach innen genutzt. Es besteht immer noch ein ungenaues, ungeklärtes Verständnis von Schulprogramm, da eine klare Definition fehlt.

Schulprogramme werden immer noch zu wenig als Arbeitsprogramme mittlerer Reichweite gesehen:

- Schulprogramme sind immer noch mehr Profil als Programm. Die Planungen sind zu wenig konkret.
- Kritische Reflexionen der Umsetzung sowie Vernetzung von Arbeitsprozessen fehlen im Schulprogramm.

- Ebenso fehlt eine Klärung der Verantwortlichkeiten. Präzise Zeitkontingente zur Erledigung der Vorhaben existieren nicht. Zudem sind Kriterien und Indikatoren bei dokumentierten Planungen nicht vorhanden.
- Eine hinreichend konsistente Verzahnung mit der Fortbildungsplanung und der Schulprogrammentwicklung ist nicht zu erkennen. Die Diskussionen über die Notwendigkeit der Verhinderung von Unterrichtsausfall und das Nicht-Zulassen von Fortbildungen während der Unterrichtszeit führten zu Verunsicherungen in den Lehrerkollegien, die aktuell die Fortbildungsplanungen in den Schulprogrammen massiv tangiert haben.
- Manche Schulen beklagen, dass zeitgleich zu den selbst definierten Entwicklungsprozessen überlagernd und z. T. mit höherer Dringlichkeit Setzungen von außen eine eigene Dynamik entwickelten (z. B. Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, Zentralabitur) und die Arbeitskapazität des Kollegiums damit überfordert war. Dahinter scheint immer noch das Missverständnis zu stehen, dass das Schulprogramm ein eigenes („zusätzliches“) Arbeitsvorhaben ist. Es ist noch nicht verstanden worden, dass das Schulprogramm alle diese Aufgaben integrieren kann und für eine Kohärenz der Einzelentwicklungen sorgt. Aber es wird auch deutlich, dass sich die administrative Steuerung verlagert hat im Hinblick auf Maßnahmen, die die Schule ausschließlich „vermessen“ und nicht mehr entwickeln wollen. Ein Wandel in der bildungspolitischen Akzentsetzung wird in der Weise erkennbar, dass das Schulprogramm nicht mehr im Zentrum steht, sondern eine reine „Evaluationsorientierung“ um sich greift, bei der das Schulprogramm höchstens noch ein Instrument unter vielen ist und in die behördliche Fremdevaluation eingeht. Es ist also kein Wunder, dass das Interesse bei den Schulen, die nur auf administrative Weisungen warten, die nur darauf reagieren und keine Eigeninitiative aus sich selbst heraus zeigen, an der Schulprogrammarbeit mehr und mehr zurückgeht.

### 3. Stärkung der schulinternen Evaluation

Die Forcierung der internen Evaluation wird nur in Ansätzen wahrgenommen. Mögliche Ursachen sind:

- fehlender Mut, mit einer auch kritischen Bestandsaufnahme (schul-) öffentlich zu werden,
- Unkenntnis der Chancen einer Selbstevaluation,
- fehlende Operationalisierung der Entwicklungsvorhaben/fehlende Prüfkriterien,
- wenig offensive Praxis der internen Evaluation,
- Fehlen der professionellen, „handwerklichen“ Beherrschung dieses Instruments,
- ein erheblicher Fortbildungsbedarf; die Veröffentlichungen des Landesinstituts allein lösen das nicht ein.

Da der Erlass vom 16.9.05 zur Schulprogrammarbeit auf die Festlegung von Mindeststandards bei der Selbstevaluation verzichtet hat, überrascht das Ergebnis insgesamt nicht. Eine Verzahnung mit dem zukünftigen Instrument der Qualitätsanalyse ist erforderlich. Die Qualitätsanalyse sollte die Chancen

und Möglichkeiten der Schulprogrammarbeit besser nutzen, um auf der Basis von Selbstevaluation Metaevaluationsprozesse zu beginnen.

#### 4. Intensivierung der Beteiligung der Schulgremien an der Schulprogrammarbeit und gezielte Adressatenorientierung des Schulprogramms

Überlegungen zur Partizipation am Prozess der Schulprogrammentwicklung werden überwiegend am Verhältnis Schulleitung – Kollegium bzw. Steuergruppe – Kollegium festgemacht. Partizipation von Eltern und Schülern ist nur ansatzweise im Blick. Häufig ist die Autorenschaft bei der Erstellung des Schulprogramms nicht ausgewiesen.

Der Adressatenbezug leidet unter der Gratwanderung zwischen Außendarstellung (Darstellung für eine wie immer geartete Öffentlichkeit) und Innenbezug (Selbstverpflichtung zu tatsächlich durchzuführenden Entwicklungsvorhaben); dieses Dilemma wird in aller Regel eher zugunsten der Außendarstellung oder durch ausufernde Informationsfülle aufgelöst.

## **II. Maßnahmen und Empfehlungen der Schulaufsicht für die Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit: Bewährte Strategien und Schwierigkeiten bei der Schulprogrammentwicklung**

### 1. Maßnahmen der Schulaufsicht

Grundsätzlich erhalten alle Gymnasien eine differenzierte schriftliche Rückmeldung, die auf der Basis eines internen Kriterienkatalogs Stärken und Entwicklungsbedarfe des Programms aufweist. Gegebenenfalls werden Hinweise/Empfehlungen zur Weiterarbeit am Schulprogramm angefügt, bzw. es wird um eine terminierte Wiedervorlage gebeten.

Im Bedarfsfall wird ein Dialogtermin von der Schulaufsicht anberaumt oder kann von der Schule angefordert werden.

### 2. Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit auf der Grundlage bewährter Strategien und Schwierigkeiten bei der Schulprogrammentwicklung

Eine positive Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit fand weitgehend statt, wenn im Dialog 2001 zwischen Schule und Schulaufsicht die ausstehende Konkretisierung nachgearbeitet und (z. B. über Zielvereinbarungen) in die Verbindlichkeit geholt wurde.

Schulprogramme sind in ihrer Gesamtheit noch nicht (im Sinne von „Entwicklungsvorhaben – Evaluation – Nachsteuerung“) ein in der Schule allein zu verantwortender „Selbstläufer“ geworden. Bewährt haben sich folgende Verfahren:

- Dialoge (nicht nur einmal nach Ablieferung, sondern kontinuierlich) zwischen Schulaufsicht und Schule, die in Zielvereinbarungen von mittlerer Reichweite (mit klaren Zeit-, Arbeits- und Verantwortlichkeitsstrukturen) einmünden und sich unter dem Gesichtspunkt prozessualer Systemberatung mit expliziten Feldkenntnissen vollziehen.
- Bereitstellung von Good Practice–Beispielen.

Die Arbeit am Schulprogramm ist eine zentrale Leitungsaufgabe; deshalb muss auf der Ebene der Schulleitungen immer wieder die „Grundphilosophie“ vermittelt werden, dass Schulprogramme nicht die Beschreibung eines geschönten Ist-Zustandes zu einem bestimmten Zeitpunkt (Vorlagetermin) einschließlich einer Übersicht der dahin führenden Aktivitäten darstellen, sondern die angedachten zukünftigen Entwicklungsprozesse der Schule strukturieren und in ihrer Wirksamkeit überprüfbar machen sollen. Die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Planungsbereichen (Entwicklungsvorhaben/Fortbildung/Evaluation) sollten zukünftig als Begründungszusammenhänge verstanden werden. Schulleitungen müssen stärker den Nutzen des Schulprogramms für die tägliche Arbeit verdeutlichen. Vor allem gilt es, die eigene Schule mittels Reflexion auf den Prüfstand zu stellen und im Schulprogramm als Anlass für eine Weiterentwicklung zu dokumentieren.

Der Grunderlass muss diese „Philosophie“ markanter artikulieren und dabei das Dilemma von interner Arbeitsplanung und Außendarstellung ein für allemal zugunsten der Arbeitsplanung auflösen. Das ließe sich durchaus über eine verbindliche Gliederung, klare Forderungen zum Konkretisierungsgrad der Planung der Entwicklungsvorhaben und ggf. die Vorgabe verbindlicher Teilthemen im Kontext der bildungspolitischen Ziele der Landesregierung stützen. Vor allem sollte auf eine präzise inhaltliche Definition von Schulprogrammen mit verpflichtenden Bestandteilen (im Sinne von Rahmenvorgaben) nicht verzichtet werden. Gleichzeitig gilt es, den Schulen innerhalb des Rahmens größtmögliche Gestaltungsfreiheit einzuräumen. Der Charakter des Schulprogramms als inneres Steuerungsinstrument für die eigene Schule und nicht für eine staatliche „Accountability-Politik“ muss besonders hervorgehoben werden. Über Hinweise zum Thema „Beschränkung auf das Leistbare“ ließe sich auch deutlicher vermitteln, dass der Prozess beherrschbar ist und Innovationen durch Einsicht möglich werden. Besser noch wäre es, wenn für die Schulprogrammarbeit gesonderte Zeitkontingente den Schulen zur Verfügung gestellt werden, so dass Überforderungen und damit das Einfordern von unrealistischen Zielen in kürzester Zeit ausgeschlossen werden.

Das weitere Dilemma von „Schulprogrammarbeit als kontinuierlicher Prozess“ und „Abgabetermin in mehrjährigem Abstand als herausgehobenes Ereignis“ muss ebenfalls aufgelöst werden. Auf die Schuldarstellung sollte völlig verzichtet werden. Zu empfehlen wäre die Abgabe von Schulentwicklungsberichten/Arbeitsplanungen in einem Rhythmus von ein oder zwei Jahren, zu denen es jeweils auf Wunsch der Schule schulaufsichtliches Feedback geben sollte. Mängel in der handwerklichen Beherrschung des Instruments „Interne Evaluation“ verweisen auf einen erheblichen Fortbildungsbedarf. Die selbstkritische Diagnose der Stärken und Entwicklungsbedarfe der Schule besonders im Hinblick auf Unterricht muss zum Ausgangspunkt einer systematischen Unterrichtsentwicklung werden, deren Motor die Arbeit in den Fachkonferenzen und – falls vorhanden – und in den Jahrgangsteams ist.

Auffällig ist, dass die selbstständigen Schulen in den Teilbereichen, zu denen es ein systematisches Unterstützungs- und Fortbildungsangebot gegeben hat, relativ besser abgeschnitten haben.

Zum Abschluss muss festgestellt werden, dass von den im Abschlussbericht 2001 zusammengestellten Überlegungen und Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit in NRW kaum ein Punkt durch das MSW als verbindliche Vorgabe umgesetzt wurde, so dass es nicht verwundert, dass die Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit nicht im gewünschten Maße stattgefunden hat. Diese Auswertung führte 2005 zu den folgenden Thesen, die dem MSW aufzeigen sollten, wie eine Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit vollzogen werden sollte.

### **Thesen zur Schulprogrammentwicklung (Bericht 2005)**

- Das Schulprogramm entwickelt sich zum unverzichtbaren und kompetenten Steuerungsmittel zur Binnengestaltung bzw. zur internen Entwicklung der Einzelschule. Es zeigt zunehmend die Infrastruktur der Schulentwicklung auf, sorgt für die Kohärenz der Einzelaktivitäten und für Transparenz dessen, was die Schule sich für einen bestimmten Zeitraum vorgenommen hat und wie sie dies verbindlich entwickeln will. Noch bleibt allerdings zu oft undeutlich, wer in der Schule das vorgelegte Programm inhaltlich erstellt hat bzw. daran beteiligt war.
- Das Schulprogramm fördert unzweifelhaft die Selbstentwicklungspotentiale und die Selbsterneuerungsfähigkeit der Einzelschule, dies insbesondere und umso mehr, wenn der partizipative Aspekt der Schulprogrammarbeit noch deutlicher wird. Vor allem stellt es die Passung zwischen öffentlichen Herausforderungen und Anforderungen an die Einzelschule mit entsprechenden realisierbaren Angeboten dar. Die Akzeptanz des Schulprogramms ist an den Schulen gestiegen: mehr und mehr entwickelt es sich zu einem Arbeitsprogramm. Es sind deutliche Fortschritte in der gezielten Nutzung des Schulprogramms erzielt worden. Es hat in den Schulen eine Aufwertung erfahren, die aber auch noch deutlich optimierbar ist: Schulprogrammentwicklung benötigt Zeit und vollzieht sich nicht punktgenau auf vorgegebene Termine hin. Insgesamt hat durch das Schulprogramm eine neue Arbeitskultur an den Schulen Einzug gehalten. Ganz allgemein wächst das Bewusstsein, das mit dem Schulprogramm ein Instrument zur Verfügung steht, mit dem die eigene Schulentwicklung sinnvoll gesteuert werden kann.
- Die Chancen und Möglichkeiten des Schulprogramms als Mittel zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, hier vor allem im Bereich der innerschulischen Mikropolitik, werden noch nicht hinreichend ausgeschöpft, um einen auf allen Ebenen der Schule selbstorganisierten und selbstreferentiellen Lernprozess auf den Weg zu bringen und diesen für alle Mitglieder des Systems Schule verbindlich zu gestalten. Dies gilt insbesondere für eine systematische Unterrichtsentwicklung im Schulprogramm.
- Um dies zu erreichen, bedarf es dringend eindeutiger Unterstützungsmaßnahmen durch das MSW und eines präzisierenden Grunderlasses, der genau definiert, was ein Schulprogramm ist und was es nicht ist, und der inhaltlich vorgibt, welche verbindlichen Bestandteile im Schulprogramm enthalten sein sollen, um die Wirkungsmächtigkeit dieses Schulentwicklungsmediums vollkommen entfalten zu können. Wird darauf ver-

zichtet, bleibt das Schulprogramm ein „schlafender Riese“ und an den Schulen inzwischen angekommene und erkannte Chancen für Schulentwicklung, für eine Selbstevaluation der Schule als sinnvolle Voraussetzung für eine Qualitätsanalyse als Metaevaluation werden vertan. Darüber hinaus wäre es unbedingt wichtig, dass die Vorgaben für einen deutlich längeren Zeitraum Bestand haben.

- Schulprogramme bedürfen der regelmäßigen Begleitung und freiwilligen Beratung durch die Schulaufsicht, um die Schulentwicklung zu stimulieren, um den Schulen zu helfen, ihre Vorhaben in eine operative Dimension zu bringen und sie umzusetzen und um den Prozesscharakter des Schulprogramms zu stützen. Der Dialog zwischen Schulen und Schulaufsicht in regelmäßiger Abfolge ist unabdingbar; der Dialog als kontinuierliches Instrument der Schulaufsicht stützt sich nicht auf „das Schulprogramm“ im Sinne eines „fertigen Produkts“, sondern auf jeweils aktuelle Arbeitsstände der schulprogrammatischen Prozesse/Schulentwicklungsprozesse; das Ziel eines solchen Dialogs kann u. U. auch ein über Zielvereinbarungen gestaltetes systematisches Controlling sein.
- Die Qualitätsanalyse stützt mit ihren hohen zeitlichen Abständen in schnelllebigem Zeiten die Schule in ihren Entwicklungsprozessen zu wenig. Die bisher anscheinend getrennt voneinander verlaufenden Planungsprozesse zur Schulprogrammentwicklung, zur Qualitätsanalyse und zur zukünftigen Rolle der bisherigen schulfachlichen Aufsicht müssen zusammengeführt werden.
- Auf die Schuldarstellung, die von Schulen häufig im Sinne einer „Imagebroschüre“ für die Öffentlichkeit aufgefasst und umgesetzt worden ist, sollte zukünftig im Schulprogramm-Erlass ganz verzichtet werden. Damit würde der Auftrag, nämlich ein handhabbares „internes Regiebuch“ der Schulentwicklung für die Praxis des Schulalltags, adressiert an die in und mit der Schule Arbeitenden, unmissverständlicher ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt.
- Wenngleich in allen bisherigen Überlegungen zur Schulprogrammarbeit der Aspekt der Partizipation der am Schulleben Beteiligten zu Recht eine wesentliche Rolle spielte, ist die Moderation der Arbeitsprozesse am Schulprogramm auch ein zentrales Instrument, vielleicht das zentrale Instrument der Leitung. Dieser Aspekt sollte in allen Überlegungen zur Neugestaltung der Leitungsrolle in eigenverantwortlichen Systemen einschließlich der Qualifizierungsüberlegungen mit Gewicht bedacht werden. Nichtsdestoweniger sind Stärkungen der innerschulischen Partizipation aller Mitglieder der Schulgemeinde, insbesondere der Lernenden, und die Möglichkeiten einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung ministeriell durch entsprechende gesetzliche Regelungen und Zuweisung von Ressourcen vorzunehmen.

Eine Ausweitung erfuhr die bisherige Bestandsaufnahme durch den Bericht zur internen Weiterarbeit mit dem Schulprogramm von 2007, der Erreichtes und nach wie vor vorhandene Leerstellen in der Schulprogrammarbeit konturiert. Diese Thesen waren Grundlagen der Erörterung in der Hauptdezernentenrunde der Abteilung 4 der Bezirksregierung Münster.

## **Thesen zur Schulprogrammentwicklung (Bericht 2007)**

- Schulprogrammarbeit wird national und international in ihrer Sinnhaftigkeit und mittelfristigen Wirksamkeit kaum noch hinterfragt. (vgl. Altrichter, 2005) Es käme – so Altrichter – inzwischen nur darauf an, dass man festlege, welche verbindlichen Elemente ein Schulprogramm haben müsse. Die Zeiten, in denen Schulprogramme als Anlass und als Medium der schulaufsichtlichen Selbstbeschäftigung galten, um die verlorene Kontrollnähe und Schulnähe wiederherzustellen, (vgl. Maritzen, 2000) scheinen vorbei zu sein.
- Wirksame Schulprogramme enthalten keine Formeln, die in ihrer Identität und Allgemeinheit nur feierliche Beschwörungen darstellen und den Blick auf Entwicklungsbedarfe der eigenverantwortlichen Einzelschule verstellen. Sie stellen auch keine semantische Politur dessen dar, was ohnehin an den Schulen geschieht, um eine lediglich semantische Innovation mit Blick auf die Außenwirkung der Schule (Schulprogramme als „Imagebroschüre“) zu erreichen, und zwar unter der Voraussetzung einer weitgehend unveränderten Schul- und Unterrichtswirklichkeit.
- Wirksame Schulprogramme dienen der internen Selbstvergewisserung und der systematischen Wirkungsevaluation, um durch kritische Selbstevaluation nutzbare Befunde für gezielte Maßnahmen der Qualitätsverbesserung zu liefern und dabei selbst erforderliche Verbesserungsbedarfe zu identifizieren, aber vor allem, um die Möglichkeiten des Schulprogramms zu nutzen, die schulischen Leistungen als Ganzes im Kontext der eigenen Mikropolitik der Schule zu reflektieren und die Selbststeuerungsleistung zu verbessern.
- Wirksame Schulprogramme sind Regiebücher der inneren Schul- und der systematischen Unterrichtsentwicklung bzw. Arbeitsprogramme mittlerer Reichweite. Sie beschreiben operative Ziele und ausdifferenzierte Prozesse im Bereich der Förderung der Unterrichts- und Schulqualität. Um diese Ziele zur eigenen Steuerung bzw. zur Gewinnung eines „roten Fadens“ für die systematische Unterrichts- und Schulentwicklung durch die eigene Schule überprüfbar (Controlling) zu machen, geben sie Kriterien und Indikatoren an (Wann ist die eigenverantwortliche Schule mit den Ergebnissen zufrieden?), benennen konkrete Maßnahmen, Modi der innerschulischen Verarbeitung und Verantwortungsübernahme. Ein leerformelhafter Katalog mit allgemeinen pädagogischen Maximen wird dem Anspruch von Schulprogrammen nicht gerecht. Wirksame Schulprogramme sichern den Gesamtzusammenhang der Einzelmaßnahmen, beschreiben die „Architektur einer lernenden Schule,“ (Senge) indem Arbeitsorganisation und Prozesssteuerung ebenso aufgeführt werden wie die Methoden und Werkzeuge der Selbstreflexion und -organisation. Allmählich kann so das Schulprogramm zum Organisationsgedächtnis werden.
- Wirksame Schulprogramme sind keine „herausgehobenen Ereignisse“ mehr, sondern stellen eine kontinuierliche und stets einsehbare Dokumentation der kontinuierlichen Analyse der konkreten Arbeit der Einzelschule dar. Sie lassen stets Einblicke in die Prozesse der integrierenden qualitätssichernden Reflexion der Einzelschule zu.

- Wirksame Schulprogramme stellen die kritische Selbstreflexion des Unterrichts an der eigenen Schule in den Mittelpunkt und beschreiben operationalisiert eine systematische Unterrichtsentwicklung. Unterrichtsentwicklung und Arbeit am Schulprogramm bedingen sich gegenseitig.
- Wirksame Schulprogramme befördern die Lehrerinnen- und Lehrerkooperation (stets auf den Unterricht ausgerichtet) auf einer vertikalen und einer horizontalen Ebene und beschreiben solche Kooperationsstrukturen.
- Wirksame Schulprogramme integrieren alle in der Schule zur Verfügung stehenden Daten und ziehen daraus die notwendigen Konsequenzen, die im Schulprogramm benannt werden.
- Wirksame Schulprogramme nehmen eine ausdifferenzierte Fortbildungsplanung vor, die u. a. dafür sorgt, dass die Schule sich allmählich zu einem „Lernenden System“ entwickelt. Eine solche Fortbildungsplanung beschreibt nicht nur die Ziele und Maßnahmen, sondern verdeutlicht, wie Lehrerinnen und Lehrer verbesserte Alltagsroutinen ausbilden, die von einer Kultur der Belehrung zu einer Kultur des Verstehens und des Ausbildens von Kompetenzen übergehen.
- Damit Schulprogramme wirksam werden und bleiben bedürfen sie der Unterstützung durch die Schulaufsicht. Schulprogramme als die zentralen Steuerungs- und Qualitätsentwicklungsinstrumente einer eigenverantwortlichen Einzelschule benötigen den Blick aus der Distanz, die systematische Beratung unter Einschluss der Impulsgebung, einer kritisch-konstruktiven Prozessbegleitung auf Distanz und eine qualifizierte Rückmeldung zum Projektmanagement der Schulen. Regelmäßige konsultative Prozesse (Dialoge mit Verbindlichkeitscharakter) jenseits einer „fürsorglichen Belagerung“ durch die Schulaufsicht sind unverzichtbar, sollten aber möglichst von den Schulen selbst eingefordert werden. Nur die Schulaufsicht kann mit dem Schulprogramm eine systemische Entwicklungsberatung betreiben, weil sie die entsprechenden Feldkenntnisse und die notwendigen Kompetenzen in systemischer Beratung und im Projektmanagement hat, um schulische Systeme lernfähig zu machen.
- Schulprogramme sollten auf der Grundlage einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung entstehen und verdeutlichen, wie sie die demokratische Erziehung und politische Bildung im Schulleben verankern wollen.

Eine Rückmeldung zu dem Bericht oder eine Erörterung der Thesen des MSWs ist niemals erfolgt. Zentrale Arbeitsbereiche der oberen Schulaufsicht blieben ohne jegliche Resonanz.

#### **6.1.4 Perspektiven**

Die Schulen wurden in schriftlichen Einzelrückmeldungen in umfangreicher Weise auf den Stand der Schulprogrammarbeit aufmerksam gemacht. Sie erhielten Hinweise, wie und woran sie weiterarbeiten sollten, wenn sie das auch so einschätzen. Zusätzliche mündliche Beratungen konnten bei Bedarf (nicht mehr für alle Schulen als Verpflichtung) angeboten werden. Diese wur-

den bei den Schulen, zu denen der Autor eingeladen wurde, auch genutzt, um auf die Möglichkeiten des Demokratie-Lernens aufmerksam zu machen und Angebote zur Kooperation zu unterbreiten. Von der Fachberaterin Sozialwissenschaften sind drei Fachkonferenzen Politik/Sozialwissenschaften unter den Aspekten des Demokratie-Lernens in der Schule beraten und unterstützt worden. Dies mutet angesichts der Notwendigkeit des Demokratie-Lernens und der damit verbundenen Chancen für einen enormen Zugewinn an schulischer Qualität sehr, sehr bescheiden an. Andererseits kann unter den restriktiven äußeren Bedingungen (der Marginalisierung von politischer Bildung etc.) zumindest von einem geringen Erfolg gesprochen werden. Mehr war trotz guten Willens angesichts anderer Verpflichtungen nicht leistbar.

## **6.2 Realisiertes schulaufsichtliches Handeln auf der Ebene der vertikalen Lehrerverbände (Fachkonferenzarbeit)**

### **6.2.1 Befragung der Fachkonferenzen zum Demokratie-Lernen**

Im Rahmen des Schuljahres 2003/2004 wurde vom Dezernenten für politische Bildung bei der Bezirksregierung Münster im Dezernat 43 an 92 Gymnasien (einschließlich der Gymnasien im Ersatzschuldienst) und 27 Gesamtschulen im Rahmen der Auswertung der Schulprogramme eine Befragung durchgeführt zur Frage der Verankerung demokratischer Erziehung und politischer Bildung in den Schulprogrammen. Sie verfolgte das Ziel der Erfassung, ob und in wieweit Elemente des Demokratie-Lernens bekannt waren und ob sie einen Niederschlag im Schulprogramm gefunden hatten. Vor dem Hintergrund einer solchen Ersterfassung sollten dann konkrete Maßnahmen zur Unterstützung und Begleitung der Schulen mit Angebotscharakter geplant werden. Insbesondere die Fachkonferenzen Politik/Sozialwissenschaften bzw. des Lernbereiches Gesellschaftslehre an Gesamtschulen hätten unter Einbeziehung der Schulleitung gewonnen werden sollen, um dort Implementierungen vorzunehmen.

Dazu wurden Fragebögen mit neun Fragen und dem Titel „Schulkultur und politische Bildung, Möglichkeiten des demokratischen Lernens und Lebens in der Schule“ an die Fachkonferenzen, die in dem o. g. Aufgabenfeld tätig sind, versandt. Von 92 Gymnasien (davon 17 in privater Trägerschaft) und 27 Gesamtschulen (davon 3 in privater Trägerschaft) konnten 55 bearbeitete Fragebögen (davon 10 von Gesamtschulen) ausgewertet werden.

Die Zielsetzung der Befragung war also die Notwendigkeit, sich einen Überblick zu verschaffen über die Aktivitäten in dem Handlungsfeld, nämlich Schule als Lernort für demokratisches Verhalten, durch Fragen nach der Entwicklung einzelner Elemente demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulprogramm und deren Verankerung in der konkreten schulischen Wirklichkeit. Die Befragung sollte als Basis dienen für mögliche Unterstützungsleistungen und Impulse an die Fach- und Lernbereichskonferenzen durch die

Schul- bzw. Fachaufsicht. Vor diesem Hintergrund war daran gedacht, mögliche Handlungsoptionen zu entwickeln.

### Fragebogen Demokratie-Lernen

1. In welchen Handlungsfeldern bzw. Organisationsformen versuchen Sie als Mitglieder der Fach- bzw. Lernbereichskonferenz die Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung an demokratischen Prozessen zu motivieren und Kompetenzen zu vermitteln, um demokratisch handeln zu können?  
*(bitte kreuzen Sie Ihre vorrangige Akzentsetzung an! Mehrfachnennungen sind möglich.)*
  - Handlungsfeld Unterricht (z. B. durch Rückmeldearrangements)
  - Handlungsfeld Schulklasse/Klassenebene (z. B. Klassenratsmodelle)
  - Lernen in Projekten
  - Demokratie/Handlungsfeld Schule als Institution (Partizipationsformen mit realem Einfluss auf die Schule)
  - Schule in der Demokratie/Handlungsfeld Schule und Nahbereich (Kooperation mit außerschulischen Partnern, Öffnung von Schule in ihr sozial-räumliches Umfeld)
  - Schule als Begegnungsstätte
2. Welche Formen und Aspekte der Schulkultur als Beitrag zur politischen Bildung gibt es an Ihrer Schule?
  - Gesprächsforen bzw. politische Foren
  - Peer-Mediation und Schülerstreitschlichtung
  - Einbeziehung außerschulischer Partner
  - Soziale Unterstützungssysteme
  - Besondere Aktivitäten
  - Wertediskussion
  - Modelle der Deliberation, des Debatings, des Deliberationsforums, der institutionalisierten Diskussion bzw. des Dialogs
  - Schul- und Stufenversammlungen
  - Andere Formen, bitte benennen!
3. Was beabsichtigt die Fachkonferenz Politik/Sozialwissenschaften bzw. die Lernbereichskonferenz Gesellschaftslehre zu tun, um diesen Akzent im schulischen Alltagsleben zu entwickeln bzw. weiter zu stärken?
- 4a. Welche Bedeutung messen Sie im Fach Politik/Sozialwissenschaften bzw. im Lernbereich Gesellschaftslehre Formen demokratischen Lernens zu?
- 4b. Welche Hindernisse könnten Ihrer Meinung nach dafür verantwortlich sein, dass in der Realisierung des Erlernens von Demokratie durch erlebte und praktizierte Formen in der Schule evtl. noch Entwicklungsbedarf besteht?
5. Haben Sie sich in der Fachkonferenz bisher schon mit dieser Thematik beschäftigt?
6. Was sollte durch die Schulaufsicht unternommen werden, um diesen Akzent politischer Bildung stärker im Schulleben zu verankern?
7. Welche Handlungsformen sollten Ihrer Meinung nach dafür von der Schulaufsicht gewählt werden?
8. Der neue Erlass „Schulprogrammarbeit und interne Evaluation-Vorgaben für die Jahre 2003 und 2004“ vom 29. 04. 2003 sieht vor, dass die Schulen Verfahren zu einer qualifizierten Rückmeldung von Schülerinnen und Schülern zum Unterricht auf Lerngruppenebene entwickeln und erproben.
  - a) Welche Formen und Ansätze zu einer Kultur des Schülerfeedbacks gibt es im Fach Politik bzw. Sozialwissenschaften bzw. im Lernbereich Gesellschaftslehre an Ihrer Schule bereits?
  - b) noch nicht verwirklicht
  - c) In welcher Weise beabsichtigen Sie in unserem Fach (Politik, SW, GL), das sich aus vielerlei Gründen besonders anbietet, diese Aufforderung zu realisieren?
9. Welchen Beitrag sollte der Politikunterricht (Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften) nach Meinung der Fachkonferenz zum Schulprogramm leisten?
10. Wo sehen sie besondere Chancen und Möglichkeiten für den Politikunterricht für eine besondere Akzentsetzung im Hinblick auf Demokratie-Lernen?

Abb. 10: Fragebogen Demokratie-Lernen

### Auswertung in Bezug auf „Integration in das Schulprogramm“

*Frage: Was beabsichtigt die Fachkonferenz Politik/Sozialwissenschaften bzw. die Lernbereichskonferenz Gesellschaftslehre zu tun, um diesen Akzent im schulischen Alltagsleben zu entwickeln bzw. weiter zu stärken?*

Die Stärkung bzw. Entwicklung demokratischen Lernens für das Alltagsleben (Frage 3) wird von neun Antworten ignoriert oder in Frage gestellt, insgesamt

wird jedoch immer wieder die unzureichende Situation des Fachs bzw. der Fachkonferenz an den Schulen betont (Unterbesetzung, fachfremder Unterricht, eingeschränkter Unterricht). Allerdings gibt es 16 konkrete Vorschläge zur Weiterarbeit mit Schwerpunkten im Bereich fächerübergreifender, ökonomischer oder berufswahlorientierender Projekte, daneben Hinweise auf die Arbeit zur Methodenkompetenz (1), dem Umgang mit neuen Medien und der Beteiligung an Wettbewerben (letzteres spielt jeweils eine Rolle, auch als Nachweis erfolgreichen Arbeitens).

*Frage: Welche Bedeutung messen Sie im Fach Politik/Sozialwissenschaften bzw. im Lernbereich Gesellschaftslehre Formen des Demokratie-Lernens zu?* Die Bedeutung des Fachs für das Demokratie-Lernen (Frage 4a) wird fast einheitlich betont (44), der Unterricht im Fach Politik/Sozialwissenschaften wird in einer Rolle als Vorbild, Vorreiter genannt, jedoch wird deutlich auch auf die Verantwortung anderer Fächer hingewiesen, z. T. kritisch; ebenso wird Skepsis gegenüber den Möglichkeiten der Fachkonferenz auch wegen der institutionellen Einschränkungen artikuliert (z. B. zu geringe Sitzungsfrequenz, Wunsch nach mehr Fachkonferenzen im Halbjahr). Deutlich wird aber auch die Unklarheit darüber, wie Fachkonferenzen optimal kooperieren und an einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung teilhaben können. So bleiben die Aussagen zur Mitgestaltung oder Mitbeteiligung des Faches in der Schule als Erfahrungsraum eher diffus, etwa wenn es um konkrete Angaben zur Schulprogrammarbeit in dem Bereich geht. Dies gilt allerdings insgesamt für die Antworten auf Fragen zu den Bereichen Fachkonferenzarbeit und Unterricht im Fach Politik/Sozialwissenschaften, insoweit sie nicht ganz konkret zu beantworten sind, oder direkt der Bezug zu Handlungsfeldern erkennbar wird.

*Frage: Welche Hindernisse könnten Ihrer Meinung nach dafür verantwortlich sein, dass in der Realisierung des Erlernens von Demokratie durch erlebte und praktizierte Formen in der Schule evtl. noch Entwicklungsbedarf bestehen?*

Zu den Hindernissen des Erlernens von Demokratie in der Schule (Frage 4b) werden sehr zahlreiche (56) Angaben gemacht, die sich i. d. R. auf die Mängel der Schule als Institution oder System beziehen mit der als zu stark kritisierten Reglementierung (z. B. Bürokratie, institutionelle Zwänge, Gesetze und Erlasse, autoritärer Charakter, Restriktionen, was Zeit und Ressourcen betrifft); Mängel werden auch konstatiert auf der Ebene der Akzeptanz bei den Schülern, den Eltern. Der Status des Fachs bzw. die Anerkennung der Bedeutung politischer Bildung oder demokratischer Erziehung in der Schule wird beklagt. Die Hindernisse liegen – so die Befragten – eher auf der zentralen als auf der Ebene der Fachkonferenz oder des Politikunterrichts. Es werden allerdings Defizite im kognitiven Bereich und mangelndes Interesse von Seiten der Schüler moniert, ohne dies allerdings mit der Forderung nach einer notwendigen Entwicklung demokratischer Haltungen zu verknüpfen. Es gibt Hinweise auf die mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung und durch die Schulaufsicht, insbesondere durch die oberste Schulaufsicht. An

einer Stelle wird auf die Gefahr normierter Tests verwiesen, auch wenn der Bereich zentraler Prüfungen von Lernergebnissen mit den entsprechenden negativen Synergieeffekten noch keine Rolle gespielt hat.

*Frage: Welchen Beitrag sollte der Politikunterricht (Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften) nach Meinung der Fachkonferenz zum Schulprogramm leisten? Wo sehen Sie besondere Chancen und Möglichkeiten für den Politikunterricht für eine besondere Akzentsetzung?*

Bezogen auf den Beitrag zum Schulprogramm (Frage 9) des Politikunterrichts (bzw. des Lernbereichs Gesellschaftslehre an den Gesamtschulen und des Fachs Sozialwissenschaften) und den Chancen und Möglichkeiten einer besonderen Akzentsetzung wird auf zentrale Felder verwiesen (zumeist wenig konkret):

- Öffnung von Schule,
- fächerverbindendes, fachübergreifendes Lernen,
- Schlüsselqualifikationen,
- Schulkultur, Schulklima,
- eigenverantwortliches Arbeiten, Lernen,
- Förderung der Methodenkompetenz.

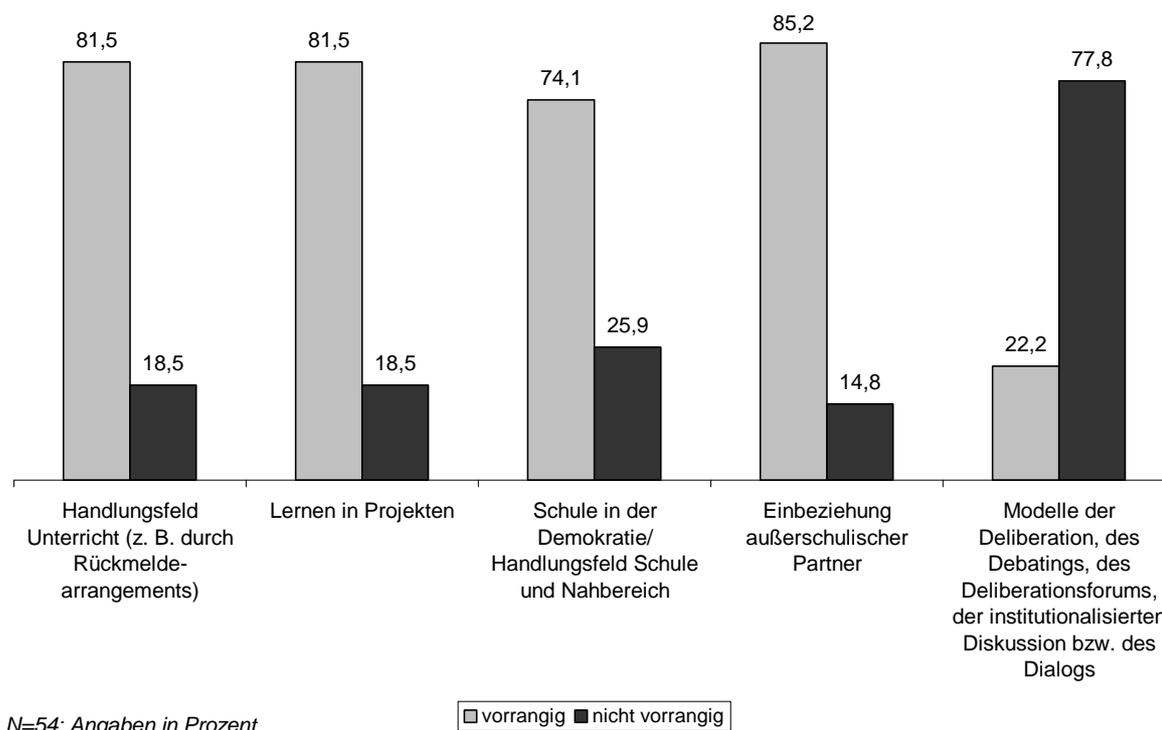
Das Fehlen konzeptioneller Entwürfe zur demokratischen Erziehung und zur politischen Bildung als ein Entwurf für die Schule in ihrer Gesamtheit und damit als Lernort für Demokratie wird auf allen Ebenen erkennbar. Hier ist ein deutliches Defizit in den Schulen vorhanden. Selbst wenn die Bereitschaft besteht, sich für ein Demokratie-Lernen innerschulisch vermehrt einzusetzen, wissen die Befragten nicht, wie sie dies in die entsprechenden Organisationsformen umsetzen können und welche Konzepte hilfreich sein könnten. Daneben werden einige in der Schule konkret durchgeführte Projekte oder Arbeitsschwerpunkte (PRAWIS, Drogenprävention, SELGO, STBW, Mädchenförderung) genannt. Es gibt immer wieder Hinweise auf eine notwendige Stärkung der Zusammenarbeit (Lehrerkooperation, Einbeziehung von Schülern, bzw. Eltern) in der Schule.

### **Auswertung in Bezug auf „Schulische Wirklichkeit“**

*Frage: In welchen Handlungsfeldern bzw. Organisationsformen versuchen Sie als Mitglieder der Fach- bzw. Lernbereichskonferenz die Schüler zur Beteiligung an demokratischen Prozessen zu motivieren und Kompetenzen zu vermitteln, um demokratisch handeln zu können? Welche Formen und Aspekte der Schulkultur als Beitrag zur politischen Bildung gibt es an Ihrer Schule?*

Bezogen auf die Handlungsfelder bzw. Organisationsformen (Fragen 1 und 2), in denen die Fachkonferenzen die Schüler zur Beteiligung an demokratischen Prozessen motivieren und Kompetenzen vermitteln, sind deutliche Schwerpunkte im Handlungsfeld Unterricht im Gegensatz zu den Handlungsfeldern Schulklasse oder Schule feststellbar, einerseits etwa durch gehäufte Hinweise auf Möglichkeiten für Schüler, Rückmeldungen zur Planung und Durchführung des Unterrichts zu geben, und andererseits durch Angaben zu

Projektarbeit. Allerdings scheint es sich hier generell nicht um systemisch abgestimmte Verfahren, sondern um Einzelinitiativen zu handeln.



**Abb. 11: Formen und Aspekte der Schulkultur als Beitrag zur politischen Bildung**

Ein weiterer Mittelpunkt in diesem Arbeitsbereich, der auch an anderer Stelle immer wieder genannt wird, ist die Kooperation mit außerschulischen Partnern, bzw. die Öffnung der Schule in ihr sozialräumliches Umfeld; allerdings lassen die Angaben darauf schließen, dass es sich weniger um soziale Kontakte zur Gemeinde oder dem Nahbereich der Schule, sondern um im weitesten Sinn ökonomische oder berufswahlorientierende Kontakte handelt. Dies wird ja auch von außen von den Schulen eingefordert und mit Befragungen nach diesen Aktivitäten geprüft bzw. sie werden dazu ermutigt. Das heißt, Projektaktivitäten im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung im Binnenraum der Schule und in der Öffnung der Schule in das Umfeld sind kaum vorhanden. Eine Ausnahme bilden hier Schulen mit kirchlichen Trägern, soziale Projekte betreffend.

Wesentliche Elemente einer demokratischen Erziehung sind an den meisten Schulen unbekannt, so spielen etwa Wertediskussionen und Modelle der Deliberation eine geringe Rolle (dieser Begriff ist z. T. unbekannt, was einerseits kritisch angemerkt, andererseits als interessanter Hinweis gewürdigt wird). In den konkreten Ergänzungen ist feststellbar, dass Mehrfachnennungen in gewisser Weise auf Schwerpunkte in klassischen Handlungsfeldern (Berlinfahrt, Besuch des Bundestags und des Landtags, Engagement in „Dritte-Welt-Gruppen“) und Konfliktregelungsstrategien (Streitschlichtung, Klassenpaten) hinweisen; es insgesamt mehr Aktivitäten im Bereich des Unterrichts gibt als auf Klassen- oder gar Schulebene. Über das Handlungsfeld Unter-

richt hinaus sind kaum Aktivitäten zur Verankerung demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulleben vorhanden. Die Teilnahme an Projekten wie PraWis (= Praxis Wirtschaft) oder Methodentraining nach Klippert wird, wohl wegen des vermuteten Renommés und der investierten Zeit, immer wieder mit gewissem Stolz vermerkt.

Es wird nicht erkannt, dass diese Aussagen nichts mit den Fragen zu tun haben oder in Bezug auf das Demokratie-Lernen u. U. sogar kontraindiziert sind.

Kurzum: Es zeigen sich erhebliche Defizite in den außerunterrichtlichen Bereichen der demokratischen Erziehung und politischen Bildung. Die Schule als Handlungsraum wird kaum wahrgenommen.

Ob in den zahlreich genannten Handlungsfeldern und Beiträgen eine verbesserte Kommunikation zwischen den am Schulleben Beteiligten oder Erfahrungen vermittelnden Ansätzen als Basis für demokratische Handlungskompetenz deutlich werden können, ist fraglich. Auffällig ist der geringe Anteil von Projekten, die an der Umweltproblematik orientiert sind oder dem Nachhaltigkeitsgedanken und dem kritischen Umgang mit modernen Medien verpflichtet sind. Auch fehlen konkrete Hinweise auf Problembereiche wie Gewaltbereitschaft, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus.

*Frage: Haben Sie sich in der Fachkonferenz bisher schon mit dieser Thematik beschäftigt?*

Die Beschäftigung mit der Thematik des Demokratie-Lernens in der Schule (Frage 5) wird ambivalent bewertet: Ja (27) zu Nein (28)

Dies zeigt in sehr deutlicher Weise, dass selbst die Vertreter/innen des Faches Politik/Sozialwissenschaften die Möglichkeiten und Chancen ihrer Gestaltungsmöglichkeiten nicht wahrnehmen, nicht wahrnehmen wollen oder resigniert haben. Neben einer Vielzahl von einzelnen Angaben wird auf Seiten der Befürworter die Unterstützung der SV-Arbeit als Basisfaktor auf den verschiedenen Ebenen von Schule bezeichnet.

Für die Nichtbeschäftigung mit der Thematik werden wieder eine große Zahl vielfältiger Hinweise gegeben, die auf der Ebene der Rahmenbedingungen anzusiedeln sind, aber auch z. T. eine gewisse Ignoranz deutlich machen: Man befürchtet, dass unnötige und destruktive Grundsatzdebatten entstünden. Zudem wird erkennbar davon ausgegangen, dass die Schüler angemessen beteiligt sind, dass das gesamte Schulleben ohnehin auf Partizipation ausgerichtet ist.

Zusätzlich wird teilweise angemerkt, der Begriff sei unklar, es werde kein Bedarf gespürt oder artikuliert und von der Schulleitung fehle die Unterstützung.

*Frage: Der neue Erlass „Schulprogrammarbeit und interne Evaluation – Vorgaben für die Jahre 2003 und 2004“ vom 29. 04. 2003 sieht vor, dass die Schulen Verfahren zu einer qualifizierten Rückmeldung von Schülern zum Unterricht auf Lerngruppenebene entwickeln und erproben.*

*a) Welche Formen und Ansätze zu einer Kultur des Schülerfeedbacks gibt es im Fach Politik bzw. Sozialwissenschaften bzw. Lernbereich Gesellschaftslehre an Ihrer Schule bereits?*

*b) noch nicht verwirklicht*

*c) In welcher Weise beabsichtigen Sie in unserem Fach (Politik, SW, GL), das sich aus vielerlei Gründen besonders anbietet, diese Aufforderung zu realisieren.*

Wenn Angaben zu Verfahren einer qualifizierten Rückmeldung von Schülern zum Unterricht (Frage 8) auf Lerngruppenebene gemacht werden, dann sind diese im eher traditionellen Bereich zu finden:

Fragebogen (22), Gespräche, unbürokratische Arrangements, allgemein gehaltene Ansätze zur Selbstwahrnehmung, Reflexionen nach Präsentationen, Gruppenarbeiten etc. Es gibt eine nicht geringe Zahl von Fachkonferenzen, die angeben, Evaluation sei noch in Planung (ca.14) oder noch nicht verwirklicht (14). Die Möglichkeiten von Feedbackverfahren im Hinblick auf eine demokratische Erziehung und zur Optimierung des eigenen Unterrichts werden nicht erkannt.

### **Auswertung in Bezug auf „Unterstützung durch die Schul- bzw. Fachaufsicht“**

*Frage: Was sollte durch die Schulaufsicht unternommen werden, um diesen Akzent politischer Bildung stärker im Schulleben zu verankern?*

*Frage: Welche Handlungsformen sollten Ihrer Meinung nach dafür von der Schulaufsicht gewählt werden?*

Mit Blick auf die vorher geäußerte Kritik an den Rahmenbedingungen des Unterrichts im Fach Politik/Sozialwissenschaften zielen die Vorschläge für eine Unterstützung durch die Schulaufsicht und die zu wählenden Handlungsformen (Fragen 6 und 7) dementsprechend auf das Stundenvolumen, die Personalausstattung etc.

Es wird dringend um konkrete Vorschläge konzeptioneller Modelle für den Unterricht in Politik und Sozialwissenschaften und Leitbilder für die Schule als Ganzes für die konkrete Gestaltung des Schullebens gebeten (16) und Unterstützung, insbesondere bei der SV-Arbeit; aber auch die Schaffung von Freiräumen/mehr Autonomie als Fundament für selbstständiges Handeln. Zudem wird ein größerer Einfluss der Lernenden auf Schule und Unterricht gefordert, ohne dies zu konkretisieren. Es fehlt vor allem dabei der Hinweis, wie die Schulaufsicht dies befördern soll.

Den Fachkonferenzen geht es um vielfältige Fortbildungsangebote zur Verbesserung ihrer Arbeit: Ideenbörsen, Veröffentlichung guter Beispiele, Materialsammlungen im Internet, Tagungen, Trainingsprogramme, Beratung durch Fachberater, Kontakte zu anderen Fachkonferenzen und Fächern, aber auch die Zurückführung verdichteter Lehrplan-Anforderungen.

Bezogen auf die Handlungsformen fühlen sich viele nicht angesprochen oder befugt (ca. 20), sie sind weitgehend unbekannt; es gibt aber auch Vorschläge wie: Zurückhaltung, Lob, Unterstützung, Ermutigung, faire Gespräche, Transparenz, Dialog. Auch hier wird wieder um Fortbildung im weitesten Sinn gebeten, möglichst praxisnah, aber auch mit fachdidaktischer Fundierung.

Insgesamt wird die Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der gesamten Schule, in der Schule als

Lebens- und Lernort gesehen, und die Realität erkannt. Eine Reduktion oder auch „Abschiebung“ des gesamten Bereichs auf den Unterricht im Fach Politik/Sozialwissenschaften wird weitgehend vollzogen; dies wird vereinzelt aber auch zurückgewiesen, so dass hier Perspektiven unterstellt werden können, dass die gesamte Schule als Refugium des Demokratie-Lernens verstanden wird. Dabei handelt es sich aber um eine sehr geringe Anzahl von Rückmeldungen mit dieser Auffassung. Auch werden die Zusammenhänge, Hintergründe oder möglichen Synergieeffekte des Unterrichts nicht gesehen oder artikuliert, sondern es wird stets auf Mängel in der Struktur, auf die einschränkenden schulischen Bedingungen hingewiesen, was zwar berechtigt erscheint, aber auch zur Rechtfertigung fehlenden eigenen Engagements gedeutet werden kann.

Im Prozess ist vermutlich eine Verdrängung von evtl. vorhandenen Ansätzen des Demokratie-Lernens durch eine übermächtige Outputorientierung dafür verantwortlich zu machen, dass dieses wichtige Element des Schulehaltens kaum noch Beachtung erhält. Zudem sind die Möglichkeiten, die in einer Durchdringung der Schule mittels demokratischer Erziehung und politischer Bildung liegen, aber auch Formen demokratischen Sprechens und andere Elemente des Demokratie-Lernens weitgehend unbekannt. Auch die traditionelle Kooperationsform Fachkonferenz wird nicht hinreichend als Instrument wahrgenommen, um ein verstärktes Demokratie-Lernen in der Schule auszuweiten.

Kurzum: Die Momentaufnahme verdeutlicht die Notwendigkeit des Bekanntwerdens und des Bekanntmachens mit Konzepten des Demokratie-Lernens, aber auch mit den einzelnen schulischen Ebenen, um dieses zu entwickeln und in der Praxis tauglich zu verwirklichen. Die in den Folgejahren durch zentrale Abschlussprüfungen, Bildungsstandards und Lernstandserhebungen noch verstärkte Outputorientierung, die Zurückdrängung der Relevanz des Schulprogramms im tatsächlichen Schulleben und die Verhinderung von Initiativen im Regierungsbezirk Münster, die Fachkonferenzarbeit zum „Motor der Unterrichtsentwicklung“ zu machen und damit auch der Fachkonferenz Politik mehr Gestaltungsmöglichkeiten und eine größere Initiativfunktion für das Demokratie-Lernen zu geben, haben dazu beigetragen, dass der in der Befragung zum Ausdruck kommende bedauernde Ist-Stand sich auch aktuell kaum verbessert haben dürfte. Durch die Marginalisierung von politischer Bildung und demokratischer Erziehung muss sogar eine Verschlechterung befürchtet werden.

### **Perspektiven für eine Weiterentwicklung**

Mit den Schulen, die nach der Befragung einen Rückmelde- und Beratungsbedarf angemeldet haben, die freiwillig – ausgehend von der Befragung – erkannt haben, dass sie deutliche Entwicklungsbedarfe im Bereich des Demokratie-Lernens haben, wurden ausführliche Beratungsgespräche mit der Fachkonferenz vor dem Hintergrund der spezifischen schulischen Situation geführt, wie sie in kleinen Schritten sich auf den Weg machen können, um z. B. ein Schülerparlament auf den Weg zu bringen. Auch gab es Hinweise zu

Fortbildungen über den Klassenrat, Angebote zum Besuch von Schulen, die Klassenratssitzungen in die rhythmisierte Wochenstruktur aufgenommen haben. Allerdings handelt es sich nur um drei Schulen, die dieses Interesse gezeigt haben. Zudem war es aus kapazitären Gründen nicht möglich, eine solche Entwicklungsberatung durch die Fachaufsicht und durch die Fachberatung kontinuierlich anzusiedeln, so dass vermutlich zwar eine Erweiterung des Spektrums von Möglichkeiten des Demokratie-Lernens bei diesen Fachkonferenzen erreicht wurde, aber keinerlei Nachhaltigkeit. Es blieb bei punktuellen Verbesserungen und bei der Erkenntnis, was noch alles zu machen wäre.

Selbst die Teilnahme einer Schule am BLK-Modellversuch führte nicht dazu, dass erste Ansätze zu einem Stufenparlament weiterverfolgt wurden, weil vor allem die Unterstützungsbedingungen, die der Modellversuch bot, nach dessen Ende entfielen. Dies ist nicht nur ein Argument für Transferphasen nach Modellversuchen, sondern auch für die Notwendigkeit langfristiger und begleitender Unterstützungsmaßnahmen durch eine Schulentwicklungsberatung des Demokratie-Lernens, die sich ihrer Servicefunktion bewusst bleibt.

### **6.2.2 Schulaufsicht als Impulsgeber: Befragung zur Fachkonferenzarbeit unter dem Aspekt des Demokratie-Lernens**

Im Schuljahr 2002 bis April 2004 wurden vom Dezernenten für politische Bildung bei der Bezirksregierung Münster im Dezernat 43 an den Gymnasien im Rahmen des von ihm mitinitiierten Dezernatsziels, das die (Re-) Aktivierung der Fachkonferenzarbeit zum Ziel hatte, eine Befragung zum Stand der Fachkonferenzarbeit durchgeführt. Ziel war es, den annähernden Stand der Fachkonferenzarbeit an den Gymnasien des Bezirks einzuschätzen, um daran anschließend adäquate Fort- und Weiterbildungsangebote zu unterbreiten, die die vertikale Kooperation der Fachkonferenz, deren verbindliches Miteinander-Arbeiten und vor allem eine fachbezogene und systematische Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der Veränderung der Lernkultur zum Ziel hatten.

Dazu wurde folgender Fragebogen mit fünf Fragen an die Fachkonferenzen verschickt:

- Worin sehen Sie die Stärken bzw. Schwächen der bisherigen Arbeit in Ihrer Fachkonferenz?
- Wie schätzen Sie den Stand der Umsetzung der Aufgaben der Fachkonferenzen in Ihrer Fachkonferenz ein?
- Welche Ziele und Arbeitsschwerpunkte halten Sie für die zukünftige Arbeit in Ihrer Fachkonferenz für wichtig?
- Welche Wünsche/Vorschläge haben Sie bezüglich der Unterstützung der Fachkonferenzarbeit durch die Schulaufsicht und die Lehrerfortbildung?
- Gibt es sonstige Hinweise zur Entwicklung der Fachkonferenzarbeit, die Sie gerne geben möchten?

- Für die Fachkonferenz Politik: Was sind für Sie die zentralen Aufgaben der Fachkonferenz Politik?

Die qualitative Auswertung der Selbstwahrnehmung der Fachkonferenz-Arbeit ergab folgende Rückmeldung:

- Stärken:
  - die Kollegialität, die gegenseitige Unterstützung sowie die positive Arbeitsatmosphäre in den Konferenzen,
  - der gelingende fachliche Austausch mit all den dazu gehörenden Aspekten: schulinterne Lehrpläne, Austausch von Unterrichtsmaterialien, Klassenarbeiten etc.
  - Bezeichnung als Impulsgeber für die Gestaltung des Schullebens,
  - Fähigkeit erfolgreich schulinterne Fortbildungen planen und durchführen.
- Entwicklungsbedarfe:
  - fehlende Zeitkontingente für die notwendige Kooperation,
  - fehlende Verbindlichkeit, Kontrolle und Feed-back der Arbeit/Konferenzbeschlüsse,
  - mangelnde Absprachen/Abstimmungen,
  - zu wenig Kontinuität in der Arbeit,
  - zu wenig Kooperationsbereitschaft untereinander,
  - Widerstand gegen Wandel,
  - wenig Bewusstsein ihrer verantwortliche Rollen für Unterrichts- und Schulprogrammentwicklung,
  - Verständnis als Routineveranstaltung, in denen Aufgaben eher formal erledigt werden.

Somit wurden folgende Fortbildungsbedarfe für Fachkonferenzen ermittelt:

a) Überfachlich:

- Effizienzsteigerung der Fachkonferenz-Arbeit: professionelle Leitung und Moderationsmethoden, Konfliktbearbeitung,
- Schulzeitverkürzung und deren Auswirkung auf die Fächer,
- Implementierung einer Feedback-Kultur,
- Sinnvolle Eltern- und Schüler-Mitwirkung,
- Kollegiale Beratung von Kollegen,
- Impulse und Unterstützung durch Schulaufsicht und Schulleitung.

b) Fachlich:

- Anstöße für die Implementation Kernlehrplan, Lernstandserhebung, Zentrale Prüfungen (Jgst. 10), Zentralabitur,
- Förderdiagnostik u. differenzierte Förderung „leistungsschwächerer“ und –stärkerer“ Schülerinnen und Schüler,
- Unterstützung der Bildung von fachbezogenen Netzwerken.

Für die Fachkonferenz Politik waren die zentralen Aufgaben:

- Absprachen mit Verbindlichkeit über Kriterien zur Leistungsbewertung,
- gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsreihen,
- Unterstützung von fachfremd unterrichtenden Kollegen,
- Arbeit mit Schulbüchern,
- Beteiligung von Schülern im und am Politikunterricht.

Dieser Auswertung folgten zweitägige Fortbildungsangebote für die Fachkonferenzen am 31.05. und 01.06.2004 folgenden Schwerpunkten:

- Qualitätsaspekte von Konferenzen: Konferenzergebnisse & Konferenzprozess,
- Typische Konferenzphasen & Methoden,
- Vorbereitung von Teamsitzungen,
- Ursachen für störendes Teilnehmerverhalten & Maßnahmenvorschläge,
- Fachkonferenzarbeit und systematische Unterrichtsentwicklung,
- Einbeziehung von Eltern und Schülern in die Fachkonferenzarbeit.

Dieser Prozess der schulaufsichtlichen Unterstützung konnte durch die Änderung der Strukturierung der landesweiten Fortbildungskonzeption (Übergang der Fortbildung auf die Kompetenzteams durch den Paradigmenwechsel, das die Einzelschule primärer Ort der Fortbildung zu sein habe und nicht der einzelne Lehrer)) nicht weiter fortgesetzt werden. Dies führte zu folgenden Konsequenzen

- Schulinterne Fortbildungen,
- Wegfall individualisierter Lehrerfortbildung,
- Weitgehender Wegfall der Fortbildung durch die Bezirksregierung und der unterregionalisierten Fortbildung,
- Regionale Unterstützungsangebote durch die Kompetenzteams (seit 2007) und damit Wegfall der fachbezogenen Fortbildung außerhalb der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik.

Abgesehen von den Angeboten zur Fortbildung, die dann abrupt eingestellt werden mussten, war es nicht möglich, konsequent und kontinuierlich die Fachkonferenzarbeit an den Schulen zu unterstützen. Allerdings hat die Befragung dazu beigetragen, dass die Gymnasien auf ein bisher brachliegendes Feld der Unterrichts- und Schulentwicklung wieder aufmerksam geworden sind. An vielen Schulen hat die Schulleitung daher die Initiative ergriffen, um die Fachkonferenzarbeit in allen Fächern wieder zu stärken und für kontinuierliche Zusammenkünfte zu sorgen. Eine solche Entwicklung wurde unterstützt durch zentrale Abschlussprüfungen, die ein deutlich abgestimmteres und verbindlicheres Lehrerhandeln notwendig machen, um den Schülern annähernd vergleichbare Chancen zu geben. Davon profitierte auch die Fachkonferenzarbeit.

Inzwischen ist eine geringfügige Änderung in der Hinsicht eingetreten, dass vor dem Hintergrund des Zentralabiturs und neuer Kernlehrpläne in einige Kompetenzteams auf der Ebene der sog „Unteren Schulaufsicht“ auch Moderatoren für das Fach Politik/Wirtschaft bzw. Sozialwissenschaften aufgenommen wurden, ohne damit aber die erheblichen fachlichen Fortbildungsbedarfe der Schulen und Fachkonferenzen, die zudem zu den Kompetenzteams ein Misstrauens- und Distanzverhältnis haben, befriedigen zu können. Insbesondere fehlen aber weiterhin Fortbildungen zu allen Elementen des Demokratielernens auf der Ebene der Kompetenzteams.

### 6.2.3 Schulaufsicht als Impulsgeber: Fortbildungen zum Demokratie-Lernen

Im 2. Schulhalbjahr 2009/2010 wurden fachbezogene Fortbildungsangebote für Gymnasien und Gesamtschulen über eine fünfköpfige Moderatorengruppe vom Dezernenten für politische Bildung bei der Bezirksregierung Münster im Dezernat 43 in Kooperation mit dem Dezernat 46 (Fortbildung) ins Leben gerufen. Dies war möglich, weil inzwischen ministeriellerseits erkannt wurde, dass eine Konzentration des Fortbildungsangebotes auf Englisch, Deutsch und Mathematik andere Fächer sträflich vernachlässigt. Insofern gibt es erste und sehr vorsichtige Möglichkeiten, kleine „Fortbildungsnischen“ wieder zu öffnen und detaillierte Angebote in einem sehr kleinen Umfang zu unterbreiten. Allerdings wäre dieser Weg nicht gangbar gewesen, wenn sich beispielsweise der Hauptdezernent des Dezernates 46 nicht von Sinnhaftigkeit eines solchen Fortbildungsangebotes hätte überzeugen lassen.

Ziel der Angebote, über die die Fachkonferenzen im Mai 2010 mittels eines Anschreiben informiert wurden, ist es, innovative Impulse und Hilfen zu einer systematischen Unterrichts- und Schulentwicklung auf der Grundlage neuerer Entwicklungen in der politischen und ökonomischen Bildung und im Bereich der Demokratiepädagogik zu geben. Darüber hinaus geht es darum, neuere fachdidaktische Impulse an die Fachkonferenzen Politik/Sozialwissenschaften heranzutragen, um Anstöße für Veränderungen im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich zu geben. Das Demokratie-Lernen als schulisches und unterrichtliches Betätigungsfeld gehört ausdrücklich dazu. Angesprochen sind alle Politiklehrer, die Interesse an der fach- und schulbezogenen Weiterentwicklung in den unten genannten Bereichen haben.

Zu diesem Zweck werden Fortbildungsangebote zur fachdidaktisch ausgerichteten Professionalisierung entwickelt, die im Regelfall einmal pro Halbjahr stattfinden sollen. Ziele sind die Entwicklung von „Bausteinen“ zur fachbezogenen Unterrichts- und Schulentwicklung für interessierte Politiklehrer, kein flächendeckendes Angebot, keine Vorbereitung fürs Zentralabitur, und zwar in einem ausbalancierten Spagat zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung mit freiwilliger Teilnahme. Neben der Hinführung zu neueren Entwicklung in der Politikdidaktik gehört auch die Beschäftigung mit der Demokratiepädagogik zu diesem Fortbildungsangebot für Politiklehrer. Das Angebot ist zwar an das Fach angebunden, bezieht aber auch die Schulentwicklung unter dem Gesichtspunkt des Demokratie-Lernens mit ein.

Anknüpfungspunkt sind die Alltagserfahrungen der Politiklehrer in ihrem Politikunterricht, in ihrer Fachkonferenz und in ihrer Schule als Ort für das Demokratie-Lernen. Dabei gilt es, die an der Schule typischen Erfahrungen im Politikunterricht und in der Schule insgesamt zu berücksichtigen, um sie dann zu verallgemeinern. Wichtig ist dabei die Beschäftigung mit der Frage, wie die Fortbildung und deren inhaltliches Angebot die teilnehmenden Politiklehrer unterstützen kann, die alltäglich auftauchenden Fragen und Probleme unter Berücksichtigung der Fachdidaktik und der Demokratiepädagogik besser und vor allem gemeinsam mit anderen Fachkollegen zu bearbeiten. Ziel ist ein

kooperatives und gemeinsames Herangehen in der Einzelschule, das die schulische und unterrichtliche Lernkultur verändert, in deren Kern Demokratie-Lernen stattfindet.

Bislang sind folgende inhaltlichen Schwerpunkte als Vorschläge ins Auge gefasst worden:

- Politik-Unterricht in der Meinungsfalle? – Urteilsbildung und Urteilsfähigkeit in der politischen Bildung
- „Unpolitischer Unterricht“ in der politischen Bildung – was ist das und wie lässt er sich vermeiden?
- Spezielle fachmethodische Zugänge an inhaltlichen Beispielen angebunden: Filmanalyse, Arbeit mit digitalen Medien, Karikaturen im Politikunterricht – ein unterschätzter Lernweg
- Beitrag der politischen Bildung und demokratischen Erziehung zur Schulkultur (Kapitel 1.3 Rahmenvorgabe: politische Bildung): z. B. Wettbewerbe, SV, Klassenrat etc. und zum außerschulischen Umfeld
- Arbeit der Fachkonferenz Politik/Sozialwissenschaften: organisationspädagogisches Lernen und systematische Unterrichtsentwicklung im Fach
- Diagnosekompetenz und Individuelle Förderung im Fach Politik/Wirtschaft, Binnendifferenzierung als Antwort auf Heterogenität/Diversität im Politikunterricht
- Klassenrat.

Wie die Ziele dieses Fortbildungsangebotes vor dem Hintergrund der eingeschränkten Möglichkeiten zumindest ansatzweise realisiert werden kann, ist noch nicht genauer ausgelotet worden. Auch muss noch geklärt werden, wie die Vorerfahrungen der Teilnehmer systematisch erfasst werden können. Ebenso ist das Problem der Nachhaltigkeit noch nicht gelöst, da eine Fortbildungsmaßnahme nicht ausreicht, sondern eine Weiterverfolgung in der schulischen Realisierung (Verabredung von Erprobungen in der Fachkonferenz Politik, Begleitung und Beratung, Training, anschließende Reflexion) unbedingt notwendig wird, um Chancen zu haben, die unterrichtliche und schulische Wirklichkeit tatsächlich zu verändern. Insofern gibt es noch viele Leerstellen, aber ein erstes Angebot ist wieder möglich. Die ersten beiden Veranstaltungen zur politischen Urteilsbildung und die gute Resonanz bei den Fachlehrern lassen hoffen und ermutigen für die Fortsetzung dieses Fortbildungsangebotes.

Wichtig ist dabei, dass diese Offerte an die Fachlehrer als Chance zur weiteren Professionalisierung verstanden wird und nicht als eine Strategie der „Educational Governance“ missverstanden wird, bei der es nur um eine scheinbare Beibehaltung der Gestaltungsfreiheit der Einzelschule geht und eine direkte Bindung des Lehrkörpers an zentrale Vorgaben intendiert ist. Würde dies geschehen, liefe das Angebot ins Leere und trüge eher zur Deprofessionalisierung bei. Wünschenswert wäre es, wenn zukünftig ganze Fachschaften, hier Politik/Sozialwissenschaften, einer Schule fortgebildet werden könnten, um anschließend die praxistaugliche Umsetzung begleiten und auswerten zu können.

## 7. ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> An vielen Stellen der Arbeit werden zusätzliche Erläuterungen und auch Überblicke über Diskussionsstände gegeben, die für das Thema dieser Arbeit einen wichtigen Hintergrund abgeben, die aber nicht im Zentrum der Thematik stehen. Sie runden die Thematik ab, orientieren sich an den Rändern des gewählten Zugriffs. Zudem geben sie vertiefte Einblicke in die Hintergründe und in die im Text nicht explizit aufgenommenen Diskussionen, so dass sie vor dem so erklärten Hintergrund dann den weiteren Verlauf der Arbeit verständlicher machen und das Gesamtkonzept abrunden. Sie haben darüber hinaus auch die Funktion, Missverständnisse auszuschließen und Hinweise zu geben, die über die Thematik dieser Arbeit hinausgehen und sie ergänzen. Hierzu bediene ich mich der klassischen Form des Hypertextes, der Fußnote, die hier zur Endnote wird. Um die Lesbarkeit des Gesamttextes zu erleichtern, sind alle weiteren Erläuterungen, die zusätzlich Aufschluss geben und das Spektrum erweitern, bewusst ans Ende der Arbeit gesetzt worden.

<sup>2</sup> Um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, wird die Unterscheidung zwischen der maskulinen und femininen Form in der Regel nicht durchgehalten. Wenn dies so ist, dann gelten die maskulinen Bezeichnungen für Männer und Frauen in gleicher Weise. Es soll damit in keiner Weise die Dominanz eines Geschlechts zum Ausdruck gebracht werden. Die Entscheidung ist vielmehr dem Bemühen um sprachliche Klarheit geschuldet.

<sup>3</sup> Selbstverständlich gibt es reformpädagogische Vorläufer für solche Konzepte, deren Einfluss auf die hier vorgestellten Neuansätze unverkennbar ist, die aber z. T. in einer ideologischen Überhöhung der Gemeinschaft, (z. B. in der Pädagogik der Landerziehungsheime bei der Bestimmung der Schulgemeinde bei Gustav Wyneken) oder in der Idealisierung und Überhöhung des Staates (z. B. in Kerschensteiners staatsbürgerlicher Erziehung) huldigen und deshalb erst ihrer impliziten Ideologie, ihrer problematischen Prämissen und ihrer überhöhten Ziele entkleidet werden müssten, um in der Regelschule unter dem Gesichtspunkt demokratischer Bildung sinnvoll adaptiert werden zu können. Aus diesem Grunde wird darauf verzichtet.

<sup>4</sup> Es sei nur daran erinnert, dass nur 6% der Bevölkerung die Programme der Parteien zur letzten Europawahl verstanden haben.

<sup>5</sup> An der Hauptschule existiert immer noch kein eigenständiges Fach Politik, sondern nur die Kombination Geschichte/Politik mit verschwindend geringen Stundenanteilen. Die politische Bildung wird meistens zum Appendix eines historisch ausgerichteten Unterrichts. Die Situation der Gesamtschule in NRW ist die, dass es seit 1969 keinen Lehrplan für den Lernbereich Gesellschaftslehre gibt, obwohl hinreichend geeignete Lehrplanentwürfe in dieser Zeit vorlagen. Seit Oktober 2010 liegt erstmalig ein Lehrplanentwurf Gesellschaftslehre dem Verbändebeteiligungsverfahren vor, der inzwischen Gültigkeit erlangt hat.

<sup>6</sup> Dies führte zu einer bis heute nicht beendeten Auseinandersetzung über den Auftrag der Schule, vor allem über die Frage, ob sie sich nicht auf ihren Kernauftrag der Vermittlung von Wissen, der Ermöglichung von Lernen und der Messung von Leistung beschränken sollte, statt sich erweiterten Aufgaben zuzuwenden (vgl. Fauser, 1996; Giesecke, 1996).

<sup>7</sup> „Wir haben es uns in den Schulen häufig noch nicht ernsthaft genug zur Aufgabe gemacht, die Schüler auf ein Leben in der Demokratie vorzubereiten und sie mit einem demokratischen Habitus auszustatten, der auch nach der Schule vorhält. Wenn wir diese Aufgabe ernst nehmen würden, müssten wir das Leben in den

Schulen – viel stärker als das bisher der Fall ist – auf eine demokratische Lebensform umstellen, in der Kinder nachhaltige Erfahrungen mit einer demokratischen Lebensweise in einer demokratischen Schulkultur machen“ (Edelstein, 2008a, 4).

<sup>8</sup> Die Verpflichtung dazu kann aus dem Grundgesetz abgeleitet werden, setzt sich aber in den Bestimmungen der einzelnen Länderverfassungen fort, z. B. „Erziehung im Geiste der Demokratie“ (Art. 7 der nordrhein-westfälischen Verfassung). Beispiele dazu finden sich bei: Himmelmann, 2005b, 246. Allerdings sind diese Gesetzestexte Ansprüche, denen die schulische Praxis leider nicht folgt: „All of the school laws in Germany`s sixteen Länder lay down the schools` crucial role in preparing children and adolescents for taking over responsibility as citizens in a democratic state. Nevertheless, not one of the sixteen Länder has created legislation mandating schools to put citizenship education into practice. Looking at the actual level of implementation the call for active citizenship education in German education is thus more rhetoric than reality“ (Sliwka, 2005b, 185f.).

<sup>9</sup> Die erste Äußerung von Wolfgang Thierse hinsichtlich der Notwendigkeit eines sich stets erneuernden demokratischen gesellschaftlichen „Unterbaus“ wurde von ihm in seiner Rede am 14. März 2004 in der Frauenkirche in Dresden getätigt (vgl. Thierse, 2004).

<sup>10</sup> Darüber hinaus kann die Erklärung des ehemaligen Bundespräsidenten Johannes Rau mit den noch lebenden Bundespräsidenten zu Ehren von Theodor Heuss vom 14. September 1999 als weitere Legitimation angeführt werden, da darin dezidiert dazu aufgerufen wird, die „demokratische Gesinnung“ und das „Erlernen von Demokratie“ zu verstärken (zit. n. Himmelmann, 2009, 76).

<sup>11</sup> Kultusministerkonferenz (Hg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik, Beschluss vom 1. 12. 1989 i. d. F. vom 17. 11. 2005. Die von der KMK eingesetzte Kommission zur Erstellung einer für alle Bundesländer im Fach Sozialkunde/Politik geltenden Regelung für das Abitur hat sich unter den Bedingungen von Kompromisslösungen zwischen den unterschiedlichen fachdidaktischen Traditionen in den einzelnen Bundesländern in besonderer Weise um die Ausweitung des Demokratie-Lernens bemüht und dies zumindest in gemeinsamen Zielformeln zum Ausdruck gebracht. Inwieweit dies dann auch die Praxis in den einzelnen Bundesländern erfasst, ist dann ein ganz anderes Problem.

<sup>12</sup> Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Stärkung der Demokratieerziehung, Beschluss vom 06. 03. 2009

<sup>13</sup> Die Kritik kann darauf hinweisen, dass es nicht genügt, nur Fensterreden zu halten, Beschlüsse zu fassen und die Fanfare des Demokratie-Lernens ertönen zu lassen, sondern dass es konkreter Schritte bedarf, die vor allem in einer deutlichen Anhebung der Lernzeiten für sozialwissenschaftliche Fächer und in einer verpflichtenden Verankerung in der Schulkultur bzw. im Schulleben zum Ausdruck kommen müsste. Als Beleg für die viel zu geringen Lernzeiten mögen die Ergebnisse zur politischen Bildung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland dienen, die vom Monitor politische Bildung ermittelt wurden (vgl. Lange, 2010b, 46ff.).

<sup>14</sup> Als ein zusätzlicher Beleg für die Forderung nach einer „Reanimierung“ demokratischer Gestaltungsoffensiven in der Schule mag ein Zitat von Hildegard Hamm-Brücher dienen: „Das Lernziel ‚Demokratische Bildung und Erziehung‘ gehört sofort auf die Agenda überfälliger Schulreformen. Wenn wir nicht Ernst machen mit der Realisierung innerschulischer Reformprozesse, werden wir nicht nur bei künftigen PISA-Studien am unteren Ende der Skala rangieren. Dann gefährden wir auch die Demokratie als Staats- und Lebensform“ (Hamm-Brücher, 2002). Ein paar Begrün-

dungen für die bisherige Vernachlässigung demokratischer Erziehung und politischer Bildung werden im weiteren Verlauf dieser Hinführung geliefert.

<sup>15</sup> Eine überzeugende Ursachenanalyse für die eine zunehmende Erodierung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, für eine massive Ausgrenzung weiter Teile der Bevölkerung und für eine Regredierung demokratischer Handlungschancen unter der Herrschaft der neoliberalen Ideologie liefern Sven Kluge, Gerd Steffens und Edgar Weiß: „Mit den Individualisierungen und Subjektivierungen der sozialen Verhältnisse geht in den letzten Jahrzehnten eine politische Entmächtigung der Subjekte einher. Während die Verantwortung für die in hohem Maße durch die neoliberale Systemlogik generierten, zunehmend prekären Lebenslagen immer ausschließlicher den Individuen zugeschrieben wird, regredieren offensichtlich deren demokratische Handlungschancen“ (Kluge/Steffens/Weiß, 2009, 11). So notwendig eine demokratietherhaltende und demokratieentwickelnde Grundhaltung und deren Vermittlung auch ist und auch von Edgar Weiß so gesehen wird, so bewertet er die Zeiten dafür allerdings nicht als günstig: „Es ist eine Binsenweisheit, dass Erziehung und Bildung von maßgeblicher Bedeutung für den Aufbau von Demokratiekompetenz sind, ohne die keine Demokratie – zumal keine im Sinne kritischer Demokratietheorie – lebensfähig ist. Dass unter gegebenen sozio-ökonomischen Bedingungen vermutlich weiterhin expandierende Tendenzen zu spezifischen Ausdrucksformen des Infantilismus in der erwachsenen Generation (...), die neo-liberalen Erwartungen entsprechende Ökonomisierung und Funktionalisierung der Bildungseinrichtungen, die existentiellen Zukunftsunsicherheiten der jungen Generation und die weitreichende curriculare Unbekümmertheit hinsichtlich der Generierung gebotener Reflexions-, Kritik-, Kooperations- und Konfliktfähigkeiten unterdessen einer 'Erziehung zur Demokratie' wenig günstig sind, ist augenfällig“ (Weiß, 2009, 51). Mögen die Zeiten für demokratische Erziehung und politische Bildung tatsächlich ungünstig sein, so ist die Forderung nach einer Umsteuerung in der Bildungspolitik und in der Ausrichtung der Schul- und Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung dieser zentralen Elemente dann um so wichtiger, um gerade die Notwendigkeit herauszustellen. Unverzichtbar ist Zuspruch und Ermutigung, so dass zumindest unter schwierigen Bedingungen trotzdem eine andere Wirklichkeit möglich und machbar ist. Dafür will diese Arbeit einen Anstoß geben, auch wenn dies nicht über Nacht erreichbar sein wird. Aber geleitet von dem Ziel, ein Mehr an demokratischer Erziehung und politischer Bildung in den Schulen zu etablieren, können Transformationsprozesse und praxisnahe Vorschläge dazu unterbreitet werden.

<sup>16</sup> Die meisten europäischen Gesellschaften, darunter auch Deutschland, sind vom Unter-sich-Bleiben von Gruppen unterschiedlicher Identität geprägt, also vom „bonding“, das zur Ausbildung von Parallelgesellschaften führt. „Der Kitt, der heterogene Gesellschaften zusammenhält und in ihrer Zivilität stärkt, entsteht jedoch durch 'bridging', wie es sich im Dialog und im gemeinsamen Handeln von Menschen manifestiert, die nicht Herkunft, Geschlecht, sozioökonomischen Status, Generationenzugehörigkeit miteinander teilen“ (Sliwka, 2008, 198).

<sup>17</sup> Die Schulen könnten dafür einen bedeutungsvollen Rahmen zur Verfügung stellen und diese Aufgabe bewusst und engagiert aufgreifen, um sich in ihrem Inneren und in ihrer Außenwahrnehmung entsprechend zu gestalten, so dass eine Kultur entsteht, „die von einer Atmosphäre deliberativer Willensbildung und demokratischer Transparenz geprägt ist“ (Fauser, 2007c, 89).

<sup>18</sup> Der Unterschied zwischen der schulischen Sozialisations- und Erziehungsfunktion muss beachtet werden, auch wenn beide Denkmodelle für das Demokratie-Lernen genutzt werden können. Der hier vertretene Anspruch ist aber der einer demokratischen Erziehung, die vor allem die Legitimation von Intentionen betont: „Das Denk-

modell 'Erziehung' erlaubt es, die moralische Qualität von pädagogischen Zielvorstellungen zu diskutieren, das Problem der Differenz von gesellschaftlich erwünschten und pädagogisch legitimierbaren Intentionen zu behandeln, die Differenz von 'Erziehung' gegenüber Anpassung, Indoktrination, Gewöhnung, Manipulation, Werbung usw. theoretisch zu bearbeiten ...“ (Vogel, 1996, 486).

<sup>19</sup> Hannah Arendt ist hier ganz Aristotelikerin, da erst der Austausch mit anderen den Erfahrungen Vertrauenswürdigkeit verleiht. Diese Intersubjektivität kann in der Schule ermöglicht werden.

<sup>20</sup> Dazu kommt, dass pädagogische Beziehungen stets asymmetrisch sind.

<sup>21</sup> Demokratische Erziehung und politische Bildung müssen, wollen sie wirkungsvoll werden, stets mit z. T. entgegengesetzten Verhältnissen in der Schule rechnen, die aus den soziologischen Funktionen der Schule, aber auch ihrem bürokratisch geprägten Organisationsgefüge entstehen, so dass Selektion und Repression immer mitgedacht werden müssen. Ein Demokratie-Lernen in der Schule rechnet deshalb mit konträren Ansprüchen bei ihrem Bemühen, arbeitet aber auch daran, diese soweit wie möglich in pädagogische zu transformieren und den (demokratie-) pädagogischen Zweck der Schule nicht nur zu verteidigen, sondern diesen auszuweiten, und zwar mittels entsprechender Reformkonzepte. Dies ist möglich, weil im schulischen Auftrag und im Organisationszweck stets auch ein pädagogischer Sinngehalt unterlegt ist. Das Aufmerksammachen auf diese immanente Widersprüchlichkeit kann schon ein bedeutsamer Faktor im Rahmen von politischer Bildung sein.

<sup>22</sup> „Die gemeinsame Bildung stellt mithin keine politische Praxis dar, sondern ist lediglich eine nützliche oder auch notwendige Vorbedingung für diese“ (Foray, 2007, 229).

<sup>23</sup> Die Schule ist dabei nicht autark, sondern ist in den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess eingebunden. Aber aus der Tatsache, dass das Ausbildungssystem nicht der Dynamik und Mobilität der Gesellschaft funktional entsprechen kann, dass es sich durch seine Tendenzen zur Stagnation stets in diesem Bereich in einer gewissen Dysfunktionalität gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen befindet, ergeben sich eben auch Chancen, diese Nicht-Kompatibilität, diesen permanenten Widerspruch so zu nutzen, dass daraus Ansätze des Demokratie-Lernens in Distanz zu einem rein funktionalen Verständnis von Schule und Ausbildungssystem entstehen (vgl. Masuch, 1972).

<sup>24</sup> Demokratie-Lernen soll in der Schule im Anschluss an Peter Henkenborg eine dreifache Rolle übernehmen: „als Unterrichtsfach, als Unterrichtsprinzip und als Schulprinzip“ (Henkenborg, 1997a, 84). Für die demokratische Erziehung hingegen kann keine fachliche Zuständigkeit eingefordert werden, sondern sie ist Aufgabe aller Fächer, insbesondere natürlich der Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre bzw. des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes, und dort vor allem des Faches, in dem es im Kern um politische oder sozialwissenschaftliche Bildung geht. In Nordrhein-Westfalen ist das das Fach Politik bzw. neuerdings Politik/Wirtschaft. In der Kooperation und Verschränkung der Elemente demokratischer Erziehung und politischer Bildung wird Demokratie-Lernen zum gesamtschulischen Auftrag, dessen Umsetzung in dieser Arbeit u. a. näher verdeutlicht werden soll.

<sup>25</sup> Ob die PISA-Untersuchungen allein zu einer Rezeption Anlass geben, die sich in einer emphatischen Testmentalität ergeht, muss bezweifelt werden, zumal die PISA-Untersuchungen nur einen kleinen Teil der Schulqualität erfassen.

<sup>26</sup> „Die Hierarchie der Fächer, die sich gegenwärtig infolge der neuen Kontrollinstrumente auf eine (..) unangemessene, ja bildungsfeindliche Weise verfestigt und verabsolutiert, muss hinterfragt werden“ (Groeben, v., 2010, 176).

<sup>27</sup> Birzéa, Kerr, Mikkelsen und andere als Verfasser einer gesamteuropäischen Studie über eine demokratiepädagogisch ausgerichtete Bildungspolitik sprechen vom „compliance gap“, von den strukturbedingten Widerständen in den Bildungssystemen (vgl. Birzéa, C./Kerr, D./Mikkelsen, R. et al., 2007 151).

<sup>28</sup> Als Beispiel sei die vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien erstellte Broschüre „Demokratiepädagogik in Thüringen“ angeführt (vgl. Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) und die von den Ländern Thüringen und Brandenburg ausgerichtete Tagung „Demokratie in der Schule: Partizipation – Historisch – Politische Bildung – Werte“ am 24./25. Juni in Potsdam oder die vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz herausgegeben Praxismaterialien „Demokratie lernen & leben“ oder die vom 2.-4. Dezember 2010 geplante Tagung „Demokratiepädagogik als gesellschaftliche Aufgabe“, an der verschiedene Bundesländer beteiligt sind.

<sup>29</sup> Die Schulen des „Deutschen Schulpreises“ sind dafür ein Beispiel (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz, 2008).

<sup>30</sup> Hartmut Ditton weist vor dem Hintergrund internationaler empirischer Untersuchungen darauf hin, dass es in der Stabilität bestehender Bildungsungleichheiten keine gravierenden Veränderungen gegeben hat, dass sich vielmehr in jüngster Zeit Tendenzen für zunehmende Ungleichheiten abzeichnen (vgl. Ditton, 2010, 57). Die PISA-Ergebnisse haben ja leider gezeigt, dass das deutsche Schulsystem den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischem Misserfolg stabilisiert bzw. noch verstärkt. Soziale Ungleichheit wird durch die Schule nicht kompensiert, sondern verfestigt.

<sup>31</sup> Damit ist auch die berechtigte Frage gestellt, ob ein demokratisches System es sich erlauben darf, „dass die oberen sozialen „Klassen immer wieder Mittel und Wege finden ..., um ihre Privilegien zu retten und wiederum für *Distinktion* zu sorgen“ (Bourdieu/Boltanski/de Saint/Maldirier, 1981, 64). Ditton, der darauf hinweist, dass ein demokratisches System zumindest nicht soviel Ungleichheit verträgt, wie diese in unserer bundesrepublikanischen Gesellschaft derzeit vorhanden ist, stellt dann zusätzlich fest: „Je mehr höhere Bildung zum Allgemeingut wird, umso stärker wird über Zusatzoptionen versucht werden, den Heimvorteil des eigenen Nachwuchses nicht zu verspielen (z. B. Auslandsaufenthalte, Besuch von Privat- und Eliteschulen, Erwerb von Zusatzqualifikationen, Nutzung der verfügbaren Kontakt-netze usw.)“ (Ditton, 2010, 57). Eine solche Ungleichheit abzubauen, ist damit eine unabdingbare Voraussetzung für schulisches Demokratie-Lernen, aber diese Aufgabe kann nicht von der Schule selbst übernommen werden, die sich daran „überheben“ würde. Hier ist die Sozial- und Bildungspolitik gefordert.

<sup>32</sup> „Furthermore, many schools fail to understand the fact that education citizenship education needs to be rooted across the culture of the school rather than being treated as just another school subject“ (Potter, 2006, 136). John Potter, der die Erfahrungen Englands nach dem Crickreport und damit die Einführung von „education for citizenship“ seit dem Jahre 2002 reflektiert, schreibt, wenn man das auf Nordrhein-Westfalen und auch auf Deutschland überträgt, uns als Bürger dieses Landes die folgende Aussage ins „Stammbuch“: „Our first task, therefore, is to share the ambition and vision of citizenship education“ (ebenda, 139). Ebenso kann hier auf Schweden verwiesen werden: „Grundlage des breiten bildungspolitischen Konsenses in Schweden ist die Einschätzung, dass der Schule in Schweden in einer Demokratie die Bildung verantwortungsbewusster Bürgerinnen und die Einübung demokratischer Werte und Normen obliegt“ (Schäfer, 2009,12).

<sup>33</sup> Trotz konkurrierender Sozialisationsinstanzen kann der Schule hinsichtlich ihrer Bemühungen zur Entwicklung einer demokratischen Lebensform ein entscheidend-

der Einfluss eingeräumt werden. Klaus-Jürgen Tillmann stellt sogar fest: „Schule ist zum zentralen Feld von Jugendlichen avanciert“ (Tillmann, 1995b, 182).

<sup>34</sup> Eine solche Begründung kann auf die Entwicklungstheorie von Erikson verweisen, die dem Jugendalter die Aufgabe der Identitätsbildung zuschreibt, die nicht auf Anregungen und Angebote demokratischer Identitätsbildung verzichten sollte (vgl. Erikson, 1966).

<sup>35</sup> Beutel folgert: „Die Erfahrungen mit ‘guten Schulen’ in vielen Programmen und Projekten und dafür notwendigen und anwendbaren Qualitätskriterien – wie etwa der seit 2006 etablierte ‘Deutsche Schulpreis’ – zeigen, dass gute Schulen immer auch demokratisch gehaltvolle Schulen sind, die sich an den Kriterien Leistung, Unterrichtsqualität, Umgang mit Vielfalt, Verantwortung, Schulklima und Schule als lernende Institution messen lassen“ (Beutel, 2009b, 169).

<sup>36</sup> Diese Möglichkeit einer bürgerschaftlichen Prägung der Schule liegt für Wolfgang Edelstein darin, dass in der Schule allen Beteiligten ermöglicht wird, „Kompetenzen für verantwortliches Handeln in der Zivilgesellschaft zu erwerben“ (Edelstein, 2009d, 11).

<sup>37</sup> Das Gutachten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „Demokratie lernen & leben“ weist darauf hin, dass für diese wesentliche Aufgabe der Schule bisher kein demokratiepädagogisch umfassender Ansatz vorliegt (vgl. Edelstein/Fauser, 2001, 72). Das gilt sicherlich auch für entsprechende Vorstellungen einer von politischer Bildung geprägten Schulkultur.

<sup>38</sup> „Während in der Alternativschulbewegung der Gedanke des Gegenraumes zur Regelschulen eine wesentliche Rolle spielt, erklärt die *Demokratisierungsdebatte* der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts Partizipation und Demokratie programmatisch zum Regelfall für staatliche Einrichtungen. Die demokratische Schule ist eine eigen-gesetzliche Einrichtung, die Kinder und Jugendliche zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt. Die Schule als Staat im Kleinen ist eine politische Institution, die in ihren Mitbestimmungsstrukturen gesellschaftliche Realität transzendiert“ (Rahm, 2005, 162f.).

<sup>39</sup> Es ist festzustellen, „dass sich die – politisch, medial, wissenschaftlich und alltäglich geführte – Debatte nahezu ausschließlich auf die Qualität von Schule im Sinne der Ermöglichung von Schüler(fach)leistung konzentriert; nur selten wird Schule in Bezug auf nicht(fach)leistungsbezogene Kriterien in den Blick genommen“ (Diedrich, 2008, 13). „Es entsteht der Eindruck, Bildungsqualität werde auf ein ganz spezifisches Verständnis reduziert, das sich primär am Maßstab der fachlichen Leistungsfähigkeit in den Kernfächern (Mathematik, Muttersprache, Erste Fremdsprache) orientiert“ (ebenda, 14). Martina Diedrich macht darauf aufmerksam, dass dies nicht die ursprüngliche Intention der PISA-Untersuchungen oder von anderen international vergleichenden Studien ist, weil z. B. die Erfassung der Kooperationskompetenz ein zentrales Anliegen von PISA 2000 war. Die Problematik liege – so Diedrich – in der tendenziell einseitigen öffentlichen Wahrnehmung und in einer vereinseitigten Bildungspolitik (vgl. ebenda).

<sup>40</sup> Von einigen reformerischen Kräften wird durchaus erkannt, dass die Schule die Aufgabe hat, Lebens- und Lernzusammenhänge zu entwickeln, die sich der Aufgabe stellen, den demokratischen Zusammenhalt einer Gesellschaft zu sichern und zu entwickeln, um dafür Lern- und Erfahrungsräume anzubieten, um Politik besser zu verstehen und um einen Habitus zu erwerben, der hilft, gesellschaftliche Problemlagen in Zivilität zu bewältigen. So formuliert beispielsweise der Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen das folgende Statement: „Wir sind überzeugt: Demokratie und Schule sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein,

an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und 'zählen'. Sie muss ihnen die Zuversicht mitgeben, dass das gemeinte gute Leben möglich ist, dass es dabei auf jeden Einzelnen ankommt, dass Regeln und Ordnungen hilfreich und notwendig sind. Zu diesem guten Leben gehört, dass die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum angesehen wird, dass Schwächere geschützt werden, dass die gemeinsam festgelegten Regeln und geltenden Werte dem Egoismus der Einzelnen Grenzen setzen. Dazu gehört auch die Erfahrung von gemeinsamen Festen, Feiern und Reisen, von selbst gestalteter freier Zeit und Diensten an der Gemeinschaft, von Orientierung in der Arbeitswelt und der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Die Werte, zu der die Schule erzieht, müssen mehr als 'Unterrichtsstoff' sein; Selbstständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid müssen im Alltag gelebt werden. Die Zukunft der 'Bürgergesellschaft' hängt auch davon ab, ob und wie die nachwachsende Generation sich ihre kulturelle Überlieferung und ihre Werte aneignet; dazu gehört auch, andere Kulturen zu verstehen und zu achten" („Blick über den Zaun“, 2003, 69). Auch wenn anscheinend der Begriff der Gemeinschaft überhöht wird, so sind in diesem Aufruf durchaus wichtige Maximen enthalten, die auch von dieser Arbeit und der damit verbundenen Intention verfolgt werden. Die Vorstellung, dass die Schule vor dem Hintergrund wachsender Erziehungsaufgaben sich insgesamt der Aufgabe stellt, eine möglichst demokratische Kultur in der Form einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zu stellen, geht zurück auf reformpädagogische Vorstellungen einer Schule als „Lebenssphäre“. Aber auch die Evangelischen Kirchen in Nordrhein-Westfalen fordern in ihrer Erklärung „Bildungsgerechtigkeit und Schule“ in der siebten These eine Schule, „in der die Kinder und Jugendlichen ein demokratisches Zusammenleben und Zivilcourage lernen und eine Kultur des Respekts und des sorgsamem Miteinanders gepflegt wird“ (Evangelische Kirche von Westfalen, 2009, 2).

<sup>41</sup> Vgl. Sander, 2001a, 37f.; vgl. ebenfalls Detjen, 2000a.; Massing, 2002, 35f. Diese Frage muss im Rahmen der Untersuchung allerdings beantwortet werden, weil die Zielperspektive politischer Bildung in der Schule präzise zu bestimmen ist.

<sup>42</sup> Auf die Problematik des Kompetenzbegriffes wird im Kapitel über den Unterricht im Fach Politik genauer eingegangen.

<sup>43</sup> Die Begrenzung dieser Arbeit liegt allerdings darin, dass sie für ihre konzeptionellen Vorschläge keine empirische Evidenz zur Seite stellen kann. Das muss weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben.

<sup>44</sup> Die Besonderheit liegt darin, dass diese Betrachtung nicht aus der Außenperspektive vollzogen wird, sondern eher als pädagogische „Praxisforschung“ (vgl. Prengel, 1997) zu verstehen ist, da der Verfasser als Schulaufsichtsbeamter und Zuständiger für politische Bildung bei der Bezirksregierung Münster selbst in diesem Tätigkeitsfeld agiert und damit eine Binnenperspektive einnimmt. Trotz der Tätigkeit als Dezernent und als subalternen Beamter stellen die dargebotenen Analysen und Beurteilungen selbstverständlich die subjektive Erkenntnis des Autors dar und sind nicht offizielle Verlautbarungen des Amts- und Funktionsträgers.

<sup>45</sup> So sehr Wert darauf gelegt wird, wie Gelegenheitsbedingungen für eine Entfaltung von Demokratie-Lernen in der Schule mittels einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung vollzogen werden kann, so würde eine Untersuchung zu den dazu hilfreichen „Instrumenten, Prozessen und Wirkungen schulinterner Innovationssteuerung und schulinternen Innovations-Managements“ (Holtappels, 2003, 160) den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

<sup>46</sup> Dabei muss allerdings beachtet werden, dass die Schule nicht durchgängig als ein demokratisch gestaltetes Gemeinwesen betrachtet werden kann. Die staatliche Schule bleibt trotz aller Gestaltungsautonomie an politisch vorgegebene Rahmenbedingungen gebunden, die nicht überwunden werden können. Sie ist zudem öffentlicher Bildung verpflichtet und muss annähernde Vergleichbarkeit gewährleisten. Ebenso gibt es Grenzen, die sich aus einer zunehmenden Zahl der Beteiligten ergeben, und Einschränkungen, die durch die institutionellen Vorgaben und Regeln Schule als verfasstes System zum Ausdruck bringen. Darin liegt auch die Begrenztheit einer schulischen politischen Bildung (vgl. Reichenbach, 2010, 154). Die Schule darf trotz aller berechtigten Forderungen nach Mitwirkungsrechten und -möglichkeiten nicht mit der politischen Öffentlichkeit gleichgesetzt werden, da sie nicht autonom von den unmittelbar Beteiligten selbst verwaltet werden kann. Aus den Einschränkungen des Entscheidens und Handelns, die aus den staatlich vorgegebenen Rahmenbedingungen resultieren, kann sie sich nicht voluntaristisch verabschieden. Unter Beachtung und Reflexion dieser Restriktionen bleiben außer der Bewusstmachung der Unterschiedlichkeit allerdings zumindest gewisse Parallelen zwischen Schulleben und politischer Demokratie (ohne eine prinzipielle Analogie zu unterstellen), die z. B. in der gemeinsamen Regelung eigener Angelegenheiten liegen können. Darüber hinaus kann gerade auch die Differenz zwischen Schule und moderner demokratischer Gesellschaft als Lernchance für wichtige kategoriale Erkenntnisse genutzt werden, worauf Sibylle Reinhardt im Hinblick auf die Übertragung von Ideen des „Just-Community-Ansatzes“ hinweist (vgl. Reinhardt, S., 1999b, 126f.).

<sup>47</sup> Auch Matthias Drilling betont: „Demokratie will entdeckt und erprobt werden, muss sich gerade in Zeiten gesellschaftlicher und individueller Umbrüche und Strukturkrisen gegenüber autoritären Konzepten behaupten – übrigens auch auf Seiten der Lehrpersonen“ (Drilling, 2007, 260).

<sup>48</sup> Nach wie vor gilt, dass Distanzierungs- und Beteiligungsrechte als gleichwertig angesehen werden. Die Heranwachsenden sollen allerdings die Möglichkeit erhalten, bei Bedarf und wenn sie es denn wollen, die Form der Beteiligung zu wählen. Insofern bedeutet die Förderung der demokratischen Lebensform in der Schule nicht zwangsläufig eine größere Teilhabebereitschaft. Sie kann entstehen, muss aber nicht. Das Erlernen der demokratischen Lebensform bleibt primär.

<sup>49</sup> Schneider favorisiert den Begriff „Bürgergesellschaft“, weil dieser das Anliegen des Kommunitarismus eher widerspiegeln als der eher an private Lebensverhältnisse erinnernde Begriff der „Zivilgesellschaft“ (vgl. Schneider, 1996, 206). Zu einer anderen begrifflichen Interpretation kommen allerdings Gotthard Breit und Peter Massing, die die Zivilgesellschaft als Gesellschaftsmodell bestimmen, das auf zivile Konfliktaustragung ausgerichtet sei, während die Bürgergesellschaft die Akteure, also die Bürgerinnen und Bürger, in ihrer Teilnahme an öffentlichen Belangen anspreche (vgl. Breit/Massing, 2000, 5). Zum Konzept der Zivil- und Bürgergesellschaft und dessen kommunitaristischen Ursprungs siehe: Himmelmann, 2001a, 171ff.

<sup>50</sup> Dass diese Kombination der Begriffe „Lernen“ und „Organisation“ nicht unproblematisch und semantisch als „Oxymoron“ vor dem eigenständigen Systemkontext der Organisation zu verstehen ist, darauf hat Veronika Tacke hingewiesen (vgl. Tacke 2005). Dass die „Lernende Organisation“ aber eine Tendenz zur Deprofessionalisierung bei der Lehrerschaft mit sich bringe, kann nicht geteilt werden, auch wenn in der „Lernenden Organisation“ keine „Befreiungstheologie“ von der „verwalteten Schule“ (ebenda, S. 184) gesehen wird. Vielmehr wird durchaus bei Akzeptanz der Rollenasymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden die Annahme wei-

terfolgt, dass gerade Lehrer durch die Übernahme bisher unbekannter Rollen und Funktionen ihr pädagogisches Potential erweitern und eine bisher auf Unterricht verkürzte Perspektive ihres Berufsverständnisses erheblich erweitern, so dass von einem Professionalisierungsschub ausgegangen wird, der auch für das Demokratielernen wichtig ist.

<sup>51</sup> H.-G. Rolff spricht von der „Problemlöse-Schule“, die die Schulentwicklung zum Lerngegenstand mache (vgl. Rolff, 1993, 141). Zum gesamten Kontext der Schulqualitätsdiskussion siehe: Steffens, U. 2007, 21-51.

<sup>52</sup> Auch die Frage der Bedeutung demokratischer Beteiligung an einer Schul- und Unterrichtsentwicklung unter dem Gesichtspunkt einer „Lernenden Schule“ ist bisher von der Politikdidaktik kaum aufgearbeitet und schon gar nicht umgesetzt worden. Darauf hat Peter Henkenborg verwiesen (vgl. Henkenborg, 2000b). An anderer Stelle formuliert er: „Die Partizipationskultur in den Schulen weiterzuentwickeln, ist aus der Sicht der politischen Bildung vielleicht eine der wichtigsten Aufgaben in der Selbsterneuerung der Schulen“ (Henkenborg, 1997a, 78).

<sup>53</sup> Gedacht ist hier an die Aufhebung der Drittelparität in den Schulkonferenzen, die von der CDU/FDP-Landesregierung in der Legislaturperiode 2005 bis 2010 in das von ihr verabschiedete Schulgesetz aufgenommen und in den Schulen realisiert wurde. Die Minderheitsregierung der SPD/Bündnis 90 Die Grünen hat sich allerdings vorgenommen, die Drittelparität wieder einzuführen. Dies ist inzwischen realisiert.

<sup>54</sup> Inzwischen liegen für eine realistische Umsetzung solcher Vorschläge auch erste positive Beispiele vor (vgl. Müller, S., 1996).

<sup>55</sup> Zum Begriff der Schulkultur und seiner impliziten Antinomien und Ambivalenzen siehe: Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001, 19ff.

<sup>56</sup> Um die Grenzen schulischer Partizipation zu beleuchten, sei trotz eines sehr eng gefassten Politikbegriffes und seiner Konzentration auf Machtkoordination, auf den folgenden Aufsatz hingewiesen: Biedermann/Oser, 2010.

<sup>57</sup> Möglicherweise hat der Rückzug der Jugendlichen von der offiziellen Politik und das fehlende Zutrauen in ihre Problembewältigungskompetenz auch damit zu tun, dass die offizielle Politik sich von der Jugend verabschiedet hat (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, 17).

<sup>58</sup> Auch bezogen auf die Jugendlichen weist Ursula Hoffmann-Lange darauf hin, dass die Gefahr besteht, dass die Gruppe der politisch Entfremdeten sich noch weiter von der Politik abwendet als dies heute schon der Fall ist, zumal ihnen die Ressourcen fehlen, auf der politischen Ebene sich aktiv gegen die massive Verschlechterung ihrer Lebenschancen einzusetzen (vgl. Hoffmann-Lange, 1998, 203).

<sup>59</sup> „Breiter Konsens herrscht darüber, dass der für alle Kinder und Jugendlichen verbindliche *Lernort Schule* – und zwar die allgemeinbildende, stadtteilbezogene Regelschule – die günstigsten Voraussetzungen für die konzeptionell geleitete Vermittlung nachhaltiger Demokratiekompetenz bieten soll“ (vgl. Leggewie/Schneider, 2008, 390).

<sup>60</sup> „Durch die Modifikation im Verhältnis von Ökonomie und Politik, wie sie der Globalisierungsprozess bedingt, büßt die Demokratie ihre Attraktivität für junge Menschen ein ...“ (Butterwegge, 2004, 335). Vor diesem Hintergrund ist politische Bildung auch aufgerufen, sich damit zu beschäftigen, mit welchen Gegenkräften die Demokratie konfrontiert ist, wie der Bedeutungsverlust demokratischer Prozesse zu erklären ist und wie dieser in die Schranken verwiesen werden kann.

<sup>61</sup> Die Schule und damit die in ihr tätigen Vermittler politischer Bildung werden einen solchen Beitrag zur Stabilisierung und Weiterentwicklung der Demokratie nur leisten können, wenn sie die Gefährdungspotentiale der Demokratie durch sozio-

ökonomische Krisenprozesse als Lerngelegenheit nutzt. Diese Möglichkeit ist aber nur gegeben, „wenn die professionellen Vermittler politischer Bildung, statt mit klappernden Kompetenzmodellen und Bildungsstandards zu hantieren, mit den Heranwachsenden das Interesse an der Welt, wie sie ist und wie sie sein könnte, teilen. Statt an vermeintlich messbarer Ergebniseffizienz sich zu orientieren, müsste die Politikdidaktik ihren Sinn für Lerngelegenheiten reaktivieren und für die Impulse, die von der Dynamik und Offenheit selbst ausgehen. Die Diskurse, in denen eine Gesellschaft über den Stand der Dinge und darüber, wo es hingehen soll, sich verständigt, sind das eigentlich gegebene Feld politischen Lernens mit jungen Menschen, die diese Welt zu ihrer zukünftig eigenen machen wollen“ (Steffens, G., 2010, 8).

<sup>62</sup> Rückschlüsse hinsichtlich der politischen Bildung in der Schule sind nur sehr begrenzt möglich, da 14jährige Jugendliche die Befragungsgruppe darstellen. In diesem Lebensalter beginnt in einigen Bundesländern in der Bundesrepublik Deutschland erst die politische Bildung in der Schule. Zudem sei bei aller Problematik des Vergleichs darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse zumindest besser als die Auswertungen der PISA-Leistungsmessung waren.

<sup>63</sup> „Die Erkenntnisse zur Moralentwicklung zeigen ..., dass die personalen Voraussetzungen für Partizipation auch bei Kindern in weitgehendem Maße schon relativ früh vorhanden sein können. Vorbehalte gegen eine Einbeziehung von Heranwachsenden in partizipatorischen Anerkennungsverhältnissen verlieren damit ihre Grundlage. Vielmehr wird im Vollzug der Demokratie implizit (und evtl. kontrafaktisch) unterstellt, dass sich die Teilnehmer ihre Kompetenzen für demokratisches Handeln aneignen, d. h. man lernt Demokratie vorrangig performativ durch ihre aktive Praxis“ (Coelen, 2010, 49). Coelen betont zwar berechtigt die Handlungs- und Erfahrungsdimension, unterschlägt aber die notwendige Ergänzung durch systematische Prozesse politischer Bildung.

<sup>64</sup> In indirekter Weise könnte selbst die PISA-Studie für bisher unzureichende soziale und partizipatorische Kompetenzen, zu denen kooperative und kommunikative Verhaltensweisen ebenso zählen wie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, in der Schule herangezogen werden, da auch diese Studie feststellt, dass das Potential für die Entwicklung sozialer Befähigungen an den Schulen in Deutschland weiter ausgebaut werden sollte, um soziale Erfahrungsräume systematisch zu erweitern (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001, 320f.).

<sup>65</sup> Gemeint ist mit Pseudo-Partizipation, dass die Beteiligung und der Wille der Beteiligten am Ende eines Entscheidungsprozesses keine Differenz ausmachen. Unter diesen Voraussetzungen ist Partizipation nur scheinbar vorhanden (vgl. Oser/Biedermann, 2006, 20).

<sup>66</sup> Dass nach den siebziger Jahren, in denen erstmals nach der Epoche der Reformpädagogik wieder im Gefolge der Schulkritik der Studenten- und Schülerbewegung Partizipationsanliegen von Schülern thematisiert wurden, sich dadurch die pädagogische Diskussion für solche Perspektiven allmählich wieder öffnet, hat nach H.-H. Krüger folgende Ursachen: eine größere Selbstständigkeit der Einzelschule, die Öffnung der Schulen zum Umfeld und die aktuellen Debatten um eine Stärkung der Einflussrechte von Kindern und Jugendlichen. Dies habe Auswirkungen auf die Schulen und setze mehr Mitwirkung der Beteiligten voraus (vgl. Krüger, 2001, 29).

<sup>67</sup> Der Psychologe und Sozialisationsforscher Walter Hornstein kommt beispielsweise in seinem schon 1990 erschienenen Buch „Aufwachsen in Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute“ zu der Auffassung, dass die Schule den heutigen Schülern entfremdet sei. Mit jedem Schuljahr nähme die Zustimmung zur Schule ab, weil den Schülern der nötige vielfältige soziale Erfahrungsraum in der Schule

verweigert werde, weil personale Sinn- und Orientierungsfragen ausgeklammert würden (vgl. Hornstein, 1990).

<sup>68</sup> Horst Biedermann weist allerdings darauf hin, dass zwar deutlich wird, dass ein Wunsch nach Partizipation meist gegeben ist, dass aber keineswegs nach individuell betrachteter Zweckmäßigkeit, Realisierbarkeit und/oder einer Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme abgewogen wird (vgl. Biedermann, 2006, 197).

<sup>69</sup> Wenn Schüler dann mal mitwirken dürfen, dann handelt es sich überwiegend um Rahmenbedingungen des Schulehaltens, aber selten um Bereiche, die das professionelle Selbstverständnis der Lehrenden betreffen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2005b, 17).

<sup>70</sup> Heinz Schirp befürchtet nicht zu Unrecht, dass bei einem Auseinanderklaffen von hohen demokratischen Ansprüchen und einer entsprechend abstrakt bleibenden unterrichtlichen Vermittlung den Schülern deutlich wird, „dass es offensichtlich einen gewaltigen Unterschied gibt zwischen den Ansprüchen einer (guten) Demokratietheorie und einer erfahrbaren (schlechten) demokratischen Praxis, die diesen Ansprüchen nicht oder nur in geringem Maße gerecht wird“ (Schirp 2007c, 172f.).

<sup>71</sup> Das hier vorliegende Konzept schließt sich der Auffassung Gerhard Himmelmanns an, der von der großen Tiefgründigkeit, der großen Breite und der großen Problem- und Lebensnähe des „Demokratie-Lernens“ ausgeht, zumal dieses sich nicht auf eine Fachwissenschaft beziehe. Der Begriff Demokratie dringe in Tiefendimensionen (Lebens- und Umgangsformen, Gesellschafts- und Zivilisationsform) vor, an die der Politikbegriff nicht in vergleichbarer Weise heranreichen könne, weshalb Demokratie als Zentrum betrachtet werde (vgl. Himmelmann, 2005a, 5ff.). Das ist gemeint, wenn in dieser Arbeit vom „demokratischen Lernen“ gesprochen wird. Ist „politisches Lernen“ gemeint, dann geht es um ein Verständnis von Politik, das diese auch in alltäglichen Zusammenhängen aufsucht, aber dieses von „sozialem Lernen“ abgrenzt, weil im sozialen Aufeinanderbezogensein noch keine politische Dimension enthalten ist, die erst dadurch entsteht, dass unterschiedliche Interessen in allgemein verbindliche Regelungen überführt werden. Auf die Unterscheidung zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung wird im Rahmen der Kontroverse zwischen der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung (vgl. Kapitel 2.2.3.5) noch eingegangen. Mit dem Begriff „Demokratie-Lernen“ ist der Gesamtzusammenhang von demokratischer Erziehung und politischer Bildung gemeint.

<sup>72</sup> Die empirische Untersuchung von Gunhild Grundmann und Rolf Torsten Kramer hat ermittelt, dass Schüler zur Übernahme von Verantwortung in der Schule durchaus bereit sind, wenn ihre innerschulischen Entscheidungsbefugnisse gestärkt werden (vgl. Grundmann/Kramer, 2001, 66).

<sup>73</sup> Dabei ist zu vermuten, dass hier ein Politikbegriff zugrunde gelegt wird, der Politik nicht nur in seinem kratischen Moment begreift, also im Streben und Wollen nach Macht, der damit Politik nicht nur etatistisch verkürzt.

<sup>74</sup> Dass andere europäische und anglo-amerikanische Länder der Civic-Education – bei aller Unterschiedlichkeit der Konzepte und Voraussetzungen – mehr Aufmerksamkeit widmen, sollte zumindest nachdenklich stimmen.

<sup>75</sup> „Partizipieren kann nur, wer offensichtlich gewillt ist, ... für die Folgen des anstehenden Handelns gerade zu stehen und wer das entsprechende Wissen über die Folgen einer partizipativen Entscheidung erlangen kann“ (Oser/Biedermann, 2006, 20). Dabei müssen die Partizipierenden auch die Chance haben, Verantwortung zu übernehmen, weil sie Gestaltungsmacht erlangt haben. Insofern ist die Verantwortungsübernahme genauso wichtig wie das Erfahren der Anstrengung und der Wirksamkeit von Partizipation.

<sup>76</sup> Wenn Partizipation und demokratische Bildung in der Schule als eine Form der Kooperation von Gleichheit entworfen würde, entstünde das Problem, auf das Jeanette Böhme und Rolf-Torsten Kramer berechtigterweise hingewiesen haben: „Denn darüber wird nicht nur verkannt, dass selbst unter Erwachsenen eine Inklusion in das politische System nicht nach dem Prinzip der Gleichheit erfolgt, sondern auch hier verschiedene Positionen und Formen symbolischer Gewalt bzw. politischer Macht eine Rolle spielen. Gleichzeitig wird damit aber politische Teilhabe in einem Ideal der Kooperation entworfen, wie es strukturell nur zwischen Peers und gerade in Differenz zur Schule entfaltet werden kann (...). Zudem wird nun nicht Unmögliches behauptet, sondern (es werden, G. R.) im Grunde die Konstitutionsbedingungen von Schule und pädagogischem Handeln destruiert, weil diese strukturell auf einer Differenz zwischen Schüler und Lehrer aufbauen. Reformmotivierte Behauptungen von der Möglichkeit einer Kooperation unter Gleichberechtigten in der Schule führen dann – da sie strukturell nicht einlösbar sind – schnell zu einer Maskierung und Suggestion von Partizipation (...).“ (Böhme/Kramer, 2001, 183). Insofern sind die jeweiligen Rollen, ihre funktionale Bestimmung und ihre ungleichen Möglichkeiten der Einflussnahme auf das System Schule zu beachten. Partizipation schließt aber eine Anerkennung als tendenziell Gleichwertige und damit als Gleichwürdige, als ernsthafte Partner, als Gegenüber und nicht als Unterlegene nicht aus. Gemeint ist eine Form gegenseitiger sozialer Wertschätzung von Lehrern und Schülern mit durchaus gleichwürdigen Kommunikationsrechten unter den Bedingungen pädagogischer Asymmetrie. Fend fordert eine Schule, in der die „grundsätzliche Gleichwertigkeit der Beteiligten als normatives Regulativ unterstellt (wird, die, G. R.) eine Koordination von Erwartungen sowie ein Interessenausgleich zum Ziel (...) (hat, G. R.) und (in der, G. R.) die rationale Begründung von gegenseitigen Erwartungen zur zentralen Pflicht (gemacht wird, G. R.)“ (Fend, 1997, 102). Dies hat allerdings zur Voraussetzung, dass Lehrkräfte sich um Partizipation bemühen, was Himmelmann als „korrespondierende Partizipation der Lehrkräfte“ (Himmelmann, 2005a, 270) bezeichnet. Dies kann aber nichtsdestoweniger nicht die pädagogische Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden in ihrer strukturellen Dimension überwinden.

<sup>77</sup> Partizipation wird hier in einem ersten Zugriff mit U. Alemann als „Mittel der Erweiterung von traditionellen Teilhaberechten“ (Alemann, 1978, 21) verstanden, in der die Beteiligung und Mitsprache das konstitutive Element sind. Auch wenn der Begriff der Partizipation synonym mit Schülerbeteiligung, Schülermitbeteiligung benutzt wird, so ist der Begriff der Schülerpartizipation umfassender zu verstehen, weil er besser zum Ausdruck bringt, dass er sich auf die Schule als soziale Organisation in ihrer Gesamtheit und nicht nur auf bestimmte Bereiche, wie z. B. den Unterricht, bezieht. Eine noch genauere Bestimmung wird im Laufe des Kapitels noch vollzogen, um die Präzision zu erhöhen, wenn von Partizipation gesprochen wird.

<sup>78</sup> Ein Beispiel für einen solchen „Partizipationsboom“ (Oser/Biedermann, 2006, 19), der ohne die Ambivalenz von Partizipation auskommt und einem idealtypischen Konstrukt von Partizipation aufsitzt, ist die Darstellung von Angelika Eikel. Zwar weist sie zu Recht darauf hin, dass es notwendig ist, demokratische Partizipation in der Schule durch verschiedene Gelegenheiten zu lernen und zu leben, aber sie verzichtet darauf, die unterschiedlichen Grade und Voraussetzungen von Partizipation zu bestimmen: „Partizipation als zentrales Prinzip von Demokratie und Bürgergesellschaft lässt sich ... weder ausschließlich noch vorwiegend durch politische Partizipation im konventionellen Sinne von Wahlen, Delegationen oder auch Demonstrationen u. Ä. begründen. Sie erfordert vielmehr sowohl in Anbetracht der gesellschaftlichen Problemlagen als auch im Hinblick auf die Förderung erfolgreichen Lernens sowie die Entwicklung demokratischer Werte direkte Formen der

Beteiligung in Schulen, die es allen ermöglichen, sich 'in ihre Angelegenheiten einzumischen' (Max Frisch) und diese aktiv mitgestalten zu können" (Eikel, 2007, 15). Ein weiteres Beispiel für eine idealistische Überschätzung und ungebrochene Einschätzung von Partizipation liefert Helge Bott, wenn er die Aufgabe der politischen Bildung darin sieht, die Partizipationsrechte zu steigern und die Kompetenzen zu fördern, die für die Wahrnehmung der Partizipationsrechte benötigt werden (vgl. Bott, 2007, 131).

<sup>79</sup> Gerhard Himmelmann stellt berechtigterweise heraus, dass Partizipation auch stets persönlich-biographische Kosten mitbringt, die berücksichtigt werden müssen, wenn Beteiligung nicht Frustration hinterlassen soll (vgl. Himmelmann, 1996, 84).

<sup>80</sup> „Die Organisiertheit der modernen Form des Schulunterrichts wird ablesbar an ihrer Festlegung durch *rechtliche Bestimmungen* und vor allem durch *organisierte Entscheidungen* der kultusspezifischen und schulinternen Verwaltung. Resultat dieser Entscheidungen ist eine Form, die für das, was im Klassenraum passiert, bei aller Varianz strukturell kennzeichnend ist: der für Schüler verpflichtende klassenförmige Unterricht, der sich an Stundentafeln und Lehrplänen orientiert, von ausgebildeten Lehrkräften gehalten wird und in öffentlichen Einrichtungen stattfindet“ (Proske, 2003, 154f.).

<sup>81</sup> In ähnlicher Weise, aber unter Hinzuziehung der Prinzipien von Bildsamkeit und einer Form von pädagogischer Einwirkung, die durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit geprägt ist, die aber auf den Erzieher als Anreger und Unterstützer angewiesen ist, der entsprechende Fragen zur Selbstgestaltung stellen können muss, äußert sich Dietrich Benner in Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis: „Der Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden ist also durchaus ein Dialog zwischen Ungleichen; seine dialogische Struktur beruht nicht auf einer Abstraktion von den Lernleistungen, die Lernenden erst erbringen müssen, um gleichberechtigte Partner im Dialog zu sein, sondern darauf, dass in ihm die Frage nach den anzustrebenden Positivitäten nicht stellvertretend im Hinblick auf vorgegebene oder antizipierte Positivitäten beantwortet, sondern als *Frage* tradiert wird“ (Benner, 1995, 59). Im Rahmen des asymmetrischen pädagogischen Verhältnisses ist die selbsttätige Mitwirkung am eigenen Lernprozess entscheidend.

<sup>82</sup> Horst Biedermann stellt dazu fest: „Gegen asymmetrische Beziehungen im Allgemeinen ist nichts einzuwenden, denn häufig sind es gerade erst die Arten von Beziehungen, welche kontextspezifisch anvisierte Zielerreichungen ermöglichen. Nur hinsichtlich der Initiierung von Partizipationsprozessen stellen sie Hindernisse dar, da sie (möglichst vollkommenen) Machtausgleichen entgegenstehen. Die Lösung dieses Dilemmas ist das *Tun-als-ob*. Es wird versucht, die Beziehungen auf symmetrischer Basis zu definieren und so eine 'Ko-Konstruktion' (Youniss, 1980) einzugehen, was situationsspezifisch besser oder schlechter gelingen kann. In eine Form vollkommener Symmetrie kann dieses *Tun-als-ob* jedoch nie verwandelt werden, da der Vollzug von asymmetrischen zu symmetrischen Beziehungen meist auf den partizipativen Prozess beschränkt wird (bzw. beschränkt werden muss) und nicht auf alle Felder des Zusammenlebens und/oder Zusammenwirkens ausgedehnt werden kann“ (Biedermann, 2006, 14).

<sup>83</sup> Angelika Eikel nennt z. B.: „Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen an politischen Fragen und Entscheidungen; Beteiligung an Angelegenheiten des unmittelbaren Zusammenlebens; Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Aufgaben und Themen“ (Eikel, 2007, 22f.).

<sup>84</sup> Unter einer ähnlichen Vorannahme, die davon ausgeht, dass die politische Bildung nicht weiß, wie sie spezifische Kompetenzen zur aktiven Teilnahme am politischen Diskurs und Entscheidungsprozess vermitteln kann, schlagen Horst Bieder-

mann und Fritz Oser ein Kompetenzraster zur Aufhebung dieses Defizits fünf Kompetenzen vor: 1. Politische Partizipationskompetenz, die sie als eine Art „Zuschauerpartizipation“ (Milbrath) verstehen; 2. Politische Argumentationskompetenz, die dadurch geprägt ist, Spannungen auszuhalten; 3. Politische Demokratiekompetenz, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Bürger bei Bedarf fähig sind, die „Agora“ zu inszenieren; 4. Politische Regelungskompetenz, womit das Rüstzeug für politisches Engagement gemeint ist; 5. Politische Integrations- und Segregationskompetenz, die den Willen zur Übernahme staatlicher Rechte meint (vgl. Biedermann/Oser, 2010, 33f.).

<sup>85</sup> Auf der unterrichtlichen Ebene einer fachbezogenen Schülermitbeteiligung hat die Forschungsgruppe von Meinert A. Meyer ein hypothetisches Entwicklungsstufenschema didaktischer Interaktion entwickelt, das in aufsteigender Weise unterschiedliche Formen der unterrichtlichen Beteiligung mit wachsenden Kompetenzgraden beschreibt (vgl. Meyer, M. A./Trautmann, 2000, 38).

<sup>86</sup> Dass eine Beschäftigung mit John Dewey und seinem Pragmatismus keine Selbstverständlichkeit ist, sondern einer Wiederbelebung nach einer längeren Zeit der Vernachlässigung bzw. des Totschweigens bedurfte, darauf weist Armin Scherb hin, wenn er feststellt, dass vor allem mit Jürgen Oelkers Neuedition von John Deweys „Democracy and Education“ eine Welle der Dewey-Rezeption begonnen habe, „in deren Kontext auch in der politischen Bildung wieder intensiv die Frage nach der Bedeutung *erfahrener Demokratie* für die Entwicklung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen thematisiert wird“ (Scherb, 2009, 117). Vermutlich hat die Dewey-Renaissance in Deutschland auch mit der demokratischen Erneuerung in Osteuropa und mit den damit verbundenen zivilgesellschaftlichen Entäußerungen von Demokratie und mit Formen von bürgerschaftlicher Partizipation jenseits etatistischer Vorstellungen von Demokratie als Herrschaftsform zu tun. Zumindest ist so ein Rückgriff auf das pädagogisch unterlegte Demokratieverständnis von Dewey erklärbar. Ideengeschichtlich ist das Denken von John Dewey in Deutschland in nicht unproblematischer Weise von Georg Kerschensteiner (1854-1932) mit seiner Idee des sittlichen Staates mit der Aufgabe der sittlichen Bildung im Gegensatz zu Deweys demokratischer Lebensform aufgegriffen worden, später dann durch das Re-education-Programm der Alliierten. Aber auch Elemente der Bildungsreformdiskussion am Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre und in den 80er Jahren mit den Arbeiten von Karl-Otto Apel, Hans Joas und Jürgen Habermas zeigten Anknüpfungsaspekte an das Denken von John Dewey.

<sup>87</sup> Erfahrung (experience) ist bei Dewey eine wichtige Kategorie, da Wahrheit bei ihm nur durch Erfahrung und damit experimentalistisch gefunden werden kann, daher niemals absolut. Demokratie ist daher bei Dewey als Experimentiergemeinschaft mündiger Bürger gedacht, die in einen diskursiven und reflektierten und offenen Prozess eintreten.

<sup>88</sup> Dewey nutzt daher „Demokratie“ nicht im ursprünglichen Wortsinn von „demos kratos“ als Volksherrschaft. „Der Begriff Demokratie wird von Dewey als Formbegriff einer Interaktion und Kommunikation verwendet, welche traditionelle Grenzen zwischen ‘Klassen, Rassen und Nationalstaaten’ überwindet und die ‘geistigen Möglichkeiten’ der neuen Erfahrungsweise der Tendenz nach allen Menschen zugänglich macht“ (Benner, 2008, 102).

<sup>89</sup> Innerhalb von Gruppen werden Erfahrungen und Interessen ausgetauscht und erörtert und zwischen den Gruppen verhandelt, so dass daraus eine Vermehrung der geteilten Erfahrung als Grundelement einer lernfähigen und offenen Demokratie entsteht.

<sup>90</sup> Die Bildungsdimension des Begriffes „education“ ist dabei stets mitgedacht.

<sup>91</sup> Reichenbach meint damit, dass demokratische Verbindlichkeiten nur noch formal und prozedural festgelegt werden.

<sup>92</sup> Dewey nennt die folgenden demokratischen Tugenden: „individual courage, the creatively courageous disposition, the creative adventurous mind“ (Dewey, 1922/1940, 155f.).

<sup>93</sup> „Diese Große Gemeinschaft besteht aus wiederbelebten lokalen Assoziationen, die gleichwohl durch Kontakte mit translokalen Institutionen jede Form eines statisch-engstirnigen *Parochialismus* vermeiden. Dewey lässt keinen Zweifel daran, dass eine Gemeinschaft in ihrem tiefsten und reichsten Sinn ... eine Sache des Verkehrs von Angesicht zu Angesicht bleiben muss. Zugleich hegt er aber die Hoffnung, dass die industriell-technischen Lebensformen und die mit ihnen einhergehende Mobilität und Interdependenz bereichernd in den Raum des Lokalen einfließen können“ (Hartmann, 2003, 325).

<sup>94</sup> Weil Dewey Demokratie als einen erfahrungsbasierten Austausch eigener Bedürfnisse in kooperativer Praxis versteht, die sich lernend weiterentwickelt, kann Emanuel Richter auch davon sprechen, dass Dewey eine partizipative Demokratie aus sozialisationstheoretischen Grundeinsichten ableite (vgl. Richter, 2007, 13).

<sup>95</sup> Für Dewey sind die Begriffe „common“, „community“ und „communication“ mehr als nur eine sprachliche Verbindung.

<sup>96</sup> Eine repräsentative Demokratie bliebe auch deshalb hinter dem Demokratieverständnis von Dewey zurück, weil Dewey in seiner Vorstellung von einer „industrial democracy“ auch in der Arbeitswelt eine weitreichende Mitbestimmung ermöglichen wollte. Die Beteiligung der Arbeiter an Entscheidungen über die Produktion und am Produktionsvermögen stellt für Dewey eine Möglichkeit dar, deren Selbsterfüllung zu erreichen (vgl. Vorholt, 2009).

<sup>97</sup> Honneth macht darauf aufmerksam, dass Dewey im Laufe seines Lebens seine Demokratieauffassung verändert hat, sie also nicht in einer ursprünglich embryonalen Phase, in einer z. T. emphatischen und teleologischen Vorstellung einer freiwilligen Übernahme sozialer Verpflichtung durch jedes Gesellschaftsmitglied beließ, sondern pragmatisch Demokratie als eine Voraussetzung für die Steigerung gesellschaftlicher Problemlösungen betrachtete (vgl. Honneth, 1999, 54). Der optimistische Glaube an die Macht sozialer Kooperation und demokratischer Kommunikation und die darin aufscheinende Vision einer offenen, nach demokratischen Grundsätzen gestalteten Gesellschaft existiert aber weiter.

<sup>98</sup> „Die große Gesellschaft ist für Dewey eine über ihre eigenen Bedingungen unaufgeklärte Öffentlichkeit; die große Gemeinschaft dagegen eine Öffentlichkeit, die ihre unübersichtlichen Strukturen und Probleme erkennt und problemlösend angeht“ (May, 2007, 192).

<sup>99</sup> Schreier bezieht sich hier vor allem auf Deweys Veröffentlichungen während seiner zweijährigen Chinareise (Lectures in China).

<sup>100</sup> Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass der Begriff „community“ ins Deutsche nur ungenau übersetzt werden kann, so dass der Begriff „Gemeinschaft“ die Bedeutung des englischen Begriffes nur sehr unvollständig wiedergibt.

<sup>101</sup> Deweys Vorstellungen deshalb gleich als eine „Form von säkularisierter, innerweltlicher Theologie“ (Retter, 2009, 197) zu betrachten, scheint dagegen überzogen.

<sup>102</sup> Dewey fordert eine Rekonstruktion der Öffentlichkeit als Gegenelement zu einer sich elitär verselbstständigten Demokratie. Ob allerdings heute öffentliche Diskurse, selbsttätige Auseinandersetzungen in einer medial vermittelten und solche direkten Formen überlagernden Scheinwelt noch zentrale Elemente einer sich stets erneuernden Demokratie sein können, bleibt zumindest fraglich.

<sup>103</sup> So weist Andreas Petrik berechtigt darauf hin, dass Deweys Konzept an zwei Stellen unvollständig sei: „Erstens interessiert ihn kaum die Reflexion politisch-institutioneller Systeme, die er als zweitrangig oder überflüssig ansieht, weil er den sozialen Fortschritt von Gesellschaften in deren kultureller Sphäre verortet (...). In der Folge seiner Gemeinschaftsorientierung ignoriert er zweitens eine der wesentlichen *Parallelen* der Lebens- und Herrschaftsform: Das Konflikthafte“ (Petrik, 2007, 558).

<sup>104</sup> Stefan Bittner arbeitet präzise heraus, dass der Begriff „education“ bei Dewey große bildungstheoretische Anteile enthält. Bildung ist „als höchste Maßgabe erzieherischen Vorgehens mitgedacht“ (Bittner, 2001, 33). Da in dieser Arbeit aber sehr bewusst in den noch folgenden Kapiteln ein Unterschied zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung gemacht wird, ist das von Dewey entfaltete Verständnis unter Beachtung dieser Unterscheidung eher als demokratische Erziehung zu verstehen. Dabei soll nicht geleugnet werden, dass auch Aspekte von Bildung damit einhergehen.

<sup>105</sup> Die in dieser Arbeit noch vorzunehmende Ausdifferenzierung zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung kann an dieser Stelle an Dewey anknüpfen.

<sup>106</sup> An diesem Primat der schulischen Erziehungsinstanz bei der Ausbildung demokratischer Kompetenzen, an der prägenden Rolle demokratischer Lernprozesse in der Schule werden allerdings auch grundlegende Zweifel in der Hinsicht geäußert, dass in der heutigen Zeit die schulischen Entwicklungschancen einer Erziehung und Bildung zur Demokratie von einer „Pluralität sozialisatorischer Faktoren begleitet (wird, G. R.), mit denen die schulischen Einrichtungen konkurrieren“ (Hartmann, 2003, 47). Auch wenn die Konkurrenzsituation nicht zu bezweifeln ist, so muss doch zurückgefragt werden, wo denn – wenn nicht in der Schule, die alle Kinder und Jugendlichen durchlaufen müssen – Formen demokratischen Zusammenlebens erfahren werden können, als sinnvoll erlebt und akzeptiert und möglicherweise internalisiert werden können, wo denn dann? Die Schule ist der einzige Ort, der durch die Schulpflicht fast jeden jungen Menschen erreicht. Ich verweise auf die Hinführung zu dieser Arbeit (vgl. Kap. 1.1).

<sup>107</sup> „Dem Begriff *embrionic life* kommt durchaus eine Schlüsselstellung in dem Schulkonzept Deweys zu. Es soll die Interaktion der Schule mit dem Leben und die Priorität der sozialen Erziehung zum Ausdruck bringen. Konkret gesprochen: Einmal ist die Schule als Vorübungsraum für die sozialen Grundtugenden zu begreifen. Gerade durch die Wahrnehmung dieser Ausgabe bereitet sie auf das Leben in der großen Gemeinschaft vor, und je kritischer sie diese Funktion durchführt, um so grundsätzlicher erreicht sie eine Erneuerung des Sozial- und Gemeinschaftsgefüges – gleichsam als permanente Aufgabe“ (Röhrs, 1991, 9).

<sup>108</sup> Auch hier muss mit Martin Hartmann kritisch angefragt werden, ob Deweys Theoreme dem Differenzierungs- und Funktionalisierungsprozess moderner Gesellschaften noch gewachsen seien. Insofern bezweifelt auch Hartmann die Übertragung einer schulisch arrangierten Demokratie auf die Gesellschaft und auf nationale und transnationale Institutionen (vgl. Hartmann, 2003, 47). Diese Kritik wird in der Kontroverse der Politikdidaktik mit der Demokratiepädagogik unter dem Terminus „Parallelisierungsfalle“ wieder aufgegriffen. Schon jetzt kann aber festgehalten werden, dass heute nicht mehr sinnvoll bestritten werden kann, dass erlebte Demokratiekompetenz in der Schule durch Formen systematischen Lernens mit einer erweiterten politischen Perspektive (Erfassung von gesellschaftlichen Strukturen und politischen Interdependenzen auf nationaler wie transnationaler Ebene z. B.) ergänzt werden muss.

<sup>109</sup> Demokratie in der Schule ist bei Dewey gleichzusetzen mit erfülltem, nicht-entfremdeten Leben (vgl. Bohnsack, 2003, 21).

<sup>110</sup> Dewey folgt dabei keineswegs nur einseitig den Interessen der Schüler, so dass nicht von einer einseitigen Dominanz der Schülerorientierung bei ihm gesprochen werden kann. Vielmehr versucht er, die sachlichen Anforderungen, die z. B. in einem Lehrplan festgelegt werden, mit den Erfahrungen der Schüler zu verbinden. Abstrakte und kategoriale Erkenntnisse sollen in der Erfahrungswelt des Schülers aufgefunden werden und von dort aus entschlüsselt werden. Das sog. „Brücken-“ oder „Interferenzproblem“ in der politischen Bildung wird von Dewey schon sehr früh erkannt. Deweys Ansatz ist also weit davon entfernt, „die Auswahl und Verantwortung der Lerninhalte ausschließlich dem Schüler zu übertragen; eine Sentimentalisierung und Idealisierung des Kindes liegt Dewey fern; vielmehr markiert der Erfahrungshorizont der Gesellschaft die Richtung und die Grenzlinie der kindlichen Entwicklung“ (Uslucan, 2001, 143).

<sup>111</sup> Bohnsack weist auf eine relativ ausgeprägte Mitbestimmung (insbesondere im Unterricht) in dem schulischen Modell der „Laborating School“ (auch „Dewey-School“ genannt) in Chicago hin (vgl. Bohnsack, 1976, 230 u. 248). In seinem Werk „Erfahrung und Erziehung“ verdeutlicht Dewey, wie er sich Schülerpartizipation auf der unterrichtlichen Ebene vorstellt: „Es gibt, glaube ich, im fortschrittlichen Erziehungsdenken kaum etwas Wichtigeres als die Forderung nach einer Beteiligung der Lernenden an der Bildung der Arbeitspläne, denen der Lernprozeß folgt“ (Dewey, 1994, 66). Genauer geht Sonja Alberts auf die pädagogische Praxis der „Laborating School“ ein: Alberts, 2001, 203-212.

<sup>112</sup> Die in dieser Arbeit gemachten unterbreiteten Konzeptualisierungen eines schulischen Erlernens von demokratischer Erziehung und politischer Bildung verstehen sich durchaus im Sinne von Dewey nicht als Vor-ab-Festlegungen, wollen aber andererseits durchaus im Sinne von Vorschlägen konkretisieren, wie eine Schule als Lernort für Demokratie durch demokratische Erziehung und politische Bildung aussehen kann, um der heutigen Unzulänglichkeit und Unverbindlichkeit zu entgegen.

<sup>113</sup> Stefan Neubert weist darauf hin, dass bei Deweys angesichts einer Fülle von Ansätzen und Themen, mit denen er sich auseinander gesetzt hat, nicht von einer stringenten Gesamtkonzeption zu sprechen ist und dass Dewey nicht als ein Systemdenker zu bezeichnen ist (vgl. Neubert, 1998, 54f.).

<sup>114</sup> Neubert verdeutlicht in seiner Kritik an Deweys radikalem und lebensweltlichem Demokratieverständnis und seinen ihm vorausgehenden Prämissen der versöhnenden, befreienden und letztlich grenzenlosen Kraft der Kooperation und Kommunikation, die harmonisierende Wirkung hat, dass Dewey die „Begrenztheit der eigenen demokratischen Imagination“ (Neubert, 1998, 337) verkenne.

<sup>115</sup> Allerdings kann nicht hinreichend geklärt werden, wieweit die Reflexion gehen muss. Dewey bleibt dabei zu sehr im vordergründigen Hier und Jetzt der anzutreffenden Problemlagen und des tatsächlichen Handelns stehen, ohne über eine distanzierte und analytische Betrachtung die kategorialen Bezüge und die von der Unmittelbarkeit sich ablösenden abstrakten Zusammenhänge aufzunehmen (vgl. Uslucan, 2001, 155).

<sup>116</sup> Eine Überhöhung der Erfahrung, so unverzichtbar sie beim Lernen ist, kann mit Dewey nicht begründet werden, worauf Jürgen Oelkers hinweist: „Der Slogan ‘Learning by Doing’, eine frühe Formel aus der Literatur der Laboratory School, darf nicht für das Ganze der Erziehungsphilosophie genommen werden, sie ist nicht lediglich instrumentalistisch, sondern setzt eine bewegliche und variable Erfahrung voraus, die sich nicht mehr mit Einheitsschemata bearbeiten läßt“ (Oelkers, 2000, 305f.).

Oelkers verweist darauf, dass „Doing“ nicht mit dem Konzept der Arbeitsschule des 19. Jahrhunderts gleichgesetzt werden darf. Ebenso sei „Learning“ nicht mit Selbsttätigkeit erschöpft, sondern das Vorbild seien experimentelle Verfahren wie in den Naturwissenschaften. Damit soll aber Deweys Kritik an einem Unterrichtsvollzugsmodus, der ausschließlich rezeptiv und passiv ausgerichtet ist, nicht geschmälert werden. Es muss also von einer Einheit von Denken und Erfahrung bei Dewey ausgegangen werden, da Dewey von einem Prozess gesprochen hat, der mit „we are learning by thinking about what we are doing“ bezeichnet werden kann (vgl. Scherb, 2007, 123). Scherb weist darauf hin, dass Erfahrung bei Dewey immer „ein Gewahrwerden, ein Hinnehmen, ein Belehrtwerden“ ebenso bedeutet wie ein experimentierendes Handeln in der Auseinandersetzung mit der Welt (vgl. ebenda, 121).

<sup>117</sup> Andrea English kann überzeugend darlegen, dass ohne eigene Versuche und Selbvertun, also ohne eigene Erfahrung von Irrtum, Frustration und Befremdung kein forschendes und suchendes Denken, sondern allenfalls eine strategische Lernanstrengung entstehe, die darauf ausgerichtet sei, eine Antwort auf vom Lehrer gestellte Fragen zu finden, ohne dass diese für die Schüler selbst zum Problem geworden sei (vgl. English, 2008, 152). Daraus folgt dann auch konsequenterweise, dass Dewey von den vorherrschenden „Lern“bedingungen der traditionellen Schule, die für ihn nur eine „häppchenweise appetitlose Zwangsfütterung mit unverlangten Wissensbrocken“ (Bohnsack, 2003, 33) sind und eine „Berieselung mit vorfabrizierten Erkenntnissen aus zweiter Hand“ (ebenda) bieten, sich verabschiedet und einen völlig anderen Unterricht fordert. Dieser ist so beschaffen, „dass außerunterrichtliche Situationen im unterrichtlichen Kontext von den Lernenden so verarbeitet werden, dass diese mit neuen Sachverhalten in bekannten Situationen konfrontiert werden, so dass sie sich mit den dabei neu auftretenden ‘echten’ Irritationen und Schwierigkeiten auseinandersetzen müssen“ (English, 2008, 151). Die im weiteren Verlauf dargelegte Vorstellung von gelingendem Politikunterricht nimmt u. a. diese Vorstellung von einem Befremden und von einer Irritation als pädagogische Handlung auf. Dies verlangt von Lehrern, dass sie Antworten von Schülern nicht nach Maßgabe vorgegebener Erkenntnisformen bewerten, sondern sie im Horizont einer Prozessstruktur beurteilen, in welcher Lernende im Ausgang von Gegebenem zu Neuem hinstreben (vgl. ebenda). Unter der dominanten Einbeziehung der Vorstellungen der Schüler werden mit ihnen Unterrichtsprozesse als Möglichkeit zu vollständigem und verstehendem Lernen vermittelt, ohne den Lernenden dabei sachstrukturell vorgefertigte „Fertigkost“ zu verabreichen. Mit Dewey haben Schüler Anspruch auf vollständige Lernprozesse und auf eine Auseinandersetzung mit ihren Vorstellungen vom Unterrichtsgegenstand.

<sup>118</sup> Generell ist Deweys Vorstellung von Demokratie als kontrafaktisches Projekt nur schwer mit den komplexen und globalisierten Formen und Verflechtungen von Demokratie und Politik in heutiger Zeit in Übereinstimmung zu bringen. Insofern kommt ihm die Funktion eines distanzierenden Korrektivs zu den lange nicht so einfachen und sich keineswegs so problemlos mittels demokratischer Prozesse gestaltenden gesellschaftlichen Verhältnissen zu. Aber Dewey unterschätzt die Komplexität der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und die Präformierung durch die spezifischen gesellschaftlichen Verhältnisse, die zu einer Unterminierung der demokratischen Ordnungsprinzipien führen. Er übersieht auch, dass das schönste Modell von Demokratie nichts nutzt, wenn die Betroffenen nicht einen sozialen und materiellen Nutzen von ihr haben. Dennoch muss im positiven Sinne konstatiert werden, dass John Dewey „den Blick für einen erweiterten Demokratiebegriff geschärft hat, indem er das Wesen der Demokratie als ‘Lebensform’ neu definiert und dabei das trans-

formative Potenzial demokratischen Handelns ins Bewusstsein gerufen hat“ (Marker, 2009, 73).

<sup>119</sup> Dieser Begriff kann als sinngemäßere Übersetzung des englischen Ausdrucks „Just Community“ angesehen werden. Die Bezeichnung „Gerechte Schulgemeinschaft“, die wesentlich häufiger verwandt wird, ist eher irreführend und verdeutlicht nur unzureichend, welche Intentionen dieser Ansatz verfolgt (vgl. Ministerium für Schule, Weiterbildung und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1995, 14). Eine andere Übersetzung schlagen Wolfgang Althof und Toni Stadelmann vor. Sie sprechen von „*gerechten und fürsorglichen Gemeinschaften*“ (Althof/Stadelmann, 2009, 21). Sie klären dann auch, was sie darunter verstehen, um Missverständnisse zu vermeiden: „Eine ‘Gerechte Schulgemeinschaft’ versteht sich dabei nicht als ‘selbstgerechte’ Gemeinschaft, die beanspruchen könnte, genau zu wissen, was gerecht ist. Vielmehr ist gerade das Wissen um die Bedeutung und Schwierigkeit gerechter Lösungen ihr Markenzeichen: Es wird kontinuierlich versucht, solche Lösungen anzustreben. Eine ‘Gerechte Gemeinschaft’ versteht sich keinesfalls als Gemeinschaft im Sinne einer Sekte, die sich von der Außenwelt abschottet und nur für die eigenen Angelegenheiten eintritt. Im Gegenteil sind Öffnung der Schule, Interesse für und Toleranz gegen andere Menschen und die Solidarität mit Minderheiten ein programmatisches Ziel“ (ebenda, 28).

<sup>120</sup> Der moraltheoretische Ansatz von Kohlberg ist nicht ohne Kritik geblieben. Ich verweise exemplarisch auf Gertrud Nunner-Winkler: Nunner-Winkler, 1993. Auch Dietrich Benner's Hinweis, dass Moralität nicht auf moralische Urteile reduziert werden sollte, bedarf der Erwähnung (vgl. Benner, 2008c). Aus der Sicht der politischen Bildung hat Joachim Detjen auf die Grenzen der Moralerziehung für die politische Bildung aufmerksam gemacht. Er verweist darauf, dass die Moralerziehung die Wirklichkeit von Ökonomie, Gesellschaft und Politik nicht treffe, weil Kohlberg die Moralstufe 6 für die einzig zu akzeptierende Moralstufe halte. In der gesellschaftlichen Realität verhalten sich Menschen in unterschiedlichen Kontexten auf ganz unterschiedlichen Moralstufen. Zudem bringe die Festlegung auf die Stufe 6 als Zielhorizont auch die Gefahr eines Prinzipienrigorismus mit sich. Darüber hinaus verdeutlicht Detjen, dass die Moralerziehung im Verhältnis zur Politik unterkomplex ist. Er stellt auch heraus, dass politische Dilemmasituationen fast nie den Vorgaben der Moralerziehung entsprechen, da die Entscheidungsalternativen in der Regel nicht moralisch gleichwertig seien. Konsequenterfolgert er dann, dass Moralerziehung und politische Bildung nicht bruchlos zusammenpassen (vgl. Detjen, 2007a, 252ff.).

<sup>121</sup> Hier sind vor allem die Arbeiten des Schweizer Pädagogen Fritz Oser zu nennen: Oser, 1981; Oser/Althof/Garz, 1986; Oser/Althof, 2001; Oser, 1986.

<sup>122</sup> Stefan Bittner deutet gar die Einrichtung von „Just-Community-Schools“ als eine erste Dewey-Renaissance (vgl. Bittner, 2000, 220). Die Relevanz Durkheims für den Kohlbergschen Ansatz und seine Weiterentwicklung wird auch daran deutlich, dass Wolfgang Edelstein im Rückgriff auf Durkheims Theoreme der „mechanischen“ und „organischen“ Ordnung die Notwendigkeit sieht, in den Schulen moralische Orientierungen durch demokratische Aushandlungsprozesse mit den Betroffenen zu implementieren (vgl. Edelstein, 2001, 13ff.). Inwieweit Kohlbergs deontologische und moralphilosophische Position, die moralische Prinzipien für rational begründbar und als intersubjektiv diskutierbar ansieht, Fragen nach Letztbegründungen sittlichen Handelns u. U. vernachlässigt, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen werden (vgl. Regenbrecht, 1988, 80-102). Auf die Berücksichtigung Kohlbergs im Rahmen der Politikdidaktik geht Antonius Holtmann differenziert ein (vgl. Holtmann, 1982, 34-58).

<sup>123</sup> Zur unterrichtlichen Gestaltung der Arbeit mit moralischen Dilemmata sei verwiesen auf: Mauermann, 1978, 193-201. Für den Politikunterricht sei auf den Aufsatz von Sibylle Reinhardt hingewiesen, die als Antwort auf die Kritik Bernhard Sutors verdeutlicht, dass Dilemma-Diskussionen nicht per se nur eine individualisierende Betrachtung und damit eine moralisierende Politikferne vermitteln. (vgl. Reinhardt, S., 1995,)

<sup>124</sup> Damit existiert durchaus ein handhabbares Modell, das in didaktisierter Form moralische Urteilskompetenz elaboriert und damit Urteilsprozesse im Sinne eines freien und öffentlichen Streits um normative Positionen als wesentliches Essential einer demokratischen Gesellschaft begreift. Diese Form einer „Grammatik der Urteilsbildung“ ist aber nicht in völliger Analogie auf politische Urteilsprozesse zu übertragen, deren Qualität in regelgeleiteten Verfahren ebenso verbessert werden muss. Hier sei auf das Projekt „Methoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht: Wie fördern wir politische Urteilskompetenz“ vom „Projektteam Urteilsbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität“ in Münster hingewiesen, in dem in gelingender Weise die Entscheidungsfindung in einem Prozess der Urteilsbildung optimiert wird (vgl. Pbnetz – das politische Bildungsnetz – [www.pbnetz.de](http://www.pbnetz.de)). Beim Kohlberg-Ansatz ist stets die politikdidaktische Valenz herauszuarbeiten. Diese „entscheidet sich an der Möglichkeit, die spezifisch politischen Aspekte von Konflikten und Dilemmata herauszukristallisieren und im Prozess der Urteilsbildung zur Geltung kommen zu lassen“ (Scherb, 2004, 89). Dies geschieht vor allem dadurch, dass zunächst unhistorische Dilemmata-Diskussionen zu einer Reflexion über gesellschaftliche Probleme und ihre demokratische Lösungsmöglichkeit erweitert werden (vgl. ebenda, 90).

<sup>125</sup> Georg Lind fasst die schulischen Erprobungsprojekte in übersichtlicher Form zusammen: Vgl. Lind, 2003, 103ff.

<sup>126</sup> Lind verweist darauf, dass eine „Demokratisierung des Interaktionsklimas nicht einseitig, allein als institutionelle Maßnahme, vollzogen werden kann, daß vielmehr die moralisch-demokratischen Fähigkeiten der Teilnehmer gefördert werden müssen“ (Lind, 2000, 192). Auf der Basis einer interaktionistischen Anthropologie soll demokratische Zusammenarbeit in Auseinandersetzung mit Normen und Regeln und der Anforderung der tragfähigen Begründung von Wertentscheidungen im praktischen Erfahrungsfeld Schule gelebt werden.

<sup>127</sup> Nach Sibylle Reinhardt sind das die folgenden Kompetenzen und Erkenntnisse:  
„ – In der öffentlichen Verhandlung gemeinsamer Probleme bedarf es des Schutzes einzelner gegen Bloßstellung und Rechtfertigungszwang. Sowohl Lehrer als auch Schüler gehören hier nicht vor ein Tribunal oder in ein Disziplinarverfahren. Diese Regel des Schutzes der Person ist dem Geschehen vorgegeben.

- Das basisdemokratische Entscheidungsmodell setzt nicht die politisch gesetzten Rahmenbedingungen von Schule außer Kraft. Die Selbstbestimmung der Schulgemeinde bleibt an öffentliche Rechtfertigung gebunden und unterliegt letztlich dem – durch Gesetze und Verordnungen formulierten – Willen des gewählten Parlamentes.

- Die Partizipation in der demokratischen Schulgemeinde stößt an ihre Grenze, wo die Zahl der Beteiligten so hoch wird, daß auch mit Lautsprecheranlage und bewundernswerten Kompetenzen der Beteiligten keine Verständigung mehr möglich ist. Dann müssen Regeln der Repräsentation (wie z. B. Rotation der Beteiligten) und der sekundären Verständigung entwickelt werden“ (Reinhardt, S., 1998, 456).

<sup>128</sup> Die letzten beiden Aspekte führt der ministeriell genehmigte und den Gesamtumfang der Ergebnisse zusammenfassende, aber sicher auch verkürzende Bericht des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom September 1995 aus (vgl. MSW, 1995, Demokratie und Erziehung, 30f.).

<sup>129</sup> Auf der unterrichtlich-curricularen Ebene wurden die Möglichkeiten und Grenzen von Wolfgang Edelstein aufgezeigt (vgl. Edelstein, 1987). Allerdings gibt es in der Region Reutlingen und Tübingen ca. 25 Schulen, die nach den Grundsätzen von Just Community arbeiten. Sie werden unter dem Titel „Demokratische Erziehung in Unterricht und Schulleben (DES)“ zusammengefasst (vgl. Althof/Stadelmann, 2009, 31).

<sup>130</sup> Georg Lind empfiehlt mit Unterrichtsveranstaltungen (der Dilemma-Methode) zu beginnen und den Ansatz einer Demokratischen-Gemeinschafts-Schule zunächst in einem überschaubaren Teil der Schule einzurichten, um ihn dann nach Erprobung in diesem Rahmen schrittweise in der gesamten Schule auszubreiten (vgl. Lind, 2004, 117). Darüber hinaus weist Lind vor dem Hintergrund gesicherter empirischer Werte zur Wirksamkeit des Ansatzes darauf hin, dass es von großer Wichtigkeit ist, „dass Schulbehörden und -planer mit schulischen Repräsentanten (auch mit Schülern und Lehrern) in einen kontinuierlichen Dialog über die Erprobung verschiedener Partizipationsformen und über die Entscheidungskompetenzen der Schülerinstitutionen eintreten“ (ebenda, 118).

<sup>131</sup> Oser tritt zwar der Kritik überzeugend entgegen, dass Jugendliche nicht hinreichend diskursfähig seien und Gefahr laufen, dass sie überfordert werden (vgl. Oser, 2001, 86), aber inwieweit dies auch bei denjenigen gelten kann, die trotz aller Bemühungen der Erziehenden bzw. der Lehrpersonen nicht zur Teilnahme an rationalen Diskursen fähig sind, bleibt unklar. Darauf hat insbesondere Micha Brumlik hingewiesen (vgl. Brumlik, 2002).

<sup>132</sup> Das heißt allerdings nicht, dass damit schon eine empirisch eindeutige positive Ausgangslage für die Entwicklung politischer Identität geschaffen wurde (vgl. Reichenbach, 2001, 339).

<sup>133</sup> Althof/Stadelmann weisen berechtigt darauf hin, dass demokratische Foren im engen Sinne des Wortes nur im Ausnahmefall angenehme Veranstaltungen sind: „Demokratie bedeutet geistigen und zeitlichen Aufwand. Sie verlangt, mit Menschen zu kooperieren, mit denen einen nicht viel verbindet, nicht selten sogar mit Menschen, die man nicht mag. Sie verlangt, dass man sich dem Risiko von Kritik, Häme und Niederlagen aussetzt. Beschlüsse gelten nicht nur für diejenigen, die sie befürwortet haben; auch alle anderen müssen mit ihnen leben. Demokratie führt längst nicht immer zu Konsens, und so ist es oft die gefragteste Tugend, Dissens ertragen zu können“ (Althof/Stadelmann, 2009, 22).

<sup>134</sup> „1. Es müssen Sitzungen einer überschaubaren Gemeinschaft organisiert werden. In den bisherigen Modellen sind dies meist fünf bis sechs Klassen (ca. 80 bis 120 Schüler) mit ihren Lehrern. Die Sitzungen finden in gewissen Schulen wöchentlich, in anderen vierzehntäglich, wieder in anderen relativ unregelmäßig, d. h. nach Bedürfnis, statt. Diese Treffen sind das Zentrum der ‘Gerechten Schulgemeinschaft’, denn hier werden Entscheidungen getroffen, welche für die ganze Schule von Bedeutung sind.

2. Es muß eine Vorbereitungsgruppe geben, die aus wechselnden Abgeordneten der beteiligten Klassen und der Lehrerschaft besteht (mindestens drei Schüler aus jeder Klasse, je ein Lehrer pro Klasse). Die Vorbereitungsgruppe plant die jeweilige Gruppensitzung, macht Vorschläge für die zu behandelnden Tagesordnungspunkte und rekrutiert jene Schüler und Lehrer, die die Sitzung leiten.

3. Es muß einen ‘Vermittlungsausschuß’ (in den amerikanischen Just Community-Schulen ‘Fairneßkomitee’ genannt) gewählt werden (Vertreter aller Klassen, Vertreter der Lehrerschaft). Dieser sollte über längere Zeit stabil zusammengesetzt bleiben, um Kontinuität in der Behandlungspolitik zu garantieren. Seine Aufgabe ist es, darauf zu achten, daß Beschlüsse ausgeführt werden, er soll mit Schülern beraten,

die Regeln übertreten haben, er übernimmt die Koordination verschiedener Aktivitäten etc.

4. Es muß ein Curriculum für die unterrichtliche Seite der Moralerziehung erstellt werden. Pro Woche sollten ein bis zwei Dilemmadiskussionen stattfinden a) zu allgemeinen und hypothetischen moralischen Dilemmata, b) zu echten in der Klasse auftretenden moralischen Konflikten (die eventuell später in der Just Community-Sitzung nochmals diskutiert werden), c) zu fächerspezifischen moralischen Dilemmata (...). Dieses Curriculum sollte in Zusammenarbeit der Lehrer (eventuell mit Schülern) entwickelt und zeitlich so verteilt werden, daß jeder Lehrer nur gewisse Teile übernehmen muß.

5. Es muß eine regelmäßige Zusammenkunft der sich beteiligenden Lehrer vorgesehen werden mit dem Ziel, a) die Theorie auf der entwicklungspsychologischen, philosophischen, soziologischen und schulpraktischen Ebene zu studieren, b) die jeweiligen Sitzungen der 'Gerechten Gemeinschaft' zu analysieren und auszuwerten, ferner zu beraten und zu motivieren, und c) das eben angesprochene Curriculum zu planen.

6. Die Eltern müssen informiert und möglichst zur Mitarbeit angeregt werden. Es ist von Bedeutung, daß Eltern die Ziele des Modells der 'Gerechten Gemeinschaft' unterstützen und bei Konflikten selber mit Verantwortung zum Guten der Schule mithelfen, eine Lösung zu finden. Eltern sollten an der Just-Community-Sitzung aber nur durch Vertreter teilnehmen, denn sie sind nicht direkt ein Teil des schulischen Lebens.

7. Es muß eine dauernde Evaluation der Prozesse a) unter den Kolleginnen und Kollegen und b) im Sinne einer wissenschaftlichen Analyse stattfinden. Die zweite Form ist natürlich weniger zwingend als die erste. Auf die kontinuierliche Überprüfung im Kollegium ist keinesfalls zu verzichten, denn die Kritik ist ein Teil der dauernden Verbesserung des Funktionierens des Modells selbst (..)“ (Oser, 2001, 362ff.). Um ein solches Modell annähernd umsetzen zu können, ist auch eine berufsbegleitende Lehrerfortbildung unverzichtbar. Zentrale Prinzipien, die in Schulen, die eine demokratische Gemeinschaft werden wollen, zur Anwendung gelangen sind: „1. Das Prinzip der positiven pädagogischen 'Zumutung', d. h. der Unterstellung, daß der Schüler partizipieren, Vernunft anwenden, Verantwortung übernehmen kann. 2. Das Prinzip des Gemeinschaftszweckes, wo Schule als ein System gesehen wird, dessen Probleme jeden einzelnen betreffen (gegenseitiges Vertrauen), damit verbunden das Prinzip der Heranführung an ein Verständnis größerer gesellschaftlicher Subsysteme und der Identifikation mit den dort gemachten Erfahrungen (Lernen durch Eigenerfahrung). 3. Das Prinzip der Herausarbeitung des besseren Arguments oder – anders gesagt – der Entwicklung als Ziel der Erziehung und des Einbaus eines universalistischen Kerns in die intentionale Werteerziehung. 4. Das Prinzip der Demokratisierung der Lebenswelt, der Offenlegung von Entscheidungsprozessen und der Partizipation an Entscheidungen. 5. Das Prinzip der Rollenübernahme und das Sich-Hinein-Versetzen in die Perspektive der anderen (Empathie). 6. Das Prinzip verantwortlichen Handelns, das die Ausführung an die Begründung zurückbindet, diese Ausführung aber auch fordert und unterstützt ('sens of obligation')“ (ebenda, 353). Nach diesen organisatorischen Strukturen und auf der Grundlage der hier erwähnten Prinzipien haben die Hochschullehrer Althoff und Oser in Liestal in der Schweiz eine Schule der „Gerechten Gemeinschaft“ eingerichtet (vgl. [www.liestal.ch/behoerden\\_schulen.htm](http://www.liestal.ch/behoerden_schulen.htm)). Auch das Projekt „DES“ in NRW hat in allen drei Schulen nachhaltige, aber unterschiedliche Erfahrungen gebracht, z. B. die intensive Umgestaltung des Schulprogramms (bei der beteiligten Hauptschule in Hamm), die Umwandlung wesentlicher Teile der Schule in erste

Ansätze einer „Just Community“ bei der beteiligten Realschule in Langenfeld sowie die Suche nach weniger aufwändigen Formen der Mitbestimmung auf der Ebene der Klassen und der Schülervvertretung (bei dem beteiligten Gymnasium in Düren). Inzwischen ist es auch möglich, die Auswirkungen solcher demokratischen Schulprojekte nicht nur im Schulprogramm festzuhalten, sondern auch empirisch zu erfassen, aber es muss auch der Wille und die Bereitschaft vorhanden sein, in eine demokratisch-moralische Bildung annähernd so viel Ressourcen zu investieren wie in den fachlichen Bereich, was vor dem Hintergrund der „Begleitmusik“ internationaler Untersuchungen wie PISA nicht einfach, aber auch nicht völlig ausgeschlossen sein wird (vgl. Lind, 2003, 118).

<sup>135</sup> Oser und Althof unterbreiten dazu selbst sieben unterschiedliche Vorschläge (vgl. Oser/Althof, 2001, 365ff.). Zielperspektive bleibt dabei stets ein Mehr an Demokratisierung der Schule. Solange die hier in den Anmerkungen genannten Prinzipien annähernd berücksichtigt werden, sind unterschiedliche Adaptionen der Idee der „demokratischen Schulgemeinde“ möglich. Dabei muss aber klar sein, dass trotz dieser grundsätzlichen Elemente es kein Standardmodell der „Demokratischen Schulgemeinschaft“ gibt: „Die Praxis von Just-Community-Schulen folgt keinem festen Rezept. Schulprojekte können nur dann erfolgreich sein, wenn sie die Grundprinzipien auf die lokalen Bedingungen zuschneiden“ (Althof/Stadelmann, 2009, 31).

<sup>136</sup> Dobbstein-Osthoff beschreibt sein Integrationsmodell von basisdemokratischer Schulgestaltung, das auf einem breiten Konsens zur Regelung schulischer Angelegenheit abzielt, so: „Jede Jahrgangsstufe hat ihre Just Community, in der die eigenen Angelegenheiten diskutiert und geregelt werden. Themen, die über den Bereich des jeweiligen Jahrgangs hinaus von Belang sind, können zwar diskutiert werden, eine Regelung kann allerdings nicht von einer Just Community allein beschlossen werden, sondern muß dann den anderen Just Communities weitergegeben werden. Um eine gemeinsame Entscheidungsfindung zu ermöglichen, bedarf dieses Modell allerdings der Ergänzung durch ein Gremium, in dem VertreterInnen aller Jahrgangversammlungen sich austauschen und abschließend entscheiden können. Während an den Just Communities alle teilhaben, werden in dieses Gremium Delegierte entsandt, die die Argumente ihrer Community einbringen, letztlich jedoch auf der Grundlage der im Delegiertengremium stattfindenden Diskussion entscheiden können. Weicht dies Entscheidung von dem Mehrheitsvotum der eigenen Gruppe ab, müßte dies selbstverständlich der Just Community erläutert und begründet werden“ (Dobbstein-Osthoff, 1995, 108).

<sup>137</sup> Welche Möglichkeiten der Partizipation in der öffentlichen Regelschule und überhaupt unter pädagogischen Bedingungen vorhanden sind, ist schon in der Hinführung entwickelt worden. Partizipation wird vor diesem Hintergrund keineswegs als „Wunderwaffe“ einer demokratischen Schulentwicklung verstanden. Aber andererseits soll auch verdeutlicht werden, dass die eingeschränkten schulischen Partizipationsmöglichkeiten bisher nicht konsequent für demokratisches Lernen genutzt werden.

<sup>138</sup> Althof/Stadelmann weisen darauf hin, dass die „Demokratische Schulgemeinschaft“ trotz ihres Ziels, das Leben mit Dissens erfahrbar zu machen, eine Schlagseite in Richtung Konsens und Gemeinschaft (vor allem in Grundschulen) hat, so dass dieser Gefahr Lehrkräfte bewusst und aktiv entgegensteuern müssen: „Just-Community-Schulen untergraben ihre wichtigste Zielsetzung, wenn Harmonie wichtiger wird als Konfliktkultur und Gemeinschaft wichtiger ist als die offene Auseinandersetzung mit Fairnessfragen“ (Althof/Stadelmann, 2009, 42).

<sup>139</sup> Wenn damit wesentliche Grundlagen für die Gewinnung von demokratischer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit gewonnen werden, so kann dennoch der Binnenraum Schule nicht mit der politischen Öffentlichkeit gleichgesetzt werden. Zwar hat sich die Schule darum zu bemühen, demokratische Lernformen und die Einhaltung demokratischer Grundsätze so wie irgendwie möglich zu realisieren und zu fördern, um so ihre Chance als teilöffentlicher Experimentierraum zu nutzen, aber sie hat unzweifelhaft die Restriktionen durch den Rechtsrahmen zu beachten, über den sie sich nicht voluntaristisch hinwegsetzen kann und darf. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass demokratisches Zusammenleben im überschaubaren Raum nicht mit der Gesellschaft als Ganzer gleichzusetzen ist. Für den Ansatz einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung heißt das, dass den Lernenden und Beteiligten bewusst zu machen ist, dass die demokratische Verkehrsform auf der Basis der Ethik einer „Kleingruppe“ nicht umstandslos auf die Gesellschaft übertragen werden darf, sondern dass diese einer ordnungspolitischen Verankerung bedarf. Das spezifische Institutionen- und Regelsystem einer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung, das nicht mehr nur von gemeinsam entwickelten und geteilten Normen bestimmt ist, muss in seiner Andersartigkeit vermittelt werden. Die Restriktionen für Interaktionen sowie die Nutzung und Gestaltung von verhaltenskanalisierenden Regeln innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung sind zu beachten und müssen im politisch bildenden Fachunterricht analysiert werden. Der Ansatz der „demokratischen Schulgemeinde“ eröffnet aber dazu hinreichend Chancen, weil er sich nicht auf appellative Ansätze zur Stärkung von Handlungsmoral beschränkt, sondern es durchaus ermöglicht, dass regelgebundene Handlungsvollzüge und ihre Wirkungen zu analysieren und zu nutzen sind. Auch zu hinterfragende normative Bindungskräfte gehen bei einer solchen Analyse nicht zwangsläufig verloren, wenn die gewünschten demokratischen Zielvorstellungen nicht als ungebrochen zu realisierende Handlungsoptionen verstanden werden, sondern stets auch eine funktionslogische Perspektive, deren Geltungsrelevanz einer diskursiven Prüfung unterliegen muss, berücksichtigt wird. Demokratische Erziehungsprozesse haben daher gesellschaftliche Regeln und Strukturen, die über die Mikropolitik der Schule hinausgehen, unbedingt aufzugreifen, ihre Besonderheit dann politisch bildend zu analysieren, sie zu prüfen, zu beurteilen und u. U. zu beeinflussen, um demokratisches Handeln attraktiv zu gestalten und nicht in naiver Beschränkung im „vopolitischen“ Raum zu verharren. Dies gelingt allerdings umso besser, wenn Partizipation und demokratisch-moralisches Lernen in Handlungsvollzügen erlebt werden, weil – in der Sprache der Ökonomik – gemeinsam nach Lösungen gesucht werden kann, die „anreizkompatibel“ sind und weil Bedingungen einer Kooperation zum gemeinsamen Vorteil identifiziert werden können (vgl. Suchanek, 2001, 45ff.). Eine reflexive Kommunikation und Interpretation von Handlungsvollzügen in gesellschaftlichen Regelzusammenhängen muss dabei keineswegs vernachlässigt werden, sondern kann auf eine Verbesserung demokratischer Handlungsvollzüge hin orientiert werden. Dass bei den „Just-Community-Schulen“ und bei den Clusterschulen, die ebenfalls eine praktische Umsetzung des Modells der demokratischen Schulgemeinde vollziehen, die Kombination von demokratisch-moralischen Lernen und Partizipation erfahrbare Erfolge erzielt werden, darauf weist Horst Biedermann hin: „Da in *Just-Community-Schulen* wie auch in *Clusterschulen* gerade politische Partizipation als Erziehungsprozess strukturell eingerichtet wird, sprechen diese Ergebnisse für die These, dass durch eine möglichst authentische Verwirklichung von *Partizipation als Polis* tatsächlich Veränderungen im Bereich expliziter politischer Aspekte erreicht werden können“ (Biedermann, 2006, 170). Hier kann nur vermutet werden, dass dies an der authentischen Partizipation liegt, da ansonsten Biedermann und Oser ja

einen Transfereffekt in die politische Dimension verneinen (vgl. Biedermann/Oser, 2010).

<sup>140</sup> Nichtsdestoweniger setzt eine ernsthafte und realistische Berücksichtigung des Ansatzes einer demokratischen Schulgemeinde Dreierlei voraus:

„- Schule muß Zeit einräumen und Unterrichtsstunden zur Verfügung stellen, in denen Schüler gemeinsam miteinander Probleme und Konflikte ihres (schulischen) Alltags diskutieren und lösen können.

- Schule muß diese Idee als Teil ihres eigenen Schulprogramms verstehen und ein solches Modell 'auf Dauer' stellen; die Erfahrungen mit den Modellschulen haben gezeigt, daß dort die besten Effekte zu beobachten waren, wo die Just Community ein durchgehendes Modell für alle Jahrgangsstufen war.

- Schule und Bildungspolitik müssen solche Beteiligungsverfahren der Schüler ernst nehmen und sie zu einem verbindlichen Kern schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit machen“ (Schirp, 1996, 78).

<sup>141</sup> Auch Althof/Stadelmann weisen darauf, dass eine Initiative für ein Just-Community-Projekt unbedingt die Zustimmung der Schulleitung und des Kollegiums benötigt, dass darüber hinaus eine Verankerung im Schulprogramm sinnvoll ist (vgl. Althof/Stadelmann, 2009, 43f.). Sie verdeutlichen aber auch, wie fruchtbar eine solche Erfahrung für Lehrkräfte und Schulleitungen werden kann (vgl. ebenda, 46).

<sup>142</sup> Als ein Beispiel sei die Sekundarstufenschule I in Malters im schweizerischen Kanton Luzern genannt (vgl. Luterbacher, 2009).

<sup>143</sup> Aber die Schule ist zur Vermeidung von Reibungsverlusten auf die Unterstützung durch die Schulaufsicht angewiesen, was im baden-württembergischen Projekt „Demokratische Erziehung in Schule und Unterricht (DES)“ offenbar vorbildlich geschehen ist: „Dieser Schulversuch mit über zwanzig beteiligten Schulen ist offiziell ein 'Projekt der Ämter für Schule und Bildung in den Landratsämtern Reutlingen und Tübingen in Kooperation mit der Abteilung für Schule und Bildung im Regierungspräsidium Tübingen“ (Althof/Stadelmann, 2009, 43). Er existiert seit 1997.

<sup>144</sup> „Demokratische Schulgemeinschaften“ haben dann eine Chance, Wirklichkeit zu werden, wenn sich vor allem Lehrer davon überzeugen lassen, dass sie eine wichtige Aufgabe im Bereich der demokratischen Erziehung ihrer Schüler haben, und sich daher einer Reduktion der Schule auf eine reine Unterrichtsanstalt zum Zwecke einer Turboausbildung für die Abnehmer widersetzen, und wenn sie die Vorteile einer partizipativen Schulentwicklung nach dem Just-Community-Modell auch tatsächlich werden erleben können: „Lehrkräfte, die an einer Just Community mitarbeiten, werden erst dann für ihre Geduld und die unvermeidliche zusätzliche Arbeit belohnt, wenn sie in der Erfahrung, Bestätigung für ihre Überzeugung finden, dass die hier aufgebrachte Zeit, Geduld und Arbeit nützlich investiertes Kapital für die soziale und moralische Bildung der zukünftigen Generationen ist, dass Konflikte dann lernträchtig werden, wenn sie diskursiv ausgetragen werden, dass Regeln dann tatsächlich verhaltensleitend werden, wenn sie – in manchmal mühsamen Prozessen – von allen Beteiligten entwickelt werden“ (Althof Stadelmann, 2009, 45).

<sup>145</sup> Dass Hartmut von Hentig im Zusammenhang mit den Vorwürfen des sexuellen Missbrauchs gegen seinen Lebensgefährten Gerold Becker eine leugnende, bagatellisierende und verdrängende Sicht einnimmt, ist bedauerlich. Mit dieser Verblendung hat er sicher auch für sich als unbestechlichen Aufklärer Schaden angerichtet. Nichtsdestoweniger kann dieses Fehlverhalten aber nicht seine gesamte Pädagogik diskreditieren (vgl. zu den aktuellen Vorwürfen: Schultz, 2010). Für die hier zu erörternde Problematik spielt dieser Hintergrund keine Rolle. Der Autor kann aber nicht verhehlen, dass diese Haltung Hartmut von Hentigs bei ihm eine deutliche Beklemmung und Traurigkeit zurücklassen.

<sup>146</sup> Kleinespel weist darauf hin, dass Hartmut von Hentig bereit ist, strukturelle Vorgaben zu machen, mit denen er gezielt sichern will, dass die Schule als „embryonic society“ auch Merkmale in sich trägt, „an denen der Sinn politischer Vorstellungen in der großen Gesellschaft konkret erfahren werden kann“ (Kleinespel, 1998b, 52).

<sup>147</sup> Von Hentig beruft sich auf Paul Goodman und fordert „school should be a place for kids to grow up in“ (vgl. Hentig, 1993, 107). Nur die Schule und nicht mehr die Familie könne die Vorbereitung auf eine Gesellschaft der kulturellen und ethnischen Vielfalt realisieren (vgl. ebenda).

<sup>148</sup> Inwieweit dies Kritik berechtigt ist, darüber kann das Kapitel über John Dewey (vgl. 2.1.1) Auskunft geben. Auch wenn Deweys Fortschrittsoptimismus in seiner unkritischen Reflexion irritierend wirkt, so kann nicht völlig unberücksichtigt bleiben, dass Dewey dem Fortschritt immer eine normativ geprägte demokratische Grundlage unterstellt. Allein sein Fortschrittsoptimismus wirkt naiv.

<sup>149</sup> „Der Ansatz der HENTIG´schen Kritik an Dewey liegt nun darin, daß er dessen (zu Beginn des Jahrhunderts in den USA) noch ungebrochenen Fortschrittsglauben als unzureichend ansieht. DEWEYs Konzept der Progressivität, des radikalen Blicks nach vorn, kann die Gefahr nicht ausschließen, daß der Maßstab für die Erziehung durch gesellschaftliche Zwänge verschüttet wird, mit der Folge, daß die Menschen sich nicht auf ihn (rück-) besinnen können. Ohne DEWEYs – an der auf Vernunftprinzipien beruhenden demokratischen Gesellschaft und nicht an der Gemeinschaft orientiertes – Konzept der Demokratie und Erziehung aufzugeben, warnt VON HENTIG vor einem ausschließlich an der Progressivität des realen ausgerichteten Denkens, er rechnet mit Systemzwängen, die allen Kräften der bestehenden Gesellschaft innewohnen, also auch den gesellschaftlichen Institutionen, der Wissenschaft und der Pädagogik – so wie sie sind. Zu ihrer Sichtbarmachung und Überwindung beruft sich VON HENTIG auf das Modell der Platonischen Ideenlehre: Nur die strenge philosophische Rückbesinnung, das Wiederauffinden der Idee, schafft die Maßstäbe, an der sich das pragmatische Handeln in der Wirklichkeit ausrichten kann“ (Kleinespel, 1998a, 732). Hartmut von Hentig orientiert sich dabei vor allem an Platons normativ-ontologischem Entwurf im Hinblick auf eine richtige Ordnung des Menschen, den Platon in seiner Schrift „Politeia“ entwirft. „Die gute Polis der Politeia, die als eine paradigmatische Erzählung verstanden wird, ist der großgeschriebene Mensch und ein Paradigma für die Ordnung der menschlichen Seele“ (Waschkuhn, 1998, 157). Platon beschreibt die gute Polis als idealistisches Konstrukt, die nicht historisch, sondern anthropologisch begründet wird. In einer Analogie zur menschlichen Seele, deren positive Anteile gestärkt werden sollen, entwickelt sich die Liebe zum Guten und das Wesen der Gerechtigkeit. Hartmut von Hentig knüpft an die „gute Polis“ Platons an. Ihr kritisch-normativer Maßstab zur Entwicklung des Guten geht über den Pragmatismus John Deweys hinaus. Gleichzeitig wird damit schon jetzt deutlich, dass der Polisgedanke bei Hartmut von Hentig nicht als deskriptive Nachzeichnung der antiken Polis missverstanden werden darf, auch wenn gewisse Bezüge nicht zu leugnen sind. Darauf wird im weiteren Verlauf der Darstellung noch einzugehen sein.

<sup>150</sup> Im Rückgriff auf Platons idealistische Metaphysik, die von ontologisch vorgegebenen sittlichen Normen mit überweltlicher Dignität und überzeitlichem Wahrheitsanspruch ausgeht, an denen sich das menschliche Handeln orientieren soll, gewinnt Hartmut von Hentig den Maßstab, der ihm wie Platon zu der Erkenntnis verhilft, dass die in der realen Polis herrschenden Normen in einem Gegensatz zur idealen Ordnung, zur Idee des Guten stehen. Hätten die Menschen die Tugend erfasst, wüssten sie von ihr, würden sie ihr Handeln danach ausrichten. Erst so entsteht die Möglichkeit, vernünftig zu handeln. Anders als bei Dewey werden damit Hartmut

von Hentigs Vorstellungen von der Notwendigkeit einer voranschreitenden Demokratisierung normativ untermauert, erhalten eine teleologische Ausrichtung, werden aber zugleich idealistisch überhöht.

<sup>151</sup> „Von Hentig geht es in *seiner* Pädagogik aber nicht um Widerstand per se, sondern um Selbstbestimmung des Menschen, die – wenn es die Sache gebietet – auch Widerstand notwendig machen kann. Selbstbestimmung beruht auf der Fähigkeit des Menschen, die Wirklichkeit – so wie sie ist – an einem Maßstab – so wie sie sein sollte – zu überprüfen. Diese Prüfung kann nicht in einer Schule gelernt werden, die eine heile Welt sein will: Diese Prüfung bedarf der Wirklichkeit“ (Kleinespel 1998b, 160).

<sup>152</sup> Das „und“ im Zitat ersetzt in dieser Veröffentlichung das bisherige Komma (vgl. Hentig 1985, 71). Indem die Menschenkinder zuerst gesetzt werden und erst dann die Sache folgt, bleibt von Hentig seinem Argumentationsansatz treu, der die Stärkung, Wertschätzung der Person, die Erfahrung des persönlichen Gebrauchtwerdens an die erste Stelle setzt, um damit verbunden dann eine „Klärung und Aneignung von ‘Welt’“ (Hentig, 1996a, 163) durch eine Vorstellungsentwicklung an Sachen und an Kulturgütern zu erreichen, so dass die Menschenkinder die ihnen vorenthaltene Selbstbestimmung erkennen und sich gegen eine Funktionalisierung und entfremdete Inanspruchnahme zur Wehr setzen können. Auch wenn von Hentig die Stärkung der einzelnen als Personen erreichen will, bleibt die dialektische Spannung erhalten und lässt sich nicht einseitig auflösen. Es darf daher „nicht die Abkehr des Menschen von der tatsächlichen, von den Systemzwängen bedrohten Wirklichkeit, nicht der Rückzug in die Innerlichkeit gefolgert werden. Aus der Idee der Selbstbestimmung, die für von Hentig mit der Idee der menschlichen Maße untrennbar verbunden ist, folgt vielmehr eine Aufgabe für die öffentliche Pädagogik: Sie soll Bedingungen bereitstellen, damit der heranwachsende Mensch die Erfahrung eigener Stärke machen kann. Der Versuch der Konkretisierung dieses Anspruches für die Schule führt zum zweiten Teil ihres Doppelauftrages: die Sachen klären“ (Kleinespel, 1998, 157f.). Von Hentig ist im Rückgriff auf die „Klassiker“ Platon und Sokrates überzeugt, dass im Klären der Sachen über das Denken dem Guten zum Durchbruch verholfen wird, da der, der das Gute weiß, dies auch umsetze. (vgl. ebenda, 158) Dass nur der, der eine hohe moralische Urteilsfähigkeit besitzt, in der Lage ist, „gute“ Entscheidungen zu treffen, ist die eine Seite des Prinzips. Aber es muss auch die performative Kompetenz gefördert und erworben werden, um richtiges Entscheiden in ein solches Handeln umzusetzen, das der Idee des Guten entspricht. Dass man dieses erlernen und das Wissen dafür erwerben kann, um es praktisch zur Geltung zu bringen, davon ist von Hentig zutiefst überzeugt: „Die Reden und Aufrufe zur Werteerziehung bauen auf drei Mittel zur Herbeiführung des Bewußtseinswandels, der das Ethos zur Geltung setzt: sich etwas vorstellen, sich auf etwas besinnen, sich zu etwas verpflichten. Das sind die in der Pädagogik tatsächlich geläufigen – und wohl auch nicht entbehrlichen Verben. Aber für sich, ohne die Fülle der anderen: erleben, erfahren, erproben, fragen, erörtern, abwägen, entscheiden, urteilen und so fort, sind sie pädagogisch ohnmächtig“ (Hentig, 2001, 81).

<sup>153</sup> Diese Maßstäbe sind: „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.“ (Hentig, , 1996a, 75ff.) Daran soll sich Bildung bewähren.

<sup>154</sup> Mit seiner Forderung, die Schule neu zu denken, übt von Hentig gleichzeitig auch Kritik an einer funktionalistisch verstandenen Reform der Schulstruktur Ende

der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre, weil sie die veränderte Kindheit nicht wahrgenommen habe.

<sup>155</sup> Neben solchen sachlichen Formen der Auseinandersetzung gibt es auch die polemische Kritik an Hartmut von Hentigs „Schwarmgeisterei“, die sich erst gar nicht auf eine fundierte Beschäftigung mit seinem Schulverständnis einlässt und zur Rettung der Unterrichtsschule aufruft (vgl. Seifert, 1999). Der Boden einer seriösen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Pädagogik Hartmut von Hentigs ist damit verlassen. Vielmehr werden so nur regressive Sehnsüchte nach paternalistischen Schulvorstellungen befriedigt.

<sup>156</sup> Hartmut von Hentig vernachlässigt bei dieser Begründung – trotz der grundsätzlichen Berechtigung dieses Statements –, dass frühkindliche Schemata prosozialen Verhaltens (natürlich auch deren Gegenteil) relativ früh erworben werden und sehr lange wirksam bleiben können, so dass es im vorschulischen Bereich und in der Familie auf eine frühkindliche Unterstützung zur moralischen Internalisierung von Normen und Werten, von sozialen Regeln, von Selbstkontrolle und Verstehen von Verhaltensstandards durch sichere Bindungen an die Eltern und durch Aufnahmebereitschaft ankommt. Wenn diese dann allerdings nicht mehr in dem Maße vorausgesetzt werden können, dann sind Lernarrangements zum Erlernen von prosozialem und demokratischem Verhalten in der Schule umso notwendiger, und zwar in einer schulischen Atmosphäre, die Anerkennung und Sicherheit vermittelt (vgl. Bierhoff, 2002).

<sup>157</sup> Hartmut von Hentig überfordert dabei keineswegs die Schule, da für ihn die Maxime gilt: „Wenn die Gedanken groß sind, dürfen die Schritte, dahin klein sein“ (Hentig, 1996, 25).

<sup>158</sup> Hartmut von Hentig meint damit nicht, dass die Mitsprache der Schüler als „politischer Ernstfall“ ausgegeben werden kann und sollte, weil der Vorsprung der Lehrer einfach zu groß sei (vgl. Hentig, 1987b, 120). Vielmehr stellt er sich darunter eine allmähliche Erweiterung der Mitwirkungsmöglichkeiten der Lernenden vor, und zwar in den sie betreffenden Angelegenheiten. Das ist für ihn Politik: „Politik heißt bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten, Entscheidungen aufgrund sachlicher Überzeugungsprozesse und schließlich sinnvoller Koalitionen und Kompromisse“ (ebenda, 78). „Sie vor allem muß gelernt werden, wenn man in unserer Gesellschaft bestehen und wenn unsere Gesellschaft bestehen will. Das geschieht möglichst früh und in kleinen Gebilden, die nach den Prinzipien organisiert sind wie die große polis“ (Hentig, 1989, 46). In der Laborschule gehört das Regeln gemeinsamer Angelegenheiten zum Schulalltag aller Altersstufen, und zwar vor allem durch die in der Regel täglich stattfindende Versammlung der Stammgruppe. In dieser Veranstaltung lernen die Schüler ihre eigenen Standpunkte zu äußern, die von anderen zu achten, Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen, nach Lösungen zu suchen und zugleich für die eigenen Überzeugungen und begründeten Standpunkte einzustehen (vgl. Groeben, 2005, 256). Es gibt kleine (Morgenkreis) und große Versammlungen (Treffen benachbarter Gruppen zu einem großen Kreis) in der Laborschule. Als zusätzliche institutionalisierte Formen existieren aber auch Projektwochen zu schulinternen oder schulexternen politischen Themen sowie die Bereitstellung unterschiedlicher Gelegenheiten verantwortlichen und selbstständigen Handelns in und außerhalb der Lebenswelt Schule (vgl. Groeben, 2000).

<sup>159</sup> Für von Hentig gibt es Dinge, „die man erfahren muss, bevor man sie verstehen und hinnehmen kann“ (Hentig, 2001a, 61).

<sup>160</sup> Für Hartmut von Hentig ist die Polis mehr als eine aus dem gesellschaftlichen Fortschritt sich quasi naturwüchsig ergebende Entwicklungsform der Demokratie. Anders als Dewey sieht er die demokratische Entwicklung, die für ihn einen Abbau

von Herrschaft ausmacht, permanent bedroht. Demokratische Errungenschaften und deren Voraussetzungen müssen stets neu erkämpft und geschaffen werden (vgl. Hentig, 1970, 96). Dabei entwickelt von Hentig kein vorgezeichnetes Demokratiemodell, sondern setzt auf die Idee des Guten und das Prinzip der Hoffnung.

<sup>161</sup> Karin Kleinespel weist darauf hin, dass von Hentig die Idee der römischen „*civilitas*“, des Bürgerhandelns, in die *äußere* Verfasstheit der griechischen Polis „implantiert“ (vgl. Kleinespel, 1998b, 150f.).

<sup>162</sup> Über den Auftrag der politischen Bildung hinaus begründet Hartmut von Hentig auch in diesem Zusammenhang sein Konzept von einer Schule mit einem erweiterten Auftrag, die sich als Lebens- und Erfahrungsraum mit umfassenden Lern- und Fördermöglichkeiten versteht, um den gewandelten Sozialisationsanforderungen heutiger Kinder und Jugendlicher gerecht zu werden. Am wichtigsten Lebensort, also in der Schule, sollen auch die wichtigsten Lebenserfahrungen gemacht werden (vgl. Hentig, 1993, 180ff.).

<sup>163</sup> „Die Aufklärung und Hilfe, die die Sozialwissenschaften dem aufwachsenden Menschen geben können, sollen bis zur Pubertät mehr dem ‘reflektieren Umgang’ überantwortet werden als einem ‘systematischen Unterricht’. Man macht Regeln, man befolgt sie oder befolgt sie nicht (...). Schon ist man mitten im Problem und hat alle wünschbare Anschauung, ‘Motivation’, Konkretion. Eines besonderen Unterrichts bedarf es nicht, um daraus eine nachhaltige ‘Belehrung’ zu machen. Das leistet jeder Lehrer, bei dem ein regelungsbedürftiges Problem anfällt. Dies hieß früher ‘Politik als Unterrichtsprinzip’ (statt als Unterrichtsgegenstand)“ (Hentig, 1999, 114).

<sup>164</sup> Selbstbestimmung ist immer gleichzusetzen mit Selbstverantwortung und Selbstständigkeit des Einzelnen, der gegen alle Widrigkeiten bereit ist, seine Bildung selbst in die Hand zu nehmen und der Rechenschaft für alles abgibt, also sich nicht selbstentschuldigend und entlastend hinter vermeintlichen Zwängen und Autoritäten versteckt (vgl. Hentig, 1996a, 98).

<sup>165</sup> Hartmut von Hentig orientiert sich an Platons „*Politeia*“ und unterstellt die „gute Gemeinschaft“, die von den Menschen stets gesucht werde (vgl. Hentig, 1996a, 28). Die Polis soll die „Idee des menschlichen Maßes“ (Hentig) mit verwirklichen helfen. „Das kleine bißchen Heil, das wir haben, müssen wir uns machen, gegeneinander oder mit- und füreinander; wir müssen unseres Bruder Hüter sein, weil wir sonst unseres Bruders Mörder werden. Das Gute ist unsere Güte, ist unsere Leistung (...)“ (Hentig, 1981, 84).

<sup>166</sup> Von der politischen Mitsprache in der antiken Polis waren Frauen, Sklaven und *Metoiken* (Mitbewohner ohne Bürgerrecht) ausgeschlossen. Diese Einschränkungen der Teilhabe und Zugehörigkeit waren aus historischer Sicht durchaus „üblich“. Die griechische Polis-Gesellschaft ist mit ihren demokratischen Elementen aber trotzdem eher als Sonderweg in den vormodernen Hochkulturen zu bezeichnen. Zudem wurde die *Isonomie* (Gleichheit des Männerbundes) in der griechischen Polis durch die Reformen des Kleisthenes und letztendlich durch deren Fortsetzung durch Perikles (500 v. Chr. bis 429 v. Chr.) weitgehend erreicht (vgl. Waschkuhn, 1998, 136ff.). Die Demokratie der griechischen Polis bezieht sich damit auf ein Bevölkerungssiebtel der freien erwachsenen Männer, die entscheiden können. Die griechische Polis stellte damit keine wirkliche Einheit dar und war erst durch die Arbeit der Sklaven und sonstigen Unfreien möglich. Die Demokratie blieb partikular und konnte sich nicht als universeller moralischer Wert verstehen (vgl. Reichenbach, 2000, 18). Die antike Polis lebt vom Bild des freien Einzelmannes, „der sich in der ‘Helle’ der Agora behauptet, während seine Familie und vielleicht eine Handvoll Sklaven im ‘Dunkeln’ des Haushalts für die Lebensnotwendigkeiten sorgen“ (so Roland Rei-

chenbach in seiner klischeehaften Gegenüberstellung, Reichenbach, 2001, 227f.). In ähnlicher Weise argumentiert Michael Brumlik: Die griechische Demokratie könne das Inklusionsproblem nicht lösen: „Der systematische Ausschluss von Frauen, Sklaven und Beisassen aus der Gemeinschaft der Rechtsgenossen wird zwar festgestellt, aber nur von ausgesprochen undemokratischen Denkern wie Platon kritisiert“ (Brumlik, 2004, 232).

<sup>167</sup> In seinem Buch „Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit“ weist Hartmut von Hentig in Bezug auf Rousseaus Schriften darauf hin, „wie wichtig es für unser Glück ist, selbständig und aufrichtig zu sein“ (Hentig, 2003, 194).

<sup>168</sup> Vgl. [www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de) Demokratie-Baustein „Schule als Polis“, 30. 09. 2005. Bei einer solch vorsichtigen und kritisch-reflektierten Auslegung des Polisgedankens kann davon ausgegangen werden, dass die Befürchtungen von Jürgen Rekus relativiert werden. Rekus geht davon aus, dass man dem Polisgedanken in der Schule skeptisch gegenüberstehen müsse, weil die Gefahr bestünde „dass man durch Rückgriff auf geschlossene Weltbilder die Schule zu einer von der gesellschaftlichen Wirklichkeit abgeschnittenen Insel macht, auf der (antike) Ordnungsvorstellungen und Lebensmuster erworben und praktiziert werden, anstatt das (neuzeitig) gebotene Ordnen von Welt und Selbst zu erlernen und zu erproben (vgl. Rekus, 1999, 255). Rekus unterlässt aber die Verdeutlichung, wie denn eine demokratische Lebensform in der Schule unter heutigen Bedingungen erlernt werden kann. Er verkennt auch, dass sich Hartmut von Hentig in Bezug auf die griechische Polis zumindest keine historische Analogie sucht.

<sup>169</sup> Eine größere Selbstständigkeit der Schule liegt inzwischen auch im aktuellen bildungspolitischen Mainstream bzw. im Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung im Bildungssystem, um durch größere Gestaltungsspielräume, Entscheidungsbefugnisse und wachsende Selbstverantwortung und durch weitgehenden Verzicht auf administrative Gängelung verbesserte Ergebnisse zu erzielen. Dazu wurde dann bspw. in Nordrhein-Westfalen mit dem „Gesetz zur Weiterentwicklung von Schulen“ (Schulentwicklungsgesetz) vom 27. November 2001 auch ein veränderter Rechtsrahmen geschaffen, der einer begrenzten Zahl von Schulen Möglichkeiten gibt, neue Modelle von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu erproben. Nichtsdestoweniger kann ein staatlich garantiertes Bildungsrecht keine völlige Autonomie der Schule (ich verweise auf Kapitel 4. 3. 3) zulassen, da – noch stärker als dies jetzt schon Wirklichkeit ist – Disparitäten zwischen einzelnen Schulen einträten, die auch nur eine annähernde Vergleichbarkeit der staatlich garantierten Abschlüsse nicht mehr gewährleisten könnten. Darüber hinaus wird durch internationale Vergleiche deutlich, dass das Modellprojekt „Selbstständige Schule“ mit 237 Schulen in Nordrhein-Westfalen kein „Allheilmittel“ ist, da die beabsichtigten Wirkungen gar nicht oder nur zum Teil erreicht wurden (vgl. Kotthoff, 2003).

<sup>170</sup> Zu den Begriffen „Citoyen“ und „Bourgeois“ siehe: Riedel, 1972.

<sup>171</sup> Citoyenität als Leitbild enthält das Gebot, der Anerkennung der Gleichwürdigkeit als Maßstab für zwischenmenschliche Beziehungen (vgl. Juul/Jensen, 2005) und die Gleichwertigkeit bei widerstreitenden Positionen, aber keine Toleranz gegen Intoleranz. Mit dem Bild des Citoyen ist auch verbunden, falls erforderlich, die notwendige Zivilcourage bzw. „bürgerschaftliche Ermächtigung“ (Fausser/Prenzel/Schratz, 2008, 16) zu zeigen, um „aus dem Mainstream hervorzutreten, wenn dies zum Strukturertalt bzw. zur konstruktiven Veränderung der demokratischen Gesellschaft notwendig erscheint“ (Steffens, 2002, 96).

<sup>172</sup> Hildegard Hamm-Brücher möchte eben nicht nur Einsicht und selbst angeeignetes Wissen beim Bürger erreichen, sondern sie vertritt ein dezidiertes Bürgerleitbild, das zur inneren Haltung ausgeprägt sein sollte: „Demokratie bedarf der Bürger und

Politiker mit innerer und äußerer Unabhängigkeit des Verstandes und des Herzens (independence of mind), und sie bedarf der Zivilcourage, sich solcher independence nicht nur im stillen Kämmerlein zu bedienen“ (Hamm-Brücher, 1990, 11). Andreas Flitner formuliert dies auch auf diesem Kolloquium in seiner Bestimmung des Bildungsbegriffes so, dass Schule es erreichen müsse, „dass der Mensch betroffen ist, dass ihm etwas aus der Schule nicht nur interessant geworden ist, sondern ihn persönlich berührt, ihn umtreibt und formt, für ihn zu einem Stück Lebensmacht geworden ist – vielleicht auf der Grundlage des ‘Gelernten’, aber doch weit über den Lernstoff hinaus“ (Flitner, 1990, 21).

<sup>173</sup> Mit dieser Vorstellung, dass Fühlen und Denken zusammengehören und eine Trennung nicht gehirnfreundlich ist, hat das Förderprogramm inzwischen auch eine Legitimation durch die Neurobiologie. Wenn in der Schule Lerninhalte weitgehend von der emotionalen und praktischen Beteiligung, der Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler getrennt werden, wird dadurch verhindert, dass sie sich auch mit ihren emotionalen Potentialen an deren Bearbeitung beteiligen können (vgl. Schirp, 2003, 313).

<sup>174</sup> Zu den verschiedenen Dimensionen und Bedeutungen des Begriffs der Schulkultur siehe: Helsper/Böhme/Kramer/Linghorst, 2001.

<sup>175</sup> Motor des Förderprogramms Demokratisch Handeln war die Robert Bosch Stiftung, die die finanziellen Mittel zur Verfügung stellte und die Projektgruppe „Praktisches Lernen“, zu der neben den Initiatoren Andreas Flitner und Peter Fauser auch Friederich Schweitzer, Eckart Liebau, Ulrich Scheufele, Wolfgang Mock, Heinfried Tocke und Wolfgang Beutel gehörten. Die Gruppe war am Institut für Erziehungswissenschaften an der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen angesiedelt (vgl. Beutel, 1996, 144).

<sup>176</sup> Beim „Praktischen Lernen“ ist Lernen als aktiv-produktive und selbstbestimmte Leistung des Lernenden zu verstehen, bei der er erfährt, dass das Lernen mit ihm als Person zu tun hat und für bedeutsam und sinnkonstitutiv ist (vgl. Beutel 1996, 141). Mit „Praxis“ ist damit eben nicht unreflektiertes, nur handwerkliches Tun oder die Ausführung einer Aufgabe im Gegensatz zu kognitiven Lernprozessen gemeint, sondern es geht um die Umsetzung von Wissen. Heute würde man von Kompetenz sprechen, also von notwendigem Wissen und Können, um Probleme lösen zu können. Eingang ins Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ findet dabei der Akzent, die Handlungsabstinenz bisherigen schulischen Lernens und die fachbezogene Begrenzung zu überwinden.

<sup>177</sup> Anders aber als die verschiedenen Ansätze der „Community-Education“ mit ihrem Konzept der Nachbarschaftsschule, die keinem einheitlichen Ansatz folgen, sondern sehr disparat und vielfältig begründet und praktiziert werden und somit schwer zu systematisieren sind (vgl. Holtappels, 1994, 138ff.), folgt das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ einem profilierten Bildungskonzept, das in akzentuierter Weise darauf abzielt, neue Formen einer demokratischen Bildung vor dem Hintergrund der eigenen Schulwirklichkeit zu erproben (vgl. dazu auch: Beutel, 1997b).

<sup>178</sup> Zwar soll jedes einzelne Projekt in seiner Individualität gesehen werden, aber zur Orientierung für die Juroren gibt es folgende Kriterien: 1. Worin liegt die originär demokratisch-politische Thematik des Beitrags? 2. Wie sind die Schüler beteiligt? 3. Wie breit ist das Spektrum praktischer Tätigkeits- und Erfahrungsmöglichkeiten gerade in Hinblick auf politische Mitwirkung oder die Auseinandersetzung mit politisch relevanten Themen? 4. Wirkt sich das Vorhaben auf die Schule aus? 5. Gibt es konkrete Realitätsbezüge lokaler oder gesellschaftlicher Art? 6. Gibt es besondere Formen demokratischen Umgangs zwischen den verschiedenen an diesem Pro-

jekt oder der Schule beteiligter Gruppen? 7. Sind greifbare Ergebnisse zustande gekommen? Hat das Projekt Wirkungen in der Öffentlichkeit hervorgebracht? 8. Hat der Beitrag Aufforderungscharakter für andere (vgl. Handreichung für die Jury am 17. Februar 2006 zur Ausschreibung 2005)?

<sup>179</sup> Zum Begriff der „Lernstatt“ verweist Wolfgang Beutel auf Pallasch, W./Reimers, H.: Pädagogische Werkstattarbeit, München 1990, zit. n. Beutel, 1996, 186.

<sup>180</sup> Zum Begriff des „verständnisintensiven Lernens“ sei auf die Arbeiten Peter Fausers verwiesen, die sicherlich auch Erfahrungen aus dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ aufnehmen, verarbeiten und zu solchen Vorstellungen erweitern. Fauser betrachtet verständnisintensives Lernen als ein Lernen, „dessen Ziel der Aufbau von anwendungsbereitem, bewährtem und zugleich problemoffenem, also intelligentem und flexiblem Wissen und Können ist“ (Fauser, 2002, 59). Darüber hinaus sei zu dieser Thematik auch auf den Vortrag von Peter Fauser „Lernen und Verstehen. Thesen zum pädagogischen Kerngeschäft“ bei der Tagung „Lernen und Verstehen“ des Thüringer Kultusministeriums in Verbindung mit dem ThiLLM und dem Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität am 4. und 5. Mai in Jena hingewiesen.

<sup>181</sup> Dazu stellt Wolfgang Beutel allerdings selbstkritisch fest, dass das Vorgehen der Untersuchung bei den Erhebungen von 2005 bis 2007 in der Tendenz einen Unterrichtsbezug häufiger feststellt als dieser in der Wirklichkeit tatsächlich vorhanden ist (vgl. Beutel, 2009a, 99).

<sup>182</sup> Dirk Lange verweist darauf, dass es bei den Projekten der Demokratiepädagogik notwendig ist, die politischen Inhalte, Strukturen und Prozesse im sozialen Systems Schule zu identifizieren, was nicht nur für die Projekte gilt, sondern auch auf der Ebene der Klasse, z. B. beim Klassenrat, worauf noch eingegangen wird, oder auch auf der Ebene der Schule als Institution (vgl. Lange, D., 2006b, 35).

<sup>183</sup> Eine demokratische und soziale Lernkultur in Schule und Unterricht ist kompatibel mit neueren Erkenntnissen zum neuronalen Lernen. Bei einer ausgeprägten sozialen und demokratischen Unterrichtskultur, die Sinnstiftung vermittelt, werden Lerneffekte nach dem heutigen Stand der Erkenntnis aller Voraussicht nach besser. Auf die Problematik des unreflektierten Transfers der Neurobiologie auf pädagogische Prozesse wird an anderer Stelle kurz hingewiesen.

<sup>184</sup> Vgl. zum Begriff der Bürgergesellschaft: Limbach, 2002, 13.

<sup>185</sup> Mit der Maxivorstellung ist das Konzept des Service Learning gemeint (vgl. Sliwka/Petry/Kalb, 2004). Im Wesentlichen geht es darum, dass Schüler ein Problem in ihrem Umfeld identifizieren, einen Lösungsansatz entwickeln und diesen dann projektorientiert in Kooperation mit externen Partnern umsetzen.

<sup>186</sup> Eine Übersicht und Aufschlüsselung der unterschiedlichen Strategien und Maßnahmen – nach Schulformen sortiert – ist bei Abs, Roczen und Klieme zu finden (vgl. Abs/Roczen/Klieme, 2007, 20). Daraus werden auch die Breite des Programms und verschiedene Möglichkeiten, demokratische Erziehung durch Prozesse des Lernens durch Demokratie zu fördern, ersichtlich.

<sup>187</sup> Die einzelnen Kompetenzbereiche, in denen ausgebildet wird, sind: Selbstwirksamkeitsförderung, sozialkognitive Entwicklung: Werte- und Moralerziehung, Civic Education, Training von Zivilcourage, Menschenrechte und interkulturelle Differenzen, Konfliktberatung und Schulentwicklung, verständnisintensives Lernen, Projektdidaktik (vgl. LISUM, 2007). Das Programm hatte eine Laufzeit von Februar 2004 bis Herbst 2006.

<sup>188</sup> Trotz der Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme scheint es mir wichtig zu sein, dass „education for citizenship“ im Sinne einer elementaren demokratischen Bürgerbildung seit spätestens 2002 ein verpflichtender Kernbereich der englischen

Schule geworden ist, welcher 50% des gesamten schulischen Curriculums ausmacht (vgl. Sliwka, 2005; Kerr, 2003). Gerhard Himmelmann weist darüber hinaus stets darauf hin, dass in England nur ganz selten von „political education“ und schon gar nicht von „government education“, aber auch nicht von „political literacy“, sondern dominant von „citizen education“ oder von „civic education“, „civic learning“ oder von „education for democracy“ gesprochen wird, um auf die Verengung des Begriffs der politischen Bildung in Deutschland hinzuweisen und um gleichzeitig zu verdeutlichen, dass diese international begangenen und in Deutschland vernachlässigten Wege des Demokratie-Lernens durch das BLK-Programm gestärkt werden sollen (vgl. Himmelmann, 2004b, 4f.).

<sup>189</sup> Auch wenn der Begriff der Zivilgesellschaft inzwischen ein inflationär gebrauchtes Modewort geworden ist, so kann man Zivilgesellschaft (trotz vorhandener Kritik auch an dieser begrifflichen Bestimmung) mit Hans-Joachim Lauth und Wolfgang Merkel wie folgt beschreiben: „Die Zivilgesellschaft befindet sich in einer vorstaatlichen oder nicht-staatlichen Handlungssphäre und besteht aus einer Vielzahl pluraler (auch konkurrierender) auf freiwilliger Basis gegründeter Organisationen und Assoziationen (im Einzelfall auch einzelne ‚Bürger‘), die ihre spezifischen materiellen und normativen Interessen artikulieren und autonom organisieren. Sie ist im Zwischenbereich von Privatsphäre und Staat angesiedelt“ (Lauth/Merkel, 1997, 37). Die Zivilgesellschaft ist damit ein selbstregulierter sozialer Raum bürgerschaftlichen Engagements, der Möglichkeiten für eigenverantwortliches Handeln einzelner Menschen oder Gruppen für das Gemeinwohl und die Lösung von gesellschaftlichen Problemen, die in den privaten Lebensbereich hineinwirken, bewirken kann. Handeln für die Zivilgesellschaft ist daher immer ein Engagement, das für andere sich einsetzt und für das Gemeinwohl nutzenbringend und problemlösend aktiv ist.

<sup>190</sup> Sibylle Reinhardt nennt fünf Kompetenzen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit, Partizipation, Analysieren gesellschaftlicher Teilsysteme und Wissenschaftspropädeutik (als Spektrum der gymnasialen Oberstufe) (vgl. Reinhardt, S., 2004, 3; vgl. auch: Behrmann/Grammes/Reinhardt, 2003). Hierbei handelt es sich um das offizielle Gutachten für die KMK zur Beratung bei der Erstellung der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abiturbereich“ für das Fach Sozialkunde/Politik). Diese Kompetenzen dienen dazu, dass das Demokratie-Lernen präzisiert werden kann. Gleichzeitig können mit ihnen Alltagsvorstellungen über Demokratie und ein mögliches Fehlverstehen von Demokratie hinterfragt, bearbeitet und transformiert werden (z. B. die Assimilation politischer Prozesse an Konzepte privaten Lebens) (vgl. Reinhardt, S., 2003b). Alle Kompetenzen setzen sich aus anwendungsbezogenem Wissen, praktischen Fertigkeiten, Werterhaltung bzw. Einstellungen und Option des Handelns auf der Grundlage reflektierter Erfahrung zusammen.

<sup>191</sup> Nach Artikel 91b des Grundgesetzes können Bund und Länder Vereinbarungen über Bildungsplanungen abschließen. Auf der Grundlage der Rahmenvereinbarung vom 07. März 1971 ist es möglich, dass der Bund und die Länder gemeinsam BLK-Modellversuche durchführen, die Entscheidungshilfen für die Entwicklung des Bildungssystems geben sollen.

<sup>192</sup> Später kommen noch die „Deutsche Kinder- und Jugendstiftung“, die „Akademie für Bildungsreform“ und das „Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF) hinzu.

<sup>193</sup> Die 13 Bundesländer hatten sich alle um die Teilnahme beworben. Alle Anträge wurden angenommen. Damit war dann auch die Finanzierung der beantragten Ländervorhaben ungefähr zur Hälfte durch Bundesmittel gesichert.

<sup>194</sup> Die Sets waren einem der vier Module zugeordnet. Sie wurden folgendermaßen verteilt: Unterricht: 6 Sets, Projekte: 4 Sets, Demokratie in der Schule: 17 Sets, Schule in der Demokratie: 13 Sets (vgl. ebenda). Beteiligt sind die folgenden Bundesländer: Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen.

<sup>195</sup> Die Statements beruhen z. T. auf eigenen Notizen während der Halbzeitkonferenz. Darüber hinaus sei auf die folgende Internetadresse verwiesen: [www.forumbildung.de/templates/imfokus\\_inhalt.php?artid=398](http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=398)

<sup>196</sup> Interview mit Wolfgang Edelstein zu Partizipation: [www.blk-demokratie.de/ak-ne-01.php?id=70](http://www.blk-demokratie.de/ak-ne-01.php?id=70), S. 7

<sup>197</sup> „Transfer bedeutet ... die Implementation eines Verfahrens, einer Innovation in einem neuen Kontext, der die Innovation adoptiert (Edelstein/Fauser, 2001, 75f.). Auf die Transferfrage wird in der Gesamtschau der einzelnen Ansätze noch genauer eingegangen.

<sup>198</sup> In meinem Fall handelte es sich ausschließlich um eine Schule. Als Schuldezernent für die Gymnasien in der Stadt Recklinghausen und als Dezernent für politische Bildung bin ich für das am BLK-Modellprogramm beteiligte Marie-Curie-Gymnasium in diesem Ort zuständig und habe es daher auch beraten, wenn dies schulischerseits gewünscht wurde.

<sup>199</sup> Während der Laufzeit des Programms wurden ca. 180 Berater für Demokratiepädagogik ausgebildet.

<sup>200</sup> Peter Fauser bemerkt dazu: „Die Föderalismusreform, die u. a. zur Abschaffung der Bund-Länder-Kommission (BLK) geführt hat, erweist sich mit den neuen Zuständigkeiten und dem Koordinierungsbedarf zwischen 16 Bundesländern als großes Hindernis für Nachhaltigkeit und Transfer des Förderprogramms in den Schulen. Im Sinne einer Zwischenbilanz nach fünf Jahren bin ich in fachlicher Hinsicht optimistisch, in bildungspolitischer Hinsicht eher skeptisch und praktisch, meine ich, gilt es abzuwarten, wie sich die demokratiepädagogischen Aktivitäten und Initiativen in den Bundesländern entwickeln werden“ (Fauser, 2008, 21). Eine gemeinschaftliche Aufgabe Bildungsplanung existiert faktisch nicht mehr. Der Bund hat sich real ganz von der Bildungspolitik verabschiedet und ist nur noch in der Wissenschafts- und Forschungspolitik aktiv.

<sup>201</sup> Wesentlich ist m. E. der vierte Grund, den die Autoren anführen, dass die Zeit von drei Jahren zwischen den Befragungen für grundsätzliche Veränderungen von Schule vermutlich viel zu kurz ist (vgl. Abs/Roczen/Klieme, 2007, 70).

<sup>202</sup> „Demokratiepädagogik‘ ist ... ein pädagogischer und bildungspolitischer Sammel- und Integrationsbegriff für sehr unterschiedliche Konzepte, Initiativen, Programme. Zum anderen erweist er sich als tragfähig und unterscheidungsstark bei der Klärung, Konkretisierung und operationalen Bestimmung der Kompetenzen, die für Erhalt und Entwicklung der Demokratie wichtig sind. Bildungspolitisch gesehen bezeichnet ‘Demokratiepädagogik‘ die gemeinsame Aufgabe zivilgesellschaftlich ausgerichteter Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten in Praxis und Wissenschaft, die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern. Pädagogisch geht es darum, in Schule und Jugendarbeit Inhalte, Formen und Standards für professionelles pädagogisches Handeln und für die Gestaltung von Institutionen im Sinne des Demokratie-Lernens bewusst zu machen, zu entwickeln und als Bestandteile des beruflichen Wissens und Könnens zu etablieren“ (Fauser, 2007a, 37). Die Demokratiepädagogik will alle die Dispositionen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die notwendig und hilfreich sind, um in Anschluss an Gerhard Himmelmann Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform zu ent-

wickeln, zu bewahren und zu stärken. „Es geht um den Erwerb von Kenntnissen *über* Demokratie (Dies ist vor dem Hintergrund der noch vorzunehmenden Unterscheidung von politischer Bildung und demokratischer Erziehung vor allem Aufgabe der politischen Bildung im Rahmen des Unterrichtes im Fach Politik und der anderen Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre bzw. des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes in der Schule, G. R.), den Erwerb von Kompetenzen für Demokratie (Dies ist vor allem die Aufgabe einer schulischen Lernkultur, die Gelegenheitsstrukturen zur Übernahme von Verantwortung und zumindest einer Teilpartizipation einräumt, G. R.) und um Prozesse des Lernens *durch* Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrungen demokratischer Verhältnisse (Dies soll vor allem durch demokratische Erziehung geleistet werden, die demokratische Werte erlebbar, verstehbar und reflektierbar macht, G. R.)“ (Edelstein, 2007a, 146). Darüber hinaus ist mit Demokratiepädagogik auch die Fähigkeit und Bereitschaft gemeint, zur demokratischen Schulqualität beizutragen und Schulentwicklung unter diesem Vorzeichen zu betreiben (vgl. Edelstein, 2008a, 5).

<sup>203</sup> Die Argumentation dieses Beitrags in der Festschrift für Gotthard Breit ist weitgehend dem Vortrag entnommen, den Wolfgang Sander im Rahmen des Kolloquiums „Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft“ am 18. 06. 2004 in Stuttgart gehalten hat und auf den hier an anderer Stelle Bezug genommen wird.

<sup>204</sup> Dabei kann keineswegs von der Politikdidaktik ausgegangen werden, da diese von einem Spektrum unterschiedlicher Auffassungen, insbesondere im Verhältnis zur Demokratiepädagogik geprägt ist. Das reicht von dezidiertem Ablehnung demokratiepädagogischer Ansätze bis hin zu akzeptierender Einordnung in einen Teilaspekt der politischen Bildung und sogar bis zu mitstreitender Unterstützung und Verfolgung gemeinsamer Ziele, z. B. in der Person von Gerhard Himmelmann.

<sup>205</sup> Zwar kann die Kontroverse zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik auch als „Scheingefecht“ unter Ausblendung von Systemdefekten betrachtet werden. In einer solchen Wahrnehmung lasse die Demokratiepädagogik die „faktischen Aporien geltender Demokratiepraxis ... samt ihrer sozio-ökonomischen und kulturellen Strukturhintergründe“ außer Acht und trage dazu bei, dass Demokratisierung als „bloße Herstellung von innerer Akzeptanz für die herrschenden Systemimperative“ verstanden werden könne. Während sich die politische Bildung vorwiegend auf die „Polity-Dimension“ konzentriere, bei der dann das Politische den Adressaten äußerlich bleibe oder „durch artifizielle Übersetzung von objektiven Zwängen in subjektive Bedürfnisse zu einem Anliegen der Betroffenen“ gemacht werde, so dass Politisierung „zur systemloyalen Integration der Staatsbürger mit Fähigkeiten zu konventioneller Partizipation und bürgerschaftlicher Aktivität als Effizienzsteigerung und Entlastung der Systeminstanzen“ degeneriere (so die Auffassung des Politikdidaktikers Bernhard Claußen, vgl. Claußen, 2007, 278ff.). Bernhard Claußen übersieht dabei, dass solche Aspekte in der Kontroverse durchaus ihren Platz haben, auch wenn sie im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit in den Fokus gehoben werden. Es sei mit Peter Henkenborg aber darauf hingewiesen, dass Demokratie-Lernen immer auch Kritik der Demokratie unter dem Gesichtspunkt der Konfrontation des Jetztentwurfes mit der Alternative einer besseren Gesellschaft und einer entfalteten Demokratie ist („Kontrast zwischen der gegenwärtigen Wirklichkeit und ihren Möglichkeiten“ – Henkenborg, 2007a, 97). Für die politische Bildung (selbstverständlich nicht für das gesamte Spektrum der unterschiedlichen Ansätze) kann auf Oskar Negt und seine Feststellung zurückgegriffen werden: „Ihrem ganzen, geschichtlich geprägten Wesensgehalt ist politische Bildung unabtrennbar von der Deutung gesellschaftlicher Strukturen und dem Ziel, die ideologischen Ablagerungen, die Wirklichkeit verdecken, abzutragen und die Veränderungspotentiale im

Bestehenden sichtbar zu machen“ (Negt, 2010, 36). Darüber hinaus wird hier die Auffassung vertreten, dass politische Bildung und demokratische Erziehung vor allem der Zielperspektive „einer antifundamentalistisch argumentierenden Zivilcourage“ verpflichtet bleiben sollten, „die die einzelnen vor die Aufgabe stellt, von der Freiheit, sich eine eigene Meinung zu bilden, öffentlichen Gebrauch (zu) machen“ (Benner, 2008a, 109). Insofern werden hier die wesentlichen Auseinandersetzungsbereiche vorgestellt, da sie nicht nur zur eigenen Urteilsbildung interessant sind, sondern auch entsprechende Folgen in den schulischen Entwicklungsvorhaben nach sich ziehen können oder zumindest eine Klärfunktion haben, wie sich die Schule verstehen will und was sie mit welcher Akzentuierung in ihr Zentrum setzen will.

<sup>206</sup> Die Annahme von Peter Fauser, dass die Kontroverse „insgesamt der Frage nach gemeinsamen Zielen und Einsichten Platz gemacht hat“ (Fauser, 2009b, 18), kann vor dem Hintergrund neuerer Veröffentlichungen von Peter Massing (vgl. Massing, 2009) und von Kerstin Pohl (vgl. Pohl, 2009) nicht uneingeschränkt geteilt werden, da immer noch grundlegende Unterschiede in den Auffassungen festzustellen sind.

<sup>207</sup> Zudem treffen hier zwei unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen aufeinander, die etablierte Politikdidaktik und die eher erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Demokratiepädagogik, deren verschiedenartige Zugänge von Kerstin Pohl als wichtigste Ursache für die Kontroverse ausgemacht werden (vgl. Pohl, 2009, 13). Die unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen machen zumindest erklärbar, dass die politische Bildung in ihrer verengten Version der Politikdidaktik sich vorrangig mit Fragen der Ziel- und Inhaltsklärung, mit der Ebene der Lehr- und Lernbedingungen und mit der Ebene der Organisation – bezogen auf das Fach Politik – beschäftigt. Sie hat zwar auch unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen, mit denen sie in Beziehung steht (Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, pädagogische Psychologie, Soziologie, Ökonomie und Rechtswissenschaft), aber sie bezieht sich dominant auf das Schulfach Politik (vgl. Massing, 2009, 4). Dabei verzichtet die Politikdidaktik, die es – wie schon erwähnt – nicht als einheitliche Form, nicht als *die* Politikdidaktik gibt, keineswegs auf eine normative Orientierung, auch wenn sie nicht a priori als normativ begreift (vgl. ebenda, 5). Im Zentrum der Politikdidaktik im Verständnis von Peter Massing steht ein Politikbegriff, aber auch die Politikdidaktik verfügt über einen Demokratiebegriff, der sich aber von dem der Demokratiepädagogik unterscheidet (vgl. ebenda, 5). Dagegen hat die Demokratiepädagogik schulpädagogische Wurzeln und tritt für ein Zugänglichmachen von Demokratie für alle und in der gesamten Schule und über sie hinaus ein. Demokratiepädagogik ist – so im Anschluss an Wolfgang Beutel (Beutel, 2009c) – eine Aufgabe aller Lehrer und nicht nur derjenigen, die das Fach Politik unterrichten. Der Demokratiebegriff der Demokratiepädagogik schließt alle Ebenen ein, z. B. auch die Qualität des Umgangs miteinander.

<sup>208</sup> Auch Bernhard Sutor – ausgehend von seinem engen Politikbegriff (Bezug auf eine gesamtgesellschaftliche Ordnung) – wirft der Demokratiepädagogik vor, dass sie die Unterschiede zwischen politisch und unpolitisch in ihrem Verständnis von Demokratie verwische, um alle Bereiche des öffentlichen Lebens einer sozialen Kontrolle zu unterwerfen (vgl. Sutor, 2004, 44).

<sup>209</sup> Es sei hier noch einmal darauf hingewiesen, dass der vom Autor benutzte Begriff des „Demokratie-Lernens“ demokratische Erziehung und politische Bildung als gleichberechtigt und als gleichermaßen relevant ansieht. Die Demokratiepädagogik versteht dagegen unter Demokratielernen vorrangig ein erfahrungsbasiertes Ein-

üben in die Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, wobei eine Dominanz der Lebensform festzustellen ist.

<sup>210</sup> Peter Fauser verdeutlicht dort auch, dass für die Demokratiepädagogik im Unterschied zur politischen Bildung kennzeichnend ist, dass sie „stärker die übergreifende Aufgabe der Erziehung in den Blick nimmt, die Schule insgesamt betrachtet – über den Unterricht hinaus, mehr auf Kompetenz und Handeln angelegt ist, primär normativ verankert ist im Sinne eines Menschenrechts-Universalismus, das Ganze der Kultur thematisiert und Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform, Herrschaftsform auffasst“ (Fauser, 2007a, 38; vgl. auch Fauser 1997, 47). Zusammenfassend und umfassender bestimmt Wolfgang Edelstein die Demokratiepädagogik wie folgt: „...Demokratiepädagogik (ist, G. R.) ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen der Individuen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen. Dabei geht es um den Erwerb von Kenntnissen *über* Demokratie (was im Rahmen dieser Arbeit der politischen Bildung zugeordnet wird, G. R.), den Erwerb von Kompetenzen *für* Demokratie (hier liegt der Überschneidungspunkt zur politischen Bildung, G. R.) und um Prozesse des Lernens *durch* Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrung demokratischer Verhältnisse (dies kann als dominantes Betätigungsfeld der Demokratiepädagogik bezeichnet werden, G. R.) (...)“ (Edelstein, 2009d, 10). Edelstein sieht die Kompetenzförderung durch die Demokratiepädagogik vor allem darin, dass sie die Menschen befähigen soll, auf allen drei Ebenen der Demokratie (Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform) aktiv und engagiert teilzunehmen (vgl. Edelstein, 2007b, 3). Damit überbetont er die aktive Bürgerrolle.

<sup>211</sup> „Der Demokratiebegriff, der hierbei zugrunde gelegt wird, ist nicht auf die klassische Interpretation der repräsentativen Demokratie als Verfassungsgebot begrenzt. Er bezieht sich vielmehr auf die spezifischen Formen gesellschaftlicher Interessenkoordination und Kommunikation, auf die Formen des gesellschaftlichen Dialogs, der sozialen Assoziation und des Bürgerengagements. Er richtet unseren Blick auf die Zivilgesellschaft, auf die gesellschaftliche Selbstverwaltung und auf das zivile Ehrenamt. Demokratie wird im Rahmen dieser Neuorientierung auch als ‘Nahraum-’ und ‘Alltagsdemokratie’ bzw. als ‘Demokratie im praktischen Vollzug’ ausgelegt. In diesem Kontext reicht Demokratie bis in die Werthaltungen, Neigungen und Dispositionen der Einzelnen gegenüber dem ‘generalisierten Anderen’ (G. H. Mead) und gegenüber der Gemeinschaft hinein, zu der jeder gehört und von der jeder Teil ist. Die Reichweite dieses Demokratiebegriffs geht über das System der bekannten politischen Institutionen der Demokratie als Herrschaftsform hinaus. Er deutet Demokratie nicht als bloße Regierungsform, sondern zugleich als Gesellschaftsform und als Lebensform. Während sie an Gewaltfreiheit und Menschenrechte als gemeinsames Fundament gebunden sind, hat jede dieser drei Formen demokratischer Strukturen ihre spezielle Ausprägung und Bedeutung. Dabei ist Demokratie als Lebensform auf die zivilgesellschaftlichen Verhaltensorientierungen gegründet. Sie verleihen der Demokratie als Form politischer Herrschaft soziale Stabilität und sichern ihr das Vertrauen der Bürger“ (BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, Orientierungshilfe, 5).

<sup>212</sup> Wolfgang Sander (Gießen/Wien) hat allerdings in seinem Vortrag „Herausforderungen an die politische Bildung im europäischen Kontext“ im Rahmen der Konferenz „Demokratie-Bildung für Europa. Herausforderungen für Österreich“ am 28./29. April 2005 in Wien darauf aufmerksam gemacht, dass die Erklärung des Europarates nicht als Grundlage genutzt werden könne, um eine Demokratiepädagogik als Alternative zur politischen Bildung zu begründen.

<sup>213</sup> Dirk Lange und Detlef Eichner gehen in Übereinstimmung mit Gerhard Himmelmann davon aus, dass die politische Bildung eine „erneuerte ‘innere Philosophie’ benötige, i. S. einer umfassenden Demokratieerziehung, um unter schwierigen Bedingungen ihre eigene Zielsetzung, nicht zuletzt auch ihre bildungspolitische Notwendigkeit und ihre gesellschaftspolitische Botschaft stärker zu profilieren“ (Lange/Eichner, 2006, 9).

<sup>214</sup> Wolfgang Sander (Gießen) spricht sogar davon, dass der Demokratiebegriff Züge einer Zivilreligion erhalte (vgl. Sander, 2005, 343). Für Peter Massing erfüllt der Begriff der Demokratie oder die Verbindung mit demokratisch die Funktion, die mit ihm verbundenen Sachverhalte zu adeln (vgl. Massing, 2009, 3).

<sup>215</sup> Dabei muss berücksichtigt werden, dass es keinen allgemein geklärten Konsens darüber gibt, was Demokratie ist, dass das Verständnis von Demokratie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Demokratietheorien also uneindeutig bleibt und von einer terminologischen Entgrenzung des Begriffes Demokratie gesprochen werden muss. Guggenberger kommt daher zu dem Schluss, dass „es keine allseits akzeptierte Lehrmeinung gibt, die sich in einer einzigen handfesten Definitionsformel verdichten ließe“ (Guggenberger, 2005, 135). Divergenzen lassen sich vor allem bei den Kriterien der normativen Verortung und bei der Geltung und Universalität feststellen. In dieser Arbeit ist aber mit der Vorstellung von G. Himmelmann und mit der balancierten Demokratie von W. Merkel auf der Ebene der Herrschaftsform eine Konkretisierung vorgenommen worden.

<sup>216</sup> „Wir gehen dabei in Sonderheit davon aus, dass Demokratie nicht nur mehr ‘etatistisch’ interpretiert und nicht nur als ‘Vertikale’, als ein Verhältnis der Menschen/Bürger zum Staat betrachtet werden kann. Vielmehr tritt in der zivilgesellschaftlichen Moderne die ‘Horizontale’ hinzu, als Verhältnis der politisch-gesellschaftlichen Kräfte und der Menschen/Bürger untereinander. Die ‘Vertikale’ muss mit der ‘Horizontalen’ verknüpft werden. Erst in der Verknüpfung und in der Wechselwirkung der drei Ebenen untereinander erhält das Demokratiekonzept historische Tiefe, eine gehaltvolle empirische Fundierung und eine hinreichende Komplexität, die gleichwohl für die Didaktik der politischen Bildung noch eine angemessene Umsetzbarkeit gewährleistet“ (Himmelmann, 2005a, 37).

<sup>217</sup> Peter Henkenborg nennt diese Kritik der Politikdidaktik die „*Kritik der definitiven Verworrenheit*“, weil unklar bleibe, was die Demokratiepädagogik unter Demokratie verstehe (Henkenborg, 2009c, 281). Henkenborg führt für die politikdidaktische Kritik, die er nur referiert und zusammenfasst noch vier weitere Kritikpunkte auf: Die Kritik daran, dass mit dem Demokratiebegriff in der Demokratiepädagogik noch weitere Aspekte der gesellschaftlichen Ordnung verbunden sind, die im Demokratiebegriff nicht enthalten sind, z. B. Rechtsstaatlichkeit etc., was er mit dem Begriff der Kritik am „*Sog des Demokratie-Begriffes*“ belegt. Dazu kommt die Kritik an der „*Reduzierung der Demokratie*“, womit die Reduzierung auf die Demokratie als Lebensform gemeint ist, die Kritik am „*Verschwinden der Politik*“, womit eine normativ überhöhte Vorstellung von einem Ideal von Demokratie gemeint ist, die mit der schmutzigen Realität der Politik konfrontiert werde (worauf hier schon eingegangen wurde) und schließlich die Kritik an der „*Überhöhung der Demokratie*“, womit gemeint ist, dass kein realistisches Bild von Demokratie vermittelt werde, so dass Demokratie in die Gefahr einer Ersatzreligion gerate (vgl. ebenda).

<sup>218</sup> Scharpf versucht ähnlich wie Giovanni Sartori die normativen Vorstellungen über Demokratie (z. B. Vorstellungen nach einer erweiterten Partizipation bei gleichzeitig ausdifferenzierter Bestimmung ihrer Anwendungsbereiche) zu akzentuieren. Für eine realistische Partizipation tritt Scharpf dann aber im Gegensatz zu Sartori in begrenztem Maße durchaus ein, indem er auch Effizienz als Kriterium berücksichtigt

(vgl. Scharpf, 1970, 66ff.). Er versucht die Demokratie in Einklang zu bringen mit der tatsächlichen gesellschaftlichen Entwicklung (vgl. Massing, 2001b). Er will die Demokratietheorie mit der hochkomplexen modernen Industriegesellschaft versöhnen, indem er beispielsweise die Steuerungsleistung politischer Systeme optimieren möchte. Mit seiner Unterscheidung zwischen „input-orientierten“ und „output-orientierten“ Legitimationen von Demokratie und einer starken Zuwendung zur Outputorientierung im Hinblick auf die Erzielung eines Höchstmaßes an politischer Rationalität rückt bei Scharpf vor allem die Steuerungskompetenz des Staates in komplexen Netzwerken vertikaler und horizontaler Akteure in den Fokus der Betrachtung (vgl. Scharpf, 1989). Scharpf geht es um einen Ausgleich zwischen realistischer und partizipatorischer Demokratie, allerdings mit einer Höhergewichtung der Effektivität und Funktionalität des demokratischen Herrschaftssystems. Deutlich wird, dass mit der Berufung auf Scharpf oder Sartori die Politikdidaktik sich weiterhin dominant mit der Demokratie als Staatsform beschäftigt und damit Fragen, wie Demokratie nicht nur staatstheoretisch, z. B. in Formen demokratischer Öffentlichkeit, gefasst werden kann und wie eine Entwicklung in Richtung einer zivilgesellschaftlichen Fundierung von Demokratie unter einer pädagogischen Perspektive zu denken und zu gestalten ist, nur am Rande interessiert. Erste aner kennenswerte Selbstreflexionen liegen aber vor, wenn Peter Massing formuliert: „Vielleicht hat die Politikdidaktik allzu lange daran festgehalten, dass die Demokratie kein politisches System ist, das das Herz erwärmen kann, sondern das kognitiv verstanden werden muss. Vielleicht ist sie auch zu lange zu ‘den Gemütsdemokraten’ auf Distanz gegangen und hat die These stark gemacht, dass Demokratien nur lebensfähig sind, wenn sie von ihren Bürgern verstanden werden und zu wenig bedacht, dass die Lebensfähigkeit auch davon abhängt, dass die Bürger sich mit ihr emotional identifizieren, sie anerkennen und bereit sind sie zu verteidigen“ (Massing, 2009, 14f.). Ebenso bleibt bei der Auffassung des Mainstreams der politischen Bildung unbeachtet, dass der Demokratiebegriff in seinen vieldeutigen Interpretationsvarianten auch zur Verschleierung von „Herrschaftstechnik“ in Anspruch genommen wurde (vgl. Röhrig, 1991, 42). Zum Demokratieverständnis von Fritz Scharpf siehe auch: Heidemeyer, 2006, 44ff.

<sup>219</sup> Dies fordert Peter Massing (vgl. 2009, 13). Dabei sollte sie aber die pädagogische Perspektive nicht aufgeben und sich nicht ausschließlich mit Steuerungsfragen des politischen Systems beschäftigen.

<sup>220</sup> So kann mit Gerhard Himmelmann z. B. Demokratie wie folgt definiert werden: „Aus philosophischer Perspektive wird Demokratie heute vielmehr als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer ‘Kooperation’ betrachtet. Sie wird als stets neuer gesellschaftlicher ‘Lernprozess’, als ein stetiger gesellschaftlicher ‘Selbst- und Neuschöpfungsprozess’ beschrieben, der von der Basis immer wieder neu aufgebaut werden muss. Demokratie wird nicht als gesicherter ‘Zustand’ oder allein als ‘institutionelles Arrangement’ für die Staatsmacht betrachtet, sondern als ein stets gefährdetes ‘soziales Experiment’, das sich in gewaltfreier, sozialer Interaktion und in ‘Zusammenarbeit zu gemeinschaftlichen Zwecken’ stets – auch bei Rückschlägen – neu bewähren muss. Demokratie wird in ihrer Offenheit zugleich als ‘Instrument’ und als ‘Motor’ der sozialen Reform und der Verbesserung der bestehenden Verhältnisse interpretiert. Damit gewinnt der Demokratiebegriff eine neue, lebensnahe, vor allem offene, zukunftsgerichtete, auch normative Dynamik“ (Himmelmann, 2009, 77).

<sup>221</sup> Ganz besonders problematisch wird ein solches Vorgehen, wenn dabei die „Bedürfnisse des Systems“ in Rechnung gestellt werden sollen und gefragt werden soll, welche Bürger/innen das demokratische System politische System braucht, um

weiter zu bestehen und sich positiv fortzuentwickeln (vgl. Pohl, 2009, 13). Hier wird demokratische Erziehung in den Dienst „außerpädagogischer Positivitäten“ (Benner, 2001, 144) gestellt.

<sup>222</sup> Hier stellen sich z. B. Fragen nach einer Ausweitung der direkten Demokratie zur besseren Kontrolle der politischen Klasse (vgl. Arnim, 2000) als auch Fragen, wie der inneren Aushöhlung der Fundamente der Demokratie durch zunehmende soziale Ungleichheit, Marginalisierung und Prekarisierung begegnet werden kann (vgl. Lieb, 2009).

<sup>223</sup> „Das Konzept der ‘eingebetteten’ Demokratie folgt der Idee, dass stabile rechtsstaatliche Demokratien doppelt eingebettet sind: *intern*, indem die einzelnen Teilsysteme der Demokratie durch die jeweils spezifische Interdependenz und Independenz ihren normativen und funktionalen Bestand sichern; *extern*, indem die Teilsysteme der Demokratie durch Ringe ermöglichender Bedingungen der Demokratie eingebettet und gegen externe wie interne Schocks und Destabilisierungstendenzen geschützt werden“ (Merkel, 2010, 30).

<sup>224</sup> Die Hinweise verdanke ich Christoph Schuck (vgl. Schuck, 2009).

<sup>225</sup> Edgar Weiß nennt folgende Elemente einer kritischen Demokratietheorie: „- ein entschiedenes Engagement für Demokratie im Sinne einer über alle bisherige – ausnahmslos als ‘reduziert’ wahrgenommene (...) – Demokratie hinaus erst noch zu entwickelnde, ein Engagement, das die kritische Analyse demokratiefeindlicher Charaktereigenschaften sowie den Einsatz für ‘demokratische Pädagogik’ (...) seit jeher einschloss; – die entschiedene Verteidigung bisheriger, wenngleich defizient gebliebener demokratischer Errungenschaften gegen deren Feinde bei gleichzeitiger ideologiekritischer Konfrontation aller real-existierenden Demokratie mit deren Eigenansprüchen (...); – einen ‘Demokratiskeptizismus’ (...), der die Widersprüche, Unzulänglichkeiten und regressiven Potentiale real-existierender Demokratien im Interesse einer qualitativ höherstufigen Demokratie fortlaufend kritisch vergegenwertigt (...)“ (Weiß, 2009, 43).

<sup>226</sup> Dirk Lange qualifiziert soziales Handeln nur dann als politisches Handeln, „wenn es auf den Prozess der Herstellung von allgemein bindenden Regelungen bezogen ist (...)“ (Lange, D., 2005b, 260).

<sup>227</sup> Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 15. 06. 1950 stellte es den einzelnen Bundesländern frei, das Fach der politischen Bildung nach eigenen Vorstellungen zu benennen, so dass heute eine Palette von Bezeichnungen existiert (z. B. Sozial- oder Gemeinschaftskunde etc.).

<sup>228</sup> Dirk Lange plädiert berechtigt dafür, dass sich die Politikdidaktik von den fachwissenschaftlichen Vorgaben lösen sollte und sich als Politische Bildungswissenschaft definieren sollte, dessen zentraler Untersuchungsgegenstand das politisch-gesellschaftliche Bewusstsein sein sollte (vgl. Lange, D., 2009b, 45). Vermutlich verlören dann auch die Debatten um Basis- und Kernkonzepte ihren Primat in der aktuellen politikdidaktischen Diskussion, bei denen erneut das Grundproblem auftaucht, dass man sich zu sehr um eine „schulbezogene Elementarisierung und Kanonisierung der Wissensbestände der Bezugswissenschaft“ (Fauser, 2009b, 36) und zu wenig um die Vorstellungen der Schüler als zukünftige Bürgerinnen und Bürger kümmert.

<sup>229</sup> Die Demokratiepädagogik stellt dagegen, dass sie niemals dem Fach Politik die Legitimation abgesprochen habe.

<sup>230</sup> Weißeno wie auch Massing als Vertreter einer normativ-empirischen Politikdidaktik hegen die Befürchtung einer „Entkernung“ politischen Lernens durch die Demokratiepädagogik (vgl. Weißeno, 2002a, 109).

<sup>231</sup> So stellt Peter Massing fest: „Wo sie (die Demokratiepädagogik, G. R.) behauptet, eine Alternative zur bisherigen politischen Bildung zu sein, gefährdet sie das Fach ebenso wie eine professionelle Fachlehrerausbildung durch das Konzept einer Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu ‘Beratern für Demokratiepädagogik’ ...“ (Massing, 2006, 51).

<sup>232</sup> Zudem kommen Judith Torney-Purta u. a. zu dem folgenden Ergebnis: “Schools that operate in a participatory democratic way (...) are effective in promoting both civic knowledge and engagement“ (Torney-Purta/Lehmann/Oswald/Schulz, 2001, 176). Ob dies allerdings auch für eine explizit politische Dimension als Ergebnis eines Lernens durch Partizipation gelten kann, muss heute bezweifelt werden.

<sup>233</sup> Detlef Oesterreich folgert insgesamt aus seiner Studie: „Die hier vorgestellten Pfadanalysen zeigen die Bedeutung von Erziehung für politische Bildung. (...) Demokratisches Handeln kann nicht kognitiv vermittelt werden, sondern muss in sozialen Lernprozessen angeeignet werden“ (Oesterreich, 2002a, 226). Insofern sei eine demokratische Praxis im Schulalltag die wichtigste Voraussetzung für das Erlernen demokratischer Umgangsformen (vgl. Oesterreich, 2004, 117). Auch Friedrich Schweitzer weist vor dem Hintergrund von Untersuchungen zu den pädagogischen Wirkungen von Unterricht darauf hin, dass im politischen Fachunterricht keine ausreichende Erziehungswirksamkeit erreicht wird: „Wenn im Politik- oder Gemeinschaftskundeunterricht das Thema ‘Demokratie’ auch noch so ausführlich behandelt wird, kann dies ein demokratisches Engagement noch nicht gewährleisten. Eigene Erfahrungen mit ‘demokratischem Handeln müssen unbedingt dazu kommen“ (Schweitzer, 2001, 10).

<sup>234</sup> Henkenborg fordert gar dazu auf, dass sich die politische Bildung über das Unterrichtsfach und über das Unterrichtsprinzip hinaus als Schulprinzip verstehen möge (vgl. Henkenborg 2003, 38).

<sup>235</sup> Carl Deichmann ist dabei keinesfalls der Demokratiepädagogik zuzurechnen, sondern er ist Politikdidaktiker, der an der Notwendigkeit der Aneignung von Deutungs- und Ordnungswissen im politischen Unterricht festhält (vgl. Deichmann, 2004).

<sup>236</sup> Auch der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers hegt Vorbehalte gegenüber einer solchen Vorstellung (vgl. Oelkers, 2000a).

<sup>237</sup> In diesem Punkt ist Roland Reichenbach zu widersprechen, wenn er davon ausgeht, dass die Behauptung, dass in unseren Schulen zu wenig demokratieförderliche Kompetenzen gelernt würden, jeglicher Basis entbehre (vgl. Reichenbach, 2007d, 72), und zwar nicht nur vor dem subjektiven eigenen Erfahrungshintergrund, sondern auch angesichts der Marginalisierung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion, die diesen zentralen Bereich des zivilen menschlichen Zusammenlebens unter dem Gesichtspunkt der Stabilisierung und Entwicklung kaum noch beachtet. Das heißt aber nicht, dass demokratische Erziehung und politische Bildung damit gleich zu einem „zivilisatorischen ‘Hypergut’“ (ebenda, 74) gemacht werden sollen.

<sup>238</sup> Auf die Probleme einer einseitig kommunitaristischen Ausrichtung eines Demokratiekonzeptes wird noch hingewiesen.

<sup>239</sup> Es besteht die Gefahr, dass die Schule in regressiver Weise zur reinen Unterrichtsanstalt degeneriert. Ein atemloses Hasten durch den Unterricht ist die Folge, dass nur der Erfüllung von zentral gesetzten Vorgaben dient, die überdimensional wahrgenommen werden und die nach dem Prinzip der Extension bearbeitet werden. Es wird Detailwissen kumuliert, ohne es tiefendimensional zu verstehen. Peter Henkenborg spricht von einer „Programmfalle“, bei der Kontroversität auf der Strecke bleibt und der Politikunterricht nur noch zweckrational orientiert ist (vgl. Henkenborg,

2009b, 30f.). Ich verweise hier auf die Hinführung in Kapitel 1.1, die diese Problematik verdeutlicht hat.

<sup>240</sup> Peter Henkenborg spricht von einem weiten Überschneidungsfeld von Demokratiepädagogik und politischer Bildung (vgl. Henkenborg, 2005b).

<sup>241</sup> Politik wird dabei im Sinne eines integrativen bzw. polyzentristischen Politikverständnisses im Rückgriff auf die Definition von Dirk Lange „als der Prozess bestimmt, durch den innerhalb sozialer Gruppen individuelle Interessen in allgemeine Verbindlichkeiten transformiert werden“ (Lange, D., 2003, 9). Dirk Lange weist zu Recht darauf hin, dass durch die Diskurskontexte der Spätmoderne die Dichotomien Privatheit und Öffentlichkeit und die Gegenüberstellung von Staat und Gesellschaft nicht mehr strikt getrennt werden können. Der Politikbegriff wird auf die Alltäglichkeit ausgeweitet, ohne dabei unpolitisch zu werden, da „sein Inhalt auf den Herstellungsprozess allgemeiner Verbindlichkeit bezogen bleibt“ (ebenda, 91). Mit einem auf allgemeine Verbindlichkeit bezogenen Herstellungsprozess werden vor allem das Strittige, das Eintreten in Überzeugungs- und Überredungsprozesse, das sich diesem Anspruch stellt, zum Gegenstand der politischen Bildung, die sich so als Ort der Argumentierbarkeit, der Verhandlung, der Rhetorik, des speziellen Kontaktes mit der sozialen Wirklichkeit erweist (vgl. Reichenbach/Oser, 2000a, 23) Das Ringen um Geltungsansprüche von Interessen unter den Bedingungen von Machtgebrauch mit Ausrichtung auf gesamtgesellschaftlich verbindliche Entscheidungen gehört zu den Wesenselementen des Politischen. Zur Unterscheidung von anderen Zugriffen kann hier noch einmal im Rückgriff auf Dirk Lange die folgende Bestimmung hilfreich sein: „Der Maßstab für die Politikrelevanz von Problemen, Konflikten und Institutionen ist demnach nicht ihr Bezogensein auf den Staat, sondern ihre Involution in den Prozess der Herstellung kollektiver Verbindlichkeit für eine soziale Gruppe beliebiger Größe“ (Lange, D., 2004, 41).

<sup>242</sup> Bernhard Claußen beschreibt dies im Rahmen seiner „Politikdidaktik als Kritische Theorie der Politischen Bildung“ so: „*Bildung* bezeichnet einen eigentümlichen Modus des Lernens und wird verstanden als intransitiver Prozeß umfassender konstruktiv-kritischer und problematisierender Auseinandersetzung, der Durchdringung von Strukturen, der Analyse von Widersprüchen und der Ermittlung von weiterführenden Perspektiven. *Politik* bezeichnet den Gegenstand des Lernens und wird verstanden als der in der Gegenwart historisch spezifizierte Herrschaftszusammenhang unterschiedlicher Interessen, Normen, Absichten, Einrichtungen, Organisationsweisen, Vorgänge, Tätigkeiten, Ergebnisse und Probleme der auf Zeit verbindlichen Regelung des Zusammenlebens der Menschen und des Umgangs mit den materiellen und immateriellen Ressourcen“ (Claußen, 1992, 67). Im Anschluss an die Allgemeine Pädagogik Dietrich Benners (vgl. Benner, 2001) nimmt das hier vertretene Verständnis politischer Bildung für sich in Anspruch, sich den Kriterien und Ansprüchen einer nicht-affirmativen politischen Bildung zu stellen.

<sup>243</sup> Davon zu unterscheiden ist dann noch die Politikdidaktik, die sich mit der Auswahl der Inhalte an Lernende beschäftigt und die damit verbundenen Vermittlungsvorgänge reflektiert (vgl. Gagel, 2000, 53) Allgemeiner bestimmt das der Gießener Politikdidaktiker Wolfgang Sander, für den Politikdidaktik die Disziplin ist, die sich wissenschaftlich mit dem Praxisfeld der politischen Bildung beschäftigt (vgl. Sander, 1992, 5). Um die Konzeptionenvielfalt der Politikdidaktik zu verdeutlichen sei auf folgenden Lexikonartikel verwiesen: Massing, 2007, 290-299.

<sup>244</sup> Für Roland Reichenbach, der politische Bildung in engführender Ausrichtung unter dem Primat des Wissensaspektes und damit unter Vernachlässigung anderer relevanter domänenspezifischer Aspekte (z. B. Urteilsfähigkeit) sieht, ist politische Bildung Wissen über: „a) politische Institutionen und ihr Funktionieren, ihre demo-

kratische Bedeutung, b) politische Prozeduren, Prozesse und Strategien, c) politische Traditionen, Ideen und Utopien, d) politische Akteure, Parteien und Persönlichkeiten, e) allgemeine und konkrete politische Auseinandersetzungen, d. h. Themen und schliesslich f) Wissen über die Differenzen zu anderen Rationalitäten und Praktiken (welches vielleicht die 'höchste' Form des politischen Wissens genannt werden darf" (Reichenbach, 2006c, 42).

<sup>245</sup> Unterricht, hier der Politikunterricht, „als explizites Zentrum des funktionalen Handelns der Schule“ (Edelstein, 2009d, 12) darf deshalb keinesfalls vernachlässigt werden. In der Vernachlässigung des Politikunterrichts liegt häufig eine Leerstelle der Demokratiepädagogik, die vergisst, dass es sich um einen „gefesselten Riesen“ handelt, der seine Potentialität hinsichtlich des Demokratie-Lernens noch lange nicht angemessen entfaltet hat.

<sup>246</sup> Reichenbach weist aber darauf hin, dass Menschen eher dann politisch werden, wenn das demokratische Ethos Defekte aufweist (vgl. Reichenbach, 2007e, 100).

<sup>247</sup> Für Roland Reichenbach ist dabei die demokratische Erziehung, die auf demokratisches Verhalten abzielt, unabdingbar, während die politische Bildung, deren Leitbild – so seine Wahrnehmung – er im einem aktiven Interventionsbürger bzw. im „politischen Gladiator“ sieht, nicht allgemein erwartbar ist (vgl. Reichenbach, 2006c, 39). Allerdings – das wird auch an anderen Stellen bei ihm selbst und auch in dieser Arbeit – deutlich, ist für Roland Reichenbach, die Schule als Zwanganstalt nur der Ort, an dem man „auch lernen kann, sich anständig zu benehmen“ (Reichenbach, 2007a, 327, Hervorhebung von G. R.). Sie stellt für ihn eine Möglichkeit unter vielen dar. Demokratische Erziehung kann in der öffentlichen Schule auch durchaus gefördert werden, und zwar für Roland Reichenbach meist implizit (vgl. ebenda, 328). Aber sie ist eben nicht ein ganz zentrales Anliegen der öffentlichen Schule, das sie bewusst und in dominanter Weise wahrnimmt. Diese Notwendigkeit wird allerdings vom Autor (im Gegensatz zu R. Reichenbach) gesehen und in dieser Arbeit verfolgt, und zwar unter der Prämisse, wie eine solche Akzentverschiebung in der Schule unter Mitwirkung der Schulaufsicht erreicht werden kann.

<sup>248</sup> Ethos ist für Roland Reichenbach die „Einheit von Verhalten und Haltung (Charakter)“ (Reichenbach, 1994, 32). Es geht um Bewusstseinsformen, die demokratische Strukturen fundieren und entwickeln können. Bernhard Claußen spricht von Haltungen zur Stabilisierung demokratischer Verhältnisse jenseits einer „lediglich vordergründig innovierten Spielregel-Demokratie“ (Claußen, 2004, 17). So sollen sie in dieser Arbeit verstanden werden.

<sup>249</sup> Die demokratische Lebensform ist stets ein liberales und kommunitäres Projekt zugleich, in dem sich das Aushalten der Spannung zwischen Freiheit und Bindung vollzieht (vgl. Reichenbach, 2006c, 45f.). Horst Biedermann benutzt vor diesem theoretischen Hintergrund deshalb die Metapher von der „Demokratie auf zwei Beinen“ (Biedermann, 2006, 81).

<sup>250</sup> Roland Reichenbach nennt dafür beispielsweise: „(1) die Bereitschaft, sich rationalen Argumenten zu beugen und eben solche zu verwenden, (2) die Bereitschaft zur Selbstkorrektur, (3) die Bereitschaft, die Dinge in ihrem Kontext zu beurteilen, vor allem, wenn es sich um ethisch relevante Fragen handelt, und (4) die Bereitschaft, die Gesichtspunkte, Bedürfnisse und Nöte der Anderen ernst zu nehmen und anzuerkennen“ (Reichenbach, 2007d, 73).

<sup>251</sup> Freiheit wird im Anschluss an Amartya Sen (Sen, 2000) und an Peter Henkenborg so verstanden, dass die Idee der Freiheit untrennbar mit der Idee der Gerechtigkeit verknüpft wird: „Freiheit interpretiert Sen im Sinne von 'Verwirklichungschancen', als die Fähigkeit von Menschen Lebenschancen zu erkennen, wahrzunehmen und zu verwirklichen.“ (Henkenborg, 2009a, 97). Freiheit ist daher nicht von Verant-

wortung und damit auch keinesfalls von sozialer Verantwortung zu entkoppeln. Freiheit in diesem Sinne impliziert damit auch die Freiheit von Exploitation.

<sup>252</sup> Die Gleichberechtigung von Beteiligungs- und Enthaltungsrechten schließt auch die Wahlenthaltung in einem demokratischen System ein. Auch wenn dadurch keine grundsätzliche Destabilisierung des politischen Herrschaftssystems, der institutionellen Ordnung befürchtet werden, so kann die demokratische Qualität des politischen Systems gefährdet werden, so dass auf einen Input der Bürgerinnen und Bürger grundsätzlich nicht verzichtet werden kann, weil dann die Demokratie – auch wenn sie weiter bestehen wird – substantiell an Qualität verliert (vgl. Nève, 2009, 205f.). Durch die systematische und strukturelle Exklusion erwachsener Bürgerinnen und Bürger und bestimmter sozial-struktureller Gruppen entsteht ein Repräsentationsdefizit (vgl. ebenda, 204).

<sup>253</sup> Roland Reichenbach weist darauf hin, dass der Dissens erzieherisch bedeutsamer ist als der Konsens, da in ihm allein die Würde des Zusammenlebens zum Ausdruck komme (vgl. Reichenbach 2001, 154 und auch Reichenbach, 2000d). Insofern wird der Möglichkeit von „Differenzvergewisserungsdiskursen“ (Reichenbach, 2001, 462) in der demokratischen Erziehung auch große Bedeutung beigegeben.

<sup>254</sup> Hier liegt der Unterschied zu demokratiepädagogischen Vorstellungen von Wolfgang Edelstein, der von einer Verpflichtung auf demokratieförderliche Handlungsziele ausgeht und von einem Willen, der davon geprägt ist, Demokratie mit demokratiepädagogisch wirksamen Mitteln zu erreichen (vgl. Edelstein, 2009d, 8).

<sup>255</sup> Keineswegs schließt dies die Auffassung aus, dass die Schule zwar für die Schüler stattfindet, dass sie aber nicht genügend mit ihnen gemeinsam gelebt und gestaltet wird und dass die Partizipationsmöglichkeiten für sie in der Schule erweitert werden sollten.

<sup>256</sup> Der Philosoph Otfried Höffe spricht von der Notwendigkeit, dass Menschen nicht nur Wissen über die liberale Demokratie besitzen, sie also kennen, sondern dass sie diese auch anerkennen lernen (vgl. Höffe, 2004, 82), und zwar in kritisch-konstruktiver Weise. Dies sei hier hinzugefügt.

<sup>257</sup> In Anlehnung an Formen direkter und indirekter schulischer Wertebildung (Schubarth, 2010, 33; hier: Handout „Wertebildung in Schule und Unterricht: Thesen, vorgetragen bei der Tagung „Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit – Werteordnung und Wertevermittlung im Unterricht und im Schulalltag, Berlin 26./27. April 2010).

<sup>258</sup> In dem leicht geänderten Abdruck seines ebenso betitelten Aufsatzes „Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung“ (Henkenborg, 2005b) ergänzt Peter Henkenborg seine Ausführungen, um die Bedeutung des Unterrichts zu betonen. Vorher fehlte der letzte Satz des Zitates: „Hier gilt, dass Demokratie-Lernen nur als Zusammenhang von Schulkultur und Unterrichtsfach funktionieren kann. Die wichtigen sozialen Demokratiekompetenzen – Perspektivenübernahme sowie Anteilnahme und Mitgefühl – entwickeln sich relativ unabhängig von der Wissensvermittlung. Diese Demokratiekompetenzen können in der Schule – wenn überhaupt – eher durch eine offene Schulkultur mit selbstständigen Partizipations-, Verantwortungs- und Handlungsräumen für Schüler beeinflusst werden. (...) Deshalb: Demokratie-Lernen ohne Schulkultur, ohne Möglichkeiten der Partizipation und Verantwortungsübernahme bleibt sozial und emotional leer. Umgekehrt aber gilt auch, dass Demokratie-Lernen ohne politisches Deutungswissen und Urteilsfähigkeit kognitiv blind bleibt“ (ebenda, 263).

<sup>259</sup> Peter Henkenborg hat schon 1995 darauf aufmerksam gemacht, dass nicht die Aneignung von notwendigem politischem Grundwissen das zentrale Problem politi-

scher Bildung darstellt, sondern dass das demokratische Tun, das politische Handeln in einer Schule verdampft, „die sich im geschlossenen System des Klassenraums einigelt“ (Henkenborg, 1995, 174).

<sup>260</sup> In diesem Sinne, gemeint ist die Unterscheidung zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung, argumentiert auch Wolfgang Edelstein aus der Richtung der Demokratiepädagogik, wenn er feststellt: „Es wäre sinnvoll, die Unterscheidung zwischen Sachverhalten (eher der politische Bildung zuzuordnen, G. R.) und Werten (eher der demokratischen Erziehung zuzuordnen, G. R.) im Bildungsprozess und damit zwischen Aufklärung und Engagement systematisch zu berücksichtigen. Das hat Implikationen für politische Bildung wie für Demokratiepädagogik, denen beiden eine bedeutsame Rolle im Bildungsprozess zufällt“ (Edelstein, 2009d, 8).

<sup>261</sup> Der Begriff „Falle“ wird zur Kennzeichnung von Fehlentwicklungen im Politikunterricht zum ersten Male von Wolfgang Sander aus Gießen benutzt (vgl. Sander, 2001a, 52f.) Inzwischen ist dieser Begriff in die politische Bildung als „Lernfalle“ eingegangen und zu den ursprünglich von Sander genannten Defiziten des alltäglichen Politikunterrichts sind weitere hinzugekommen (vgl. Henkenborg/Krieger, 2005, 33f.).

<sup>262</sup> „Ziel ist der Aufbau handlungsbezogener und praxistauglicher Kompetenzen, mit denen Jugendliche auf der Ebene elementarer politischer Gemeinschaften – Gruppe der Gleichaltrigen, Schule, Gemeinde – mit Transferwert für das spätere Leben und für größere Systeme etwas ‘anfangen’, die sie also mit Sinnerfahrung verbinden können“ (Edelstein/Fauser, 2001, 30). Inzwischen hält Wolfgang Edelstein zwar weiterhin daran fest, dass in der Schule als ein Erfahrungsraum im Kleinen und als Ernstfall Demokratie geübt werden soll, um später im Großen die zivilgesellschaftliche Praxis zu bestimmen, aber dies bedeute nicht, dass zwischen einer partizipatorischen Regulierung der Schulgemeinschaft (ein nicht ganz unproblematischer Begriff, G. R.) und ihrer Konflikte und der demokratisch-partizipativen Herrschaftsform eine direkte Analogie bestehe (vgl. Edelstein, 2007a, 148). Er führt weiter aus: „Diese Vorstellung ist naiv und wird von der politischen Bildung zu Recht kritisiert. Doch als Einwand gegen demokratiepädagogische Forderungen an die Schule ist diese Kritik wiederum unbegründet. Denn es geht nicht darum, demokratisch verfasste Herrschaft in der Schule zu simulieren. Vielmehr geht es um die jeweils entwicklungsangemessen gestaltete Praxis der Partizipation, der Deliberation und der Verantwortungsübernahme“ (ebenda).

<sup>263</sup> Wolfgang Sander hält die Vorstellung für absurd, als ließe sich in alltäglichen Situationen des schulischen Alltags gewissermaßen „en miniature“ lernen, wie Demokratie funktioniert. Zudem würde der Demokratiebegriff dominant mit Partizipation gleichgesetzt und damit verengt, weil andere demokratietheoretische Bestimmungen keine oder kaum Berücksichtigung fänden (vgl. Sander, 2006a, 71).

<sup>264</sup> Anne Sliwka nennt als Beispiel für solche komplexen demokratischen Kommunikationsprozesse das Deliberationsforum.

<sup>265</sup> Im Gegensatz zu einem aggregativen Demokratiemodell ist Qualität einer Demokratie nicht abhängig vom angewandten Wahl- oder Aggregationsverfahren, sondern von der Qualität der kommunikativen Lern- und Handlungsprozesse (vgl. Becker, 2000).

<sup>266</sup> Peter Massing beschreibt in distanzierter Form die deliberative Demokratie so: „Ihre Vertreter vertrauen auf die Überzeugungskraft rationaler Argumentation in der öffentlichen Debatte und setzen darauf, dass sich die Bürger im Prozess demokratischer Deliberation durch konsensorientiertes kommunikatives Handeln auf gemein-

schaftliche Normen und Ziele verständigen können und werden“ (Massing, 2005a, 296).

<sup>267</sup> E. Richter ist sich aber – darauf sei fairerweise hingewiesen – bewusst, dass seine Vorstellungen ein bedenkenswertes Ideal darstellen, die nur partiell realisiert werden können, weshalb er sie auch eher als kritisches Regulativ und als Reflexionsmodell versteht: „Die republikanische Demokratietheorie stellt facettenreiche Korrekturmöglichkeiten für politische Zusammenhänge bereit, die einseitig nach ihrer Regulierungsfunktion beurteilt werden“ (Richter, E., 2007b, 27f.). Dies ist aber auch als kritischer Hinweis für einen Politikunterricht zu beachten, der immer noch einer institutionenkundlichen Ausrichtung verhaftet ist.

<sup>268</sup> Auch Gerhard Himmelmann selbst äußert deutliche Zweifel an der Leitmaxime des Aktivbürgers in der politischen Bildung: „So fragt sich, welches Leitbild die Politische Bildung zugrunde legen soll, wenn man zusätzlich berücksichtigt, dass Schüler in einer Welt politischer Unwirksamkeit leben, erst in die Demokratie hineinwachsen und im Politikunterricht quasi auf Vorrat lernen. Gibt es nicht auch andere Möglichkeiten der Demokratieerziehung“ (Himmelmann, 2006b, 55)?

<sup>269</sup> Für das Demokratie-Lernen ist die „Kommunikative Fachdidaktik“ insofern von Relevanz, da sie Demokratie als methodisch-generierten Konfliktlöseprozess erlebbar macht.

<sup>270</sup> Die genetische Politikdidaktik bezieht sich dabei a) auf die Lehrkunstdidaktik im Anschluss an die Didaktik Martin Wagenscheins, die an Lehrstücken und deren Inszenierung den Weg zum Wissen nachzeichnet und so dessen Entstehung aufsucht. Sie wird heute von den Erziehungswissenschaftlern Hans-Christoph Berg und Theodor Schulze und – bezogen auf den Politikunterricht – durch einen Arbeitskreis um den Erziehungswissenschaftler Tilman Grammes vertreten (vgl. Leps/Mues, 2007). Ziel ist es, durch diese Form der Beschäftigung mit dem Gegenstand die aktuelle Subjektivität zu verändern (vgl. Leps, 2005) und zu erweitern. Dazu wird auf die Bildungsgangdidaktik zurückgegriffen, die sich damit beschäftigt, wie Bildungsprozesse bei den Lernenden ablaufen, wie subjektive Zugänge zu den Inhalten gewonnen werden, um diese zu rekonstruieren, unterrichtlich nutzbar zu machen und zu evaluieren (vgl. Meyer, M. A., 2004; Petrik, 2004). Beide (Lehrkunst- und Bildungsgangdidaktik) sollen dazu verhelfen, Selbst und Welt gleichermaßen zu erschließen (vgl. dazu auch: Petrik, 2006a).

<sup>271</sup> „Nahräumliche gesellschaftliche Konflikte (...) bilden fruchtbare Zugänge zum Politischen, wenn sie Deutungskrisen und Handlungsschwierigkeiten erzeugen, die SchülerInnen dazu verleiten, selbstständig und mit Lehrerhilfe nach elementaren demokratischen Prinzipien und Verfahren zu suchen. Diese Lernchance liegt darin begründet, dass in der Mikrowelt oder in der „Lebensform“ Demokratie empirische Zusammenhänge, insbesondere die Macht- und Reichumsverteilung, sinnlich zugänglich oder zumindest überschaubar sind. Statt sich also gleich mit einer komplexen Faktenlage (...) beschäftigen zu müssen, stehen viel schneller und unmittelbarer die verschiedenen Werteorientierungen und die demokratischen und undemokratischen Vermittlungsversuche der Schülerinnen selbst im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Der entstehende politische Rechtfertigungsdruck ermöglicht es ihnen, also Grundannahmen aufzuspüren und gegebenenfalls zu verändern, um schließlich zu ambiguitätstoleranten Positionen zu gelangen. Das nenne ich die „Überwindung der Prämissenhürde“ (Petrik, 2010, 254). Andreas Petrik sieht die Brückenfunktion von Elementarphänomen darin, „dass sie gleichzeitig *kontextübergreifend* und *kontextvariabel* sind. Sie reichen in den nahräumlichen Fall hinein und werden durch die Grenzen ihres zu *einfach gedachten* Transfers auf die Herrschaftsform relativiert und erweitert. ...Die Klärung des politischen Selbst im Nah-

raum kann somit eine zunehmende Urteilssicherheit gegenüber der institutionellen Politik befördern“ (ebenda, 255).

<sup>272</sup> Petrik verdeutlicht dies an alltagspolitischen Entscheidungen, die sich nur auf den Kreis der unmittelbar beteiligten Personen auswirken, und an Entscheidungen, die von Parlamenten getroffen werden und die nicht nur für die unmittelbar Beteiligten gelten (vgl. Petrik, 2007e, 156).

<sup>273</sup> „Demokratiebewusstsein bezieht sich (...) auf System- und Handlungsstrukturen, die zwar nicht einfach in den Beziehungen zwischen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform parallelisiert werden können, aber dennoch aufeinander angewiesen sind“ (Lange/Himmelmann, 2007b, 22). Das Demokratiebewusstsein soll damit – bezogen auf ein Verständnis von Demokratie als Handlung, als politischer Vollzug – ein Grundmuster zur Interpretation und zur handlungsleitenden Sinnbestimmung in den unterschiedlichen Handlungsfeldern von Demokratie zur Verfügung stellen und Hilfen geben, eigene Handlungsoptionen zu entwickeln und u. U. zu nutzen. „Mit dem Aufbau von Demokratiebewusstsein sollen Aneignungs- und Verinnerlichungsprozesse über die grundlegenden Prinzipien, Werte und Zielstimmungen – auch in der jeweiligen Widersprüchlichkeit – in den Kindern und Jugendlichen verankert werden“ (ebenda, 23). Das Demokratiebewusstsein ergänzt das Politikbewusstsein, akzentuiert und vertieft es, lädt es normativ auf, um Bürgerschaftlichkeit umfassender zu fördern. Vgl. darüber hinaus: Lange, D., 2005b und 2006a.

<sup>274</sup> „Soziales Handeln ist nur dann auch politisches, wenn es auf den Prozess der Herstellung von allgemein bindenden Regelungen bezogen ist“ (Lange, D., 2004b, 40). Insofern muss zwischen sozialem Lernen und politischem Lernen unterschieden werden. Es kann mit der hier zitierten Bestimmung voneinander abgegrenzt werden. Dabei umfasst das soziale Lernen, das Gotthard Breit noch von der „konkreten Lebenshilfe“ (gemeint sind nützliche Tipps für Schüler) unterscheidet, das Erlernen von sozialen Verhaltensnormen und Tugenden. Er sieht im sozialen Lernen durchaus eine Vorstufe des politischen Lernens (vgl. Breit, G. 1992). Soziales Lernen ist aber auch nicht mit bewusster demokratischer Erziehung gleichzusetzen. Vielmehr kann mit sozialem Lernen an ein Konzept von Demokratie als Lebensform durch das Erlernen des sozialen Umgangs miteinander herangeführt werden, aber es stellt nicht die Einführung in die demokratische Lebensform und die ausdrückliche Thematisierung eines demokratischen Ethos` selbst dar. Soziales Lernen wie demokratische Erziehung sind auf eine Ergänzung durch politische Bildung angewiesen, die sich vorrangig im Politikunterricht ereignet, der die politische Dimension erreichen muss und nicht zu einem „entpolitisierten Subjektivismus“ (vgl. Breit, G., 2009, 46) werden darf, der aber auch nicht auf die Anknüpfung an die lebensweltlichen Vorerfahrungen der Lernenden (mit der Notwendigkeit ihrer Erweiterung und evtl. Umstrukturierung) verzichten darf.

<sup>275</sup> Gerhard Himmelmann bewegt sich hier konsequent im Bildungskonzept des Pragmatismus Dewey'scher Prägung, da er einerseits die lebensweltlichen Voraussetzungen betont, aber gleichzeitig auch die Brückenfunktion zum Politischen als Herrschaftsform nicht vernachlässigt. Es ist also durchaus möglich, das Brückenproblem von der sozialen Lebenswelt zum politischen System erfolgreich anzugehen, ohne dabei den Boden der lebensweltlichen Generierung einer habituellen Demokratiekompetenz aufzugeben: „Das vermeintliche Defizit eines nur lebensweltlichen sozialen Lernens kann im Pragmatismus behoben werden, weil pragmatisches Denken immer an der Praxis der Menschen ansetzt. Wenn davon auszugehen ist, dass die Praxis der Menschen einem Entwicklungsprozess unterzogen ist, dann kann die Lösung in einem biografischen Ansatz liegen: Durch das Bereitstellen

von Lernumgebungen, die eine sukzessive Erweiterung des Erfahrungshorizontes ermöglichen, kann es gelingen, Lebenswelt und Systemwelt in den drei Kompetenzdimensionen (gemeint sind prozedurale, kognitive und habituelle Kompetenz, G. R.) einander anzunähern und das didaktische Brückenproblem (...) erfolgreich anzugehen. Demokratiekompetenz als Wissen über Demokratie als Ordnungsform, als Fähigkeit, sich in dieser Ordnungsfunktion adäquat zu bewegen und als Werthaltung, die sich im Wechselspiel von Zustimmung zur und Kritik an der Demokratie als Ordnungsform entwickelt, wäre so das Resultat eines biografiezentrierten didaktischen Konzepts“ (Scherb, 2005b, 15f.).

<sup>276</sup> Mit der hier vertretenen Auffassung von der Schule als Cité wurde diesem Unterschied Rechnung getragen (vgl. dazu das Kapitel 2.1.3.3). Breit ist zuzustimmen, wenn er feststellt: „So unbestritten der Nutzen von sozialem Lernen auch sein mag, politischen Unterricht kann es nicht ersetzen. Wird den Heranwachsenden in der Schule ‘Politik’ vorenthalten, lernen sie nicht, politische Vorgänge zu sehen und zu beurteilen, so werden sie die Wirklichkeit, in der sie leben, nur unvollständig verstehen“ (Breit, G., 1992, 42). Der Politikunterricht ist also unbedingt notwendig, um „zur Analyse und Beurteilung von sozialen und politischen Inhalten vorzudringen“ (Breit, G., 2005, 48), aber er bedarf ebenso der Ergänzung um eine demokratische Erziehung und um alle Möglichkeiten des Demokratie-Lernens in und außerhalb der Schule, ohne dass dabei der Anspruch erhoben würde, die Schule sei durchgängig demokratisch und ihre Verfasstheit sei mit der politischen Herrschaftsform der Demokratie gleichzusetzen. Wenn von der Schule in einem Verständnis einer Schule als Cité von demokratischer Lebensform hier gesprochen wird, dann geht es um eine Schule, in der sich eine altersangemessene, entwicklungsadäquate und lebensweltlich gestaltete Teilpartizipation vollzieht, in der Deliberation stattfindet und Verantwortungsübernahme möglich ist. „Deshalb soll Schule nicht demokratische Herrschaftsformen simulieren, sondern so gestalten, dass sie einen demokratischen Habitus erzeugt“ (Edelstein, 2009d, 11).

<sup>277</sup> Die Schule als die einzige Institution, die demokratische Erziehung verlässlich an alle vermitteln kann, darf sich der Möglichkeit der konkreten Erfahrung gelebter demokratischer Werte nicht entziehen (vgl. Edelstein, 2009a, 11).

<sup>278</sup> Eine Verknüpfung von lebensweltlichen Situationen, die möglichst von den Lernenden selbst erlebt oder aus dem eigenem Erleben generiert werden, ist und bleibt die Voraussetzung für nachhaltige Lernprozesse, die politisch bilden. Darauf weist auch der Politikdidaktiker Walter Gagel hin: „Wie sollen Schüler sozialwissenschaftliche Abstraktionen und Generalisierungen lernen, und wie macht man ihnen einsichtig, daß diese sozialwissenschaftlichen Inhalte etwas mit dem Leben zu tun haben? Die Antwort lautet: Indem man ihnen die Möglichkeit gibt, in der Mikrowelt die Makrowelt zu entdecken“ (Gagel, 1983, 63; Grammes, 1995, 159). Grammes ergänzt: „Und indem man ihnen die Möglichkeit eröffnet, die Makrowelt der Systeme in mikropolitischen Perspektive zu entdecken“ (ebenda).

<sup>279</sup> Selbst der Schweizer Entwicklungs- und Lernpsychologe Hans Aebli, der den Projektgedanken in der Schule positiv gegenüberstand, bemerkte: „Das ist der Geist des Projektunterrichts. Wir stehen ihm unsererseits nahe, mit der einzigen Reserve, dass wir angesichts der Vielfalt und der potentiellen Undurchsichtigkeit der Handlungssituationen und der Alltagspraxis das Anliegen des systematischen Aufbaus eines Repertoires von Erkenntnis- und Handlungsmitteln nicht vernachlässigt sehen möchten“ (Aebli, 1987, 327).

<sup>280</sup> Die Politikdidaktik greift hier die sie schon lange berührende Frage auf, wie lebensweltliche Erfahrung mit wissenschaftlichen Erkenntnisweisen vermittelt werden können. Vgl. dazu umfassender: Richter, D., 1989; 1991, 251-264.

<sup>281</sup> Weißeno beschwört die Gefahr einer „erziehungswissenschaftlich orientierten Politikdidaktik“ durch die Demokratiepädagogik herauf, die zu einer „Entkernung des Faches“ (Weißeno, 2002a, 95) führe.

<sup>282</sup> Seinen Ursprung hat der Begriff der „Zivilgesellschaft“ (der hier wegen seiner grundlegenden Bedeutung in dieser Arbeit in Erweiterung der bisherigen Bestimmung hier noch umfassender erläutert werden soll) in den 80er Jahren, als er für die dissidenten Intellektuellen in Osteuropa zum Schlüsselwort für die Opposition gegen den omnipotenten Staat und dessen Partei im totalitären Herrschaftsapparat wurde. Der ungarische Schriftsteller György Konrad verwendete ihn als Chiffre für die gesellschaftliche Gegenmacht gegen Totalitarismus in den Staaten des Warschauer Paktes (vgl. Andermatt, 2007, 19). Ein weiterer Entstehungszusammenhang entwickelte sich durch kommunitaristische Konzeptionen als Gegenbewegung gegen einen überbordenden Liberalismus in den USA. Seit ca. 1990 hat dann der Diskurs über die Zivil- und Bürgergesellschaft sich auch in Westeuropa etabliert. Der Begriff der „Zivilgesellschaft“ versucht eine Neubestimmung des Verhältnisses von Staat und Gesellschaft über bürgerschaftliches Engagement vorzunehmen, die das Engagement der Bürgerinnen und Bürger über den formalen Wahlakt hinaus befördern soll. Die Zivilgesellschaft beruht auf den zivilen, demokratischen, bürgerschaftlichen und sozialverantwortlichen Kompetenzen der Bürger, mit denen sie sich auch außerhalb des Institutionenspektrums über deliberative Strukturen für eine gerechte, solidarische und demokratische Zivilität einsetzen. Eine ausschließlich auf den Staat bezogene Demokratie wird in die Gesellschaft verlagert. Die Bürger üben selbst in ihrem Umfeld und darüber hinaus in allen Formen Demokratie aus. Der Politikwissenschaftler Ansgar Klein unterscheidet vier demokratietheoretische Stränge mit unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Klein, 2000). Weitere Bestimmungen finden sich bei: Kneer, 1997 und Schade, 2002. Der hier in dieser Arbeit benutzte Begriff versteht sich prozesshaft und meint die Perspektive der zunehmenden Eigenverantwortung der Betroffenen und deren zunehmende Befriedigung demokratischer Bedarfe. In der Zivilgesellschaft regulieren die Betroffenen ihren sozialen Raum durch Verständigung über die für alle geleiteten Regeln des Zusammenlebens weitgehend selbst. Dabei akzeptieren die Mitglieder der Zivilgesellschaft, „dass sie nicht einfach nur zusammenleben, sondern zugleich daran arbeiten müssen, zu klären, auf welche Weise sie zusammenleben“ (Yeatman, 1996, 1, zit. n. Sliwka, 2008, 29). Der hier benutzte Begriff der Zivilgesellschaft greift das auf, meint aber auch eine zivilgesellschaftliche Demokratisierung, wie sie vom Politikdidaktiker Bernhard Claußen vertreten wird (vgl. Claußen, 2001). Dieses Verständnis schließt damit auch eine Kapitalismuskritik neuerer Art ein. Er setzt auf Diskurs, Konflikt und Verständigung beim Lösen von Problemen. Er folgt nicht der Logik des Marktes, die auf Wettbewerb, Tausch und „shareholder value“ ausgerichtet ist, da es – davon abgesetzt – das Grundprinzip der demokratischen Zivilgesellschaft ist, gesellschaftliches und individuelles Leben als menschenwürdiges Leben durch kooperatives Handeln vieler zu erreichen (vgl. Kocka, 2002). Es sei zudem darauf hingewiesen, dass die in der Zivilgesellschaft enthaltene Form des von jedem geforderten Aktivwerdens, die Peter Fauser hier fordert, nicht der in dieser Arbeit in Anlehnung an Roland Reichenbach grundgelegten demokratischen Lebensform entspricht, die sowohl Beteiligungs- als auch Enthaltungsrechte enthält. Die Freiheit sich einzuschalten, nimmt das demokratische Selbst wahr, wenn es nicht zufrieden oder gar skandalisiert ist. Der Skandal zwingt zur Stellungnahme und gibt Anlass zur Politik (vgl. Reichenbach, 2005).

<sup>283</sup> Darauf weisen auch Norbert Kersting, Philippe Schmitter und Alexander Trechsel hin, wenn sie u. a. feststellen: „Demokratische Bildung vollzieht sich aber nicht allein

im traditionellen Frontalunterricht, sondern vielmehr im Alltagslernen, z. B. in deliberativen Diskursen bei partizipativen Veranstaltungen“ (Kersting/Schmitter/Treichel, 2008, 49).

<sup>284</sup> Dabei wird aber auch schon folgendes Verständnis von Wissen unterlegt: „Wissen ist keine feststehende Entität, die von außen ins Individuum hineingelegt werden kann, sondern unterliegt individuellen Konstruktionsprozessen und damit subjektiven Prägungen durch den Lernenden. Bedeutung existiert nicht unabhängig von Personen, sondern sie wird im Zuge eines interpretativen, von persönlicher Erfahrung abstrahierenden und auf individuellen Vorerfahrungen aufbauenden Erkenntnisprozessen in die Welt hineingelegt“ (Diedrich, 2008, 124). Die Darlegung, dass das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Vorwissen vernetzt werden muss, um über das Faktenwissen hinaus konzeptionelles Wissen, also Wissen, das in Konzepten repräsentiert ist (vgl. Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter, 2010, 20f.), zu erreichen, wird dieser Vorstellung zumindest nicht vollständig gerecht und bleibt ihr gegenüber unterkomplex.

<sup>285</sup> In ähnlicher Weise äußert sich auch die Psychologin Helen Haste, die sich mit dem Erwerb bürgerschaftlicher Kompetenzen beschäftigt: „Knowledge as mere cognitive representation – transferred from teacher to learner – is not enough. Through praxis also the individual becomes actively engaged in the knowing process, so motivation – to learn and also to appropriate, to take action – is part of this process. Knowledge is at best concurrent with, and often consequent of, action and engagement“ (Haste, 2007, 83). Bestätigt wird die Bedeutung von Erfahrung auch durch die Studie über das „Wiener Soziale Kompetenztraining“ (Wisk). Die Studie von Dagmar Strohmeier, Maria Atria, Christiane Spiel und Ingrid Egger-Agbonlahor hatte sich zum Ziel gesetzt, die gelebte Demokratie an der Schule zu prüfen, zu verbessern und aggressives Verhalten zu reduzieren. Dabei stellte sich heraus, dass demokratische Haltungen und Grundsätze vorrangig durch Erleben und Handeln und weniger durch unterrichtliche Vermittlung internalisiert wurden (vgl. Strohmeier/Atria/Spiel/Egger-Agbonlahor, 2007). Allerdings ist dabei noch nicht geklärt, ob die Lernenden auch erweiterte politische Erkenntnisse gewonnen haben.

<sup>286</sup> Bildung und damit auch politische Bildung „ist über die lebensweltliche Erfahrung hinaus an Vorgänge gebunden, die in einem engen Zusammenhang mit unseren intellektuellen Fähigkeiten des Denkens, des Erinnerns, der Reflexion stehen. Diese intellektuellen Fähigkeiten versetzen uns in die Lage zu zweifeln und zu kritisieren“ (Borst, 2009, 21).

<sup>287</sup> Selbst ein sonstiger Kritiker der Demokratiepädagogik, der Politologe Werner J. Patzelt aus Dresden, stellt heraus: „Die Politikdidaktik ist im Verhältnis zur Demokratiepädagogik – salopp ausgedrückt – zu kopflastig, zu sehr auf kognitive Aufklärung und Reflexion ausgerichtet. Sie hat Defizite im Hinblick auf Erfahrungsmöglichkeiten und Handlungskompetenzen der Schüler. Von daher sind Politikdidaktik und Demokratiepädagogik zweieiige Zwillinge, die gemeinsam stark und konstruktiv werden können“ (Patzelt, 2008b, 23).

<sup>288</sup> Sibylle Reinhardt nennt außer diesem ersten Punkt noch weitere zwei, die sich aber auf die methodische Gestaltung des Politikunterrichts beziehen und an dieser Stelle zu vernachlässigen sind.

<sup>289</sup> Hier sei auf das Modell des Erfahrungslernens von Kolb hingewiesen, in dem die konkrete Erfahrung in einem Kreislauf über Beobachten und Reflektieren, über abstrakte Konzeptualisierung und aktives Experimentieren erweitert und zu neuen Erfahrungen übergeleitet wird (vgl. Kolb, 1984).

<sup>290</sup> Dewey war stets der Auffassung, dass man Erfahrung auch in Denkformen sammeln kann. Er spricht dann von denkender Erfahrung oder bildender Erfahrung.

Denken ist für Dewey damit eine besondere Erfahrung. Man muss dabei nicht alles praktizieren, aber es ist gut, wenn man dazu die Möglichkeit hat. Dies kann man auch mit dem berühmten Ausspruch des Politikdidaktikers Wolfgang Hilligen beschreiben: „Wir lernen etwas zu tun, dadurch, dass wir über das nachdenken, was wir tun“ (Hilligen). Wenn Hans Berner in seinem Buch „Didaktische Kompetenz“ die Gefahr einer „einseitigen Lebens- und Erfahrungsorientierung“ (Berner, 1990, 67) heraufbeschwört, dann ist diese nur dann gegeben, wenn sie wirklich einseitig vollzogen wird (vgl. ebenda). Die Demokratiepädagogik will keineswegs auf das Gewinnen von systematischer Übersicht und das Erkennen von Zusammenhängen verzichten. Es geht stets um den Zusammenhang von systematischem und erfahrungsorientiertem, situativem Lernen (vgl. Terhart, 1999).

<sup>291</sup> Hinsichtlich der Erfahrungsorientierung des schulischen Lernens (hier des Demokratie-Lernens) kann Volker Ladenthin allerdings nicht zugestimmt werden, wenn er für einen erfahrungsanalogen Unterricht eintritt. Zwar ist ihm zuzustimmen, dass Unterricht nicht mit Erfahrung identisch ist, dass Unterricht nicht auf Erfahrung hin legitimiert werden soll (vgl. Ladenthin, 1995, 25ff.), aber es gilt im Unterricht und in der Schule, nicht nur die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler zu nutzen, sondern ihnen so viele Erfahrungsmöglichkeiten wie möglich einzuräumen, die selbstverständlich reflektiert und erweitert werden müssen, bei denen die Besonderheit der Schule als einer von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen bestimmten, aber auch in relativer Autonomie sich befindenden Institution mit berücksichtigt und in die Reflexionen einbezogen werden muss. Dabei können durchaus die Differenzen zwischen Erfahrung und Bildung beachtet werden, sie gehen eine „dialektische“ Verschränkung ein, so dass sie sich gegenseitig öffnen. Dabei wird die Schule keineswegs durchgängig erfahrungsorientiert- und -begründet organisiert (vgl. Ladenthin, 2002, 98), sondern die Möglichkeiten einer erfahrungsdurchdrungeneren Schule werden für Prozesse demokratischer Erziehung und politischer Bildung genutzt. Ich verweise hier auf die genetische Politikdidaktik.

<sup>292</sup> Vgl. zu den Kategorien „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ die Ausführungen des Politikdidaktikers Walter Gagel (Gagel, 1983, 85f.).

<sup>293</sup> Dirk Lange fordert deshalb zu Recht: „Die Politikdidaktik darf deshalb nicht nur fragen, welches politische Wissen durch Lernen vermittelt wird, sondern auch danach, welche politischen Entscheidungskompetenzen durch Lernen erschlossen werden“ (Lange, D., 2005b, 265).

<sup>294</sup> Folgt man K. Koopmann, haben demokratische Lernprozesse aktives, reflexives, kommunikatives und kooperatives Handeln zu ermöglichen.

<sup>295</sup> Hiermit ist vor allem der Streit zwischen einer eher normativ-empirisch und kategorial ausgerichteten und einer sich eher konstruktivistisch verstehenden Politikdidaktik gemeint. Siehe dazu: Sander, 2002; Weißeno, 2002b; Himmelmann, 2005a, 18ff. Es ist Michael May (abgesehen von der Nicht-Berücksichtigung der demokratischen Lebensform) zuzustimmen, wenn er die Auseinandersetzung um ein bestimmtes Bürgerleitbild als Richtziel der politischen Bildung vor allem davon abhängig macht, welche demokratietheoretischen Auffassungen und Menschenbilder die einzelnen Vertreter der Politikdidaktik vertreten: „Die Entscheidung hängt dabei tendenziell davon ab, ob die Defizite moderner Demokratietheorien stärker in der mangelnden Effizienz (Output) oder der zurückhaltenden bürgerlichen Beteiligung empfunden werden und wie die jeweilige Einschätzung der „menschlichen Natur“ ausfällt. Die Betonung der defizitären Output-Seite korrespondiert aber mit einem eher negativen Menschenbild und dem Plädoyer für den Bürger, der sich zum Zwecke effizienter Steuerung beobachtend und interventionsbereit zurückhält – und umgekehrt. Die Betonung der defizitären Input-Seite geht tendenziell mit einem

positiven Menschenbild und mit dem Konzept des Aktivbürgers einher und umgekehrt“ (May, 2007, 201f.). Es ist aber nicht zuzustimmen, wenn May die Diskussion darüber für fruchtlos hält, wenn nicht konkrete Kompetenzen genannt würden, über die der Bürger verfügen solle (vgl. ebenda, 202), weil die Zieldimension politisch bildender Prozesse eine Orientierungsfunktion für alle unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Veranstaltungen hat. Sie fokussiert, was erwartet werden sollte, und dient der Reflexion der politischen Bildung über sich selbst. Es kann erwartet werden, dass sich im schulischen Kontext Fachkonferenzen damit auseinandersetzen, um damit festzulegen, wie sie Schüler zur Demokratiefähigkeit qualifizieren wollen. In diesem Zusammenhang könnte in den Fachkonferenzen auch die Diskussion über die Sinnhaftigkeit einer Kompetenzorientierung im Kontext der Ziele der politischen Bildung geführt werden. Dies implizierte eine Erörterung darüber, ob Kompetenzorientierung und politische Bildung überhaupt in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können, weil wichtige Elemente politischer Bildung (Phantasie, Einbildungskraft, Denken in Alternativen etc.) nicht im Kompetenzbegriff gefasst werden können, so dass dieser in den Verdacht gerät, nur eine instrumentelle Vernunft im Rahmen einer technokratisch-funktionalistischen Bildungsreform zu bedienen. Subjektwerdung würde dann in die Gefahr geraten, dass sie nur noch auf das Erreichen von Kompetenzstufen reduziert wird und dass sie darüber hinaus den Menschen zu einem marktgerechten und in Module aufgespaltenes Wesen machen will (vgl. Bernhard, 2010, 17). Zur Diskussion darüber siehe auch: Moegling, 2010.

<sup>296</sup> Gotthard Breit drückt dies Zielvorstellung so aus: „Der Politikunterricht hat schon viel geleistet, wenn aus ihm Zeitungsleser mit kritischem Verstand hervorgehen“ (Breit, G. 2004, 106). In ähnlicher Weise bestärkt dies Joachim Detjen, wenn er meint, dass schon viel gewonnen wäre, wenn die politische Bildung sich erfolgreich um die Heranbildung von möglichst vielen interessierten Zuschauern und nicht zu wenigen interventionsfähigen Bürgern bemühte. Er rät der politischen Bildung zu einer nüchternen Haltung (vgl. Detjen, 2007a, 218ff.).

<sup>297</sup> Inzwischen besteht weitgehend Übereinstimmung insoweit, „als dass Aktivbürgerschaft im Sinne einer breiten und stetigen Teilnahme möglichst aller an politischen Prozessen weder ein realistisches, noch ein der liberalen Demokratie angemessenes Ziel sein kann“ (Leggewie/Schneider, 2008, 385). Roland Reichenbach weist darauf hin, dass die „*normative Überdeterminiertheit* des modernen Lebens („zuviel Sollen“) ... uns geradezu (zwingt, G. R.), an edlen Aufgaben Abstriche zu machen und sozusagen bereichsspezifisch apathisch zu werden. Es bleibt weiterhin unmöglich, sich zur gleichen Zeit für alles intensiv zu interessieren, wiewohl dies u. U. als wünschenswert erscheinen könnte“ (Reichenbach, 2007d, 67).

<sup>298</sup> Kerstin Pohl verdeutlicht vor dem Hintergrund des „Beutelsbacher Konsens“ und mit dem Hinweis auf die Tatsache, dass die Schule eine staatliche Pflichtveranstaltung für alle Schüler sei, dass es nicht legitim wäre, ein bestimmtes Bürgerleitbild und bestimmtes Demokratieverständnis den Lernenden aufzunötigen (vgl. Pohl, 2009, 6).

<sup>299</sup> Damit sind vor allem Paul Ackermann, Peter Massing, aber auch Carl Deichmann gemeint. Zwar kritisieren sie die Demokratiepädagogik wegen ihrer unzureichenden Vorstellung von Politik als Kerngeschäft politischer Bildung (was vor allem für Peter Massing gilt), aber sie befürworten wie die Demokratiepädagogik eine aktive Beteiligung des Bürgers in der Demokratie und seine Identifikation mit der Demokratie.

<sup>300</sup> Fauser begegnet dem Sanderschen Freiheitspostulat in der Wahl der Bürgerrolle mit der folgenden Feststellung: „Hinter diesem Argument liegt die Frage, ob Demokratie eine Frucht der Freiheit ist oder umgekehrt. Diese Frage führt in die logische

Falle von Henne und Ei. Richtig ist, dass Demokratie und Freiheit nicht unabhängig voneinander gedacht und definiert werden können. Praktisch freilich gefährdet das politische Desengagement einer zunehmenden Zahl von Menschen, die von ihrer Freiheit, sich nicht zu engagieren, Gebrauch machen, Freiheit und Demokratie und spielt den neuen Formen des Autoritarismus in Hände. (...) Verantwortungsethisch muss darauf hingewiesen werden, dass die Freiheit verspielt wird, wenn zu wenige sich engagieren“ (Fauser, 2004, 46).

<sup>301</sup> Sie hat auf die normative Überdeterminiertheit des modernen Lebens zu reagieren, so dass der Einzelne nicht überall und in allen Bereichen sich engagieren kann, wiewohl ein allgemeines politisches Interesse sehr wünschenswert ist.

<sup>302</sup> Reichenbach betont dabei durchaus, dass es Zeiten und Situationen geben kann, in denen das engagierte Auftreten in der Öffentlichkeit ein moralischer Imperativ sein muss (vgl. ebenda). In glücklicheren Zeiten, in denen das Demokratische nicht akut in Gefahr ist, sei Citoyenität als moralische oder pädagogische Pflicht jedoch unsinnig (vgl. Reichenbach, 2001, 392).

<sup>303</sup> Selbst Wolfgang Sander (Gießen) kommt zu dem Ergebnis, dass unter den Aspekten einer lernfreundlichen Schulkultur die allermeisten Projekte aus dem BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ kaum strittig sind. Sorgen bestehen aber weiterhin, dass die Demokratiepädagogik das bisherige Modell politischer Bildung in Deutschland ersetzen oder überformen könne (vgl. Sander, 2006a, 71).

<sup>304</sup> Ein Vorwurf der politischen Bildung war stets, dass sich die Demokratiepädagogik nicht mit den Traditionen der politischen Bildung seit 1949 beschäftigt habe.

<sup>305</sup> „Das demokratische Bewusstsein zeigt ... die individuelle Inbesitznahme einer zunächst nicht-sprachlichen Vorstellung (‘innere Repräsentation’) von Demokratie, die freilich der öffentlichen Kommunikation fähig und bedürftig ist, um gesellschaftliche Wirkung entfalten zu können“ (Himmelman, 2007c, 29). „Demokratiebewusstsein umfasst ...: Die Wachheit, die Wahrnehmung und die Aufmerksamkeit für Vorgänge in der Gesellschaft, die Entwicklung einer Vorstellung und Ausbildung einer Wertschätzung für die normativen Inhalte von Demokratie, die Entwicklung einer Sensibilität für unterschiedliche Deutungen von politischen Positionen im Kräftespiel um Rechte und Ansprüche sowie die Bedeutung von Spielregeln und institutionellen Verfahrensweisen bei der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten“ (ebenda, 33). Die Wertschätzung für die normativen Inhalte von Demokratie möchte ich hier im Sinne der Hinführung zur demokratischen Lebensform verstanden wissen. Gerhard Himmelman weist darüber hinaus berechtigt darauf hin, dass das demokratische Bewusstsein sich nicht automatisch und umstandslos und jederzeit in konkrete demokratische Handlungs- und Verhaltensweisen umsetzt (vgl. Himmelman, 2008c, 38) und m. E. auch nicht umsetzen muss.

<sup>306</sup> Der Begriff wird im Anschluss an Carl Deichmann und im übertragenen Sinne benutzt (vgl. Deichmann, 2003). „Dieses Deutungs- und Ordnungswissen zeichnet sich durch eine unmittelbare Verknüpfung der Interpretation eigener Existenz mit den für notwendig und sinnvoll gehaltenen Regeln und der politischen Ordnung aus“ (so Deichmann in Bezug auf die politische Bildung, Deichmann, 2007, 158).

<sup>307</sup> Die Metapher von einer Schule als „Lernendem System“ oder von einer „Lernenden Schule“ ist nicht nur eine Reformvokabel, sondern will zum Ausdruck bringen, dass die Schule aus einer systemtheoretischen Perspektive betrachtet wird, so dass die Aufmerksamkeit nicht auf den Einzelnen, sondern auf das ganze System gerichtet ist, und dass die Schule die Möglichkeit hat und bekommt, die institutioneneigenen Kräfte zu mobilisieren und ihre synergetischen Potentiale auszuschöpfen, um die äußeren Herausforderungen, die eigenen Probleme und die der Schule inwohnende Behändigkeit weitgehend in eigener Regie zu steuern. Michael Schratz

und Ulrike Steiner-Löffler beschreiben die „Lernende Schule“ so: „Das Entwicklungsmodell, das damit beschrieben wird, halten wir für das zukunftssträchteste, signalisiert es doch *per definitionem* weitgefaste Lernfähigkeit und -willigkeit, somit genau jene ‘Schlüsselqualifikationen’, die die Qualität der einzelnen Schule letztlich ausmachen werden; Lernfähigkeit und -willigkeit werden darüber hinaus das Schicksal der gesamten Institution Schule in Zukunft maßgeblich bestimmen“ (Schratz/Steiner-Löffler, 1998, 21; siehe auch umfassender dazu: Schley, 1998a). Gerade wenn auf eine zentrale Detailsteuerung der Schule verzichtet werden soll, müssen Schulen lernfähig werden, um ihre Probleme zunehmend selbst zu lösen, wobei die Personen in den Schulen selbstverständlich sich auch als lernfähig erweisen müssen (vgl. Holtappels/Rolff, 2004, 56f.). Insofern ist der Begriff der „Lernenden Organisation“ oder des „Lernenden Systems“ missverständlich, da er nahe legt, dass organisationales Lernen sich ohne personales Lernen vollziehen könnte. Notwendig ist vielmehr ein „Lernen 2. Ordnung“ oder ein „Zwei Schleifen-Lernen“, bei dem die Lernprozesse selbst zum Lerngegenstand werden (vgl. Kiper/Meyer/Mitschke/Wester, 2003, 244). Umfassender zu den Unterschieden zwischen organisationalem und personalem Lernen siehe: Horster, 2006b, 233ff. Im Kapitel über das Schulprogramm wird auf Aspekte der Schule als einer „Lernenden Organisation“ noch einmal eingegangen.

<sup>308</sup> „Eine demokratische Schulkultur ist das Ergebnis eines Schulentwicklungsprozesses, in dem die Kooperations- und Lernbereitschaft der Lehrkräfte und die Bereitschaft zur Fortbildung und Beratung eine ausschlaggebende Rolle spielen“ (Orientierungshilfe Demokratiepädagogik, o. J.).

<sup>309</sup> Eine Perspektivenerweiterung unter dem Gesichtspunkt der Erweiterung der Vermittlungsproblematik zwischen unterschiedlichen Wissensformen könnte John Deweys transaktionaler Konstruktivismus seines Spätwerkes sein, in dem er die transaktionale Perspektive als grundlegend entfaltet, die für pädagogisches Wirksamkeit insofern von Bedeutung ist, da sie nicht auf Kausalität oder ein Telos abhebt, sondern an der Evolutionstheorie eine Logik abliest, die auch für andere Bereiche von Relevanz sein könnten (vgl. dazu: Bellmann, 2007).

<sup>310</sup> Dazu muss auf Kenntnisse über die fördernden und hemmenden Faktoren von Innovationsprozessen zurückgegriffen werden (vgl. dazu: Giesel/Haan/Diemer, 2007).

<sup>311</sup> Hier sei bewusst noch einmal betont, dass die erzieherische Funktion der Schule und des Unterrichts, die sich einer demokratischen Erziehung verpflichtet weiß, sich jeglicher Form von Um“erziehung“, von Umformung oder gar missionarischer „Erziehungs“überwältigung, die die Subjekthaftigkeit der Zu-Erziehenden nicht beachtete, strikt versagen muss. Demokratischer Erziehung geht es stets um eine kritische und auf Weiterentwicklung und Verbesserung angelegte Auseinandersetzung mit der Demokratie in allen Formen. Eine Internalisierung ohne kritische Reflexion wie bei dem Re-education-Programm nach dem „Zweiten Weltkrieg“ schließt sich daher aus. Allenfalls die dort anzutreffende Perspektive, dass sich die Re-education nicht nur auf ein Schulfach bezog und nicht allein auf die Schule ausgerichtet war, erlaubt bestenfalls eine Parallele, die aber wegen des Anordnungscharakters der Re-education durch eine Militärdiktatur keine wirkliche Vergleichbarkeit erlaubt (vgl. Bungenstab, 1970; Füssel, 1994).

<sup>312</sup> Der Begriff „Kultur“ wird hier im Sinne von Werner Wiater benutzt. Für ihn wird mit dem Begriff Kultur ausgedrückt, dass erstens in der Schule Kulturschöpfungen und Kulturwerte angeeignet werden sollen, zweitens in der Schule kulturelle Tätigkeiten eingeübt und vollzogen werden sollen, angefangen mit den so genannten Kulturtechniken ..., drittens in der Schule die gelebte und praktizierte Kultur der

Schüler Inhalt des Unterrichts und des Schullebens zu sein hat, viertens in der Schule beim Lernen und beim Zusammenleben auf Aktivitäts-, Kooperations- und Reflexionsformen geachtet wird, die der Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen förderlich sind („kulturadäquates Verhalten“) (Wiater, 2001, 17f.). Mit dem Begriff der „pädagogischen Kultur“, der hier vor allem gemeint ist, soll zum Ausdruck gebracht werden, „daß Schule mehr ist als eine anstaltsförmige Bündelung oder Addition von einander unabhängiger Funktionen und Angebote. Solche Funktionen werden vielmehr als Aspekte eines Gesamtzusammenhangs und seiner rationalen Qualität betrachtet. Dieser Zusammenhang ist es, der die pädagogische Kultur einer Schule ausmacht und den Kontext bildet, in dem einzelne Funktionen und Aspekte ihren Sinn erst gewinnen“ (Fauser, 1989, 7). Leitbild und Selbstverständnis einer Schule in Verbindung mit ihrer Tradition sind die mentalen und (hoffentlich) gelebten Elemente einer Schulkultur. Zur Geschichte und zur Ausdifferenzierung des Begriffs „Schulkultur“ siehe Göhlich, 2005, aber auch unter strukturtheoretischer und mikro-politischer Perspektive die Veröffentlichung von Werner Helsper u. a. (Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost, 2001; Helsper, 2008; Fuchs, H.-W., 2009). H.-W. Fuchs verweist berechtigt auf eine sehr heterogene Begriffsbestimmung und -verwendung beim Begriff Schulkultur. Im Sinne einer weiteren Unterscheidung innerhalb der Schulkultur von Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur ist die Veröffentlichung von Holtappels hilfreich (vgl. Holtappels, 1995). Zum Begriff „Lernkultur“ siehe vor allem: Arnold/Schüßler, 1995; vgl. ebenfalls: Terhart, 1994. Wichtig erscheint mir, dass Schulkultur nicht nur als neues Verbaletikett auf den normalen Schulbetrieb geklebt wird, sondern dass dies als ein strenger Trainings- und Prüf-begriff für Kulturauthenzität aufgefasst wird, was insbesondere für eine von demokratischer Erziehung und politischer Bildung geprägte Schulkultur zu gelten hat. Im Anschluss an Hans Christoph Berg ist eine solche kulturauthentische Schule, eine Schule, in der Unterrichts- und Schulprozesse unter den Aspekten Kulturtradition, Persönlichkeitsentwicklung und Menschenrechtsentwicklung sich vollziehen (vgl. Berg, 2003; Leps, 2005, 126f.)

<sup>313</sup> Der Politikdidaktiker Armin Scherb würde dies als „habituelle Demokratiekompetenz“ (Scherb, 2005b, 14) bezeichnen.

<sup>314</sup> Helmut Becker hat diese Kritik an der verwalteten Schule schon in den 50er Jahren vorgetragen, obwohl sie erst in den Zeiten des bildungspolitischen Aufbruchs der 70er Jahre eine gewisse Verbreitung erlangte.

<sup>315</sup> Hartmut von Hentig kritisiert an dieser Stelle vor allem die sog. „Vorsorge-Pädagogik“, die das Wachstum des Wirtschaftsstandortes Deutschland sichern soll, ohne dass sie dies zu leisten vermöge (vgl. Hentig, 2004, 9).

<sup>316</sup> In dem 2003 erschienenen Essay „Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit“ (Hentig, 2003) verdeutlicht H. v. Hentig im Rückgriff auf Rousseau, wie problematisch eine Funktionalisierung von Kindern und Jugendlichen ist, die sie zu guten Menschen machen will und nicht an ihrer Fähigkeit zur perfectibilité (an die Kompetenz, sich selbst zu vervollkommen) ausgerichtet ist. Jede Form von Erziehung, die sich als Mittel zu irgendeinem Zweck versteht, verhindert die Selbstbestimmung verantwortungsgebundener Selbstbestimmung: „Alle bestehenden Gesellschaften aber haben die Neigung, die Menschen von sich und ihren Ordnungen abhängig zu machen, und die Bürger lassen es geschehen, lassen sich durch die öffentliche Meinung und den eigenen Ehrgeiz, die ‘Zwänge’ der Wirtschaft und die Verführungen des Marktes, die gewohnten Einrichtungen und das geistvolle Raisonement um ihre Wahrhaftigkeit bringen“ (ebenda, 104).

<sup>317</sup> Gemeint ist mit einer gestuften Zielentwicklung im Gegenstromverfahren folgendes Vorgehen: „Jeweils zwei Ebenen vereinbaren die gemeinsamen Vorgehenswei-

sen, also das, was von der höheren Ebene wünschbar und gleichzeitig der basisnäheren Ebene machbar ist. Die Forderungen der oberen Leitungsebene durchlaufen wie bei einer Wasserkaskade die Ebenen-Dyaden bis hinunter zur operativen Wertschöpfungsebene (...) wie auch umgekehrt die Ausführungsstandards der wertschöpfenden Ebene den Weg bis an die obere Leitungsebene finden. Dort geschieht dann die endgültige, realitätstüchtige Zielformulierung. Zielformulierungen wie Ausführungsmöglichkeiten passen sich in diesem Gegenstromverfahren an, sofern dieser Prozess fortgesetzt wird, denn Personen und Prozesse verändern sich und mit ihnen müssen sich auch die Ziele wandeln“ (Carle, 2004, 57f.). Das bedeutet, dass die Schule stets selbst bestimmen kann, welche Vorschläge zum Demokratie-Lernen sie mit Hilfe und Unterstützung der Schulaufsicht umsetzen möchte und welche nicht, ohne dass schulaufsichtliches Handeln dabei zu einer fürsorglichen „Belagerung“ der Schule wird, der sich die Schule nicht entziehen kann. Dazu gehört auch die ernsthafte Verarbeitung von schulischen Vorschlägen durch die Schulaufsicht.

<sup>318</sup> Dass Sich-Wohlfühlen in Schule und Unterricht kein Gegensatz sind, sondern eine hohe Korrelation aufweisen und Bedingungen erfolgreichen Unterrichts sind, darauf haben Ingmar Hosenfeld und Andreas Helmke hingewiesen (Hosenfeld/Helmke, 2004).

<sup>319</sup> Auch wird ein solches demokratiepädagogisches Konzept nicht ohne zusätzliches Engagement von Lehrern, von der Schulleitung und von Erziehungsberechtigten realisiert werden können, wenn es fest institutionalisiert werden soll. Aber die Schulaufsicht hat hier die Chance, den so Engagierten Rückhalt, Unterstützung und Absicherung zu bieten und evtl. auch zusätzliche Ressourcen zu akquirieren.

<sup>320</sup> Ein Beispiel für mehrere andere Schulen in der Schweiz ist die Schule Balainen Nidau, deren Weg zu einer „Demokratischen Schulgemeinde“ von Fritz Oser und Wolfgang Althoff als Hochschullehrer begleitet wird.

<sup>321</sup> „Organisatorisch besser zu organisieren und differenzierter zu gestalten, sind offensichtlich aber solche Formen, die in den ‘just communities’ auf der Ebene einzelner Jahrgänge durchgeführt werden. Dabei lassen sich die altersspezifischen Interessen der Schüler besser berücksichtigen. Die Jahrgangsgremien bringen ihre Lösungsvorschläge dann über ihre Schülervertreter/innen in ein gemeinsames Schulgremium ein und erfahren so Rückmeldungen durch andere Gruppen“ (Schirp, 2003a, 59).

<sup>322</sup> Auf die desolante Situation allein der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen – von einer Ausrichtung der Schule auf ein Demokratie-Lernen völlig abgesehen – weist Bettina Zurstrassen hin, die vor diesem Hintergrund die Frage stellt, ob ein Verstoß gegen die Landesverfassung vorliegt (vgl. Zurstrassen, 2008).

<sup>323</sup> „Als ‘Beutelsbacher Konsens’ wird eine Übereinkunft über Grundprinzipien politischer Bildung bezeichnet, die als Ergebnis einer von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 in Beutelsbach veranstalteten Fachtagung in der Politikdidaktik breite Zustimmung gefunden hat“ (Sander, 1999a, 31). Es konnte ein Minimalkonsens gefunden werden, der im zweiten Grundsatz festlegte, dass alles, was in der Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen muss (vgl. Schiele/Schneider 1977 u. Schiele/Schneider, 1996).

<sup>324</sup> Hier sei noch einmal daran erinnert, dass eine demokratiepädagogische Erfahrungs- und Handlungsorientierung keinen blinden Aktionismus meint, sondern Wissenserwerb und reflexive Kommunikation im Rahmen demokratischer Handlungsfähigkeit vereinigt. Handeln ohne Reflexion hat auch keinen Wert, um eine fortschreitende Demokratisierung zu erreichen. „Demokratielernen soll erfahrungsgeleitet

über Regeln und Prinzipien, Institutionen und Entscheidungsformen vermittelt werden und damit den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen fördern. Es soll Autonomie und Selbstwirksamkeit stärken, die Zugehörigkeit zu Gruppen und Gemeinschaften festigen sowie zur Abwehr von Gewalt, Extremismus und Fremdenfeindlichkeit beitragen. Über das domänenspezifische Orientierungs- und Deutungswissen hinaus, das auf der Grundlage kognitiven fachlichen Lernens erworben wird, ist Demokratiepädagogik auf das Ziel gerichtet, fächerübergreifend demokratie- und gesellschaftsförderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und eine demokratische Schulentwicklung zu unterstützen, an der die Schüler gleichberechtigt teilhaben. Denn zu einer demokratischen Entwicklung gehören nicht nur institutionelle Regelungen der Schule, sondern auch demokratie- und gesellschaftsförderliche Dispositionen, Fähigkeiten und Werthaltungen ihrer Akteure. Praktisches Handeln und Engagement sollen mit kritischer Reflexion verbunden werden. Schüler sollen Verantwortung für sich und andere übernehmen und zur Mitwirkung und Partizipation befähigt werden. Dazu gehören auch die Freude an der argumentativen Auseinandersetzung und der Mut, öffentlich politischen Widerspruch zu äußern. Das Verhältnis von Rechten und Pflichten und die Übernahme von Verantwortung im sozialen Kontext sollen im Bewusstsein und Handeln der Schüler den gleichen Rang erhalten wie die Durchsetzung der eigenen Interessen: Die Schüler sollen einen demokratischen Habitus erwerben“ (Orientierungshilfe „Demokratiepädagogik“, o. J., 6).

<sup>325</sup> Unverständlich sind allerdings die Unversöhnlichkeit und die massive Konfrontation, die die Auseinandersetzung manchmal beherrscht, zumal es ja Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen in beiden Ansätzen gibt und eine vermittelnde Position, worauf hier mehrfach abgehoben wurde, möglich wäre. So stellt Dirk Lange beispielsweise fest, dass sich unter dem Konzept der „demokratischen Politik“ (Sutor) ein gemeinsamer Nenner finden lassen müsste (vgl. Lange, D., 2006a, 33).

<sup>326</sup> Dass die Befindlichkeit von Schülern, insbesondere die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme, ein wichtiger Indikator von Schulqualität ist, darauf hat in umfassender Weise Ferdinand Eder hingewiesen (vgl. Eder, F., 1996).

<sup>327</sup> Zwar beruht die Legitimität von Demokratie auf dem Postulat von Mündigkeit, was aber nicht heißt, dass das Individuum in modernen Lebensformen sich gegenüber einem gemeinsamen Guten zum souveränen Akteur entwickeln muss (vgl. Reichenbach, 2001, 246).

<sup>328</sup> Diese Verknüpfung sollte als gegenseitige Verstärkung verstanden werden. Dieses Prinzip der wechselseitigen Verstärkung ist auch bei der Leistungs- und Lebensorientierung als Ziel von Schulreform anzustreben (vgl. Huber, W., 2004, 9).

<sup>329</sup> Die hier gewählten Elemente zu einer konzeptionellen und organisatorischen Entwicklung einer demokratieförderlichen und politisch bildenden Lernkultur orientieren sich am „Demokratiepädagogischen Qualitätsrahmen für Schulen“, der von Hermann Josef Abs als Entwurf 2005 vorgelegt und auf dem 10. Bundeskongress für politische Bildung am 4. März 2006 in Mainz vorgestellt wurde. Kern dieses Qualitätsrahmens ist ein Partizipationswürfel, der auf einer deskriptiven Ebene qualitative Unterschiede von Beteiligungsformen in der schulischen Praxis zu analysieren und begrifflich zu fassen in der Lage ist (vgl. [www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Partizipationsw%FCrfel.pdf](http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Partizipationsw%FCrfel.pdf)).

<sup>330</sup> Vgl. zur Öffnung von Schule: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hans Schwier): Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule, Entwurf 1988. Siehe auch in grundsätzlicheren Zugriffen: Holtappels, 1994; Schirp, 1988; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1989; Zim-

mer/Niggemeyer, 1986; kritisch zum Ansatz der Community Education: Reinhardt, K., 1992.

<sup>331</sup> Demokratische Handlungskompetenz lässt sich in zwölf Teilkompetenzen unterteilen: „Für demokratisches Handeln Orientierungs- & Deutungswissen aufbauen; Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen (kognitiv); systematisch handeln und Projekte realisieren; Öffentlichkeit herstellen; Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen (praktisch-strategisch); eigene Interessen, Meinungen & Ziele entwickeln und verteidigen (personal); sich motivieren, Initiative ergreifen & Beteiligungsmöglichkeiten nutzen (motivational); die Perspektive anderer übernehmen; Normen, Vorstellungen & Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren; mit Diversität & Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen; Empathie, Solidarität & Verantwortung gegenüber Anderen zeigen (sozial-normativ): eigene Werte, Überzeugungen & Handlungen im größeren Kontext reflektieren“ (Orientierungshilfe Demokratiepädagogik, o. J., 7).

<sup>332</sup> Im Anschluss an das Verständnis von Unterricht, das für den deutschen Schulpreis 2006 zugrunde gelegt wurde, wird hier unter Unterricht die gesamte didaktisch-methodische Choreografie verstanden, die Lernen ermöglicht, unterstützt und zielgerichtet fördert, und zwar in organisierter Form. Ein solches Verständnis grenzt sich ab von einer Auffassung von Unterricht, in dem ein Wissender die Unwissenden bündig informiert und die sog. richtige Lehre durchsetzt und in dem Lernen eben keine aktiv-produktive Leistung ist.

<sup>333</sup> In einer Schule, die andere Aneignungs- und Vermittlungsformen jenseits einer differenzierten Landschaft von Unterrichtsfächern, z. B. im Anschluss an reformpädagogische Modelle, ausprobierte bzw. realisierte, sähe dies völlig anders aus.

<sup>334</sup> Die Relevanz des Fachunterrichts wird nicht nur in der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (vgl. Klieme/Avenarius, 2003, 153), sondern auch von Hans Kaminski in besonderer Weise betont, da er sich für ein eigenes Fach Wirtschaft in der Schule, insbesondere im Gymnasium, einsetzt: „Fachunterricht repräsentiert neben der thematischen Struktur zugleich den Ort und Status professioneller Kompetenz, die schulische Gestalt der Kultur und das Medium individueller Bildung“ (Kaminski, 2006, 157). Insofern wäre ein einseitiges Setzen auf Projekte und auf eine Schulkultur, die demokratische Erziehung und politische Bildung intensiv förderte, problematisch, da Fächer in der Schule als Gliederungskategorien bzw. als „Parzellen des globus intellectualis“ (Steindorf, 1985, 78) verstanden werden können, also nicht als Schließfächer, damit die Inhalte darin verschwinden. Deshalb ist es auch notwendig, dass demokratische Erziehung und politische Bildung neben sonstigen schulischen Handlungsebenen in einem gesonderten Fach in intensiver Weise und mit dafür notwendigen Stundenanteilen betrieben wird. Eine dafür unterstützende Argumentation findet sich beim Gießener Politikdidaktiker Wolfgang Sander, der betont, dass „der Fachunterricht Politik (...) für die Repräsentanz politischer Bildung in der Schule zwingend erforderlich (ist, G. R.), solange das Strukturprinzip der gefächerten Unterrichtsschule die schulische Realität dominiert. Aber so wie unter Aspekten schulischer Modernisierung dieses Strukturprinzip problematisch geworden ist, so ist es für die Politische Bildung eher eine Not- als eine Ideallösung: Immer schon (...) gab es in der Politikdidaktik ein Bewusstsein davon, dass politisches Lernen als Dimension (Unterrichtsprinzip) in andere fachliche Kontexte gehört, dass die Schule als soziale Institution selbst politische Lerngelegenheiten eröffnet und dass der Unterricht im 45-Minuten-Takt den Zielen der Politischen Bildung ungünstig ist, weil er für viel Erfolg versprechende didaktisch-methodische Zugänge (wie etwa Projektunterricht, Zukunftswerkstätten, Erkundungen, Produktionen) keinen Raum lässt“ (Sander, 2001b, 31). Unter dieser Perspektive betrachtet,

stellt Wolfgang Sander zu Recht auch fest: „‘Kerngeschäft’ einer modernen Schule ist durchaus nicht der Unterricht, wie in fataler Verkürzung in Deutschland oft zu hören ist, sondern die absichtsvolle, kontinuierliche und mittel- bis längerfristig angelegte Förderung des Lernens in professionell geplanten Settings“ (Sander, 2008a, 231). Das hat zur Folge, dass als Zielperspektive eine Gesamterneuerung des schulischen und unterrichtlichen Lernens in veränderten Arrangements und mit veränderten inhaltlichen Aspektierungen notwendig wird. Unter den gegebenen schulischen Strukturen müssen sich demokratische Erziehung und politische Bildung umfassend und integrierend verstehen. Sie benötigen unter den jetzigen Organisationsbedingungen schulischen Lernens ein eigenes Fach, auch wenn der Fachunterricht nicht in Stein gehauen ist, worauf Jürgen Oelkers hinweist (vgl. Oelkers, 2009a, 11). Die Eigenarten und die Besonderheiten des Politischen können zwar auch außerhalb des Faches aufgesucht und ergänzend zum Fach vermittelt werden, aber politische Kompetenz bedarf eines Faches, das sichert, dass die Funktionsweisen des Politischen und dessen Methoden in exponierter Weise angeeignet werden können (vgl. Greven, 1997). Insofern ist für tragfähige Veränderungen der Fachunterricht pragmatisch erst einmal als unverzichtbar vorzusetzen. Aber nur fachliches Lernen reicht nicht aus. Ein solches Fach, in dem politische Bildung und demokratische Erziehung in besonders ausgeprägter Form betrieben wird, ist auf Vernetzung und Verzahnung mit anderen Fächern angewiesen, sucht daher von sich aus nach Kooperationsmöglichkeiten. Aber es muss daran festgehalten werden: „... die Erziehung zur Demokratie kann nicht an den Grenzen des Politikunterrichts haltmachen. Sie ist Aufgabe der ganzen Schule“ (Sander, 1985a, 5). Vielmehr muss, um Wolfgang Sander (aber im Sinne des Demokratie-Lernens und damit unter Inklusion der demokratischen Erziehung) zu folgen, politische Bildung als ein Zentrum der demokratischen Schule verstanden werden, weil ohne sie „Bildung“ unter den Bedingungen einer demokratisch verfassten Gesellschaft nicht denkbar ist (vgl. Sander, 1985b, 28).

<sup>335</sup> „Das Bürgerbewusstsein bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen“ (Lange, D., 2009a, 140).

<sup>336</sup> Dabei wird dann auch verdeutlicht, was nach Meinung des Autors einen qualitativ hochwertigen Politikunterricht ausmacht, der Elemente demokratischer Erziehung ganz selbstverständlich integriert und gleichzeitig nicht zu einem unpolitischen Politikunterricht degeneriert. Diese Vorstellung wird somit als „normativ-idealtypisches Konzept, mit der Funktion einer regulativen Idee“ (Massing, 1999b, 5) verstanden. Die Notwendigkeit wird auch deshalb gesehen, weil „gelinde gesagt, die Entwicklungsmöglichkeiten für einen kompetenzorientierten Politikunterricht bei weitem nicht ausgeschöpft sind“ (Leggewie/Schneider, 2008, 395), wenn denn Kompetenzorientierung als vereinbar mit der politischen Bildung verstanden wird.

<sup>337</sup> Der Begriff der Demokratiekompetenz, der in dieser Arbeit manchmal benutzt wird und der auch in kritisch-konstruktiver Weise definiert wird, ist – darauf sei hier hingewiesen – stets als das Ensemble aller Elemente zu verstehen, die einen Beitrag dazu liefern, eine erfolgreiche Einführung in die demokratische Lebensform zu gewährleisten. Es sind dies Befähigungen, die charakteristisch sind für die Bestandssicherung und Weiterentwicklung der Demokratie. Dabei gehört die politische Dimension stets dazu, um nicht ausschließlich in der Mikrowelt der alltäglichen Lebenswirklichkeit, die aber auch politisch sein kann, zu bleiben. Die Vermittlung von Demokratiekompetenz hat sich dem „Brückenproblem“ zu stellen, ist darauf

verwiesen, die Frage nach verbindlichen und verallgemeinerbaren Ergebnissen von Diskursen aufzuwerfen, muss nach systemischen Durchsetzungschancen fragen. Der Bezug zum Gegenstand der Politik muss hinzukommen. Der Begriff der Kompetenz wird damit bei der Demokratiekompetenz nicht im Weinertschen Sinne benutzt, weil ansonsten ganz spezifische Anforderungen formuliert werden müssten, was genau notwendig ist, um in der Demokratie zu leben. Insofern bleibt diese Kompetenzbeschreibung allgemein. Vor dieser Schwierigkeit, Kompetenzen so präzise zu formulieren, dass sie domänenspezifisch präzise, gleichzeitig so konkret sind, dass sie messbar und in ihrem Niveau steigerbar sind, stehen die meisten Kompetenzen in der politischen Bildung. Joachim Detjen weist zu Recht darauf hin, dass es im Bereich der politischen Bildung nicht einfach sein dürfte, „Kompetenzniveaus zu bestimmen und dies dann valide zu überprüfen.“ Die möglichen Kontexte sind vermutlich zu vielfältig, als dass die Anforderungen im Sinne eines psychometrisch messbaren Produkts bei Demokratiekompetenz genau bestimmt werden können. Ebenso verweist Detjen darauf, dass die für die politische Bildung wichtigen affektiven und motivationalen Faktoren in der Kompetenzüberprüfung nicht erfasst werden (vgl. Detjen, 2008b). Insofern ist es kein Wunder, dass Demokratiekompetenz umfassender und allgemeiner verstanden werden muss und sich nicht in dieses enge Korsett der rein kognitiven Bestimmung und auf Messbarkeit abzielenden Ausrichtung von Kompetenz verkürzen lässt, worauf auch Angelika Eikel hinweist, die aber an einem Begriff „Demokratischer Handlungskompetenz“ festhält. Sie verdeutlicht, dass „demokratische Handlungskompetenz“ nicht als Lernziel im Kontext der fachspezifischen Beschreibung von Bildungsstandards zu verstehen ist, da demokratische Handlungskompetenz zwar Wissen und kognitive Fähigkeiten umfasse, aber diese weniger fokussiere, sondern die Person des Handelnden in den Vordergrund rücke (vgl. Eikel, 2008, 11). Insofern spricht Eikel von einem komplexen Bildungsziel, das sie trotz Unterscheidung von den klassischen Kompetenzbegriffen in Teilkompetenzen unterteilt (vgl. Haan, de/Edelstein/Eikel, 2007a u. 2007b). Festzuhalten bleibt, dass Demokratiekompetenz jenseits einer rein fachspezifischen und überwiegend kognitionsorientierten Logik anzusiedeln ist und als übergreifender Referenzrahmen für verschiedene dispositionelle Zielbeschreibungen gelten kann. In diesem Sinne wird Demokratiekompetenz verstanden, wenn in dieser Arbeit davon die Rede ist. Mit ihr ist der Aufbau einer belastbaren und entwicklungsoffenen demokratischen Identität, die als prinzipielles Vermögen verstanden wird und die der Lernende mittels Einsicht und Erkenntnis sich anzueignen gewillt ist, gemeint. Sie ist anschlussfähig an das Modell „der demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit“ von Gerhard Himmelmann mit seinen drei Ebenen (affektiv-moralische Einstellungen, allgemeine kognitive Fähigkeiten und praktisch instrumentelle Fertigkeiten; vgl. Himmelmann, 2006d, 139ff.). Damit gelingt zwar keine ausdifferenzierte domänenspezifische Kompetenzbeschreibung, aber es kann zumindest verdeutlicht werden, welche Könnens-Voraussetzungen für Urteilen und Handeln in der Demokratie notwendig sind, da diese nicht von selbst erworben werden oder gar mitgebracht werden. Dabei bleibt natürlich immer noch kritisch zu fragen, ob der Kompetenzbegriff nicht unzulässig ausgeweitet wird, um auf alles, was wichtig erscheint, das Etikett „Kompetenz“ zu kleben. Im Kontext des Bezugs auf den Kompetenzbegriff von Weinert wird in diesem Kapitel darauf noch zurückzukommen sein. Die „Vielschichtigkeit des Konstrukts“ (Diedrich, 2008, 100) „Kompetenz“ wird auch dadurch deutlich, dass eine analytische Trennung zwischen Kompetenz und Handlungskompetenz ohne den jeweiligen Kontext nicht möglich ist, weil Kompetenzen sich im Gegensatz zum Wissen in Handlungen ausdrücken. In der Tatsache, dass im Begriff der Kompetenz meistens nicht nur die *Handlungsfähigkeit*, sondern auch

die *Handlungsbereitschaft* inkludiert ist, die es ebenfalls auszubilden gilt, z. B. als Bereitschaft der Bürger zur Partizipation, liegt die Zurückhaltung in dieser Arbeit gegenüber einem Begriff der „demokratischen Handlungskompetenz“, weil zur Möglichkeit der demokratischen Lebensform auch die begründete Enthaltung gehört. So geht beispielsweise Martina Diedrich in ihrer Bestimmung „demokratischer Handlungskompetenz“ zu weit, und präferiert nur ein Bürgerleitbild mit einer überhöhten und nicht hinreichend pluralen (mehrere Mündigkeiten) Bestimmung von Mündigkeit und einer problematischen Begrifflichkeit im Hinblick der Nutzung des Begriffes „staatsbürgerliche Erziehung“. Unter demokratischer Handlungskompetenz versteht sie „solche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Motivationen und Handlungsbereitschaften ..., die Voraussetzung für die mündige, das heißt vor allem informierte und reflektierte Teilhabe an einer demokratisch verfassten Gesellschaft sind. Sie können damit als Ziel jeglicher staatsbürgerlichen Erziehung verstanden werden“ (Diedrich, 2008, 110). Zur weiteren Beschäftigung mit den unterschiedlichen Modellierungen von Demokratiekompetenz verweise ich auf: May, 2010.

<sup>338</sup>. Der Vorteil dieser Zielbeschreibung liegt auch darin, dass ein Verwiesensein der unterschiedlichen Demokratieformen mitgedacht ist, so dass ein Verbleiben auf der alltagsweltliche Mikroebene begrifflich ausgeschlossen ist. (vgl. Lange/Himmelman, 2007b, 22).

<sup>339</sup> Tilman Grammes fordert berechtigterweise: „Ein Fach politische Bildung hat in den Schulen nur dann ein Standing, wenn es von der Klasse 5 bis 12/13 und im berufsbildenden Schulwesen durchgehend mit mindestens (!) zwei Stunden unterrichtet wird“ (Olberg, v./2006, 16). Wie real eine weitere Marginalisierung des Faches, das in NRW jetzt Politik/Wirtschaft heißt und eine entsprechende Ausrichtung erfährt, ist, zeigt die Kürzung des ehemaligen Faches Politik in NRW von sieben auf nun nur sechs Stunden. Eine weitere Kürzung konnte durch den Landesverband der DVPB verhindert werden (vgl. DVPB, 2006). Die Marginalität der Stundenausstattung des Faches, auf die schon Dorothea Weidinger hingewiesen hatte (vgl. Weidinger, 1997 u. Weidinger, 1996) und die sich seit der Zeit keineswegs verbessert hat, ist nach wie vor ein ganz zentrales Grundübel schulischer politischer Bildung und demokratischer Erziehung. Auch die Expertenbefragung zur politischen Bildung im Rahmen der Civic-Studie weist darauf hin, dass der Politikunterricht unter einem viel zu geringen Zeitbudget leidet, dass diese minimalen Stundenanteile, die Beschränkung auf ein 45-minütiges Stundenraster die Hauptgründe dafür sind, dass anspruchsvolle Lernziele im Politikunterricht nicht erreicht werden (vgl. Oesterreich/Händle/Trommer, 1999, 198). Der hohe Stundenausfall und der große Anteil fachfremd erteilten Politikunterrichts stehen in keinem Verhältnis zu den gesellschaftlichen Erwartungen an das Fach und dessen Leistungsfähigkeit. Bei öffentlichen und gesellschaftlich relevanten Problemlagen (z. B. bei Gewalt an Schulen) wird dann die nicht hilfreiche „Feuerwehrfunktion“ politischer Bildung eingefordert, ohne aber eine kontinuierliche und quantitativ ausreichende politische Bildung zu ermöglichen. Zudem sind weitere Entwicklungen zu verzeichnen, die das Fach noch mehr in die Defensive drängen, z. B. die Halbierung der politischen Bildung durch das Vordringen des Faches Wirtschaft oder durch entsprechende Fächerverbindungen (vgl. Massing, 2006). Insofern kann die obige Forderung von T. Grammes als Mindestforderung nur unterstrichen werden. Eigenverantwortliche Schulen in Nordrhein-Westfalen, die die demokratische Erziehung und politische Bildung stärken wollen, nutzen deshalb die Möglichkeiten der Ergänzungsstunden (bezogen auf das Gymnasium) für solche Zwecke, bieten aber auch z. B. Arbeitsgemeinschaften zu Formen demokratischen Sprechens etc. an, bemühen sich insgesamt um eine umfassende demokratisch-partizipative Schulkultur und um eine Repräsentanz von

politischer Bildung als Unterrichtsprinzip und als Aspekt von Schulkultur, wobei eine Kombination von fachlichem Unterricht und überfachlichem Lernen unter dieser Leitmaxime besonders gut in einem zeitstrukturiertem schulischen Ganztagsangebot umgesetzt werden kann. Dass diese Möglichkeiten politischen Lernens und demokratischer Erziehung aber leider noch nicht in genügendem Umfang genutzt werden und die Entwicklung in den letzten Jahren eher schlechter als besser geworden ist, zeigen neuere Ergebnisse. In keinem anderen Schulfach kommen derzeit so viele fachfremd unterrichtende Lehrer zum Einsatz wie im Fach Politik (62,6 % an Realschulen und 30,1% an Gymnasien) (vgl. Robers, 2009). Insofern kann der dort wiedergegebenen Feststellung nur zugestimmt werden, dass die Lage für das Fach Politik/Wirtschaft „desolat“ geworden sei und dass die schwarz-gelbe Landesregierung von 2005-2010 in NRW ihrem selbst gestellten Gebot der staatsbürgerlichen Erziehung „nicht gerecht“ wurde (vgl. ebenda). So ist es nicht verwunderlich, dass im Bundesländerranking zur politischen Bildung bei der Anzahl der Schulstunden nicht NRW an der Spitze liegt, sondern Brandenburg – hier bezogen auf die Schulform Gymnasium (vgl. Olberg, v., 2009, 4). Wie schon – von Wolfgang Sander unter anderen gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen 1992 feststellt – hat sich der Stellenwert der politischen Bildung in der Schule und auch in der außerschulischen Bildung noch einmal weiter verschlechtert. Mit Sander kann darauf hingewiesen werden, dass dieser Bedeutungsverlust demokratischer Erziehung und politischer Bildung „in einem krassen Gegensatz zur wachsenden Bedeutung politischer Bildung für eine humane und demokratische Bewältigung der drängenden Gegenwarts- und Zukunftsprobleme steht“ (Sander, 1992, 7). Insofern wird es sehr darauf ankommen, die Zeitgefäße für die politische Bildung durch eine Ausweitung der Stundentafel für die Fächer, die diese betreiben, insbesondere für das Fach, in dessen Zentrum sie steht (gemeint ist das Fach Politik), zu erhöhen und diese „eiserne Klapper“, das organisatorische Rückgrat des Schulehaltens, zu verändern, weil der Erfolg eines Faches von der zur Verfügung stehenden Zeit und von der Qualität des Fachunterrichts durch die interne Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte abhängt (vgl. Oelkers, 2009b, 10). Die Zeitverteilung darf daher nicht weiter sakrosankt bleiben, da ansonsten alle Beteuerungen zur Notwendigkeit der Stärkung der Demokratieerziehung (Beschluss der KMK vom 06. 03. 09) und alle Aufrufe zur Verbesserung politischer Kenntnisse nur Fensterreden und Lippenbekenntnisse bleiben. Der Politikunterricht wird sich ohne Ausweitung des Stundenvolumens auf das von Grammes vorgeschlagene Minimum trotz seiner umfassenden Möglichkeiten „nicht aus der Zweitliga der Schulfächer, auch im Ansehen der Schüler“ (Himmelmann, 2007e, 25) befreien. Gleichzeitig gilt es, diese Auseinandersetzung nicht alleine und nicht gegen die anderen Fächer im Lernbereich Gesellschaftslehre zu führen (bisweilen sogar mit hegemonialen Ansprüchen), sondern sich bei der Betonung des genuinen fachlichen Zugriffs, der jeweiligen Eigengesetzlichkeit bzw. Eigenlogik (der besonderen Art des Fragens und Nachdenkens, der besonderen Perspektive) des jeweiligen Faches, der Unterstützung der anderen Fächer der sozialwissenschaftlichen Fächergruppe zu versichern, um gemeinsam sich gegen eine Marginalisierung zu wehren und gemeinsam sich in den Verteilungskampf um Fachanteile einzubringen, um diese zu erweitern und Schwerpunkt- bzw. Profilbildungen für Schüler in diesen Fächern zu ermöglichen. Insofern kann der Vorschlag von Wolfgang Sander nur unterstützt werden, über politische Bildung im Fächerverbund nachzudenken, bei dem der disziplinäre Zugriff nicht untergeht, nicht zerfließt, aber ergänzt wird über eine strukturierte Vernetzung und ein gemeinsames Profil, bei dem eine Win-Win-Situation für alle beteiligten gesellschaftswissenschaftliche Fächer u. a. auch über einen wissenschaftlichen Diskurs der beteiligten Fachdidak-

tiker entwickelt wird (vgl. Sander, 2009a). Exemplarisch sei auf die Zusammenarbeit von Politik- und Geschichtsdidaktik verwiesen, so wie sie Dirk Lange vorschlägt (vgl. Lange, D., 2004, 7ff.).

<sup>340</sup> Dabei bleibt die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Durchdringung von Politikunterricht in jeder Hinsicht unbestritten. Daher kann nicht deutlich genug unterstrichen werden, was Sibylle Reinhardt so formuliert: „Der professionelle Lehrer benutzt theoretische fachdidaktische Konstrukte für die Konstruktion seines Unterrichts. Diese mögliche Theoretisierung unterscheidet den Professionellen vom Profi, der sehr wohl erfolgreich Routinen reproduziert, dies aber auf intuitiver oder eingeübter Grundlage tut. Sein Handeln ist eher rezeptgesteuert und kaum im Falle von Krisen (der Motivation, des Lernens, des Wissens o. a.) der Distanzierung, der Reflexion und der Änderung zugänglich“ (Reinhardt, S., 1999a, 25). Das unterrichtliche Agieren solcher „Profis“ bliebe blind und wäre ohne fachdidaktische Reflexion – möglichst in kooperativer Form und in der wechselseitigen Durchdringung von Handlung und Reflexion – unaufgeklärt, was sich negativ für die Lernenden auswirkte. Die Politikdidaktik darf für den Politiklehrer daher kein Fremdkörper sein, der fremd bleibt oder der dem eigenen Politikunterricht nur äußerlich hinzugefügt oder nachträglich angehängt würde. Sie ist das Durchdringungselement für die behandelte unterrichtliche Problematik selbst und ist daher stetiger Wegbegleiter bei der Vor- und Nachbereitung des Politikunterrichts und bei seiner Realisierung, aber vor allem Gegenstand der gemeinsamen unterrichtsbezogenen Erörterungen in der Fachkonferenz. Die Fachdidaktik ist aber ihrerseits aufgefordert, zwar berechnete Sollensforderungen und Ziele politischer Bildung (auf einer allgemeinen Ebene und jenseits verkürzender Rezeptologien und jenseits von Ratschlägen) zu entwerfen, die den Mikrokosmos des realen Fachunterrichts überschreiten, aber sie muss gleichzeitig die Gebrochenheit ihrer Ansprüche in der unterrichtlichen Realität umfassender analysieren, um genauer die Umsetzungsschwierigkeiten zu erfassen, ohne dabei berechnete Ziele aufzugeben. Die Fachdidaktik ist auch aufgefordert, sich mit den vorhandenen alltagstheoretischen Vorstellungen der Politiklehrer zu beschäftigen, um ihre fachdidaktischen Angebote anschlussfähig zu gestalten (vgl. Klee, 2010, 305). Fachlehrer für das Fach Politik kommen aber ihrerseits trotz ihrer Belastungen und ihres Entscheidungsdrucks beim praktischen Handeln nicht umhin, sich in kooperativen Lernprozessen in der Fachkonferenz mit Fachdidaktik zu beschäftigen, da sie auf ein solches Reflexionswissen und kollegiale Austauschprozesse angewiesen sind, da es kein sicheres Regelwissen für unterrichtliche Inszenierungen mehr gibt, um die alltäglichen Belastungen überhaupt zu überstehen. Sie erreichen vor allem auch nicht die Schülerperspektive, die z. B. neuere fachdidaktische Ansätze als Ausgangspunkt nehmen. Ob dies allerdings darauf hinauslaufen kann, dass sich die Lehrenden des Faches Politik an der Schule den fachdidaktischen Diskursen der universitären Fachdidaktik von Beginn an aktiv beteiligen, wie von Andreas Klee gefordert (vgl. Klee, 2010, 303), mag hinsichtlich einer Realisierungschance selbst bei den hier geforderten verbesserten Rahmenbedingungen bezweifelt werden.

<sup>341</sup> Beate Wischer (vgl. Wischer, 2006) weist darauf hin, dass häufig in der schulpädagogischen Literatur die Ansprüche zulasten der Praxis bearbeitet werden. Insofern fordert sie dazu auf, die Ansprüche selbst einer kritischen Praxis zu unterziehen. Im Gegensatz dazu werden hier die Ansprüche im Sinne langfristig zu erreichender Zielperspektiven verstanden, da der Anspruch, die Qualität des Unterrichts, insbesondere unter der Perspektive der Einführung in die demokratische Lebensform und der Entwicklung von Demokratie- und Politikbewusstsein, zu optimieren, nicht aufgegeben werden soll. Solche Ansprüche begründen sich dabei nicht nur

durch die Notwendigkeit einer gehaltvollen Vermittlung demokratischer Erziehung und politischer Bildung für die Lernenden oder durch die Herausforderungen, denen sich die Schule heute ausgesetzt sieht, sondern auch aus dem Anspruch der Professionalität an die Tätigkeit der Lehrer. Als „reflektierende Praktiker“ (Schön, 1987) sind Lehrer verpflichtet, sich stets neuen Ansprüchen, z. B. neuen Impulsen aus der Fachdidaktik, aus der Erziehungswissenschaft zu stellen, da nur der Lehrende, der fortlaufend überprüft, wo er steht, was er erreicht hat und was nicht, sein Lernen selber steuern kann und lernfähig bleibt (vgl. Rolff, 2007b, 145). Dabei soll nicht unterschlagen werden, dass die Erwartungen an die Leistungen der einzelnen Schule in enormer Weise gestiegen sind, dass die Anforderungen an die Schule und das Lehrpersonal oftmals widersprüchlich sind, dass zur Umsetzung von Reformen nicht genügend Zeit eingeräumt wird und dass nicht hinreichend Mittel und Unterstützung, Beratung und Fortbildung zur Verfügung gestellt werden. Ebenso wird hier nicht an überzogene Wirkungsphantasien gedacht, die die Antinomien des Schulehaltens und damit die Zielkonflikte zwischen pädagogischen Ansprüchen der Schule und ihrer gesellschaftlichen Funktion sowie ihrer schulorganisatorischen Verfasstheit voluntaristisch überspringen. Vielmehr geht es um Reformen und Innovationen, die sich der Reflexion solcher Begrenzungen stellen. Dabei darf aber nicht unberücksichtigt bleiben, dass die Praxis häufig defizitär ist und Schulen scheitern, weil ihr Bemühen im Rahmen ihrer Möglichkeiten unzureichend ist, da sich Schulen eingerichtet haben und die Veränderungsnotwendigkeit nicht wahrnehmen wollen und u. U. sogar Reaktanzreaktionen entwickeln, um sich nicht aus „Komfortzonen“ entfernen zu müssen. Es bleibt dann unerkannt, dass es jenseits von Reformpathos im Interesse der Schüler unverzichtbar ist, den „Entwicklungsstand der Schul- und Unterrichtsqualität oder ... (die) mangelnde Kompetenz oder Reformresistenz bezüglich der Bemühungen, über Schulentwicklung die eigene Lage und die Ergebnisse zu verbessern“ (Holtappels, 2008, 10). Wenn Beate Wischer dann anführt, dass die suboptimalen Handlungsrountinen der Lehrer sich als funktional erweisen, dann bezieht sich das nur auf die Funktionalität der Systemerhaltung, nicht auf die intendierten pädagogischen Prozesse und Ziele, die auf eine Schule als „Lernende Organisation“ (Senge, 1996, 24) ausgerichtet sind. Zumal damit schon gar nicht garantiert ist, dass solche Handlungsrountinen pädagogischen Kriterien entsprechen. Funktional kann ja auch heißen, dass die Handlungslogik der betroffenen Lehrer einer privaten Logik entspricht, die einer tendenziösen Apperzeptionen unterliegt und nicht pädagogisch legitimiert werden kann. Dies darf nicht ignoriert werden. Schon gar nicht kann es einfach akzeptiert und darauf gehofft werden, dass aus einem Leiden daran Veränderung entsteht (Motto: „no pain – no change“), da, so der System- und Organisationsberater Wilfried Schley, das vertraute Elend häufig näher ist als das unvertraute Glück (vgl. Schley, 2001, 9 u. Döring-Meijer, 2002) und da Schulen sich dann zu Fehlformen entwickeln, die der Pädagoge Rainer Winkel beschreibt (z. B. die Schule als Festung; vgl. Winkel, 1997, 109ff.). Insofern sind Leitvorstellungen durchaus sinnvoll, da sie kritische Impulse geben, die die Systemrationalität pertubierend hinterfragen. Berechtigt stellt Siegfried Schiele für die politische Bildung fest: „Wer keine Ziele hat, kommt nicht vom Fleck. Darum ist es richtig und notwendig, wenn die politische Bildung ihre Latte nicht zu tief legt.“ (Schiele, 1998, 2). An der Einforderung fachdidaktischer Könnerschaft bei den Politiklehrern ist deshalb festzuhalten. Auch wenn es richtig ist, dass die Systemgrenzen durch hochgesteckte attraktive Ziele erweiternd verschoben werden, so dürfen die Ziele nicht unerreichbar sein, sondern müssen als Herausforderung erlebt werden können, die bei intensiver Anstrengung und engagiertem Bemühen erreicht werden können. Zudem ist eine Schulaufsicht, die sich dem Anspruch transformationaler im

Gegensatz zu einer transaktionalen Führung stellt, aufgefördert, „die Evolution des Systems, die Antizipation zukünftiger Herausforderungen und den Wandel der Werte und Haltungen“ (Schley/Schratz, 2007, 5) in Beratungsprozessen zu thematisieren. Um die spezifische Situation der Einzelschule und die jeweils besondere unterrichtliche Konstellation im Fach Politik vor Ort zu berücksichtigen, muss die Schulaufsicht zwar die Höhe der aufgelegten Latte kennen, aber sie muss sie auch im Bewusstsein eines Noch-Zu-Ereichenden variieren können. Stets hat sie die Aufgabe, das Handlungswissen der Akteure einzubeziehen, es nicht abzuwerten, sondern muss sich verstehensorientiert und akzeptierend auf Widerstände einlassen. Schulaufsicht ist hier in der Rolle des „critical friend“ unterwegs, der für Würdigung (vor allem auf der personalen Ebene) sorgt, aber sich auch mit Kritik in der Sache nicht zurückhält, sich aber selbst auch gegenüber Kritik nicht verschließt, sondern selbst den Diskurs und eine möglichst reversible Kommunikation einfordert. Selbstverständlich muss dabei auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Lehrkräfte heterogen sind und dass die konkreten Voraussetzungen und Bedingungen zu berücksichtigen sind. Deshalb ist der Ist-Zustand der jeweiligen Schule, der jeweiligen Politiklehrer der Ausgangspunkt, der mit dem Soll-Zustand zwar verglichen wird (deshalb ist dieser notwendig), aber der Soll-Zustand muss mit dem jeweils aktuellen Ist-Zustand so zur Passung gebracht werden, dass die Selbstentwicklungspotentiale gestärkt werden, dass die Zielperspektiven eines Soll-Zustandes zwar perspektivisch nicht verschwiegen werden, aber dass die betroffenen Akteure bestimmen, welche Ziele sie anstreben und auf welchen Wegen sie diese erreichen wollen. Die Strategie der kleinen Schritte ist dabei durchaus zu begrüßen und als sinnvoll anzuerkennen, aber es muss auch deutlich werden, wohin der Weg führen soll und welche Anzahl von Schritten und damit welche Zeit dafür notwendig ist. Anpassung an die Ausgangslage der Lehrenden, der Schulen kann nicht bedeuten, die notwendigen Zielperspektiven zu „kappen“, aber die konkret möglichen Schritte sind auszuhandeln, um die Bedingungen und die Möglichkeiten der Personen zu akzeptieren. Die Schulen und die Lehrkräfte müssen dazu vermehrt lernen, sich mit kritisch-konstruktiven Rückmeldungen auseinanderzusetzen, und zwar so, dass sie eigene Entwicklungsbedarfe dadurch erkennen, sie als Hilfen annehmen, um sich selbst neue Ziele zu setzen und an sich zu arbeiten. Gerade in der Fähigkeit und Bereitschaft, Kritik anzunehmen, die Anerkennung der Zielperspektive, die noch weit von eigenem Ist-Zustand entfernt sein mag, liegt die Chance für eine gelingende Schulentwicklung. So schreibt die amerikanische Schulforscherin Sara L. Lightfoot, worauf im Zusammenhang mit der Schulprogrammentwicklung zurückzukommen sein wird: „Gerade das Bewusstsein der Unvollkommenheit und die Bereitschaft, sie zuzulassen und offen nach ihren Ursachen und Lösungsmöglichkeiten zu suchen, gehört zu den wichtigsten Bestandteilen einer guten Schule“ (Lightfoot, 1983, 309). Aber auch die von Jürgen Oelkers gegen die normative Argumentationsstruktur pädagogischer Theorie mit darin enthaltenen ambitionierten pädagogischen Zielen vorgebrachte Skepsis soll nicht unbeachtet bleiben, weil die tatsächlichen Lehr-Lern-Prozesse in der Umsetzung solcher Ansprüche hinter diesen zurückbleiben (vgl. Oelkers, 1992). Eine solche Skepsis ist einkalkuliert, spricht aber nicht gegen hohe Ansprüche und gegen normative Ansätze, da gefragt werden muss, wenn alles Mögliche außer der Intention Wirkung erzielen kann, warum denn dann die intentionalen Bildungsbemühungen überhaupt keine Wirkungen erzielen sollen (vgl. Schattschneider/May, 2006). Darüber hinaus ist es Aufgabe der Schulforschung, Erkenntnisse für relevante Prädikatoren zu liefern, warum einzelne Schulen ihre Möglichkeiten nicht ausschöpfen, um dann dafür gezielte Maßnahmen und

Programme für schulbezogene Interventionen und Unterstützungen anzubieten (vgl. Holtappels, 2008, 18f.). Diesem Anspruch stellt sich diese Arbeit aber nicht.

<sup>342</sup> Gerhard Himmelmann beschreibt dieses zentrale Ziel der politischen Bildung und demokratischen Erziehung für alle Schüler aller Schulformen als „generalisierte und experimentell-erfahrungsorientierte Herausbildung einer ‘demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit’, bei allen Schülern aller Schulformen (Himmelmann, 2006g, 83). Dies wird im Rahmen dieser Arbeit als Einführung in die demokratische Lebensform verstanden, die schon dargelegt wurde.

<sup>343</sup> Die Gleichberechtigung zwischen Beteiligungsmöglichkeiten und Enthaltungsmöglichkeiten soll nicht aufgegeben werden, so dass Teilhabemöglichkeiten eine freiwillige Option darstellen.

<sup>344</sup> Hier sei an vorausgehende Ausführungen erinnert, die vor allem auf Roland Reichenbach zurückgehen. Er weist – daran sei noch einmal vor dem Hintergrund einer überzogenen Partizipationseuphorie im Unterricht erinnert – berechtigterweise darauf hin, dass strukturell asymmetrische Positionen den Möglichkeitsraum von Kommunikationsakten limitieren (vgl. Reichenbach, 2006c, 53). Auch wenn die Partizipationschancen in der Schule ohne Zweifel größer sind als in der Gesellschaft, sollte dies nicht unberücksichtigt bleiben. Die Schule ist trotz dieser zu berücksichtigenden Einschränkung der zentrale Ort, in dem Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt, erlebt und geübt werden können, ohne dass aus ihnen dann ohne weiteres Hinzutun politisches Lernen entstünde. In der Schule dominieren einerseits direkte personale Beziehungen und Regelungen, aber auch repräsentative und nicht direkt erfahrbare Formen der Beteiligung, die genutzt, aber auch durch politisches Lernen ergänzt werden müssen, das nicht auf der interpersonalen Ebene verbleibt, sondern auch die transpersonale Dimension erreicht, z. B. die spezifische Logik des politischen Systems. Zudem gehört es zu einem wichtigen Qualitätsmerkmal einer guten Schule, dass sich Schüler an den schulischen Settings von Partizipation beteiligen, auch wenn sich daraus keine politische Dimension im späteren Verhalten eindeutig ergibt. Ich verweise auf das Kapitel 1.3.

<sup>345</sup> Gemeint ist damit eine „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ und keine „Subjekt-Objekt-Beziehung“ auf der Grundlage der Arbeiten von Jesper Juul (vgl. Juul/Jensen, 2005 u. Juul, 2006).

<sup>346</sup> Professionelle Handlungsmuster von Lehrern werden vor dem Hintergrund der Professionalisierungsforschung zum Lehrerberuf vor allem durch Kooperation, Reflexivität, erfahrungsbezogenes Praxiswissen und Trainings von erfolgreichen Handlungsmustern erreicht, und zwar angestoßen durch Schul- und Unterrichtsentwicklung. Da Kooperation und Schulentwicklung Zeit kosten, sind dafür auch die Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Zeit für entsprechende verbindliche Kommunikationsprozesse zur Verfügung steht (vgl. Altrichter, 2000a u. Bastian/Helsper, 2000). Der gemeinsamen und individuellen Reflexion (u. U. mit professioneller Begleitung als Supervisionsprozess) kommt dabei eine wichtige Rolle zu: „Nur allzu oft geschieht es im Schulalltag, dass Ergebnisse zwar zur Kenntnis genommen und auch mehr oder weniger verstanden, aber nicht diskutiert und reflektiert werden. Das gemeinsame, datengeleitete Nachdenken über den Unterricht, die Entwicklung von Hypothesen über mögliche Gründe für erwartete und unerwartete Ergebnismuster, die Infragestellung persönlicher impliziter und intuitiver Unterrichtstheorien ist jedoch der zentrale Ansatzpunkt für darauf aufbauende Prozesse der Unterrichtsentwicklung. Die früher einmal vorherrschende behavioristische Sichtweise der Professionalisierung ist vor allem deshalb gescheitert, weil sie diesem Gesichtspunkt, der kognitiven Verarbeitung, zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat und zu

direkt und mechanisch Prozesse der Verhaltensänderung in Gang setzen wollte“ (Helmke, 2007, 15).

<sup>347</sup> Da sie dies nicht alleine bewältigen kann, ist sie auf entsprechend demokratiepädagogisch und politikdidaktisch ausgebildete Fachleute angewiesen, die den Schulen und den Fachlehrern im Fach Politik (in NRW inzwischen Politik/Wirtschaft) entsprechende Angebote nach Klärung der Erwartungshaltung unterbreiten könnten. Hier bestünde eine Einsatzmöglichkeit der im BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ ausgebildeten Demokratiepädagoginnen und Demokratiepädagogen, deren Zahl nicht nur ausgeweitet werden müsste, sondern ihnen sollten in der Politikdidaktik qualifizierte Fachberater in genügender Zahl zur Seite stehen, so dass beide Ansprüche erfüllt werden könnten. Die in NRW seit 2007 institutionalisierten Kompetenzteams bieten zwar die Chance der regionalen Angebotsvielfalt von Fortbildungen und damit der schnelleren und unmittelbaren Verfügbarkeit vor Ort, aber diese zusammengestellten Gruppierungen sind weder Teams noch haben sie Kompetenz für einen solchen Aufgabenbereich. Auch sind die entsprechenden Feldkenntnisse über die einzelnen Schulen und Schulformen nur bedingt vorhanden. Vor allem kann aber nicht von einem distanziert kritischen Blick aus der Systemperspektive ausgegangen werden, der für die Schulaufsicht notwendig ist. Das System einer in die Eigenverantwortung entlassenen Schule ist auf systemische Entwicklungsberatung und Impulsgebung von außen, also durch die Personen, die die Schule kennen und die etwas davon verstehen, wie Systeme lernfähig werden, angewiesen, da die Schulen in ihrer Vielfalt nicht kompetent auf die Gestaltungsaufgaben reagieren können, weil z. B. das Organisationsbewusstsein und die Fähigkeit eines prozessualen Projektmanagements noch fehlt.

<sup>348</sup> „Für Lehren *und* das Lernen gilt: keine Qualität der Produkte ohne entsprechende Prozessqualität“ (Oelkers/Reusser, 2008, 324). Die hier vertretenen Vorstellungen setzen sich daher völlig von denen von Thomas Goll ab, der den Politikunterricht primär unter dem Aspekt betrachtet, dass er die Vermittlung konzeptionellen Wissens über Politik und eine differenzierte Auseinandersetzung mit Begriffen, wie z. B. Demokratie, zu betreiben habe (Goll, 2010) und dem unterrichtlichen Arrangement und der Partizipation der Lernenden bewusst keinerlei Aufmerksamkeit schenken will. Aus der Perspektive der hier vertretenen Auffassung handelt es sich um eine reduktionistische Auffassung vom Politikunterricht, die unterkomplex bleibt und zudem die Chancen demokratischer Erziehung auch im Unterricht nicht nutzt.

<sup>349</sup> Dabei ist allerdings relativierend zu berücksichtigen, dass sich die bisherige Unterrichtsforschung schwer damit tut, ihre Ergebnisse so aufzubereiten und zu kommunizieren, dass sie für die Veränderung des Unterrichts bedeutsam werden (vgl. Bastian, 2006, 25). Das spricht m. E. aber auch dafür, dass sich Fachkonferenzen und Teams intensiver als bisher damit beschäftigen müssen, da es eben auch viele Schulen gibt, die solche Entwicklungsideen als qualifizierte Beispiele für die Veränderungen des Unterrichts gesucht haben und dort finden konnten (vgl. ebenda).

<sup>350</sup> Auch lassen sich daraus keine Rückschlüsse über die Qualität des Lehrerhandelns herleiten, da zwischen „guten“ und „erfolgreichen“ Lehrern unterschieden werden muss. Bei „erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern“ kann die Qualität des Lehrens an den tatsächlich eingetretenen und erfassbaren Effekten erkannt werden. Während mit „guten Lehrerinnen und Lehrern“ die gemeint sind, die in allen Dimensionen ihres Handelns, also nicht nur im Segment Unterricht, und mit einer entsprechenden Haltung normativen Erwartungen genügen, die solchen Qualitätskriterien entsprechen (vgl. Fenstermacher/Richardson, 2005).

<sup>351</sup> Zu den Hoffnungen, die mit neuen kompetenzorientierten Lehrplänen im Rahmen einer bildungspolitischen Outputorientierung verbunden sind, kann ernüchternd und entlarvend mit Käte Meyer-Drawe festgehalten werden: „*Output-Orientierung* lautet ein Schlagwort, mit dem ein *Paradigmenwechsel* angezeigt werden soll. Euphemistisch wird damit verklärt, dass es sich nur noch um statistisch erfassbare Effizienzsteigerungen handelt. Lernen bedeutet aber stets das Lernen von *etwas* durch *jemanden* bzw. durch *etwas*“ (Meyer-Drawe, 2008, 187).

<sup>352</sup> „Demokratisches Bewusstsein meint normativ-demokratisch sinngebendes und intentional auf die Menschenwürde und die Grundwerte ausgerichtetes Bewusstsein“ (Eichner, 2006, 58). „Demokratisches Bewusstsein beinhaltet deshalb auch das adäquate Verständnis bestehender demokratischer Strukturen und der ihnen zugrunde liegenden Prinzipien, Regeln, Bedingungen und Partizipationsmöglichkeiten. Daneben umfasst demokratisches Bewusstsein ein Grundvertrauen in die Leistungs- und Regelungsfähigkeit demokratischer Politik, welches um eine skeptische, kritische und distanzierte Grundeinstellung der Bürgerinnen und Bürger ergänzt wird“ (ebenda). Vor dem Hintergrund des von Eichner entfaltenen Interdependenzverhältnisses von Demokratie und politischer Bildung scheint es sogar berechtigt, von demokratisch-politischer Bildung zu sprechen, weil damit auch die Ausrichtung politischer Bildung eindeutig markiert wird. Dass politische Bildung, die dann keine Bildung mehr war, in ihrer Theoriegeschichte als Formung zur Stabilisierung anderer politischer und gesellschaftlicher Systeme verstanden wurde und zur Staatsbürgerkunde oder zur staatsbürgerlichen Erziehung umfunktioniert wurde, darf als bekannt vorausgesetzt werden (vgl. Sander, 2004). Auch wenn eine solche Erweiterung zu einer demokratisch-politischen Bildung prinzipiell möglich erscheint, um der politischen Bildung eine Akzentverdeutlichung zu geben, so soll hier an der begrifflichen Trennung zwischen demokratischer Erziehung und politischer Bildung festgehalten werden, weil politische Bildung über die Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie noch weitere Aufgaben hat und das „*Primat des Wissensaspektes* für die politische Bildung ... unabdingbar ist“ (Reichenbach, 2007e, 99), ohne dabei die Notwendigkeit der Aufarbeitung der Schülervorstellungen zu bestimmten Inhalten im Voraus zu leugnen. Roland Reichenbach verdeutlicht im Hinblick auf die Notwendigkeit der Trennung von politischer Bildung und demokratischer Erziehung – worauf im Kapitel 2.2.3.5 hingewiesen wurde – auch, dass Politik stets auch mit dem Willen zur Macht verbunden ist, dass politische Bildung stärker auf die strittigen Dinge der *res publica*, dagegen demokratische Erziehung stärker auf Moral rekurriert (vgl. ebenda, 99f.). Im weiteren Verlauf wird daher – wie an anderer Stelle schon ausführlicher begründet – überwiegend von einem demokratischen Bewusstsein gesprochen, auch wenn ein enger Zusammenhang zwischen der hier dargelegten normativen Ausrichtung des Demokratiebewusstseins und dem Politikbewusstsein, das auch politische und gesellschaftliche Vorstellungen einschließt und von Tilman Grammes als „Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von Einstellungen zu politischen Prozessen“ (Grammes, 1998b, 341) bezeichnet wird, besteht. Beim Politikbewusstsein geht es dabei um eine gemeinsame mentale Struktur, eine Mindmap, die dem „Einzelnen beim Aufbau von Vorstellungen über den Prozess der Transformation von Individualinteressen in allgemeine Verbindlichkeit“ (Lange, D., 2006a, 35) dient. Dirk Langes vom Staat dezentrierter Politikbegriff und sein integratives Politikverständnis im Kontext des Politikbewusstseins ermöglicht nicht nur eine Unterscheidung des politischen Lernens vom sozialen Lernen (vgl. Lange, 2004b, 40), sondern auch eine politische Lerntheorie zu entwickeln, „die in der Lage ist, das Entstehen und den Wandel von politischen Vorstellungen zu erklären (...).“ (Lange, D., 2007c, 205). Politikbewusstsein ist daher der Teil des menschlichen Bewusst-

seins, in dem der Mensch in konstruktiver Weise Vorstellungen über Politik aufbaut, und zwar in komplexitätsreduzierender und in subjektiv sinnorientierender Weise. Da Demokratie als ein Sonderfall der Geschichte betrachtet werden kann, ist es auch möglich, das Demokratiebewusstsein als eine spezifisch akzentuierte und damit besonders hervorzuhebende Form des Politikbewusstseins zu verstehen, bei dem nicht mehr nur das Verstehen von Sinnzusammenhängen in der Politik relevant ist, sondern bei dem die Aneignung von Prinzipien und Werten der Demokratie im Sinne einer inneren Repräsentation eines demokratischen Ethos in den Vordergrund rückt. Sowohl das politische als auch das demokratische Bewusstsein ist Ausgangs- und Endpunkt von Lernprozessen (vgl. Lange, D., 2006a, 37). Diese verlaufen allerdings nicht linear, können sich durchaus sprunghaft entwickeln. Armin Scherp beschreibt beispielsweise in Reflexionsstufen ein normatives Konzept des Demokratie-Lernens (vgl. Scherp, 2005a). Trotz der insgesamt überzeugenden Bemühungen von Michael May, eine domänenspezifische Beschreibung zu liefern, was unter einer „politisch-demokratischen Kompetenz“ zu verstehen ist, wird dieser Versuch insofern kritisch gesehen, da trotz seines expliziten Bezugs zur Domäne und trotz seiner demokratiethoretischen Verortung eine Konfundierung der demokratischen Erziehung und der politischen Bildung festzustellen ist, da aber auch eine Skepsis gegenüber einer operationalisierten Kompetenzorientierung und generell gegenüber einer ausschließlich kompetenzorientierten Politikdidaktik besteht. Ich teile die Auffassungen, dass in den Kompetenzen für die politische Bildung nur ein funktionalistisch instrumentelles und pragmatisch verkürztes Bildungsverständnis zum Ausdruck kommt, weil ein Rückbezug auf ein Bildungskonzept, das zum Aufbau eines kritisch-reflexiven Welt- und Selbstverständnisses beiträgt, fehlt (vgl. Behrmann, 2004, 81 u. Faulstich, 2006). Kompetenzen sollen Fähigkeiten zur Lösung von vorgegebenen und niemals von selbstgewählten Problemen liefern, wobei die Reduktion auf Problemlösung schon problematisch ist, weil die Problemfindung, die Problemsicht und damit die Ermöglichung von Zweifeln, Kritik und Skepsis nicht beachtet (vgl. Koch, 2010).

Im Laufe dieses Gesamtkapitels wird dann noch auf den Kompetenzbegriff in allgemeiner Form näher eingegangen. Zur weiteren Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kompetenzmodellen in der Politikdidaktik sei auf die Aufsätze von Hermann Veith (Veith, 2010) und Michael May (May, 2010) verwiesen. Trotz vorhandener Versuche, die Demokratiekompetenz zu bestimmen, die auch in dieser Arbeit auftauchen, kann die folgende Aussage von Hermann Veith ausdrücklich bestätigt werden: „Was unter ‘Demokratiekompetenz’ genau zu verstehen ist, erscheint derzeit noch klärungsbedürftig“ (Veith, 2010, 142). Die Skepsis des Autors gegenüber einem Kompetenzbegriff als „Servicepunkt einer instrumentellen Vernunft“ (Koch 2010) und als Ausdruck des „verlorenengegangenen Subjektes“ (ebenda) soll nicht unterschlagen werden. Nur wegen des Nicht-Entkommens aus solchen bildungspolitischen Beschwörungsformeln und wegen der berufsbezogenen Notwendigkeit der schulpolitischen Realisierung wird dieser „Phraseologie“ halbherzig und in kritischer Distanz gefolgt. Gegen das von PISA importierte angelsächsische Verständnis von Bildung („fit for life“) wird hier an der deutschen bildungstheoretischen Tradition festgehalten, die verdeutlicht, dass Bildung die Faktizität gesellschaftlicher Prozesse überschreiten muss und Widerstand dagegen bedeutet.

<sup>353</sup> Da im weiteren Verlauf dieses Kapitels 3 beiläufig noch auf die Diskussion über eine kategoriale Politikdidaktik eingegangen wird, sei hier nur darauf hingewiesen, dass Kategorien im Anschluss an Wolfgang Klafki und Wolfgang Hilligen nicht einfach vom Lehrer vorgegeben werden, so dass sie als abstrakte Konstrukte vom Gedankenhimmel fallen, dem Lernprozess in äußerlicher Weise appliziert werden

und dann nur leere Begriffshülsen bleiben. Vielmehr enthalten sie als Elementaria die Grammatik der Begegnung mit einem Gegenstand, die das Verhältnis von Schüler und Gegenstand ermöglichen (vgl. Leps, 2005, 322). „Sie können nur dem Zugriff des Schülers auf den Gegenstand entspringen, aber so, dass der Gegenstand selbst sie hervorruft, sie werden gerade nicht von außen an den Gegenstand herangetragen“ (ebenda). Das heißt, dass eine kategoriale politische Bildung, für ausgewählte Gegenstandsbereiche die zentralen Begriffe in einer politikpraktischen Durchdringung und Bedeutung den Schülern so zugänglich machen muss, dass sie sich zu ihnen selbstbestimmt verhalten können (vgl. ebenda, 27). Schon hier sei darauf hingewiesen, dass politische Bildung unter den genannten Voraussetzungen der Aneignung nach Einschätzung des Autors nicht auf Begriffsbildungen, Kriterien, Theorien und damit auch auf Kategorien verzichten kann, wenn es keinen unpolitischen Politikunterricht geben soll, der sich nicht nur mit Erscheinungsformen des Politischen zufrieden gibt, sondern auf wesensmäßige Grundeinsichten und kognitive Netzwerke angewiesen ist, um die Komplexität und Ausdifferenzierung der gesellschaftlich-politischen Welt zu ordnen und um eine eigene politische Identität auszubilden. Für die politische Bildung sind daher „kategoriale Aktivitäten zur diskursiven Gewinnung ebenso gehaltvoll(e), G. R.) wie perspektivenreiche(r) Sach- und Werturteile in Prozessen intransitiver Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen der Menschheit“ (Claußen, 2007, 281f.). Kategorien werden dabei als Brücke zwischen den konkreten Gegenständen, den Inhalten und Themen des Unterrichts einerseits und den grundlegenden sozialwissenschaftlichen Prinzipien verstanden, wozu sie Zugänge eröffnen, indem sie in Schlüsselfragen das Wesentliche, das Verallgemeinerbare, das Zugrundeliegende in der gesellschaftsspezifischen Besonderheit erschließen (vgl. Massing, 1999b, 11). Dabei sind solche Kategorien keine für alle Situationen und alle Zeiten ahistorischen und übersituativen gültigen Gebilde, sondern müssen sich hinsichtlich ihrer Gültigkeit und Bedeutung stets selbst befragen lassen und korrigierbar bleiben, weil auch andere Blicke auf das Wesentliche für möglich gehalten werden müssen. Ein ahistorischer didaktischer Essentialismus wäre vor dem Hintergrund der Befähigung zu einer demokratischen Lebensform völlig kontraindiziert. Zu einer strukturierenden Einsicht und zum souveränen Umgang mit Theorien und Konzepten bleiben Kategorien aber m. E. unverzichtbar, sie sind trotz unterschiedlicher theoretischer Genese und Herkunft in Teilbereichen sogar mit den Kern- und Basiskonzepten in der Politikdidaktik annähernd identisch. Kategorien liefern erst den „Referenzrahmen und die Kriterien für die Behandlung von konstellationshaften Einzelheiten“ (Claußen, 1992, 55), wobei aber stets auch die Gefahr beachtet werden muss, dass Kategorien zu einem „leeren Schematismus“ führen können und zu „isolierten Begriffsinseln“ degenerieren (vgl. Massing, 1999b, 11). Das Problem der Politikdidaktik ist aber vor allem, wie solche Kategorien mit den subjektiven Erfahrungen der Lernenden in einen bildenden Bezug gebracht werden, so dass sie den Lernenden nicht äußerlich bleiben, sondern an ihre Erfahrungs- und Wissensbestände anschließen. Dazu müssen geeignete Explorationsräume geschaffen werden. Die subjektive Seite wird in der kategorialen Politikdidaktik nicht einseitig zugunsten der stofflichen Seite aufgelöst, worauf Peter Henkenborg berechtigt hinweist: „Kategoriale Bildung bedeutet keineswegs von vorneherein, dass das Spannungsverhältnis zwischen Kind und Sache, zwischen subjektiven Vorstellungsbildern und Kategorien des Politischen zugunsten der Sache und der Kategorien aufgelöst werden muss. Ein Kernproblem des kategorialen Paradigmas politischer Bildung liegt ja gerade in der Frage, ob und wie sich kategoriale Bildung in den Lernprozessen mit einer mäeutischen Transformation der Deutungsmuster von Schülern verbinden lässt. Wenn man kategoriale

Bildung in der Tradition einer mæeutischen Pädagogik und eines 'pragmatischen Paradigmas' (Grammes) politischer Bildung als Deutungslernen begreift, steht nicht die Vermittlung von Stoff, Normen oder Kategorien im Zentrum, sondern sind die Bedürfnisse und Erfahrungen, die individuellen Weltbilder und Überzeugungen, die Deutungen und Deutungsmuster, die subjektiven Lernthemen und Lernauffassungen, die Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen politischer Bildung selbst hervorbringen (...)" (Henkenborg, 2008, 84). Vorrangig geht es also darum, mittels der Kategorien, die in der Wirklichkeit mit W. Klafki beispielhaft zu entdecken sind, einen veränderten und m. E. erweiterten Blick in die Welt zu bekommen. Kategorien verhelfen dazu, das vorhandene Wissen, die bisherigen Vorstellungen zu ordnen. Kategoriale politische Bildung versteht sich als Deutungswissen und ist das Gegenteil von Stoffkatalogen und Detailwissen, das nur Information, aber keine Erkenntnis bietet. (Unbeachtet bleibt dabei die neuere Diskussion, ob Basis-, Fach- und Kernkonzepte als Strukturierungsmoment zur Auswahl von Gegenständen nahezu identisch sind mit Kategorien und ob es sich somit um eine begriffssystematische Verwirrung oder um völlig andere Zugriffe mit anderen systematischen Verortungen – bildungstheoretischer oder lerntheoretischer Provenienz – handele. Verwiesen sei auf die Diskussion „Die Stellung des Wissens in der kompetenzorientierten politischen Bildung“ zwischen Peter Henkenborg und Ingo Juchler bei der 10. Jahrestagung der GPJE in Wien am 20. 6. 2009. Inzwischen veröffentlicht: Juchler 2010 und Henkenborg 2010). Vielmehr verhilft eine kategoriale politische Bildung zur Reflexion, macht das Fraglose fraglich und erhöht die Komplexität des Urteilens. Die Problematik besteht allerdings darin, wie dieses so angebahnt werden kann, dass eine Strukturierung mittels Kategorien sich nicht als Applizierung vorgegebener Muster und begrifflicher Abstraktionen vollzieht und damit den Schülern äußerlich bliebe. Im Zusammenhang mit dem sog. „Brückenproblem“ und der sog. „Parallelisierungsfalle“ sind dazu im Kapitel 2.2.3.6 einige Ausführungen unterbreitet worden, die im Verlauf dieser Arbeit aber noch vertieft werden.

<sup>354</sup> Für Armin Scherb, dem ich hier unbedingt folge, ist sinnvolles politisches Lernen immer eine Verbindung von lebensweltbezogenem und sachbezogenem-kategorialem Lernen (vgl. Scherb, 2008, 132).

<sup>355</sup> Petrik nennt hier den Liberalismus, den Konservatismus, den Sozialismus und Anarchismus als Triebkräfte der politischen Evolution, wobei je nach Alters- und Entwicklungsstufe auch die jeweils aktuellen theoretischen Konzeptualisierungen zu diesen Grundorientierungen hinzukommen sollten (vgl. Petrik, 2007e, 158f.).

<sup>356</sup> So stellt Wolfgang Beutel sehr berechtigt fest: „Die Demokratie hat im Gefüge einer über Lehrpläne und einzeln für sich stehender Unterrichtsfächer sich definierenden Schule allerdings keine eigene Lobby und keine fachliche Domäne, die garantiert, dass Demokratie 'gelernt' und hinreichendes Wissen erworben wird“ (Beutel, 2009b, 171). Deshalb fordert Gerhard Himmelmann, dass der Fachunterricht zur politischen Bildung im Sinne des Demokratie-Lernens als „Initialzündler“ fungieren sollte und die Kernaufgabe des Demokratie-Lernens im Unterricht gestärkt werden müsse (vgl. Himmelmann, 2009, 84).

<sup>357</sup> Divergenzen lassen sich insbesondere an zwei Sachverhalten festmachen, an der normativen Verordnung (Ochlokratie/Demokratie) und an Geltung und Inklusivität (Universalismus/Partikularismus) – so Christoph Schuck (Schuck, 2009).

<sup>358</sup> Vertreter des Islamismus (nicht des Islams) lassen eine exponierte Verurteilung der Demokratie erkennen, weil Menschen sich anmaßen über Sachverhalte demokratisch zu entscheiden, die Gott vorbehalten bleiben sollen, dem allein die absolute Souveränität zukomme, so z. B. Sayyid Qutb, der als einer der wichtigsten islamisti-

schen Denker gilt. Er prägte den Begriff des „hakimiyyat allah“, der absoluten Souveränität Gottes (vgl. Carré, 1984).

<sup>359</sup> Hier wird an das berühmte Churchill-Zitat gedacht: „Indeed, it has been said that democracy ist the worst form of Government except all those others that have been tried from time to time.“ (Rede im Unterhaus am 11. November 1947). In einer historisch-genetischen Betrachtung auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform könnten auch in Oberstufenkursen Fragen des Verhältnisses von demokratischer Quantität versus demokratischer Qualität erörtert werden (vgl. Merkel/Puhle/Croissant/Eicher, 2003). Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Modell von Merkel u. a. Probleme bei der Grenzziehung hat (eine zu weite Dehnung bzw. zu enge Fassung des Demokratiebegriffes).

<sup>360</sup> Unter einem Demokratie-Lernen als Kritik der Demokratie versteht Peter Henkenborg, dass der jeweils erreichte Stand der Demokratie immer mit der Alternative einer besseren Demokratie und einer besseren Gesellschaft verglichen wird, und zwar, indem Widersprüche problematisiert werden (rekonstruktive Kritik), Gefährliches herausgearbeitet (genealogische Kritik) und Offenheit praktiziert wird (konstruktivistische Kritik) (vgl. Henkenborg, 2009a, 107f.). Es genügt also nicht, Demokratie so zu verstehen, dass Demokratie schon deshalb demokratisch sei, weil sie den Prinzipien des demokratischen Rechtsstaates und damit der Verfassung entspreche.

<sup>361</sup> Im Anschluss an Dirk Lange können die fünf Sinnbilder des Bürgerbewusstseins („Vergesellschaftung“, „Wertebegegründung“, „Bedürfnisbefriedigung“, „Gesellschaftswandel“ und „Herrschaftslegitimation“) genutzt werden, um sie anschlussfähig zu machen an die hier vorgeschlagenen fachwissenschaftlichen Inhalte (vgl. Lange, D., 2009a, 141ff.).

<sup>362</sup> Eine interessante Ausnahme stellt im Rahmen einer genetischen Politikdidaktik der Versuch von Stefan Hahn, Katharina Kunstreich und Christian Welniak dar (vgl. Hahn/Kunstreich/Welniak, 2007).

<sup>363</sup> Vgl. zur empirischen Unterrichtsforschung: Klieme, 2006. Dabei gibt es auch eine große Übereinstimmung zwischen den Vertretern der empirisch forschenden Pädagogischen Psychologie und bekannten Schulpädagogen, worauf A. und T. Helmke und F.-W. Schrader hinweisen (vgl. Helmke, A./Helmke, T./Schrader, 2007).

<sup>364</sup> Anne Sliwka weist darauf hin, dass mit der Einführung der „citizenship education“ im Jahre 2002 in England die Einzelschule dafür Verantwortung trägt, wie sie diesen zentralen Bildungsauftrag umsetzt. Trotz der darin enthaltenen Gestaltungsfreiheit in der Realisierung ist jede Schule verpflichtet, den Eltern in schriftlicher Form Rechenschaft abzulegen, welchen Entwicklungsstand die einzelnen Schüler/innen im Bereich der „citizenship education“ erreicht haben (vgl. Sliwka, 2008 50). Ebenso ist „citizenship education“ als Prüfkriterium einer demokratischen Schulentwicklung im Programm des Luzerner Projekts „Schulen mit Zukunft“ explizit enthalten (vgl. Reinhardt, V., 2009b, 4). Vor dem Hintergrund der internationalen Entwicklung und einer größeren Eigenverantwortung der Schulen scheint die Aufnahme von Qualitätsstandards für demokratische Erziehung und politische Bildung für Schulen inzwischen unverzichtbar: „Angesichts des bildungspolitischen Grundsatzes, den Schulen in Zukunft mit zunehmender Autonomie die Verantwortung für die Leistung der Schüler zu übertragen, sind demokratiepädagogische Standards jedoch unverzichtbar, wenn die Erziehung von Demokraten in den Schulen eine anerkannte Aufgabe werden soll“ (Edelstein, 2009d, 12).

<sup>365</sup> Allenfalls könnte es sein, dass im Qualitätsbereich 6 „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“ beim Unterpunkt „Schulprogramm“ demokratische Kompetenzen dann eine Rolle spielen, wenn die Schule von sich aus in diesem Bereich Ak-

zente setzt. Aber auch schon die Subsumierung des Schulprogramms als ein Element unter anderen, entfunktionalisiert die herausragende Stellung des Schulprogramms als Instrument der schulischen Gesamtentwicklung. Darüber hinaus widerspricht es auch der Vorstellung einer eigenverantwortlichen Schule, dass über ein standardisiertes Tableau mit 153 Qualitätskriterien der Schule vorgegeben wird, wie Ergebnisse produziert werden sollen, die von einer „Qualitätsanalyse“ „ermittelt“ werden (wie bei einer Strafrechtsermittlung). Dabei wird durchaus konstatiert, dass die Qualität in der Schule komplex und vielschichtig ist, so dass ihre Erfassung sich nicht einfach darstellt. Aber ein solch präskriptiver Qualitätsschematismus wie bei der Qualitätsanalyse verdrängt die Eigenverantwortlichkeit der Schule (vgl. Avenarius, 2009). Die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen vermittelt den Eindruck, dass es sich um eine technizistische Maßnahme handelt, die dem Wesen der Schule und ihrer Mikropolitik nur annähernd gerecht wird, die die Steuerbarkeit des Systems überschätzt und die die Perspektiven und Bedürfnisse derjenigen aus dem Blick verliert, um die es letztendlich geht, um die Schüler und um die optimale Gestaltung ihrer Bildungsprozesse. Insbesondere hinsichtlich der Erfassung des kulturellen Netzes der Schule mit seinen symbolischen Codes und mit seinen Ritualen, die aber für die Schulentwicklung so ungeheuer wichtig sind, versagt die Qualitätsanalyse, da sie diese Dimension schulischer Wirklichkeit nicht erreicht und damit der Schule äußerlich bleibt (vgl. Schönig, 2002, 828). Zwar kann mittels des Qualitätsrahmens der Qualitätsanalyse ein oberflächlicher Überblick über die Stärken und Entwicklungsbedarfe der Schulen gewonnen werden, aber eine Tiefenanalyse unterbleibt. Auch hinsichtlich der Erfassung des Unterrichts bestehen erhebliche Zweifel, da es nur um eine „morphologische“ Erfassung von Unterricht geht. Die fachliche und vor allem fachdidaktische Dimension von Unterricht wird unterschlagen, was schon beim Austausch mit der niederländischen Schulinspektion von der nordrhein-westfälischen Schulaufsicht im Kooperationsprojekt „Qualität & Kwaliteit“ bemängelt wurde (vgl. MSJK,NRW/Inspectie). Zudem fehlen – was viel wichtiger ist als das reine „Vermessen“ der Schule – qualitativ überzeugende Unterstützungssysteme, die für die tägliche Arbeit der Lehrer konkrete Hinweise zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts, insbesondere im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung (aber nicht nur dort) geben und die auf der Systemebene nachhaltige Effekte erzielen. Auch eine Prüfung, ob Schulen sich rechtskonform in dem vorgegebenen Rahmen bewegen, unterbleibt bisher. Eine weitere Leerstelle, die bei der Qualitätsanalyse in einer technokratisch geprägten „Vermessung“ der Schule existiert, besteht in der wichtigen Frage, ob sich die Schule als ein „Lernendes System“ präsentiert, ob die Schule die Fähigkeit besitzt, ihre eigenen Probleme zu erkennen und an deren Bewältigung zu arbeiten. Sie suggeriert den Schulen zudem, dass Qualität dadurch zu gewinnen sei, „dass Schulen rasch und spezifisch auf Zielvorgaben und Feedback reagieren können“ (Altrichter/Rürup, 2010, 119). Darüber hinaus werden bisherige schulische und schulaufsichtliche Bemühungen, die schulinterne Evaluation als ein Regelbestandteil der Schulentwicklung, z. B. in ihrem Schulprogramm, zu verankern und die Schulen dafür zu gewinnen, durch diese Form einer sog. Qualitätsanalyse konterkariert. Insofern stellt Werner Fuchs in Bezug auf das nordrhein-westfälische Qualitätstableau der Qualitätsanalyse völlig zu Recht fest: „Es ist nicht in ein Klima und vor allem nicht in eine Praxis dauerhafter und allgemein angenommener formativer Selbstevaluation eingebaut“ (Fuchs, W., 2008, 195). Zudem kann es sein, dass die Schulen ihr internes Qualitätsmanagement und ihren Qualitätszirkel nur auf das Qualitätstableau ausrichten und die darüber hinausgehenden Elemente schulischer Qualität, z. B. die demokratische Erziehung und politische Bildung, völlig vernachlässigen. Auch wenn die Notwendigkeit

eines externen Spiegels, eines systemfremden Blicks für die Einzelschule, der durch eine belastbare Datenbasis gestützt wird, um blinde Flecken zu erkennen und um über Referenzwerte zu vergleichbaren Einschätzungen zu kommen, nicht ge- leugnet wird, sind die Defizite der nordrhein-westfälischen Qualitätsanalyse zu groß, um zu einem erfolgreichen Instrument bei den 6743 Schulen im Lande zu werden, vor allem aber um ein Demokratie-Lernen an den Schulen des Landes als notwen- digen Impuls zu einer umfassenden Schul- und Unterrichtsqualität zu verankern. Es bleiben einfach zu viele Fragen ungeklärt oder werden nicht befriedigend im Inte- resse der Schulentwicklung beantwortet. Beispielhaft sei nur darauf hingewiesen, warum das schulexterne Systemmonitoring nach Übersendung des Qualitätsberich- tes nicht explizit mit den einzelnen schulischen Gremien erörtert wird, was gerade unter dem Gesichtspunkt der Berücksichtigung der demokratischen Lebensform von besonderer Bedeutung wäre. Ebenso bleibt es fraglich, ob standardisierte und we- nig konturierte Textbausteine die schulische Wirklichkeit genügend kritisch aus- leuchten, um so tatsächlich auch Impulse für die Veränderung zu geben. Die Rolle des Schulprogramms als das zentrale Analyse-, Steuerungs- und Arbeitsinstrument für Schul- und Unterrichtsentwicklung wird in seiner Relevanz völlig unterbewertet, so dass die Schulen sich in ihrer kritischen Ausleuchtung ihrer Arbeitsbeziehungen und in ihrer verantwortungsgebunden Planung der Entwicklungsschritte nicht ernst genommen fühlen. Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass Evaluationen und externe Rückmeldungen von Ergebnissen nur dann Erfolg haben, wenn sie sich auf ein System beziehen, das bereit ist zur Entwicklung und sich darauf in der inter- nen Verarbeitung einlässt (vgl. Lange H., 2003, 150): „Ohne diese Bereitschaft werden die Ergebnisse einer Evaluation als Störung kleingearbeitet, mit nicht beein- flussbaren Ursachen in Verbindung gebracht und mit hoher Wahrscheinlichkeit alsbald verdrängt“ (ebenda, 150). Insgesamt wird offenbar, dass die Qualitätsanalyse in ihrer jetzigen Form sich als ein Teil der empirischen Bildungsforschung dar- stellt, die zur „öden Ermittlung psychometrischer Daten“ degeneriert, bei der „Ver- messungs-Junkies“ ihre Qualitätstabelaus strangulierend über das schulische Le- ben und über einen von Inhalten in der Erfassung entleerten Unterricht werfen, aber die „wirkliche Erfahrung“ nicht erreichen (vgl. Bernhard, 2009) und einer Steue- rungssillusion erliegen. „Eine Alternative zu sich eher organisatorisch gebenden Qualitätsperspektiven könnte durchaus eine bildungstheoretische Verortung schuli- scher Qualität liefern, auch wenn das eher unmodern klingt (vgl. Kotthoff/Böttcher, 2010, 324).

<sup>366</sup> In dem Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik (vgl. Haan/Edelstein/Eikel, 2007a u. 2007b) sind folgende acht Bereiche schulischer Qualitätsentwicklung integriert: Kompetenzen, Lerngruppe u. Schulklasse, Lernkultur, Schulkultur, Schulöffnung, Personalentwicklung, Schulmanagement und Schulprogramm u. Schulentwicklung. „Das *Demokratie-Audit* beschreibt ein Verfahren, das vor allem der Schule selbst helfen soll, seine Qualitätsentwicklung systematisch zu reflektieren und zu steuern. Dabei geht es nicht um das Erreichen bestimmter Regel- oder Maximalstandards.“ (Eikel, 2008, 14ff.) Die Schule reflektiert die Qualität ihrer Bemühungen im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung selbst, und zwar systema- tisch und kontinuierlich. Dabei sollte ein Demokratie-Audit mit dem Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik als Selbstevaluation (vgl. Grammes 2010, 218) durchgeführt werden und um didaktische Kriterien ergänzt werden (vgl. ebenda, 219).

<sup>367</sup> Lernkultur als umfassender Begriff bezieht sich auf die gesamten Bedingungen schulischen Lernens und meint die „strukturierten Gesamtheiten von Beziehungen zwischen materiellen objektiven Gegebenheiten und subjektiven Einstellungen, Mentalitäten und Traditionen, mit denen kollektiv geteilte handlungsleitende Orien-

tierungen des Lernens vermittelt und angeboten werden“ (vgl. Kirchhöfer, 2007, 28). Sie ist von der Unterrichtskultur zu unterscheiden, die sich primär auf die Regeln und Interaktionsmodi in einem bestimmten Unterricht mit einer bestimmten Lerngruppe bezieht. Dabei darf der Begriff der Lernkultur (und auch der Unterrichtskultur) nicht nur positiv als eine Optimierung der Möglichkeiten zur Erweiterung des eigenen Subjektseins auf der Seite der Lernenden verstanden werden. Vielmehr ist er durchaus auch widersprüchlich zu deuten, worauf Armin Bernhard verwiesen hat. Für ihn verschleiert der Begriff der Lernkultur, dass es immer auch um die Effizienzsteigerung des Lernens geht, die die Widerstandsfähigkeit von Bildung gegen die Fremdverfügung des Menschen auszuhebeln trachtet (vgl. Bernhard, 2007b, 66). Wenn hier von Lernkultur gesprochen wird, dann sollen mit diesem Topos die emanzipatorischen Bestrebungen unterstützt und den Tendenzen zur Verfügbarkeit des Subjektes entgegengetreten werden. Die Handlungsspielräume von Lernenden sollen gerade erweitert werden, um belastbare demokratische Potentiale als Möglichkeitsoptionen durch entsprechende lernkulturelle Bedingungen aufzubauen. Insofern sind hier Bestimmungen genannt, die markieren, welche Komponenten eine solche Lernkultur ausmachen, auch wenn die Gefahr der Inflationierung des Begriffes „Kultur“ gesehen wird (vgl. Helmke, 2007).

<sup>368</sup> Daher dürfe auch nicht „innovativer“ Unterricht mit „gutem“ Unterricht verwechselt werden. Die Auffassung, dass „innovative“ Methoden von Natur aus besser seien, sei naiv und falsch, da es einen anregenden Frontalunterricht ebenso wie dilettantischen Gruppenunterricht gebe (vgl. Helmke, 2007, 1f.).

<sup>369</sup> Helmke gibt dafür auch Beispiele. Unter der hier behandelten Thematik muss der folgende Hinweis von ihm besonders beachtet werden: „So hat die Forschung gezeigt, dass ein hochstrukturierter, lehrerzentrierter Unterricht mit vielen strukturierenden Hinweisen und unterstützenden Maßnahmen von selbstbewussten, selbstsicheren und leistungsstarken Schülern als bevormundend und demotivierend empfunden werden kann, während diese Art von ‚direkter Instruktion‘ von leistungsschwächeren Schülern geschätzt wird und für ihren Lernfortschritt geradezu nötig ist“ (Helmke, 2003, 44).

<sup>370</sup> So stellen Andreas Helmke, Tuyet Helmke und Friedrich-Wilhelm Schrader fest, dass zwischen den Sichtweisen der Schulpädagogen und der empirisch forschenden Pädagogischen Psychologie hinsichtlich der Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität trotz unterschiedlicher Semantiken kaum Unterschiede feststellbar sind, so dass ein Kernbereich von Unterrichtsqualität gemeinsam festgestellt werden kann (vgl. Helmke, A./Helmke, T./Schrader, F.-W., 2007).

<sup>371</sup> Auch andere Autoren benennen multiple Determinanten guter Unterrichtsqualität, so z. B. Hilbert Meyer mit seinen zehn Merkmalen guten Unterrichts. Sie lauten: Klare Strukturierung des Unterrichts; inhaltliche Klarheit; sinnstiftendes Kommunizieren; Methodenvielfalt; individuelles Fördern; intelligentes Üben; transparente Leistungserwartungen; vorbereitete Umgebung (vgl. Meyer, H., 2005, 17). In ähnlicher Weise äußert sich auch Herbert Gudjons: Klare Strukturierung des Unterrichts; effektiver Umgang mit der Lernzeit; Methodenvielfalt; funktionaler Wechsel von Sozial- und Arbeitsformen; gezieltes und sinnhaftes Üben; positives Unterrichtsklima, förderliche Lernatmosphäre; Gesprächs- und Feedback-Kultur; individuelle Diagnostik und Förderung der Lernenden (vgl. Gudjons: Für eine neue Unterrichtskultur, o. J.). Hilfreich für die Weiterentwicklung des Unterrichts sind auch die Forderungen des Schweizer Physikers und Didaktikers Labudde, die vermutlich nicht nur für den naturwissenschaftlichen Unterricht Gültigkeit beanspruchen können, sondern auch unterstützende Wirkung zur Aneignung von Demokratiefähigkeit haben könnten: 1. die Integration des Vorverständnisses der Schüler, 2. einen lebenswelt-

lichen Bezug im systematischen Wissensaufbau, 3. die Arbeit an authentischen und offenen Problemen, 3. die Selbstverantwortung der Lernenden, 4. Kooperation, Kommunikation und Disput der Lernenden (vgl. Labudde, 1998). Einen Überblick über die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung bietet Hans Haenisch (vgl. Hanenisch, 2002), aber auch Peter Döbrich (vgl. Döbrich, 2001) oder auch Martin Wellenreuther (vgl. Wellenreuther, 2004 u. Wellenreuther 2006) sowie Leonhard Horster und Hans-Günter Rolff (vgl. Horster/Rolff, 2001, 19-53). Horster und Rolff gehen allerdings über eine reine Bestimmung von Unterrichtsqualität hinaus und betrachten Unterricht und seine Verbesserung im Systemzusammenhang von Schule. Unter der Perspektive von systematischer Unterrichts- und Schulentwicklung (auch unter einer demokratiepädagogischen Sichtweise) ist dies von großem Vorteil. Dieses auf Unterrichtsentwicklung bezogene und erweiterte Verständnis einer kriterienorientierten Beschreibung von Unterrichtsqualität ist auch bei dem Grundlagenpapier „Lehren und Lernen für die Zukunft“ des Modellprojekts „Selbstständige Schule“ vom März 2004 zu erkennen (vgl. Selbstständige Schule. nrw., 2004). Eine Beschreibung der und eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen zur Unterrichtsentwicklung war und ist Arbeitsgrundlage der gymnasialen Schulaufsicht bei der Bezirksregierung Münster (vgl. Röken, 2002c).

<sup>372</sup> Um genauer zu erklären, was „classroom management“ ist, weist z. B. Rainer Dollase auf das Buch von Jacob Kounin „Techniken der Klassenführung“ (Kounin, 1970) hin, mit dem ein classroom-management gelernt werden könne, das ermögliche, dass alle Schüler mitarbeiten, dass sie in jeder Unterrichtsstunde das Gefühl haben, dass sie etwas gelernt haben und nicht andere vom Lernerfolg abgehalten haben. Dazu müssten Lehrer vor allem eine effektive Gruppensteuerung beherrschen, die eine psychologische Reduzierung der Gruppengröße erreiche (vgl. Dollase, 2007).

<sup>373</sup> So stellen die Autoren des PISA-Konsortiums Deutschland zusammenfassend fest, „dass die so genannten ‘neuen Lernkulturen’ noch längst nicht ihren Eingang in den aktuellen Schulalltag gefunden haben“ (PISA-Konsortium Deutschland, 2006, 188). Vielmehr spricht Jürgen Baumert (einer der Autoren) von in Deutschland vorherrschenden „variationsarmen Grundmustern der Unterrichtsführung“, z. B. in der häufig anzutreffenden Trias von Lehrerfrage, Schülerantwort und Lehrerbewertung.

<sup>374</sup> Neben der pädagogischen Grundhaltung der Bejahung von Kindern und ihrer ermutigenden Wertschätzung, dem positiven Zutrauen in ihre Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft ist die Begeisterung für das, was Lehrende vermitteln wollen, entscheidend: „Nur wer von seinem Fach wirklich begeistert ist, wird es auch interessant unterrichten können, daraus wiederum folgt: Lehrer müssen vor allem eines können: Ihr Fach! Begeisterung lässt sich nicht spielen, man muss selbst begeistert sein, und nur dann besteht die Chance, dass – wie man so sagt – der Funke überspringt. Ist der Funke gar nicht da, kann er nicht springen“ (Spitzer, 2002, 194). Dazu kommt, dass Lehrer nur das gut unterrichten können, was sie auch kompetent verinnerlicht haben (vgl. Gruschka, 2007b, 9).

<sup>375</sup> Dabei wird mit Roland Reichenbach ein Berufsethos präferiert, das sich an Verfahrensethiken orientiert und über fundamentale und unstrittige Tugenden der Gerechtigkeit, der Fürsorge, der Wahrhaftigkeit, der Tüchtigkeit und des Wohlwollens im Beruf hinausgeht (vgl. Reichenbach, 1994).

<sup>376</sup> Hier sind Arbeiten aus den 60er und 70er Jahren zu nennen: Lukesch/Kischkel, 1987, aber auch die Studie von Hage/Bischoff/Dichanz u. a. aus den 80er Jahren (vgl. Hage, K./Bischoff, H./Dichanz, 1985). Ob damit der Unterricht aber nur auf den abstrakt-verbalen bzw. den intellektuellen Lerntyp ausgerichtet ist, kann allerdings nicht eindeutig festgelegt werden (vgl. Laaß, 2001).

<sup>377</sup> Veränderte Unterrichtszeiten, die über den 45-Minuten Takt hinausgehen, müssen nicht zwangsläufig zu geänderten Lernarrangements führen, sondern können u. U. auch eine Verlängerung bedeuten, bei der wertvolle Unterrichtszeit verschenkt wird. Nichtsdestoweniger bieten sie mehr Raum für andere unterrichtliche Settings, die aber auch in den Fachkonferenzen erst vorbereitet und dann gemeinsam erprobt werden müssen. Zu den verschiedenen Zeitmodellen und deren Sinnhaftigkeit siehe: Schönwälder/Tiesler, 2009; Münzer, 2009; Koepsell, 2009.

<sup>378</sup> Dass Frontalunterricht – sehr maßvoll eingesetzt – eine eigenständige und wichtige Funktion haben kann, darauf verweist die folgende Literatur: Aschersleben, 1985 u. Aschersleben 1999; Wiechmann, 1999; Gudjons, 2003. Gudjons plädiert für die Integration des Frontalunterrichts in ein integriertes Konzept, lehnt ihn berechtigterweise aber als alleinige Sozialform ab (vgl. ebenda, 36). Auch Tilman Grammes verweist darauf, dass z. B. ein Lehrervortrag (als eine besondere Form des Frontalunterrichts, die nur punktuell eingesetzt wird) nicht per se negativ zu werten ist. So ist für ihn sogar ein handlungsorientierter Lehrervortrag vorstellbar, der sich dadurch auszeichnet, dass er Realität nicht positivistisch als „Fakt“ präsentiert, sondern die Lernenden imaginativ an der Entstehung einer Tat-Sache (!) durch das genetische Prinzip teilhaben lässt, so dass Wirklichkeit nicht als Sachzwang, sondern als durch Handeln veränderbar dargestellt wird (vgl. Grammes, 1999a, 47). Wird Frontalunterricht aber als Sozialform verstanden, in der ausschließlich der Lehrende die Kommunikations- und Interaktionsprozesse steuert (vgl. Meyer, H., 1987, 183), in der alle in gleicher Zeit auf gleichen Wegen mit gleichen Inhalten zu gleichen Zielen geführt werden, dann muss mit Eiko Jürgens der Frontalunterricht aus motivationspsychologischer und neurobiologischer Sicht als eine suboptimale Lehrform aufgefasst werden (vgl. Jürgens, 2003a, 13). Wegen „nachweisbarer grundagentheoretischer Insuffizienz“ (ebenda) und der gleichzeitigen Gleichsetzung von instruktionellem Lehrerhandeln mit Frontalunterricht kritisiert Jürgens alle Versuche, diese Sozialform mit „neuen Rechtfertigungskräften auszustatten“ (ebenda). Dagegen werden Instruktionen, die an keine bestimmte Sozialform gebunden sind, als in allen Unterrichtsformen notwendige Teilelemente gesehen (vgl. ebenda). Da es zur Förderung von demokratischen Kompetenzen im Unterricht notwendig ist, dass sich auch die unterrichtlichen Choreographien selbst dem Anspruch eines weitgehend demokratisch geprägten Miteinanders stellen und die Übernahme von Mit-Verantwortung für die unterrichtlichen Lehrprozesse im Rahmen eines asymmetrischen pädagogischen Verhältnisses auch den Lernenden ermöglicht wird, sollte Frontalunterricht in dem hier nachvollzogenen Verständnis (insbesondere als fragend-entwickelndes Verfahren – weniger darbietende oder Impulsverfahren) die seltene Ausnahme bleiben, während Instruktionenunterricht in allen unterrichtlichen Lernarrangements vorkommen kann, aber auch nicht zum ausschließlichen Handlungsmuster werden darf, weil dann wieder das Entscheidungsmonopol der Steuerung aller Interaktionsprozesse bei den Lehrenden verbleibt. Ebenso hat auch die Lehrerfrage im Unterricht weiterhin ihre Berechtigung (vgl. Giel, 1968). Insgesamt geht es auch in einem Unterricht, der sich in besonderer Weise der Demokratie-Lernen verschrieben hat, nicht auf bewährte Lehr-Lern-Skripts völlig zu verzichten, sondern es geht um eine Erweiterung des Skriptrepertoires mit dem Ziel, solche individuellen und gemeinsamen Lern- und Wissenskonstruktionsprozesse zu initiieren, von denen erwartet werden kann, dass sie die Wahrscheinlichkeit erhöhen, einen Beitrag zur Entwicklung von Politik- und Demokratiebewusstsein zu leisten und defensive Lernhaltungen von Schülern zu verhindern. Darin können und sollten auch instruktionsorientierte Verfahren für einzelne Unterrichtsphasen durchaus ihren Platz haben, um eine Balance zwischen eigenaktiven Lernarrangements und manchmal notwendiger

Instruktion zu erreichen. Eine Polarisierung zwischen offenen und geschlossenen (frontalen) Unterrichtsformen mit den jeweiligen Konnotationen von „gut“ und „schlecht“, die statt einer Realisierung von einer offenen situativ und lerngruppenspezifischen ausgerichteten Multikultur von Unterricht sich in Abgrenzungen und Vereinseitigungen ergeht, ist vor allem in der Gefahr, dass Unterrichtsentwicklung blockiert wird und in Sackgassen endet (vgl. Bastian, 2007, 32f.). Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass lehrergesteuertes Lernen in seiner vorherrschenden Dominanz reduziert werden muss, um eigenverantwortliches Lernen zu erweitern. Zu Recht fordert Wolfgang Beutel hinsichtlich der vorherrschenden schulischen Lehr- und Lernkultur eines fragend-entwickelnden Unterrichtes und eines grundsätzlich auf Frage und Antwort beschränkten Lehrer-Schüler-Verhältnisses unter dem Kriterium einer Eignung für verantwortungsbezogenes Demokratie-Lernen: „Eine demokratische Schule ändert dieses einseitige Frage-Antwort-Verhältnis und lehrt die Kinder das Fragen bzw. nutzt und kultiviert deren entwicklungsbezogene Neugier. Im weiteren Verlauf der Lernbiographien ihrer Schüler bringt eine solche Schule diese Neugierde nicht zum Verstummen, sondern hält sie aufrecht – was die Möglichkeit zum ‘Fehler in der Sache’ einschließt. Denn wer ständig erfährt, dass er mit seinen Fragen und Antworten nur falsch liegt, wird in der Schule schnell verstummen. Lehren und Lernen in der Verantwortung ist deshalb auch ‘fehlertolerant’ und auf das Verstehen der Denkwege bei den Lernenden bezogen“ (Beutel, 2010, 78).

<sup>379</sup> Da der Kompetenzbegriff in einer funktional differenzierten und systemisch vernetzten Gesellschaft, die Personen benötigt, die über intelligentes Wissen und über konstruktive Problemlösefähigkeiten verfügen, inzwischen Konjunktur und eine erstaunliche Karriere hinter sich hat – Wolfgang Sander spricht bei der Kompetenzorientierung von einem „Megatrend“ (Sander, 2009b, 205) – und häufig inflationär gebraucht wird, sei trotz der bisher schon geäußerten Skepsis bei der näheren Bestimmung des Begriffes „Demokratiekompetenz“ (vgl. Anmerkung 336) hinsichtlich einer Verkürzung der bildungstheoretischen Fundierung von Unterricht durch eine Kompetenzorientierung aus pragmatisch-realistischen Gründen an die inzwischen sehr bekannte Kompetenzdefinition von Franz E. Weinert erinnert, ohne dabei die Skepsis gegenüber dem Kompetenzbegriff im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung grundsätzlich aufzugeben: „Unter Kompetenz versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, 27). Dabei entsprechen sich bei Weinert Kompetenz und Performanz nicht; zudem nimmt er nicht genetisch angelegte Dispositionen in seinen Kompetenzbegriff auf (vgl. May, 2007, 37ff.). Trotz nicht zu leugnender Déjà-vu-Einsichten beim Vergleich der Curriculumdiskussion Ende der 60er Jahre und der heutigen Kompetenzausrichtung von Lehrplänen (lässt man die Entwicklung der Input-Orientierung zur heutigen Output-Orientierung außerhalb der Betrachtung) kann der Vorteil von Kompetenzen als praktisch verfügbare Dispositionen darin gesehen werden, dass damit nicht nur die ausdifferenzierten Lernzielkataloge der Curriculumreform ausgedient haben. Ein weiterer Gewinn hinsichtlich der Zielperspektive des Demokratie-Lernens, das eine nicht-affirmativ gefasste politische Bildung und eine an Mündigkeit orientierte Selbstbildung inkludiert, kann im Kompetenzbegriff nicht gesehen werden, da er eingebettet ist in eine bildungspolitische Outputorientierung, die sich ausschließlich an Effizienzkriterien und an einer Perfektionierung bildungspolitischer Steuerung orientiert und in die

Gefahr gerät, in eine sozialtechnologische Modularisierung des Subjektes zu münden, die dem Geiste einer instrumentellen Vernunft entstammt, die wiederum davon ausgeht, dass Bildung herstellbar sei. Zudem wird durch die Verbindung von Kompetenzen und Inhalten in Kernlehrplänen einer bildungstheoretisch problematischen Kanonbildung Vorschub geleistet, die in ihrer Weiterverfolgung dann noch auf eine instruktionsorientierte Vermittlung von Basis- und Fachkompetenzen reduziert zu werden droht. Wird mit der Kompetenzorientierung nur in sozialtechnologischer Manier auf die Ergebnisvermittlung geschaut, bleibt auch die Qualität der prozessualen Dimension der Vermittlung von Kompetenzen außerhalb der Betrachtung. Dafür sind dann die Schulen und die Lehrenden allein verantwortlich, und zwar ohne jegliche Unterstützung durch entsprechenden Input, von dem zu fordern ist, dass er sich auch Qualitätsmaßstäben stellt. Kompetenzorientierung bringt zudem häufig – je nach definitorischer Ausrichtung – in Beschreibung von Can-Do-Statements eine Reduktion auf die kognitive Dimension mit sich. Da auch motivationalen und volitionalen Elemente in die Kompetenzausrichtung einfließen, wird so eine vorgedachte motivationale Selbststeuerung miteingeplant, so dass sich die Fremdsteuerung der Lernenden ohne Widerstand vollziehen soll. An Partizipation der so zu Kompetenzträgern geschrumpften Subjekten an ihrer politischen Bildung ist bei einem solchen Geist der Kontrolle nicht zu denken, weil Selbstdenken und Reflexion übergangen werden sollen, zumal ja nur solche Kompetenzen erworben werden sollen, die zur Bewältigung von vorgegebenen Problemen nötig sind. Unter dem Einfluss von Messbarkeits- und Steuerbarkeitsphantasien ist die Nutzung von Kompetenzen unter der kriterialen Norm des Demokratie-Lernens kritisch zu befragen. Es ist nach geeigneten Konzepten zu suchen, die die Eigenlogik des Demokratie-Lernens und dessen Nicht-Affirmität beachten, aber durchaus eine nachvollziehbare und evaluierbare Politikdidaktik möglich machen.

Einen ersten Schritt in diese Richtung unternimmt die Arbeit von Michael May, der für einen fachspezifischen Kompetenzset (Perspektivenübernahme, politische Verantwortlichkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politisch-wertendes Urteilen, Vermittlung konfligierender Urteile in sozialer Auseinandersetzung, Bereitschaft zur performativen Realisierung der einzelnen Kompetenzen) eine Konkretisierung und eine Modellbildung vorlegt (vgl. May, 2007). Auch bei Wolfgang Sander finden sich in seiner dritten Auflage seines Buches „Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung“ (Sander, 2008a, S. 73ff.) erste Ansatzpunkte für eine politikdidaktisch noch halbwegs akzeptable Hinwendung zu Kompetenzen in der politischen Bildung, um damit dann Vergleiche zwischen fachbezogenen Lernausgangslagen und Lernergebnissen anzustellen. Bezieht man sich bei der Beschäftigung mit der Kompetenzorientierung auf die Ebene der Kernlehrpläne, dann erscheint die Kompetenznutzung nicht nur der schon genannten Kritik zu entsprechen, sondern viele Kompetenzen erscheinen als ein bloßer „Austausch von Semantiken“, wobei der Kompetenzbegriff mit anderen Bezeichnungen (Lernziele, Qualifikationen) nur ausgetauscht wird (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt/Hampe, 2004, 336ff. u. 348ff.), aber hinsichtlich eines Interesses an der Formierung des Subjektes oft enger und ausdifferenzierter (aufgeteilt in Teilkompetenzen) gefasst wird. Zudem bleibt, worauf oben schon auf einer allgemeinen Ebene hingewiesen wurde, gerade bei den Kernlehrplänen völlig offen, wie den Lehr- Lernprozesse zur Erreichung der Kompetenzen gestaltet werden sollen. Dass es aber ganz besonders auf entsprechende Lernarrangements und anwendungsorientierte Settings ankommt, darauf hat Andreas Petrik unter Berücksichtigung der Graduierung von Kompetenzen hingewiesen (Petrik, 2007e, 327f.). Es bleibt – unabhängig von einer sozial-technologischen Ausrichtung des Kompetenzbegriffes – also fraglich, ob mit

der kompetenztheoretischen Wende Lernende tatsächlich besser in die Lage versetzt werden, ihr Wissen zunehmend situationsunabhängiger und problemadäquater vor dem Hintergrund von kumulativem Lernen nutzen zu können, ob politische Bildung, selbst in einer Verkürzung zur Vermittlungswissenschaft, tatsächlich konkretisiert und optimiert werden kann. Unter dem in dieser Arbeit dargestellten Anspruch des Demokratie-Lernens muss ein Politikunterricht, der sich dieser Verpflichtung stellt, mehr leisten als das, was in Kompetenzen derzeit zu messen ist. Es reicht eben nicht aus, wenn ein solcher Politikunterricht stärker aufforderungs- und anwendungsorientiert gestaltet wird und die Bearbeitung von komplexen Aufgaben ermöglicht. Vielmehr ist er angewiesen auf sog. „extra-funktionale Kompetenzen“ (Negt, 2004, 204), die für die Entwicklung eines belastbaren Demokratiebewusstseins von besonderer Relevanz sind und sich jeder Funktionalisierung widersetzen. Insofern muss die gängige Kompetenzdiskussion und das Ringen um Basis- und Kernkonzepten und daraus entwickelte testbare Aufgabenformate um die von Oskar Negt in die Diskussion gebrachten fünf Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen für eine demokratiepädagogische Kompetenz als übergreifende Oberkompetenz erweitert bzw. besser ersetzt werden, auch wenn diese sich nur sehr schwer messen (was positiv gesehen wird) lassen und wenn sie keine bereichsspezifischen Kompetenzen, sondern eher kulturspezifische und abstrakte Fertigkeiten sind. Diese Kompetenzen bei Negt sind: Identitätskompetenz (Den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen), technologische Kompetenz (Gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln), Gerechtigkeitskompetenz (Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit), ökologische Kompetenz (Der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen) und historische Kompetenz (Erinnerungs- und Utopiefähigkeit) (vgl. Negt, 1997, 227-238 u. Negt, 1994). Sie überschreiten die ausschließlich kognitive Dimension und unterstützen die Reflexions-, Kritik-, Urteils- und Widerstandsfähigkeit als wichtige Elemente von Bildung. Sehr zu Recht weist Klaus-Peter Hufer in Bezug auf die spezifische Bestimmung von Kompetenz bei Oskar Negt darauf hin, dass die von Negt in die Diskussion eingebrachten Kompetenzen der Notwendigkeit gerecht werden, „dass es zwischen einer beliebigen Bildungsvorstellung, einer konturenlosen Wissensanhäufung und einem eng geführten Kompetenzbegriff noch einen weiteren Weg geben muss. Mit ihm wird in einer hochkomplexen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Welt der Anspruch aufrecht erhalten, dass Bildung keinem instrumentellen Zweck oder keiner funktionalen Nutzung dient, sondern dazu beitragen soll, die Verhältnisse human, gerecht und demokratisch zu gestalten. Ein solcher Ansatz ist allerdings nicht ‘outputorientiert’, und unterliegt keinen Verwertungsinteressen. Er widersetzt sich dem technokratischen Anspruch einer ‘Kompetenzdiagnostik’ und den damit verbundenen flächendeckenden „Kontroll, Überprüfungs- und Evaluationsverfahren“ (Hufer, 2008, 16). Deshalb muss er sich den Vorwurf gefallen lassen, dass wegen der Beschreibung inhaltlich-normativer Leitbilder keine Eignung für „die Konstruktion eines Kompetenzmodells nach fachdidaktischen und lernpsychologischen Kriterien“ (Sander, 2009b, 297) ausgesprochen werden kann, was aber auch nicht die Intention der Überlegungen von Negt war. Die Kritik an der Funktionalisierung der Kompetenzmodelle unter dem Primat einer verkürzten „Outcome-Orientierung“ von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen und eine Ausweitung im Sinne Negts unter der Zielperspektive einer humanen, gerechten und demokratischen Gesellschaft steht in völliger Übereinstimmung mit den hier vertretenen Vorstellungen demokratischer Erziehung und Bildung, die in Kauf nehmen, dass solche Kompetenzen nicht domänenspezifisch ausdifferenziert werden. Allerdings schlie-

Ben diese Vorstellungen im Sinne der Selbstvergewisserung über die eigene Zielerreichung keineswegs Verfahren der Selbstevaluation und des schulischen Systemmonitorings aus, wenn diese im Sinne der hier vertretenen Ziele gebraucht werden und nicht zu einer reinen Effizienzorientierung im Sinne von technokratischen Steuerungsprozessen und von Abnehmererwartungen eingesetzt werden. Will man z. B. näher bestimmen, was Demokratiekompetenz denn ist, weil bestimmte Anforderungen hinsichtlich der freiwilligen Bereitschaft von Bürgern, sich evtl. in öffentliche Angelegenheiten einzumischen und das Zusammenleben und die Koordination sozialen Handelns zu gestalten, bekannt sein sollten, dann kann es hilfreich sein, Kompetenzen in einer pragmatischen Orientierungsfunktion zu nutzen. Aber, daran sei erneut erinnert: Die Kompetenzorientierung muss stets hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit den Sollenszielen politischer Bildung und demokratischer Erziehung, z. B. hinsichtlich eines auf Mündigkeit ausgerichteten Verständnisses befragt werden, um verantwortlich über ihre Einbeziehung entscheiden zu können. Die Nachteile des Ansatzes sind zu vermeiden, während Anregungen im Hinblick auf unterrichtliche Veränderungen (z. B. eine verstärkte Ermöglichung eines Situationsbezuges) unter Verdeutlichung der Begrenzung solcher Zugriffe in Anspruch genommen werden können. Hinsichtlich der Nutzung von Demokratiekompetenz soll für diese Arbeit in Ergänzung zu den bisherigen Bestimmungen noch auf weitere Optionen hingewiesen werden. So legt Gerhard Himmelmann einen sehr differenzierten Vergleich von Kompetenzmodellen vor und ermöglicht eine Ausdifferenzierung der Demokratiekompetenz über das soziale System, über eine Schul- und Bildungstheorie und über Lernziele, Inhalts- und Lernstandards (vgl. Himmelmann, 2006f). Noch sehr allgemein bringt Martina Dietrichs Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten aller Beschreibungen von Demokratiekompetenz zum Ausdruck, was für Demokratiekompetenz ausschlaggebend ist (vgl. Diedrich, 2006, 12). Diedrich nennt drei zentrale Kompetenzbereiche: 1. Wissen, insbesondere deklaratives Wissen über zentrale Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und Möglichkeiten demokratischer Partizipation, 2. Einstellungen und Haltungen, hier vor allem Anerkennung von Menschenwürde, Gleichheit, Brüderlichkeit, Pluralismus und „kritische Loyalität“ und „kritische Sympathie“, 3. Handlungsbereitschaft, im Sinne des Willens, sich aktiv und in fairer Weise am gesellschaftlichen Diskurs zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebenda.). Ausführlicher, etwas differenzierter und bis zur Handlungsebene entwickelt ist die Definition von *Demokratiekompetenz* von Wolfgang Beutel/Monika Buhl/Peter Fauser und Hermann Veith, die sie am 23./24. 02. 2007 auf dem Kolloquium des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ in Stuttgart vorgestellt haben. Sie lautet: „Demokratiekompetenz ist die erworbene Fähigkeit und Bereitschaft: 1. sich aktiv in zivilgesellschaftlichen Gruppen einzubringen und auch auf andere ohne Statusvorbehalte zuzugehen, 2. die Chance zu nutzen, sich an politischen Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen zu beteiligen, 3. Situationen und Sachlagen zu analysieren und die Gründe von Entscheidungen offen zu legen, 4. zwischen privaten und öffentlichen Interessen abzuwägen, um verbindliche für alle Beteiligten tragfähige Entscheidungen herbeizuführen, 5. Handlungen und Handlungsfolgen im Lichte als legitim erachteter Rechtsprinzipien und herrschaftskonstituierender Prozeduren zu beurteilen, 6. die Wirkung von Effizienz von Abmachungen einzuschätzen, um gegebenenfalls Entscheidungen zu revidieren.“ Auch damit und ebenso mit den von Gerhard Himmelmann entwickelten Grundzügen für ein Kompetenzmodell für die Demokratieerziehung (vgl. Himmelmann, 2006d, 186f.) bleibt es noch schwer, hinreichende Operationalisierungen zu begründen. Diese mangelnde Konkretion im Hinblick auf das, was denn genau durch Lernprozesse anzustreben sei, bemängelt Michael May bei Gerhard Him-

melmann ebenso wie fehlende Hinweise, inwiefern sie für das demokratische System relevant seien (vgl. May, 2007, 206). Da schon vorher ausgeführt wurde (vgl. Anmerkung 336), dass Demokratiekompetenz nicht mit dem standardorientierten Verständnis von Kompetenz identisch ist und auch nicht diesen Anspruch erhebt, kann mit einer solchen – zugegeben sehr allgemeinen Bestimmung – doch eine kritische Reflexion erfolgen, ob ein bestimmtes Verhalten dem Anspruch von Demokratiekompetenz genügt oder ob dieser Anspruch im schulischen Einsatz (als ein Beispiel) deformiert oder gar denunziert wird. Verortet man Demokratiekompetenz noch – wie von May gefordert (vgl. May, 2007, 100ff.) – demokratietheoretisch, dann ist zumindest ein Maßstab gewonnen, der als Prüfkriterium genutzt werden kann. Er ist aber noch nicht hinreichend, um im jedem Einzelfall genau zu bestimmen, was – wenn das überhaupt das Prüfkriterium sein soll – (z. B. im Sinne der präzisen Definition von Weinert) unter Demokratiekompetenz zu verstehen ist. Wie hier deutlich wird, handelt es sich immer um ein Bündel von Fähigkeiten. Demokratische Kompetenzen sind an sich auch unspezifischer als politische Kompetenzen, da sie sich weder öffentlich konstituieren noch auf Regelungen zielen, die unmittelbar politischen Charakter haben, vielmehr beziehen sie sich oft auf den Stil der Entscheidungsfindung und sind eher im Bereich der Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform angesiedelt (vgl. Reichenbach, 2001, 200f.). Deshalb wird die Möglichkeit der Orientierungsfunktion einer Bestimmung von Demokratiekompetenz als leitende Kategorie in dieser Arbeit nicht völlig ausgeschlossen. Aber es wird auf ein präzises Set von Demokratiekompetenzen (wie z. B. Michael May es in Ansätzen vorschlägt) verzichtet, weil es problematisch erscheint, bestimmte Kompetenzen unter dem Gesichtspunkt der Messbarkeit und der Kontrolle zu operationalisieren. Kompetenzen, die auf demokratischen Tugenden, auf einem demokratischen Ethos beruhen, sind nicht benutzbar. Demokratische Tugenden entziehen sich berechtigt einem solchen auf Berechenbarkeit ausgerichteten Zugriff, verweigern sich erfreulicherweise einem „Kompetenz- und Steigerungsethos“ (Reichenbach, 2007f, 75) und sind dennoch für die Ausbildung eines demokratischen Habitus` von entscheidender Relevanz. Aus diesem Grunde wird in dieser Arbeit möglichst der Begriff des Demokratiebewusstseins präferiert. Dies auch schon deshalb, weil an der Gleichberechtigung von Beteiligungs- und Enthaltungsform festgehalten werden soll, also nicht per se vom einzelnen Bürger verlangt werden soll, in öffentliche Angelegenheiten einzugreifen, wie es der Begriff der „demokratischen Handlungskompetenz“ nahe legt. Um aber auf der unterrichtlichen Ebene die Kompetenzorientierung – hier vor allem im Politikunterricht – trotzdem noch allein unter pragmatischen Gesichtspunkten der systematischen Unterrichtsentwicklung und der kollegialen Verbindlichkeit nutzbar zu machen, sei auf das für diese Zwecke hilfreiche Buch von Kerstin Backhaus, Klaus Moegling, Susanne Rosenkranz „Kompetenzorientierung im Politikunterricht“ (Backhaus/Moegling/Rosenkranz, 2008) hingewiesen. Hier wird der Versuch unternommen, Kriterien und Indikatoren zumindest für einen Teil von Kompetenzen zu entwickeln, die auch bildungstheoretisch noch gefasst werden können und die auch zur Entwicklung von demokratieförderlichen Dispositionen hilfreich sein könnten. In diesen Teilbereichen ist es dann auch möglich, den Lernfortschritt hinsichtlich des Erreichens bestimmter Kompetenzen festzustellen – leider nur auf der Seite der Schüler. Ergänzend wäre es m. E. sinnvoll, wenn auch Kriterien und Indikatoren, die von den Fachkonferenzen verbindlich festgelegt würden, für die Politiklehrer hinzukämen, die sie zu erfüllen hätten, um die Kompetenzen für die Schüler zu erreichen. Auch der Vorschlag eines Kompetenzerwerbsschemas von Rainer Lersch bietet Möglichkeiten, einen kompetenzorientierten Unterricht in der Fachkonferenz in ersten Ansätzen zu entwickeln (vgl. Lersch, 2008). Auf einer

allgemeindidaktischen Ebene liegt inzwischen auch ein prüfenswerter Vorschlag für einen kompetenzorientierten Unterricht vor, der Methoden zur Kompetenzförderung anbietet (vgl. Bensen, E./Hey, 2009). Grundsätzlich lassen sich auch Merkmale bestimmen, die einen kompetenzorientierten Unterricht ausmachen, also z. B. kognitive Aktivierung, soziale Einbindung und die Strukturiertheit von Unterricht. Aber insgesamt muss doch gefragt werden, ob ein kompetenzorientierter Fokus alles abdecken kann, was im Rahmen demokratischer Erziehung und politischer Bildung gefordert ist und gefördert werden sollte, zumal dies nicht in direktem Verhalten abgerufen werden kann. Notwendig erscheint weiterhin eine Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Tugenden, die zur Entwicklung einer demokratischen Lebensform unverzichtbar sind, die sich aber der Messbarkeit und Steigerbarkeit entziehen. Die kritische Skepsis gegenüber dem Kompetenzbegriff aber bleibt. Es fragt sich, inwieweit der Kompetenzbegriff in seiner Absetzung vom Bildungsbegriff nicht zu einer neuen Form „der dauerhaften Selbst-Rationalisierung der Subjekte“ (Höhne, 2007, 35) führt und der gesamte Kompetenzdiskurs somit eine entsprechende neoliberale Subjektvorstellung legitimiert und rationalisiert, die dazu dient, mit den „Irrationalitäten‘ und Kontingenzen der ‘Markt-Gesellschaft‘ umzugehen“ (ebenda, 31), so dass große Zweifel an dem von Wolfgang Sander (Gießen) behaupteten Professionalitätsgewinn für die politische Bildung bestehen (vgl. Sander, 2009b, 299). Wenn die aktuelle Diskussion um eine förderliche Unterrichtsentwicklung aber denn gar nicht auf den Kompetenzbegriff als „Leitbild“ verzichten will, dann sei aber darauf hingewiesen, dass die Kompetenzentwicklung auf eine Lernkultur angewiesen ist, „welche die mitgestaltende Rolle der Lernenden in den Vordergrund stellt, die modellbildende Kraft gestalteter Lernumgebungen nutzt, die verstehensfördernden Prozesse kooperativer Lernverfahren und Lerngemeinschaften berücksichtigt, die erfahrungsstiftenden Kooperationsmöglichkeiten mit dem schulischen Umfeld, mit den sozialen, kulturellen, politischen, ökologischen und technologischen Wirklichkeitsbereichen des Gemeinwesens in die unterrichtliche Arbeit einbezieht, den Zusammenhang von kognitiven, emotiven, und sozialen Lernzugängen ernst nimmt und gestaltet“ (Schirp, 2009, 116).

<sup>380</sup> In einer gemeinsamen Erklärung der Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund, Beamtenbund und Tarifunion haben sich die genannten Organisationen in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05. 10. 2000 auf eine Bestimmung geeinigt, was unter guten Lehrern zu verstehen ist. Dabei wird insbesondere ihre Expertise für Lehr-Lern- und Erziehungsprozesse und ihre Kompetenz zur Entwicklung der gesamten Schule in den Vordergrund gerückt: „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen; ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation. Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. (...) Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung und der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas“ (KMK-Beschluss vom 5. 10. 2000/Terhart, 2006b, 43).

<sup>381</sup> Dabei ist aber auch mit Fritz Oser darauf aufmerksam zu machen, dass „die Idee der konstruktivistischen Totalfreiheit verhängnisvoll sein kann“ (Oser, 1999, 208). Oser verweist darauf, dass die Welt nicht so ist, dass alles neu geschaffen werden müsse, dass immer auch gefragt werden müsse, „was qualitativ gutes Wissen sei“ (ebenda, 223). Zur vertieften Beschäftigung mit dem Konstruktivismus sei aus der umfangreichen Literaturfülle zum Konstruktivismus nur auf die Werke hingewiesen,

die von mir selbst als hilfreich und relevant eingeschätzt werden, also z. B.: Reich, 1996; Voß, 1996; Meixner, 1997; Siebert, 1999; Arnold, R./H. Siebert, 1999; Voß, 2005; Müller, 2006; Dubs, 1995.; Siebert, 1996; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1995; kritisch dazu: Terhart, 1999; Deisbergen, 1998; Lindemann, 2006.

<sup>382</sup> Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Erkenntnisse der Gehirnforschung nicht schon die konkrete Erzeugung erfolgreichen Unterrichts garantieren. Sie können nur Hintergrundwissen sein. Wenn man etwas über den Unterricht erfahren will, muss man sich mit dem Unterricht selbst beschäftigen, und zwar jenseits von künstlichen Laborsituationen (vgl. Terhart, 2006a, 83f.). Vor allem sagen die Neurowissenschaften nichts über Lehren und schon gar nichts über Bildungsziele und deren Begründungen. Zudem sind Menschen nicht nur auf Gehirne zu reduzieren (vgl. Becker, N. 2006a, 149). Bestenfalls sind technologische Vorstellungen davon zu gewinnen, wie Unterricht methodisch zu gestalten ist, aber auch dabei bleiben Fragen offen. Insgesamt kann man festhalten, dass die neurowissenschaftlichen Theorien und Erklärungen häufig noch zu unpräzise und spekulativ sind, um für eine neurowissenschaftliche Grundlegung der pädagogischen Praxis dienen zu können (vgl. Gyseler, 2006, 567). Darüber hinaus muss ein solches Ansinnen unter Berufung auf das Genuine des pädagogischen Zugriffs grundsätzlich bezweifelt werden. Käte Meyer-Drawe weist berechtigt darauf hin, dass Lernen aus der Perspektive des pädagogischen Verständnisses keinen Gehirnzustand meint, „sondern einen bedeutungshafte n Vollzug, welcher nicht in seinen neurologischen Strukturen aufgeht“ (Meyer-Drawe, 2008, 210). Ein solches Verständnis von einem inhaltslosen Lernen als Informationsverarbeitung, die vor allem kontrollierbar sein soll, ist allerdings auch Ausdruck der gesellschaftlichen Bedingtheit einer solchen Vorstellung (vgl. ebenda, 46). Für die politische Bildung ist die neurobiologische In-Fragestellung des rationalen Urteilens und Handelns nicht unproblematisch und nicht einfach hinnehmbar. „Die Politische Bildung wird diese organisch begründete These eines Primats der Emotionen gegenüber den Kognitionen nicht ohne weiteres akzeptieren können. Das daraus abgeleitete Postulat einer ‘Illusion der Willensfreiheit’ stellt letztlich die gesamte Politische Bildung, mit ihrer Orientierung an der Mündigkeit, in Frage“ (Lange, D., 2008b, 112).

<sup>383</sup> Wolfgang Sander (MS) folgert daher zu Recht, dass der radikale Konstruktivismus keine tragfähige Basis für eine handlungsfähige Didaktik sein kann (vgl. Sander (MS), 2007, 18).

<sup>384</sup> Ein demokratisch erziehender und politisch bildender Unterricht bedarf der Anknüpfung an biografische Momente der aktuellen Lebenswirklichkeit der Lernenden, aber er darf nicht völlig darin aufgehen bzw. darin verbleiben oder gar sich darin verlieren. Vielmehr sind die gebrochenen Formen demokratischer Selbst- und Mitbestimmung, die Bedrohung und Einschränkung biografischer Entfaltung im Rahmen demokratischer Kontrolle, die Aufsplitterung einer zu sich selbst kommenden Biografie in Einbettung in soziale Verantwortung und unter Berücksichtigung gerechter sozialer Entwicklungsbedingungen stets erweiternd zu thematisieren. Die derzeit „kultivierte biografische Suche nach dem eigenen Selbst“ (Bernhard, 2001b, 127) reicht dazu nicht aus. Notwendig sind klärende begriffliche Bestimmungen, der Aufbau einer Systematik demokratisch-politischen Denkens, die Entwicklung eines Grundverständnisses von Demokratie (Demokratietheorien) und der Aufbau eines kritischen demokratisch-politischen Urteilsvermögens. Einen Versuch, „biographische Ressourcen“ zur Bildung von Selbst- und Weltverständnissen und zur Entwicklung einer konsistenten Haltung zu erforschen, stellt der Bericht von Heide von Felden dar (Felden, 2006). Eine Chance der Verknüpfung von Biografie und kategorialen politischen Einsichten jenseits eines übersteigerten Subjektivismus bietet der

Ansatz einer alltagspolitischen Bildung, in der der Gegensatz eines scheinbar nicht politikrelevanten Alltags mit dem eigentlich Politischen verbunden wird, weil im Alltag selbst Elemente und Potentiale erkannt werden und Politik und Alltag als ein gegenseitiges Bedingungsgeflecht verstanden werden (vgl. Lange, D., 2007b). Dazu zählt auch die genetische Politikdidaktik, die Bildungsgangsdidaktik und Lehrkunstidaktik vereint (vgl. Petrik, 2007e, 18).

<sup>385</sup> Inwieweit die Lernenden ihre unterrichtlichen Tätigkeiten durch eine geschickte Gestaltung der Lernumgebung völlig freiwillig aufnehmen, muss allerdings bezweifelt werden (vgl. Sander (MS), 2007, 17). Unterstützt werden kann aber die Forderung nach einer „Anregungsdidaktik mit vielfältigen Lernangeboten“ (Siebert, 1993, 54). Durch laufende Rückmeldungen zum Unterricht durch die Lernenden kann zumindest ein gewisser Einfluss auf die Lernkultur genommen werden. Darauf wird noch einzugehen sein.

<sup>386</sup> Auf die Problematik einer Auffassung von Lernen, die davon ausgeht, dass die Lernenden sich völlig selbst organisieren könnten und die dann in Schulen zu sog. „Selbstlernzentren“ führt, hat Käte Meyer-Drawe berechtigt hingewiesen: „Auch in derzeit herrschenden Auffassungen des Lernens als Prozess der Selbstorganisation fungiert eine bereits theoretisch festgelegte Privilegierung solcher gesellschaftlicher Gruppen, denen Selbstständigkeit nicht fremd ist. Der oft beschworene *swift from teaching to learning* stabilisiert Herrschaftsverhältnisse, in denen jene, für die Fremdsteuerung die Normalität des Alltags prägt, von vorneherein benachteiligt sind“ (Meyer-Drawe, 2008, 207). „Lernende werden thematisiert wahrgenommen und behandelt als autopoietische Systeme, denen nur dann Erfolg beschieden ist, wenn sie sich als Manager ihrer selbst entwickeln und damit als überprüfbare Teilhaber, welche sich dem Anschein nach freiwillig unausgesetzten Qualitätskontrollen und -optimierungen unterwerfen“ (ebenda, 208).

<sup>387</sup> So Peter Fauser beim Kolloquium des „Förderprogramms Demokratisch Handeln“ am 23./24. Februar 2007 in Stuttgart.

<sup>388</sup> Auch die aktuelle Unterrichtsforschung belegt, dass Lehr-Lern-Prozesse nur gelingen, wenn sie ihren Anknüpfungspunkt an den Erfahrungen und an den Lebenssituationen der Lernenden und deren spezifische Bedürfnisse ernst nehmen und wenn sie darüber hinaus die Schüler in die Lage versetzen, ihre eigenen Lernprozesse selber zu planen, sich Ziele zu setzen, methodisch und systematisch Wissen zu erarbeiten, den eigenen Lernerfolg zu analysieren, zu überwachen und aus Fehlern zu lernen (vgl. Horstkemper, 2009, 162).

<sup>389</sup> Diese Abstimmung und Klärung wird als ein wesentliches fachliches Lernziel des Unterrichts so wichtig genommen, dass dafür auch Lernzeit bewusst in Anspruch genommen wird. Auch darin liegt eine Begründung für mehr und kontinuierliche Unterrichtsstunden, für demokratische Erziehungs- und politische Bildungsprozesse.

<sup>390</sup> Dass Schüler durchaus als kompetente Beurteiler von Unterricht gelten können, darauf weist vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage über lernförderliche Unterrichtsmerkmale auch Sabine Gruehn hin (Gruehn, 2000, 204).

<sup>391</sup> Bildsamkeit als anthropologische Voraussetzung ist dabei stets an die Ansprechbarkeit für Vernunft und Entscheidungsfreiheit gebunden. Sie entsteht nicht von selbst, sondern entsteht stets durch eine Fremdaufforderung, die aber an die Selbsttätigkeit des Betroffenen gebunden ist. Der Lernende wird mit einer Aufforderung konfrontiert, zu der er sich rezeptiv und kreativ verhalten kann. Es handelt sich dabei nicht um eine erfolgsgarantierende äußerliche Beeinflussung. Welche Perspektivenveränderungen durch eine grundlegende Ausrichtung von Unterricht unter Berücksichtigung solcher Grundbegriffe wie Bildsamkeit, Mündigkeit, pädago-

gische Interaktion und pädagogische Transformation entstehen können und sollten, habe ich für den Pädagogikunterricht an anderer Stelle beschrieben (vgl. Röken, 2009a).

<sup>392</sup> Helmut Heid verweist darauf, dass Kinder und Jugendliche mit der größten Wahrscheinlichkeit auch produktiver sind, wenn sie aktiv an ihrem Lernprozess beteiligt sind, wenn sie im Laufe der Schuljahre zunehmend zu eigenverantwortlichen Gestaltern ihrer eigenen Lerngeschichte werden (vgl. Heid, 1991, 57). Dazu müssen sie selbstverständlich angehalten werden.

<sup>393</sup> Die Fachlehrerlehrer haben im Rahmen einer situativen Führung zu prüfen, ob die Beteiligung der Lernenden in einem angemessenen Verhältnis zu den Kriterien von Effizienz, Effektivität, Zufriedenheit, Fairness und Gerechtigkeit stehen (vgl. Reichenbach, 2006c, 58).

<sup>394</sup> Zumindest gilt dies für die Obligatorik des Lehrplans. Aber dieser lässt, wenn er ein guter Lehrplan ist, auch Freiräume für Vereinbarungen zwischen Lehrenden und Lernenden, die die jeweiligen Interessen berücksichtigen.

<sup>395</sup> Um einen inneren Zusammenhang zwischen subjektiven Lernzugängen und anzueignendem konzeptionellen Deutungs- und Ordnungswissen zu erreichen, worauf an anderer Stelle noch genauer einzugehen sein wird, gibt es mit Manfred Bönsch vier Grundmöglichkeiten zur Konstituierung von Lern-Sinn: (1.) „Sinn ist gegeben, wenn ich subjektiv etwas für wichtig halte, weil es für mich existenznotwendig ist (subjektive Sinnvergewisserung), (2.) Sinn ist gegeben, wenn ich mich mit etwas befassen muss, was andere betrifft oder allgemeiner ein gesellschaftliches Problem ist (soziale/gesellschaftliche Sinnkonstituierung), (3.) Sinn ist gegeben, wenn mir etwas wichtig gemacht wird (kommunikative Sinnvermittlung), (4.) Sinn konstituiere ich selbst (individuelle Sinnkonstituierung)“ (Bönsch, 2002, 9ff.). Sinnstiftung ist damit stets eine herausfordernde Aufgabe für die Lehrkraft, die die subjektiven Deutungsmuster und Sinnhorizonte der Lernenden mit dem objektiven Sachbezug des Lernens in eine sinnvolle Verbindung zu bringen hat. „Für die Unterrichtspraxis leitet sich daraus die Forderung ab, anregende Lernumgebungen zu arrangieren, die situiertes und lebensweltbezogenes Lernen ermöglichen und durch die Vielfalt der angebotenen Methoden Entfaltungsmöglichkeiten für unterschiedliche Lernwege und Lernertypen bereithalten“ (Scherb, 2007, 131). Armin Scherb empfiehlt zur Umsetzung dieser Empfehlung das didaktische „Entfaltungsmodell“ von Schorch (vgl. Schorch, 2000, 789ff.).

<sup>396</sup> „Die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden bezieht sich ausschließlich auf eine temporäre und auf Überwindung und Ausgleich angelegte Differenz in dem, was einen Geltungsanspruch erhebt. Nicht erst das Lernergebnis, sondern bereits der Lernvorgang muss auf die Achtung vor der Selbsttätigkeit des anderen ausgerichtet sein ...“ (Ladenthin, 2009, 7).

<sup>397</sup> Fauser, Prenzel und Schratz weisen zudem darauf hin, dass ein Unterricht, der stark auf das Verstehen der Schüler, auf deren Eigenaktivität, auf individuelle Förderung und Selbstständigkeit ausgerichtet ist, die Lehrenden notwendigerweise auf eine gewisse „Augenhöhe“ mit den Lernenden bringt (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz, 2007, 26). Sie kann aber nichtsdestoweniger die Asymmetrie, die pädagogischen Verhältnissen inhärent ist, nicht aufheben. Erzieherische Kommunikation ist durch Asymmetrie gekennzeichnet, die trotz des Bemühens um deren schrittweisen Abbau und der Notwendigkeit des Rückgriffs auf partielle Zustimmungsfähigkeit, d. h. auf die vernünftige Freiheit des Schülers und der Schülerin, niemals völlig aufgehoben werden kann (vgl. Brüggem, 2007).

<sup>398</sup> Auch hier sei darauf hingewiesen, dass Handeln eine Option ist und bleiben sollte. Es besteht kein Handlungszwang.

<sup>399</sup> Dabei sollte sich auch das gesamte Leitbild der Schule verändern, und zwar von einer „Schule der Belehrung“ zu einer „Schule des Verstehens“ (Fauser, 2007, 23).

<sup>400</sup> Schon hier sei auf die wichtige Rolle der Fachkonferenz in diesem Kontext hingewiesen.

<sup>401</sup> Interessant ist dabei, dass die Kriterien für einen guten Unterricht einem systematischen Unterrichtsentwicklungsprozess entstammen, an dem die Mitglieder der Fachkonferenz beteiligt waren (vgl. Röken, 1999). Eine spezifische Ausrichtung auf den Pädagogikunterricht und sein Proprium wurde erst vor dem Hintergrund eines allgemeinen Leitbildes für Unterricht als Element des Schulprogramms entwickelt (vgl. Röken, 2004a u. Röken, 2005b).

<sup>402</sup> Im Anschluss an Dietrich Benner geht es stets um die Transformation gesellschaftlicher Anforderungen in pädagogische Anforderungen. Gesellschaftliche Anforderungen sind darauf hin zu prüfen, ob sie das Eigenrecht pädagogischen Handelns anerkennen und unterstützen und inwieweit sie Möglichkeiten eröffnen, einen Beitrag zur Erweiterung selbstbestimmten individuellen und gesellschaftlichen Handelns zu leisten.

<sup>403</sup> Bildsamkeit meint die durch Erziehung, Bildung und Sozialisation unterstützte Entwicklungsfähigkeit des Menschen zu sich selbst (vgl. Brüggem, 1989 u. Brüggem, 2009).

<sup>404</sup> Mündigkeit bleibt dabei stets bezogen auf die tatsächlichen Abhängigkeitsverhältnisse, an denen sie sich immer wieder neu ausrichtet (vgl. Rieger-Ladich, 431ff.).

<sup>405</sup> Da politische Bildung immer selbst auf Freiheit als Voraussetzung angewiesen ist, soll sie nicht zur Gesinnungskunde und damit zur staatlichen Instrumentalisierung missbraucht werden. Deshalb ist politische Bildung auf Freiheit als Entwicklungsmittel angewiesen. Insofern kann mit Tilman Grammes hier von einer dialogischen Idee der Mündigkeit als „pragmatisches Paradigma“ gesprochen werden (vgl. Grammes, 1988).

<sup>406</sup> Selbstbewusste Mündigkeit ist dabei individuell und allgemein und damit auch als Möglichkeit von Widerständigkeit gegen Heteronomie und gesellschaftliche Vereinnahmung gedacht, die sich als vernunftgeprägte Haltung (im Sinne eines umfassenden Begriffes von Vernunft) ihres Widerspruchs bewusst bleibt (vgl. Koneffke, 1997). Mündigkeit als „Aufwertung der Subjektivität“ (Lefebvre, 1978, 27) und als Verantwortungsübernahme für sich selbst, für die natürlichen Lebensgrundlagen und für die Gesellschaft und deren humaner und gerechter Fortentwicklung unter einer demokratischen Perspektive kann dabei nur aus Einsicht, aus einer Verfügung über sich selbst entstehen und nicht durch überwältigendes Moralisieren. Trotz der notwendigen Berücksichtigung der Brechung von Selbstbewusstheit und Selbstbemächtigung unter den Bedingungen der Spätmoderne sind politische Bildung und demokratische Erziehung unter dieser Prämisse des Verzichtes auf jegliches oberflächliches Rasonieren nichtsdestoweniger aufgerufen, die Differenz zwischen dem Anspruch allgemeiner Mündigkeit und ihren realen Gegebenheiten zu reflektieren. Das kann sie nicht, „ohne auf die Materialität der Zustände zu reflektieren, in denen Mündigkeit sich zu beweisen hat“ (Sesink, 1996, 38). Sie ist gleichzeitig auch zu sich selbst reflexiv, worauf im Hinblick auf die politische Mündigkeit in der folgenden Anmerkung noch eingegangen wird. „Eine an Mündigkeit interessierte Pädagogik wird aus diesem Grund (gemeint sind die gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesse, G. R.) Erziehungs- und Gesellschaftskritik zu verbinden haben“ (Hoyer, 2006, 26). Mündigkeit ist vor diesem Hintergrund nicht messbar und nicht operationalisierbar. Ebenso kann kein Endzustand von Mündigkeit festgelegt werden. Als kontinuierliche Möglichkeit vieler Mündigkeiten entzieht sie sich einer Sta-

tusfestlegung. Politische Bildung ist stets aufgefordert, an der „Kultivierung von Mündigkeit“ (Claußen, 1992, 57) zu arbeiten, muss sich dabei auch hinsichtlich ihres Anspruches, diese zu erreichen, in Bescheidenheit üben, will sie sich nicht selbst überschätzen. Da mit dem Begriff „Mündigkeit“ im Rahmen der politischen Bildung und der aus dieser Perspektive vorgenommenen bildungstheoretischen Reflexion auf einer abstrahierenden Ebene schnell Zustimmung und Akklamation erreicht wird, erscheint es notwendig, auch in weiteren Annotationen das hier unterlegte Begriffsverständnis noch näher zu explizieren.

<sup>407</sup> Emanzipatorische Subjektwerdung bzw. Mündigkeit schließt die Dimension Widerstandsfähigkeit als ein Vermögen, das auf Abwehr heteronomer Einflüsse gerichtet ist, mit ein (vgl. Bernhard, 2002, 8). Auch diese Perspektive ist als eine Option zumindest als Fragehorizont und stets freiwillig im Rahmen eines Konzeptes demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu ermöglichen, da in die eigenständige Urteilsfähigkeit auch stets das Denken in Alternativen, das kritische Reflektieren von Mündigkeit beeinträchtigender Bedingungen gehört. Da der Zusammenhang von Bildung und vernünftiger Subjektentwicklung vor dem Hintergrund eines neoliberalen Menschenbildes, das den Menschen als modularisierte Persönlichkeit und als zusammenhanglosen Komplex funktionsfähiger Teilchen (vgl. Bernhard, 2007, 207) auffasst, aus dem Blick zu geraten scheint, kann es als hilfreiche Entgegensetzung angesehen werden, an ein zentrales Ziel politischer Bildung zu erinnern, das Bernhard Claußen in seinen verschiedenen Veröffentlichungen zu einer kritischen Politikdidaktik formuliert hat. Es lautet: „Erhaltung und Erweiterung der Selbstverfügungsfähigkeit von Subjekten“ (vgl. Claußen, 1984a, 203ff.). Eine demokratische Erziehung und eine politische Bildung müssen aber auch gegenüber einer solchen Selbstbemächtigung und der sichernden Gewissheit einer vollständigen Subjektwerdung die Konsequenz einer definitiven Vollendung bestreiten und Vorbehalte gegen eine Absolutsetzung anmelden, müssen auch gegenüber einer vermeintlich völlig identitätssichernden Zuversicht skeptisch bleiben und solche Festlegungen kritisch und streitbar hinterfragen. „Eine Theorie der demokratischen Bildung muß sich deshalb fragen, wie „äußere“ Pluralität im Innern des Selbst so repräsentiert sein kann, daß dieses sich genügend flexibel zu *führen* fähig wird. Sie muß kein Hypersubjekt annehmen, welches dem Selbst zur eindeutigen Einheit verhelfen soll, mit welcher ihm transsituationale Konsistenz gesichert würde. Sie kann bescheidener auf die Kohärenz des Selbst setzen, die sich durch die spezifischen Güter und Hypergüter ergibt, welche es konstituieren. Da sich diese Güter und Hypergüter in ihrer subjektiven Bedeutung und Aufdringlichkeit immer auch wandeln und selber immer wieder als strittig erweisen (...), ergibt sich eine Flexibilität für situationskluge Interpretationen“ (Reichenbach, 2001, 468). So notwendig eine solche kritische Befragung einer moralischen Absolutsetzung emanzipatorischer Subjektsetzung ist, so muss jenseits einer möglichen homogenen Ausrichtung, einer Sehnsucht nach Eindeutigkeit und Ganzheit, vielmehr unter Beachtung von Widersprüchlichkeit und Zulassung von völlig anderen Ansprüchen danach gefragt werden, wie denn gesichert werden kann, dass diese Perspektive unter den vielen widerstreitenden auch als gleichberechtigt auftreten kann, dass sie überhaupt noch vorkommt. Gelänge dies nicht, wäre dies eine Engführung in die andere Richtung, da die Perspektive des Denkens in Alternativen, die über das Bestehende hinausweisen, nicht mehr hinreichend geachtet würde. In diesem eingeschränkten Sinn wird sie in der Pluralität der vielen anderen als notwendig erachtet, aber ohne sich dabei absolut zu setzen. „Zur Mündigkeit gehört ebenso unverzichtbar eine Skepsis, welche es verbietet, sie für sich selbst und gegenüber anderen in einer Weise in Anspruch zu nehmen, die den Zweifel an der schon erreichten oder erreichbaren Mündigkeit unter-

drückt und die weitere Arbeit an Mündigkeit verhindert“ (Benner/Brüggen, 2004, 699).

<sup>408</sup> „Politische Bildung will Lernende befähigen, die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit zu erkennen, zu beurteilen und zu beeinflussen. Sie wirkt auf die politisch-gesellschaftliche Bewusstseinsbildung unter der Zielsetzung ein, auf Seiten der Lernenden ein Höchstmaß an Autonomie und Mündigkeit zu entwickeln. Im Mittelpunkt Politischer Bildung steht also der Mensch, dem durch die Entwicklung politischer Deutungs- und Handlungskompetenzen eine selbstbestimmte Lebensführung in einer immer komplexeren Gesellschaft ermöglicht werden soll“ (Lange, D., 2006b, 31). Mit diesem berechtigten Anspruch tritt die politische Bildung auf, um politische Mündigkeit zu erreichen. Politische Mündigkeit ist dabei eingebettet in ein allgemeines Konzept von Mündigkeit, das nicht ohne Wissen und Bildung denkbar ist, das aber nicht an bestimmte Bildungsgrade rückgebunden werden kann. So gibt es nur eine politische Bildung, die sich einer Unterschiedlichkeit z. B. nach Schulformen widersetzt. Der Begriff der Mündigkeit im rechtlichen und im bildungstheoretischen Sinne hat sich von der Antike bis zur Wiederentdeckung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt und ausdifferenziert (vgl. Benner/Brüggen, 2004). Unter den prekären Bedingungen der heutigen Spätmoderne ist aber – wie weiter oben schon kurz angedeutet (vgl. z. B. die Anmerkung 407) – inzwischen eine an Mündigkeit ausgerichtete Bildung einer deutlichen Skepsis ausgesetzt, die Fragezeichen hinter ein Ideal des autonomen und zur Mündigkeit befähigten Subjekts macht. Davon kann auch der Anspruch der politischen Bildung nicht abstrahieren und dem Mündigkeitsideal ungebrochen nachgehen. Vielmehr muss auch sie berücksichtigen, dass ein Festhalten am Bildungsziel von Mündigkeit als Ausdruck einer Sehnsucht nach Gewissheit in einer unübersichtlichen und unsicheren Welt interpretiert wird, die kein autonomes und sozial verpflichtendes Handeln erlaube. Insofern würden eindeutige Zielvorstellungen dieser Komplexität der Spätmoderne, in der es keine unhinterfragbaren Wahrheiten mehr gebe, nicht mehr gerecht und stellen nur einen normativen Überschuss dar, der vermeintliche Eindeutigkeit zum Zwecke der Überzeugung suggeriere. Gegen einen solchen „Perfektibilitätsglauben“ (Reichenbach, 2001, 16) wird ein „demokratisches Selbst“ gesetzt, das auf rigide Wahrheitsansprüche und Selbsterkenntnisvorhaben verzichtet und das sich einer „Kultur der Imperfektibilität“ verpflichtet weiß, die „den *dilettantischen Charakter des Menschen* als Quelle von Freiheit und Anlaß für wechselseitige Achtung anerkennt“ (ebenda). So sehr die darin enthaltene Mahnung, in der Erreichbarkeit von Ansprüchen bescheidener zu sein und die postulierte Möglichkeit nicht für die Wirklichkeit zu halten und deshalb an erfüllbare Möglichkeiten zu binden, ihre Berechtigung hat, so sehr ein ungebrochener Absolutheitsanspruch auf Mündigkeit hinterfragt werden muss, so soll aber auf die kritische Substanz des bildungstheoretischen Verständnisses von Mündigkeit auch bei der politischen Mündigkeit nicht verzichtet werden, weil sie den Warnimpuls gegen eine wachsende Selbstauslieferung der Menschen an eine ihn immer stärker vereinnahmende Gesellschaft noch beibehält, weil „die gesellschaftliche Sperrigkeit gegenüber dem Mündigkeitsanliegen“ (Moegling, 2007, 76) so trotz der bescheidenen Realisierungsbedingungen immer wieder zur Sprache gebracht werden kann, weil pädagogische Anliegen und Zumutungen ohne eine Perspektive auf ein Mehr an Verfügung über sich und über die gesellschaftlichen Umweltbedingungen nicht überzeugend legitimiert werden können und weil vor allem aber demokratisches Handeln, demokratische Lebensformen und demokratische Systeme auf ein Minimum an kritischer und offener Beurteilungsfähigkeit als Voraussetzung angewiesen sind, auch wenn dies nicht in der Totalität einer „Gesellschaft von Mündigen“ wie bei Adorno beschrieben werden muss (vgl. Adorno,

1970, 112). Politische Mündigkeit wird deshalb hier nicht als „Überredungsbegriff“ (Reichenbach, 2007c, 5) verstanden und lässt sich nicht direktiv hervorbringen, sondern ist auf größtmögliche Vielfalt, Offenheit und Ermöglichung von kritischer Reflexion angewiesen. Mündigkeit als Zielperspektive gegen eine Entmächtigung des Subjekts wird damit nicht ungebrochen mehr verstanden, wird keinesfalls mit einem vorfindbaren Wollen schon gleichgesetzt, sondern muss sich selbst kritisch und skeptisch hinsichtlich vermeintlicher teleologischer oder gar eschatologischer Gewissheiten befragen lassen und sich ihrer Vorläufigkeit und ihrer Unvollständigkeit bzw. Unabschließbarkeit bewusst bleiben. Erst dadurch kann sie weiterhin als Element einer politischen Bildung und einer demokratischen Erziehung gelten, die sich einer demokratischen Lebensform und einem demokratischen Selbst verpflichtet weiß, das „die Sitte des Streites in seinem *Innern* zu pflegen vermag“ (Reichenbach, 2001, 442), um die eigenen Selbstinterpretationen zu erweitern und damit vielleicht mündiger zu werden. Didaktisch-methodische Konzeptionen, die besonderen Wert auf das Streiten, auf das Aushalten von Konflikten, auf das Irritieren von bestehenden Auffassungen, auf das Erfahren und Reflektieren von Entscheidungssituationen, auf selbstständiges Lernen legen, ohne – wie schon dargelegt – Selbstständigkeit in unproblematisierter Weise zu verabsolutieren, sind dazu besonders geeignet, Unterstützungsangebote für eine Ermöglichung einer zumindest *situativen* Mündigkeit zu machen (vgl. zum selbstständigen Lernen z. B. Moegling, 2004). Wird trotz dieser stets unvollständigen, erweiterungsfähigen und irrationsoffenen Form von Mündigkeit, trotz der Kritik und Skepsis gegenüber dem Erreichen eines finalen Endzustandes von politischer Mündigkeit an ihr als gebrochene Perspektive in einer solch eingeschränkten und „entmythologischen“ Bestimmung festgehalten, so kann bei aller berechtigten Skepsis und in aller Vorläufigkeit und Offenheit doch aktuell und gleichzeitig vorläufig bestimmt werden, was unter dem Leitbild eines mündigen Bürgers für eine politische Bildung verstanden werden kann. Ein solches Leitbild setzt sich im Wesentlichen aus drei Qualifikationen zusammen: 1. konzeptionelles Deutungswissen, das Orientierung und Handlung ermöglicht, 2. politisches Verantwortungsbewusstsein und 3. Partizipation und Engagement (vgl. Detjen, 2007a, 214f.). Für Joachim Detjen begründet sich die Forderung nach politischer Mündigkeit auch aus einem abendländischen Menschenbild, da dem Menschen sittliche Selbstbestimmung, unabhängige Würde und rechtliche Selbstverantwortung zukommen (vgl. ebenda, 213). Politische Bildung, die sich dem Ziel politischer Mündigkeit verpflichtet weiß, fördert die eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit der Politik, nimmt nicht die Ergebnisse der geistigen Auseinandersetzung vorweg, steuert sie nicht in eine Richtung (vgl. ebenda, 5). Eine solche politische Bildung ist einer umfassenden Multiperspektivität und damit der Offenheit für widerstreitende Wahrheitsansprüche verpflichtet. Sie hat als Ziel ein Individuum vor Augen, das ein bestimmtes Maß an politischen Kenntnissen, politischem Interesse und politischer Handlungsbereitschaft erreichen sollte (wobei in Bezug auf die Handlungsbereitschaft hier daran erinnert werden müsste, dass auch Nicht-Handeln als gleichberechtigte Form politischer Mündigkeit anerkannt werden müsste). Mit Luitgard Trommer kann darunter ein Individuum verstanden werden, das die Werte und Normen der freiheitlich demokratischen Grundordnung versteht und anerkennt, die Menschenwürde achtet und aktive Toleranz entwickelt sowie die eigenen Sozialisationsbedingungen überprüft und Wertvorstellungen für die eigene Lebensgestaltung formuliert (vgl. Trommer, 1999). Es muss dabei nicht die jederzeit selbstbestimmte und sozial verantwortliche Handlungsweise sein. Auch wird angesichts des „dilettantischen Charakters des Selbst“ unter den Bedingungen der Spätmoderne nicht eine dauerhafte Unverfügbarkeit der Person jenseits der Auslieferung an instrumentelle

Zugriffe möglich sein, sondern höchstens als Anspruch darauf. Auch wenn nicht alle Personen, die politische Bildung erfahren haben, dieses Leitbild in allen Dimensionen erreichen werden, sondern stets unterschiedliche Grade der Aneignung zu akzeptieren sind, so ist Demokratie-Lernen auf die Hoffnung angewiesen, dass es eine Grundsubstanz an individueller und politischer Mündigkeit erreicht, weil sonst demokratisches Verhalten auch als dilettantisches nicht erreicht werden kann. Um mit Peter Henkenborg zu sprechen: „Mündig ist ein selbstständiges Subjekt, das gleichzeitig zur Autonomie, d. h. zu eigenständiger Urteils- und Handlungsfähigkeit und zu Verantwortung, d. h. zu verbindlichem Sich-Verhalten in sozialen Bezügen in der Lage ist“ (Henkenborg, 2007b, 91).

<sup>409</sup> Gedacht ist daran, dass wie in den Niederlanden auch im Politikunterricht von den dort Lehrenden individuell zugeschnittene und verschriftlichte Lern- und Arbeitsplanungen, die die Lernausgangslage mit all ihren Problemen präzise analysiert und auf dieser Grundlage entsprechende Lernhilfemaßnahmen mit dem einzelnen Lernenden vereinbart haben, realisiert und kontinuierlich fortgeschrieben werden. In den Niederlanden heißen solche Lernplanungen „studiewijzers“.

<sup>410</sup> „Die pädagogische Qualität der Schule wird zunehmend an ihrer Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe gemessen werden“ (Ladenthin/Rekus, 2008, 3).

<sup>411</sup> „In methodischer Hinsicht zeichnet sich ein erziehender Unterricht dadurch aus, dass er seine bildende Wirkung auf ein Selbstverhältnis des Lernenden zu dem, was jeweils gelernt und gelehrt wird, gründet“ (Benner, 2001, 275).

<sup>412</sup> Auch Armin Scherb fordert vor dem Hintergrund seiner pragmatischen Begründungen für die Demokratieerziehung, dass im Fachunterricht Lernarrangements geschaffen werden, mit denen es gelingen kann, die eigenen Erfahrungen in einer kognitiven Rekonstruktion mit den zentralen demokratischen Grundwerten in Verbindung zu bringen und sie so zu identifizieren (vgl. Scherb, 2009a, 137).

<sup>413</sup> Gerade der öffentlichen Schule in demokratischen Gesellschaften kommt die ethische Aufgabe zu, den Gemeinsinn zu stärken, z. B. auch über eine Gefühlserziehung (vgl. Reichenbach, 2006b). Allerdings muss vermutet werden, dass die unterrichtlichen Wirkungen von Erziehung und damit wohl auch von demokratischer Erziehung hinter den anderen Optionen und auf den anderen schulischen Ebenen (z. B. Klassenrat etc.) geringer ausfallen, deshalb aber keinesfalls unbedeutend werden.

<sup>414</sup> Kooperatives Lernen versteht sich als eine Form sozialen Lernens, das in Schulen, die demokratische Erziehung praktizieren wollen, zum Instrumentarium der Alltagspraxis gehören sollte, weil die Formen kooperativen Lernens das soziale Lernen bereits in der Mikroebene der sozialen Interaktion integrieren und einen rein individualistisch und auf Konkurrenz ausgerichteten Lernprozess überwinden, und zwar durch Verantwortungsübernahme und Anerkennung des anderen und seiner Lernwege (vgl. Edelstein, 2009d, 14). Kooperatives Lernen stellt also ein Konzept dar (ist also keine einzelne Unterrichtsmethode), bei dem sich Lernende in Partner- oder Gruppenarbeit bei der Bearbeitung von Aufgaben unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. Grundlage bilden gut strukturierte Lerngruppen, die nach einem einfachen Strukturprinzip organisiert sind: Einzelarbeit, Kooperation, Vorstellen (Denken, Austauschen, Vorstellen). Durch Zuhilfenahme zahlreicher Methoden und Einhaltung grundlegender Prinzipien (z. B. der Dreischritt) wird bei den Schülern ein hohes Aktivierungspotential erreicht. Der Ansatz führt u. a. auch zu nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich und einer Stärkung der Problemlöse-, der Kommunikations- und der Sozialkompetenz, was zudem häufig für ein positives Selbstbild der Lernenden sorgt. Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhän-

gigkeiten. Kooperative Lernformen können als ein Element des Demokratie-Lernens im Sinne demokratischer Erziehung angesehen werden, weil die Schüler demokratische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Problemlösemuster im Unterricht einüben und verinnerlichen, so dass sie zur Grundlage für demokratische Haltungen und entsprechendes Engagement werden können. Ein Beispiel dazu liefert Clemens Rother mit seinem Politikunterricht im neunten Jahrgang (vgl. Rother, 2006). Das Prinzip des Kooperativen Lernens ist, dass Schüler nicht nur zusammen arbeiten, sondern gemeinsam Neues erarbeiten und dadurch mehr lernen als alleine. Es geht um das Erreichen eines gemeinsamen Ziels, für das jedes Gruppenmitglied Verantwortung trägt. Der Einzelne erreicht es nur dann, wenn auch alle anderen Gruppenmitglieder das Ziel erreichen. Er erfährt, dass er für die anderen einen Beitrag leisten muss, dass er also gebraucht wird. Sowohl das Lernprodukt als auch die Entwicklung von Fähigkeiten zur Zusammenarbeit sind Ziele des Kooperativen Lernens. Um effektives Lernen in Gruppen zu ermöglichen, müssen fünf Basiselemente zur Geltung gelangen: 1. Positive Abhängigkeit unter den Gruppenmitgliedern herausfordern und erfahren (positive interdependence: Man braucht einander). 2. Direkte Interaktion der Gruppenmitglieder fördern und erleben (face-to-face-interaction). 3. Individuelle Verantwortung übernehmen (accountability: Jedes Gruppenmitglied muss den Prozess und das Ergebnis der Gruppe verantworten). 4. Soziale Fähigkeiten bewusst entwickeln und in der Gruppe verbessern (social skills: Nichtakzeptiertes auf akzeptable Weise mitteilen). 5. Gruppenarbeit evaluieren sowohl durch Reflexion des Lernzuwachses als auch des sozialen Prozesses. Kooperatives Lernen ist aber auch nicht als Allheilmittel für Unterricht zu verstehen, zumal es andere Unterrichtsformen einschließt. Als ungünstig erweist sich z. B. Kooperatives Lernen mit einem hohen Anteil an Offenheit für Schüler, die ein hohes Maß an Struktur und Sicherheit benötigen (vgl. Green, N./Green, K., 2005, 20). Selbstverständlich muss auch Kooperatives Lernen selbst gelernt und geübt werden, um die notwendige Effektivität zu erreichen. Weitere Literatur: Weidner, 2000; Huber, A.; Brüning/Saum, 2006; Miehe, K./Miehe, S.-O., 2004.

<sup>415</sup> Vermutlich gilt auch für den Politikunterricht, dass ein thematisch ausgerichteteter und damit problemorientierter Unterricht eher die Ausnahme als die Regel ist (vgl. Henkenborg, 2002, 117).

<sup>416</sup> Wulf Schmidt-Wulfen weist aber berechtigt darauf hin, dass Mitplanung des Unterrichts seitens der Schüler nicht Unterrichtsplanung durch Schüler heißt (vgl. Schmidt-Wulfen, 2008, 9).

<sup>417</sup> Die Problemorientierung ist ein unverzichtbares Prinzip des Politikunterrichts (vgl. dazu: Grammes, 1999b). Zwar ist das, was als Problem zu gelten hat, mit Grammes (Grammes, 1999b, 209) selbst Moment eines „politisch“ ausgetragenen Streits, aber neben den von Grammes genannten Bestimmungs- und Auswahlkriterien kann die Definition von Dirk Lange eine gewisse Orientierungsfunktion einnehmen: „Ein ‘Problem’ entsteht aus der subjektiv erlebten Diskrepanz zwischen einem tatsächlichen Ist-Zustand und einem erwünschten Soll-Zustand“ (Lange, D., 2004b, 84).

<sup>418</sup> Im Politikunterricht kann man sich das mit Georg Weißeno folgendermaßen vorstellen: „Lernen bedarf eines Anwendungsbezugs. Im Unterricht ruft ein/e Schüler/in geeignetes semantisches Wissen zu einem politischen und ökonomischen Sachverhalt ab, um auf eine Lernanforderung situationsadäquat zu reagieren. Er/Sie führt dabei die vorhandenen Wissens Elemente systematisch zusammen und verbindet sie mittels dynamischer Beziehungsvermutungen. Beim Erwerb neuen Wissens im Unterricht werden die Präkonzeptionen mit den präsentierten Fachinformationen zusammengeführt. Die Schüler/innen denken bei diesem Abgleich

darüber nach, was sie warum denken“ (Weißeno, 2006, 128). Wie denn ein Brückenschlag zwischen Alltagstheoretischen Deutungsmustern und wissenschaftlichem Wissen erreicht werden kann, wird weiter unten noch aufgegriffen.

<sup>419</sup> Wie schon an anderer Stelle erwähnt wurde, meint eine solche Erfahrungsorientierung aber keinesfalls, dass die Lebenswirklichkeit, die Alltagstheorien und Alltagsroutinen der Schüler reproduziert werden sollen. Vielmehr sind diese zu überschreiten und zu öffnen für neue und bisher fremde Erfahrungen und Erkenntnisse. Thomas Ziehe sieht daher die Aufgabe der Lehrenden darin, Fremdenführer in fremden Sinngeländern zu sein, die die Lernenden dafür zu gewinnen trachten, sich nicht in ihrer Eigenwelt einzumauern, sondern die es ihnen mit entsprechenden Lernarrangements ermöglichen, ihre Alltagswelt in einem anderen Licht und unter einer erweiterten Perspektive wahrzunehmen (vgl. Ziehe, 2006, 32f.). Gleichzeitig kann und soll auf eine Breite von demokratischen Erfahrungen nicht verzichtet werden, weil diese zu einer Verinnerlichung von demokratischen Einstellungen, zu Toleranz bei unterschiedlichen Erfahrungen und zu Ausdifferenzierung bei Bewertungen führen kann. Der Neurobiologe Manfred Spitzer formuliert dies im Hinblick auf variationsreiche und tolerante Bewertungsmuster so: „Durch viele unterschiedliche Erfahrungen, durch unser Reiben an den Vorstellungen anderer und durch unser damit verbundenes dauerndes Bewerten werden Räume für Repräsentationen eröffnet, oder besser: aufgespannt. Je differenzierter diese Räume angelegt werden (und dies geschieht noch bis nach der Pubertät), desto eher ist der Erwachsene später zu Bewertungen komplexer Sachverhalte in der Lage“ (Spitzer, 2002, 356). Um Missverständnisse zu vermeiden, sei darauf hingewiesen, dass damit keiner Zielperspektive einer „neuronalen Maschine“ (Meyer-Drawe, 2008, 61 u. 127) das Wort geredet wird, weil dann jegliche Erziehung und Bildung überflüssig würden.

<sup>420</sup> Die Bezeichnungen gehen auf Tilman Grammes zurück. Unter dem Aspekt Handlungsorientierung komme ich in Bezug auf den Politikunterricht noch darauf zurück, um diese Unterrichtsdimension im Hinblick auf das Demokratie-Lernen präziser zu verdeutlichen. Hier sei schon so viel gesagt, dass in der Reflexion eine Distanz zur erlebten Praxis vollzogen wird. Die Erfahrung mit Inhalten und Formen des Demokratie-Lernens wird erweitert durch eine theoriegeleitete Perspektive (z. B. durch demokratietheoretische Konzepte). Erfahrungen werden so retrospektiv methodisch und inhaltlich kontrolliert reflektiert. Eine Erweiterung und Neuordnung des Handlungs- und Erfahrungswissens vollzieht sich und ist prospektiv nutzbar. Dabei ist auf jegliche Einseitigkeit und Selbstgewissheit bezüglich der einzunehmenden Handlungsoptionen zugunsten problematisierender Zugriffsweisen zu verzichten. Eine politische Bildung und eine demokratische Erziehung befördern ein Mehr an erfahrungsbasiertem Lernen, aber sie wollen „nicht einfach nur alltagspraktisch übliche Modalitäten des politischen und pädagogischen Handelns reproduzieren, sondern müssen (G. R.) diese zugunsten *meta-kognitiver* und *meta-reflexiver* Prozesse aufheben“ (Claußen, 2001, 59).

<sup>421</sup> Es spricht vieles dafür, „dass in der Tendenz eher handlungsorientierte, aktivierende Methoden in der politischen Bildung bessere Resultate zeigen als der traditionelle Frontalunterricht (...)“ (Sander, 2006b, 35). Dies verwundert nicht, weil ein fragend-entwickelnder Unterricht keine neuen Erkenntnisse produziert, die die Lernenden unbedingt angehen.

<sup>422</sup> Lernen ist im phänomenologischen Sinne Erfahrung und fußt nicht nur auf Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe, 2008, 214).

<sup>423</sup> Dies ist von besonderer Relevanz, da Peccei darauf hinweist, dass die meisten Schwierigkeiten in schulischen Lernprozessen auf die Vernachlässigung des Sinn-

bezugs zurückzuführen sind (vgl. Peccei, 1983). Ich verweise zur Änderung einer solchen Ausgangslage auf die schon zitierten Möglichkeiten der sinnkonstitutiven Herausforderungen von Lernen nach Manfred Bönsch (vgl. Anmerkung 395).

<sup>424</sup> Zu Möglichkeiten und Prinzipien fachübergreifenden Unterrichts sei exemplarisch auf folgende Literatur hingewiesen: Hedtke, 2006b u. Hedtke 2005; Waterkamp/Röken, 1999.

<sup>425</sup> An anderer Stelle führt Bernhard unter dem Gesichtspunkt, dass Erfahrungen in Erkenntnisse zu überführen sind, aus: „Bildung, die über den subjektiven Bewusstseinshorizont hinausführen soll, kann sich nicht mit einem chamäleonhaften Anschmiegen an die jeweils besonderen Erfahrungen begnügen, wo Lernen darauf beschränkt bleibt, unterbindet es die qualitative Zueignung von Welt, die nur in Distanz zum Alltag organisiert werden kann“ (Bernhard, 2007b, 68).

<sup>426</sup> Auch Peter Massing als kategorialer Politikdidaktiker weist auf die Gefahren eines nur kategorialen Politikunterrichts hin, der dann leicht dazu gerät, dass nur isolierte Begriffinseln und ein leerer Schematismus vermittelt werden (vgl. Massing, 1997a).

<sup>427</sup> Den Vorschlägen von Dietrich Benner zu einer bildungstheoretischen Vermittlung von Wissenschaften im Rahmen eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe wird in diesem Kontext in jeder Hinsicht zugestimmt. Benner nennt die folgenden Bestimmungen: „(1.) Die Aussagesysteme der modernen Wissenschaften können nur angemessen gelehrt werden, wenn sich die Schüler die in diesen verwendeten Begriffe und Methoden im Vollzug des für sie konstitutiven Blickwechsels von der Alltagserfahrung zu hypothetisch-experimentell vermittelten Erfahrungen aneignen. (2.) In die Aussagesysteme der neuzeitlichen Wissenschaften muss so eingeführt werden, dass die Schüler diese als Theorien kennen lernen, die nicht die Ordnung der Welt an sich abbilden, sondern hypothetische Aussagen formulieren, die an der Erfahrung scheitern oder durch Erfahrung bestätigt werden. (3) Moderner wissenschaftspropädeutischer Unterricht muss nicht nur den Blickwechsel von der alltäglichen in die wissenschaftliche Weltbetrachtung vollziehen, sondern den Schülern zugleich ein Wissen davon vermitteln, dass in den Aussagesystemen neuzeitlicher Wissenschaft mit historisch varianten Deutungsmustern argumentiert wird, deren historischer Sinngehalt in den jeweiligen Wissenschaften selbst nicht erinnert werden kann. (4) Ein Unterricht, der hierum weiß, wird die Theorien und Begriffe der Wissenschaften nicht nur szientifisch und historisch, sondern auch ideologiekritisch interpretieren und auf diese Weise einheitswissenschaftliche Deutungsmuster problematisieren. (5) Ein solcher Unterricht muss darüber hinaus zeigen, dass wissenschaftliche Theorien aufgrund ihrer hypothetischen und historischen Annahmen keine ontologischen und metaphysischen Einsichten bereitstellen und darum auch nicht unmittelbar ontologisch oder metaphysisch interpretiert werden können. (6.) Ein Unterricht, der die genannten Zusammenhänge thematisiert, wird schließlich auch das Bewusstsein dafür schärfen, dass die Differenzen zwischen dem vorwissenschaftlichen und dem wissenschaftlichen Weltverhältnis für den Umgang mit neuzeitlicher Wissenschaft und Technik bedeutsam sind. Er wird daher deutlich machen, dass die Fragen eines verantwortlichen Umgangs ökonomisch, ethisch, pädagogisch, politisch, ästhetisch und religiös zu reflektieren sind und dass zwischen den Deutungsmustern der ausdifferenzierten Formen menschlichen Handelns kein harmonisches, sondern ein durch differente Sichtweisen und Widerstreit gekennzeichnetes Verhältnis besteht, das Gegenstand öffentlicher Diskurse und nach Handlungsbereitschaften ausdifferenzierter Entscheidungen werden kann (...).“ (Benner, 2008b, 203f.).

<sup>428</sup> „Das Ziel politischen Unterrichts heißt also: elementare politische Einsichten zu wecken und derart verständlich bewusst zu machen, dass sie als Maßgabe zukünftiger politischer Meinungs- und Willensbildung und als Grundlage vernünftigen Handelns des Staatsbürgers dienen können“ (Fischer/Mahrenholz, 1965, 30).

<sup>429</sup> Eine „Kommunikative Didaktik reanimiert und vitalisiert durch das Prinzip genetischen Lernens scheinbar fixe Daten in gestaltungsbedürftige Handlungssituationen mit Aufforderungscharakter, d. h. im Fach Sozialkunde: *ein Gesetz in Politik*.“ (Grammes, 1992, 81). „Es gilt, Lernen als Element der Sache ‘Demokratie’ zu entdecken, um sie aus dem Status positivistischer Faktizität herauszuholen“ (ebenda, 82).

<sup>430</sup> Jochen Kade unterscheidet zwischen Vermittlung und Aneignung (vgl. Kade, 1997). Diese Differenz sollte beachtet werden, da sonst die Illusion geweckt wird, dass „Unterricht ... auf Absicht-Wirkungs-Kausalität eingestellt werden“ (Proske, 2003, 148) könnte. Zu Recht weist M. Proske darauf hin, dass pädagogische Kommunikation nicht als „Trivialmaschine“ funktioniere, die unterrichtliche Ziele in den gewünschten Output verwandele (vgl. ebenda). Vielmehr müsse pädagogische Kommunikation immer mit den Schülern als „end-user“ rechnen, die selbst definieren, was für sie von Relevanz sei und worin für sie der Bildungssinn liege (vgl. ebenda.). Dieser mit dem Konstruktivismus vollzogene Perspektivwechsel von der Vermittlung zur Aneignung unterstützt die Annahme, dass auch bei noch so optimalen Lehr-Lernprozessen eine völlige „Input-Output-Äquivalenz“ extrem unwahrscheinlich ist (vgl. Schreder, 2004, 27). Lernen kann immer nur selbsttätig geschehen und ist auf das an den Verstand gebundene Einsehen gebunden.

<sup>431</sup> Vgl. dazu den in der Biologiedidaktik (Ulrich Kattmann) entwickelten Forschungsrahmen der „Didaktischen Rekonstruktion“. Siehe dazu: Kattmann et al, 1997; Gropengießer, 2006. „Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion stellt ... Bezüge zwischen fachlichen und interdisziplinären Vorstellungen und der Lebenswelt der Lerner, Vorverständnis, Anschauungen und Werthaltungen her (Klee/Lange/Lutter, 2006, 187). Für Politiklehrer entwickeln sich vor diesem Hintergrund die folgenden Aufgaben: „das Anerkennen der vorhandenen Vorstellungen von Lernenden und deren Hoheit über individuelle Aneignungsprozesse, die Fertigkeit zur lernförderlichen Exploration politischer Vorstellungsstrukturen, die Fähigkeit zur lernförderlichen Interpretation politischer Vorstellungsstrukturen und die Integration politischer Vorstellungsstrukturen als essentielle und konstruktive Voraussetzungen politischen Lehrens und Lernens“ (Klee, 2008, 252).

<sup>432</sup> Tilman Grammes spricht von einer „Anamnese (Exploration der Schülerwahrnehmung)“ und von einer „Diagnose“ (Grammes, 1993, 88). Andreas Petrik bestimmt in seinem politikdidaktischen Kerncurriculum die sog. „didaktische Diagnosekompetenz“ als „Fähigkeit, Schüleräußerungen, Schülerleistungen, Aushandlungsprozesse im Unterricht sowie das eigene Lehrerhandeln und ferner die Politikdidaktik als Wissenschaft kriteriengeleitet zu beschreiben und zu bewerten“ (Petrik, 2009a, 70).

<sup>433</sup> Dazu ist es notwendig, dass die Fachkonferenzen (Da der Kernlehrplan Politik/Wirtschaft für das Gymnasium in NRW kompetenzorientiert gestaltet ist, kommen die Fachkonferenzen trotz ihrer evtl. vorhandenen Kritik an der Kompetenzorientierung nicht umhin, sich dieser Anforderung zu stellen.) sich verbindlich darüber verständigen, welche Kompetenzen auf welchen Jahrgangsstufen bei den Lernenden erreicht werden sollen, ohne dabei die psychosozialen Kompetenzen, die gerade für das Erlernen von Demokratie eine hohe Relevanz haben, zu vernachlässigen. Um eine systematische Unterrichtsentwicklung im Fach Politik zu erreichen, ist es aber ebenso nötig, dass nicht nur die Kompetenzen der Lernenden mit Kriterien und

Indikatoren markiert werden. Vielmehr sollten auch die Unterrichtsleistungen der Fachlehrer pro Jahrgangsstufe unter Nutzung von fachdidaktischen Kriterien und u. U. selbst entwickelten Indikatoren gemessen und danach ausgewertet werden können (vgl. bezogen auf einen kompetenzorientierten Politikunterricht: Backhaus/Moegling/Rosenkranz, 2008). In der konstruktiven Nutzung dieses Instrumentariums bei weiterhin vorhandener Skepsis gegenüber dem Kompetenzbegriff unter bildungstheoretischer Perspektive kann darin die Chance gesehen werden, eine größere Verbindlichkeit hinsichtlich einer verbindlichen und systematischen Unterrichtsentwicklung zu erreichen (vgl. Röken/Schlütz, 2009).

<sup>434</sup> Erfahrung ist ein „Akt des Findens und Aufspürens, des Interpretierens und Deutens von Situationen, die erfahrungshaltig sind und die in ihrer Relevanz für das Verstehen von Wirklichkeit und für ein verantwortliches Handeln in ihr erfasst werden müssen“ (Duncker, 1999, 48). Unter dem Gesichtspunkt der Handlungskompetenz wird auf die Notwendigkeit eines erfahrungsbasierten Lernens noch genauer eingegangen.

<sup>435</sup> Verständnisintensives Lernen ist das Gegenteil von einem Lernprozess, bei dem die Lernenden schon vorher wissen, was als Ergebnis erwartet werden soll. Das wäre „Schullernen“ statt „Lebenslernen“. Verständnisintensives Lernen bedeutet vor allem für die Lehrenden den Wechsel von der eigenen Perspektive zu der der Lernenden zu vollziehen (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz, 2008, 12).

<sup>436</sup> Gemeint ist hier, die didaktisch-pädagogischen Herausforderungen so zu gestalten, dass es zu einer Wechselwirkung von Sich-Selbst und Ich-Selbst kommt, bei dem die Schüler für sich neue Möglichkeiten für die eigene Selbst- und Weltsicht unter Einschluss der politisch-gesellschaftlichen Dimension der Frage nach dem Wie des Zusammenlebens entdecken können (Zur Unterscheidung von Sich-Selbst und Ich-Selbst siehe Schmid, 2000, 239).

<sup>437</sup> Wolfgang Sander (Gießen) kritisiert unter konstruktivistischer Perspektive eine kategoriale Politikdidaktik, weil der wissenschaftstheoretische Status der Kategorien unklar sei und weil sie wissenschaftliche Pluralität abschnitten und eine Systematik vorgäben (vgl. Sander, 2001a). In der dritten Auflage dieses Werkes widmet er der Kritik an der kategorialen Politikdidaktik einen eigenen Exkurs (vgl. 3. Auflage 2008, S. 79ff.).

<sup>438</sup> Diese Position des Festhaltens an Kategorien – hier knüpfe ich an bisherige Ausführungen zur Notwendigkeit von Kategorien als „Orientierunginseln“ an – wird auch von Tilman Grammes unterstützt: „Kategoriale Leitfragen schließen dem Lernenden die objektive Welt auf und umgekehrt. Kategorienschemata sind keine Ablaufschemata für Lernprozesse. Sie müssen keineswegs immer alle vorkommen und es bleibt Aufgabe des Lehrenden, flexibel für einen Zusammenhang der Kategorien untereinander zu sorgen. Ziel ist, daß die Kategorien begriffliche Werkzeuge *in der Hand des Lernenden* werden“ (Grammes, 1999a, 88). In ähnlicher Weise würdigt auch Wolfgang Hilligen, die Herausarbeitung von kategorialen Erschließungsmustern, die helfen Gelegenheitsunterricht zu vermeiden: „Man lernt, wenn aus einem Besonderen, in dem sich ein Allgemeines abbildet, jenes Allgemeine so deutlich gemacht wird, daß es als Schlüsselbegriff, als Regel, als Problem – an einem neuen Besonderen wieder erkannt werden kann ... Dieser *Pulsschlag von Abstraktion und Rekonkretisierung* kennzeichnet das didaktische (wie alles kritische wissenschaftliche) Denken; er ermöglicht den Aufbau kognitiver Strukturen (Denkstrukturen)!“ (Hilligen, 1985, 24). Zur aktuellen Diskussion um den Kern des Faches und damit auch über das Verständnis von Kategorien in der politischen Bildung sei auf den Aufsatz von Wolfgang Sander verwiesen, der inzwischen für einen anders ausgerichteten Kategorienbegriff plädiert, in dem die bei den Schülern

schon vorhandenen Kategorisierungen aufgegriffen, geklärt und mittels fachlicher Durchdringung erweitert werden und sich damit von einem Verständnis von Kategorien als Kern des Faches absetzt (vgl. Sander, 2008b, 69).

<sup>439</sup> Eine Übersicht über mögliche Kategorien findet sich bei Peter Henkenborg (Henkenborg, 1997b). In sehr grundsätzlicher Weise ist z. B. in Anschluss an Rudolf Engelhardt an solche Kategorien wie Menschenwürde, Demokratie, Autonomie, Chancengerechtigkeit, Selbst- und Mitbestimmung etc. zu denken (vgl. Engelhardt, 1971, 42ff.). Ansonsten sei auf die bisherigen Ausführungen zur Notwendigkeit und zum Verständnis von Kategorien für den Bildungsprozess verwiesen (vgl. z. B. Anmerkung 353).

<sup>440</sup> Dabei soll nicht unterschlagen werden, dass solche didaktischen Inszenierungen umfangreichere Zeitkontingente benötigen: „Genetisch-sokratische Entdeckungszüge sind nicht umsonst. Sie fordern Zeit. Aber sie sind nicht zeit-’raubend’, sondern zeit-’lohnend“ (Wagenschein, 1991, 148). Nur so können Schüler verstehen: „Verstehen heißt: Selber einsehen, wie es kommt“ (ebenda, 120).

<sup>441</sup> Um einen unpolitischen Politikunterricht zu vermeiden, ist es daher für die unterrichtenden Lehrpersonen wichtig, dass sie das Politische identifizieren (vgl. Detjen, 2007b, 25).

<sup>442</sup> Die Argumentation ist „die wohl wichtigste Technik zur friedlichen Koordination widersprüchlicher Interessen und folglich das genuine und legitime Verfahren einer Demokratie, um Verbindlichkeit herzustellen. Kurz: Argumentation ist die zentrale Kulturtechnik der Demokratie“ (Petrik, 2007e, 350).

<sup>443</sup> Dabei macht Roland Reichenbach darauf aufmerksam, dass demokratische Erziehung sich nicht mit Wahrheitsfragen, sondern allein mit dem *Umgang* mit Wahrheitsansprüchen beschäftigt (vgl. Reichenbach, 2001, 368), aber auch mit Fragen der Sittlichkeit – so würde ich ergänzen. Auch in der politischen Bildung ist das unverzichtbare Kontroversitätsprinzip „als eine Anforderung an die plurale Organisation des Diskurses auf dem Marktplatz der Meinungen, nicht an den Wahrheitsanspruch des Einzelnen“ (Grammes, 2005, 130) zu verstehen.

<sup>444</sup> Der französische Bildungsphilosoph Philippe Foray geht sogar soweit, dass er es für möglich hält, dass unter günstigen Bedingungen „Unterricht als kollektive Praxis der Vernunft“ organisiert werden kann (vgl. Foray, 2007, 226).

<sup>445</sup> Politik entfaltet sich für Grammes im Medium des demokratischen Gesprächs (vgl. Grammes, 1998b, 264).

<sup>446</sup> Besonders bedrückend ist an diesem Befund der Entpolitisierung des Politikunterrichts, dass schon in den beiden Phasen der Ausbildung zu Politiklehrern anscheinend eine solche sinnstiftende Vermittlung fachlicher Inhalte nicht gelungen ist. Dass angehenden Fachlehrern, die in Nordrhein-Westfalen die Fakultas für das Fach Sozialwissenschaften erwerben, anscheinend nicht deutlich genug wird, was das Proprium dieses Integrationsfaches bei aller Unterschiedlichkeit der verschiedenen fachdidaktischen Zugriffe ist (vgl. Klee, 2008, 248), kann, wenn dieser Befund so stimmen sollte, nur bedauert werden. Unter der Prämisse einer empirischen Verifizierung dieser Behauptung ergäbe sich auch die Notwendigkeit die Fachlehrer-Ausbildung vor allem in der zweiten Phase der Lehrerausbildung akzentuierter auf ein Demokratie-Lernen auszurichten. Einen erfreulichen Versuch in diese Richtung stellen die Bemühungen von Christine Katharina Schrieverhoff (vgl. Schrieverhoff, 2010) dar.

<sup>447</sup> Als „Blindstellen“ eines solchen unpolitischen Politikunterrichtes, der von engagierten Lehrern als politisches Lernen intendiert ist, markiert Tilman Grammes eine fehlende Verständigung über die Normen und Werte sozialen Handelns und über ein praktisches Verständnis von Politik als „Kunst des Möglichen“ (vgl. Grammes,

1998b, 675). An anderer Stelle spricht Grammes von „Diskursausschlüssen“ oft wider bessere Absichten bei Fachlehrern des Faches Politik, die ihren Unterricht so im schlechten Sinne „entpolitisieren“. Vielmehr geht es im Sinne der Kommunikativen Fachdidaktik von Grammes darum, die verschiedenen Perspektiven auf Gesellschaft (Lebensweltperspektive, institutionelles Wissen, sozialwissenschaftliches Wissen) zu unterscheiden und sie in Vermittlungsprozesse in der Öffentlichkeit zu überführen. Die Wissensformen kommunizieren miteinander. Aufgabe des Politikunterrichts ist es dann, die Lernenden dazu zu bringen, dass sie in anderen Wissensformen ankommen.

<sup>448</sup> Für Lehrer des Faches Politik heißt das, dass sie voreilige Einverständnisse mit den Lernenden vermeiden, ohne dabei die Kinder und Jugendlichen durch Konflikt- und Differenzenerfahrungen kognitiv und emotional zu überfordern (vgl. Henkenborg, 2009b, 35).

<sup>449</sup> Wichtig ist, dass sich Lehrende im Fach Politik nicht sofort damit beschäftigen, was die Schüler wie lernen sollen, was auf sie in der Sachsystematik zukommt, sondern dass sie sich erst einmal mit den Schülervorstellungen über den zu behandelnden Gegenstand beschäftigen und diese für ihre gemeinsamen Unterrichtsplanungen mit den Heranwachsenden nutzen. Die Schülervorstellungen vom Gegenstand, ihre Sinnbildungskonzepte (z. B. von Demokratie) sind zu rekonstruieren, um überhaupt Möglichkeiten für Konzeptwechsel durch Revision bisheriger Annahmen, durch Übernahme oder Anreicherung durch neue Vorstellungen zu bekommen (vgl. Lange/Lutter, 2006). Das fehlende Wissen über die Lernvoraussetzungen der Schüler, über deren genaue Vorstellungen über den Unterrichtsgegenstand, aber auch über ihre Lernprobleme, ihre sonstigen Individualitäten, ist häufig ein Grund für unzureichende bzw. höchst oberflächliche Unterrichtserfolge.

<sup>450</sup> Gerade angesichts verkürzter schulischer Bildungsgänge mit zentralen Abschlussprüfungen ist diese Gefahr der „Programmfälle“ und eines „teaching to the test“ besonders groß und bedarf großer Anstrengungen durch die Lehrenden, um dieser Fehlentwicklung zu entgehen.

<sup>451</sup> Ich verweise hier auf das von Andreas Petrik entwickelte Kompetenzmodell der (alltags-) politischen Auseinandersetzung (vgl. Petrik, 2007e, 346f.).

<sup>452</sup> Dagmar Richter spricht von einem Vermittlungsproblem von lebensweltlichen Erkenntnisweisen in wissenschaftliche (vgl. Richter, D., 1991).

<sup>453</sup> Für Sibylle Reinhardt bedeutet Didaktik berechtigterweise nicht Reduktion, sondern Transformation von Wissensformen (vgl. Reinhardt, S., 2003b, 504). In ähnlicher Weise äußert sich Tilman Grammes: „Fachdidaktik ist Wissenschaft von den didaktischen Transformationen, den ‘Wandlungen’ von Wissen. Sie untersucht den Fluß fachlichen Wissens (flow of knowledge) zwischen unterschiedlichen Kontexten mit Blick auf dessen Lesbarkeit“ (Grammes, 1999a, 27).

<sup>454</sup> Dabei muss allerdings hinterfragt werden, ob der Begriff des „Fehlverstehens“ angemessen ist, da es sich häufig um ein Voraus- oder Durchgangsstadium zu einem erweiterten Verstehensprozess handelt. Ein solches „Fehlverstehen“ kann daher durchaus notwendig sein, wenn es auch nicht ausreichend ist. Darauf wird im Kontext der Diagnose von Lernvoraussetzungen noch einmal und vertiefender eingegangen.

<sup>455</sup> Ein solches Verständnis einer Kombination von demokratischer Erziehung mit Politik-Lernen erscheint möglich, da Meyer Politik als „die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlicher verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierten und der ganzen Gesellschaft zugute kommenden Entscheidungen“ beschreibt (Meyer, T., 2003, 41). Meyers Politikbegriff stimmt damit weitgehend mit dem schon von Dirk Lange dargelegten Politikver-

ständnis überein, ist also in jeder Hinsicht anschlussfähig. Damit ergeben sich sinnvolle „Ankerpunkte“ für ein deliberatives Verständnis von Demokratie. Ein demokratisches Politikverständnis ist moralisch und prozedural erweitert (vgl. Gutmann/Thompson, 1997, 347) und beschränkt sich nicht auf einen rein kratologischen Politikbegriff, da es dem Kratologen nur um die Erkenntnis geht, was zur Machterhaltung oder -erweiterung nützlich ist (vgl. Höhle, 1997, 97). Insofern ist der Vorwurf an die Adresse einer aufeinander bezogenen demokratischen Erziehung und politischen Bildung, die selbstverständlich mehr ist als reine Politikdidaktik, falsch, wenn ihr unterstellt wird, dass sie sich als „entpolisierte Lebensform“ (Lösch, 2009a, 182) verstehe. Zuzustimmen ist Bettina Lösch, wenn sie fordert, dass Demokratie immer auch kritisch analysiert werden muss, wozu der Wandel der Demokratie, die sozialen Voraussetzungen und damit die Einschränkung von Öffentlichkeit gehört. Die formspezifisch geprägten materiellen Kontextbedingungen von Demokratie, wozu eben soziale Ungleichheit und hegemoniale Verhältnisse gehören, dürfen nicht vernachlässigt werden. Eine Konzentration auf formale Verfahren in der politischen Bildung griffe selbstverständlich zu kurz, wenn nicht auch eine grundsätzliche Ausweitung politischer Öffentlichkeit zumindest möglich werden sollte. Das Plädoyer von Bettina Lösch für eine kritische Demokratiebildung (Lösch, 2009b) wird geteilt, aber sie wird in das hier vertretene Verständnis von demokratischer Erziehung und politischer Bildung aufgenommen, ohne dabei die nicht-affirmative Ausrichtung aufzugeben. Insofern ist der Vorwurf eines überhöhten Demokratiebegriffs zumindest für das hier entfaltete Verständnis zurückzuweisen.

<sup>456</sup> Ein demokratisch-politisches Deutungs- und Ordnungswissen schließt auch immer historische Erfahrungen ein, z. B. auch Formen eines demokratischen Gedächtnisses an zivilisatorische Grundnormen und ebenso Vorstellungen von einer wünschenswerten Zukunft, einer Idealkonstruktion einer deliberativen Demokratie.

<sup>457</sup> Die Politikdidaktik ist in ihrer gesamten positionellen Pluralität keineswegs in ihrer Haltung zur Demokratiepädagogik geeint. Darauf konnte nicht nur die in dieser Arbeit analysierte Debatte hinweisen, sondern auch Peter Fauser verdeutlicht dies. Er betont, dass es „innerhalb der ‚Zunft‘ der Politikdidaktik die Spannweite der Positionen zu diesem Thema (gemeint ist die Kontroverse ‚Demokratiepädagogik‘ und ‚politische Bildung‘) sehr groß (ist); (dass) es (...) also keineswegs so (ist), dass die laufende Auseinandersetzung von den Protagonisten der Programme ‚Demokratisch Handeln‘ oder ‚Demokratie lernen und leben‘ von außen in die Fachdiskussion hineingetragen worden wäre“ (Fauser, 2007a, 18).

<sup>458</sup> „Lebenswelt meint ... den gesamten gesellschaftlichen Erfahrungsraum eines Menschen, also alle bedeutsamen Erlebnisbereiche des Alltags, der von Individuen, Umwelt und Ereignissen bestimmt ist“ (Massing/Weißeno, 1995b, 11).

<sup>459</sup> Vgl. das Kompetenzmodell von Andreas Petrik, das diese Problematik in überzeugender Weise und damit besser als bisherige Modelle der Beschreibung von Entwicklungslogiken politisch-demokratischen Bewusstseins beschreibt (vgl. Petrik, 2007e, 346ff.).

<sup>460</sup> Peter Henkenborg ist daher in jeder Hinsicht zuzustimmen, wenn er feststellt: „Die Herausforderung und Aufgabe der Politischen Bildung in der modernen Gesellschaft liegt gerade darin, Demokratie und Politik, Demokratie-Lernen und Politik-Lernen, Schulkultur und Unterricht, Wissen und Erfahrung als Zusammenhang in der Vielfalt der Theorie und Praxis herzustellen“ (Henkenborg, 2009c, 278).

<sup>461</sup> Der Begriff der Lernumgebung legt eine Betrachtung pädagogischer Prozesse aus der Perspektive des Lernens nahe, so dass der Zweck der Schule dann nicht ist, „Unterricht zu erteilen, sondern Lernen zu ermöglichen und zu fördern – und das sind nicht einfach zwei Seiten einer Medaille, sondern *unterschiedliche* Aufgaben-

beschreibungen, die zu deutlich unterschiedlichen praktischen Konsequenzen führen können“ (Sander, 2003a, 31).

<sup>462</sup> Dass eine solche Realisierung trotz restriktiver quantitativer Bedingungen im regulären Fachunterricht des Faches „Politik-Gesellschaft-Wirtschaft“ realisierbar ist (möglichst in Doppelstunden) zeigt die Fachkonferenz Politik des Gymnasiums Corveystraße in Hamburg. Dort findet Demokratie-Lernen im Simulationsspiel „Dorfgründung“ in allen Klassen des achten Jahrgangs und in einem Gesellschaftspraktikum in der Jahrgangsstufe 11 statt (vgl. Jäger/Petrik/Güttner, 2006).

<sup>463</sup> Angesichts der Umsteuerung des Bildungssystems zu einer sog. Outputorientierung und einer durch Tests und zentrale Abschlussprüfungen geprägten schulischen Landschaft ist dieser Hinweis von besonderer Bedeutung. Vgl. ausführlicher zur Problematik z. B. des Zentralabiturs, Röken, 2006 und Röken/Schrieverhoff, 2007. Insgesamt kommt in einer solchen Form einer zentralen Abschlussprüfung der Wunsch nach technologisierbaren und kontrollierbaren Lernprozessen mit einer möglichst hohen Garantie hinsichtlich der zu erzielenden Ergebnisse zum Ausdruck (vgl. Meyer-Drawe, 2008, 89), was auch eine Depotenzierung der Lehrprozesse zur Folge haben kann.

<sup>464</sup> Vgl. zur Diagnosekompetenz das Grußwort des Autors zum Pädagogiklehrtag in Münster (vgl. Röken, 2005a). Innerhalb der Politikdidaktik liegen inzwischen neben dem Rückgriff der genetischen Politikdidaktik auf die Bildungsgangdidaktik auch erste Beschäftigungen mit der Diagnosekompetenz vor. Ich verweise auf den Band von Jessica Schattschneider (Schattschneider, 2007). Aber auch das schon angesprochene konzeptionelle Fehlverstehen, das S. Reinhardt analysiert hat, stellt eine Möglichkeit dar, wenn das Fehlverstehen als notwendige Durchgangsform im Rahmen des Bürgerbewusstseins (D. Lange) zu verstehen ist. Dabei werden die explizierten Lernervorstellungen aber nicht als Fehlvorstellungen oder *misconceptions* betrachtet, da Lernende keine fachlichen Aussagen machen. Insofern wird mit den sog. Fehlvorstellungen ein Raster an die Lernausgangslagen der Lernenden angelegt, das für sie kontextfremd ist. Insofern plädieren Lange, Klee und Lutter, dafür die expliziten Lernervorstellungen und spezifischen Lernvoraussetzungen als gleichberechtigtes Element neben den fachlich formulierten Zielen und daraus sich ergebenden unterrichtlichen Arrangements anzuerkennen (vgl. Klee/Lange/Lutter, 2006, 194). Auch die genetische Politikdidaktik macht die Lernervorstellungen zu expliziten Bestandteilen des Unterrichts (vgl. Petrik, 2007e, 224). Dabei genügt nicht nur das leerformelhafte Behaupten einer Anknüpfung an die Vorerfahrungen der Lernenden, sondern sie müssen sich real in den unterrichtlichen Arrangements niederschlagen.

<sup>465</sup> Folgende Ansätze demokratischen Sprechens sind gemeint: die Deliberation (die verständigungsorientierte politische Rede), das Debating (orientiert an Parlamentsdebatten), das Diskutieren, z. B. in Form der Pro- und Kontra-Debatte, das Deliberationsforum („deliberative polling“) und die Parlamentssimulation (Simulation realer Prozesse des Parlamentes). Deliberation und andere Formen des demokratischen Sprechens sind kennzeichnend für die Demokratie, da die Demokratie Befehl und Gehorsam als Prinzip der politischen Organisation in autoritär strukturierten Hierarchien durch Deliberation, durch abwägende Diskussion von Alternativen, ersetzt, so dass Demokratie in einem deliberativen Verständnis immer auch ein Verfahren ist, das sich durch diskursives Abwägen von Gründen zur Lösung von politischen und gesellschaftlichen Problemen auszeichnet (vgl. Edelstein, 2009d, 18f.). Praktische Hinweise zu Formen demokratischen Sprechens finden sich bei: Sliwka/Frank/Griehaber, 2009. Dort sind auch die Vorteile der Deliberation und des Deliberationsforums genannt, z. B. den eigenen Standpunkt zugunsten der nachhal-

tigsten Lösung zu hinterfragen, um so den Grad an „kollektiver Vernunft“ zu erhöhen (vgl. ebenda, 98). Auf die Gefahren deliberativer Verfahren, die allerdings den relativ besten Rahmen dafür bieten, dass nicht nur Reden gehalten werden, sondern Argumente ausgetauscht werden, macht Ottfried Höffe aufmerksam: „Das bessere Argument hat zwar gute Chancen auf breite Zustimmung. Aber in aller Regel setzt sich das bessere Argument nur in rein wissenschaftlichen Debatten durch, und auch dort bloß auf lange Sicht, während in der deliberativen Demokratie politische Debatten mit kürzerem Atem geführt werden. Zudem sind die Debatten mit partikularen Interessen durchsetzt. Sie können nicht einmal ausschließen, daß sich einige Teilnehmer rein strategisch verhalten. (...) Die faktische Aufklärung ist jedenfalls von Täuschung, Verzerrung und Verzeichnung bedroht“ (Höffe, 2009, 297). Dieser Gefahren müssen sich demokratische Erziehung und politische Bildung bewusst sein, ohne auf das Handwerkszeug des demokratischen Sprechens zu verzichten. Durch Reflexion über die erlebten Formen der demokratischen Kommunikation sind mögliche Verzerrungen aufdeckbar.

<sup>466</sup> Mit Volker Ladenthin wird hier die Kritik an inhaltsfreien Methoden und an einem gegenstandslosen Lernen geübt. In seiner berechtigten Kritik an Heinz Klipperts Methoden-Training verdeutlicht er, dass Schüler dabei nur passiv gedacht werden, dass sie zum Objekt eines solchen Methodentrainings werden, dessen Ziel sie ebenso wenig kennen wie sie diese Methoden verstehen und erkennen können, da dieses Verstehen ja erst durch die Methoden ausgelöst wird (vgl. Ladenthin, 2009).

<sup>467</sup> Gemeint ist ein methodisches Lernen im Bereich von Arbeitsmethoden der Schüler, das durch ein Unterrichtsthema konstituiert ist und sich nicht als unabhängiges Erlernen und Erfahren versteht. Es geht bei der Reflexion von solchen Methoden auch immer um die Frage, ob diese Methode für die Erschließung dieser oder jener Problematik geeignet war oder wo Unzulänglichkeiten bestanden. Jürgen Baumert weist zudem darauf hin, dass methodisch-strategische Fähigkeiten, metakognitive Kompetenzen und allgemeine kognitive Fähigkeiten ohne Einbettung in inhaltliche Lernprozesse, ohne Verbindung zu domänenspezifischem Wissen kaum lehrbar sind (vgl. Baumert, 2006, 41). Das bedeutet, dass es sinnlos ist, Methoden in abstrakter, inhaltsleerer und -neutraler Weise zu lernen. Alle schulischen Sonderkurse mit dem Titeln wie „Das Lernen lernen“ bleiben somit letztendlich folgenlos und stellen eine Verschwendung von knappen Zeitressourcen dar. Es wird zudem vergessen, dass Lernen stets ein bedeutungsvoller Vollzug ist, immer ein „*Lernen von etwas durch jemand Bestimmten bzw. durch etwas Bestimmtes ist*“ (Meyer-Drawe, 2008, 18) und nur über Irritationen des Gewohnten sich vollzieht und nicht als mechanischer Drill von methodischen Settings sich vollziehen kann.

<sup>468</sup> Vgl. zur Metakognition z. B.: Guldemann, 1996; Kaiser, A./Kaiser, R., 1999; Weinert, 1984.

<sup>469</sup> Auch für den verstorbenen Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen war stets die Notwendigkeit einer Verbindung von primärer Erfahrung und sekundärer Betroffenheit gegeben (vgl. Hilligen, 1985, 226). Hilligen war dabei stets in besonderer Weise der subjektive Bezug des Lernenden sehr wichtig.

<sup>470</sup> Dabei ist zu beachten, dass die Neurophysiologie durchaus wichtiges Hintergrundwissen über das Lernen liefert, aber aus ihr sind keine Maßgaben für erfolgreiches Unterrichten zu deduzieren. Wenn man etwas über den Unterricht und seine Erfolgskriterien erfahren will, muss man den Unterricht selbst erforschen (vgl. Terhart, 2006a, 83ff.). Zudem sind die Zielvorstellungen einer technologischen Steuerung menschlichen Verhaltens abzulehnen. „Es geht um eine kritische Kooperation mit neurowissenschaftlichen Ansätzen, nicht um eine pure Unterwerfung“ (Meyer-Drawe, 2008, 74). Völlig berechtigt stellt Volker Ladenthin zum Verhältnis

pädagogischen Denkens und Hirnforschung daher fest: „Die Antworten der Hirnforschung reichen bisher für die Beantwortung der pädagogischen Frage nicht aus. Sie beantwortet eben nicht die Frage, wie verhilft der Erzieher Menschen zur richtigen Einsicht (vgl. Ladenthin, 2007, 55).

<sup>471</sup> Damit wird deutlich, dass gelingender Politikunterricht ohne eingehende Diagnose der je besonderen Voraussetzungen der Lernenden, ohne die Klärung ihres Politik- und Demokratiebewusstseins (D. Lange), ohne die Erfassung ihrer mentalen Landkarte keine Aussicht auf Erfolg hat. „Diagnostizieren ist eine die Tätigkeit von Lehrenden ständig begleitende Aufgabe. In der alltäglichen pädagogischen Arbeit ist *Beobachten* ihr wichtigstes Instrument: Nur wer Lernsituationen und die Entwicklung von Teilnehmern sorgfältig zu beobachten und zu analysieren versteht, wer auch Blockierungen wahrnehmen kann und aufmerksam ist für den versteckten, am Rande hingeworfenen, vielleicht nur in einem Pausengespräch zu anderen Teilnehmern geäußerten Hinweis von Lernenden auf das eigene politische Denken und Wissen, auf Erwartungen und Befürchtungen oder auf ihre politischen Einstellungen, wird lernfördernde, anschlussfähige Anregungen geben können. Besonders für Lehrende, die über einen längeren Zeitraum mit ihren Adressaten zusammenarbeiten – so vor allem in der Schule – ist es sinnvoll, ein *diagnostisches Tagebuch* zu führen, in dem solche Beobachtungen notiert werden, um ggf. auch zu einem späteren Zeitpunkt auf sie zurückkommen zu können, denn nicht immer ist es möglich und sinnvoll, eine Schüleräußerung, die am Rande oder außerhalb des gerade bearbeiteten Themas liegt, aber aufschlussreich für dessen oder deren konzeptionelles Denken ist, sofort aufzugreifen“ (Sander, 2008a, 235). Es wäre aber ein Missverständnis, wenn aus dieser Diagnostik dann auch im Unterricht nur Einzelangebote vom Lehrenden unterbreitet werden müssten: „Es geht nicht um 30 unterschiedliche Angebote, sondern anstelle einer ‘Differenzierung von oben’ – also durch den Lehrer – um eine ‘Individualisierung von unten’ – also durch die Schüler selbst“ (Peschel, 1996).

<sup>472</sup> Sie müssten von der Fachkonferenz bei der Schulleitung beantragt werden, die dafür einen gesonderten Ressourcentopf für Förderung und Fortbildung als Schule in weitgehend eigener Verantwortung erhalten sollte.

<sup>473</sup> Für Gamm ist Demokratie nicht ohne freiheitliche Entfaltung und nicht ohne Verteidigung gegen Unvernunft denkbar (vgl. Gamm, 2001).

<sup>474</sup> Beispiele gelungener didaktischer Inszenierungen, wenn auch leider nicht für den Politikunterricht, finden sich bei: Bräu/Schwerdt, 2005.

<sup>475</sup> Da der Begriff der Heterogenität häufig in der Gefahr steht, doch noch unerschwinglich eine Normorientierung zu vertreten, wird hier der Begriff der „Diversität“ eingeführt (vgl. Stroot, 2005). Zum Begriff Heterogenität wird auf Prengel, 2005 verwiesen. Mit dem Begriff der „Diversität“ kann u. U. deutlicher unterstrichen werden, dass Unterschiedlichkeit und Vielfalt kein zu eliminierender Störfaktor (z. B. im Unterricht) sind, sondern dass sie in besonderer Weise willkommen sind, insbesondere für eine demokratische Erziehung, die sich jeder Form von exklusiver und separierender Pädagogik widersetzen muss, da demokratische Gleichberechtigung durch die Freiheit für Diversität möglich werden soll (vgl. Prengel, 2005, 25): „Aus der Sicht einer aufgeklärten Heterogenität ist die Norm der gegenseitigen Achtung und Anerkennung der Verschiedenen wichtigstes Motiv der Erziehung zur Demokratie und der Gewaltprävention“ (ebenda, 27). Insofern sind Forderungen, man müsse Heterogenität reduzieren, falsch, da dadurch zu viele Opfer entstehen und Kindern mit Lernproblemen nicht geholfen wird (vgl. Tillmann, 2007, 9). Andererseits wirkt sich eine Erhöhung der Heterogenität nicht positiv aus, wenn sich ansonsten am Unterricht nichts verändert. Leistungsheterogenität ist nicht per se förderlich, aber

auch nicht nachteilig. Vielmehr muss der Unterricht sich der Herausforderung der Heterogenität in gekonnter Weise stellen. Notwendig wird eine Unterrichtsentwicklung, die Diversität ernst nimmt und die systematisch unterstützt wird (vgl. ebenda, 13). Wie diese Aufgabe angenommen und ganz praktisch in einem Konzept einer individualisierenden Didaktik umgesetzt werden kann, zeigt in anschaulicher Weise Annemarie von der Groeben (vgl. Groeben, 2008), wenn auch nicht spezialisiert für den Politikunterricht. Aber die dort gegebenen Anregungen sind auch für diesen nützlich und hilfreich.

<sup>476</sup> Vor dem Hintergrund einer solchen Veränderung des Heterogenitätsbegriffs von einzelnen Merkmalen hin zu einer Perspektive der „generalisierten Vielfalt“ darf nicht unbeachtet bleiben, dass der pädagogisch angemessene und sinnvolle Umgang mit Heterogenität bzw. Diversität die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und die institutionell notwendige Vereinheitlichung und Normierung des Lernens zu berücksichtigen hat und sich den daraus ergebenden Konflikten stellen sollte (vgl. Wischer, 2009, 84). Jenseits eines Entweichens in realitätsferne Sollensforderungen, die diese Ambivalenzen unbeachtet lassen, sind aber durchaus sinnvolle Maßnahmen innerer Differenzierung auch im alltäglichen Politikunterricht möglich. Hier sei – allerdings ohne den Fachbezug – verwiesen auf Paradies, 2009.

<sup>477</sup> Diesen Hinweis und eine realistische Perspektive auf den reformerisch-programmatischen Diskurs und dessen Wirkungsversprechen zur Heterogenität verdanke ich Beate Wischer durch ihren Vortrag „Zielerreichung für alle? – Möglichkeiten und Grenzen schulischer Fördermaßnahmen“. Dieser wurde gehalten am 23. März 2010 bei dem 27. Münsterschen Gespräch zur Pädagogik mit dem Titel „Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen“.

<sup>478</sup> Alois Buholzer hat die Dilemmasituationen der Lehrkräfte beschrieben im Spannungsverhältnis zwischen einer individuellen Lernförderung und den Vorgaben des Lehrplans; dem Lernerfolg für möglichst jedes Kind und der Selektionsfunktion der Schule, in der nicht alle gleich erfolgreich sein dürfen; der Notwendigkeit eines variantenreichen Unterrichts und der beschränkten Zeit für die Vorbereitung; den Angeboten auf unterschiedlichem Niveau und der Anforderung einer objektiven Beurteilung und den zeitlich flexiblen Strukturen und den Stundenplanvorgaben (vgl. Buholzer/Kummer-Wyss, 2010). Um diese Widersprüche pädagogisch zu bändigen, sieht Buholzer vor allem Möglichkeiten in der gemeinsamen Arbeit in Teams und Fachkonferenzen. Dieser Sichtweise kann sich der Autor nur anschließen.

<sup>479</sup> Die Hinweise verdanke ich Alois Buholzer und seinem Vortrag „Möglichkeiten und Formen des Umgangs mit Heterogenität in der Schule“, der bei den 27. Münsterschen Gesprächen zur Pädagogik am 22. März 2010 gehalten wurde. Seine ausführlichen Ausführungen sind im folgenden Buch nachzulesen: Buholzer/Kummer-Wyss, 2010.

<sup>480</sup> Vgl. Kompetenzraster „Binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung“ von Prof. Dr. Alois Buholzer, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – Luzern. Forschung und Entwicklung. Institut für Schule und Heterogenität, [www.fe-luzern.phz.ch](http://www.fe-luzern.phz.ch). Die Anforderungen reichen vom Niveau 0 bis zum Niveau 3.

<sup>481</sup> Ich verweise auf das Kapitel über John Dewey (hier auf 2.1.1.1 u. 2.1.1.3), der in akzentuierter Weise eine solche „pipeline education“ kritisiert. Auch Hartmut von Hentigs Kritik verdeutlicht die Problematik: „Also haben Pädagogen – nicht ohne sich auf Platon/Sokrates zu berufen – das ‘Unterrichtsgespräch’ eingeführt und, da dies stets auszufern droht, das ‘gelenkte Unterrichtsgespräch’ erfunden. Dem aber fehlt, was das Gespräch im kleinen Kreise zum platonischen Bildungsmittel macht: die mit Verlaub ‘strenge Offenheit’, die auch zum Scheitern führen kann und jedenfalls weder Irrgänge noch mäandrische Schleifen noch kühne Sprünge vermeidet,

an denen wir mehr lernen als durch fahrplanmäßige Ankunft am Ziel“ (Hentig, 1996a, 115).

<sup>482</sup> Als Vertreter einer kommunikationstheoretisch orientierten politischen Bildung geht es Grammes darum, die „Selbstorganisation des Lernens“ (Grammes, 1998b, 704) zu fördern und Lernen als „verständnisorientierte Kommunikation“ (ebenda, 794) zu verstehen, ohne dass Unterricht darin aufginge: „Der Unterricht wird zu einem gesellschaftlichen Labor, um abgebrochene Kommunikation zwischen Gruppen zu sanieren – politische Bildung durch Begegnung“ (Grammes, 2004, 274). Konsequenterweise tritt Grammes dafür ein, dass die Schule als Mikro-Polis „mit einer spezifischen Kultur schulischer *Innenpolitik*“ (Grammes, 1998b, 799) gestaltet wird, in der die Schüler „lernend erproben, wie Menschen in Gesellschaft überhaupt zusammenleben können“ (ebenda). Hier muss allerdings kritisch gefragt werden, ob der unterstellte berechtigte Wunsch nicht die Wirklichkeit verklärt, da der Polis-Begriff nicht mit institutionalisierter Erziehung und Bildung gleichgesetzt werden kann, sondern sich höchstens auf ein außerunterrichtliches Schulleben beziehen kann (vgl. Reichenbach, 2006c, 41), worauf sich Grammes vermutlich auch bezieht.

<sup>483</sup> Georg Weißeno weist allerdings zu Recht darauf hin, dass diese Studien nicht hinreichend genau zwischen der allgemeinen Lesekompetenz und der Politikkompetenz trennen. Er konstatiert aber auch, dass die Befunde auf Probleme aufmerksam machen (vgl. Weißeno, 2006, 121). Siehe dazu in zusammenfassender Form auch, Händle/Henkenborg, 2003.

<sup>484</sup> Insgesamt liegt das demokratische Handlungspotential in Deutschland bei dieser Altersgruppe unter dem Durchschnitt (vgl. Oesterreich 2002a, 228). Es sei aber noch einmal darauf hingewiesen, dass die Untersuchung keinerlei Auskünfte zur Bedeutung und zu Ergebnissen des Unterrichtsfaches Politik gibt. Zudem wurde vielfach kritisiert, dass die Civic-Studien (In zwei Phasen wurden von 1994-1998 24 Fallstudien – 1. Phase – dann ab 1999 das politische Verstehen und das Engagement von vierzehnjährigen und anschließend das politische Verstehen und das Engagement von Schülern der Sekundarstufe II – aber hier ohne Deutschland – getestet.) nur das Leseverständnis zu politischen Sachverhalten ermittelt haben. Die Frage, inwieweit die Lesekompetenz mit der Fachkompetenz konfundiert, ist damit noch nicht gelöst. Weitere Einzelheiten sind zu finden unter: [www2.huberlin.de/empir-bf/iea\\_e.html](http://www2.huberlin.de/empir-bf/iea_e.html)

<sup>485</sup> An anderer Stelle macht Brügelmann darauf aufmerksam, von welcher fragwürdigen Vorstellung von Unmündigkeit unsere Schule ausgeht. Er plädiert deshalb für eine Öffnung zur Mitwirkung an Entscheidungen und zur Mitverantwortung durch Lernende. Er nennt dies eine „pädagogisch-politische Öffnung von Unterricht“ (Brügelmann, 2005, 38f.).

<sup>486</sup> Konsequenterweise fordert Sibylle Reinhardt auch eine entsprechende Verankerung von unterrichtlicher Partizipation in entsprechenden Lehrplänen und Richtlinien, da eine demokratische Unterrichts- und Schulkultur, die das Lernen weitgehend nach demokratischen Prinzipien organisiert, mit einer Umsetzung solcher normativen Setzungen eine wichtige Voraussetzung zur Grundlegung demokratischer Bewusstseinsformen böte (vgl. Reinhardt, S., 2002a, 292).

<sup>487</sup> Als ein Beispiel für die Grenzen der Partizipation kann genannt werden, dass es für die Schüler unmöglich ist, dass sie ihre Lehrer selbst wählen. Das schließt aber keineswegs aus, dass eine Schulleitung, die mehr Demokratie in der Schule verwirklichen will, die Schüler und die Lehrer bei der Unterrichtsverteilung beteiligt. Dafür gibt es inzwischen schon erprobte Beispiele.

<sup>488</sup> Völlig zu Recht weist Rainer Winkel darauf hin, dass wir unseren heutigen Schülern überhaupt nicht nützen, „wenn wir sie von Beginn an mit totaler Offenheit, mit *permanenter* Gruppenarbeit, mit *uneingeschränkter* Mitsprache oder gar der *absoluten* Selbstregulierung konfrontieren“ (Winkel, 1986, 87). Ebenso berechtigt verdeutlicht Winkel, dass selbstverständlich nicht alle Inhalte und Ziele schulischen Lehrens und Lernens von der kommunikativen Verhandlung abhängig sind, weil dies den Unterricht in eine gewisse Beliebigkeit führte (vgl. ebenda, 137). Auch hier gilt es die Antinomie im Anschluss an I. Kant (Kant, 1982/1803, 35ff.) dialektisch so aufzulösen, dass Freiheit und Autonomie auch durch gewisse Direktiven möglich werden, die sich nicht verstetigen dürfen, die nicht den Charakter von Formung annehmen dürfen, sondern in Richtung Mitgestaltung abgebaut und systematisch durch die Lehrenden entwickelt werden müssen. Schülermitbestimmung kommt nicht wie das Morgenrot über Nacht, entsteht nicht naturwüchsig: „Selbsttätigkeit geht über Mitmachen, kommt nicht einfach von selbst, wie Pubertät“ (Meyer/Keuffer, 2000, 34).

<sup>489</sup> Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit setzt den freien Willen voraus, der Entscheidungen trifft (vgl. Reitemeyer, 2008). Unter der Prämisse der Aufforderung zur Selbsttätigkeit – dies sei zur Erinnerung bewusst wiederholt – sind pädagogische Einwirkungen stets so zu gestalten, dass die Schüler bei der Arbeit an ihrer Entwicklungsfähigkeit einbezogen werden. Das Lernen muss von den Adressaten durch freiwillige Zustimmung selbst übernommen werden können.

<sup>490</sup> Bewusst wird hier vom Autor eine Grenzziehung zu antifaktischen Vorstellungen und letztlich die Realität schulischer Wirklichkeit verkennende Möglichkeit pädagogischen Handelns durch einen schülerorientierten oder schüleraktiven Unterricht vorgenommen, für die die Schülerperspektive zur alleinigen Richtschnur der Unterrichtsplanung und -gestaltung wird. Dass selbst unter den Bedingungen der Vorbereitung der Schüler aufs Abitur reale Möglichkeiten der Mitwirkung bestehen, ist vom Autor schon 1988 beispielhaft dargelegt worden, ist aber unter den Bedingungen des ersten Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen ab 2007 aktueller denn je (vgl. Röken, 1988a), bedarf aber noch weiterer Konzeptualisierungen, wie dies gegen ein „teaching to the test“ belastungsfähig und realitätstüchtig verwirklicht werden kann.

<sup>491</sup> In den Begriff Lernkultur sind informelle Lernprozesse ebenso eingeschlossen wie Atmosphäre und Klima schulischen Lernens, auf die im Bereich Unterricht im weiteren Verlauf noch eingegangen wird. Vor allem sind damit das Arrangement und die Choreographien von Lernbedingungen und Lernsituationen gemeint (vgl. Wiater, 1997, 39f.). Eine demokratisch ausgerichtete Lernkultur sollte auch eine möglichst innovative sein, mit der es möglich wird, individuelles, kooperatives und organisationales Lernen zu fördern (vgl. Pätzold/Lang, 1999, 11), und zwar so, dass – bezogen auf das Gesamtsystem Schule – Lehren und Lernen dynamisiert wird.

<sup>492</sup> Wolfgang Schulz setzte sich in umfassender Weise für das Erlernen demokratischer Verfahrensweisen in Schule und Unterricht ein (vgl. Schulz, 1998).

<sup>493</sup> Klafki geht es darum, dass auf allen Ebenen des Schullebens demokratische Prozesse und Strukturen Einzug finden, damit Schule ihren Beitrag zur Bildung mündiger Bürger in einer demokratischen Gesellschaft leistet, ohne dass er diesen Anspruch im Einzelnen konkretisiert. Nichtsdestoweniger ist für Klafki eine solche demokratische Bildung als Element kategorialer Bildung in der Schule Grundlage zur Erreichung einer demokratischen Zivilgesellschaft. Möglicherweise liegt im Verbleiben auf der abstrakten Anspruchs- und Zielebene, in der mangelnden Operationalisierung auf den unterschiedlichen Ebenen der Schule, ein Grund, warum diese sinnvollen Anforderungen im alltäglichen Schulleben und im konkreten Unterricht noch nicht erreicht werden. Auch im Politikunterricht wurden sie bisher nicht aufgegriffen.

<sup>494</sup> Der Begriff Demokratiefähigkeit wird im Sinne des Textes der Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abiturbereich im Fach Sozialkunde/Politik verstanden: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik, Beschluss vom 1. 12. 1989 – in der Fassung vom 17. 11. 2005, München, Neuwied 2006, S. 6f.

<sup>495</sup> Schüler, darauf sei noch einmal hingewiesen, sind Experten für Unterricht und können als geeignet für die Beurteilung von Unterrichtsprozessen angesehen werden, wenn ihre Sichtweisen aggregiert werden. So kommt Sabine Gruehn zu dem folgenden Ergebnis: Schüler können als „kompetente Beobachter und Beurteiler von Unterricht betrachtet werden, die nicht nur die klimatische Qualität ihrer Lernumwelt beschreiben, sondern auch methodisch-didaktische Merkmale des Unterrichts wahrnehmen und beurteilen können“ (Gruehn, 2000, 14).

<sup>496</sup> So vermag z. B. ein Offenlegen des Bedeutungsgehaltes des Unterrichtsthemas durch die Lehrperson alleine schon dafür zu sorgen, dass Transparenz geschaffen wird, dass eine Orientierung für den Lernprozess entsteht und dass Fragen geklärt werden und Betroffenheit zugelassen wird. So entstehen dann auch Chancen zur Mitplanung durch die Lernenden (vgl. Berner, 1990, 120).

<sup>497</sup> Inzwischen können Annahmen, dass ein diskursives unterrichtliches Setting die Chancen zur Ausbildung eines demokratischen Habitus` stützen kann, empirisch belegt werden. So stellt Sibylle Reinhardt vor dem Hintergrund der Sachsen-Anhalt-Studie fest: Diese positiven Zusammenhänge von methodischer Vielfalt in der Bedeutung von Kontroversität und dem Erwerb demokratischen Verständnisses haben Didaktiker zwar schon immer behauptet und geahnt. Aber diese Ergebnisse sind die m. E. ersten plausiblen empirischen Hinweise auf die Wirksamkeit unterrichtlicher Arrangements, die (neben den klar lehrergeführten Unterrichtszugängen) auch Partizipation und Kontroversität fördern.“ (Reinhardt, S., 2005c, 55. Auch Rainer Watermann, der Daten der Civic-Education-Studie mit Hilfe einer Mehrebenenanalyse ausgewertet hat, kommt zu ähnlichen Ergebnissen: „Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein diskursiver Unterrichtsstil der Lehrkraft sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene das politische Wissen und demokratische Einstellungen positiv beeinflusst“ (Watermann, 2003, 356).

<sup>498</sup> Die Übereinstimmung mit der Sache ergibt sich durch die in pluralistischen Gesellschaften vorherrschende Streitkultur, so dass der zivile Umgang mit Kontroversen gelernt werden muss (vgl. Reinhardt, S., 2006, 504).

<sup>499</sup> Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass eine völlige Selbstorganisation der Lernprozesse vor dem Hintergrund der grundsätzlich asymmetrischen Grundstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden nicht möglich und nicht gewollt ist.

<sup>500</sup> „Im Unterricht erwerben die Schüler spezifische politische Wissensbestände und Handlungsdispositionen, die eine inhaltliche Basis für politische Partizipation legen können“ (Kuhn, 2002, 58).

<sup>501</sup> „In Anlehnung an das Konzept der pädagogischen Schulentwicklung ist damit der Gedanke verbunden, dass es keine Unterrichtsentwicklung ohne die Mitarbeit der Schüler geben kann“ (Schelle, 2000, 8).

<sup>502</sup> „Der Begriff Schülermitbeteiligung bezeichnet den Sachverhalt, dass sich die *Schüler* am Unterricht *beteiligen*, zugleich aber auch, dass der *Lehrer* oder die *Lehrerin* sie am Unterricht *beteiligt*. (...) Schülermitbeteiligung ist nach unserem Verständnis (einem solchem Verständnis schließt sich der Autor an), normativ betrachtet, ein Handeln, durch das die Schüler sich selbst einbringen und zugleich als tendenziell gleichberechtigte Partner von den Lehrern in die Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts einbezogen werden“ (Keuffer, 2000, 12). Gemeint ist stets Beteiligung und Mitgestaltung, die mehr ist als nur ein Teilnehmen an Veran-

staltungen, die mehr ist als „Partizipation an und als Citoyenität“ (Biedermann, 2006, 137ff.), die aber auch nicht eine vollständig geteilte Verantwortung und Selbstbestimmung beinhaltet, die im Rahmen der öffentlichen Schule nicht erreichbar ist. Dies verunmöglicht nicht nur die rechtlichen Rahmenbedingungen und die Reproduktionsfunktion der Schule, sondern auch der prinzipielle Informationsvorsprung des Lehrers, die Differenz von vorhandenem didaktisch-methodischen Wissen beim Lehrenden und der erst zu leistenden Entwicklung und der Erweiterung von solchen Fähigkeiten bei den Lernenden. Aber auch die Sache gebietet manchmal gewisse Setzungen, die erst im Nachhinein verstanden und reflektiert werden können. Mitbestimmung hat auch Grenzen. Darauf hat schon der verstorbene Dortmunder Erziehungswissenschaftler Ernst Schmack hingewiesen: Man wird bei den verschiedenen Ansätzen schülerorientierten Unterrichts fragen müssen, „inwieweit über die größtmögliche Rücksichtnahme auf die anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Schüler, ihre geistige und seelische Verfasstheit, ihr Verstehen im erfahrenen Lebensbezug, angesichts ihrer ernstzunehmenden Bedürfnisse und Erwartungen nicht dennoch gewisse oder gar bestimmte Grenzen eingehalten werden müssen, die Schule in der Verantwortung gerade vor der Gegenwart und Zukunft dieser Jugend und aus der Umsicht und Übersicht der älteren Generation für die jüngere auch (gelegentlich oder oft) gleichsam gegen die vorhandenen Interessen das Lernen auf die noch ausgelassenen oder noch nicht als wesentlich erkannten Sachverhalte richten wird und muß“ (Schmack, 1982, 84). Insofern würde nicht nur die Schülerbeteiligung in unzulässiger Weise interpretiert, sondern auch die Schülerorientierung wäre missverstanden, wenn man forderte, dass die Schüler vollständig selbst bestimmten, was sie lernten und dafür stets intrinsisch motiviert wären. Bei einem solchen Verständnis gingen bestimmte Einsichten und Kenntnisse ebenso verloren wie Möglichkeiten inszenierter demokratischer Erfahrungen und deren Reflexion. Aus diesem Grunde ist Partizipation hinsichtlich der Schülerbeteiligung in der Dimension der Teilhabe gemeint, die zu unterscheiden ist von einer Partizipation in der Dimension der umfassenden Einflussnahme (vgl. Böhrmer/Kramer, 2001, 178). Teilhabe, die das Erlernen von Argumentationsfähigkeit, das Aushalten von Dissens und das Ermöglichen von Konsens als Grundmodell einer „diskursiv-prozeduralen Partizipationsausgestaltung“ (Biedermann, 2006, 389), das Aushandeln von Rollen, von Bedeutungen, das Aufgreifen von subjektiven Vorstellungen und Deutungen der Lernenden inkludiert, setzt die Ambivalenz von Partizipation unter den Bedingungen von Asymmetrie (und eben nicht unter den Bedingungen von Kooperation, von Gleichberechtigten, sondern nur von Gleichwertigen) voraus und setzt sie keinesfalls voluntaristisch und in idealistischer Überhöhung außer Kraft. Die Rollen und Ressourcen sind in der staatlichen Regelschule ungleich verteilt. Weitergehende Vorstellungen können nicht eingelöst werden und ließen nicht nur Mythen, sondern auch eine Suggestion von Partizipation entstehen (vgl. ebenda, 183). Diese würden dann schnell von den Lernenden als „Alibi-Funktion von Mitbeteiligungsritualen“ (Keuffer, 1996, 162) entlarvt und hätten kontraproduktive Wirkungen auf die Demokratiefähigkeiten und -bereitschaften der Schüler. Wirksame Demokratieförderung im Unterricht durch Heranführung und Hilfestellung zur Mitgestaltung versteht Unterricht als „gemeinsame und reflexiv zugängliche Aufgabe für Lehrende und Lernende“ (Keuffer/Schmidt/Ziegler, 1999, 289), ohne die Grenzen zu verschweigen. Eine nüchterne und differenzierte Betrachtung berücksichtigt, dass nicht alle Entscheidungen partizipativ getroffen werden können, sondern dass sie oft auch auf die Sache, den Anlass und die Folgen bezogen und entschieden werden müssen. Eine solche nimmt aber auch wahr, dass Schüler im Laufe der Schulzeit ihre fachlichen Fähigkeiten und dadurch eine

spezifische didaktische Kompetenz entwickeln, die nicht die Professionalität der beruflichen Habitualisierung wie bei Lehrern erreicht, die die Lernenden aber unter den geschilderten Bedingungen zur aktiven Teilhabe befähigen (vgl. Meyer, M., 2000, 126). Tendenziell eröffnen sich in günstigen Konstellationen sogar gewisse Möglichkeiten, dass sich Lernende im ernstgenommenen Miteinander als „politisch handelnde Subjekte erfahren“ (Koopmann, 1998). In der Fähigkeit einer gewissen Selbststeuerung von Lernprozessen sieht Klaus Koopmann eine Grundlage partizipativer Demokratie (vgl. ebenda, 87). Insgesamt sind die unterschiedlichen Partizipationsarten zu beachten, die Fritz Oser u. a. herausgearbeitet haben und die das Modell „Hierarchie partizipativer Lebensmodelle“ bilden (vgl. Oser/Biedermann/Ullrich, 2001, 15ff.). Mit diesem Modell kann der unterschiedliche Grad der partizipativen Realisierung, die Verschiedenartigkeit der Ausgestaltung erfasst werden, so dass für die Lehrer und Schüler deutlich werden kann, welchem Kriterium die eigene Praxis entspricht und welche noch gar nicht möglich ist. Emphatischen Überschusserwartungen an Partizipation kann damit vorgebeugt werden.

<sup>503</sup> „Kurz: Wie auch immer wünschenswert es für demokratische Erziehung und politische Bildung sein mag, in Konsenserfahrungen einzuführen und Konsenskompetenzen zu fördern, so ist doch gerade für demokratische Lebensformen entscheidend, dass mit Dissens gelebt werden kann, wenigstens ‘halbwegs gesittet’, d. h. gewaltfrei“ (Reichenbach, 2000d, 802).

<sup>504</sup> Bei dieser Orientierungshilfe haben die Lernenden im Vorfeld eine gewisse Klarheit bezüglich der Lernaufgaben gewonnen. Dann entwickelt es sich durch Lehreranleitung in folgenden Etappen: „1. Schritt: In welcher diffusen, unklaren Situation bezüglich unserer Lernaufgabe befinden wir uns? 2. Schritt: Können wir bezüglich unserer Lernaufgaben vorläufige, ertastend-erprobende Hypothesen formulieren? 3. Schritt: Wie sehen unsere Lerner-Hypothesen aus? 4. Schritt: Wir erproben die Hypothese bezüglich unserer Lernaufgaben, entwickeln also einen Handlungsplan und setzen ihn um. 5. Schritt: Wir überprüfen unsere Lernergebnisse“ (Meyer/Keuffer/Kunze/Schmidt/Ziegler 2000, 214).

<sup>505</sup> Für Hilbert Meyer ist eine solche demokratische Unterrichtskultur unter folgenden Voraussetzungen gegeben: „Unterricht soll die Mündigkeit und Solidarität der Schüler entwickeln helfen und so einen Beitrag zum Bestand und zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft leisten. Das vermag der Unterricht aber nur, wenn er selbst nach demokratischen Spielregeln abläuft, also die Schwächeren bewusst stärkt, ohne die Leistungsstarken zu behindern, wenn er die gewünschten Tugenden einübt und null Toleranz gegenüber Mobbing und Gewalt zeigt“ (Meyer, H., 2005, 13).

<sup>506</sup> Becker geht davon aus, dass die Bemühungen um die schulische Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen werden. Neben der Ausweitung einer Entwicklung hin zu Ganztagschulen, der zu erwartenden internationalen Untersuchungen im Bereich dieser Kompetenzen führt er das Interesse der Jugendlichen an solchen Kompetenzen und den Problemdruck, der durch Störungen im zwischenmenschlichen Bereich entstanden ist, dafür an (vgl. Becker, G., 2008, 68).

<sup>507</sup> Lehrer im Fach Politik (aber auch in anderen Fächern) haben sich im Unterricht auf eine andere Führungsrolle einzustellen, die nicht mehr von ihnen allein ausgefüllt wird: „Gefragt ist ein Führungsbegriff, der Orientierung und Vertrauen, die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen, Klarheit, Sicherheit und Verlässlichkeit verbunden mit Partizipation bietet. Eine solche Führung wird auch als shared leadership bezeichnet“ (Meissner, 2007, 40).

<sup>508</sup> Wolfgang Hilligen hat schon darauf hingewiesen, dass der Politikunterricht „ein unerfreulicher und folgenloser Weg durch den Dschungel bleibt, solange Lehrer (und Lernende) die didaktischen Instrumente (Schlüsselbegriffe, Schlüsselfragen) nicht handhaben lernen, in denen alle Dimensionen des didaktischen Feldes enthalten sind“ (Hilligen, 1991, 15). Die fachdidaktische Reflexion vor jedem Unterricht im Fach Politik ist also unverzichtbar und kann nicht an ein Schulbuch oder an einen Lehrplan abgegeben werden. Es gilt der vermeintlichen „Nutzlosigkeit fachdidaktischer Theorie für Schule und Unterricht“ (Breit, 1992) offensiv entgegenzutreten, und zwar zum Wohle der Schüler. Es ist nicht hinnehmbar, dass sich – was Hermann Harms und Gotthard Breit Ende der 80er Jahre feststellten – Politiklehrer von der Fachdidaktik weitgehend verabschiedet hatten (vgl. Harms/Breit, 1990). Es wird dabei übersehen, dass die Fachdidaktik in entscheidender Weise die unterrichtliche Praxis und damit die Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Fachlehrer für das Fach Politik erweitern kann. Notwendig ist, dass eine relationierend-komplementäre Beziehung zwischen didaktischem Theoriewissen und praktischem Handlungswissen eingegangen wird (vgl. Bommers/Dewe/Bradtko, 1996, 219ff.). Um ein Beispiel zu nennen, wie Fachlehrer für das Fach Politik sich dieser Verpflichtung kompetent stellen können, sei der Aufsatz von Hans-Werner Kuhn genannt (vgl. Kuhn, 1999).

<sup>509</sup> In Bezug auf Fritz Oser et al. wird eine Konzeption von Berufsethos entwickelt, die als formales, prozedurales Modell des Entscheidens bestimmt wird (vgl. Reichenbach 1994, 123f. u. 144).

<sup>510</sup> Für Tilman Grammes haben Lehrer die Aufgabe, Lernsituationen als *kommunikative* Praxis zu gestalten, in der die Lernenden ihre Sichtweisen zur Sprache bringen (vgl. Grammes, 1998b, 724).

<sup>511</sup> Gemeint ist ein Anknüpfen an die subjektive Deutungswirklichkeit, die mit der hervorbringenden „Hebammenkunst“ zur Sprache gebracht werden, um sie dann zu erweitern und zu grundlegenden Einsichten zu transformieren.

<sup>512</sup> Schmiederer gesteht aber zu, dass der Lehrer mit einer exzessiven Analyse der Lebenssituation und der Sozialisationsbedingungen überfordert wäre, verlangt ihm aber ein Kennenlernen seiner Schüler in diesen Bereichen ab (vgl. Schmiederer, 1977, 126).

<sup>513</sup> Das Alleinlassen von Schülern unter dem Deckmantel der Selbstständigkeit, das Verweigern von strukturierten Lernangeboten, die die Lernenden angehen, ist ein Negativ-Szenario, das einem Politikunterricht, der politisch bilden und demokratisch erziehen will, abträglich ist. In ihrer Untersuchung von Lehrerimages in Abiturzeitungen aus den 1990er Jahren zur Bestimmung des ästhetischen Profils des Faches hat Anja Besand in ernüchternder Weise verdeutlicht, wie Schüler des Faches Politik (bzw. mit den jeweils länderspezifischen Bezeichnungen, hier also „Gemeinschaftskunde“) ihre Fachlehrer (insbesondere die, die in den 70er Jahren in die Schulen gekommen sind) wahrnehmen: „Der Beschreibung nach erscheint den Schülern der Unterrichtsstil des Gemeinschaftskundelehrers eher informell, zuweilen sogar unprofessionell. Die Absolventinnen und Absolventen (gemeint sind die Abiturientinnen, G. R.) bemängeln (oder machen sich lustig über) die fehlende Unterrichtsvorbereitung, eine ‘nicht immer klar erkennbare Unterrichtsstrategie’ und chaotische Unterrichtsführung. Der Gemeinschaftskundelehrer kommt offensichtlich häufig zu spät, verbringt die eigentliche Unterrichtszeit am Kopierer oder beendet die Stunden vorzeitig. Er schweift gerne vom Thema ab, redet über ‘Gott und die Welt’ oder über seine Lieblingsthemen. (...) Die Schüler empfinden diesen Unterrichtsstil vielfach als ‘qualvoll’, monoton und sogar ‘stinklangweilig’ und nutzen ihn deshalb für alternative Beschäftigungen: ‘Kein anderer Unterricht lässt sich so gut für Nebensächlichkeiten verwenden wie GK! Ausführliche Gespräche, SMS-

Sessions oder Vier-Gewinnt-Spiele sind ohne größere Probleme möglich.' (...) Das Unterrichtsmaterial wird als langweilig und gleichförmig beschrieben ..." (Besand, 2004, 177ff.).

<sup>514</sup> Um Missverständnissen vorzubeugen, sei auf den Unterschied von Parteinahme und Parteilichkeit bei Walter Gagel verwiesen (vgl. Gagel, 2000, 282ff.).

<sup>515</sup> „Gute Lehrer verstehen es, eine freundliche, unterstützende Atmosphäre um sich zu verbreiten. Dies darf keineswegs in Anbiederung an Schüler oder in eine ständige Distanzierung von der eigenen Lehrerrolle abgleiten“ (Terhart, 2006b, 44).

<sup>516</sup> „Die Stärkung von Praxis und Verantwortung als Grundorientierungen der Schule stellt ... eine der großen pädagogischen Herausforderungen der Gegenwart dar. Denn eins der Grundprobleme der heutigen Kindheit und Jugend in den modernen westlichen Zivilgesellschaft besteht in der Erfahrung der 'Fertigkeit der Welt', in der Erfahrung des Nicht-Gebrauchtwerdens“ (Liebau, 1999, 171).

<sup>517</sup> Solche Formen sind der amerikanischen Civic Education entnommen, die damit das Erlernen demokratischen Sprechens, Entscheidens und Handelns zur Konfliktbearbeitung verbessern will. Zur weiteren Beschäftigung mit der Civic Education siehe: Koopmann, 2005a.

<sup>518</sup> Dieses Modell des „professionellen Selbst“, das sich ständig in der beruflichen Biografie neu erzeugen muss, impliziert „die Entwicklung eines Selbst, das sich der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen bewusst ist und an sich selbst arbeitet, um wirkungsvoller handeln zu können“ (Bauer, 2000, 63). Zu diesem Konzept gehört auch, dass im „Rahmen einer professionell ausgestalteten Kooperationsbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (...) die Lernenden mehr Wahlfreiheit, mehr Verantwortung und höhere Kompetenzen zur Beurteilung der Qualität pädagogischer Prozesse haben“ (ebenda, 71).

<sup>519</sup> Werner Helsper u. a. sprechen von einem „Transformationsdruck“, dem sich der einzelne Lehrer stellen müsse (vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Linghorst, 1998). Dieser Veränderungsdruck darf aber nicht zu einer Entgrenzung ihrer Aufgaben führen. Zwar ist eine Ausweitung der Aufgaben unzweifelhaft nötig, aber sie kann nur durch Differenzierung und Integration von anderen Professionen bewältigt werden (vgl. Altrichter/Lindau-Bank, 2008, 7). Um Überforderung, aber auch Formen von Deprofessionalisierung von Lehrkräften zu vermeiden, benötigt die Schule mit schulaufsichtlicher Unterstützung Standards und Qualitätskriterien „der professionellen Tätigkeit auf der Inhalts-, Methoden- und Beziehungsebene“ (Schley, 2008b, 10), aber auch hinsichtlich der fachbezogenen Dimension des Handelns von Lehrkräften.

<sup>520</sup> Ewald Terhart weist berechtigterweise darauf hin, dass ein guter Lehrer sich selbst in seinem Beruf selbstreflexiv beobachten muss, um sich selbst und seine Kräfte und Kompetenzen realistisch zu beurteilen. Vor allem müsse er konstruktive Formen der Belastungsbewältigung finden (vgl. Terhart, 2006b, 45). Dazu ist sicherlich eine gelingende Kooperation mit anderen Lehrern hilfreich, aber auch die Schulaufsicht müsste hier Möglichkeiten zur Hand haben, um entsprechende Unterstützungsangebote sowohl zum konstruktiven Feedback als auch zur Reduktion von Belastung unterbreiten zu können, und zwar völlig unbürokratisch.

<sup>521</sup> Schon in der Lehrerausbildung wird ein mehrdimensionales Ausbildungsziel mit unterschiedlichen Rollensegmenten beschrieben (vgl. MSW, 2004, Rahmenvorgabe Vorbereitungsdienst). Aber auch weitere Kompetenzmodelle für die Lehrerausbildung verdeutlichen, dass eine Beschränkung auf die Lehr- und Unterrichtsfunktion bei Lehrer nicht mehr ausreichend ist. So beschreibt z. B. John Erpen, der mit Volker Heyse im Kontext der beruflichen Weiterbildung im Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (vgl. Erpenbeck/Heyse, 1999) den Kompetenzbegriff weiterentwickelt und für die Entwicklung und Beschreibung von Kompetenzbiogra-

fien genutzt hat, vier Grundkompetenzen, die Professionalität ausmachen: 1. Personale Kompetenz, 2. Aktivitäts- und Handlungskompetenz, 3. Fachlich-methodische Kompetenz, 4. Sozial-kommunikative Kompetenz (vgl. Erpenbeck/Heyse/Lutz, 2002). Für die Lehrerverberession hat die Terhart-Kommission vor allem die Trias von Berufswissen, Berufskönnen und Berufsethik verstanden (vgl. Terhart, 2000a). Handlungsfähigkeit für Politiklehrer unter dem unterrichtlichen Leitbild der Förderung von Demokratiefähigkeit und -bereitschaft bedeutet sicherlich keine Allzuständigkeit mit einhergehender Dauerüberforderung, aber auch keine Partikularisierung auf eine reine Expertenfunktion bzw. auf eine Rolle des reduzierten Fachwissenschaftlers, sondern macht innerhalb eines hohen Komplexitäts- und Handlungsspektrums das Ausbalancieren unterschiedlicher Anforderungen und das flexible Einnehmen verschiedener Rollensegmente nötig. Dazu gehören die Rollen des Beraters, des Erziehers mit hoher psycho-sozialer Kompetenz, die Rolle des distanzierten Fachexperten und die Rolle des individuell und kooperativ Handelnden in Bezug auf den Unterricht und auf die Schule als Handlungseinheit.

<sup>522</sup> Ewald Terhart, aber auch viele andere Schulpädagogen, die sich mit der Lehrerausbildung und mit der Lehrertätigkeit beschäftigt haben, gehen heute davon aus, dass die berufliche Kommunikation und Kooperation eine zentrale Voraussetzung für Professionalität ist (vgl. Terhart, 2001a, 59). An guten Schulen ist die Kooperation von Lehrern vergleichsweise stark ausgeprägt, wobei nicht alle Formen von Kooperation schon gleich als Universalschlüssel zu gesteigerter Schulqualität betrachtet werden dürfen (vgl. Terhart, 2006b, 44). Lehrerverkooperation muss entwickelt und auf Unterricht bezogen sein, bedarf der institutionellen Rahmung, ohne verordnet zu werden. Gelingt diese institutionalisierte Kooperation in einem geduldigen Prozess, dann sind wichtige Voraussetzungen zur Entlastung von Lehrern geschaffen worden, aber auch mehr Möglichkeiten für demokratische Teilhabe an der „Schulpolis“ durch Lehrer und Schüler (z. B. durch eine erweiterte Mitbestimmung der kooperierenden Gruppen/vgl. Röken, 1998). Das Zusammenwirken von Lehrern und damit das Überwinden des Lehrerindividualismus ist zudem nicht nur eine unerlässliche Voraussetzung für die Professionalität von (Politik-) Lehrern, sondern eine voranschreitende Deprivatisierung der Lehrerrolle in der Lehrerschaft hat positive Rückwirkungen auf eine gemeinsame Verantwortungsübernahme und eine Kultur der Zusammenarbeit unter den Schülern. Je nach Entwicklungsstand bzw. -niveau der Lehrerverkooperation (vgl. Steinert/Klieme/Maag Merki/Döbrich/Halbheer/Kunz, 2006) vergrößern sich vermutlich die Chancen, dass bei Übertragung kooperativen Lernens auf die Schüler bei ihnen die Bereitschaft zu gemeinsamer Anstrengung, zur Konfliktlösung, zur Rücksichtnahme und zur Kompromissfähigkeit, aber auch zum Aushalten von Unterschiedlichkeit gestärkt werden. Schüler nehmen wahr, ob Lehrer nur partikulare Interessen vertreten, nur ihren Vorstellungen folgen oder ob sie sich an gemeinsam getroffene Vereinbarungen halten und ob sie Kompetenzen zur Teamarbeit entwickelt haben. Im Kapitel 3.1.4.1 wird darauf zurückzukommen sein.

<sup>523</sup> Feedback ist dabei nicht nur von den Schülern für die Fachlehrer im Fach Politik hinsichtlich der Realisierung demokratischer Erziehung und politischer Bildung und weiterer relevanter Faktoren notwendig, sondern auch Eltern und Schulleitung sollten Rückmeldungen geben, z. B. zur kollegialen Kooperation, zu einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung etc. Richtigerweise folgert Ewald Terhart: „Es muss versucht werden, eine solche schulintern und -extern initiierte Rückmeldekultur mit Blick auf die Stärken und Schwächen einzelner Lehrer aufzubauen. Ein Bewusstsein dafür, dass man für die Wirkungen seines Handelns auf Unterrichts- und Schulebene verantwortlich ist, muss allmählich entstehen“ (Terhart, 2002, 101).

<sup>524</sup> Notwendig ist vor allem auch „Professionalität durch Reflexion“ (Reh/Schelle, 2000, 108).

<sup>525</sup> Da die Kooperation von (Politik-) Lehrern nicht nur ein Beitrag zur Weiterentwicklung von Lehrerprofessionalität ist, sondern auch Vorbildcharakter für ein tendenziell demokratisches Miteinander (unter Beachtung des institutionellen Machtgefälles) in der gesamten Schule haben kann, soll darauf noch gesondert eingegangen werden, insbesondere auf die Möglichkeiten der schulaufsichtlichen Unterstützung von Fachkonferenz- oder von Teamarbeit (vgl. Kapitel 3.4).

<sup>526</sup> Gleichwürdigkeit wird vom dänischen Psychologen und Pädagogen als Subjekt-Subjekt-Beziehung beschrieben (vgl. Juul/Jensen, 2005).

<sup>527</sup> Lehrer benötigen vielmehr eine „pädagogische Haltung der reflexiven und empathischen Distanz“ (Reiser, 1996, 185), mit der sie Mut zum Lernen vermitteln und ermutigende Unterstützung als Hilfe zur Selbsthilfe anbieten.

<sup>528</sup> Das dialogische Grundprinzip des Unterrichtsprozesses ist dabei so zu verstehen, dass damit nicht an ein geschwätziges Hin- und Herschieben von Meinungen gedacht ist, sondern dass damit der Anspruch der redlichen und sachbezogenen Argumentation unter der „leitenden Beziehung auf Wahrheit“ (Kant – zumindest einer vorläufigen) zur Geltung kommen soll (vgl. Heitger, 1983, 114). Schüler und Lehrer sind dem Ziel der Mündigkeit verpflichtet, so dass der Dialog die Möglichkeit der praktischen Vergewisserung und der gegenseitigen Kritik bietet. Neben der Sachbezogenheit gilt für das hier gemeinte Prinzip der pädagogisch-dialogischen Führung, dass er auch in jeder Hinsicht personenbezogen sein sollte und daher von Vertrauen und von persönlicher Bindung getragen sein muss (vgl. Tischner, 1985, 187).

<sup>529</sup> Der Dialog sollte dabei ein möglichst geringes Gefälle zwischen den Gesprächsbeteiligten besitzen, Offenheit für Alternativen zeigen, den Willen, den anderen zu verstehen, erkennen lassen, die Bereitschaft, gegnerische Argumente zu bedenken, einschließen. Der Dialog muss sich dadurch auszeichnen, dass eigene Positionen in Frage gestellt werden, dass Fragen zu Ende gedacht werden, dass den Dingen auf den Grund gegangen wird, dass sich die Beteiligten nicht mit Schlagworten begnügen, dass sie sich ihre Vorurteile bewusst machen und dass sie ihre Emotionen kontrollieren (vgl. Massing 2005b, 502).

<sup>530</sup> Die Ermutigung zur Selbsthilfe zu selbständigen Problemlösungen oder die Aufforderung zur Bildsamkeit ist hier gefragt.

<sup>531</sup> Wie partizipative Schulentwicklung unter solchen Kriterien praktisch gelingen kann, ist nachzulesen im Buch von Christoph Burkhard, Gerhard Eikenbusch und Mats Ekholm (vgl. Burkhard/Eikenbusch/Ekholm, 2003).

<sup>532</sup> Es muss bewusst bleiben, dass Partizipation von Schülern im schulischen Kontext sich immer in der Antinomie von Autonomie und Heteronomie bewegt. Die Schule bleibt in dem Spagat befangen, zur Demokratie erziehen und politisch bilden zu sollen und gleichzeitig nachgeordnete staatliche Dienststelle zu sein. Insofern sind die Aufforderungen zur selbsttätigen Partizipation immer von Heteronomie gerahmt und von Inkonsistenz bedroht (vgl. Helsper/Böhme-Kasper/Sandring, 2006, 338). Das schließt aber keineswegs aus, dass die Teilhabe von Schülern an schulischen Prozessen, insbesondere am Unterricht, bei dem ihre Beteiligung besonders wenig beachtet wird, ein wichtiger Aspekt zur Einübung demokratischer Verhaltensweisen darstellt (vgl. Reinders, 2001, 124). Das Gegenteil ist vielmehr der Fall: Die Teilhabe ist besonders wichtig. Aber daraus darf wiederum nicht geschlossen werden, dass dies ein relevanter Prädikator für das politische Interesse Jugendlicher wäre. Da ist der Einfluss der Gleichaltrigen und des Elternhauses deutlich höher anzusehen, auch höher als die schulische Wissensvermittlung in einem

Schulfach, das sich mit Politik beschäftigt (vgl. Böhme-Kasper, 2006, 73). Die Selbstwirksamkeitserfahrungen von Schülern stoßen in der Schule an ihre Grenze. Der Bereich der öffentlichen Teilhabe ist nur sehr begrenzt möglich – eben in den öffentlich verfassten Institutionen der Schule mit ihren jeweils spezifischen Bedingungen.

<sup>533</sup> „Politische Bildung als pädagogisches Element kommunikativer Macht und autonomer Öffentlichkeit zu begreifen, bedeutet, dass sie ‘sowohl Ort sozialer und politischer Erfahrung und deren Reflexion sein muß als auch Ort, der Distanz zur politischen Praxis gewährt und – temporär handlungsentlastend – grundsätzliche Reflexion, ein gemeinsames Nachdenken über die existentiellen Probleme unserer Gesellschaft ermöglicht’ (Baethge, 2000, 18).

<sup>534</sup> Inhaltlich stünden dabei vor allem die Schlüsselprobleme der Risikogesellschaft im Mittelpunkt, bei denen vor allem „am Ende alles herausfällt, was im Kreise der potentiell Betroffenen als Ausdruck eines partikularen Interesses gelten muß“ (Habermas, 1984, 221).

<sup>535</sup> Eine Möglichkeit dazu bietet das von Gerhard Himmelmann vorgestellte Demokratie-Lernen als integrierendes Prinzip aller Schulstufen (vgl. Himmelmann, 2006g, 266ff.).

<sup>536</sup> Dabei hat Schmiederer aber darauf verzichtet, seine alternative Vorstellung einer demokratischen Gesellschaft, zu der hin die Veränderung vorgenommen werden sollte, zu beschreiben, auch wenn er davon ausgeht, durch Aufklärung Bedingungen für demokratisches Handeln in einer demokratischen Gesellschaft schaffen zu können. Auch werden die Schüler nicht als „Gesellschaftsveränderer“ instrumentalisiert, sondern diese können selbst entscheiden, ob sie überhaupt politisch aktiv werden (vgl. Massing, 2005c, 31). Allerdings nahm Schmiederers Schülerorientierung für sich in Anspruch, die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden zu kennen und sie stellvertretend für sie zu vertreten. Zur Kritik am Ansatz von Schmiederer siehe: Priester, 1981. Eine Zusammenfassung des Ansatzes von Rolf Schmiederer findet sich bei Gagel, 1991, 25-30 bzw. 1979, 179-211. Selbst Vertreter einer emanzipatorischen politischen Bildung wie Bernhard Claußen machten auf die Gefahr einer „subjektivistischen Verkürzung“ (Claußen, 1981, 111) bei Rolf Schmiederer aufmerksam. Andere wie Tilman Grammes sehen in Schmiederers Konzeptionen (unter Einschluss seiner „Pragmatischen Wende“) eine relativ formale Theorie, bei der die pädagogische Alltagstheorie des Politiklehrers über die Qualität von Politikunterricht entscheide (vgl. Grammes, 1986, 267).

<sup>537</sup> Ich verweise hier auf das Kapitel 1.1

<sup>538</sup> Eiko Jürgens weist darauf hin, dass die Schule, ob sie will oder nicht, gar nicht anders kann als zugleich Lebens- und Lernort zu sein. Für Eiko Jürgens muss sich die Schule einem erweiterten Aufgabenspektrum stellen, nicht nur weil Kinder (im Rückgriff auf Peter Petersen) auf keinen Fall zuerst unterrichtsbedürftige Wesen, sondern eben erst Menschenkinder sind, sondern vor allem, weil Identitätsfindung und soziale Erfahrung die Voraussetzungen zur Bereitschaft zum lebenslangen Lernen sind und zum Bestandteil einer zukunftsorientierten Bildung gehören (vgl. Jürgens, 2003a, 438ff.). Zu einer solchen Identitätsexploration und -reflexion durch Anerkennung muss sich die Schule Zeit nehmen und den Lernenden dafür Zeit geben. Ein Ausrichten der Schule auf eine „Turbo-Reife“ (Rumpf, 2004, 41f.) ist damit kontraindiziert.

<sup>539</sup> . Auch Hafeneger tritt für eine Identitätsförderung und Stärkung der Lernsubjektive gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse und deren Gefahren der Vereinnahmung, Entrechtung und kolonisierenden Entsubjektivierung im Sinne von Ermutigung jenseits von Überwältigung und fern ab von einem Vorschreiben von Denk-

und Handlungsentwürfen ein. Pädagoginnen und Pädagogen sind deshalb in einem zumutenden und mit den Lernenden ausgehandelten Arbeitsbündnis in einem Konzept der reziproken Anerkennung aufgerufen, „sich auf ein ‘pädagogisches Verhältnis’ einzulassen, diskursiv-kritische und geduldige Gedankenarbeit zu leisten und die nachwachsende Generation ‘einladend und mitreißend’ anzustiften, ihre Kritikfähigkeit zu schärfen“ (Hafeneger, 2002, 58).

<sup>540</sup> Zum Begriff „Schulklima“ siehe die Ausführungen von Matthias Heister: Schulklima und Schulerfolg. Reflexionen über ein aktuelles Thema (vgl. Heister, 1989). Die Wichtigkeit des pädagogischen Klimas ist auch dadurch zu untermauern, dass die Schulen, die 2006 und 2007 den deutschen Schulpreis erhielten, sich durch eine hohe Qualität des pädagogischen Klimas auszeichneten, wozu im Unterricht und im Schulleben der achtungsvolle Umgang miteinander, die gemeinsame Verantwortung für das Lernen und für die Lernumgebung, das Zutrauen zu den Schülern und damit verbunden das Kompetenz- und Autonomieerleben der Lernenden und deren Eingebundenheit in eine auf Verständigung orientierte Kultur gehörten (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz, 2008, 10).

<sup>541</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass der Klimabegriff keineswegs konzeptionell einheitlich benutzt wird und dass eine metaphorische Aufladung nicht zu leugnen ist (vgl. Gruehn, 2000, 62ff.). Insofern kann auch von einer lernförderlichen Umwelt gesprochen werden. Unabhängig von dem Begriff geht es darum, nach lernförderlichen Merkmalen in Unterricht und Schule zu suchen, die hilfreich sind, um eine belastbare demokratische Haltung und ein von Kenntnissen über Demokratie geprägtes Urteilsvermögen für alle Schüler (gemeinsame Perspektive) zu vermitteln.

<sup>542</sup> Martina Diedrich weist darauf hin, dass das Klassenklima im Sinne eines demokratischen Unterrichtsklimas zentrale Bedeutung für die (Re-) Konstruktion schulkultureller Bedeutungen und Sinnzuschreibungen zukommt (Diedrich, 2008, 229). Sie folgert daher: „... vielmehr muss die Klasse als entscheidender organisatorischer Rahmen gesehen werden, innerhalb dessen schulkulturelle Erfahrungen und Wahrnehmungen durch die Schüler verarbeitet werden (ebenda, 229f.).“

<sup>543</sup> Rainer Domisch vom Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland weist darauf hin, dass die Lernumgebung im Bereich Lehrer-Schüler-Verhältnis in Finnland unter folgenden Gesichtspunkten betrachtet wird: Der Lehrer zeigt sein Interesse für jeden einzelnen Schüler, der Lehrer gibt Schülern die Möglichkeit, ihre Meinungen zu äußern, der Lehrer unterstützt Schüler bei ihrer Arbeit, der Lehrer unterrichtet so lange, bis die Schüler den Stoff verstehen, der Lehrer unternimmt große Anstrengungen, um Schülern zu helfen, der Lehrer hilft Schülern bei ihren Lernprozessen (vgl. Domisch, 2004).

<sup>544</sup> So hat Gisela Reimers in ihrer empirischen Studie über „Unbewusste Beziehungsforen zwischen Lehrern und Schülern“ herausgefunden, dass 80% der Befragten negative Erinnerungen an die Schule und vor allem an Lehrer haben. Drastische Erniedrigungen vor der Klasse wurden von 54% wahrgenommen (vgl. Reimers, 2007). In welcher Weise Lehrer Schüler psychisch verletzen und sich weit jenseits eines achtungsvollen Umgangs verhalten, ist auch bei Kurt Singer nachzulesen (vgl. Singer, 1998). Mit Angst und Furcht kann nicht gelernt werden, Demokratie schon gar nicht. Wo Furcht herrscht, herrscht auch Gewalt. Schüler müssen sich als „we are the people“ in ihrem Unterricht fühlen können. Die aktuelle Aufdeckung von sexuellem Missbrauch und von Gewalt gegenüber Schülern verdeutlicht, dass in furchtbarer Weise alle Elemente pädagogischen Handelns und eine Achtung von Schutzbefohlenen verletzt werden können, auch wenn dies nicht für möglich gehalten wurde.

<sup>545</sup> Helmke nennt als Lernmotivation: Lerninteresse (Macht es Spaß, regt es an?), Selbstvertrauen (Ist es zu schaffen?) und Wert (Lohnt es sich?). Merkmale eines motivierenden Unterrichts sind dann auch genau diese drei Kriterien, die er dann noch näher ausdifferenziert. Dabei spielen die Aspekte der individuellen Unterstützung und Wertschätzung und der Akzeptanz einer Fehlerkultur eine wichtige Rolle (vgl. Helmke, 2008).

<sup>546</sup> Hier sei auf das Konzept der „guten Ordnung“ von Annedore Prengel u. a. verwiesen, das eine Lehr-Lernatmosphäre bietet, die von wechselseitiger Wertschätzung geprägt ist und die durch demokratische Rituale Sicherheit und Orientierung bietet (vgl. Prengel/Geiling/Heinzel, 1999).

<sup>547</sup> Vom Reformpädagogen Peter Petersen stammt vermutlich das Zitat: „Kinder sind nicht zuerst unterrichtsbedürftige Wesen, sondern Menschenkinder“ (zit. n. Jürgens 2003b, 8).

<sup>548</sup> Die unterrichtlichen und schulischen Anerkennungsbeziehungen werden mit Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger als emotionale Anerkennung (Voraussetzung der Entstehung von Selbstvertrauen und Sicherheit), als kognitiv-moralische Anerkennung (Voraussetzung der Selbstachtung ein gleichberechtigtes Mitglied sozialer Zusammenhänge zu sein), als individuelle Anerkennung (Voraussetzung für das Selbstwertgefühl, das die eigene Individualität sozial geschätzt und beachtet wird) und als institutionelle Anerkennung (schulischer Leistungsstatus als Voraussetzung für die Integration in soziale Zusammenhänge) aufgefasst (vgl. Helsper/Krüger, 2006a, 15). Dabei ist mit Anerkennung „nicht eine reaktive oder passive Nichteinmischung gemeint – jeder lässt dem anderen seinen Freiraum und schaut weg. Vielmehr handelt es sich ... um eine von beiden Parteien intendierte wechselseitige Perspektivenübernahme mit dem Ziel der Verständigung und deren Validierung. ‘Anerkennung’ schließt ein ‘Kennen’ (des Gegenstandes) und ein ‘Erkennen’ (der Verstehensweise des Anderen) ein“ (Fauser, 2009b, 28).

<sup>549</sup> Um ein Unterrichtsklima der Anerkennung und der Schülerorientierung zu bestimmen, gibt es inzwischen auch sinnvolle Merkmalskataloge, die entsprechende Prüfkriterien nennen, um ein solches zu bestimmen. Es sei bspw. verwiesen auf: Ebbens/Ettekoven, 2009, 146.

<sup>550</sup> Dazu gehört insbesondere auch ein Empowerment für bildungsbenachteiligte Schüler.

<sup>551</sup> Caring lässt sich mit Rolf Dubs wie folgt definieren: „Eine Lehrperson bemüht sich, die Gefühle so wie das Denken und Handeln ihrer Schüler, vor allem durch gutes Beobachten und aktives Zuhören, zu verstehen, sie zunächst so zu akzeptieren, wie sie sind, ihre Ängste, Unsicherheiten und Probleme zu erkennen, um ihnen im vertrauensvollen, unterstützenden Dialog zu helfen, ihr Lernen zu verbessern und sich als Persönlichkeit weiterzuentwickeln sowie zu lernen, sich aufgrund einer Beurteilung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen richtig einzuschätzen. Letztes Ziel soll der Aufbau eines dauerhaften gegenseitigen Vertrauens sein“ (Dubs, 2009, 101).

<sup>552</sup> Empirische Befunde weisen darauf hin, dass das Klassenklima und die Ermöglichung diskursiver Auseinandersetzung im Unterricht wichtige Prädikatoren zur Ausbildung einer politischen Sensibilität und einer größeren Bereitschaft zur Partizipation sind (vgl. Reinders, 2008, 56). Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass damit ein höheres Interesse an etablierter Politik vorliegt. Vielmehr muss dies vermutlich hinsichtlich der Einübung demokratischer Verhaltensweisen gedeutet werden, womit aber die Relevanz untermauert wird, ohne sie zu überdehnen.

<sup>553</sup> Das ist beispielsweise durch die folgenden Formulierungen möglich: „Bist Du mit dieser Erklärung zufrieden?“, „Hast Du daran gedacht?“ etc.

<sup>554</sup> Wohlbefinden ist dabei für Helmut Fend und Anita Sandmeier nicht pädagogischer Luxus oder gar „Wellness“ in der Schule, sondern stellt einen Kernindikator für gelungenes Zusammenleben dar. Aber schon in den 70er Jahren hatte Fend darauf hingewiesen, dass ein soziales Unterrichtsklima mit Leistungsanforderungen gepaart sein muss, dass eine „Anspruchsverwahrlosung“ nicht hilfreich ist. Unzweifelhaft ist aber inzwischen auch, dass vom Unterrichtsklima eine katalysierende Wirkung ausgeht. Andererseits ist es aber mindestens genauso wichtig, dass hier darauf verwiesen wird, dass eine Schule, die Demokratie-Lernen im Unterricht und in der gesamten Schule fördern will, sich anderer Formen der Leistungsbeurteilung bedienen muss und einen anderen Umgang mit Leistungsbeurteilung pflegen muss. Sie sollte sich zumindest in eine Richtung auf den Weg machen, die Wolfgang Beutel und Silvia-Iris Beutel so beschreiben: „Eine demokratische Schule muss den Lernweg von Kindern und Jugendlichen individuell fördern, gestalten, respektieren und ihn deshalb auch hinsichtlich dieses individualförderlichen Aspekts beurteilen und zertifizieren, weil Vielfalt ein Wesensmerkmal der Demokratie ist“ (Beutel, S.-I./Beutel, W., 2010, 10). Es geht also darum, auf der einen Seite „die individualitätsnivellierenden Effekte und die auf Ausschluss zielenden Sanktionskräfte der Leistungsbewertung zu bändigen, ohne diese selbst – wie vielfach naiv gefordert – abschaffen zu können“ (ebenda., 15): Kurzum: „Die Schule und ihr Leistungsethos ... müssen so gestaltet werden, dass sie den Lernenden dienen“ (Fauser, 2010, 71). Erste Schritte in diese Richtung sind vom Autor selbst unternommen und beschrieben worden (vgl. Röken, 1996b).

<sup>555</sup> Dass Identitätsbildung im „Entwicklungsraum“ Schule ein zentrales Element demokratischer Erziehung und Bildung und basale Grundlage für zivile Gesellschaftsstrukturen ist, betont auch Armin Bernhard, der dem „identitätsstiftenden Entwicklungsraum Schule“ eine zentrale Bedeutung beimisst (vgl. Bernhard, 2001a, 166). Zudem sei auf die Standards des Verbundes reformpädagogisch engagierter Schulen „Blick über den Zaun“ verwiesen, die auch die Kriterien „Achtungsvoller Umgang/Schulklima, Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, Schule als demokratische Gemeinschaft und Ort der Bewährung und Öffnung der Schule/Teilhabe an der Gemeinschaft enthalten (vgl. [www.BlickUeberDenZaun.de](http://www.BlickUeberDenZaun.de) „Unsere Standards“).

<sup>556</sup> Politiklehrer vermeiden diese individuelle Zuwendung nicht, verstehen sich eben nicht nur als „Unterrichtsvollzugsbeamte“, die ihren Stoff als Angebot den Lernenden nur vorstellen und diese dann für sich sehen müssen, was sie davon verstehen. Fragen, Lebens- und Lernprobleme werden dann leider schnell in den sonderpädagogischen oder therapeutischen Bereich abgedrängt, auch wenn dies zur Doppelaufgabe von Bildung und Erziehung unzweifelhaft dazu gehört (vgl. Combe/Buchen, 1996, 270).

<sup>557</sup> Jürgens weist darauf hin, „dass je stärker die habituellen pädagogischen Deutungsmuster mit dem Syndrom des negativen Menschenbildes übereinstimmen, (...), desto weniger wird die Lernkultur von Selbst- und Mitbestimmung, Autonomie und Mündigkeit, Vertrauen und Offenheit, Solidarität und Demokratie getragen werden“ (Jürgens, 2003b, 7).

<sup>558</sup> Dies wird auch durch die Untersuchung von Martina Diedrich (vgl. Diedrich, 2008, 264) bestätigt, indem sie darauf hinweist, „dass Schüler, deren Lerngemeinschaft einen auf Diskussion, Meinungsvielfalt und Achtung abweichender Meinungsäußerungen zielenden Unterricht erlebt, unter ansonsten gleichen Bedingungen ein höheres Kompetenzniveau bei der Auseinandersetzung mit Politik aufweisen als andere Schüler, in deren Schule das Lernklima weniger demokratisch erlebt wird“ (ebenda).

<sup>559</sup> Als hilfreiche Grundlage dafür wird die Individualpsychologie Alfred Adlers, deren Weiterentwicklung zur Teleoanalyse und die daraus folgenden pädagogischen Konsequenzen angesehen. Ausführlicher dazu Röken, 1987.

<sup>560</sup> Dazu ist es notwendig, dass die Ziele in prüfbaren Teilzielen auf ein Ziel hin konkretisiert werden, dass bei hoher Zielakzeptanz die Ziele aber individuell durchaus schwierig sind, um individuell überdurchschnittliche Leistungen erreichen zu können. Dabei müssen die Schüler mit ihren Mitteln das anstehende Problem lösen können und eine Selbstwirksamkeitserwartung mit begleitender Unterstützung einer stets genau zuhörenden Lehrperson erreichen können. Politiklehrern kommt gerade hinsichtlich der Wahrnehmung der Ressourcen der Lernenden eine hohe Verantwortung und eine dafür notwendige Sensibilität zu, z. B. wenn sie statt den nächsten Schüler bei einer fehlenden oder unzureichenden Antwort im Unterrichtsgespräch aufrufen, ein konstruktives inneres Gespräch beim Lernenden anregen, wenn sie optimistische Einschätzungen vermitteln. Selbstwirksamkeitserwartungen und -überzeugungen als subjektive Gewissheit, eine Handlung auch dann auszuführen, wenn Barrieren auftauchen, können von Lehrenden nach Heinrich Langenkamp vor allem durch die Wahrnehmung der eigenen Ressourcen, durch konstruktive Selbstgespräche, durch optimistische Interpretation von Ereignissen und durch das Setzen von Nahzielen unterstützt werden (vgl. Langenkamp, 2009). Ebenso ist die Wahrscheinlichkeit des Einsetzens irrelevanter Kognitionen, bei denen der Lehrende Handlungserwartungen negativ antizipiert, möglichst zu vermeiden. Dagegen sollte die Aufgabenstellung für Schüler leistungsfördernd gestaltet sein. Leistungsfördernd sind Aufgaben nach Langenkamp dann, wenn sie lebensnahe Situationen abbilden, möglichst individualisiert erfolgen, so dass es für den jeweiligen Schüler notwendig wird, die eigene Handlungskompetenz auszuschöpfen, wenn sie die Selbststeuerung herausfordern, wenn der Sinn und die Bedeutung der Aufgaben vermittelt werden, wenn soziale Kontakte ermöglicht werden (kooperatives Lernen) und wenn sie eine Rückmeldung über die (je spezifische) Problemlösefähigkeit liefern (vgl. ebenda). Insgesamt ist damit verbunden, dass Schüler in ihrem Selbstregulationsprozess sehr genau beobachtet werden müssen, dass die Produktion der Antworten zu beachten ist, um auf ihren Denkprozess unterstützend eingehen zu können. Gerade das Eingehen auf die personentypische Art der Informationsverarbeitung (Handlungs- oder Lagerorientierung) stellt eine große Herausforderung für adäquates pädagogisches Handeln dar, ist aber z. B. für die Entwicklung von Zivilcourage von großer Wichtigkeit. Dabei ist mit Theodor Fontane Zivilcourage wichtig, aber Ausdauer noch besser. Diese Hinweise sind gerade für eine demokratische Erziehung von Bedeutung.

<sup>561</sup> Im Rückgriff auf Kant betont Marian Heitger, dass zur Mündigkeit auch immer Mut gehört, und zwar als Bereitschaft, „für das als wahr und richtig Anerkannte einzutreten, auch wenn es andernorts nicht gewünscht wird“ (Heitger, 1974, 12). Mehr denn je ist heute ein solcher Mut notwendig, der auch mit Zivilcourage umschrieben wird: „Zivilcourage meint, dass Bürger für die Werte und Rechtsgrundsätze der Gesellschaft aktiv und öffentlich gerade dort eintreten, wo der 'Arm des Gesetzes' nicht hinreicht. Zur Zivilcourage gehören 'Sensibilität' und 'Empörungsfähigkeit' gegenüber Regelverletzungen und Notständen. Sie setzt eigenes vernunftorientiertes 'Urteilsvermögen' und den 'Mut' voraus, die eigene Person zu exponieren und den Widerspruch zu wagen, auch wenn es nicht unbedingt dem eigenen Vorteil dient“ (Himmelmann, 2005a, 182). Dabei ist es wichtig, dass Schüler (und nicht nur sie, sondern alle Bürger schlechthin) wissen, wann ich Zivilcourage zeige und Widerstand leiste und wann nicht. Deshalb müssen sie lernen, wie Urteile gefällt werden, „die Entscheidbarkeit von Regeln“ (Sander, (MS), 1984, 283) ist auf bewusste

unterrichtliche Vermittlung angewiesen. Darauf wird deshalb weiter unten noch eingegangen.

<sup>562</sup> Gedacht ist an Ruhezeichen oder an Meldekettchen. Gemeint sind Rituale, die sich einer Reflexion nach ihrem Sinnbezug zu stellen haben, die aber eine Rahmung für demokratisches Verhalten abgeben können (vgl. Alberts/Bosch/Schier, 1992 u. Groeben, 1999).

<sup>563</sup> Mit Wolfgang Schulz könnte man vom „Unterricht als respektvolle(m) Dialog“ sprechen, der über den Aufbau von Ich-Stärke in der Auseinandersetzung mit bestehenden Anforderungen an der Entfaltung der Schüler zu mündigen und demokratisch handelnden Personen arbeitet (vgl. Schulz, 1990, 37).

<sup>564</sup> Der Begriff geht auf den dänischen Familientherapeuten Jesper Juul zurück, der berechtigterweise von einer Differenz von Erzieher und Zu-Erziehendem ausgeht (vgl. Juul, 2004).

<sup>565</sup> „Eine solche Kultur ist parteilich, ‘advokatorisch’. Sie arbeitet mit einem Überschuss an Vertrauen und Zuwendung. Sie geht davon aus, dass Vertrauen und Zuwendung sich auszahlen, weil sie wiederum Vertrauen und Zuwendung erzeugen. Sie sieht jeden einzelnen Menschen als potentiellen Träger aller menschlichen Möglichkeiten, die es zu entwickeln und zu vervollkommen gilt. Sie sieht auf das schon Erreichte, um von da aus die nächsten Schritte in den Blick zu nehmen. Sie reagiert auf Störungen und Schwierigkeiten nicht mit der Maßnahme des Respekt-Verschaffens, sondern mit einer gemeinsamen Anstrengung: Der Schwierige soll erfahren, dass die Gemeinschaft ihm Grenzen setzt und zugleich ihre Kräfte bündelt, um neue Wege zu eröffnen“ (Groeben, 2008b, 9).

<sup>566</sup> Die „Problemorientierung dient dem didaktischen Ziel, Lernende zu eigenständigen und vertieften Denkprozessen zu animieren“ (Lange, D., 2004b, 84). Zu den verschiedenen Ausprägungen der Problemorientierung siehe: Hodel, 2007.

<sup>567</sup> Ein stringenter Nachweis für kausale Wirkungen von Aspekten des erlebten Schulklimas und dessen Qualität auf das politische Interesse ist spezifisch nicht nachweisbar (vgl. Grob, 2007, 791). Das mag vermutlich daran liegen, dass die politische Dimension von den Schülern im Nahraum nicht als Politik identifiziert wird (vgl. Wiezorek, 2006).

<sup>568</sup> Schüler, die sich im Jugendalter in Klassen mit überdurchschnittlich gutem Klima befanden, äußerten 20 Jahre danach noch immer deutlich mehr Toleranz gegenüber Ausländern (vgl. Grob, 2007, 794).

<sup>569</sup> Leider sind solche Basisvoraussetzungen demokratischer Erziehung nicht überall in deutschen Schulen verbreitet, weil Angst vorherrschend ist.

<sup>570</sup> Seinen Ursprung hat das Feedback-Konzept in der Kybernetik, in der Ist- und Soll-Werte der Steuerungsgrößen miteinander verglichen werden. Funktion von Feedback ist es in diesem Kontext, durch Information zur Validierung und Steuerung von Verhalten, aber auch zu Verhaltensveränderungen beizutragen (vgl. Becker-Beck/Schneider, 2003, 243). Es hat sich inzwischen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen als günstige Voraussetzung für eine selbst-evaluative Lernkultur erwiesen, muss aber auch als wichtige Möglichkeit angesehen werden, dass Schüler sich in der Schule angenommen und ernst genommen fühlen, da ihre Sichtweisen von Unterricht und Schule Einfluss gewinnen. „Die Wirkung auf den Schüler ist ‘enorm’. Er fühlt sich respektiert und vor allem verstanden“ (Meier, M., 2001, 23).

<sup>571</sup> „Schüler-Feedback ist ein regelmäßiges und systematisiertes Verfahren zur gemeinsamen Reflexion, Evaluation und Entwicklung von Unterrichten und Lernen, also der eigenen Praxis: Schüler/innen und Lehrer/innen kommen zu einem gemeinsamen und öffentlichen Nachdenken darüber, wie sie arbeiten, was sie arbei-

ten und wie sie sich aufeinander beziehen“ (Bastian/Combe/Langner, 2003, 173). Unter dem Begriff des Schüler-Feedbacks werden auch solche Formen der Schüler-rückmeldung zusammengefasst, bei denen Schüler bewusst als Unterrichtsbeobachter eingesetzt werden (vgl. Bastian 2009, 8).

<sup>572</sup> Eine solche Möglichkeit stellt auch das Lerntagebuch dar. Mit ihm wird die Selbstevaluation des eigenen Unterrichts vollzogen (vgl. Schreder, 2004).

<sup>573</sup> Inzwischen gibt es selbst im Bereich der Leistungsbewertung, die als ausschließliches Lehrermonopol verstanden wird, auch Formen von Beteiligung, die zeigen, dass auch hier Spielräume vorhanden sind, deren Auslotung sich lohnt (vgl. Bastian, 2009, 9).

<sup>574</sup> „Wenn die Haltung stimmt, wenn die Lehrpersonen (bzw. die Schüler/innen) ihren Feedback-Partner/innen gegenüber glaubwürdig kommunizieren, dass sie an Beurteilung (Hier ist allerdings einschränkend darauf hinzuweisen, dass Feedback kein Beurteilungs-, sondern ein Entwicklungsinstrument ist, G. R.) interessiert sind, sie wissen wollen und daraus was machen wollen, dann gelingen Evaluationsarrangements fast immer. (...) Wenn die Haltung nicht stimmt, wenn Pflichtübungen, Disziplinierungsübungen oder Alibi-Untersuchungen zum Beweisen von Dingen, die man schon ‘weiß’ absolviert werden, produzieren die evaluationstechnisch perfekten Instrumente und Verfahren Artefakte, weil alle Beteiligten gute Gründe zum Schummeln haben“ (Strittmatter, 2000, zit. n. Bastian/Combe/Langner, 2003, 169).

<sup>575</sup> „Feedback-Kultur heißt: Alle Beteiligten geben sich (wechselseitig) Rückmeldungen. Schüler geben Rückmeldungen an Schüler, Lehrer an Schüler, Schüler an Lehrer – unter Umständen sind auch Eltern und außenstehende Personen einbezogen“ (Winter, F., 2003, 11).

<sup>576</sup> Ebenso sind Fortbildungsangebote, die die Kompetenzen zur Beobachtung und Rückmeldung unterstützen, hilfreich. Der Entwurf des vorletzten Schulprogramm-Erlasses in Nordrhein-Westfalen enthielt sinnvollerweise noch solche Anstöße. Sie sind dann aber in der veröffentlichten Endversion leider entfernt worden.

<sup>577</sup> Beim Feedback-Geben wird das Verhalten beschrieben und die eigene Wahrnehmung verdeutlicht, aber niemals gewertet.

<sup>578</sup> Unterbleibt dies, wird das Feedback-Geben entfunktionalisiert. Darauf weisen alle bisherigen Erfahrungen hin (vgl. Eikenbusch, 2001, 20). Dabei bedeutet Feedback niemals gleich die lineare Umsetzung eines bekannten Problems nach dem Ursache-Wirkungs-Mechanismus, sondern es setzt viele Möglichkeiten der weiteren Veränderung jenseits einer „Einweg-Kausalität“ frei, die verhandelt und hinsichtlich der Konsequenzen ausgehandelt werden müssen (vgl. Senge, 1996, 98f.).

<sup>579</sup> Joachim Detjen begründet die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit damit, dass erstens Politik ein kommunikatives Geschehen sei, bei dem es im argumentativen Austausch um *kommunikative Wahrheiten* ginge. Um an der rationalen Auseinandersetzung teilhaben zu können, benötige der Bürger die Fähigkeit des politischen Urteils. Ein zweiter Grund liege im *Legitimationsprinzip der Demokratie*. Die Demokratie setze die Fähigkeit der Bürger voraus, die Politik selbstständig und mit einem Mindestmaß an Rationalität zu beurteilen. Drittens sei die Förderung politischer Urteilskraft um des *Menschen* und des *Bürgers* willen notwendig, der zur Politik qualifiziert werden müsse, um der Versuchung zu Vorausurteilen und Vorurteilen zu widerstehen (vgl. Detjen, 2007a, 228f.). Detjen fasst dies drei Aspekte so zusammen: „Die übergreifende Gemeinsamkeit der drei Begründungen ist der Gedanke, dass die Politik in der Demokratie, das legitimierende Prinzip der Demokratie und die Urteilsfähigkeit der Bürger sich gegenseitig bedingen (ebenda, 228). Ergänzend sei noch angemerkt, dass sich bisher keine Fachdidaktik so explizit mit dem

Problem der Urteilsbildung beschäftigt hat wie die politische Bildung (vgl. Kayser/Hagemann, 2005, 12).

<sup>580</sup> Satori konstatiert gar, dass Demokratien nur lebensfähig seien, wenn sie von ihren Bürgern verstanden würden (vgl. Satori 1992). Demokratie als Herrschaftsform setzt eine Mindestbefähigung der Bürgerinnen und Bürger voraus, selbstständig über politische Problemlagen zu urteilen, um durch diesen Beitrag der politischen Willensbildung eine demokratische Grundordnung zu legitimieren und sie unter Umständen auch als verbesserungswürdig einzuschätzen.

<sup>581</sup> Wolfgang Sander (MS) stellt daher in überzeugender Weise fest: „Weder der Staat noch irgendeine andere gesellschaftliche Institution können befugt sein, fundamentale praktische Entscheidungskonflikte zu lösen. Zuständig für moralische Grundsätze bleibt allein das handelnde Subjekt. Ohne die Achtung der Gewissensfreiheit der Menschen ist die Menschenwürde eine Farce“ (Sander (MS), 1984, 284). Selbstbestimmung als Grundvoraussetzung von Demokratie ist ohne Urteilsfähigkeit nicht zu haben (vgl. ebenda, 285).

<sup>582</sup> Detjen folgert dann auch: „Da die Formulierung eines politischen Urteils deutlich mehr ist als die Artikulation einer Meinung und erhebliche kognitive Anstrengungen verlangt, kann man in der Förderung der Urteilskompetenz das anspruchsvollste Ziel der politischen Bildung sehen“ (Detjen, 2009, 35).

<sup>583</sup> „Häufig endet der Unterricht, bevor die Schüler zu einem eigenen, begründeten Urteil gelangen konnten. Die Diskussion über differenzierende Urteile, über divergente Perspektiven oder über die Gründe, mit denen die eigenen Urteile gerechtfertigt werden, erhält wenig Raum“ (Massing, 2003, 95).

<sup>584</sup> Um zu bestimmen, was unter einem politischen Urteil zu verstehen ist, kann auf einen Rückgriff in die Geschichte der Bestimmung des politischen Urteils in der gebotenen Kürze nicht verzichtet werden, weil daraus erst ersichtlich wird, dass eine einfache Setzung dem Anspruch der Ermöglichung eines demokratisch-politischen Bewusstseins nicht gerecht würde. Die verschiedenen und notwendigen Facetten einer erweiterten Urteilsfähigkeit würden nicht deutlich. Das Verständnis der Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit gehört dazu und die Kenntnis darüber muss von jedem Lehrenden im Fach Politik erwartet werden können. Selbstverständlich kann hier nur verkürzt darauf eingegangen werden, und zwar nur soweit, dass nachvollziehbar wird, warum ein erweitertes Verständnis des politischen Urteils für die Entwicklung von Demokratiebefähigung in der Dualität des Demokratie-Lernens notwendig erscheint. Es wird hier die Form des Hypertextes gewählt, weil die folgenden Darlegungen sich nur als Hintergrund, als theoretisch notwendige Zusatzinformation verstehen, die zudem zeigen, dass Demokratie-Lernen sich unbedingt mit politischer Bildung beschäftigen muss, dass Demokratie-Lernen auf wichtige Erkenntnisse der Politikdidaktik getrost zurückgreifen kann. Die Anmerkung versteht sich daher als ein Exkurs, der die Stringenz der Argumentation im Text unterbräche, so dass diese Lösung berechtigt erscheint.

Eigenständige politische Urteilsfähigkeit war zu Beginn der Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Grammes, 1997b) geprägt von dem Kriterium der politischen Rationalität (Weckung von Einsichten – vgl. Fischer/Hermann/Mahrenholz, 1960, 26), die von den Lernenden selbst erarbeitet werden sollte. In ähnlicher Weise argumentierte Rudolf Engelhardt (vgl. Engelhardt, 1971, 43). Bernhard Sutor (vgl. Sutor, 1971, 271) erweiterte dieses Bestimmungskriterium um die moralische Dimension (womit er nicht unpolitisches Moralisieren meinte), so dass das politische Urteil in der dualen Struktur einer rationalen und einer moralischen Seite existiert, wobei Rationalität im Anschluss an Max Weber als Wert- und Zweckrationalität ausdifferenziert wurde (vgl. Gros-

ser/Hättich/Oberreuter/Sutor, 1976, 25). Es geht um eine Verschränkung von Rationalität in Kombination mit einem wertbestimmten Ethos im Sinne einer Verantwortungsethik. Aber die rationale Urteilkraft dominiert und ist die für den Bürger in der Demokratie von der politischen Bildung anzustrebende Eigenschaft (vgl. ebenda), weil so Handlungen rational bedacht werden können. Auf diese Überlegung griffen auch Paul Ackermann, Gotthard Breit, Will Cremer, Peter Massing und Peter Weinbrenner in der von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen Schrift „Politikdidaktik kurzgefaßt“ (vgl. Ackermann/Breit/Cremer/Massing/Weinbrenner, 1994, 83) zurück, als sie Zweckrationalität in der Kategorie Effizienz und Wertrationalität in der Kategorie Legitimität bündelten und beide als notwendige Essentials politischer Urteilsbildung ausmachten (vgl. auch Massing, 1997b). Massing brachte dann diese Kategorien noch mit den Perspektiven der Akteure und Adressaten und des demokratischen Systems in Verbindung, differenzierte sie damit aus, um Begründungsmöglichkeiten zur Rechtfertigung politischen Urteilens zu erhalten (vgl. Massing, 2003, 96). Vor diesem Hintergrund kann jetzt schon festgestellt werden, dass es in der Fachdidaktik keine allgemeingültige Definition des politischen Urteils gibt. Dazu ist die empirische Basis nicht ausreichend geklärt; ebenso wenig ist gesichert, wie sich politische Urteilsfähigkeit in der politischen Sozialisationen genau entwickelt. Zudem fehlt ein normativ hinreichend ausformuliertes Theoriekonzept (vgl. Massing, 1999a, 201). Aber es ist möglich, eine vorläufige Definition mit Massing vorzunehmen, um die Besonderheit gegenüber anderen Urteilen hervorzuheben. Diese liegt vor allem in der Begründbarkeit, der Diskursivität, der Berücksichtigung divergenter Perspektiven. Mit Peter Massing, einem Vertreter der kategorialen Politikdidaktik, kann dann vor diesem Hintergrund eine vorläufige Definition des politischen Urteils vorgenommen werden, um es gegenüber anderen Urteilen abzugrenzen. Massing bestimmt ein politisches Urteil wie folgt: „Ein politisches Urteil ist die wertende Stellungnahme eines Individuums über einen politischen Akteur oder einen politischen Sachverhalt unter Berücksichtigung der Kategorien Effizienz und Legitimität mit der Bereitschaft, sich dafür öffentlich zu rechtfertigen“ (Massing, 2003, 94). Damit können politische Urteile von anderen Urteilen (rechtlichen, historischen etc.) und auch von moralischen Urteilen insofern abgegrenzt werden, dass politische Urteile sich mit einem politischen Sachverhalt beschäftigen (ohne den Politikbegriff zu klären), also sich nicht unbedingt ethisch legitimieren müssen, auch wenn politische Urteile eine moralische Dimension beinhalten können. In der Folgezeit differenzierte Joachim Detjen politische Urteile noch weiter aus. Im Anschluss an Bernhard Sutor, der politische Urteile erst als solche gelten lässt, wenn die Maßstäbe der Urteilsbildung bewusst gemacht und begründet werden, (vgl. Sutor, 1997, 16) benannte er über den Dreischritt Sutors (Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung, Entscheidung) hinaus noch weitere Teilschritte zur Zergliederung des Urteilsvorgangs: Vergegenwärtigung, Analyse und Urteilsfindung (vgl. Detjen, 2007c) und formulierte kognitive Ansprüche an das politische Urteilen (vgl. Detjen, 2007a, 223f.). Gleichzeitig ist bei Detjen, aber eine Verengung des Verständnisses von Urteilsbildung festzustellen, wenn er die Vernunft zum wichtigsten Maßstab für das politische Urteil auserkoren hat. Für Detjen setzt eine auf sachlogisch-politische Rationalität aufbauende Urteilskompetenz die Fähigkeit voraus, die Entscheidungssituation als eine Konstellation objektiver Sachgegebenheiten und subjektiver Intentionen der beteiligten politischen Akteure zu verstehen, die Folgen und unbeabsichtigte Nebenfolgen zu antizipieren, das Wünschbare in Abhängigkeit vom Gegebenen und Möglichen zu sehen, die negativen Folgen moralisch begründeter Forderungen mitzubedenken und die Relativität monokausaler und globaler Erklärungsmuster zu erkennen (vgl. Detjen, 2005b). Zwar gelingt Detjen damit eine

weitere Präzisierung der politischen Urteilsfähigkeit, aber es bleibt fraglich, inwieweit die diskursive und reflexive Verständigung über die gefälltten Urteile genügend Beachtung findet, inwieweit nicht eine festzulegende Rahmung die notwendige Offenheit des Denkens in Alternativen zu sehr beschränkt. Zudem überwindet Detjen in keiner Weise das in der Geschichte der politischen Urteilsbildung vorherrschende Konzept einer ökonomischen Rationalität, dessen Zentrum das Verhältnis von Zweck und Mittel bildet, so dass eine Distanzierung gegenüber lebensweltlichen Wahrnehmungsmustern und eine Abwertung von Urteilen, die einen alltagsweltlichen Ursprung haben, die Folge ist (vgl. Klee, 2008, 107). Außerdem bleibt bei Detjen – wie schon vorher bei Massing – das zu fällende Urteil von der individuellen Gewichtung des Einzelnen abhängig. Auf dieses Defizit macht Ingo Juchler in seiner Habilitationsschrift berechtigt aufmerksam, wenn er in Bezug auf die Definition von Massing feststellt: „Bei diesem Verfahren bleiben die von den Individuen getroffenen politischen Urteile allerdings wie Monaden unvermittelt nebeneinander stehen. Je nach eingenommener Perspektive kommt es zu einem von den anderen verschiedenen Urteil, und die vorgenommenen Urteile sind – entsprechend der grundlegenden Sichtweise – möglicherweise auch in sich stimmig. Entscheidend für das politische Urteil sollte jedoch sein, dass es auf das politische Gemeinwesen gerichtet ist, welches sich in der Demokratie, insbesondere durch das Vorhandensein einer Pluralität von Meinungen auszeichnet, die im Prozess der politischen Öffentlichkeit aufeinander treffen und verhandelt werden“ (Juchler, 2005a, 121f.). Ein nur auf die Ratio gegründetes Urteil als subjektive Abwägung zweck- und wertrationaler Beurteilungskriterien ist daher nicht ausreichend. Insofern kommt Juchler unter Berücksichtigung der konkurrierenden Auffassungen vom Guten und Richtigen in einem pluralistischen Gemeinwesen zu einer Einbeziehung der Urteile anderer und unter Rückgriff auf Kants Charakterisierung der erweiterten Denkungsart zu einer „interpersonalen Universalität“ des Urteils (vgl. ebenda, 131). Nicht die erfolgsorientierte Einstellung als Marktteilnehmer, sondern die verständigungsorientierte Perspektive des „sensus communis“, die Berücksichtigung des Modus des Denkens anderer Bürger ist im Anschluss an Kants „erweiterte Denkungsart“ (vgl. Kant 1983, 390f.) gefordert. Der Standpunkt der anderen wird in einem vorgestellten oder realen Dialog bei der eigenen Urteilsbildung mit einbezogen. Folgerichtig kann mit Juchler ein explizit politisches Urteil nun jetzt deutlich umfassender bestimmt werden: „Ein politisches Urteil weist sich durch das verständigungsorientierte Abwägen des Eigeninteresses des Individuums mit den tatsächlichen oder vorgestellten Interessen anderer nach Maßgabe politischer Werte in Bezug auf einen in der politischen Öffentlichkeit thematisierten Sachverhalt aus, so dass es für jedes Mitglied des politischen Gemeinwesens als prinzipiell zustimmungsfähig erscheint“ (Juchler, 2005b, 71). Gerade für die Entwicklung eines „Bürgerbewusstseins“ auf der Ebene von Sinnbildern (vgl. Lange, D., 2008a) ist dabei von Relevanz, dass eine gedachte oder reale diskursive Verständigung über die gefälltten Urteile Beachtung findet. Die Aushandlungsnotwendigkeit unterschiedlicher Perspektiven und die damit verbundene Offenheit, die Möglichkeit des Denkens in Alternativen, das Sich-Einlassen auf die andere Denkungsart, die bewusst vollzogene Relativierung der eigenen Ausgangslage durch andere politische Urteile als mögliches Korrektiv vermeidet nicht nur die Gefahr einer einseitigen Interessenvertretung, sondern ist auf den demokratischen Modus der Verständigung ausgerichtet, auch wenn diese in der Akzeptanz des Dissenses enden sollte. Für Juchler bedeutet eine solche auf gegenseitige Perspektivenübernahme aufbauende Urteilsbildung auch die Einbeziehung der Sichtweisen der Bürgerinnen und Bürger anderer Länder und mit einer solchen transnationalen politischen Urteilsbildung eine „demokratiefunktionale Aufgabe der politischen Bil-

„dung“ (Juchler, 2005a, 143). Unter Berücksichtigung von beabsichtigten und nicht beabsichtigten Handlungsfolgen sozialer Probleme (politische Verantwortlichkeit) bei ebenfalls gleichzeitiger perspektivischer und koordinierender Einbeziehung verallgemeinerbarer Prinzipien und Verfahren erweitert Michael May den Ansatz von Juchler geringfügig (vgl. May, 2007, 215ff.). Im Hinblick auf ein demokratisches und politisches Bewusstsein sollte aber nicht nur der Austausch mit den Perspektiven und die Beachtung von Handlungsfolgen anderer von Relevanz sein, sondern auch die sich daran anschließende Reflexion des eigenen Urteils. Wolfgang Sander (MS) hat dies in gelungener Weise in Erweiterung seiner Stadien der moralisch-politischen Urteilsbildung (vgl. Sander, (MS), 1984, S. 269) vorgenommen, wenn er den bisherigen Stufen, also nach der Veröffentlichung des Gesamturteils, eine Phase der Reflexion des Urteilsprozesses einführt (vgl. Projektteam Urteilsbildung, 2002). Auch hier geht es um ein Hin- und Herwenden des Blicks, der stets die Frage der interpersonalen Verallgemeinerbarkeit inkludiert. Soll eine moralische Dimension in der politischen Urteilskompetenz zum Tragen kommen, ist im Anschluss an den „Kategorischen Imperativ“ von I. Kant immer zu fragen, „ob man wollen kann, dass die Maximen des Handelns zu einem allgemeinen Gesetz werden. Oder für den Fall, dass alternative Maximen vorliegen, ist zu prüfen, von welchen Alternativen man am ehesten wollen kann, dass sie ein allgemeines Gesetz werden“ (Brüggen/Sander, 2005, 185). So folgert Wolfgang Sander (MS): „Ein verantwortliches Urteil liegt dann vor, wenn die normativen Kriterien in Verbindung mit den Sachverhaltsaussagen auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin (d. h. auf ähnlich gelagerte Fälle hin) geprüft werden und dabei die Auswirkungen der Entscheidungen aus der Sicht der Betroffenen berücksichtigt wurden.“ (Sander, (MS), 2007a). Da es sich in den Darlegungen von Wolfgang Sander um politisch-moralische Urteile handelt, wird allerdings das Domänenspezifische des politischen Urteils in den Hintergrund gedrängt. Dies hat allerdings den Vorteil, dass die Verfahren politisch-moralischen Urteilens auf alle Fächer ausgedehnt werden können und in allen Alltagssituationen genutzt werden können, so dass auch dort ein Beitrag zu einer demokratischen Kultur durch einen sich selbst aktivierenden Regelkreis mündiger Bürger (Gerichtshöfe der Vernunft) geleistet werden kann (vgl. Sander (MS), 1983, 193). Vor allem wird mit dem Sanderschen Verfahren erkennbar und nachvollziehbar, „wie man in Konfliktfällen über die Berechtigung von Werturteilen streiten und entscheiden kann“ (Sander (MS), 1988, 76). Zur Unterscheidung von moralischem und politischem Urteil lässt sich über das oben Angeführte schon hinaus klärend anführen, dass das moralische Urteil kontextunabhängig „unbedingte Geltung“ anstrebt (vgl. Detjen, 2007c) und unter Rückgriff auf Vorstellungen des Guten und Gerechten zu Wertmaßstäben im Urteil kommt. Dagegen stehen beim politischen Urteil die kontextgebundenen und die empirisch-situativen Probleme von Gesellschaft und Politik im Vordergrund, die oft situationsspezifische Urteile notwendig machen. Moralische und politische Rationalität werden analytisch getrennt. Moralische Urteile streben an, ethischen Prinzipien gerecht zu werden und fordern in der Regel unbedingte Gültigkeit. Politische Urteile haben dagegen Interessen- und Machtkonstellationen zu berücksichtigen. Deshalb stellt Joachim Detjen fest, dass „eine rein moralische Orientierung der Komplexität der Politik nicht gerecht werde(n)“ (Detjen, 2007a, 230). Moral bzw. Tugend und Demokratie können schon gar nicht gleichgesetzt werden, da ein ausschließliches Setzen auf Tugend zum Auseinanderfallen der Demokratie führe. Andererseits ist eine Trennung von moralischen und politischen Urteilen zwar analytisch sinnvoll, aber für komplexe politische Urteile künstlich, da politische Urteilskompetenz sich in Entscheidungen zu Sachverhalten realisiert, „die erklärende und wertende Aspekte integrieren“ (May, 2010, 161). Unabhängig von

der Unterscheidung von moralischen und politischen Urteilen wird bei Wolfgang Sander (MS) wie auch bei Armin Scherb (vgl. Scherb, 2005a) oder im Gutachten der von Günter C. Behrmann/Tilman Grammes/Sibylle Reinhardt (unter Mitarbeit von Peter Hampe/Behrmann/Grammes/Reinhardt, 2003, 13f.) auf Reflexivität und auf die diskursive Klärung unterschiedlicher Interessen, auf die Kompetenz zur Perspektivenübernahme, auf die Verallgemeinerungsfähigkeit der eigenen Auffassung und ergänzend dazu auch auf die Berücksichtigung demokratischer Verhaltensformen und Verfahrensweisen im Prozess der Urteilsbildung sinnvollerweise hingewiesen. Mit einer solchen Erweiterung wird es möglich, die eigenen Werte „metakognitiv zu rekonstruieren und in ihrer Korrespondenz mit den zentralen Grundwerten zu identifizieren“ (Scherb, 2005a, 282f.). Zudem setzen Scherb und die Fachgruppe Sozialwissenschaften (Behrmann u. a.) nicht nur auf kognitive Fähigkeiten bei der Urteilskompetenz, sondern auch prozedurale und habituelle Kompetenzen werden mitberücksichtigt, so dass Urteilskompetenz als Voraussetzung für verantwortliches Handeln und für demokratisches Zusammenleben im Sinne der demokratischen Lebensform verstehbar wird. Soll politische Urteilskompetenz mit dem Ziel „interrelationaler Urteilskraft“ (Grammes) zur Diagnose und Graduierung genutzt werden, ist ein von Andreas Petrik entwickeltes Modell im Rahmen der genetischen Politikdidaktik hilfreich. Er unterscheidet im Anschluss an Karl Mannheim vier historisch-soziale Bewusstseintypen in der Urteilsbildung: a) die unbegründete Meinung, b) der begründete Standpunkt, c) das institutionelle Ordnungsbild und d) die reflektierte empathische politische Identität, die Petrik noch politisch kategorial zuspitzt. Erst wenn alle vier soweit kognitiv durchdrungen sind, dass sie von einer demokratisch-prinzipiellen Warte betrachtet werden können, lässt sich von einer transpersonalen Urteilskompetenz sprechen, die „kritische Systemloyalität“ für Petrik ermöglicht (vgl. Petrik, 2007e, 238). Dabei grenzt Petrik nicht wie die GPJE die Schwierigkeitsgrade von den zu bewältigenden Aufgaben voneinander ab, sondern orientiert sich (in der Tradition Piagets und Kohlbergs) an der Perspektive der Individuen (vgl. ebenda, 340). Der Vorteil des Petrikschen Modells liegt in der Möglichkeit der Graduierung politischer Urteilskompetenz bei den Lernenden. Es kann festgestellt werden, wie sich Urteilskompetenz von der vorpolitisch-privaten Meinung über einen öffentlich-partiellen Standpunkt zum institutionellen Ordnungsbild entwickeln kann. Über die Diagnosemöglichkeit der politischen Urteilskompetenz und die Ausdifferenzierung des politischen Urteils hinaus sollte eine politisch-demokratische Urteilsfähigkeit, die Demokratie-Lernen befördern will, den Lernenden auch ermöglichen, dass sie Demokratie als erfahrene und reflektierte Demokratie erleben können, dass ihre Urteile auch unter der Perspektive der demokratischen Lebensform erörtert werden. Soll im Unterricht demokratisch-politisches Bewusstsein die Zielperspektive unterrichtlichen Handelns sein, dann kann nicht darauf verzichtet werden, die hier in der notwendigen Kürze aufgezeigten Erweiterungen des politischen Urteils zu berücksichtigen. Politikunterricht und Schulleben, die sich beide dem Demokratie-Lernen verpflichtet fühlen, müssen die Fähigkeit vermitteln, explizit diskursiv zu urteilen und auch Entscheidungen (im Rahmen des „artificialen“ schulischen Kontextes) zu treffen, z. B. im Einnehmen von Standpunkten. Mit weniger darf sich Schule nicht zufrieden geben: „Es sollte aber die Aufgabe der Schule sein, den Schüler/innen ihre Urteilsprozesse durchsichtig und damit verfügbar zu machen. Das Ziel wäre, reflektierte, auf bewussten Konflikt und Konsens (der Dissens als weitere Option fehlt leider, G. R.) gerichtete Entscheidungsprozesse zu fördern. Der Weg zur Reflexion der Prozesse durch die Schüler/innen ist eine Meta-Phase, in der die Diskutanten sich ihrer Diskussion vergewissern und sie selbst beurteilen“ (Lutter-Link/Reinhardt, 1993, 46). Dass es natürlich stets möglich ist,

dass Lernende die gewünschte Diskursivität gar nicht oder nur unvollständig erreichen, darauf verweisen Kayser u. Hagemann, indem sie auch auf unterschiedliche Stufen der Urteilsbildung hinweisen (vgl. Kayser/Hagemann, 2005, 50f.). Aber potentiell sind die Aktivitäten im Schulleben und im Politikunterricht von Lehrenden und Lernenden daran auszurichten, dass auch die erweiterten Urteilsfähigkeiten erreicht werden können. Für das Lernen von Demokratie ist u. a. daran festzuhalten, dass die Notwendigkeit der hier aufgezeigten erweiterten Denkungsart von Lernenden selbst erfahren werden kann, dass ein methodisches Verfahren zur Urteilsbildung – z. B. Sander (MS) – als unverzichtbare Hilfe aufgefasst wird. Ebenso ist ein entsprechender und systematischer Wissenserwerb im Zusammenhang mit der Aufarbeitung und mit der Beschäftigung von Schülervorstellungen notwendig, da die politische Urteilskraft wissensabhängig ist. Bemüht sich der Unterricht um die Entwicklung der politischen Urteilsfähigkeit in systematischer Weise, dann sind auch durchaus Erfolge zu erzielen. So weist Maria Eyrich-Stur in ihrer deskriptiven Studie über die politische Urteilskompetenz von Hauptschülern darauf hin, dass knapp die Hälfte der untersuchten Hauptschüler dazu fähig ist, ihre persönliche Position zu einer politischen Problemfrage ansatzweise kategorial zu begründen und ihr Urteil so zu formulieren, dass es im Wesentlichen für andere logisch nachvollziehbar ist (vgl. Eyrich-Stur, 2009, 391). Dass dieses Potential noch entwicklungsbedürftig und optimierbar ist, daran kann kein Zweifel bestehen. Die aktuelle Diskussion in der Politikdidaktik beschäftigt sich damit, wie angemessene von weniger angemessenen politischen Urteilen zu unterscheiden sind, um die kategoriale Güte von Urteilen in ihrer inhaltsanalytischen Erfassung zu bestimmen (vgl. Eyrich-Stur), die für sie in der Anzahl beachteter und verknüpfter Kategorien und Perspektiven liegt (vgl. ebenda, 134). Mit der Erfassung der Qualität von politischen Urteilen beschäftigen sich auch weitere Ansätze in der Politikdidaktik, die dann zu verschiedenen Kompetenzmodellierungen führen: taxonomischer Ansatz, PISA orientierter Ansatz, strukturgenetischer Ansatz und Konzeptwechsel-Ansatz (vgl. May, 2010, 169f.).

<sup>585</sup> Ich entnehme diesen Begriff den Deutungen der Sendung „Sabine Christiansen“ von Walter von Rossum (vgl. Rossum, van, 2004). Aber auch Wolfgang Mickel sprach in einer Rezension einer Unterrichtsstunde mal von einem „extemporirendem ‚Betroffenheits‘-Palaver“ (Mickel, 1993, 368).

<sup>586</sup> Der Begriff der „Meinungsgirlande“ stammt vom Fachleiter Hans-Peter Viechtbauer, der von „relativierenden Meinungsgirlanden“ sprach (vgl. Deutsche Vereinigung für Politische Bildung, 1989).

<sup>587</sup> Diese qualitative Anforderung gilt aber nicht nur für das Fach, sondern sollte auch im Rahmen von politischer Bildung und demokratischer Erziehung in der Schule als öffentlicher Experimentierraum gelten.

<sup>588</sup> In Anknüpfung an Peter Massing hat Joachim Detjen ein Kriterienraster des politischen Urteilens weiterentwickelt, das sich aber ausschließlich dem Rationalitätskriterium verpflichtet weiß, aber einerseits durchaus eine wichtige Orientierungsfunktion bietet, das aber andererseits eine Beschränkung der Urteilsperspektive auf das politische System impliziert, die unter dem Gesichtspunkt des Demokratie-Lernens als etatistisch verkürzt gesehen werden muss. Sinnvoll aber ist nichtsdestoweniger daran, dass mittels Kriterien die Qualität des Urteilsvorgangs betont wird, dass darauf hingewiesen wird, dass das Urteilsvermögen an die Qualität dialogischer Praxis gebunden wird, in der die Bewertungsmaßstäbe offen gelegt und die Urteile öffentlich gerechtfertigt werden (vgl. Detjen, 2007a, 233f.).

<sup>589</sup> Klee weist berechtigt darauf hin, dass es nicht Zielsetzung politischer Urteilsbildung sein kann, jegliche Irrationalität zu überwinden, sondern, dass es darum ge-

hen muss, zwischen Rationalität und anderen Faktoren zu unterscheiden (vgl. Klee, 2007, 148).

<sup>590</sup> Die Möglichkeiten, die mit einer solchen Grammatik erreicht werden können, beschreibt das Projektteam Urteilsbildung folgendermaßen: „Mit Hilfe einer solchen minimalen Grammatik der politischen Urteilskompetenz kann man sich mit anderen über politische Differenzen hinweg über Regeln und Verfahren der politischen Urteilsbildung verständigen. So kann jeder arbeits- und zeitsparend, soweit dies sinnvoll und notwendig ist, auf Vorarbeiten von anderen zurückgreifen. Urteile werden anschlussfähig. Die Information und Kommunikation der am Urteilsbildungsprozess Beteiligten vereinfacht sich so erheblich. Außerdem kann nach dieser Grammatik durchgängig eine Beurteilung von politischen Urteilen vorgenommen werden, was für die Qualitätsverbesserung von Urteilen unverzichtbar ist“ (Projektteam Urteilsbildung, 2003).

<sup>591</sup> Konkrete Hinweise zur Umsetzung finden sich im Internet auf der Seite [www.pbnetz.de](http://www.pbnetz.de) v. 17. 02. 2007 unter Fair-Urteilen.

<sup>592</sup> Dies ist auch Peter Fauser bewusst, da er Demokratiekompetenz (ausführlicher in der umfassenden Definition mit Wolfgang Beutel u. a.) als Verbindung von intelligentem und anwendungsorientiertem Wissen, von kritischer Urteilsfähigkeit und prodemokratischer Einstellung beschreibt.

<sup>593</sup> Keinesfalls darf Handeln zum Zauberwort oder Überredungsbegriff der politischen Bildung werden, weil eben auch die bewusste Distanz, die abwägende Zurückhaltung als ein Ziel politischer Bildung gleichberechtigt existieren muss. Zudem ist es stets notwendig, sich umfangreich über die Zwecksetzung und das Ziel einer Handlung zu verständigen und sie umfassend zu reflektieren (vgl. Ackermann, H., 1992, 13).

<sup>594</sup> Das schließt nicht aus, dabei auch das ethische Subjekt zu stärken, wie es von Roland Reichenbach gefordert wird (vgl. Reichenbach, 2001, 411).

<sup>595</sup> Im Anschluss an H. Arendt weist Reichenbach berechtigt darauf hin, dass das politische Leben zu den Möglichkeiten des Menschen gehört und nicht zu seinen Notwendigkeiten (vgl. Reichenbach, 2006c, 21).

<sup>596</sup> Dabei ist es wichtig, dass Menschen auch tatsächlich Verantwortung übernehmen können. Ist das nicht so und sie durchschauen, dass die Verantwortungsübernahme gar nicht in ihren Möglichkeiten und in ihrem Wirkungsbereich liegt, wirkt sich das kontraproduktiv auf die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und damit auch auf Handlungsbereitschaft, aus (vgl. Heid, 1991, 463).

<sup>597</sup> Walter Gagel hat darauf hingewiesen, dass auch in einem handlungsorientierten Unterricht die Lernenden ihren Verstand gebrauchen müssen. Er verweist auf den Pragmatismus von John Dewey, bei dem nicht die Tätigkeit, sondern die Problemlösung der Lernsituation und die selbstständige Problemlösung die relevanten Kriterien für den Lernprozess sind (vgl. Gagel, 1994, 301f.).

<sup>598</sup> Berechtigterweise macht Joachim Detjen, der aber auch die Vorzüge des didaktischen Prinzips Handlungsorientierung verdeutlicht, darauf aufmerksam, dass ein handlungsorientierter Politikunterricht mehr Vorbereitung benötigt, dass durch die Orientierung auf das Handlungsprodukt der unterrichtliche rote Faden abhandeln können und dass die kategoriale Durchdringung und die Reflexion durch die Begeisterung und den Schwung in der Durchführungsphase verloren gehen könne (vgl. Detjen, 2007a, 238). In Kenntnis dieser Gefahren kann aber darauf hingearbeitet werden, dass genau diese Problemlagen nicht eintreten. Auch wenn es richtig ist, dass mit Detjen der Handlungsorientierung keine didaktische Monopolstellung zukommt, so ist unter dem Gesichtspunkt des Demokratie-Lernens bei nicht bezweifelbarer Berechtigung von Lehrgangsunterricht eine verstärkte Berücksichtigung der

handlungsorientierten Ausbildung von Fähigkeiten zur Teilnahme an Demokratie und Politik im Politikunterricht notwendig.

<sup>599</sup> So finden sich bei Tilman Grammes sieben didaktische Prinzipien: Ganzheitlichkeit, Öffnung der Schule, Produktorientierung, Schüleraktivität, Verbindung von Kopf- und Handarbeit, Schülerinteressen als Ausgangspunkt, Beteiligung der Schüler an Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts (vgl. Grammes, 1997a, 11f.). Herbert Gudjons nennt fünf Merkmale (vgl. Gudjons, 1992, 55ff.). Solche Merkmalskataloge vereinigen überwiegend einen bunten Strauß schulpolitischer Postulate, ohne eine vertiefte theoretische Legitimation anbieten zu können. Allerdings wissen die Autoren häufig selbst, dass es sich um einen verkürzten Zugriff und eine naiv emphatische Nutzung des Handlungsbegriffes handelt.

<sup>600</sup> Sibylle Reinhardt benennt solche defizitären unterrichtlichen Arrangements – bezogen auf den Politikunterricht. Der Politikunterricht hat dann folgende Probleme: Es fehlt meistens die Handlungsorientierung; es gibt einen geringen direkten Lebensbezug; eine Entfernung zum Lernsubjekt ist vorhanden; es dominiert eine reine Sachsystematik, die die Konsequenz der Langeweile nach sich zieht (vgl. Reinhardt, S., 2005c, 119).

<sup>601</sup> Gedacht ist hier an die Reformpädagogik Hugo Gaudigs und an die Gaudigschule (vgl. Gaudig, 1969). Von Gaudig stammt auch das Zitat: „Es gilt, den Schüler aus dem Passivum in das Aktivum zu übersetzen.“ Es kann als das Leitmotto einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung verstanden werden. Tilman Grammes verweist darauf, dass Handlungsorientierung ein didaktisches Prinzip mit langer Tradition ist, bei dem sich in Theorie und Praxis im 20. Jahrhundert drei Phasen unterscheiden lassen: a) Abstammung aus der internationalen Reformpädagogik, b) erste Renaissance in der Bildungsreform der 68er-Bewegung („politische Bildung als Aktion) und c) zweite Renaissance im Kontext von Schulentwicklung und „Öffnung“ der Schule (vgl. Grammes, 1999a, 1).

<sup>602</sup> Sibylle Reinhardt präzisiert das Lernen in Interaktion durch drei komplexe Elemente: Ganzheitlichkeit (mehrere Handlungsdimensionen), Wirklichkeitsnähe (Tätigsein auf mehreren Ebenen der Realität/Individuum – Gruppe – Gesellschaft) und demokratischer Lernprozess (Verständigung mit den Lernenden über die Gestaltung des Unterrichts) (vgl. Reinhardt, S., 2005a, 147f.).

<sup>603</sup> Annedore Prengel entfaltet hier ihren demokratischen Differenzbegriff, der der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet ist, und an den hier Anschluss gesucht wird (vgl. Prengel, 1995). Einer postmodernistischen Preisgabe rationaler universalistischer Prinzipien bei der Akzeptanz von Differenz und Diversität wird damit hier eine Absage erteilt (vgl. dazu: Brunkhorst, 1994).

<sup>604</sup> Die Kritik an diesen Kompetenzbeschreibungen auf einem mittleren Abstraktionsniveau rückte ihre mangelnde Fachspezifik in den Vordergrund.

<sup>605</sup> Reales Handeln ist nur auf der Basis eines freiwilligen Zusammenschlusses als demokratisch zu legitimieren. Die Schulklasse ist aber kein freiwilliger Zusammenschluss. Insofern kann ein gemeinsamer Handlungswille nicht vorgeschrieben werden, sondern ist auch an eine offene Entscheidungssituation gebunden, die sich durch demokratische Prozesse im schulischen Rechtsrahmen zu legitimieren hat. Sibylle Reinhardt verweist zu Recht auf die strukturellen Schwierigkeiten des Lernortes Schule (vgl. Reinhardt, S., 2005a, 149). Ist aber der Spielraum der Freiwilligkeit gesichert, sollten durchaus Momente möglich sein, dass Handlungsentäußerungen auf der Basis von Deutungswissen, von Urteilsbildung als volitionale Komponenten in Verbindungen mit emotionalen Wertungen auch in der Schule Realität werden können. Dabei ist der schulische Rechtsrahmen zu beachten.

<sup>606</sup> Die Unterscheidung der beiden wissenschaftlichen Wissensformen (Orientierungs- und Strukturwissen auf der einen Seite und wissenschaftliches Erfahrungswissen) verdanke ich Friedhelm Brüggem und seinem Vortrag zu „Bildsamkeit und Mündigkeit“ auf der Fachleitertagung Erziehungswissenschaft am 18. 3. 2009 in Münster.

<sup>607</sup> Der Begriff der „Lebenswelt“ ist nicht im Sinne der phänomenologischen und bewusstseinsphilosophischen Auffassung von Husserl, sondern eher im Sinne von Habermas gemeint, ohne damit alle Elemente der Theorie des kommunikativen Handelns zu teilen (vgl. Habermas, 1995, 171ff.).

<sup>608</sup> Ich verweise auf die in dieser Arbeit vorgenommene Klärung zum Bürgerleitbild, aber auch darüber hinaus auf Buchstein, 2000.

<sup>609</sup> Zur unterrichtlichen Unterstützung der Handlungsperspektive kann beispielsweise auf das Prozessmodell demokratischer Kompetenzen von Günter Becker zurückgegriffen werden, der einzelne Handlungsphasen unterscheidet: Situationserfassung, Zielsetzung, Motivation, Planung einer Handlung, Bewertung des Handelns (vgl. Becker, G., 2008, 137ff.).

<sup>610</sup> Es sei hier an den Begriff der Erfahrung bei John Dewey erinnert. Die „Art des In-der-Welt-seins, des menschlichen Handelns und Hinnehmens sowie des daran erneut ausgerichteten zukünftigen Handelns etc., des rhythmischen Einatmens und Ausatmens, der Anspannung und der Entspannung, bezeichnet Dewey als Erfahrung“ (May, 2007, 105).

<sup>611</sup> Grammes geht damit über die häufig im Anschluss an Heinz Klippert gewählten Verfahren und die damit verbundene Systematik (reales Handeln, simulatives Handeln und produktives Gestalten/vgl. Klippert, 1991, 13) hinaus, die aber von Heinz Klippert inzwischen selbst schon weiterentwickelt wurden (vgl. Klippert, 1995), weil im produktiven Gestalten die große Gefahr liegt, dass daraus eine Art „sozialkundliches Werken“ (Grammes, 1999a, 41) wird. Dort unterscheidet Klippert inzwischen zwischen „Produktivem Tun, Kommunikativem Handeln und Explorativem Handeln“. Mit dieser Unterscheidung wird keineswegs davon ausgegangen, dass die Schule eine Polis sei. An der Vorstellung der Schule als Cité wird festgehalten. Gleichzeitig wird es aber durchaus für sinnvoll gehalten, dass Betroffene von außerhalb der Schule verstärkt mit ihren Sichtweisen in der Schule zu Wort kommen: „*Politische Bildung als Bewegung* arrangiert den Dialog mit und zwischen den Gruppen, die normalerweise nicht miteinander diskutieren“ (Grammes, 1999a, 91). Bei Anwendung simulativer Verfahren (Unterricht als „Polis“) ist dabei stets daran zu denken und darauf aufmerksam zu machen, dass Simulation stets vereinfacht, dass Simulation von Politik im Klassenzimmer eben anders verläuft als Politik in der Realität (vgl. Breit, 2007a, 44f.).

<sup>612</sup> Die Schüler beraten mehrere Tage über relevante Themen und kommen in einem gestuften Verfahren zu tragfähigen Ergebnissen.

<sup>613</sup> Als einigermaßen verbreitet im Politikunterricht kann allerdings die Pro-Contra-Debatte gelten (vgl. Kuhn/Gloe, 2004; Röken, 1979, 121ff.).

<sup>614</sup> Tilman Grammes weist darauf hin, dass es nicht über das Ob, sondern nur über das Wie der Handlungsorientierung diskutiert werden müsse (vgl. Grammes, 1997a, 11). Dabei bleibt aber offen, ob auch die Option der Nicht-Handlung mitgedacht ist.

<sup>615</sup> So weist Gotthard Breit berechtigt darauf hin, dass die Anschauung und damit der erfahrungsgeladene Erwerb von Handlungskompetenz blind bleiben, wenn eine systematische, mit Hilfe von Schlüsselbegriffen durchgeführte Analyse des Inhalts und eine kriteriengeleitete Urteilsbildung unterbleiben (vgl. Breit, 1998, 123).

<sup>616</sup> Mit Peter Herdegen wird hier an die fünf Prinzipien von Demokratie als Herrschaftsform gedacht: Menschenwürde und Menschenrechte, Freiheit und Gleich-

heit, Pluralität durch Selbstbestimmungsrecht, eine von Wahlen abhängige Regierung und schließlich die Solidaritätsverpflichtung gegenüber Schwachen (vgl. Herdegen, 2001, 74).

<sup>617</sup> Dabei ist die Reflexion und die Auswertungsphase, die von Tilman Grammes als die Achillesverse handlungsorientierter Unterrichtskonzepte bezeichnet wird (vgl. Grammes, 1999a, 5), besonders wichtig.

<sup>618</sup> Keineswegs werden damit bisherige Bedenken gegen einen Begriff der „demokratischen Handlungskompetenz“ über „Bord geworfen“. Vielmehr stellt sich der Verfasser der Notwendigkeit, handhabbare Konzeptualisierungen trotz ihrer theoretischen Defizite zu benennen, um Politiklehrern die Möglichkeit zu geben, die kompetenzorientierten Lehrpläne in ihrem Unterricht zu realisieren.

<sup>619</sup> Michael May legt ein anderes Set domänenspezifischer und kontextuierter Kompetenzen vor, um politisch-demokratische Kompetenz (eine für mich begrifflich uneindeutige Bestimmung) differenziert zu bestimmen (1. Perspektivenübernahme, 2. Politische Verantwortlichkeit, 3. Sozialwissenschaftliches Analysieren, 4. Politisch-wertendes Urteilen, 5. Vermittlung konfligierender Urteile in sozialer Auseinandersetzung, 6. Bereitschaft zur performativen Realisierung der einzelnen Kompetenzen). Er begründet, warum es sich um politisch-demokratische Kompetenzen handelt und denkt auch die Kompetenzen kontextuiert, aber er setzt die Bereitschaft zur Performance, die Notwendigkeit des handelnden Vollzugs prioritär und vernachlässigt – anders als Petrik – die Reflexion etwaigen Handelns oder Nicht-Handelns (vgl. May, 2007, 293ff.).

<sup>620</sup> Damit ist selbstverständlich daran gedacht, dass solche Projekte in einem von demokratischer Erziehung und politischer Bildung durchdrungenen Schulprogramm verankert sind und zudem „eine zentrale Funktion im geistigen Leben der Schule und ihrer Schüler erfüllen und nicht die von der Zeitökonomie der Halbtagschule definierte Aufgabe, leere Tage am Rande des Schuljahres mehr oder weniger opportun zu füllen“ (Edelstein, 2009d, 13), übernommen haben. Projekte, die hier gemeint sind, überwinden organisch das eng gefügte Zeitraster der Vormittagsschule und die konfrontative Didaktik eines nur unterrichtsbezogenen Lernens (vgl. ebenda, 18).

<sup>621</sup> Gemeint ist damit eine Institutionalisierung des Projektunterrichts, so dass die Projektmethode und die Projektorientierung Eingang ins Schulleben finden und sich veralltäglichen.

<sup>622</sup> „Für demokratiepädagogische Projekte heißt das: Sie können ruhig den sozialen Nahraum erkunden, z. B. Service-Learning im Altersheim anbieten. Vorausgesetzt, die Erfahrungen dort werden im Unterricht auf sozialpolitische Rahmenbedingungen untersucht“ (Petrik, 2009b, 12). Insbesondere beim „Service-Learning“ müssen solche Formen durch Fragen nach den strukturellen Bedingungen eines Problems ergänzt werden. Unter dem Ziel politischer Bildung kann sich der Lehrende nicht mit einem „sozialen Lernen als Feld der Einübung mitmenschlicher Tugenden“ (vgl. Nonnenmacher, 2009, 277) zufrieden geben.

<sup>623</sup> Dabei sollen die Augen vor den Grenzen der Gutwilligkeit und des Engagements des hier angesprochenen Personenkreises nicht verschlossen werden, aber es geht nicht darum, neue Herausforderungen anzunehmen, sondern vielmehr darum, die Chancen der Wirkmächtigkeit des eigenen Faches zu erhöhen und dessen Randständigkeit zu überwinden. Dazu kann dann m. E. erwartet werden, dass eingefahrene Routinen verlassen werden und ein Verharren bzw. Sich-Einrichten in Larmoyanz aufgegeben wird. Dass dies nicht einfach ist, ist mir bewusst, da das Leiden an Problemen manchmal leichter als das Lösen von Problemen und Aufgaben ertragen wird (vgl. Döring-Meyer, 2002).

<sup>624</sup> Es sei auf das schulische Großprojekt „Schule als Staat“ hingewiesen, weil hier in gelungener Weise die Projektmethode und das Planspiel miteinander verbunden werden (vgl. Marker, 2009, 133ff.).

<sup>625</sup> Armin Scherb hat aus diesem Grunde in seiner Habilitationsschrift den Vorschlag unterbreitet, den drei Grundsätzen des Beutelbacher Konsenses folgende Formulierung voranzustellen: „Eine wohldosierte Offenheit der Schulgemeinschaft zur außerschulischen Realität ist prinzipiell zu ermöglichen“ (Scherb, 2009b, Anm. 12).

<sup>626</sup> Im Anschluss an Margo Shea und Kevin Mattson (Shea/Mattson 1998, 111) weist Koopmann der Kommune den Ort des „involvement“ und der Schule den Ort der „reflection“ zu (vgl. Koopmann, 2007b, 18).

<sup>627</sup> Gotthard Breit weist zu Recht darauf hin, dass reales Handeln viel Zeit in Anspruch nimmt und dass möglicherweise der Blick auf größere Zusammenhänge verstellt wird (vgl. Breit, 1998, 106f.).

<sup>628</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass in Korczaks Waisenhaus die Kinder nicht weniger als 1000 Gesetze erarbeitet und in einer „Thora“, einem Gesetzbuch, niedergelegt hatten. Der „Sjem“, das Parlament, entschied und das „Kameradschaftsgericht“ beriet über Streitigkeiten. Zum Kinderparlament bei Janusz Korczak siehe auch: Korczak, 1993, 125-128; Hentig, 1972; Hentig, 1987, 61-94. Ein sehr gelungenes Beispiel der unterrichtlichen Thematisierung der Pädagogik Korczaks stellt der Aufsatz von Fred Heindrihof dar (vgl. Heindrihof, 2004).

<sup>629</sup> Als Hinweis auf eine mögliche demokratische Schulentwicklung und die damit vorhandenen Chancen der demokratischen Qualifizierung von Schülern kann das folgende Zitat dienen: „Schule selbst kann (als System) lernen, sich zu verändern, Qualität zu entwickeln und die eigene Qualität kritisch zu überprüfen. Sie kann in strukturierten Entwicklungsprozessen Problemlösungs- und Handlungskompetenz erreichen und sich als Organisation entwickeln, gestalten und wieder verändern. Auf diese Weise ist sie auch für Schüler und Mitarbeiter ein Modell für den Umgang mit Entwicklungen und für die Gestaltung von Organisationen. Organisationsentwicklung dient also nicht nur der Verbesserung der Organisation Schule, sondern sie bietet auch eine Möglichkeit organisationalen Lernens für Lehrer und Schüler. Dabei können Problemlösungs- und Gestaltungskompetenz in einem strukturierten Arbeitsprozeß entwickelt werden (gemeinsame Analyse und Auswertung des Ist-Standes, systematische Diagnose, strukturierte Klärung und Vereinbarung von Zielen, (Aktions-) Planung und formative und summative Evaluation des Prozesses). So können Schüler, Lehrer oder die Schulleitung ein Problem oder eine Aufgabe erfolgreich bewältigen, und die Schule als Ganzes kann lernen, produktiv zu gestalten und selbstständig zu arbeiten“ (Buchen/Burkhard/Eikenbusch, 1995, 142f.).

<sup>630</sup> Im Anschluss an die Pädagogik Dietrich Benners geht es darum, dass andere Ansprüche an Schule und Unterricht so aufgegriffen werden, dass sie gemäß den Zielen demokratischer Erziehung und politischer Bildung transformiert werden.

<sup>631</sup> Die Prozesse demokratischer Erziehung und politischer Bildung müssen sich neben ihren noch lange nicht ausgeschöpften Möglichkeiten auch ihrer Grenzen bewusst sein und sollten nicht den „Mythos von der befreienden Schule“ (Bourdieu/Passeron, 1971,46) reproduzieren, da die Schule nicht unabhängig von den spezifisch gesellschaftlichen Bedingungen der Teilhabe und der sozialen Gerechtigkeit zu sehen ist, sondern ihre Eingebundenheit in den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess stets mitreflektieren sollte.

<sup>632</sup> So die Bezeichnung in der angelsächsischen und amerikanischen Debatte um eine Bürgerbildung.

<sup>633</sup> Das heißt, dass sich die Schule von solchen Innenwelten zu verabschieden hat, die der Pädagoge Franz Pöggeler 1960 folgendermaßen kritisiert: „Es hat den An-

schein, als habe sich der Staat gerade im Schulwesen (auch in der Demokratie) ein letztes Reservat absolutistischer Gebarung erhalten, was ihm ... etwa in der Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst usw. heute völlig unmöglich wäre“ (Pöggeler, 2000, 1).

<sup>634</sup> Damit wird nicht negiert, dass in Folge der PISA-Ergebnisse eine Marginalisierung von politischer Bildung und demokratischer Erziehung sich bedauerlicherweise ereignet, gegen die auch mit dieser Arbeit ein Gegenimpuls gesetzt werden soll. Wenn überhaupt noch sozialwissenschaftliche Akzente in der Schule von Relevanz sind, dann meistens nur unter dem Primat einer ökonomischen Bildung (z. B. in einem neuerdings in einigen Bundesländern auftauchenden Doppelfach Politik/Wirtschaft bzw. Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Wirtschaft wie in NRW) oder in dem Wunsch, ein eigenes Fach Ökonomie zu etablieren (vgl. zu dieser Auseinandersetzung: Hedtke, 2008; Hedtke, 2002; Hedtke, 2006a; Hedtke, 2005b). Problematisch an dieser Entwicklung ist, dass evtl. Fachlehrer für das Fach Politik ihre Aufgabe darin sehen könnten, „als Wirtschaftslehrerin bzw. Wirtschaftslehrer die Schüler fit für die Wirtschaft zu machen bzw., überspitzt ausgedrückt, sie für die Wirtschaft zu Humankapital zu formen“ (Breit, G., 2008, 10). Mit Gotthard Breit kann nur gehofft werden, „dass die Lehrer im Fach ‘Politik und Wirtschaft’ ihren Schülern als Menschen mit Anspruch auf Freiheit und Würde begegnen und in ihnen nicht das zukünftige Humankapital der Wirtschaft sehen“ (ebenda, 11). Das wiederum macht eine Ausweitung demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Schule unter diesen Bedingungen dann als kontrafaktische Aufgabe notwendiger denn je.

<sup>635</sup> Hier sei auf die Auseinandersetzung mit der Vorstellung einer Schule als „Polis“ von Hartmut von Hentig (Kapitel 2.1.3.3) verwiesen. Die Schule kann Demokratie als Herrschaftsform nicht einfach abbilden, aber sie kann demokratisch erziehen und politisch bilden und exemplarische Erfahrungsmöglichkeiten für demokratische und politische Dimensionen in ihren Handlungs- und Gestaltungsspektrum integrieren.

<sup>636</sup> Auch wenn grundlegende Formen zur Verfügung stehen, muss die Ausgestaltung des Klassenrates jeder Schule selbst überlassen bleiben.

<sup>637</sup> Für S. Reinhardt beinhaltet ein solches „Demokratie-Lernen“: „Ziviler Umgang mit Kontroversen (Verzicht auf Gewalt, Akzeptanz von Regeln und ihre Prüfung auf Tragfähigkeit): Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und seine Ausweitung in Richtung auf ein allgemeines Interesse (Perspektivenübernahmen): Erkenntnis und Beteiligung von Mechanismen der Koordination des Handelns einzelner und u. U. Einflussnahme auf ihre Änderung (Anatomie gesellschaftlicher Teilsysteme und politisches Entscheiden über ihre Rahmenbedingungen): Reflexion und Entscheidung für Werte der individuellen Lebensführung und der strukturellen Bedingungen (moralisch-politische Urteilsbildung)“ (Reinhardt, S., 2002b, 238).

<sup>638</sup> Die Schüler müssen auf ihre unterschiedlichen Rollen ebenso vorbereitet werden wie sie Formen der Gesprächsführung und Präsentation zu lernen haben (vgl. Burg/Student, 2008, 26). Bemerkenswert ist an dem hier geschilderten Beispiel aus Landau, dass sich aus dem Klassenrat heraus pro Schuljahr zwei „Demokratietage“ für die ganze Schule entwickelt haben (vgl. ebenda, 27).

<sup>639</sup> Hanna Kiper definiert den Klassenrat dann auch wie folgt: „Der Klassenrat ist ein Instrument, das Kindern dabei hilft, von Beginn ihrer Schulzeit an ihre Angelegenheiten in der Schulklasse, mit Lehrern und Kindern und Jugendlichen anderer Klassen selbstverantwortlich zu regeln. Durch den Klassenrat finden sanfte Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung, im Leben der Schulklasse und im Schulleben statt. Die Schüler erlernen Partizipation im Erziehungsprozess“ (Kiper, 2003, 198).

Kiper überdehnt allerdings die Partizipationsmöglichkeiten und lässt die Antinomien, in denen sich auch der Klassenrat bewegt, weil er in schulische Strukturen eingebunden ist, unberücksichtigt. Auf der anderen Seite unterschätzt sie die demokratiepädagogischen Wirkungen im Hinblick auf Möglichkeiten der Entwicklung eines demokratischen Wertebewusstseins.

<sup>640</sup> Wenn man will, kann man den Bogen und den Rekurs wie Hanna Kiper dabei sehr weit schlagen und sogar so weit gehen, alle Impulse zur Beteiligung von Schülern zu berücksichtigen. Dann gehören dazu: Fichtes Idee des Schulstaates, Dörfelds Ideen einer Schulverfassung, Kerschensteiners Konzeption des Schullebens nach den Normen einer sich selbst regulierenden Gesellschaft, Foerstes Form der Selbstregierung in Form einer staatsbürgerlichen Erziehung, der Gedanke der Landerziehungsheime bei Lietz, die „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ bei Wyneken, das „gesamt-unterrichtliche Kreisgespräch“ bei Petersen, die Odenwaldschule von Geheeb, die Idee des Kinderparlaments bei Korzak, die demokratische Selbstregierung in Summerhill oder die Vorstellung einer Schule als kleine Republik bei Gansberg bzw. neuerdings die Überlegungen von Gordon zu einer „Lehrer-Schüler-Konferenz“ (vgl. Kiper, 1997, 5-37).

<sup>641</sup> Auf der Ebene der Schulklasse könnte man u. U. noch Fritz Gansberg oder Thomas Gordon nennen. Beide äußern sich aber nicht explizit zum Klassenrat.

<sup>642</sup> Als Beispiel für die Institutionalisierung eines Klassenrates an einem Gymnasium sei das Albrecht-Thaer-Gymnasium in Hamburg genannt. Siehe: [www.hh.schule.de/ath/profil/schulprog/6-Klassenrat.htm](http://www.hh.schule.de/ath/profil/schulprog/6-Klassenrat.htm).

<sup>643</sup> Leicht modifiziert lauten heute oft die einzelnen Rubriken „Ich kritisiere“, „Ich schlage vor“, „Ich habe durchgeführt“ (vgl. Paulhies/Barre, 1977, 67).

<sup>644</sup> Es geht um modellhaftes Demonstrieren, um prozesshaftes Unterstützen, um den Bau von „Geländern“ und „Gerüsten“ („scaffolding“), an denen sich Schüler orientieren können, um ein Zurückziehen („fading“) zur Unterstützung der Selbstständigkeit.

<sup>645</sup> Einen weiteren Überblick über 20 verschiedene Formen des Klassenrates ist bei Lickona zu finden (vgl. Lickona, 1991, 141f.).

<sup>646</sup> Sie können auch als Abgrenzungen und damit nicht nur als Hinweise verstanden werden, damit deutlich wird, was ein Klassenrat ist und was nicht: „Damit Klassenrat nicht zur Chiffre für alle Formen des Einbezugs von Schülern in schulisches Geschehen wird, sondern als anspruchsvolle Einrichtung reformpädagogischer Prägung gewahrt bleiben kann, müssen Konturen klar benannt werden“ (Friedrichs, 2009b, 54).

<sup>647</sup> Heike de Boer spricht davon, „dass die Auseinandersetzungen im Klassenrat von der Macht der Institution gerahmt werden und sich im Spannungsfeld schulischer Antinomien bewegen“ (Boer, 2008, 137). Es gilt sich der Gefahr bewusst zu bleiben, „dass das Verfahren, das zu Autonomie und Partizipation anregen will, zu Heteronomie und überangepasstem schulischem Verhalten führen kann“ (ebenda).

<sup>648</sup> Birte Friederichs weist darauf hin, dass sich ab der neunten Klasse Verschleißerscheinungen und ein Bedeutungsverlust des Gremiums Klassenrat einstellen, wenn es sich ohne Veränderungen der Regeln, Inhalte und Anforderungen vollzieht (vgl. Friederichs, 2004, 185).

<sup>649</sup> Vgl. [www.blk-demokratie.de/schulen/schulen-hh/theodor-haubach-schule-klassenrat-system-an-der-theodor-haubach-schule-html](http://www.blk-demokratie.de/schulen/schulen-hh/theodor-haubach-schule-klassenrat-system-an-der-theodor-haubach-schule-html)

<sup>650</sup> Um den Klassenrat als Basis für die Schülervertretung zu nutzen, empfiehlt Wolfgang Edelstein, dass vor der Etablierung des Klassenrates der übliche Delegationsprozess der formalen Schülervertretung etabliert wird, weil so die repräsentative Regierungsform der Schülervertretung an die Erfahrung einer kommunikativ

gestalteten Selbstorganisation im Klassenrat zurückgebunden wird (vgl. Edelstein, 2009d, 10).

<sup>651</sup> Wichtig bei der Deliberation als Suche nach kleinteiliger Verständigung ist, dass sie nicht automatisch zum Konsens führt. Aber durch sie kann man den Dissens leichter aushalten. Zudem wird die Legitimation der Entscheidungen erhöht.

<sup>652</sup> „Der Klassenrat und seine Funktionen wandeln sich mit dem Alter der Schüler. Wenn der Klassenrat im Grundschulalter vor allem der Gestaltung und Entwicklung des Regelsystems dient, nach dem die Klasse ihr Zusammenleben, ihre Kommunikationsformen und ihre Alltagsprobleme regelt, wird er auf der Sekundarstufe mit wachsendem Alter immer politischer: Als institutionelle Repräsentation einer mikropolitischen Gemeinschaft setzt sich im Klassenrat der höheren Schulstufen die kommunikative Gestaltung der Lebenswelt in immer stärker diskursiven, argumentativen und deliberativen Formen fort, bis er als politisches Gremium der Selbstorganisation und Selbstverwaltung der Mitglieder gleichermaßen der Verhandlung von Interessen, der Mediation von Konflikten und der Entscheidung von Handlungsalternativen dient“ (Edelstein, 2009d, 16). Auch wenn es fraglich bleibt, ob damit schon eine politische Dimension erreicht ist, so wird doch deutlich, dass der Klassenrat sich selbst entwickeln und im Laufe der Schuljahre verändern muss, um z. B. den Blick zu öffnen für soziale und politische Probleme im Umfeld der Schüler (vgl. Friedrichs, 2009b, 70).

<sup>653</sup> Tilman Grammes und Christian Welniak identifizieren im Anschluss an Klaus Feldmann sechs Prinzipien der kognitiven Entwicklung (von einzelnen Elementen zum System, von situativ bestimmten Werturteilen zu einem stabilen Wertsystem, vom Egozentrismus zum Soziozentrismus, von der Erscheinung zum Wesen, vom Naturalismus und Empirismus zum Rationalismus, von der spielerischen Konstruktion zur Realitätsanerkennung, von der kritiklosen Anerkennung fremdbestimmter Regelungen zur eigenverantwortlichen Bildung universaler Prinzipien, von der Vermischung der Ebenen zur Abgrenzung der Lebens- und Denkbereiche) (vgl. Grammes/Welniak, 2008, 342).

<sup>654</sup> Als Beispiel, wie aus einem Klassenrat ein Stufenparlament wurde und daraus ein Schülerparlament entstand, kann die Erich-Kästner-Regionalschule in Ransbach-Baumbach genannt werden (vgl. [eks.bildung-rp.de/eks.htm](http://eks.bildung-rp.de/eks.htm)).

<sup>655</sup> Wesentlich größer sind die Unterschiede zum europäischen Ausland. So dürfen in Österreich die Schülervertreter/-innen sogar über die Didaktik der Unterrichtsstunden über die Lernmaterialien entscheiden (vgl. Setzen, 2007, 47).

<sup>656</sup> In Nordrhein-Westfalen heißt dieses Gremium Schülerrat. Auch das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 27. Juni 2006 bleibt im § 74 bei der Bezeichnung Schülerrat.

<sup>657</sup> Vgl. „Die Mitwirkung der Schülervertretung in der Schule (SV-Erlass), RdErl. d. Kultusministeriums v. 22. 11. 1979“.

<sup>658</sup> Am 18. Juni 1967 wurde beispielsweise das „Aktionszentrum unabhängiger und sozialistischer Schüler“ (AUSS) gegründet, das als Hauptziel die unmittelbare Auseinandersetzung mit reaktionären Lehrkräften und Schulleitern proklamierte.

<sup>659</sup> Juristisch ist darauf hinzuweisen, dass die der Schulkonferenz zugewiesenen Aufgaben sie nicht um ihrer selbst erfüllt, sondern dass sie diese im Rahmen ihres Amtsauftrages erfüllt. Im Rahmen der funktionalen Selbstverwaltung darf die Schulkonferenz solche Aufgaben wahrnehmen, solange es nicht um Angelegenheiten geht, die von politischer Tragweite sind und die alleine dem Gesetzgeber vorbehalten sind. Deshalb regeln die Landesgesetze jeweils auch die Aufgaben und Zuständigkeiten der obersten Beschlussorgane der Schule (vgl. Avenarius, 1997, 189). Die Schulkonferenz ist daher nicht der Gemeinderat, ihre Implikationen sind insofern

nicht vergleichbar. So kann die Schulkonferenz beispielsweise nicht beschließen, den Schulleiter abzusetzen. Aber inzwischen hat die Schulkonferenz – zumindest in Nordrhein-Westfalen – in einer erweiterten Form (unter Beteiligung des Schulträgers) die Möglichkeit, sich ihre Leitung unter den vom Landesbeamtenengesetz vorgegebenen Normen selbst zu wählen. Hier ist der § 61 des Schulgesetzes zu nennen, in dem das geklärt ist.

<sup>660</sup> Festzuhalten bleibt allerdings, dass bei Stimmgleichheit auch weiter die Schulleiter das ausschlaggebende Stimmrecht haben.

<sup>661</sup> Die Begründung für die Aufhebung der vorher eingeführten Drittelparität durch die CDU/FDP-Landesregierung in der Schulkonferenz war, dass damit die Bedeutung der pädagogischen Fachkonferenz der Lehrkräfte als Garant für den Erfolg der schulischen Arbeit gestärkt werden sollte (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006, Neues Schulgesetz, 13 u. 97).

<sup>662</sup> Es kann dann nicht mehr darum gehen, dass die SV dann nur entscheiden darf, welche Farbe der Getränkeautomat haben soll. Wenn dieser dann noch von einer bestimmten Firma geliefert wird, entfällt dann selbst noch diese Entscheidung. Nur ernsthafte Beteiligung bei Angelegenheiten, die die Schüler wirklich angehen, hilft hier weiter.

<sup>663</sup> Da drittelparitätische Besetzungen der Schulkonferenz auch der Beanstandungsnotwendigkeit bei nicht rechtskonformen Beschlüssen durch den Schulleiter unterliegen und die Schulaufsicht die Letztverantwortung für die Beschlüsse nach geltender Rechtsprechung behält und ggf. bei nicht gegebener Zweckmäßigkeit intervenieren kann, sind solche Regelungen als in jeder Hinsicht verfassungskonform einzustufen (vgl. Müller, J., 2006, 200, Anm. 714). Die Legitimation der Schulkonferenz (in Bayern Schulforum, in Rheinland-Pfalz Schulausschuss), in größerem Ausmaß eigenverantwortlich zu entscheiden und selbst zum Ort demokratischer Prozesse zu werden, kann zwar nicht aus dem Art. 20 Abs. 2 S. 1 GG legitimiert werden, da die Gesamtheit der Schulgemeinde nicht „das Volk“ im Sinne des Grundgesetzes ist, aber über die funktionell-institutionelle Legitimation und über die funktionale Selbstverwaltung ist das möglich (vgl. ebenda, 196). Das Demokratiegebot beinhaltet eben keine Alleinentscheidungskompetenz für das Parlament und ist offen für Selbstverwaltungsprozesse in abgrenzbaren sachlich-gegenständlichen Aufgabenbereichen, wenn diese einer staatlichen Rahmenaufsicht unterliegen. Insofern können Beschlüsse der Schulkonferenz, die die schulische Eigenverantwortung gestalten, als mit dem Demokratieprinzip des Art. 20 Abs. 2 S. 1 GG vereinbar betrachtet werden (vgl. ebenda, 199). Dies gilt insgesamt auch für das Legitimationsniveau der schulischen Eigenverantwortung, z. B. unter Hinzuziehung der Idee der funktionalen Selbstverwaltung (vgl. ebenda, 204). Viel weitreichender sind die Möglichkeiten in den in der Regel nicht staatlichen dänischen Schulen. Dort setzt sich das zentrale Entscheidungsorgan über schulische Angelegenheiten aus sieben Erziehungsberechtigten, zwei Lehrern und zwei Personen des nicht-pädagogischen Personals zusammen. Zu bemängeln ist die Nicht-Beteiligung der Schüler.

<sup>664</sup> Auf die Möglichkeit, mit einem Schulprogramm die Förderung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Schule stärker zu verankern, wird noch gesondert eingegangen (vgl. Kapitel 3.5) Durch die Notwendigkeit der Beteiligung der Schulgremien bestehen zumindest neue Chancen, z. B. auch für die SV, wenn die Intention des Schulprogramms richtig verstanden wird und unter Einbeziehung aller an der Schule beteiligten Gruppen angelegt wird.

<sup>665</sup> BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. Baustein „Schüler/-innenvertretung“, [www.blk-demokratie.de/index.php?id=601](http://www.blk-demokratie.de/index.php?id=601), Zugriff 02. 02. 2006

<sup>666</sup> Auch Caduff weist auf die Mühen und Pflichten hin, die sich aus der formalen Gremienarbeit ergeben: „1. Mitsprache ist oft nicht spektakulär (lange Sitzungen, viele Detailfragen usw. 2. Zur Mitsprache braucht man viel Wissen, das man sich mühevoll aneignen muss und auch das Aktenstudium ist in der Regel alles andere als lustvoll. 3. Partizipation mündet in Verantwortung, die mitunter auch schwer auf einem lasten kann. 4. Immer wieder gibt es Menschen, die Diskussionen und Kommunikation als lästig empfinden und darum aus Bequemlichkeit keine Mitbestimmung wünschen. 5. Auch die demokratischen Mitbestimmungsform kann nicht verhindern, dass sich Meinungsoligarchien bilden, so dass gewisse Gruppenmitglieder mehr zu sagen haben als andere“ (Caduff, 2007, 12).

<sup>667</sup> Gerade Politiklehrer könnten diese Aufgabe in besonders qualifizierter Weise wahrnehmen, um SV-Seminare, SV-Sitzungen als Fortbildungsveranstaltungen im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung zu nutzen, um Perspektiven zu entfalten, die auch über den schulischen Rahmen hinausweisen.

<sup>668</sup> Auch bei der SV-Arbeit kommt der Schulleitung eine besondere Rolle zu, will sie die SV-Arbeit ernsthaft unterstützen und ihr Einflussmöglichkeiten einräumen. Die Schulleitung muss dafür nicht nur Zeit zur Verfügung stellen, sondern auch selbst Impulse in die SV zu ihrer Einbeziehung geben und sie z. B. auf Sitzungen der Schulkonferenz vorbereiten, z. B. durch gemeinsame Vorbereitungssitzungen von einem Mitglied der Schulleitung und den SV-Vertretern und den SV-Verbindungslehrern.

<sup>669</sup> Damit sind umfangreiche Entlastungen für die SV-Verbindungslehrer und vor allem die Berücksichtigung von SV-Stunden in der Studentafel (wie z. B. in Hessen) und die großzügige Beurlaubung von SV-Vertretern und deren symbolische Gratifikation auf Zeugnissen oder sonstigen Zertifikaten gemeint.

<sup>670</sup> Eine Möglichkeit der Vorbereitung kann das „Youth Leadership Training“ sein. Dabei geht es um die Entwicklung der Qualifikation, Projektideen zu entwickeln, diese umzusetzen, andere zur Mitarbeit zu bewegen, um das Potential an demokratischem Engagement zu mobilisieren (vgl. Sliwka, 2001, 47f.). Zur Möglichkeit der Einübung von Entscheidungsfindung in solchen Gremien wie der SV können Schülern Rollenspiele oder grafische Veranschaulichungen und Diskussionsmodelle vermittelt werden (vgl. Hart, 1997).

<sup>671</sup> Hier sei auf die Arbeit der „Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland“ (AKSB) mit SV-Vertretungen hingewiesen. Siehe dazu: Leikhof, 2007. Als praktisches Beispiel kann auch auf die SV-Seminare der Gesamtschule Waltrop in den Jahren 1991 bis 2000 hingewiesen werden.

<sup>672</sup> Die SV sollte eine Jahresplanung für jedes Schuljahr erstellen. Vgl. dazu: Bezirksregierung Münster, 2001, S. 27.

<sup>673</sup> Bei den Unterrichtsinhalten bleiben natürlich die Vorgaben der Lehrpläne verbindlich, auch sollten die Lehrer mehrheitlich zustimmen müssen (vgl. Schilk/Blasey, 2008).

<sup>674</sup> Aber auch in Nordrhein-Westfalen gibt es solche Schülerparlamente, auch wenn sie nicht weit verbreitet sind. Hier sei beispielsweise auf die Anne-Frank-Schule in Hamm hingewiesen.

<sup>675</sup> Vgl. [www.suzbach.ch/Mehrklassenschule.ch/Mehrklassenschule/schule10htm](http://www.suzbach.ch/Mehrklassenschule.ch/Mehrklassenschule/schule10htm), Zugriff 20. 09. 2006

<sup>676</sup> Wettbewerbe zur demokratischen Erziehung und politischen Bildung sind wichtige Aufgaben, mit denen sich die Fachkonferenz Politik beschäftigen sollte, und zwar unter intensiver Beteiligung der Schüler. Die Fachkonferenz ist angehalten, sich darum zu bemühen, dass solche Wettbewerbe im Bewusstsein der Schüler verankert werden, aber auch ins Schulprogramm in vernetzender Weise eingebunden

werden. Erst dann besteht die Chance, dass Wettbewerbe über ihre Punktualität hinaus Breitenwirkung und Nachhaltigkeit erreichen. Gleichzeitig ist darauf zu achten, dass die Wettbewerbe auch Nutzen für das Schulleben haben und in den Unterricht rückgebunden werden können. Wettbewerbe zur politischen Bildung und demokratischen Erziehung ergänzen dann auch den politischen Unterricht und werden zu einem Schaufenster von dem, was Schule sonst nur in geringem Maße leistet. Solche Wettbewerbe können dann von der Schule auch offensiv genutzt werden, um zivilgesellschaftliches Empowerment in die Schule zu tragen und die Larmoyanz mancher Schulen zu überwinden, die im Klagen über die Notwendigkeit der Kompensation von Zivilisationsverlusten bei den heutigen Schülern stagnieren und pädagogisch degenerieren, insbesondere im Bereich einer demokratischen Erziehung. Eine umfassende Information, was Schülerwettbewerbe zu leisten vermögen, findet sich in der folgenden Veröffentlichung: Fauser/Messner, 2007.

<sup>677</sup> Für ernsthafte und nachhaltige Beteiligungsformen kann auch die Empirie ins Feld geführt werden, da Kinder und Jugendliche Formen der Pseudopartizipation schnell durchschauen und häufig ablehnen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2005a, 40).

<sup>678</sup> Wirksame Schülerbeteiligung – Ideen engagierter Schüler. Ein gemeinsamer Brief als Diskussionspapier anlässlich der Tagung „Demokratie in der Schule: Partizipation – Historisch-politische Werte“ in Potsdam am 24. u. 25. 6. 2009

<sup>679</sup> Warum die Schule sich nur tendenziell in Richtung einer Ausweitung von mehr Demokratie entwickeln kann, niemals vollständig demokratisch werden kann, ist an anderen Stellen schon mehrfach verdeutlicht worden. Aber innerhalb ihrer Organisation und ihres internen Interaktionsgefüges sind Handlungsräume für eine Vergrößerung des Anteils demokratierelevanter Erfahrungen gegeben.

<sup>680</sup> Dabei wird vorausgesetzt, dass laut Rosenbusch Kooperation darauf abzielt, „Gemeinsinn und sozialverantwortliches Verhalten, kritisches Mitdenken und Selbstbehauptungsfähigkeit in der Gruppe gegenüber vordergründigen, egoistischen und uniformen Tendenzen bei den Schülern zu fördern und (damit, G. R.) der Realisierung demokratisch ausgerichteter Erziehung (zu dienen)“ (Rosenbusch, 1998, 68). Dabei ist der Gemeinsinn stets auszubalancieren mit dem bewussten Erleben und Aushalten von Verschiedenheit, Differenz und Dissens, und zwar gerade auch in der verbindlichen Kooperation von Lehrkräften, bei denen eine größere Gleichsinnigkeit nur in der Wahrnehmung ihrer Berufsfunktion sinnvoll erscheint, aber auf keinen Fall eine Homogenisierung im Hinblick auf ihre Rollen in einem Kooperationsverbund, der sich der demokratischen Lebensform verpflichtet fühlen sollte und gemeinsame Entscheidungen auch stets nur als vorläufige ansehen sollte.

<sup>681</sup> „Kooperation bedeutet das Zusammenwirken von zwei oder mehreren Personen im Sinne einer Effektivierung der Aufgabenbewältigung und der Erhöhung beruflicher Zufriedenheit. Kooperation setzt gemeinsame Zielperspektiven im Sinne einer Verbesserung schulischer Praxis voraus“ (Rahm, 2005, 92f.). Dabei wird der Effizienzgesichtspunkt von Sibylle Rahm überbetont, zumal Effizienz einen gesetzten Zeitfaktor einschließt, der für die Entwicklung von Kooperation kontraproduktiv ist. Insofern genügt eine Optimierung bei der Aufgabenbewältigung und eine gegenseitige Unterstützung, die vor allem die pädagogische Professionalität einschränkende Isolation der Lehrertätigkeit überwindet und den Kompetenzzuwachs im Bereich Schulentwicklung und demokratischer Erziehung und politischer Bildung unterstützt. Unter dem Aspekt der politischen Bildung ist die Kooperation immer auch „als Assoziation von Subjekten“ zu betrachten, „die sich über die sie umgebende Welt aufklären“ (Nonnenmacher, 2002, 245).

<sup>682</sup> „Die Qualität einer Schule hängt zentral von der Qualität der Arbeit ihres Kollegiums ab, und diese ist immer so gut wie die Kooperationsbeziehungen, die dort herrschen“ (Terhart, 2008, 463). Nur durch Kooperation und damit verbundenes professionelles Lernen von Lehrern und Schülern ist eine lernförderliche Schule und eine Schule, die sich einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung als zentrale Aufgabe stellt, möglich. Auch Herbert Altrichter hält die Umgestaltung der zellularen, segmentierten Organisation der Schule für ein entscheidendes Kriterium, um zu gewährleisten, dass Lehrer ihre Qualifikation im Interesse der Schüler entwickeln bzw. weiterentwickeln, so dass die Lehrenden kollegiale Verantwortlichkeiten durch Kooperation entwickeln und individualistische Abwehrmuster aufgeben (vgl. Altrichter, 1996, 164). Dem Einzellernen sind Grenzen gesetzt, gerade wenn es darum geht, dass Lehrer lernen, dass sie den „fachkundigen Umgang mit Veränderungen als einen normalen Bestandteil ihrer Arbeit, als einen *way of life*“ (Fullan, 1999, 19) in ihr tägliches berufliches Handeln einbeziehen und bereit werden, sich auf Unbekanntes einzulassen. Aus diesem Grunde forderte schon das Kienbaum-Gutachten von 1994 die Aufnahme eines Teamtrainings in die Lehrerbildung: „Training der angehenden Lehrer, insbesondere im Bereich der Teamarbeit, Kommunikation und Kooperation mit dem Ziel der Ablösung des ‘Einzelkämpfertums’ durch Formen interaktioneller und teamorientierter Arbeitsbewältigung“ (Koetz/Jaschke, 1994, 193). Für Schüler liegt der Vorteil von Teamarbeit bei Lehrern darin, dass sie nicht den Eindruck gewinnen, dass der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag, hier der für demokratische Erziehung und politische Bildung, sich aufzulösen beginnt in eine Reihe isolierter Veranstaltungen, die keinen Sinnzusammenhang erkennen lassen (vgl. Rolff, 1991, 875). Dass es möglich ist, die Kooperation von Lehrern deutlich zu verbessern, zeigt das nordrhein-westfälische Modellprojekt „Selbstständige Schule“: So bekunden 40% der beteiligten Lehrkräfte, dass sich die Kooperationshäufigkeit erkennbar verbessert habe, vor allem hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung (vgl. Lohre/Weisker, 2007, 6).

<sup>683</sup> Für Hilbert Meyer ist die Vorbildfunktion der Teamarbeit bei Lehrern der entscheidende Faktor: „Der eigentliche Grund für die Teamarbeit von Lehrerinnen sollte m. E. jedoch darin gesehen werden, den *Schülerinnen* Teamarbeit vorzuleben. Die Schülerinnen sollen teamfähig werden. Und das können sie nur, wenn die Lehrerinnen ihnen dies leibhaftig vorführen“ (Meyer, H., 1997b, 186).

<sup>684</sup> Für Helmut Fend bedeutet Lehrersein heute, „sich in einem Kollegium kooperativ zu bewegen und sich als Teil einer gemeinsamen Arbeit zu empfinden“ (Fend, 2008, 147).

<sup>685</sup> Dahinter steht die Überzeugung, dass Lehrer, die miteinander kooperieren, die sich selbst der demokratischen Verhandlung ihrer pädagogischen Arbeit mit anderen Lehrern stellen, die sich solchen Prozessen öffnen und ihr Verhalten diskutierbar machen, sich auch genauso zu Schülern verhalten und dort ihre Entscheidungen transparent machen und Konflikte mit ihnen als legitim akzeptieren, um sie konstruktiv zu bearbeiten. Das ist „für die demokratische Erziehung förderlicher als onkel- und tantenhafte Wohnstubenpädagogik“ (Schulz, 1981, 18).

<sup>686</sup> Die Unterstützung durch die Kooperation mit anderen Kolleginnen und Kollegen kann als ein wesentlicher Prädiktor zur psychischen Gesunderhaltung von Lehrerinnen angesehen werden. Soziale Unterstützung in der institutionalisierten Kooperation beugt dem Gefühl vor, „als Einzelkämpfer auf verlassenem Posten zu stehen, das vielen Lehrern besonders zu schaffen macht“ (Schaarschmidt, 2006, 63). Gerade in Teams besteht die Erfahrung, dass auf die „Ressource Solidarität“ zurückgegriffen werden kann, wenn die Bereitschaft besteht, auch die eigenen Probleme, Bedürfnisse und Belastungen offen anzusprechen (vgl. Hansen/Lotz/Schelle, 2000,

97f.). Lehrkräfte, die von ihrer Arbeitsumgebung und von ihren Kolleginnen und Kollegen in teamartigen Arbeitsformen unterstützt werden, bleiben eher gesund, leistungsfähig und engagiert als Lehrkräfte, für die diese Bedingungen nicht gelten (vgl. Bauer, 2002c). Durch gelingende Kooperation und damit die Aufhebung der Individualisierung im Lehrerberuf ist es möglich, Entlastung praktisch zu erleben und hilfreiche Rückmeldungen über die pädagogische Arbeit zu erhalten. Dadurch, dass es der einzelnen Person bei der Arbeit besser geht, ist auch die Bereitschaft vorhanden, zusätzliche Zeitressourcen mittel- und langfristig dafür zu investieren. In der Kooperation ist es – abgesehen vom Schüler-Feedback – möglich, Rückmeldungen über die eigene Arbeit zu bekommen.

<sup>687</sup> Dazu sind Fortbildungen im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung für die Lehrkräfte unverzichtbar, sollen sie über entsprechende Kompetenzen in diesem Bereich verfügen (vgl. Becker, 2008, 227). Dabei ist es – wie bei allen Fortbildungen – allerdings wichtig, dass die Fortbildungen nicht nur alle Schulen erreichen, sondern auch individualisierte Entwicklungswege anbieten, die bedarfsbezogen ausgerichtet sind und eine Verzahnung mit dem alltäglichen Kontext erlauben.

<sup>688</sup> Bezogen auf die Kooperation im Jahrgangsteam ist politische Bildung als Unterrichtsprinzip und nicht als Bildungsinhalt gemeint. Dabei kommt es in den Fächern außerhalb des Faches Politik darauf an, „den Schülern die politische Dimension menschlichen Lebens unverkürzt als Feld für eigenständiges Urteilen und Handeln zu erschließen“ (vgl. Sander, 1985b). Dabei werden von Sander berechtigt Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip als aufeinander bezogene und aufeinander angewiesene und sich wechselseitig beeinflussende Aspekte der politischen Bildung verstanden (vgl. ebenda, 25). Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass demokratische Erziehung und politische Bildung zum Mittelpunkt einer guten und demokratisch sich verstehenden Schule gehören. Eine demokratisch verfasste und sich verstehende Gesellschaft ist ohne solche Grundlagen langfristig nicht lebensfähig. Darum darf die Schule keinesfalls darauf verzichten.

<sup>689</sup> Ein Verordnen, ein Nicht-Gewinnen, eine Nicht-Gewährung von Anreizen und Ressourcen könnte für die Einführung von Kooperationsformen unter Lehrern kontraproduktiv sein, so dass bei einer solchen Negativentwicklung die Gefahr besteht, dass die Lehrer/-innen neue Herausforderungen meiden und sich in die Rolle des Einzelkämpfers oder der Einzelkämpferin in die Klasse zurückziehen (vgl. Schratz/Hartmann, 2007, 4).

<sup>690</sup> Dass die Kooperation zwischen Lehrern positive pädagogische Auswirkungen auf die Schüler hat, darauf weist Kurt Aurin hin (vgl. Aurin, 1998b).

<sup>691</sup> Kooperation, die den Lehrerindividualismus und das Einzelkämpfertum und damit das Nebeneinanderherarbeiten, das Nichteinmischen und das Abschirmen gegen andere überwindet und individuelle Autonomie durch kollegiale und schülerbezogene Vernetzung ersetzt, bietet im Zusammenhang mit der Bereitschaft zur Reflexivität eine wesentliche Voraussetzung zur Optimierung pädagogischer Leistungen der Lehrer. Diese sind aufgerufen, die auch für sie darin enthaltenen Chancen zu vergrößerter Selbstständigkeit für die eigene Schule zu erkennen und selbstbewusst wahrzunehmen, statt sich in sich selbst entlastender Larmoyanz und verbalen Unzuständigkeitserklärungen gegenüber der Übermacht der schulischen und unterrichtlichen Verhältnisse (deren kritische Analyse damit nicht eskamotiert werden soll) zu ergehen. Dass diese Veränderung und Verbesserung in der Wahrnehmung der Berufsrolle bei den Lehrkräften nicht unbedingt und bei allen auf sofortige Zustimmung stoßen wird und damit nicht ganz ohne Widerstände sich vollziehen wird und ohne eine unterstützende und begleitende Schulleitung, die darin das wichtigste

Element des Umbaus der Schule zu einem lernenden und einem demokratisch-partizipativen System sieht, nur schwer zu erreichen ist, darauf macht Ewald Terhart auch aufmerksam, wenn er verdeutlicht, dass Lehrer aufgrund ihrer Berufstradition, „die faktisch ein gezieltes Nebeneinanderarbeiten prämiert, darauf nicht vorbereitet sind“ (Terhart, 2000b, 136).

<sup>692</sup> In den folgenden Ausführungen beziehe ich mich vor allem auf eigene Veröffentlichungen, die wegen der eigenen Autorenschaft nicht jeweils gesondert ausgewiesen werden, sondern hier insgesamt benannt werden. Dies sind: Röken, 1998; Röken, 2004b; Röken, 2002b u. Röken, 2000a.

<sup>693</sup> Bei einer solchen Transformationsaufgabe ist allerdings kein vorweisbares definitives Transformationsideal angebbbar.

<sup>694</sup> Ökonomische Indienstnahmen der Schule und eine systematisch marktkonforme „Zurichtung der Bildung“ (Bernhard, 2010, 124) müssen unter dem Gesichtspunkt demokratischer Erziehung und politischer Bildung verhindert werden. Vielmehr sind sie hinsichtlich ihrer Eignung zur Entwicklung pädagogischer Ziele und hinsichtlich der Ansprüche demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu prüfen. Unter diesen kriterialen Normen verlangen sie eine Bewertung. Werden Schulen ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Output-Orientierung und damit marktförmigen Bedingungen angepasst, ist damit zu rechnen, dass alle Möglichkeiten und Elemente von demokratischer Erziehung und politischer Bildung regredieren.

<sup>695</sup> Gerhard Himmelmann unterstreicht diesen Kritikpunkt an der Vereinzelung der Berufsausübung der Lehrkräfte und fordert Teamlehrerschaften statt Einzelkämpfer, indem er sicherlich auch unter dem Aspekt von Demokratie-Lernen eintritt für „eine sozial bedeutsame ‘Vollwertkost’ statt ... vieler ‘Schnittchen-Lehrkräfte’ in der Schule als ‘Unterrichtsanstalt’ (eben nicht als Lern- und Lebensort, G. R.), in der die Schüler nicht ‘satt’ werden“ (Himmelmann, 2005e, 12). Welche Probleme durch das „Einzelkämpfertum“ für Lehrer entstehen, wenn sie versuchen, den wachsenden Anforderungen überwiegend alleine gerecht zu werden, darauf hat Olaf-Axel Burow hingewiesen (vgl. Burow, 1998). Die Kritik richtet sich vor allem auf das am Gymnasium niedrig ausgeprägte Kooperationsniveau (vgl. Steinert/Klieme/Maag Merki/Döbrich/Halbheer/Kunz, 2006). Gleichzeitig sei im Anschluss an Himmelmanns Kritik an der Schule als Unterrichtsanstalt noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit an ein Verständnis von Schule gedacht ist, das alle vitalen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt und sich deshalb als Lebens- und Lernort versteht, das die Erziehungs- und Bildungsaufgabe von Schule nicht trennt und sie gleichermaßen für wichtig hält. „Wenn Schule nur Lernort, nicht aber auch Lebensraum ist, müssen wir uns nicht wundern, wenn sich diese gestauten, unterdrückten, narkotisierten oder allzu oft rigide sublimierten Bedürfnisse anderweitig befriedigen: entlang von Zerstörungen, schmutzigen Witzen oder sinnlosen Provokationen etwa“ (Winkel, 1997, 199). Ähnlich äußert sich auch Helmut Fend: „Schulen sollten ... Erfahrungsraum sein, in dem Personen wachsen können, in dem sie Stärke, Tüchtigkeit und Sensibilität sich selber und anderen gegenüber erwerben“ (Fend, 1998, 378). Dieser Anspruch einer Lebens- und Lernschule mit dem Schwerpunkt des Demokratie-Lernens und einer verbindlichen Kooperation auf vielen Ebenen lässt sich ohne Zweifel besser und sinnvoller in einem zeitlich strukturierten Ganztagsangebot umsetzen. Damit die Schule aber nicht länger nur eine der Belehrung dienende Lehranstalt bleibt, ist natürlich nicht nur ein „Mehr an unterschiedlichen individuellen Lebens-, Ausdrucks- und Befähigungsformen ... zu akzeptieren, sondern für das Zusammenleben aller produktiv zu machen“ (Messner, 2001, 19). Das gilt in besonderer Weise für die Implementation demokratischer Erziehung und politischer Bildung als ein umfassender Bildungsauftrag für die Schu-

len. Aber auch dies ist im Kontext eines sinnvoll und lerngerecht über den ganzen Tag verteilten Schulangebotes, das nicht nur eine in den Nachmittag verlängerte Organisation von Unterricht sein darf, besser zu bewältigen. Die neue Diskussion über die Ganztagschule, in NRW „Ganztagsoffensive“ genannt, zeigt, dass die Schule nicht nur als Lern- und Lebensort betrachtet wird, sondern dass damit auch neue Möglichkeiten für Schulentwicklung entstehen, die auch Raum geben für eine feste Institutionalisierung von Kooperation (vgl. Risse, 2003, 63). In der Abschlussbetrachtung wird dieser Hinweis weitergeführt (vgl. Kapitel 5).

<sup>696</sup> Eine Sonderform stellt das „Team-Kleingruppen-Modell“ (TKM) dar, das ursprünglich als „Gegenmodell“ zu den negativen Auswirkungen der äußeren Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen mit Ausnahmeregelungen der KMK für die Gesamtschulen, die danach arbeiten wollten, konzipiert worden ist und inzwischen in einigen Gesamtschulen, die aber nicht diesen Sonderstatus erhalten haben, in modifizierter Form praktiziert wird. Die beiden Gesamtschulen, in denen dieses Modell zuerst eingeführt wurde und dort inzwischen schon eine 30jährige Tradition hat, sind die Gesamtschule Köln-Holweide und die Gesamtschule Göttingen-Geismar (vgl. dazu Brandt/Liebau, 1978; Schlömerkemper, 1987; Ratzki/Keim/Mönkemeyer/Neißen/Schulz-Wensky/Wübbels, 1996; Schulz-Wensky, 1994). Inzwischen gibt es auch – zumindest ist mir eines bekannt – Gymnasien, die diesen Weg erfolgreich gehen. Als Beispiel sei das Schickard-Gymnasium in Herrenberg in Baden-Württemberg genannt.

<sup>697</sup> Ergänzend können auch die Kriterien hinzugenommen werden, die Alexander Redlich und Evgueni Mironov nennen: Klare Ziele, genügende Ressourcen und das Gefühl der persönlichen Wirksamkeit, freundliche Kommunikation untereinander, Wertschätzung von Unterschiedlichkeit und von neuen Herausforderungen, wirksame Arbeitsweisen, Bereitschaft zur Annahme von Feedback; Attraktivität, ein Teammitglied zu sein (vgl. Redlich/Mironov, 2003, 266). Während sich eine Arbeitsgruppe auf die individuellen Leistungen der Mitglieder verlässt, um bestimmte Ergebnisse zu erzielen, entwickelt ein Team gemeinsame Verantwortung. „Gute Teamarbeit erlebt so etwas wie einen Leonardo-Effekt. Damit ist gemeint, dass die Fähigkeiten vieler Personen eines Teams das vereinen, was *Leonardo da Vinci* als Architekt, Maler, Philosoph, Stratege, ..., Lehrmeister in einer Person verkörpert hat. Der Leonardo-Effekt tritt ein, wenn die vielen Talente und Begabungen einzelner Teammitglieder zum Tragen gebracht worden sind und die Arbeit sich als ein gemeinsames Erlebnis auswirkt“ (Lohmann, 1999, 150).

<sup>698</sup> Ein Aufheben des Selbstverständnisses von Lehrern als isolierte „Unterrichtsvollzugsbeamte“ und der Berufskultur des Lehrerindividualismus wird auch durch das Schulgesetz der CDU-FDP-Landesregierung in NRW im § 57 (2) unterstützt: „Die Lehrerinnen und Lehrer wirken an der Gestaltung des Schullebens, an der Organisation der Schule und an der Fortentwicklung der Qualität schulischer Arbeit aktiv mit. Sie stimmen sich in der pädagogischen Arbeit miteinander ab und arbeiten zusammen.“ Damit ist noch kein Teammodell zur gesetzlichen Grundlage gemacht worden, aber eine stärkere Kooperation der Lehrer wird verpflichtend. Leider fehlt aber eine entsprechende Ausrichtung der Arbeit auf eine Schule als Lern- und Lebensort für Demokratie.

<sup>699</sup> Exemplarisch wird hier weitgehend angeknüpft an die Struktur der Teamarbeit an der Gesamtschule Waltrop, weil die organisatorische Ausgestaltung dieser Teamschule auch die Sekundarstufe II umfasst, was in den meisten Schulen noch nicht der Fall ist. Grundlage sind die folgenden schulexternen und schulinternen Veröffentlichungen des Autors: Grzebellus/Röken, 1991; Röken, 1996a; Röken, 1993c. Weitere Informationen sind auch dem Schulprogramm der Gesamtschule Waltrop

aus dem Jahre 2000 zu entnehmen, hier das Kapitel 3.6 „Kooperative Erziehungs- und Bildungsarbeit in Teams“. Wie in einem Oberstufenteam praktisch gearbeitet wird, kann dem Erfahrungsbericht des Nordpfalzgymnasiums Kichheimbolanden entnommen werden, vgl. Bidnger/Jungbluth/Wehr, 2006.

<sup>700</sup> Eine intensivere pädagogische Betreuung der Schüler ergibt sich durch die Tatsache, dass sich der Unterrichtseinsatz auf eine konstante Schülergruppe bezieht, so dass alle Lehrer alle Schüler sehr gut kennen. Dazu kommt die intensivere Wahrnehmung der Aufgabe der Lehrenden als Erzieher, Berater und als Bildende, und zwar in einer engen Verschränkung: „Jeder Lehrende führt die Rolle des Beraters ebenso aus wie die des Lehrers. Es kommt zu einer deutlichen Integration von beiden Rollen in diesem Modell (gemeint ist das Teammodell, G. R.), weil Lehrer Beraten und Lehren als zwei notwendige Seiten von Erziehung verstehen, denen sie sich verpflichtet fühlen. Lehrer werden ermutigt, ihrer fachliche Ausbildung zwar zu nutzen, aber sich doch zu einer Art ‘Generalisten’ weiterzuentwickeln (ohne die fachliche Expertise zu vernachlässigen, G. R.). Sie lernen neue und bessere Einstellungen und Methoden, um Beziehungen zu Schülern herzustellen. Eine intensive, meist schulinterne Fortbildung unterstützt diesen Prozess, auf den die Lehrenden durch ihre traditionelle Erstausbildung in der Regel wenig vorbereitet sind. Fortbildung als „training on the job“ ist in diesem Modell ein notwendiges Erfordernis“ (Petri/Posse/Rüdel, 2007, 67). Im Hinblick auf die Veränderung der Lehrerrolle kommt hinzu, dass die Arbeit in der Klasse nicht mehr länger der eigene „Intimbereich“ ist, in den niemand mehr hineinzuschauen und hineinzureden hat (vgl. Tillmann, 2005, 8). Diese Arbeit muss jetzt kooperativ eingebunden und abgestimmt werden.

<sup>701</sup> Hintergrund ist die damit verbundene Notwendigkeit eines dialogischen und kooperativen Führungsstils im Rahmen einer flachen Hierarchie, an deren Spitze ein Leitungsteam steht, das ein „Mittelmanagement“ mit einer internen Aufgabenverteilung mit hoher Eigenverantwortlichkeit bei gleichzeitiger Letztverantwortung des Schulleiters praktiziert. Schulleitungen, die im Team arbeiten, sind zwar in ihrer Leitungsstruktur diffiziler, eröffnen aber Chancen für eine heterarchische Führungsstruktur und bieten sich als Modell für Kooperation und Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse auf vielen anderen Ebenen der Schule an. Grundlage ist die Vorstellung der „kooperativen Autonomie“, die für H.-G. Rolff ein wichtiges Element darstellt, die Gestaltungsautonomie in der Schule zu erhöhen (vgl. Rolff, 1995, 39f.). „Die Teamarbeit ist erfahrungsgemäß nicht die einfachste, aber die effektivste Form für die Schulleitungsarbeit, weil auf diese Weise ein betriebliches Großklima geschaffen werden kann, das jedem Schulleitungsmitglied ermöglicht, sich mit den ihm gestellten Aufgaben identifizieren zu können. Gleichzeitig bietet sie die Chance, die unterschiedlichen Stärken zur Entfaltung zu bringen und Schwächen zu neutralisieren“ (Lohmann/Minderop, 2004, 153). Die Mehrdimensionalität der Schulleitungsrolle wird so besser entfaltet (vgl. ebenda, 158). Praxisbeispiele für Schulen, die so arbeiten, werden in den folgenden Aufsätzen beschrieben: Schachtmeyer/Teotzke, 2008; Sprenger/Steinhoff, 2000. Allerdings ist es bei einer solchen auf ein Leitungsteam ausgerichteten Erweiterung notwendig, dass diese Leitung auch wirkungsvoll wahrgenommen wird und die dafür eingerichteten Funktionen nicht nur als „Titularbischöfe“ agieren, weil sie kein eigenes Terrain und damit keine eigene Entscheidungsbefugnis haben oder ihre Leitungsaufgabe in einer Kaskade der Führungsverantwortung nicht annehmen (vgl. Horster/Rolff, 2001, 201).

<sup>702</sup> Bei der Unterrichtsverteilung ist darauf zu achten, dass der Anteil des fachfremden Unterrichts, für den stets eine freiwillige Bereitschaft bestehen sollte und für den eine hinreichende Absicherung durch eine besonders intensive Kooperation mit den

Fachlehrenden der jeweiligen Fächer gewährleistet sein muss, nicht zu groß wird, da die fachliche Expertise und die fachliche Qualität des Unterrichts genauso von Relevanz ist wie die pädagogische.

<sup>703</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass es an einigen Schulen auch schon erfolgreiche Versuche gibt, die Unterrichtsplanung und -reflexion im Team zu vollziehen. Siehe dazu: Högner, 2000; Beermann/Grimm-Benkowitt/Knoop/Rossmann, 2000. Im Rahmen der Teamarbeit geht es stets auch um die Weiterentwicklung der Professionalität der Lehrpersonen, auch im Hinblick auf demokratische Erziehung und politische Bildung. Pädagogische Professionalität wird mit Karl-Oswald Bauer wie folgt verstanden: „Als professioneller Pädagoge verfüge ich über ein Handlungsrepertoire, das ich ständig überprüfe und erweitere. Dabei verlasse ich mich nicht auf meine Alltagserfahrungen, sondern tausche systematisch Erfahrungen (im Team, G. R.) aus und überprüfe mein Wissen durch die Auseinandersetzung mit Ergebnissen empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (Bauer, 1998, 214).

<sup>704</sup> Da momentan die Zeit für Konferenzen und Kooperation noch nicht Eingang in die Berechnung der Lehrerarbeitszeit gefunden haben, könnte die Schulleitung anregen, dass die Verteilung des gesamten Entlastungskontingentes – abgesehen von einigen wenigen Pflichtaufgaben im Rahmen der Sicherheit der Schule und der Schüler – den Teams und den Fachkonferenzen übergeben wird, die intern und eigenverantwortlich für die weitere Umverteilung sorgen.

<sup>705</sup> Das Freiherr-vom-Stein-Gymnasium in Bünde ist ein Beispiel für ein Modell von Lehrer-Schüler-Teams (vgl. Langner/Hesse/Müller, 2007).

<sup>706</sup> Das gilt umso mehr, wenn solche Kooperationsstrukturen durch die Gesetzeslage schon bestehen, z. B. bei den Fachkonferenzen. Darauf wird im weiteren Verlauf noch eingegangen.

<sup>707</sup> Teams entwickeln sich zwar aus sich selbst heraus weiter, aber mit Teamentwicklung ist ein bewusst initiiertes und gesteuerter Veränderungsprozess unter Einsatz angemessener Methoden und Instrumente gemeint.

<sup>708</sup> Entwicklungen zu Teams vollziehen sich nicht von heute auf morgen und durchlaufen häufig verschiedene Stadien und Entwicklungen, die auch regressiv verlaufen können:

Stufe 1: Arbeitslagermentalität (Teamarbeit undenkbar).

Stufe 2: Teile des Schulsystems wünschen sich die Einrichtung von Arbeitsteams (Qualitätssteigerung).

Stufe 3: Es gibt noch stark formalisierte Mitbestimmungsstrukturen (noch wenig eigenaktiv und entwicklungsförderlich).

Stufe 4: Autonome Arbeitsgruppen kooperieren selbstbestimmt (aktive Arbeit an gemeinsamen Problemstellungen).

Stufe 5: Die Vernetzung der Teams führt zur Umstrukturierung des Systems (permanente Weiterentwicklung der Schule) (vgl. Carle, 1995, 89).

Ursula Carle weist darauf hin, dass der Fortschritt „messbar“ gemacht werden muss, denn nur, wenn er wahrgenommen wird, spornt er an (vgl. ebenda). Zu dieser Einteilung in Entwicklungsstufen muss allerdings angemerkt werden, dass es Zweifel gibt, ob alle Schulen im Rahmen der bestehenden Strukturen eine Teamentwicklung über die Stufe 3 hinaus schaffen können (vgl. Dörger, 1992). Oft wird insbesondere der Phase des „gegenseitigen Abtastens und des „Interessenabklärens“ – hier im Übergang von Stufe drei zu Stufe vier – zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet, aber die Gruppen benötigen diese Zeit, um an sich selbst zu arbeiten, aber auch um ihre Aufgabe zu bewältigen (vgl. Krainz, 1995, 218).

<sup>709</sup> Die Ziele sollten dabei in eine operative Dimension überführt werden und über Kriterien und Indikatoren einem Prozesscontrolling (nicht zu verwechseln mit Kon-

trolle, da Controlling auch Begleitung ist) unterworfen werden, um die Chancen auf den Erfolg zu optimieren, da auch nur das in Bilanzgesprächen geklärt wird, was vorher gemeinsam vereinbart wurde. Um den Unterschied zwischen Kontrolle und Controlling zu verdeutlichen, sei hier eine Bestimmung von Controlling ergänzend eingefügt: „Controlling ist die in vielen Organisationen vornehmlich des privaten, inzwischen aber auch des öffentlichen Bereichs eingeführte Steuerungshilfe, auf deren Basis systematisch Ziele geklärt und der Grad der Zielerreichung untersucht wird, um daraus in einem Rückkoppelungsprozess Konsequenzen für die Arbeit der folgenden Periode zu ziehen“ (Lange, H., 2003, 147). Auch ein solches Controlling bleibt der Prüfung unterzogen, ob es den pädagogischen Zielen dient und mit einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung vereinbar ist. Zur Teamarbeit gehört auch, dass sich das Team selbstevaluativen Prozessen unterzieht. So wichtig die Beschäftigung mit der inneren Entwicklung des Teams ist, so sehr muss darauf geachtet werden, dass die Teams auch arbeitsfähig bleiben und ihre pädagogischen und unterrichtsbezogenen Aufgaben nicht vernachlässigen, weil man sich zu sehr mit sich selbst und der Neuordnung der Beziehungen und der dabei sich auch ergebenden Machtverhältnisse beschäftigt. Bei Beachtung der Regeln des „kooperativen Leadership“ ist dies aber möglich (vgl. Gather Thurler, 2000, 36ff.).

<sup>710</sup> Hilfreich für die Teams ist in diesem Kontext die Arbeit mit dem Handbuch für Berater für Demokratiepädagogik (LISUM, 2007), weil dort neben den Grundlagen der Demokratiepädagogik auch einzelne Elemente, Aufgaben, Anleitungen und Hinweise vorgestellt werden, wie untereinander und mit den Schülern an einer demokratiepädagogisch aktiven Schule gearbeitet werden kann.

<sup>711</sup> Heinz-Werner Poelchau weist zu Recht darauf hin, dass die Vermittlung von sozialen Kompetenzen zur friedlichen Konfliktlösung und auch von Kompetenzen zum demokratisch geprägten Umgang miteinander (so füge ich hinzu) in der Schule nicht nur systematisch und gleichberechtigt mit den fachlichen Kompetenzen notwendig ist, sondern auch, dass die Schule dazu den erforderlichen „langen Atem“ entwickeln muss (vgl. Poelchau, 2008). Dabei ist es wichtig, dass die Aneignung von sozialen und demokratischen Kompetenzen nicht nur von einer Lehrkraft, nicht nur von einem Team verfolgt wird, sondern solche Aufgaben sollten eingebunden werden ins Schulprogramm, um sie gemeinsam zu bewältigen. Darüber hinaus sind sie weiterzuentwickeln über die Vernetzung in der Teamsprecher-Koordinations-Konferenz, mit den Fachkonferenzen, mit der SV und mit der Schulpflegschaft. Aber sie bedürfen auch der Unterstützung durch die Schulleitung und absichernder Beschlüsse in der Schulkonferenz. Mit Heinz-Werner Poelchau ist zu fordern, dass Demokratiefähigkeit und Konfliktfähigkeit einen zentralen Punkt im Schulprogramm darstellen und sich im Sinne der Qualitätssicherung durch ein internes und externes Monitoring einer Prüfung unterziehen müssen (vgl. ebenda).

<sup>712</sup> Das Team kann beispielsweise den Reflexionszirkel von David A. Kolb nutzen, der einen Kreislauf von Schritten bzw. von vier Elementen zur Reflexion anbietet: 1. konkrete Erfahrungen, 2. reflektierende Beobachtungen, abstrakte Konzeptualisierung, aktives Experimentieren (vgl. Kolb, D. A. and Fry, R. Toward an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C. (Ed.): Theory of Group Process, London 1975 und Kolb, D. A.: Learning Style Inventory, Boston 1985). Damit wird es möglich, das Erfahrene im Lichte anspruchsvoller Fragen und in größeren Zusammenhängen zu überdenken.

<sup>713</sup> Die Arbeit im Team kann stressreduzierend wirken, „indem erlebte Diskrepanzen zwischen Können und Wollen kommuniziert und zur Bearbeitung in die professionelle Gemeinschaft hinein verlagert werden“ (Rahm, 2005, 102).

<sup>714</sup> Insbesondere hinsichtlich der akzeptierenden und konstruktiven Bearbeitung von Widerstand hinsichtlich des sog. „Autonomie-Paritäts-Musters“, auf das noch eingegangen wird, kann dies eine hilfreiche Strategie sein, um Innovationsresistenz aufzulockern.

<sup>715</sup> Leitung wird hier im Sinne von „Leadership“ verstanden, das sich aber von einem transformationalen System-Leadership der Schulleitung (strategische Bildungsplanung für das Gesamtsystem) unterscheidet und die Bereitschaft meint, verantwortlich initiativ zu werden und Führung als kommunikative Herausforderung zu begreifen (vgl. Rahm/Schröck, 2008, 39).

<sup>716</sup> Als Leiterinnen und Leiter des Teams haben Teamsprecher die folgenden zwei zentralen Aufgaben: die Lokomotionsfunktion, die der Erreichung des vereinbarten Teamziels dient, und die Kohäsionsfunktion, die dem Teamzusammenhalt und der Aufrechterhaltung der Aktionsstärke des Teams und damit der Weiterentwicklung des Teams dient (vgl. Müller, W. R./Hill, 1980, 131ff.).

<sup>717</sup> Dabei müssen die Ziele nicht nur kollektiv verpflichtend, sondern klar, zeitlich überschaubar und inhaltlich realistisch sein (vgl. Asselmeyer, 2009, 3).

<sup>718</sup> Zielvereinbarungen als Element der Leitungspsychologie aus den 50er Jahren des vorherigen Jahrhunderts verbinden die Orientierung auf das Team mit der Aufgabenorientierung, die ausgerichtet ist auf das Systemganze der Schule und auf ihre Rechenschaftspflicht nach außen. Sie ermöglichen vor allem ein großes Eigenengagement und Teilpartizipation. Vor allem sind sie zu unterscheiden von Zielvorgaben, so dass das dialogische Moment im Vordergrund steht und die Teams ihre Arbeit im Rahmen des Schulprogramms selbstständig planen, aber auch gegenüber den in der Zielvereinbarung festgelegten Zielen verantwortlich und rechenschaftspflichtig sind. In einer solchen Zielvereinbarung wird der zu erreichende Zustand mit einem erkennbaren und möglichst feststellbaren Ergebnis beschrieben. Dieses kooperative Zusammenspiel mit dem Instrument Zielvereinbarung zwischen Teamsprechern und Schulleitung, zwischen dem Vorsitzenden der Fachkonferenz und der Schulleitung kann auch auf das kooperative Zusammenspiel von Schule und Schulaufsicht übertragen werden. Auch dort liegt der Vorteil von Zielvereinbarungen darin, dass die Eigenverantwortung und die realistische Selbsteinschätzung der Schule, der Fachkonferenz oder des Teams gestärkt werden und dass eine Kombination von Personenorientierung und Aufgabenorientierung möglich wird. Dabei ist die situative Anpassung an den Entwicklungsstand der Organisation (des Teams, der Schule) zu beachten, um eine Unter- oder Überforderung zu vermeiden. Ein hilfreiches Instrument zur Ermittlung eines angemessenen Zielhorizontes für eine Zielvereinbarung ist die sog. „S.W.O.T.-Analyse“ (strengths, weakness, opportunities, threats), um vor dem Hintergrund einer solchen Analyse entsprechende Strategien zu verfolgen, die für diese spezielle Organisation sich als hilfreich erweisen könnten, das sind z. B.: SO-Strategien, die Chancen verfolgen, die zu den Stärken der Organisation passen; WO-Strategien, die Schwächen eliminieren sollen, um neue Chancen nutzen zu können, ST-Strategien, die Stärken nutzen, um Bedrohungen abzuwehren; WT-Strategien, die Schwächen eliminieren sollen, damit diese nicht zum Ziel von Bedrohungen werden (vgl. Soencksen & Teilhaber, 2009). Damit existiert eine Auswahl von Strategien, um z. B. die Stärken einer Schule, eines Teams zu nutzen, um damit dann in einem Handlungsfeld zu arbeiten, in dem die jeweilige soziale Organisation nicht so gut aufgestellt ist. Mit diesen kann dann mit den Betroffenen ein Zielhorizont festgelegt werden, der bei einer Stärkenorientierung zu einer Kombination von SO- und ST-Strategien führt und bei einer Defizitorientierung WO- und WT-Strategien miteinander verbindet, um anschließend Prioritäten festzulegen. Alle gemeinsam entwickelten Ziele etc. müs-

sen dabei stets zu den laufenden Aktivitäten der Schule, des Teams passend sein. Eine Schule, die die Ebenen der horizontalen und vertikalen Kooperation und eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung, z. B. mit einer drittelparitätlich besetzten Steuergruppe, realisiert, hat dabei mehr Chancen für eine positive Schul- und Unterrichtsentwicklung, weil die Wege der internen Bearbeitung schon existieren. Unzweifelhaft ist aber auch, dass Zielvereinbarungen, die im hier angedeuteten Verständnis gemeinsam entwickelt und demokratisch ausgehandelt werden und die damit keine Zielsetzungen im Sinne von Vorgaben sind.

<sup>719</sup> Vor dem Hintergrund einzelner Modellversuche zur Arbeitszeit von Lehrern stellt Thomas Riecke-Baulecke zu Recht fest: „Die Frage nach der Effizienz von Lehrarbeit muss sich auf die Gesamtheit der Aufgaben der Lehrkräfte beziehen, eben auch auf diejenigen, die teilweise nicht unmittelbar die Lernprozesse der Schüler beeinflussen, sondern zum Erhalt und zur Entwicklung der Schule bzw. des Schulsystems einschließlich der eigenen Qualifikation notwendig sind. Lehrarbeit ist also umfassender zu verstehen als die unmittelbare Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen: Lehrerinnen und Lehrer beziehen sich mit ihrer Arbeit immer auch auf die Entwicklung der Schule als Ganzheit und damit auf unterschiedliche Ebenen der Schulentwicklung“ (Riecke-Baulecke, 2001a, 76).

<sup>720</sup> Es ist auszuschließen, dass Lehrer sich zwischen widersprüchlichen Wertvorgaben hin- und hergerissen fühlen und zunehmend das Gefühl haben, dass ihnen nicht die Mittel zur Verfügung gestellt werden, die sie benötigen, um den Herausforderungen, denen die Schule ausgesetzt ist, zu genügen (vgl. Gather Thurler/Holtappels, 2008, 7). Aber es gibt auch ermutigende Anzeichen: So werden in den Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz Teamarbeitsplätze für Lehrer eingerichtet. Wie auch unter bestehenden Bedingungen Teamarbeitsräume bzw. Räume für Fachkonferenzen und individuelle Lehrerarbeitsplätze durch Umnutzung geschaffen werden können, die zur exklusiven Nutzung zur Verfügung stehen, verdeutlicht Egon Tegge als Schulleiter des Goethe-Gymnasiums in Hamburg (vgl. Tegge, 2008).

<sup>721</sup> Als eine weitere Möglichkeit zur Erhöhung der Zeitgefäße jenseits der in regelmäßigen Abständen stattfindenden institutionalisierten Teamsitzungen sei auf das schwedische Beispiel verwiesen: Jeder einzelnen schwedischen Schule stehen im Schuljahr 13 Tage zur schulinternen Fortbildung zur Verfügung, an denen die Schüler zu Hause bleiben und dort für sich arbeiten.

<sup>722</sup> Den Lehrern muss also Zeit zur Verfügung gestellt werden, dass sie zusammenarbeiten, gemeinsam den Unterricht vorbereiten und reflektieren, gemeinsame Absprachen hinsichtlich ihrer Vorhaben zur Umsetzung demokratischer Erziehung und politischer Bildung treffen können, aber auch einzelne Schüler besonders fördern können. Fullan weist im Rückgriff auf weitere Literatur aber auch darauf hin, dass japanische Lehrer mehr als neun Stunden täglich und amerikanische Lehrer in etwa sieben Stunden täglich in der Schule sind (vgl. Fullan, 1999, 214). Aus diesem Grunde ist es notwendig, endlich eine Veränderung der Arbeitszeit von Lehrern politisch auf den Weg zu bringen, die auch Zeitbudgets für Kooperation, Beratung, Personalentwicklung, Schulentwicklung und Lehrerfortbildung berücksichtigt. Hier sei auf den Vorschlag von Gabriele Faust-Siehl, Ariane Garlichs, Jörg Ramseger, Hermann Schwarz und Ute Warm von 1996 für die Grundschule verwiesen, die eben zwischen unterschiedlichen Zeiten für unterschiedliche Aufgaben unterscheiden. (Faust-Siehl/Garlichs/Ramseger/Schwarz/Warm, 1996). Vermutlich stimmt es, dass auch eine Reform der Schule unter den Gestaltungselementen der demokratischen Erziehung und politischen Bildung in der hier dargestellten Weise kaum ohne eine ausreichende Zeitbudgetierung und ohne verbindliche Präsenzzeiten für das

Lehrpersonal in der Schule zu haben sein wird (vgl. Schönig, 2000, 218). Gleichzeitig – auch darauf weist Schönig zu Recht hin – ist unbedingt eine kompensatorische Funktion einer gerechten Schulpolitik notwendig, die nicht nur auf Vergleichbarkeit durch zentrale Prüfungen aus ist (wobei es in der Realität nur gleiche und zentral gestellte Aufgaben gibt und keine echte Vergleichbarkeit), sondern die den Schulen mit zusätzlichen Ressourcen und verbesserten Bedingungen hilft, die benachteiligt sind, die nicht die gleichen Startchancen haben (vgl. ebenda, 219). Aber das bedeutet nicht, dass erst auf bessere Zeiten gewartet werden muss, denn auch unter den gegebenen – sicherlich erschwerenden – Bedingungen bestehen Möglichkeiten, der institutionalisierten Kooperation unter den Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung. Dabei kommt es aber darauf, den Zugewinn an Handlungsspielräumen für die selbstverantwortete Umsetzung pädagogischer Konzepte, hier im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, bewusst und erfahrbar zu machen, insbesondere den Nutzen für die betroffenen Schüler, aber auch die mittel- bis langfristige Entlastung für die Lehrkräfte zu verdeutlichen. Lehrer, die in den Genuss gelingender Kooperation und demokratisch-partizipativer Schulentwicklung gekommen sind, möchten diesen Zustand in der Regel nicht mehr missen, weil die Unterstützung täglich erlebt werden kann. Aber unzweifelhaft sind erst Zustände der Verunsicherung und auch Widerstände zu überwinden (vgl. Horstkemper, 2009, 163).

<sup>723</sup> Auch wenn der hier beschriebene Zustand in der Regel noch nicht die bestehende Alltagswirklichkeit an den Schulen abbildet, so wird hier kein überhöhter und unerreichbarer Idealzustand der Fachkonferenzen beschrieben. Vielmehr wird der Versuch unternommen, eine Sollenssituation von Fachkonferenzarbeit in realistischer Perspektive zu beschreiben. Sie stellt sich dem Anspruch der neueren Lehrpläne im Bereich der politischen Bildung. Diese sparen unter dem Gesichtspunkt der Outcome- und Kompetenzorientierung leider die prozessuale Dimension der unterrichtlichen Umsetzung bewusst aus und lassen damit die Politiklehrer alleine und verweigern ihnen die notwendige Anregung verweigern, die aber implizit eine solche Fachkonferenzarbeit, da ohne sie die in den Lehrplänen beschriebenen Endzustände und Regelstandards nicht erreicht werden können. Selbstverständlich ist es natürlich immer möglich, solche Ansprüche zu unterlaufen und sich ihnen in der unterrichtlichen Realisierung zu Lasten der Lernenden zu verweigern. Auch hier gilt natürlich, dass die Fachkonferenzarbeit trotz der zusätzlichen zeitlichen Verpflichtungen entlastende Wirkung auf die Arbeit der Beteiligten haben sollte. Da sie ihre Arbeit selbst organisiert und Prioritäten setzen kann, sollte sie nicht nur darauf achten, dass das, was sie sich vorgenommen hat, auch geleistet wird, sondern auch, dass daraus trotz regelmäßiger Sitzungen spürbare Entlastungen resultieren.

<sup>724</sup> Das bedeutet, dass die Fachkonferenz Politik/Sozialwissenschaften auch für die anderen Fächer aufzeigen sollten, wie der Fokus auf die Inhalte anderer Fächer so zu legen ist, dass eine spezifisch demokratisch-politische Optik entsteht: „Die Idee, dass an allen möglichen und gesellschaftlich relevanten und schulisch behandelbaren Inhalten politische Bildung möglich ist, scheint nur dann berechtigt, wenn expliziert wird, worauf sich diese Transferhoffnungen eigentlich beziehen (können und sollen). (...) Ohne eine zugrunde liegende Konzeption bleibt der politische Gehalt der behandelten Themen willkürlich“ (Reichenbach/Oser, 2000b, 8).

<sup>725</sup> Professionalisierung soll mit Rolf Arnold und Horst Siebert als ein Prozess verstanden werden, „in dem möglichst viele ‘Bestandteile’ wissenschaftlicher Konstrukte auf die Ebene des berufspraktischen Wissens durchsichern“, wobei diese vor dem Hintergrund der eigenen Lebens- und Berufserfahrungen gedeutet werden, um „kognitive Dissonanzen“ (Festinger, 1999, 30) für sich und andere zu verringern“

(Arnold/Siebert, 1999, 30). Professionalisierung beinhaltet die unverzichtbare Forderung nach einer Permanenz der Selbstbildung der Fachlehrer, und zwar individuell und gemeinsam in der Fachkonferenz. Gerade die Fachkonferenzen sollten dazu beitragen, dass sich Lehren und Lernen in der Schule wieder angemessen der fachdidaktischen Theoriebildung öffnen, um diese für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen zu nutzen. Kontinuierliche und zielorientierte Arbeit in der Fachkonferenz hat dazu beizutragen, dass wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen zusammenkommen, um so zur Entwicklung des Professionswissens beizutragen. Die Fachlehrer ermutigen sich dazu gegenseitig und halten sich dazu an, lassen Feedback zur Arbeit der Fachkonferenz zu und evaluieren sich selbst. Solche Aspekte haben inzwischen sogar schon Eingang gefunden in schulische Qualitätsrahmen für Verfahren externer Evaluation. So heißt es im Orientierungsrahmen für Schulqualität in Hamburg vom 6. April 2006 im Bereich Bildung und Erziehung im Qualitätsbereich 2: Unterrichten, lernen, erziehen zum Qualitätsmerkmal „Reflexion und Kooperation im Kollegium“: „Lehrer stimmen die Auswahl von Unterrichtsinhalten, -methoden und -materialien fach-, klassen- und jahrgangsbezogen ab. Unterrichtserfahrungen und -ergebnisse werden regelhaft ausgetauscht und beraten. Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht im Team, führen ihn koordiniert durch und evaluieren ihn gemeinsam“ (Hamburg, Behörde für Bildung und Sport: Schulreform in Hamburg, Stand 6. April 2006, [www.hamburg.de/schulreform](http://www.hamburg.de/schulreform), 1-61, hier 26).

<sup>726</sup> Eine methodische Möglichkeit, um dies zu erreichen, stellt die Kräftefeldanalyse dar, da mit ihr Schritte von der Formulierung eines Anliegens bis hin zur Entwicklung von konkreten Veränderungsschritten geplant werden können (vgl. Donnenberg/Lazeron, 1999).

<sup>727</sup> Hilfreich ist es, wenn die Fachkonferenz sich nicht nur hinsichtlich eines schulinternen Lehrplans unter Anknüpfung an die ministeriellen Lehrpläne und die dort inzwischen vorgenommene Ausrichtung an Kompetenzen verständigt, sondern wenn sie für die eigenen Vermittlungsprozesse gemeinsam entwickelte Qualitätsindikatoren vereinbart (vgl. Buhren/Killus/Müller, 1999). Auf dieser Basis können dann Selbstevaluationsprozesse geplant und realisiert werden (vgl. Buhren/Killus/Müller, 1998), die der pädagogischen Weiterentwicklung der Einzelschule dienen.

<sup>728</sup> Gerade für die konkrete Umsetzung der Schulprogrammarbeit, auf die im Kapitel 3.1.5.1 eingegangen wird, ist die Fachkonferenz ein ganz entscheidendes Gremium. Mit der Fachkonferenzarbeit wird nicht nur die fachbezogene Arbeit gemeinsam selbstkritisch reflektiert und die unterrichtsbezogenen Arrangements im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf den Prüfstand gestellt, sondern auch die fachbezogenen Arbeitsschritte des Schulprogramms werden in einer verbindlichen Planung mit entsprechenden Kriterien zur Erreichung der verbindlich vereinbarten Ziele festgelegt. „Weder auf der Schulkonferenz, auf allgemeinen Konferenzen, noch in Steuergruppen ist diese konkrete Arbeit an den unterrichtlichen Zielen, Inhalten, Methoden und Leistungskontrollen möglich“ (Riecke-Baulecke, 2001, 39).

<sup>729</sup> Wenn Fachkonferenzen die hier verdeutlichten Aufgaben durch kontinuierliche Zusammenkünfte erfüllen wollen, müssen sie in zeitlich festgelegten und möglichst im Jahresterminplan der Schule dokumentierten Zeitpunkten mehrmals im Schulhalbjahr tagen und ihre Arbeit in einem Jahresarbeitsplan strukturieren. Ohne Zweifel zieht eine solche Forderung nach einer regelmäßigen und fest institutionalisierter Form der fachbezogenen Arbeitskultur ein grundsätzliches Nachdenken über veränderte Arbeitsstrukturen von Lehrern und ein verändertes Zeitraster eines bisher nur in Ausnahmefällen rhythmisierten und nur auf den Vormittag beschränkten

Schultages nach sich. Im Rahmen einer Entwicklung, die der Einzelschule jenseits einer hohen Regelungsichte mehr Eigenverantwortung zubilligt, scheint es im Rahmen eines Modells der Lehrerarbeitszeit, das über die Unterrichtszeit hinausgeht und eine Präsenzpflicht in der Schule einfordert, möglich, die Lehrerarbeitszeit im Rahmen einer Budgetierung neu zu bestimmen und damit zu flexibilisieren und den jeweiligen Bedürfnissen der Einzelschule stärker anzupassen (vgl. Klemm, 1998).

<sup>730</sup> Fachbezogene Qualitätsentwicklung, hier insbesondere im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, durch die Fachkonferenzarbeit darf allerdings nicht isoliert gesehen werden. Sie ist, ohne auf die verschiedenen Konzepte der Unterrichtsentwicklung (vgl. Röken, 2002c) einzugehen, eingebunden in eine Trias von Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung (Rolff, 2007a, Folie 5). Durch das Modellprojekt „Schule & Co“ im Lande Nordrhein-Westfalen wurde festgestellt, dass Nachhaltigkeit in der Unterrichtsentwicklung nur erreicht werden kann, wenn den schulischen Akteuren gleichzeitig mit den Qualifikationen zur Unterrichtsentwicklung ebenfalls Qualifikationen zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Organisation vermittelt werden (vgl. Höfer, 2006, 760). Zur Unterrichtsentwicklung sind dabei auch weitere Prozesse notwendig. Dazu gehören, z. B.: Ein gemeinsames Verständnis von demokratischer Erziehung, politischer Bildung im Politikunterricht durch Auseinandersetzung mit den mentalen Modellen der Fachkonferenzmitglieder entwickeln, den Unterrichtsprozess und seine Ergebnisse evaluieren, gemeinsame Unterrichtsvorhaben planen und durchführen, das Methodenrepertoire überprüfen und erweitern. Systematische und schulweite Unterrichtsentwicklung ist eben nicht alleine zu vollziehen, weil das zu aufwändig, nicht nachhaltig, nicht schüler-kohärent, nicht reflexiv und nicht verbindlich ist (vgl. Rolff, 2008, Folie 14).

<sup>731</sup> Dahinter verbirgt sich die Auffassung, dass die Freiheit, die sog. pädagogische Autonomie des Lehrerhandelns, unter rechtfertigungsbedürftigen Zwecken steht und eingebunden ist in eine gemeinsame Verantwortung gegenüber den Schülern. Freiheit ohne eine derartige Bedingung wäre Willkür. Erziehung und Unterricht sind kein subjektives Gut einzelner Personen. Sie gerieten ohne Einbindung in ein Schulprogramm, in kollegiale Absprachen und ohne Rechtfertigung gegenüber Eltern und Schülern und gegenüber der Öffentlichkeit zu beliebigen Veranstaltungen. Sie stehen darüber hinaus auch in der pädagogischen Verpflichtung, müssen sich als pädagogisch ausweisen, müssen sich auf Verantwortungsstrukturen beziehen lassen. Pädagogisches Handeln ist zudem dem Erfordernis der Aufklärung über sich selbst und über die Folgen und Zwecke verpflichtet. Juristisch ist darauf hinzuweisen, dass die pädagogische Freiheit als solche nicht im Grundgesetz verankert ist. Der Schulrechtler Hermann Avenarius weist darauf hin, dass die pädagogische Freiheit des Lehrers eine pflichtgebundene Freiheit ist, „die ihren Grund und ihre innere Rechtfertigung in der Erziehungsaufgabe des Lehrers findet. Sie ist ihm nicht um seiner selbst, sondern um seiner Funktion, seines Amtes willen gewährleistet. Es handelt sich also nicht um eine personale, sondern um eine auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit. Damit ist auch ihr verfassungsrechtlicher Standort bestimmt: Die pädagogische Freiheit wurzelt in der vorrangig durch den Lehrer wahrgenommenen Staatsaufgabe, erfolgreich Schule zu halten (Art. 7 Abs. 1 GG), und in dem Recht der Schüler auf ihre vom Lehrer zu fördernde Selbstentfaltung (Art. 2 Abs 1. GG)“ (Avenarius, 2002, 13). Damit ist die dienstliche Tätigkeit des Lehrers nicht mit der wissenschaftlichen Betätigung des Hochschullehrers zu vergleichen, weil hier der enge Bezug von Forschung und Lehre zugrunde gelegt wird. Die verfassungsrechtlich geschützte Freiheit und die

pädagogische Freiheit des Lehrers sind daher nicht identisch. Die pädagogische Freiheit erfährt ihre Rechtfertigung aus dem Schulzweck, also aus der Ausgestaltung der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit. „Es geht nicht um individuelle Freiheitsrechte des Lehrers, sondern um den Freiraum, der sich aus dem Sinn und Zweck von Bildung und Erziehung im Sinne der pädagogischen Eigengesetzlichkeit ergibt. Wenn also die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit Freiheitsspielräume für den Lehrer erfordert, so dienen diese dem Schulzweck und damit dem Schülerinteresse. Dieser (beamten)rechtliche Sonderstatus des Lehrers ist kein Privileg, sondern ist ein treuhänderischer Auftrag (...). Dieser Auffassung hat sich das OVG Münster mit folgender Formulierung angeschlossen: Die pädagogische Freiheit wurzelt nicht im Status des Lehrers, 'sondern ausschließlich in seiner Funktion, sie ist allein dem ausgeübten Amt zugeordnet und somit auf das Interesse der Schüler bezogene Freiheit mit gleichsam fiduzianischem Charakter' (OVG NW, Münster, Urt. V. 25. 8. 1989, SPE n. F. 480, Nr. 12). Daraus wird deutlich, dass das Handeln des Lehrers nicht individuell-privat zu verstehen ist, sondern als öffentlich-rechtliche Tätigkeit aufgefasst werden muss. Das heißt für die Fachkonferenzarbeit, dass sich Lehrer einbinden müssen in die organisierte Mitverantwortung kollegialer Abstimmungsprozesse, die die kontinuierliche Verbesserung von Erziehung und Unterricht zum Ziel haben. Sie haben sich daher auch an die von ihnen mehrheitlich gefällten Beschlüsse zu halten bzw. müssen nachweisen, dass sie bei anderen Wegen zu genau den Ergebnissen kommen. Pädagogische Freiheit ist also keine personale, sondern stets eine, die auf das Wohl des Schülers bezogen ist. Für die politische Bildung hat das Peter Henkenborg jenseits juristischer Absicherung die Notwendigkeit der verbindlichen Absprache im Interesse der bestmöglichen Entfaltung des Lernenden so ausgedrückt: „Wenn die Selbsterneuerung des Politikunterrichts an der Einzelschule beginnt, müssen die politischen Bildner einer Schule gemeinsam über geteilte positive oder vielleicht auch negative (was soll auf jeden Fall nicht sein) Ziele nachdenken. Denn ohne den Versuch einer gemeinsamen diskursiven Verständigung über Ziele und Zwecke des Politikunterrichts wird die Selbsterneuerung des Politikunterrichts kaum gelingen“ (Henkenborg, 1997a, 73). Aus dieser Verständigung müssen dann aber auch verbindliche Beschlüsse erwachsen, die Bindungswirkungen erlangen, da die Fachkonferenz nicht nur dem freien Erfahrungsaustausch dient, sondern Wirksamkeit hinsichtlich pädagogischer Prozesse anstreben muss. Auch die aufeinander abgestimmte Lehrerinnen- und Lehrerarbeit ist als „Serviceprozess für den produktiven Erkenntnis- und Selbstbildungsprozess der Schüler“ (Carle, 2000, 337) zu verstehen. Gleichzeitig kann die Arbeit in der Fachkonferenz zu mehr Mitgestaltung führen, wenn das, was erarbeitet wurde, auch in der Hierarchie nach oben hin vertreten wird (vgl. Gabler/Grimmer/Pressel/Rinnland, 1982, 63). Insofern hat die Fachkonferenzarbeit auch einen wichtigen Beitrag dafür zu leisten, dass der Begriff der „pädagogischen Freiheit“ nicht missbraucht und gegen die Verpflichtung zur Kooperation ausgespielt wird, die nicht nur eine notwendige Voraussetzung zur Entwicklung der Professionalität darstellt, sondern auch für die demokratisch-partizipative Gestaltung der Einzelschule unverzichtbar ist. Juristisch wird selbst der hier verwendete Begriff des „fiduziarischen Rechts“ bestritten, da die pädagogische Freiheit als Ermessensfreiheit des Beamten betrachtet werden muss, die nur als Reflex aus dem Schulzweck abzuleiten ist (vgl. Müller, J., 2006, 165). Insofern bestimmt Müller die pädagogische Freiheit in erster Linie als ein „funktionales Recht“, welches der bestmöglichen Erfüllung der dienstlichen Pflichten, die zum Wohle der Lernenden in der Kooperation der Lehrenden liegen, dienen soll (vgl. ebenda, 183). In Kenntnis der jeweiligen Ländergesetzgebungen in der Bundesrepublik folgert sie dann auch konsequent, dass Lehrer sich

verpflichtend an die Beschlüsse der schulischen Gremien zu halten haben und dass der Position der Schule – die in Konferenzbeschlüssen Ausdruck findet – im Regelfall größere Bedeutung zukommen soll als der pädagogischen Freiheit des Lehrers (vgl. ebenda, 184ff.).

<sup>732</sup> Da Projektarbeit am sinnvollsten in kleinen Gruppen vorzubereiten ist, eignen sich Fachkonferenzen oder Teams dazu besonders gut. Wie ein solches Projektmanagement in Teams gelingen kann, darauf weisen Hans-Günter Rolff, Claus G. Buhren, Detlev Lindau-Bank und Sabine Müller im Manual Schulentwicklung hin (vgl. Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller, 1998).

<sup>733</sup> „Eine für viele Fachkonferenzen neuartige Aufgabe ist es, Verfahren der Evaluation des Fachunterrichts zu entwickeln, solche Verfahren regelmäßig einzusetzen und praktische Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen“ (Riecke-Baulecke, 2002, 12).

<sup>734</sup> Als methodisches Instrument zur Feststellung, was einen solchen Unterricht fördert und was ihn hemmt, kann die sog. „Fischgrätanalyse“ benutzt werden, mit der destabilisierende Faktoren und Gegenmaßnahmen unter den folgenden Aspekten erfasst werden können: Fachschaftsmitglieder, Schüler, Arbeitsbedingungen und Kommunikation & Führung (auch bezogen auf die Arbeit in der Fachkonferenz).

<sup>735</sup> „Kollegiale Unterrichtsreflexion ist immer ressourcenorientiert, lösungsorientiert und pragmatisch. Sie zielt auf die Qualität des Unterrichts jedes einzelnen Kollegen bzw. jeder einzelnen Kollegin.“ (Muster-Wäbs/Spethmann, 2010). Trainiert wird das ressourcenorientierte Beobachten, bei dem das Entdecken von Stärken und von Entwicklungspotentialen im Vordergrund steht. Fachlehrer arbeiten damit auch intensiv an ihrer Haltung. „Sie orientieren sich an einem positiven Menschenbild und begegnen sich gegenseitig mit Wertschätzung, Respekt und Achtsamkeit“ (ebenda).

<sup>736</sup> Außer den Rückmeldungen durch die Schüler kann die Fachkonferenz beispielsweise auf die zwölf von Tilman Grammes zur Verfügung gestellten Prüfkriterien im Lernfeld Gesellschaft/Politik zurückgreifen (vgl. Grammes, 2000c).

<sup>737</sup> Dass es noch zusätzliche Möglichkeiten im Bereich der immateriellen Anreizformen gibt, die in der Schule bisher noch nicht ausgeschöpft werden und noch nicht zur Anwendung gelangen, darauf hat Brigitta Neutzel hingewiesen (vgl. Neutzel, 2001).

<sup>738</sup> Wie in solchen Gesprächen die Unterrichtsentwicklung zwischen Fachkonferenz und Schulleitung vorangetrieben werden kann, dies verdeutlicht z. B. Gabriel R. Winter (vgl. Winter, G. R., 2008). Der oder die Vorsitzende der Fachkonferenz berät auch die Schulleitung in allen Angelegenheiten demokratischer Erziehung, politischer Bildung und sonstiger Angelegenheiten des Faches im Hinblick auf das Fach selbst und auf die gesamte Schule. Er kooperiert dabei eng mit dem Koordinator für den Lernbereich Gesellschaftslehre.

<sup>739</sup> Solche wurden beispielsweise von der gymnasialen Schulaufsicht in Kooperation mit dem Fortbildungsdezernat der Bezirksregierung Münster unter dem Titel „Fachkonferenzarbeit als Motor der Unterrichtsentwicklung“ angeboten. Darunter war auch die Optionen der Einbeziehung von Elementen demokratisch-partizipativer Schulentwicklung sowie Ausrichtungen auf demokratische Erziehung und politische Bildung für Fachkonferenzen im Lernbereich Gesellschaftslehre enthalten. Zur Professionalisierung der Fachkonferenzarbeit siehe auch Leutert, 2004.

<sup>740</sup> Martin Bosen und Hans-Günter Rolff definieren solche „Professionellen Lerngemeinschaften“ wie folgt: „Unter *Gemeinschaften* ist eine Gruppe von Menschen zu verstehen, die durch gemeinsames Fühlen, Streben und Urteilen verbunden sind. Sie sind personenzentriert und befriedigen Bedürfnisse wie Vertrauen, Fürsorge, Anteilnahme, Besorgtheit sowie Bindung, Verpflichtung und Verbindlichkeit.

*Professionalität* bedeutet qualifizierte Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausübung, die zumeist von einer Berufsorganisation gesichert werden, sowie Interesse an Weiterqualifikation“ (Bonsen/Rolff, 169).

<sup>741</sup> Lehrer erhalten so auch die Chance, bekannte und vertraute Deutungsmuster, die sie in ihrer Unzufriedenheit, in ihrem Unglücklichsein bestätigen und die ihnen bei allen Veränderungsanstößen die neurotische Floskel des „Ja, aber“ entlocken, zu überwinden (vgl. Arnold/Siebert, 1999, 44f.).

<sup>742</sup> Umfassender und verdeutlichender beschreibt Bernhard Sieland die „Professionellen Lerngemeinschaften“ so: „Die TeilnehmerInnen kooperieren mit Blick auf gemeinsame Werte und Ziele im Dienste einer positiven Entwicklung des Lehrkörpers wie der SchülerInnen. Sie sind bereit, ihr Unterrichtshandeln und ihre berufsbezogenen Erfahrungen offen zur Diskussion zu stellen und in einem reflexiven Dialog zu würdigen. Die TeilnehmerInnen lernen auftragsbezogen im Sinne der Qualitätskriterien ihres Schulprogramms, sie orientieren sich am ‘state of the art’, d. h., sie nehmen aktuelle Forschungsergebnisse zur Kenntnis und bemühen sich um reflektiertes Erfahrungswissen durch die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und externem Expertenwissen. Sie pflegen eine Haltung neugierigen Lernens voneinander und füreinander. Die Lehrpersonen verstehen sich also als ‘Fachleute für das Lernen’, auch für ihr eigenes. Sie sind überzeugt, dass die Schulqualität auf anspruchsvollem Wissen des Personals beruht und dass sie abhängigen SchülerInnen gegenüber nicht mit beliebigen Privattheorien handeln dürfen. Sie schätzen aber auch die Stützfunktionen einer professionellen Lerngemeinschaft. Sie erleben den Austausch von Wissen und Erfahrungen als Überwindung einer beruflichen Isolation, als Anregung und Herausforderung sowie als entlastende Chance, nicht alles ständig selbst erfinden und beschaffen zu müssen. Professionelle Lerngemeinschaften vermitteln also ein qualifiziertes Wir-Gefühl und Normensicherheit und bieten damit eine wichtige Grundlage für die berufliche Gesunderhaltung“ (Sieland, 2006, 11).

<sup>743</sup> „Die Notwendigkeit, die eigene Unterrichtspraxis fortlaufend zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern, liegt im professionellen Anspruch der Lehrertätigkeit begründet. Sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Fachwissenschaft produzieren ständig neues ‘technologisches’ Wissen oder diskutieren neue Standards, weshalb sich die Angehörigen der Profession über aktuelle Entwicklungen auf dem Laufenden halten müssen. Da ein abgelaufenes Studium nicht Garant für ein längerfristig aktuelles und umfassendes ‘Professionswissen’ von Lehrkräften sein kann, ist – wie in anderen Berufen auch – das fortwährende *Lernen* unabdingbar“ (Rolff, 2007b, 147).

<sup>744</sup> Lortie beschreibt diese traditionelle Lehrerkultur durch die folgenden drei informellen Normen: Erstens: Kein anderer Erwachsener (und schon gar kein Schüler, G. R.) soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten der Kollegien intervenieren (vgl. Lortie, 1972, 42 u. Lortie, 1975).

<sup>745</sup> Damit sind Diskussionen gemeint, mit denen sich Kolleginnen und Kollegen in echter Kollegialität und in Wahrnehmung ihrer pädagogischen Verantwortung in die Wahrnehmung der Berufsrolle des anderen Kollegen, der anderen Kollegin einmischen und pädagogische Diskussionen mit ihnen darüber führen.

<sup>746</sup> Unzweifelhaft können solche Veränderungsinitiativen im Rahmen einer Gesamtmodernisierung und Demokratisierung der Schule als Bedrohung für eine traditionelle Auffassung von Schule und Beruf von einzelnen Lehrern aufgefasst werden

(vgl. Altrichter, 2000a). Hinweise, wie damit konstruktiv umgegangen werden kann, sind bereits gegeben worden.

<sup>747</sup> Marlies Krainz-Dürr macht berechtigt darauf aufmerksam, dass die bisherigen Einstellungen, defensiven Verhaltensmuster, „eingegrabenen“ Handlungsrouninen und das mangelnde Interesse an der Mitgestaltung der Schule für lange Zeit durchaus funktional waren: „Die zentralistische Regelung des Bildungssystems hat der einzelnen Schule kaum Gestaltungsspielräume offen gelassen. Es bestand daher keine Notwendigkeit für Lehrer/innen, sich an Organisationsfragen der Schule zu beteiligen, und wenn dies geschah, war es freiwillig und konnte jederzeit ohne Schaden zurückgenommen werden. Auch das Beharren der Lehrer/innen auf strikter Autonomie und ‘Nicht-einmischung’ war funktional und verteidigte einen von kontrollierender Bürokratie bedrohten Freiraum. Mit der Verlagerung von relevanten Entscheidungen an die einzelne Schule haben sich die Anforderungen jedoch grundlegend verändert. Freiräume sollen nun plötzlich gestaltet (und nicht mehr bloß verteidigt) werden, sodass die freiwillige Beteiligung an der Arbeit am Gesamten zur Bewältigung neuer Aufgaben nicht ausreicht“ (Krainz-Dürr, 2002a, 203).

<sup>748</sup> Dass Professionelle Lerngemeinschaften in der Schulpraxis zu ausgezeichneten Erfolgen führen, kann durch zwei Schulbeispiele an einer Grundschule und an einem Gymnasium belegt werden. Für die Grundschule verweise ich auf die „Städtische Gemeinschaftsgrundschule Kleine Kielstraße“ in Dortmund (Siegerin des Deutschen Schulpreises 2006 – eine Schule in einem sozialen Brennpunkt, 83% der Schüler haben einen Zuwanderungshintergrund) und für das Gymnasium verweise ich auf das Gymnasium in Bamberg (siehe dazu: Bonsen/Gathen, 2006; Bätz/Heller/Schröck, 2006; Fauser/Prenzel/Schratz, 2006, 28-33). Auch empirische Befunde verdeutlichen, dass Lehrer, die in Professionellen Lerngemeinschaften arbeiten, mit ihrer Arbeit selbst zufriedener sind, sich entlasteter und weniger isoliert fühlen, aber auch größere Erfolge hinsichtlich der Gesamterfolge der Schüler erreichen. Folgende Effekte konnten beim Lehrpersonal nachgewiesen werden: „erfolgreiches Lernen von Unterrichtstechniken und Erweiterung des professionellen Wissens, ein tieferes Verständnis des Unterrichtsstoffes und der eigenen Rolle als Lehrer oder Lehrerin in der Unterstützung der Schüler bei der Erreichung der erwarteten Leistungsziele, eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkräfte über aktuelle fachliche Innovationen informiert sind, eine höhere Berufszufriedenheit und weniger Fehltage der Lehrer, eine signifikant höhere Kapazität, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren, eine höhere Motivation an bedeutsamen und nachhaltigen Veränderungen mitzuwirken sowie eine höhere Wahrscheinlichkeit fundamentale und systematische Veränderungen mitzutragen“ (Hord, 1997, 185).

<sup>749</sup> Das bedeutet auch, dass Teamentwicklung und Fachkonferenzentwicklung sich mit der Problematik auseinandersetzen muss, dass es immer auch Lehrer gibt, die überhaupt nicht entwickelt werden wollen (vgl. Terhart, 2002, 104). Da es immer Möglichkeiten gibt, gemeinsame Beschlüsse und systemische Regelungen zu unterlaufen, kann es für die Lösung solcher Widerstandsformen kein Patentrezept geben. Aber die Möglichkeiten der in der Kooperation liegenden Potentiale gemeinsamer Wirkmächtigkeit unter Einschluss auch von anderen und weiteren Druckpotentialen durch Eltern, Schüler und Schulleitung sollten auch nicht unterschätzt werden.

<sup>750</sup> Jürgen Oelkers weist zu Recht darauf hin, dass mit Schulentwicklung eine ständige Herausforderung gemeint ist und nicht eine einmalige Anstrengung, weil nur so nachhaltige Effekte erreicht werden (vgl. Oelkers, 2007). Das Schulprogramm wird hier mit H.-G. Rolff in seiner dominanten Innenfunktion zum normativen und orientierenden Referenzrahmen für die einzelschulische Gestaltungspraxis und zum

sichtbaren Ausweis der Schule als Handlungseinheit verstanden. In der Außenwirkung ist es im Abgleich- und Aushandlungsprozess der dezentralen Steuerung von Bildungsangeboten hilfreich (vgl. Rolff, 1998c, 105).

<sup>751</sup> „Schulentwicklung ist ... nicht die Summe individuell verantworteter Veränderungen. Sie ist ein kollektiver Prozess, der systematisch und absichtsvoll betrieben wird“ (Holtappels/Rolff, 2004, 57).

<sup>752</sup> Auch wenn es Kritik an der Auffassung gibt, Organisationen wie soziale Subjekte zu betrachten und ihnen damit Lernfähigkeit zu unterstellen, soll hier – jenseits einer linearen Analogie zum subjektiven Lernen, insbesondere zu einem pädagogischen Lernverständnis – davon ausgegangen werden, dass Organisationsmitglieder in der Lage sind, das Handlungsprogramm ihrer Organisation selbstgestaltend zu verbessern (vgl. Schönig, 2000, 30), weil ein Verständnis von Schulentwicklung vertreten wird, bei dem Personen bereit sind, „ihr Verhältnis zur Institution zu prüfen, die Glaubensannahmen ihrer Organisationskultur in Frage zu stellen und Autorität zu übernehmen“ (ebenda, 228). Daher kann die Einzelschule als ein selbstreflexives soziales Gebilde verstanden werden, das „durch bewusste koordinierte Aktionen nicht nur Teile von sich, sondern sich als ganzes verbessern“ (ebenda, 30f.) kann. Argyris und Schön unterscheiden drei Typen des Lernens der Organisation. Diese drei Lernformen oder -typen sind: das „single-loop-learning“, das „double-loop-learning“ und das „deutero-learning“ (vgl. Argyris/Schön/Schön, 1978, 31f.). Beim „single-loop-learning“ (das Einfachschleifen-Lernen) handelt es sich um die Korrektur von Fehlern innerhalb des Aktionsprogramms der Organisation (vgl. Schönig, 2000, 31). „Das ‘double-loop-learning’ zielt ... auf die Restrukturierung des Bezugsrahmens der Organisation, oder wie Watzlawick sagt, auf das ‘reframing’“ (ebenda, 32). „Auf dem Niveau des ‘deutero-learning’ lernt die Organisation zu lernen. Es ist ein Meta-Lernen, das die Organisation in ständigen Kontakt mit den anderen beiden Lernformen bringt. Die Organisation lernt, ‘single-loop-learning’ und ‘double-loop-learning’ zu managen, also entsprechend wechselnde Kontextverhältnisse aufeinander zu beziehen“ (ebenda, 32). Das Schulprogramm ist das Instrument, das der Schule helfen soll, diesen Weg des organisationalen Lernens zu gehen, um „sich aus den Zwängen eines strukturabsichernden, rekursiven Lernens (single-loop-learning ...), aus der ‘Knechtschaft der Gewohnheit’ (Portele) zu befreien“ (ebenda, 228) und um sich mit ihm auf den Weg zu machen, eine „Lernende Schule“ zu werden, die daran zu erkennen ist, „daß sie kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten (...)“ (Schratz, 1999, 233). Dabei muss aber auch stets die Skepsis an einer linear fortschreitenden Schulentwicklung und damit auch an der unterstellten Bereitschaft zur Schulentwicklung mitgedacht und berücksichtigt werden. Die Kritik an solchen Vorstellungen von Schulentwicklung moniert das Unterstellen von Konsens bei der Schulentwicklung und das nicht hinreichende Berücksichtigen von Macht- und Abwehrkonstellationen. Um diese zu bearbeiten und ggf. zu überwinden, ist es vor allem notwendig, die Mentalität (das Glaubens- und Sinnsystem) und damit die Arbeitskultur an einer Schule zu verändern (vgl. Schönig, 2002, 817ff.). Schulaufsicht mit ihrem fremden Blick auf die Schule als System hat zur Stimulierung von Schulentwicklung nicht nur der Schule den Spiegel so vorzuhalten, so dass sie sich durch den Blick aus der Distanz besser versteht und ihre Arbeitspraxis samt Ressourcen besser in den Blick nehmen kann, sondern sie muss auch die an der Schule geltenden Wertvorstellungen, die erfahrungsbasierten Routinen und das Sinnsystem einer Schule analysieren, muss dieses System kennen und konstruktiv und systematisch mit und an solchen Einstellungen der Organisationsmitglieder über die Schulleitung und über eingerichtete

Steuergruppen durch Beratung, die diese Struktur berücksichtigt, arbeiten, aber stets im Handlungsmodus der Beratung bleiben.

<sup>753</sup> Dies ist momentan sicher noch die Ausnahme, aber kein reines Konstrukt einiger Modellschulen. Auch einzelne Regelschulen sind schon sehr früh diesen Weg gegangen. Ich verweise auf die Gesamtschule Waltrop. Aber auch die Halepaghen-Schule (ein Gymnasium) in Buxtehude hat von sich aus die Arbeit am Schulprogramm aufgenommen und mit einer anhaltenden Aufbruchsstimmung über viele Klippen der Entwicklung durchgehalten (vgl. Maercker, 2007). Bei einem Schulprogramm als ein reines Auftragsprodukt ist die Schule der Gefahr einer „Kriseninduktion“ ausgesetzt, mit der es deutlich schwieriger wird, die Denkformen der verwalteten Schule aufzubrechen (vgl. Gruschka/Heinrich/Köck/Martin/Pollmanns/Tiedtke, 2003, 21f.). Auch bei einem aus Eigeninitiative entwickelten Schulprogramm gibt es noch genügend Problemlagen und Stolpersteine, die konstruktiv bearbeitet werden müssen, soll das Schulprogramm mit Leben gefüllt, soll es dazu beitragen, grundlegende Veränderungsprozesse der Praxis zu initiieren und unterstützend zu steuern und nicht nur einer formalen Planungsrationale genügen. Dazu müssen die „Tabus der Schule“ (ebenda, 312) ebenso im Schulprogramm thematisiert werden wie eine „Desensibilisierung der Pädagogen gegenüber ihrer eigenen Praxis“ (ebenda, 315) erreicht werden muss. Darüber hinaus geht es auf der Seite der Schulaufsicht darum, sich von Top-Down-Steuerungsprozessen und schulischen „Überwältigungen“ zu lösen und Beratung stärker als systembezogenes Coaching im Sinne des „critical friend“ der Schule zu vollziehen und in der Rolle als innovierender Moderator aufzutreten, der der Schule auf Anforderung zur Verfügung steht und der auch die Zeit und die Kompetenz hat, sie in ihrer Entwicklung zu begleiten, ohne sie fürsorglich zu „belagern“ und sich in ihre innere Gestaltung direkt einzumischen. Das bedeutet auch eine deutliche Abkehr von einer Steuerungsphilosophie, die von Erlassen ausgeht und ihre Wirkungen nicht beachtet. „Die deutsche Schule ist seit ihren modernen Anfängen im 19. Jahrhundert verwaltet worden, ohne je eine entscheidende Entwicklungsperspektive zu erhalten, die sowohl die einzelne Schule als auch das System betroffen hätte. (...) Die Idee der permanenten Entwicklung ist der deutschen Schule bis heute eher fremd“ (Oelkers, 2007, 13). Geschieht eine solche Loslösung von Durchsteuerung auf die Schulebene nicht, ist zu befürchten, dass die Schulen auch solche Initiativen unterlaufen. Sollten allerdings einzelne Schulen im Sinne eines Negativ-Szenarios trotz aller Chancen und allem Entgegenkommen der Schulaufsicht auf ein Schulprogramm als Element der systematischen Selbstregulierung im Rahmen der sonstigen gesetzlichen Vorgaben verzichten, dann kommt die Schulaufsicht zur Sicherung chancengleicher Bildungsangebote für die Schüler (formale Chancengleichheit und Vergleichbarkeit) nicht umhin, Schulprogramme als Auflagen einzufordern und entsprechende qualitative Standards zur Erstellung von Schulprogrammen vorzugeben. Sie nähme dann als „ultima ratio“ ihre Funktion als Rechtsaufsicht wahr (nicht ihre Beratungsfunktion, sondern ihre Gewährleistungsaufgabe), da im gesetzlichen Rahmen das Schulprogramm abgesichert sein sollte. Verzichtete die Schule auf ein Schulprogramm, verstieße sie nicht nur gegen ihre eigenen Interessen, da jede Schule in der Regel erfolgreich sein möchte, sondern sie verlöre zudem die Möglichkeit der öffentlichen Legitimation, da die Schulprogramme „als eine Art Vertrag mit der Öffentlichkeit angesehen“ (Schratz, 2002, 32) werden. Dies wäre aber wie die Erteilung von Auflagen hinsichtlich der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung des Schulprogramms der „worst case“ und voraussichtlich der Ausnahmefall. Ohne Schulprogramm – abgesehen von Verfahren externer Evaluation – kann Schulaufsicht ihre Beratungs- und Unterstützungsfunktion nicht angemessen wahrnehmen und die Schule sich nicht selbst

entwickeln. Dazu muss diese selbstverständlich Einfluss auf die Entwicklungsziele haben. Gleichzeitig ist die Schule damit auch verpflichtet, alle ihre Handlungen im stets präsenten Bewusstsein über die Inhalte und Prozessplanungen des Schulprogramms zu vollziehen.

<sup>754</sup> Dabei wird allerdings berechtigt ein Verständnis des Schulprogramms angenommen, das sich auszeichnet als „Steuerungsinstrument mit hoher innerschulischer Verbindlichkeit“ (Buer/Hallmann, 2007, 342).

<sup>755</sup> Altrichter weist auch darauf hin, dass Erwartungen viel zu früh kommen, nach PISA wären stabile Effekte der Unterrichtsverbesserung durch Schulprogrammarbeit feststellbar, da ein Verständnis von effektiver Schulprogrammarbeit erst allmählich in den Schulen greift und sich verbreitet (vgl. Altrichter, 2005). Schulprogramme sind inzwischen internationaler Standard, um Stärken und Entwicklungsbedarfe einer Schule festzustellen und um sie vergleichen zu können. Die neue Form der Schulprogramme hat im europäischen Ausland eine längere Tradition als in Deutschland. Dies stellt bspw. auch der niederländische Bildungsforscher und ehemalige Schulleiter Theo M. Liket fest: „Allgemein besteht die Überzeugung, daß das immer bestehende Bedürfnis nach weitergehender Professionalisierung des Unterrichts die Entwicklung eines Dokuments erforderlich macht, das unter dem Namen ‘Schulprogramm’ viele für die Zukunft bedeutende Funktionen beinhaltet“ (Liket, 1998, 121). Vorliegende Berichte aus Skandinavien und aus den Niederlanden belegen, dass Schulprogramme weitgehend akzeptierte und in den Schulen funktional genutzte Entwicklungsinstrumente sind (vgl. Burkhard/Eikenbusch, 2002, 7). Erste einschlägige empirische Studien weisen darauf hin, dass die „Arbeit an Schulprogrammen zu einer verstärkten und zumeist als konstruktiv bewerteten Kommunikation der an Schule Beteiligten führe. Dies gelte nicht nur für die Binnenkommunikation im Kollegium, sondern auch für die institutionalisierte Einbindung von Eltern sowie partiell von Schülern in die Diskussion über die Weiterentwicklung der Einzelschule. Auswirkungen werden insoweit mit Blick auf die Beziehungskultur, die schulspezifische Eigenkultur und die Organisationskultur berichtet“ (Fuchs, H.-W., 2009, 375). Dabei ist allerdings vorausgesetzt, dass es sich beim Schulprogramm um ein reales Arbeitsprogramm handelt, das keine Pro-Forma-Erfüllung intendiert.

<sup>756</sup> „Das Instrument des Schulprogramms spielt in der bildungspolitischen Diskussion sowie bei konkreten Maßnahmen in fast allen Bundesländern eine besondere Rolle. Die Länder unterscheiden sich dabei vor allem dadurch, dass sie ein Schulprogramm für die Schulen entweder verpflichtend gemacht haben oder es bei dessen freiwilliger Erstellung belassen“ (Priebe, 1999, 9; vgl. auch Lambrich/Wendt, 1999).

<sup>757</sup> Auf die Problematik einer verordneten Schulprogrammarbeit wurde schon aufmerksam gemacht. Die für Nordrhein-Westfalen beschriebenen Entwicklungen sind vor diesem Hintergrund zu sehen.

<sup>758</sup> Während in Nordrhein-Westfalen die „erste Phase“ der Schulprogrammarbeit sich durch eine weitgehend konzeptionelle Offenheit ohne konkrete Vorgaben auszeichnete, diente die „zweite Phase“ der Verankerung der Schulprogramme und erbrachte einen Transfer von der Grundschule zu anderen Schulformen. Ab Mitte der 90er Jahre wurde dann von administrativer Seite systematisch ein Handlungsrahmen für die Schulprogrammarbeit entwickelt, um sie in ein Gesamtkonzept zu integrieren, das auch die Impulse der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ mit dem Verständnis einer Schule als „Lernendes System“ einarbeitete. Alle Schulen wurden per Erlass vom 25. 6. 1997 darauf verpflichtet, ein Schulprogramm bis zum 31. 12. 2000 vorzulegen. Zu diesem Zwecke wurde auf ministerieller Ebene die Planungsgruppe „Schulprogrammarbeit und Evaluation“ eingerichtet,

dem der Autor bis zur Beendigung der Arbeit dieser Gruppe als Vertreter der Bezirksregierung Münster angehörte. Innerhalb dieser „dritten Phase“ wurden zur Präzisierung des Verständnisses von der Intention und vom Inhalt eines Schulprogramms drei Handreichungen mit den folgenden Titeln herausgegeben: „Schulprogramm und Schulentwicklung“ (Schule in NRW, Heft Nr. 9016), „Schulprogramm eine Handreichung“ (Schule in NRW, Heft Nr. 9027) und „Leitlinien für die Weiterentwicklung von Schulprogrammarbeit und interner Evaluation“ (Schule in NRW, Heft. 9042). Über einzelne inhaltliche Vorgaben hinaus (Grundbestandteile des Schulprogramms) war auch ein verpflichtender Dialog über das Schulprogramm ebenso vorgesehen wie ein Verfahren zur Auswertung der Schulprogramme durch die Schulaufsicht, das bei der Bezirksregierung Münster noch durch eigene Auswertungsformen ergänzt und erweitert wurde. Mit dem Folgeerlass vom 29. 04. 2003 „Schulprogramm und interne Evaluation – Vorgaben für Jahre 2003 und 2004“ wurde dann die Weiterarbeit am Schulprogramm mit weiteren Konkretionen (z. B. Schüler-Feedback) versehen. Dies kann als die „vierte Phase“ der Schulprogrammentwicklung in Nordrhein-Westfalen angesehen werden. Eine erneute Verpflichtung zur Abgabe der Schulprogramme wurde bis zum 31. 12. 2004 festgelegt, aber später dann auf den 31. 12. 2005 verlängert. Mit dem Rd.Erl. des MSW vom 16. 09. 2005 hat das MSW auf den flächendeckenden Dialog der Schulaufsicht mit den Schulen über das Schulprogramm verzichtet, wengleich die Schulaufsicht auch diese Phase der Schulprogrammarbeit systematisch auszuwerten hatte, um den Schulen eine Rückmeldung zum Schulprogramm zu geben, aber auch, um dem MSW berichten zu können. Hier hat die Bezirksregierung Münster in der Regie des Autors eine zusätzliche Auswertung vorgenommen, die auch erfassen sollte, inwieweit die Gymnasien des Bezirks sich einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung verpflichtet fühlten und ob dazu Bestandteile im Schulprogramm auffindbar waren. (Die Arbeit mit dem Schulprogramm bei der Bezirksregierung Münster wird im Kapitel 6 zusammenfassend noch dargestellt. Die CDU/FDP-Landesregierung hat nach der Regierungsübernahme die Schulprogrammarbeit formal fortgesetzt und im Schulgesetz vom 27. Juni 2006 im § 3 (2) mit folgendem Wortlaut verankert: „Die Schule legt auf der Grundlage ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm fest und schreibt es regelmäßig fort. Auf der Grundlage des Schulprogramms überprüft die Schule in regelmäßigen Abständen den Erfolg ihrer Arbeit, plant, falls erforderlich, konkrete Verbesserungsmaßnahmen und führt diese nach einer festgelegten Reihenfolge durch“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006, 20). Realiter scheint aber die Schulprogrammarbeit trotz der anders lautenden Bekundung im Schulgesetz (abgesehen von einem nicht dynamischen und kontinuierlichen Verständnis von Schulprogrammarbeit) in ihrem Stellenwert erheblich reduziert zu werden, da sie nur als Marginale im Punkt 5.1 des Qualitätstableaus der Schule im Rahmen der externen Qualitätsanalyse (Schulinspektion) auftaucht, aber nicht mehr einen eigenständigen Wert als *das* Steuerungsinstrument der Einzelschule erhält, das alle Daten und Ebenen der Schule integriert, reflektiert und verarbeitet. Ein wichtiges Mittel der Unterstützung der schulischen Entwicklungsarbeit durch die Schulaufsicht steht damit in Nordrhein-Westfalen in der Gefahr entfunktionalisiert zu werden. Diese Entwicklung ist aber auch der Veränderung in der staatlichen Bildungspolitik geschuldet, die zur Folge hat dass die Schulprogrammentwicklung inzwischen überformt wird (vgl. Heinrich/Kussau, 2010, 177). Die Qualitätsanalyse ist angesichts ihrer Rolle als externer Evaluator und angesichts der hohen zeitlichen Abstände, zu denen sie die Schulen besucht, ebenso wenig wie die originäre Schulaufsicht in der Lage, die Relevanz des Schulprogramms als

Steuerungsinstrument zu retten. Die originäre Schulaufsicht kann dies nicht leisten, weil sie nur noch Zielvereinbarungen nach dem Systemmonitoring der Qualitätsanalyse abzuschließen hat und keine unterstützende und regelmäßige Beratung zum Schulprogramm, zu Schulentwicklungs- und Managementfragen auch in der prozessualen Dimension mehr vornehmen soll. Schulprogrammarbeit droht so in Nordrhein-Westfalen wie in Hamburg zur Reformruine zu werden, die nicht mehr mit Leben gefüllt wird. Sollten die Schulen nicht selbst hinreichend motiviert sein und bereit sein, mit Hilfe der unteren und oberen Schulaufsicht weiter an ihrer programmatischen Veränderung zu arbeiten und sich selbst als Subjekt der Veränderung zu positionieren, muss in Nordrhein-Westfalen befürchtet werden, dass die Schulprogrammarbeit bald genauso zur Reformgeschichte gezählt werden muss wie das Projekt „Demokratie und Erziehung in der Schule“.

<sup>759</sup> Insofern kann das als eine Zunahme einer kriseninduzierenden Formulierung (vgl. Gruschka/Heinrich/Köck u. a., 27) der Schulprogramme verstanden werden, die bei gleichzeitig verordneter Deregulierung in die Problematik gerät, dass die Schulen sich zwar berechtigt verbessern sollen, aber sie häufig dabei alleine gelassen werden, statt sie schulaufsichtlich intensiver zu unterstützen und zu beraten (bei größtmöglicher Selbstständigkeit) und sich dabei von alten Rollenmustern akzentuiert zu lösen.

<sup>760</sup> Dies gilt zumindest für das hier vertretene Verständnis des Schulprogramms, das über eine programmatische Willenserklärung hinausgeht.

<sup>761</sup> Volker Reinhardt benennt für eine partizipative Schulentwicklung einzelne Teilelemente. „Partizipative Schulentwicklung‘ fordert die Einbeziehung der Lernenden bei der Evaluation, Weiterentwicklung und Verbesserung der Unterrichtsqualität, der Lernformen und Unterrichtsarrangements und bei der Bewertung von Didaktik und Methodik des Fachunterrichts; setzt auf die Einbeziehung der Lernenden bei der Beurteilung der Schule als Lebensraum und als im Kern demokratisch verfasster Kommunität und Alltagskultur; benötigt die Einbeziehung der Lernenden bei der Konstruktion von Evaluationsfragen und der Rekonstruktion von Lernwirkungen und Schulerfahrung; setzt die Offenheit von Schule und Unterricht für vielfältige didaktisch-methodische Formen voraus. Das meint insbesondere schüleraktives Lernen, Projekte und die Kooperation und Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden über Leistungsbeurteilung und Lernentwicklung; geht demokratiethoretisch gesehen von einer freiheitlichen Vorstellung von Demokratie aus, die ‘tägliche Freiheit‘ voraussetzt und bürgergesellschaftliches Engagement anerkennt und kultiviert; ermutigt die Schule dazu, die Themen und Aufgaben des Gemeinwesens und des öffentlichen Vernunftgebrauchs in der Schule widerzuspiegeln und als Lernanlässe in Projekten oder im Fachunterricht aufzunehmen; anerkennt die Schule als demokratisch legitimierte Körperschaft des Gemeinwesens, die eine eigene kulturelle Identität entfaltet, bei aller Vergleichbarkeit und Standardsetzung sich individuell entwickelt und entwickeln muss, da sonst die Partizipation aller beteiligten Gruppen nicht substantiell realisierbar ist“ (Reinhard, V., 2009a, 147f.). Da diese Bestimmungselemente im Sinne von Maximalbedingungen verstanden werden, wird hier – ohne die Berechtigung und Sinnhaftigkeit solcher Kriterien zu verneinen – von *demokratisch-partizipativer Schulentwicklung* gesprochen, wenn es darum geht, Schulentwicklung unter ernsthafter Beteiligung von Schülern und Erziehungsberechtigten zu betreiben, und wenn diese zum Ziel hat, demokratische Erziehung und politische Bildung im Schulprogramm und dessen Umsetzung im Schul- und Unterrichtsleben zu verankern.

<sup>762</sup> Diese haben nicht den Anspruch schon alle Module und Konzepte abzudecken, die für eine demokratische Erziehung und politischen Bildung in der Schule sinnvoll

und hilfreich sind. Wichtig ist nur, dass alle Elemente in der gesamten Schule und bezogen auf das schulische Umfeld im Schulprogramm fest verankert werden und in Beziehung zueinander stehen.

<sup>763</sup> Das Demokratie-Audit ist ein Verfahren zur internen Steuerung durch systematische Selbstbewertung und Begutachtung anhand eines spezifischen Kriterienkataloges, um interne Entwicklungsfortschritte im Bereich einer demokratiepädagogisch ausgerichteten Qualitätsentwicklung festzustellen. Die Schule kann damit feststellen, ob sie selbst den definierten Ansprüchen demokratischer Erziehung und politischer Bildung genügt. Ergebnis eines Audits ist in der Regel ein schriftliches Gutachten, das die Schule über sich selbst erstellt. Leider fehlt ein solches Element im externen Systemmonitoring der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen völlig. Im Verhältnis zu anderen Bundesländern und deren Formen externer Evaluation kann im Verhältnis zu diesen Konzepten der Schulinspektion von einer großen Anschlussfähigkeit des Demokratie-Audits gesprochen werden. In Nordrhein-Westfalen ist eine solche Erweiterung ebenfalls möglich und unbedingt notwendig. Aber es bleibt fraglich, ob diese Notwendigkeit auch politisch erkannt und administrativ umgesetzt wird.

<sup>764</sup> Hartnuss/Maykuss weisen darauf hin, dass die Ganztagschule für die Förderung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung einen direkten Ermöglichungsrahmen bietet, weil sie erweiterte Raum- und Zeitkonzepte dafür zur Verfügung stellen kann (vgl. Hartnuss/Maykus, 2008).

<sup>765</sup> Gerhard Himmelmann fordert spezielle Schulprogramme des „Demokratie-Lernens“ (vgl. Himmelmann, 2006c, 97). In dieser Arbeit wird aber an der Vorstellung *eines* Schulprogramms festgehalten, das neben der zentralen Ausrichtung auf demokratische Erziehung und politische Bildung (demokratische Erziehung und politische Bildung als wesentliche und unverzichtbare Bausteine des Schulprogramms, aber nicht als alleinige Elemente) auch den anderen Aufgaben des Schulehaltens unter einer pädagogischen Perspektive nachkommt. Dahinter steht die Überzeugung, dass die Schule nur wirksam durch ein Instrument in ihrer Entwicklung gesteuert werden kann und dass sie nicht noch zusätzliche Neben- oder Zusatzprogramme benötigt, die in der Gefahr stehen, dass sie sich auf einem „Sondergleis“ der Schulentwicklung bewegen und dort verharren.

<sup>766</sup> Dies gilt zumindest für Rheinland-Pfalz (vgl. Berkessel, 2008, 21).

<sup>767</sup> Die Auswertung der Schulprogrammarbeit in der vierten Phase der Schulprogrammentwicklung in Nordrhein-Westfalen hat deshalb bei den Gymnasien im Regierungsbezirk Münster die Frage untersucht, inwieweit solche Elemente im Schulprogramm aufgenommen worden sind, ob Standards einer demokratischen Schulkultur sich im Schulprogramm abbilden, ob überhaupt Aspekte demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Schulprogramm zumindest in Ansätzen erkennbar sind.

<sup>768</sup> Zumindest für die Schulform Gymnasium ist diese Tradition der Schulprogramme *eine* Erklärungsmöglichkeit.

<sup>769</sup> Jürgen Oelkers weist darauf hin, dass Schulprogrammentwicklung und die mit ihr betriebene Schulentwicklung als ständige Herausforderung zu verstehen ist und nicht als einmalige Anstrengung (vgl. Oelkers, 2007, 14).

<sup>770</sup> „Schulentwicklung ist zunächst einmal die Systematisierung und Methodisierung der Reformarbeit bzw. – wie wir heute sagen – von Entwicklungsarbeit auf der Ebene der Einzelschule“ (Bastian, 2006, Folie 2).

<sup>771</sup> Damit das Schulprogramm nicht nur ein einmaliger Akt der schriftlichen Entäußerung der Schule in Bezug auf die eigene selbstkritische Reflexion, auf Leitbilder und verbindliche Arbeitsplanungen darstellt, bedarf es engagierter und kontinuierlicher

Anstrengungen der am Schulleben beteiligten Akteure. Erst ihr Handeln erfüllt das Schulprogramm mit Leben und vermag einen Wandel der schulischen Lern-, Arbeits- und Innovationskultur einzuleiten (vgl. Koch/Gräsel, 2004, 17).

<sup>772</sup> Aber auch darin liegt eine wichtige Funktion hinsichtlich der Entwicklung eines selbstbewussten Verständnisses einer eigenverantwortlichen Schule, die sich lernend weiterentwickeln will und dies bewusst zum Ausdruck bringt, und zwar auch gegenüber der Schulaufsicht, der sie mit dem Schulprogramm offen, auf der Basis von Vertrauen, aber auch mit ihrem eigenen Verständnis des Schulehaltens innerhalb des staatlichen Rahmens gegenübertritt und der sie so ermöglicht, diese „Schnittstelle“ und dieses „Einblickfenster“ in das Innenleben der Schule wahrzunehmen, weil sie sich im Innern selbst verständigt hat. Der bewusste Umgang mit den „Schnittstellen“ zwischen Schulprogramm und Schulaufsicht ermöglicht auch der Schule ein geklärtes Verhältnis zur Schulaufsicht jenseits von kriseninduzierenden Prozessen, weil sie selbst diese Rückmeldung vor dem Hintergrund ihres entwickelten Selbstverständnisses haben möchte. „Je klarer die Nahtstellen der möglichen Interaktionen definiert sind, umso besser können sich die Betroffenen orientieren und damit interagieren. Dieses Denken aus den Nahtstellen des Systems schafft Klarheit und setzt dadurch Energie für die Inhalte frei, die kommuniziert werden. Diese Klarheit wird über entsprechende Verfahrensregeln hergestellt, die von den Beteiligten auch ernst genommen werden (müssen). Wenn sie mündlich festgelegt werden, besteht die Gefahr, dass sie rasch an Verbindlichkeit verlieren. Werden sie schriftlich (etwa in einem Schulprogramm) kommuniziert, können die Anspruchsberechtigten ihre jeweiligen Rechte einfordern, aber auch an ihre Pflichten erinnert werden (...)“ (Schratz, 1998, 100). Das Schulprogramm kann einerseits zum zentralen Steuerungselement für die Schule und zum wichtigsten Dialogmedium mit der Schulaufsicht werden. Die Schule sollte daher aus eigener Motivation und aus eigenem Interesse an einer guten Qualität ihrer Arbeit ein Schulprogramm erstellen und daran permanent arbeiten. Nur durch einen äußeren Rahmen, z. B. in einem Schulgesetz als Rechtsgrundlage, sollten die Schulprogrammentwicklung abgesichert werden, so dass das Verständnis und die Funktion des Schulprogramms geklärt wären. Ob darin, bestimmte Elemente für die Schulprogrammentwicklung vorgeben werden sollten, zu denen die Schulen Aussagen unterbreiten müssen, ist kritisch zu hinterfragen. Den Schulen wird ein Interesse an einer systematischen Eigenentwicklung unterstellt. Allerdings können periodische Entwicklungsberichte, wenn sich Schule und Schulaufsicht darauf verständigen können, zum Stand der Schulprogrammentwicklung Auskunft geben, die der Schule bei entsprechender Beratung durch die Schulaufsicht helfen, gewisse „Betriebsblindheiten“ festzustellen und auf dieser Grundlage mit der Schule zu beraten. Soll das Verhältnis einer eigenverantwortlichen Schule, die sich vor unangemessenen und sie reglementierenden staatlichen Eingriffen schützen will und die auch im Sinne ihrer Eigenverantwortlichkeit davor zu bewahren ist, die aber gleichzeitig die Pflicht zum selbstständigen Handeln im staatlich gesetzten Rahmen sehr ernst nimmt und der staatlichen Schulaufsicht auf eine dialogische und gleichzeitig verbindliche Grundlage gestellt werden, die jede Beliebigkeit verhindert, dann muss dem Schulprogramm die entscheidende Rolle in der Gestaltung der Beziehung zugebilligt werden. Der Schule wird die Möglichkeit eingeräumt, auf ihr Verlangen Beratung zum Schulprogramm einzufordern. Wenn sie mag und sich absichern will, kann sie auch auf ihren Wunsch das Schulprogramm sich genehmigen lassen. Die Schule formuliert dann – anders als in Hessen – aus sich selbst heraus dieses Interesse. Das Schulprogramm hätte dann eine noch stärkere verbindliche Grundlage für das Handeln der Lehrer an einer Schule. Gleichzeitig schützte sich die Schule vor unan-

gemessenen Eingriffen der Schulaufsicht, die keine vom Schulprogramm abweichenden Weisungen erteilen dürfte. Der Gesetzgeber müsste sich dabei von der Ideologie verabschieden, dass der Staat die Herrschaft über die Schule nur als eine hierarchisch geschlossene Einheit vollziehen kann (vgl. Avenarius, 2009). Vielmehr würden den Schulen eine gewisse Vielfalt und ein Handlungsspielraum im Erreichen der Rahmenbedingungen gegeben, der normativ auszugestalten ist und durch das Schulprogramm eine hohe Bindungswirkung nach innen erlangen kann. Der Freiheitsspielraum der Schule und auch der oberen Schulaufsicht würde so sinnvoll gedehnt und sich nicht in den Widersprüchen verfangen, dass die Schule als eigenverantwortlich erklärt wird, aber sie in permanenter Abfolge mit sie reglementierenden und manchmal sich auch widersprechenden „pädagogischen Großinfusionen“ gegängelt wird. Die staatliche Gesamtverantwortung und die Eigenverantwortung könnte so in eine sinnvolle Abstimmung gebracht werden (vgl. ebenda). Das Schulprogramm als Dokument der Eigenverantwortlichkeit geriete dann auch nicht in die Gefahr, in den Orkus des Vergessens zu geraten. Die Schulen beschäftigten sich dann auch nicht nur dilatorisch mit dem Schulprogramm, weil sie dann dessen Hilfen zur Selbststeuerung, zu einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung, zum Schutz und zur Entlastung hinreichend erkannt haben, so dass sie die Schulprogramm nicht mehr als eine formal zu erledigende Last betrachten.

<sup>773</sup> Schulintern wird in dieser Arbeit so verstanden, dass es ein Programm für die schulinterne Öffentlichkeit ist, das allen Personen der Schule zur Verfügung gestellt wird und in der Schulkonferenz beraten wird. Das Schulprogramm ist kein Geheimpapier, sondern dient der öffentlichen Diskussion aller Mitglieder der Schulgemeinde. Vor dem Hintergrund einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung ist das Selbstbewusstsein entscheidend, mit der die Schule sich der Erörterung ihrer Form des Schulehaltens selbst stellt und dabei möglichst viele Personen einbezieht. Vor allem ist sie an einer kritisch-konstruktiven Kritik ihrer Arbeit interessiert und heißt sie willkommen.

<sup>774</sup> Zur topographischen Darstellung gehört auch, dass die Höhen und Tiefen der Schule genau ausgelotet und entsprechend gekennzeichnet werden.

<sup>775</sup> Bestandsaufnahmen, in dem hier vertretenen Sinne, beschreiben Stärken und Defizite und deren mögliche Deutungen aus der subjektiven Sicht der Betroffenen, die auch in die Beschreibungen die vermuteten tieferen Ursachen für die Problemlagen aufnehmen. Die Betroffenen nehmen Analysen und Bewertungen als Vorausurteile im Sinne von Einschätzungen vor. Es handelt sich aber bei der Bestandsaufnahme nicht um eine systematische Selbstevaluation unter Einbeziehung des dafür notwendigen methodischen Settings, sondern um eine erste und durchaus noch vorläufige Einschätzung der schulischen Arbeit. (Gewisse Ähnlichkeiten mit dem Bericht der Schule über die eigenen „Schwächen“ und „Stärken“, der in Dänemark verpflichtend veröffentlicht werden muss, sind durchaus vorhanden.) Erst eine spätere interne Selbstevaluation mit Kriterien, Indikatoren und Standards kann den Anspruch von Validität annähernd einlösen, die anfangs nicht entscheidend ist, weil die Verständigung über die wahrgenommenen Probleme im Vordergrund stehen soll. Die Schule ermittelt mittels der Bestandsaufnahme ihren Entwicklungsstand (vgl. Rolff, 2001, 45ff.). Sie klärt sich so über sich selbst und die Wirkungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen in einer gewissen Vorläufigkeit auf und schafft so Anregung diese Prozesse, falls wünschenswert und notwendig, zu verbessern. Bestandsaufnahmen sind Voraussetzungen für eine Entwicklung hin zu einer „Lernenden Schule“, die ein großes Interesse hat, sich über ihre Arbeit stets selbst zu vergewissern, die wissen will, welche Erfolge ihre Arbeit hat, insbesondere im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung. Erst im Wissen um die

eigenen Problemlagen können sinnvolle und passende Veränderungen und Korrekturen gemeinsam in Angriff genommen werden. Erst durch eine subjektive und u. U. sogar überzeichnende selbstkritische Wahrnehmung können Schulen lernen, ihre Schwachstellen zu erkennen und zu bearbeiten, bevor Kollateralschäden entstehen und sich eine Schule zur „Failing School“ entwickelt. Eine Bestandsaufnahme kann aber ein Einstieg in den Aufbau einer Reflexionskultur an einer Schule sein. Das Schulprogramm kommt mit der Bestandsaufnahme als Einstieg und in einem ersten Zugriff (später systematisch und abgesichert durch eine Selbstevaluation) auch seiner Verpflichtung nach, die Fähigkeit zur kritischen Selbstbeobachtung und Selbststeuerung durch Annahmen (später dann mittels Selbstevaluation über gesichertes Wissen) über die eigenen Probleme, über Leerstellen im Schulehalten (z. B. beim Fehlen von Konzepten demokratischer Erziehung und politischer Bildung), über die Erreichung eigener Ansprüche (z. B. im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung), über die Formen organisationalen Lernens zur eigenen Bestandssicherung und der Bereitschaft zur Innovation, über die verschiedenen Interessen und formellen und informellen Operationsmodi zu ermitteln. Damit ist bei der Bestandsaufnahme wie bei der Selbstevaluation von vorneherein klar, dass sie sich nicht selbstreferentiell verstehen dürfen. Ebenso muss man sich von der Vorstellung lösen, dass jede Evaluation grundsätzlich etwas Positives sei (vgl. Berkemeyer/Müller, 2010, 218). Dass mit der selbstkritischen Reflexion der spezifischen Defizite der Einzelschule nichts Ungewöhnliches verlangt wird, darauf macht der Niederländer Theo Liket aufmerksam: „Die Motivation zur kritischen Betrachtung der eigenen Aktivitäten müsste vielmehr eine grundsätzliche Haltung einer Einrichtung sein“ (Liket, 1993, 87). Da die Schule ja davon profitiert und sich dadurch besser selbst entwickeln kann als andere Schulen, sollte diese Einsicht auch unter Konkurrenzverhältnissen von Schulen mehr und mehr sich verbreiten. Zudem, was nutzt eine Fassade und wie lange hält sie vor, hinter deren Wänden sich hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Qualität von Erziehungs- und Bildungsprozessen nur noch völlig unzureichende Leistungen verbergen. Der Weg in eine „Failing school“ ist vorgezeichnet. – Wenn hier die Bestandsaufnahme an den Anfang eines Schulprogramms gesetzt wird, dann ist damit nicht der Prozess der Schulprogrammentwicklung an einer Schule gemeint, sondern vor allem, was in einem Schulprogramm zu finden sein sollte, um daran anknüpfend die Entwicklungsbedarfe zu lokalisieren und eine konzentrierte Entwicklung einzuleiten. Will die Schule eine Schulprogrammentwicklung einleiten, ist natürlich zuerst einmal eine Akzeptanzschaffung in der gesamten Schulgemeinde notwendig, der dann weitere Schritte (u. a. auch die selbstkritische Ist-Analyse) folgen müssen (vgl. Regenthal, 2009, dort die Phasen zur Schulprogrammentwicklung in zehn Schritten).

<sup>776</sup> Das Schulprogramm als Entwicklungsinstrument mit hoher Verbindlichkeit und mit anschließender Erfolgsüberprüfung muss dabei neben den verbindlichen Beschreibungen von Neuerungen auch dem Rechnung tragen, das Bewährte erhalten bleiben muss und sich im Schulprogramm wiederfinden sollte.

<sup>777</sup> Das Gutachten der Kienbaum-Unternehmensberatung stellte bereits 1994 berechtigt fest: „Wichtig ist, dass Schulprogramme auf der Grundlage einer gründlichen Evaluation der Ist-Situation unter Beteiligung des gesamten Kollegiums, aber auch der Schüler und Eltern erarbeitet wird. Ein Schulprogramm soll realistische Aussagen enthalten, die zumindest in einem mittelfristigen Zeitraum verwirklicht werden“ (Koetz/Jaschke, 1994, 185).

<sup>778</sup> Selbst juristisch ist eine solche Bestandsaufnahme durch die Konkretisierung der Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrages durch die Schulen abgesichert: „Die Schulen sind dazu aufgefordert, die ihnen eigenen Gegeben-

heiten zu analysieren und für ihre Arbeit nutzbar zu machen. Eine derartige Analyse kann sinnvollerweise nur unter Beteiligung aller in der Schule vertretenen Gruppen geschehen. Schüler, Lehrer und Eltern müssen gemeinsam herausfinden, wo die Stärken und Schwächen der Schule (gemeint sind die Stärken und Schwächen der an der Schule handelnden Personen und der Schule als System, G. R.) liegen“ (Müller, J., 2006, 33).

<sup>779</sup> Rainer Winkel betont dabei ausdrücklich, dass er bei der Darstellung der Aberrationen der Schule ein wenig karikiere (vgl. Winkel, 1997, 109).

<sup>780</sup> Es ist dabei notwendig, dass die gesamte Schule in einem ersten Zugriff auf den Prüfstand gestellt wird, um die Schulentwicklung tatsächlich voranzubringen und um Prädikatoren zu erfassen, die Schulen zu „Failing Schools“ machen könnten, wozu auch Schulen zählen, „die eher ‘unverschuldet’ gute Ergebnisse haben und ihre Möglichkeiten nicht ausschöpfen“ (vgl. Holtappels, 2008). Insofern tun sich Schulen selbst einen Gefallen, wenn sie sensible Bereiche und eigene Defizite sehr konkret ins Schulprogramm aufnehmen und entsprechende Hemmungen überwinden.

<sup>781</sup> Die eigenverantwortliche oder teilautonome Schule muss sich daran gewöhnen, Rechenschaft gegenüber der Schulgemeinde und der Schulöffentlichkeit abzulegen, aber nicht so, dass sie ein Verhältnis von innen und außen betont, bei dem sie die Schulgemeinde zu empfangenden Statisten macht. Vielmehr bezieht sie diese ein und übergibt ihr auch ein Stück Mitverantwortung. Das Prinzip der dialogischen Verständigung ist hier ebenfalls als grundlegend zu betrachten. Schulprogramme stellen durch ihre Veröffentlichung eine Form demokratischer Öffentlichkeit her. Die Schule verdeutlicht so, dass sie selbstbewusst mit ihren Problemen umgeht und daran arbeitet. Sie bekennt sich offensiv zu den Entwicklungsbedarfen.

<sup>782</sup> Dass es heute wichtige Gründe gibt (nicht nur unter dem Gesichtspunkt einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung), dass sich die Schulgemeinde im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen intensiv mit einer Leitbildbestimmung beschäftigen sollte, die dann auch verbindlich für die Lösung von Alltagsproblemen werden muss, darauf weist Anton Strittmatter hin: „Noch vor 30 oder 40 Jahren wäre es absurd erschienen, ein Schulleitbild zu erstellen. Die Lehrer eines Schulhauses wussten sich in wesentlichen Grundfragen der Pädagogik, in der Auffassung über wichtige Bildungsziele und über den Umgang mit erzieherischen Problemen ziemlich einig. Und sie wussten sich darin getragen von der Mehrheit der Eltern und von der Schulbehörde. Das ist heute an vielen Orten völlig anders“ (Strittmatter, 1997a, 92).

<sup>783</sup> Beispiele für Leitsätze einer demokratisch ausgerichteten Entwicklung bietet Angelika Eikels in ihrem Power-Point-Vortrag „Das Demokratie-Audit als Instrument demokratischer Schulqualitätsentwicklung. Demokratische Schulqualität partizipativ entwickeln“ (Vortrag im Rahmen eines Workshops auf der European Democratic Education Conference 2008 in Leipzig). Zwei Beispiele daraus seien aufgeführt: Ebene Schulklasse: „In unseren *Schulklassen* werden demokratische Regeln und Normen des Umgangs miteinander gelebt, und die SchülerInnen übernehmen aktiv Verantwortung in und für die Klassengemeinschaft.“ Ebene Unterricht: „Der *Unterricht* an unserer Schule ist gekennzeichnet durch verständnisorientierte Lehr- und Lernformen und bietet den SchülerInnen durch vielfache Gelegenheiten zur Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung an allen relevanten Unterrichtsfragen die Möglichkeit zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (ebenda). Auch Holtappels/Rolff nennen ein Beispiel aus dem Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung und verweisen berechtigt darauf, dass es darum geht, die im Leitbild enthaltenen Zielsetzungen in Feinziele, Gestaltungsansätze und Maßnahmen zu übersetzen. Beispiel: „Eine Schule, die in ihrem Leitbild ‘demokrati-

sche Handlungsfähigkeit' als Lernziel verfolgt, kann nicht nur auf den Politikunterricht verweisen, sondern müsste im Schulleben z. B. Formen von Partizipation und Verantwortung für Schüler vorsehen“ (Holtappels/Rolff, 2002, 7).

<sup>784</sup> „Leitbilder wirken, wenn sie eine überbrückbare Distanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit beschreiben“ (Meyer, H., 1997b, 88).

<sup>785</sup> Ein Leitbild, auf das an anderer Stelle schon eingegangen wurde, ist zwar Ausdruck einer pädagogischen Konsensbildung, aber diese ist nicht als überwältigende Vereinheitlichung misszuverstehen: „Pädagogischer Konsens in der Schule ist ... angesichts der Pluralität demokratischer Gesellschaften niemals in Gänze, sondern nur graduell gegeben. Er kann deshalb nicht als stillschweigende Übereinstimmung über pädagogische Ziele verstanden werden, sondern wird vielmehr durch die aktive Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Vorstellungen erreicht, in deren Verlauf die eigene Position im Verhältnis zu den Positionen anderer reflektiert und gegebenenfalls modifiziert wird. Die in der Schule anzustrebende Form von Konsens ist deshalb auch eine aktive im Sinne der 'reflexiven Koorientierung' (Aurin, 1998a, 121). Ein solcher Konsens, der sich im Leitbild ausdrücken kann, ist erst vollständig durch die Einbeziehung von Schülern, Eltern und Lehrern und durch faires Streiten und das Finden gemeinsamer Lösungen erreicht (vgl. Diedrich, 2008, 69f.).

<sup>786</sup> In ähnlicher Weise gilt dies für die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten.

<sup>787</sup> „Um ein wirksames Planungs- und Arbeitspapier zu sein, muss das Schulprogramm eine gewisse *konzeptionelle Fundierung* und *innere Konsistenz* erkennen lassen“ (Holtappels/Müller, 2004, 99).

<sup>788</sup> Das Schulprogramm versteht sich als ein Gegenmittel gegen eine oftmals „eingetübte Unverbindlichkeitskultur“ (Strittmatter, 2000a, 327). Gerade auf die Verbindlichkeit kommt es im Schulprogramm entscheidend an, was auch andere Autoren betonen: „Das Schulprogramm wird nur eine nachhaltige Veränderung vor Ort bewirken, wenn es für die Lehrkräfte eine hohe Verbindlichkeit hat. Die Lehrer müssten sich dafür zu ihrem 'eigenem' Schulprogramm in Zukunft anders verhalten als gegenüber Richtlinien, Lehrplänen oder Erlassen. Nur wenn sie in diesem Programm eine Selbstverpflichtung erblicken, und nicht beginnen, es als eine fremdbestimmte, letztlich doch von außen oktroyierte Vorgabe zu interpretieren, wird es auch längerfristig einen anderen Effekt haben“ (Gruschka/Heinrich/Köck/Martin/Pollmanns/Tiedtke, 2003, 31). Durch die im Schulprogramm eingegangene Selbstverpflichtung der Lehrer kann dann auch das Steuerungspotential des Schulprogramms ausgeschöpft werden (vgl. Risse, 2003, 20).

<sup>789</sup> „Gerade am Anfang sollte die Veränderung des Status quo behutsam geplant werden. Zu hoch gesteckte Ziele, die viel Kraft erfordern, führen insbesondere bei unrealistischer Zeitplanung eher zu Frustration als zu Motivation. Eine realisierbare Innovation in Schritten, die eine Schule bewältigen kann, trägt weiter als enttäuschte Utopien“ (Daschner, 2000, 9). Auch Hilbert Meyer erinnert daran, dass ein einziges Vorhaben von Dauer besser ist als sieben Strohfeuer“ (vgl. Meyer, H., 2001, 179). Um sich daran zu halten, kann die sogenannte SMART-Regel oder das SMART-Verfahren angewendet werden: S: spezifisch (Ziele werden situations- und personenbezogen formuliert), M: messbar: (Die Zielüberprüfung muss messbar sein.), A: aktionsorientiert (steht manchmal auch für „akzeptiert“): Ziele sind auf konkretes Handeln ausgerichtet, R: realistisch (Zielorientierung muss machbare Schritte ermöglichen), T: terminiert (Zielerreichung wird zeitlich festgelegt) (vgl. Nissen, 2002, 94).

<sup>790</sup> Mit Arbeitsprogrammen kann erreicht werden, dass die Schulen, anstatt sich mit pädagogischen Postulaten selbst zu beruhigen, sich auf präzise Zielangaben ver-

ständigen und festlegen, die dann in Arbeitsstrukturen übersetzt werden und zudem mit Instrumenten die Zielerreichung prüfen. So wird vermieden, dass Bildungsziele vielfach zu leerformelhaft und für den Prozess unbestimmt bleiben (vgl. Gruschka/Heinrich/Köck u. a., 2003, 22). Folgerichtig stellen Gruschka u. a. fest: „Wer sich vor diesem Aufgabenhintergrund auf ‘Schulprogrammarbeit’ einlässt, muss mit der Destruktion seiner alten Sicherheiten rechnen. Erst dann kann eine erneuerte pädagogische Praxis entstehen“ (ebenda). Aber genau darum geht es.

<sup>791</sup> Mit einem Schulprogramm als ständige Bearbeitung neuer schulischer Herausforderungen entgeht die Schule auch der Gefahr periodischer Alarmierungen. Solche periodischen Alarmierungen bewirken oft, dass das System sich nicht ändert, sondern nur zum Schein auf den Alarm eingeht, dessen Ende abwartet und dann wieder zum „business as usual“ übergeht. Die Chancen zur analytischen Reflexion und zur Selbststeuerung und Selbsterneuerung werden aber so vertan, auch wenn diese oftmals nicht ohne krisenhafte Entwicklungen zu haben sind.

<sup>792</sup> Jürgen Oelkers weist darauf hin, dass der Unterricht nur so gut ist wie der Rahmen, in dem er stattfindet (vgl. Oelkers, 2007, 14). Auf den relevanten Faktor der Lehrerkooperation als ein Element zur Veränderung der Unterrichtswirklichkeit auf den verschiedenen Ebenen der Schule ist in dieser Arbeit schon hingewiesen worden.

<sup>793</sup> Die Autoren entnehmen ihre Ergebnisse der Repräsentativbefragung zu den Schulprogrammen in Nordrhein-Westfalen.

<sup>794</sup> An anderer Stelle führt derselbe Autor aus: „Wer beabsichtigt, Schule zu ‘entwickeln’, muss sich den Prozessen zuwenden, die Schule maßgeblich prägen. Die wichtigsten schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesse finden im Unterricht statt. Zentrales Ziel der Schulprogrammarbeit ist die Verbesserung des Unterrichts“ (Riecke-Baulecke, 2001b, 20).

<sup>795</sup> Eiko Jürgens weist darauf hin, dass dies nur zu leisten ist, wenn ein Kollegium bereit ist, die Schwächen des eigenen Systems zu sehen, zu analysieren, um sie dann beheben zu wollen (vgl. Jürgens, 2004, 110).

<sup>796</sup> Es geht nicht um unterrichtliche Sonderaktionen, da diese dem bekannten „Muttertagseffekt“ oder dem sog. „Glühwürmcheneffekt“ (M. Fullan) unterliegen, bei dem einmal im Jahr punktuell etwas Außergewöhnliches arrangiert wird, das dann Pflichterfüllung suggeriert. Vielmehr sind die alltäglichen Lernarrangements gemeint, die hinsichtlich einer pädagogisch förderlichen Lernkultur sukzessive zu verbessern sind. Wird daran gearbeitet, wird die Schulprogrammarbeit kaum noch als etwas Zusätzliches wahrgenommen.

<sup>797</sup> Jürgen Oelkers weist darauf hin, dass von „best practice“ nur in dem Sinne von lernenden Lehrkräften die Rede sein kann, also von Lehrkräften, die dauerhaft an ihrer beruflichen Weiterentwicklung arbeiten (vgl. Oelkers, 2007, 19).

<sup>798</sup> Eine Übersicht, was zu einem Schulprogramm als Inhalt gehören sollte, findet sich bei Michael Schratz: (vgl. Schratz, 2003, 23). Die 6 Bausteine sollten aber m. E. noch stärker ausdifferenziert werden, z. B. durch diesen Vorschlag, der vor allem auf die Verankerung des Demokratie-Lernens abzielt:

I. Bestandsaufnahme und Zielsetzung:

Selbstkritische Bestandsaufnahme:

Situationsbeschreibung: Welches sind die Stärken und die Entwicklungsbedarfe der Schule?

Wo liegen genau unsere Probleme?

Stehen pädagogischer Anspruch und schulische Wirklichkeit in Übereinstimmung?

Wenn nein, woran liegt das?

Wird der Anspruch demokratischer Erziehung und politischer Bildung auf allen Ebenen unserer Schule hinreichend umgesetzt? Wenn nein, warum nicht?

Die pädagogische Grundorientierung: Schulleitbild, Leitsätze in grundsätzlicher und dann in operationalisierter Form unter Einschluss von Kriterien und Indikatoren, die verdeutlichen, wann aus der Schule sich ein hinreichender Erreichungsgrad eingestellt hat, und zwar auf allen Handlungsebenen der Schule; Aufnahme strittiger, nicht konsensfähiger Aspekte.

Ziele und Perspektiven für die weitere Arbeit: Welche Ziele setzt sich die Schule langfristig? Welche mittelfristig? Welche Schwerpunkte setzt die Schule in der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit (inhaltlich, methodisch, organisatorisch)? Wie soll die verbindliche Kooperation auf der horizontalen und vertikalen Ebene konkret und mit welchen Zielen aufgenommen und realisiert werden? Wie sollen Schüler und Erziehungsberechtigte in der Schule, am Unterricht, in den Gremien und bei der Schulprogrammarbeit beteiligt werden? Welches Personal- und Ressourcenmanagement will die Schule realisieren?

II: Maßnahmen und Handlungskonzept:

Arbeitsprogramm: An welchen Stärken soll angeknüpft werden?

Welche Probleme und Defizite der Schulen sollen gelöst werden? Welche sind bekannt, aber werden momentan nicht bearbeitet?

Welche konkreten Ziele werden gesetzt?

Wie sollen diese Ziele in welchem Zeitrahmen, mit welchen Verantwortlichen und mit welchen Erfolgskriterien umgesetzt werden?

Unterstützungsbedarf: (Fortbildungs-, Ressourcen- und Beratungsbedarf):

Welche Ressourcen werden eingesetzt?

Welche Fortbildungsmaßnahmen sind zur Unterstützung notwendig? (Konzept der Fortbildungsplanung)

Was wird von der Schulleitung, was von der Schulaufsicht an Unterstützung erwartet?

Ergebnisprüfung und Selbstevaluation:

Wann soll im Hinblick auf die formulierten Ziele Bilanz gezogen werden?

Werden die Kriterien und Indikatoren erreicht? Welche Gründe gab es für Erfolg oder für Misserfolg? Wie hat sich die Situation der Schule verändert?

Hat sich die Schule ihrem pädagogischen Anspruch weiter angenähert? Woran will sie weiterarbeiten?

Demokratische Erziehung und politische Bildung als spezieller Aspekt:

Welche Inhalte und Formen demokratischer Erziehung und politischer Bildung werden an der Schule auf welchen Handlungsebenen realisiert?

Werden die Vorhaben im Bereich politischer Bildung und demokratischer Erziehung erfolgreich umgesetzt?

Nimmt die Schule an Wettbewerben zur politischen Bildung und zur demokratischen Erziehung teil? Welche Erfolge erzielt sie dabei?

Wird das demokratiepädagogisch ausgerichtete Leitbild der Schule auf allen Handlungsebenen erkennbar und erfahrbar?

Nimmt die Fachkonferenz Politik/Sozialwissenschaften ihre Initiatorrolle für eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung erfahrbar wahr?

Werden die Ziele demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Unterricht im Fach Politik und Sozialwissenschaften und im Schulleben angemessen erreicht?

Wenn nein, warum nicht?

Welche Formen der Kooperation mit außerschulischen Partnern im Bereich der politischen Bildung gibt es? Sind Formen demokratischen Sprechens Elemente des Schulprogramms?

Welche Rolle spielt die Schülervvertretung im Schulprogramm?

Welche Rechte werden dem Klassenrat eingeräumt? Etc.

<sup>799</sup> Hinweise, wie eine kommunikative Fortbildungsplanung realisiert werden kann, sind dem Leitfaden für Moderatorinnen und Moderatoren für Fortbildungsplanung zu entnehmen, der vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest herausgegeben wurde (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 2002a).

<sup>800</sup> Es wäre kontraindiziert, wenn Schulprogrammentwicklung nur als Aufgabe von zwei oder drei von der Schulleitung beauftragten Lehrern angesehen würde oder zum Steuerungsinstrument der Schulleitung degenerierte. Schulprogrammarbeit würde dann nicht die Sache möglichst aller Beteiligten an der Schule, sondern mutierte zur Chefsache oder zur Expertokratie, wenn die Schulprogrammentwicklung an sog. „bewährte Kräfte“ delegiert würde. Es geht beim Schulprogramm um die Integration der Beteiligten in den Prozess, also auch nicht nur darum, dass sie darüber abstimmen. Das schließt notwendige Kontroversen und ausführliche Diskussionen um das Schulprogramm ein. Aber nur so kann ein Bewusstsein sich allmählich entwickeln, das sich entfernt von der isolierten Zuständigkeit für die eigene Klasse oder das eigene Fach. Erst dann besteht die Chance, dass die Schule als gemeinsame Aufgabe angenommen und als Chance erkannt wird. „Das Schulprogramm dokumentiert sozusagen das kollektive Gedächtnis der Schule. Deshalb ist der Sinn eines solchen Programms pervertiert, wenn ein oder zwei Kolleginnen zum Programmschreiben abkommandiert werden und sich der Rest nicht mehr darum kümmert, was im Text steht“ (Meyer, H., 1997b, 200).

<sup>801</sup> Es gilt einen Zustand zu überwinden, der in der ersten Phase der Schulprogrammentwicklung in Nordrhein-Westfalen dominierte: „Eine direkte Beteiligung von Eltern sowie von Schülern an Schulprogrammen war den Evaluationsergebnissen zufolge eher die Ausnahme als die Regel. Lediglich in 17% bzw. 25% der Schulen waren Schüler bzw. Eltern Mitglied der Schulprogrammgruppe, in 24% bzw. 32% der Schulen waren Schüler- bzw. Elternvertreter zumindest teilweise an der Verschriftlichung des Schulprogramms beteiligt“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, NRW, 2002b, 39). Dass Schüler zu einer solchen Beteiligung nicht von sich aus in der Lage sind, bedarf eigentlich keiner Erwähnung. Insofern gilt auch hier, dass sie durch Lehrer an diese Arbeit herangeführt werden müssen und auch eine unterstützende Begleitung benötigen.

<sup>802</sup> Der Begriff der „Selbstevaluation“ wird in der Regel synonym verwandt mit „interner Evaluation“ und geht über die Selbstreflexion einzelner Lehrpersonen hinaus (vgl. Müller, S., 2005) „Schulinterne Evaluation wird als bewusst eingeleiteter, geplanter und systematischer Lern- und Arbeitsprozess zur Qualitätsverbesserung der Schule verstanden (...). In diesem Prozess werden systematische Untersuchungen angestellt, um aus ihnen Erkenntnisse zu gewinnen und zu bewerten. Evaluation dient hier

a) der Selbstreflexion und Selbstvergewisserung pädagogischen Handelns,

b) als schulinternes Verfahren zur Beteiligung von Schulmitgliedern,

c) als Instrument der Schulentwicklung und

d) zur schulinternen Qualitätssicherung, woraus sich auch Aufgaben der Rechenschaftslegung ergeben können“ (Holtappels, 2003, 205f.).

Geschieht die Bestandsaufnahme am Beginn der Schulprogrammarbeit noch weitgehend unsystematisch und ohne vorher festgelegte Kriterien und Indikatoren, ist ein systematisches Verfahren mit Kriterien und Indikatoren das Spezifikum der internen Evaluation. Durch diese interne Evaluation wird die nach der Analyse folgende Bewertung auf eine fundierte Bewertungsbasis gestellt, die die Bestandsaufnahme so nicht vorzuweisen hatte. Die Werturteile sind dann kommunikativ validiert.

Zudem hat die Schule bei der Selbstevaluation ein Evaluationskonzept. Die interne Evaluation ist (wie die Bestandsaufnahme auch) in die Schulprogrammentwicklung eingebunden und Bestandteil des Schulprogramms. Die Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für die Selbstevaluation sind eindeutig geregelt und die Regeln für den Prozess formuliert. Eine solche interne Evaluation kann dann durch eine Metaevaluation, einem Controlling, durch die Schulaufsicht unterzogen werden, um bei kritischen Ergebnissen Unterstützung und Beratung anbieten zu können. Mit Hilfe des Schulprogramms wird in dem systemischen Dialogprozess durch die Schulaufsicht die Frage berücksichtigt, wie und mit welchen Erfolgen die Schule sich selbst steuert und ob und wie sie sich selbstkritisch überprüft, und zwar vor dem Hintergrund vorher geklärt Kriterien und Indikatoren. Dass eine solche Metaevaluation nicht ohne Problemzonen auskommt, sei der Vollständigkeit halber erwähnt (vgl. Strittmatter, 2007). Nichtsdestoweniger ist unter den Gesichtspunkten einer verstärkten Eigenverantwortung der Schule und den Kriterien einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung die Koppelung von Selbstevaluation und Metaevaluation Verfahren des ausschließlich externen Systemmonitorings vorzuziehen, da in dieser Variante die „Selbsteilungskräfte“ und die Selbstverantwortungsübernahme bei begleitender Unterstützung eher gestärkt werden. Die Schulaufsicht kann sich dann auf die Beobachtung von Selbstevaluations-Standards konzentrieren und eine invasive Fremdinspektion den Problemfällen vorbehalten (vgl. ebenda, 107). Hier kann von der Republik Österreich gelernt werden, da dort die Schulen durch die Schulaufsicht unterstützt werden, „selbst ein System der kontinuierlichen Weiterentwicklung und Selbstvergewisserung der Qualität aufzubauen. Das Schulprogramm ist das Instrument, das Schulen das ermöglichen soll“ (Posch, 2002, 26). Aber auch das niederländische Schulinspektorat nimmt nicht nur die Ergebnisse der schulischen Selbstevaluation als Ausgangspunkt für die Inspektion, sondern verzichtet sogar auf die Erhebung eigener Evaluationsdaten, sofern die schulinterne Evaluation bestimmten Qualitätsansprüchen genügt (vgl. Böttcher/Kotthoff, 2007, 14). Dagegen haben wir es in Nordrhein-Westfalen mit einer schematischen und uniformen Schulinspektion zu tun, die sich „Qualitätsanalyse“ nennt, die bisher nur als Absichtsbekundung die Berücksichtigung spezifischer Kriterien der jeweiligen Einzelschule in Betracht zieht (vgl. Dederling/Müller/Bos, 2008, 10), die zudem den Anspruch der ubiquitären Fremdevaluation hat und nicht als minimal invasives Instrument der Kontrolle erst dann zum Einsatz kommt, wenn die in der Selbstevaluation dokumentierten Ergebnisse der Schule signalisieren, dass Probleme bestehen, die dann durch einen Blick von außen tiefer analysiert werden (vgl. Böttcher/Kotthoff, 2007, 15). Zudem müssten die jeweiligen Besonderheiten der jeweiligen Einzelschule umfassend berücksichtigt werden. Auch die sog. Qualitätsberichte beschreiben in einer das System Schule nicht irritierenden Form eher das, was die Schule meist schon von sich wusste. Die „Qualitätsanalyse“ in NRW ist – abgesehen davon, dass sich die Schulen darauf einstellen – kein geeignetes Mittel, um die schulische Qualität zu heben. Da sie die Eigenverantwortlichkeit der Schulen nicht stärkt und die demokratisch-partizipative Schulentwicklung überhaupt nicht berücksichtigt, hilft sie den Schulen nicht weiter, die konsequent einen solchen Weg gehen wollen.

<sup>803</sup> Um möglichst wenige Fehler bei selbstevaluativen Prozessen zu machen, z. B. durch die Erzeugung eines „Datenfriedhofes“, sei auf die folgende Literatur hingewiesen: Burkhard/Eikenbusch, 2000; Lohmann, 2003; Rolff, 2001, 81-114; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 2006; Strittmatter, 2003.

<sup>804</sup> Wie dies im Gesamtzusammenhang von Schulprogramm und größerer Eigenverantwortlichkeit der Schule sich vollziehen kann, um so durch Schulentwicklung

einen angestrebten, neuen und verbesserten Zustand der Schulentwicklung über einen langfristigen und kontinuierlichen Prozess zu erreichen, kann dem Reader „Schulaufsichtsfortbildung im Modellvorhaben ‘Selbstständige Schule’: Qualitätsmanagement und Evaluation“ o. J., S. 4-81, hier S. 43, entnommen werden.

<sup>805</sup> Kotthoff stellt berechtigt fest: „Für den Erfolg des nordrhein-westfälischen Evaluationskonzeptes wird es aber vermutlich von entscheidender Bedeutung sein, dass die Lehrer die innovativen Elemente des Reformkonzeptes nicht nur erkennen, sondern dass sie das Thema ‘Qualität von Schule’ auch als inhaltliche Herausforderung, die ihr Engagement erfordert, begreifen und verstehen und nicht lediglich als einen weiteren Auftrag, der zu erledigen ist, weil er ‘von oben’ verordnet wurde“ (Kotthoff, 2003b, 411). Wichtig dabei ist aber auch, dass die Betroffenen die rückmeldende Spiegelung als Gewinn von Souveränität trotz des damit verbundenen Erschreckens über bisher unbekannte Wirkungen erleben, ohne bei der Selbstevaluation in „beschönigende Selbstbeweihräucherung“ zu verfallen (vgl. Schley, 2004).

<sup>806</sup> Die langfristigen Ziele können dabei im Anschluss an Hartmut von Hentig durchaus hoch sein, aber die Schritte dahin müssen klein bleiben, um die Beteiligten nicht zu überfordern.

<sup>807</sup> Vgl. zur Arbeit mit Steuergruppen auch: Rolff, 2006a; Berkemeyer/Holtappels, 2007; Becker, A./Thomas, 2000.

<sup>808</sup> Dabei ist zu beachten, dass es nicht den optimalen Führungsstil der Schulleitung (die beeinflussenden Individualfaktoren sind zu mannigfaltig) gibt, sondern dass dieser auf situative Notwendigkeiten reagieren muss und sich auf die Voraussetzungen und Entwicklungsgrade an Kompetenz, Engagement und Eigenverantwortungsübernahme der Teams, der Fachkonferenzen und der einzelnen Lehrer einzustellen hat.

<sup>809</sup> Herbert Buchen stellt klar, dass durch Zielvereinbarungen mehr Gestaltungsaunomie und mehr Selbstverantwortlichkeit für die Einzelschule erreicht werden kann (vgl. Buchen, 1994, 15).

<sup>810</sup> Armin Lohmann und Jens Reißmann weisen berechtigt darauf hin, dass die Schulaufsicht nur noch dann intervenieren sollte, wenn Schulen deutlich hinter den landesüblichen Standards zurückbleiben und sich nicht selbst helfen können (vgl. Lohmann/Reißmann, 2007). Dieses Problem wird im folgenden Kapitel mit untersucht.

<sup>811</sup> Wie man Vernetzung durch Unterstützung organisieren kann, ist dem Beitrag von Franz Rauch zu entnehmen (Rauch, 2002, 162ff.).

<sup>812</sup> Auf die Aufgaben der Schulaufsicht und die Notwendigkeit ihrer Veränderung wird im weiteren Verlauf noch gesondert eingegangen. Wie Schulaufsicht und Schulleitung in einen gelingenden Dialog treten können, beschreibt Christoph Burkhard (vgl. Burkhard, 1999).

<sup>813</sup> Damit soll keinesfalls ein kausaler Nexus zwischen Schulprogramm und Verbesserung der Bedingungen demokratischer Erziehung und politischer Bildung behauptet werden, sondern nur der Anspruch verdeutlicht werden, dass ein Schulprogramm diese in gelingender Weise fördern und unterstützen kann.

<sup>814</sup> Eine so verstandene Schulprogrammarbeit ist auch grundlegend für eine positive und damit qualitativ anspruchsvolle Schulentwicklung. Diese wiederum fördert „das Verständnis dafür, was zur Lehrertätigkeit gehört, und zwar nicht durch externe Vorgaben, sondern durch Auseinandersetzung mit den konkreten Anforderungen der Arbeits- und Bildungssituation und der kommunikativen Verständigung darüber, was die Gemeinschaft der Professionellen, das Kollegium, als sinnvoll erachtet, um Bildungsprozesse in der Schule möglich zu machen. Professionalität im Lehrerberuf angesichts sich rasch wandelnder Anforderungen ist Produkt und Prozess gleich-

ermaßen. Es ist eine *Sinn herstellende Professionalität*, für die der Einzelschule und dem Kollegium Qualifikationen, Raum und Ressourcen zur Verfügung stehen müssen“ (Altrichter/Lindau-Bank, 2008, 6).

<sup>815</sup> Der Begriff der Schulgemeinde, der hier durchgehend benutzt wird, wird keinesfalls als eine harmonische Einheit betrachtet. Auch sind die Beziehungen auch innerhalb der Schulgemeinde weitgehend asymmetrisch. Wenn hier von Schulgemeinde die Rede ist, wird sie als kontroverse Aushandlungsversammlung verstanden, die sich um ein gemeinsames Verständnis bemüht, aber in der das Leben mit Dissens eine akzeptierte Grundhaltung ist wie auch die gegenseitige Akzeptanz von Unterschiedlichkeit.

<sup>816</sup> „Lange Zeit waren Strukturen und Handhabung der Schulaufsicht kein organisationstheoretisches, geschweige denn pädagogisches Thema. Schulaufsicht galt als etwas Vorgegebenes und praktisch kaum Beeinflussbares, man widmete sich in der Pädagogik intensiv dem 'pädagogischen Bezug', der Praxis des Unterrichts, historischen sowie erziehungs- und bildungsphilosophischen Fragestellungen und ignorierte systematisch organisationspädagogische Themen“ (Rosenbusch, 1995a, 9).

<sup>817</sup> Auch das empirische Wissen über die Situation der Schulaufsicht ist in Deutschland sehr gering (vgl. Burkhard, 1998, 41).

<sup>818</sup> Auch Böhrs, Daschner, Meyer-Dohm, Rosenbusch und Strittmatter sprechen der Schulaufsicht das umfangreichste und reflektierteste Erfahrungswissen über die Schule zu. Zudem besitze sie einen umfangreichen Fundus von handlungsrelevantem Wissen, das durch theoretische Studien wie praktische Beobachtungen gewonnen worden sei (vgl. Böhrs/Daschner/Meyer-Dohm/Rosenbusch/Strittmatter, 1998, 58ff.).

<sup>819</sup> Das Organisations- und Managementwissen der Schulaufsicht kann dabei als Instrument zur Durchsetzung erziehungswissenschaftlich fundierter Zielsetzungen, die nicht Zielsetzungen des ökonomischen Sektors sind, betrachtet werden (vgl. Rahm, 2005, 113).

<sup>820</sup> Schulen benötigen Experten von außen, die hoch motiviert sind (vgl. Meyer, H., 1997a, 196). Die Einzelschule, die – wie noch zu zeigen sein wird – als Träger ihrer eigenen Schul- und Unterrichtsentwicklung gilt, bedarf der Unterstützung, Begleitung und Beratung einer Instanz von außen, und zwar in einem gemeinsamen System schulinterner und schulexterner Qualitätsentwicklung im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung. Insofern erhält diese Instanz – wie immer man sie bezeichnen mag – ihre Berechtigung und hat auch eine besondere Verantwortung. Dies gilt ganz besonders für die Leitung einer Schule, die immer anspruchsvoller wird, und die hinsichtlich einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung vor besonderen Herausforderungen steht. So folgert dann auch Rosenbusch: „*In Wirklichkeit wird Schulaufsicht um so wichtiger, je größer die Handlungsspielräume und Verantwortungsbereiche der einzelnen Schulen werden.*“ (Rosenbusch, 2002, 18, kursiv im Original). Die korrespondierende Begleitung und Beratung der Schulen und die Gewährleistung eines entwicklungsbegünstigenden Kontextes – hier für die demokratische Erziehung und politische Bildung – wird daher immer wichtiger. Insofern kann die geführte Debatte um eine Verankerung von einem Mehr an politischer Bildung und demokratischer Erziehung auf allen Ebenen der Schule und darüber hinaus nicht ohne die Schulaufsicht geführt werden. Dazu gehört dann auch die Diskussion um die Funktionen der Schulaufsicht (vgl. Burkhard/Rolff, 1994, 205).

<sup>821</sup> „Politisch sollte die Tendenz zu vielen partiellen Reformen in der Schule überwunden werden durch Maßnahmen, die im Rahmen eines Gesamtkonzeptes verwirklicht werden“ (Dubs, 2003a, 17). „Es geht um die Reform der Schulen, um das

in diskursiven Prozessen entwickelte Design, das Profil einer Schule, in der Schüler erfolgreich lernen; der Zukunft zugewandt, auf deren Bewältigung sie vorbereitet werden, ohne in der jeweiligen Gegenwart ihr Wohlbefinden und ihre Lernfreude aufzugeben; das Design einer moralischen Gemeinschaft im Dienste gemeinsamer Zwecke, die Lehrer kommunikativ, professionell und selbstbestimmt mit ihren Schülern verfolgen“ (Edelstein, 1999, 122).

<sup>822</sup> „Im oszillierenden Prozeß der wechselseitigen Wirkungen von Theorie und Praxis auf dem Sektor der Schule besitzt der Schulrat eine Schlüsselrolle. Nur muß er sich dessen bewusst sein“ (Scheffler, 1983, 114). Auch K.-O. Bauer plädiert im Interesse der Schulen und der Schulentwicklung für mäßig geregelte Kontexte und Organisationszusammenhänge über die Schule hinaus, die von der Schulaufsicht aber vor allem durch eine Beratung vorgenommen werden sollte, die nicht ganz unverbindlich bleibe (vgl. Bauer, 2002b, 265).

<sup>823</sup> Dubs weist auf die Notwendigkeit einer solchen Passung von Schulsystem und Schulaufsicht hin, was aber auch heißen kann, dass sich Folgerungen für die Änderungen des Schulsystems ergeben können, wenn die Schulaufsicht sich weiterentwickelt: „Es wird davon ausgegangen, dass es keine richtige und falsche Form der Ausgestaltung der Schulaufsicht gibt, sondern Lösungen anzustreben sind, die mit den Grundannahmen zur Ausgestaltung des Schulsystems in einem Hoheitsgebiet kongruent sind“ (Dubs, 2003a, 2). Die hier in dieser Arbeit vorgeschlagenen Lösungen und Entwicklungsmöglichkeiten bewegen sich dabei – darauf wird noch eingegangen – auf dem grundgesetzlich gesicherten Rahmen des Schulsystems und der Schulaufsicht.

<sup>824</sup> „Change is a journey, not a blue print“ (Fullan 1993, zit. n. Sliwka, 2008, 163).

<sup>825</sup> „Das heißt, dass Schulleitung und Schulaufsicht gehalten sind, die Schule zu einer Institution entwickeln zu helfen, in der Mündigkeit erworben und respektiert wird, in der die Anerkennung des Anderen und der eigenen Person erfahrbar ist, in der Entscheidungen getroffen und verantwortet werden und in der Kooperation als Handlungsmaxime und Kooperationsfähigkeit als Zielvorstellung vorherrschen“ (Rosenbusch, 2005, 15).

<sup>826</sup> Die Schulaufsicht kann immer nur Hilfestellung leisten, aber keinesfalls das Lernen von Demokratie durch politische Bildung und demokratische Erziehung als „verschreibungspflichtige Arznei“ verordnen.

<sup>827</sup> Es sei daran erinnert, dass die Rückkehr zu einer Dominanz einzelner Fächer, die dann auch noch als „Kernfächer“ bezeichnet werden, in allen Schulformen, insbesondere im Gymnasium, bildungstheoretisch in keiner Weise zu rechtfertigen ist: „Es läßt sich heute durch eine seriöse bildungstheoretische und historisch fundierte Argumentation kein begrenzter Fächerkanon mehr mit einem Allgemeinbildungsanspruch verbinden“ (Fölling, 1993, 202). Das Kollegstufenmodell des Landes Nordrhein-Westfalen hat dies damit begründet, dass die Dynamik wissenschaftlicher Entwicklung nicht prognostizierbar sei, dass ein ungebrochenes Verhältnis zu den kulturellen Traditionen nicht mehr existiere und auch eine einheitliche Weltanschauung nicht verfügbar sei (vgl. Kollegstufe NW, 1972, 23f.). Deshalb seien alle Fächer gleichermaßen zur Studiervorbereitung geeignet und es müsse von einer Gleichwertigkeit aller Fächer ausgegangen werden. Auch wenn im wissenschaftlichen Diskurs inzwischen nicht ganz zu Unrecht eingewandt wurde, dass es „basale Fähigkeiten“ gibt, „die für die Teilhabe an der wissenschaftlichen Kommunikation in allen Studienfächern bzw. Disziplinen Voraussetzung (...) sind“ (Huber, 1995, 170), so kann daraus nicht zwangsläufig ein Kanon von Fächern und eine Dominanz in den Stundenanteilen bei der Verteilung der Fächer in den Sekundarstufen gefolgert werden. Insofern wird hier die Forderung erneuert, demokratische Erziehung und

politische Bildung in der Schulkultur (siehe Rahmenvorgabe Politische Bildung, 2001, Kapitel 1.3., 10 f., Ministerium für Schule, Jugend u. Kinder, 2004.) und im Fächerkanon der Schulen mit einem Fach durchgängig mit mindestens zwei Stunden in der Sekundarstufe I und in der gymnasialen Oberstufe mit mindestens drei Stunden verbindlich zu verankern.

<sup>828</sup> Um eine solche demokratische Kultur in der Schule zu etablieren, sind wichtige Eckpunkte zu klären, z. B. die Frage nach den vorhandenen Kompetenzen, nach den Schlüsselpersonen und nach der Implementierung (vgl. Frech, 2005, 310). Eine Schule, die eine demokratisch-partizipative Schulkultur verankert und lebt, kann sich dann auch einem Zertifizierungssystem (ein Vorschlag der DeGeDe=Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik) für demokratisch geprägte Schulen stellen.

<sup>829</sup> „Wer führt, muss auch wieder lernen, zur Asymmetrie, in der er oder sie steht, und zur eigenen Rolle zu stehen“ (Reichenbach, 2002a, 37). Das heißt aber auch, dass es in einer solchen Beziehung immer um eine Interaktion zwischen *freiheitsfähigen Wesen* geht (vgl. ebenda, 38).

<sup>830</sup> Dies kann mit Roland Reichenbach „Tugend“ (vgl. Reichenbach, 2007a, 317) genannt werden.

<sup>831</sup> Unter Umständen ist dies nur mit einer gewissen Ironie möglich: „Ausgehalten werden kann dieser wackelige Boden der demokratischen Lebensform nur mit einem Mindestmaß an Ironie“ (Reichenbach 2007d, 364).

<sup>832</sup> „Die Authentizität ist ein Ideal für intime Beziehungen und keines für institutionelle Verhältnisse.“ (Reichenbach, 2007a, 324).

<sup>833</sup> „Wer das ‘krumme Holz der Humanität’ (Kant) nicht erträgt, fühlt sich von einem Kompetenz- und Steigerungsethos angezogen und bringt in einer anti-tragisch zuversichtlichen Kompetenzgesellschaft eine scheinbar vernünftige und scheinbar pragmatische und entheiligte Pädagogik hervor“ (Reichenbach, 2007a, 332).

<sup>834</sup> „Als Perspektive deutet sich ein neuer Typ von Schulaufsichtsbeamten an, der verschiedentlich bereits in einzelnen Bundesländern erfolgreich arbeitet, aber bislang noch nicht überall als Leitbild akzeptiert ist: Optimistisch engagierte Persönlichkeiten, die ethisch reflektiert, fachlich qualifiziert, entscheidungsfreudig sind und über große kommunikative Kompetenz verfügen. Persönlichkeiten, die die pädagogische Aufgabe gemeinsam mit den Lehrkräften, Schulleitern und Eltern angehen und primär bei positiven Entwicklungen im Sinne von Schatzsuche (statt Defizitfahndung) ansetzen. Persönlichkeiten, die Probleme klar erkennen und offen ansprechen, aber ebenso auch für Kritik ‘von unten’ empfänglich sind und sich regelmäßig des Erfolges ihrer Arbeit durch Evaluationen versichern“ (Rosenbusch/Schlemmer, 1997, 17).

<sup>835</sup> Hier sei auf die schulrechtlichen Vorschriften des Allgemeinen Landrechts in Preußen vom 5. Februar 1794 hingewiesen, in denen nicht nur die Schulpflicht und die Schule als Staatsanstalt eingeführt wurde, sondern auch das Prinzip einer staatlichen Schulaufsicht erstmalig verankert wurde. Zur Geschichte der Schulaufsicht sei auf folgende Arbeit hingewiesen: Kurtz, 1982.

<sup>836</sup> An anderer Stelle führt H.-G. Rolff aus: „Die traditionelle öffentliche Verwaltung erstickt offenbar im operativen Tagesgeschäft, bindet auf diese Weise einen Großteil der Ressourcen und kommt kaum dazu, die wesentlichen Grundsatzentscheidungen zu fällen und einen Handlungsrahmen zu entwickeln“ (Rolff, 1998b, 190). R. Bessoth kommt angesichts dieser Problemlage und angesichts angewandter Verwaltungstechniken, die aus dem 19. Jahrhundert stammen, dann sogar zu der Bewertung, dass sich die traditionelle Schulaufsicht „hart am Rande der Funktionsunfähigkeit“ (Bessoth, 1978, 127) bewege.

<sup>837</sup> Auch der Schulrechtler Avenarius verdeutlicht, dass es eine Fiktion ist, wenn man noch immer glaube, „die Schulen (allein, G. R.) mit allen möglichen Direktiven steuern zu können: mit Gesetzen, Verordnungen und Erlassen, mit Lehrplänen und Stundentafeln, mit Schüler-Lehrer-Relationen und Ausstattungsrichtlinien, mit Prüfungsordnungen und Schulbuchzulassungen und was es sonst so noch gibt. Das sind zwar zumindest teilweise notwendige Vorgaben, mag man auch an der überzogenen Regelungsintensität Anstoß nehmen. Nur darf man sich nicht dem Irrglauben hingeben, damit sei die Qualität der pädagogischen Arbeit gesichert. Staatliche Steuerung des Schulwesens beruht traditionell auf der Vermutung, dass diese Inputs den Schulalltag tatsächlich bestimmen“ (Avenarius, 2002, 7).

<sup>838</sup> Es ist daher nicht verwunderlich, wenn die ehemalige Schulleiterin und spätere Schulaufsichtsbeamtin für Gesamtschulen bei der Bezirksregierung Köln Anne Ratzki ihre Eindrücke so beschreibt: „In vielen Fällen erlebte ich Schulaufsicht als kleinliche Kontrolle und abhold jeder Weiterentwicklung. Ihr Bestreben war nur auf äußere Ordnung des Unterrichtsbetriebes und auf Ruhe an der Schule gerichtet“ (Ratzki, 2004, 63). Konsequenterweise fordert Anne Ratzki dann auch, dass eine „Lernende Schule“ eine lernende Schulaufsicht benötige (vgl. ebenda, 60).

<sup>839</sup> Rosenbusch prägte diesen Begriff schon 1994 (vgl. Rosenbusch, 1994), kam aber auch später darauf zurück.

<sup>840</sup> In ähnlicher Weise äußert sich auch R. Dubs (vgl. Dubs, 2003a, 2). Dass ein völlig anderes Verhalten der Lehrer gegenüber der Schulaufsicht bei anderen Voraussetzungen, Bedingungen, Strukturen und Traditionen möglich ist, zeigen die Niederlande, wo selbstbewusste Lehrkräfte der Schulinspektion ihre Arbeit zeigen und erwartungsvoll warten, wie ihre Bewertung ausfällt. Dabei ist allerdings zu beachten, dass das Personalmanagement in den Niederlanden alleine Angelegenheit der Schulleitung ist (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2003, Qualität & Kwaliteit, 22).

<sup>841</sup> Auch wenn diese Veränderungsnotwendigkeit gesehen und theoretisch angestrebt wird, so muss doch gefragt werden, ob Herbert Buchen mit seinem Verständnis und seiner Kritik an der Schulaufsicht nicht recht hat: „Die traditionellen Grundauffassungen und das bürokratisch-hierarchische Verhalten der übergeordneten Aufsichtsebenen haben im Vergleich zur früheren zentralgesteuerten Schule keine nennenswerte Veränderung erfahren. Schulaufsicht übt sich ... in verstärkter direkter und indirekter Gängelung von Schulen und Lehrkräften. (...) 'Klassische' Schulaufsicht interveniert nicht selten sogar noch ins Tagesgeschäft, statt sich auf das Controlling vereinbarter oder vorgegebener Ziele und auf die Metaevaluation schulischer Leistungsergebnisse zu konzentrieren und ggf. überforderten Schulleitungen beratend zur Seite zu stehen“ (Buchen, 2007, 4).

<sup>842</sup> Dezernat 41 für Grund- und Förderschulen, Dezernat 42 für Haupt- und Realschulen, Dezernat 43 für Gymnasien, Dezernat 44 für Gesamtschulen und Dezernat 45 für Berufskollegs.

<sup>843</sup> Das Land NRW hat 31 Kreise, 23 kreisfreie Städte und 373 kreisangehörige Gemeinden. Die Bezirksregierungen haben ungleiche Grundgrößen.

<sup>844</sup> Es sollte nicht mit den Schulverwaltungsämtern der einzelnen Kommunen verwechselt werden.

<sup>845</sup> Der Befugniskatalog der Schulaufsicht wurde darüber hinaus noch um ein Ziel ergänzt. Danach umfasst die Schulaufsicht auch die Befugnisse des Staates zur Planung und Organisation des Schulwesens mit dem Ziel beizutragen, ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet (vgl. Füssel, 2001b, 42f.).

<sup>846</sup> Judith Müller verweist darauf, dass die staatliche Zuständigkeit vor allem dem Zwecke diene, das alleinige Recht des Staates auf das Schulwesen in Abgrenzung zu etwaigen Rechten der Kirche zu dokumentieren. Schulen sollten nur insoweit Veranstaltungen des Staates sein, als sich dieser einen gewissen Einfluss auf das Schulwesen sichern wollte (vgl. Müller, J., 2006, 92).

<sup>847</sup> „Schulhoheit bezeichnet ... die dem Staat nach überwiegender Auffassung zuerkannten Funktionen der Organisation, Planung und Leitung des Schulwesens, die von Legislative und Exekutive wahrgenommen werden (Müller, J., 2006, 67).

<sup>848</sup> Die Zweckmäßigkeit schließt Judith Müller aber später aus, da für diese kein Maßstab im Voraus vorliege, an dem es dem Beaufsichtigenden möglich sei, sein Verhalten auszurichten (vgl. Müller, J., 2006, 94).

<sup>849</sup> Eine weitere Ausgestaltung hat der Verfassungsgeber bewusst den einfachen Gesetzgebern, also den Landesparlamenten überlassen (vgl. Müller, J., 2006, 97).

<sup>850</sup> Als Beispiel für eine solche Lösung nennt Judith Müller Südtirol und das dortige Autonomiegesetz von 2000 (vgl. Müller, J., 2006, 87).

<sup>851</sup> Dies hat schon der ehemalige Hamburger Schulleiter Peter Daschner im Jahre 1985 gefordert: „Die Schulaufsicht sollte sich tendenziell auf Rechtsaufsicht beschränken. Dies wäre auch unter den heutigen Schulverwaltungsgesetzen möglich...“ (Daschner, 1985, 260). In ähnlicher Weise äußert sich der ehemalige Berliner Senator Carl-Heinz Evers: „Schulaufsicht des demokratischen Staates wäre dann Rechtsaufsicht, die über die Einhaltung der Gesetze wacht und über die Rechtmäßigkeit von Entscheidungen, – nicht mehr über Zweckmäßigkeit, wie es der Fachaufsicht zukommt. Und schon gar nicht mehr dürfte Schulaufsicht jenes obrigkeitstaatliche Relikt des ‘unmittelbaren Durchgriffs’ bleiben“ (Evers, 1985, 267).

<sup>852</sup> „Das Verständnis des Schulaufsichtsbegriffs als die Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht umfassend führt dazu, dass das deutsche Schulwesen mit weitgehend standardisierten Modellen betrieben wird und einer Herausforderung durch alternative und konkurrierende Modelle kaum ausgesetzt ist“ (Müller, J., 2006, 81).

<sup>853</sup> „Eine Körperschaft des öffentlichen Rechts ist eine durch staatlichen Hoheitsakt geschaffene, rechtsfähige, mitgliedschaftlich verfasste Organisation des öffentlichen Rechts, die öffentliche Aufgaben mit i. d. R. hoheitlichen Mitteln unter staatlicher Aufsicht wahrnimmt“ (Müller, J., 2006, 269). „Die Mitglieder einer Körperschaft sollen die ihnen gemeinsamen öffentlichen Angelegenheiten im Rahmen der staatlichen Rechtsordnung eigenverantwortlich unter staatlicher Rechtsaufsicht erledigen“ (ebenda, 270). „Da es sich bei den Körperschaften um öffentlich rechtliche Institutionen handelt, sind sie zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben mit Hoheitsgewalt ausgestattet, können sich Satzungen geben und Verwaltungsakte erlassen. Bei ihrer Arbeit unterliegen die Körperschaften der Aufsicht des Staates, die das notwendige Korrelat der Verleihung von Hoheitsgewalt darstellt. Regelmäßig beschränkt sich die Aufsicht des Staates auf eine Rechtsaufsicht“ (ebenda.). Dieser Konstruktion einer Schule als Selbstverwaltungskörperschaft stehen keine verfassungsrechtlichen Bedenken entgegen: „Das Grundgesetz enthält – bis auf die Ausnahmen der kommunalen (Art. 28 Abs. S. 2 GG), der akademischen (Art. 5 Abs. 3, S. 1 GG) und der rundfunkrechtlichen Selbstverwaltung (Art. 5 Abs. 1 S. 2 Var. 2 GG) – weder ein allgemeines *Gebot* noch ein allgemeines *Verbot* der Errichtung (funktionaler) Selbstverwaltungseinheiten. Vielmehr liegt die Errichtung (funktionaler) Selbstverwaltungseinheiten weitgehend im Organisationsermessen des einfachen Gesetzgebers“ (ebenda, 292). Mit der Aufgabe der Rechtskonstruktion der nicht-rechtsfähigen Anstalt sind auch die Möglichkeiten des uneingeschränkten Zugriffs der Schulaufsicht, der ohne Begründung erfolgen kann, auf die Schulen limitiert. Die Schule selbst erhielte ein subjektiv-öffentliches Recht (vgl. ebenda). Beispielhaft für

Judith Müller sind die 19 Bostoner „Pilot Schools“, die eine Zwischenstufe zwischen den vollautonomen „Charter Schools“ und regulären öffentlichen Schulen darstellen, woraus die Möglichkeit erwachsen ist, größere Freiräume für Innovationen zu schaffen (vgl. ebenda, 306). Allerdings stellt auch Judith Müller fest, dass weiter über die Entwicklung neuer, den schulischen Bedürfnissen angepasster Rechtsformen nachzudenken sei, weil auch die Körperschaft noch nicht zwingend die ideale Lösung für die Schulen bedeute (vgl. ebenda, 343f.).

<sup>854</sup> Das darf allerdings nicht bedeuten, dass nur ein Formenwechsel sich ereignet, bei dem die Schulaufsicht auf der Grundlage einer Vielzahl von neu geschaffenen Rechtsvorschriften handelt und so inhaltlich in unveränderter und umfassender Weise unter Verwendung neuer Formen agiert (vgl. Füssel, 2001, 133). Auch halbherzige Lösungen, wie sie im Rahmen des Modellprojekts „Selbstständige Schule“ in NRW existierten, die den Status der nicht-rechtsfähigen Anstalt nicht verließen und damit die Schule unselbstständig hielten, helfen nicht weiter.

<sup>855</sup> Die Schulaufsicht hat die Bedeutung des Demokratieprinzips für die Schule zu sichern, indem sie erst einmal die Verankerung der Schule in der Demokratie gewährleistet. Dies bedeutet, dass sie den legislativen Organen der Gesetzgebung und den von ihnen ausgehenden rahmensetzenden Bedingungen Geltung zu verschaffen hat. Damit ist gemeint, dass das Prinzip der repräsentativen Demokratie, das im Artikel 20 Abs. 2 Satz 1 GG („Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus.“) beachtet werden muss, wonach die demokratische Legitimation vom Staatsvolk über das Parlament und über die parlamentarische Abhängigkeit der Regierung weiter an die zuständige Administration weitergegeben wird. Dieser sog. Parlamentsvorbehalt, also die abgeleitete demokratische Legitimation, setzt den schulischen Selbstverwaltungs- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten Grenzen, aber eben nur in den wesentlichen Bereichen, die vom Gesetzgeber, z. B. durch das Schulgesetz oder landesweite Vorgaben, geregelt werden. Dies ist durchaus mit einer sich auf Rechts- und Dienstaufsicht beschränkenden Schulaufsicht möglich. Der Parlamentsvorbehalt bedeutet allerdings auch, dass die Schulkonferenz keine Entscheidungen treffen darf und nicht treffen kann, die gegen diese Rahmensetzungen verstoßen, weil es dafür den Eltern, Schülern und den Lehrern an der entsprechenden Legitimation fehlt. Andererseits räumt das Grundgesetz dem Parlament keinen allumfassenden Vorrang bei Entscheidungen ein, nur bei grundlegenden, also normativen und damit der Rechtsprechung vorbehaltenen Bereichen, weil das Parlament nur die normativen Grundlagen für das Verwaltungshandeln legt (vgl. Heckel/Avernarius 2000, 236). Das bedeutet, dass der Gesetzgeber der Schulverwaltung auch im normativen Bereich, jenseits des durch das Wesentliche abgesteckten Rahmens, einen nicht unerheblichen Gestaltungsspielraum einräumen kann (vgl. ebenda, 237) und auch sollte, damit die Schulaufsicht auch in einem abgesteckten Rahmen gestalterisch tätig werden kann. Wenn die Rückbindung an die Volkssouveränität gegeben ist, so können bei Angelegenheiten minderer politischer Bedeutung auch Entscheidungen mit Letztverbindlichkeit auf andere Institutionen und Organe übertragen werden (vgl. Avenarius, 1997, 181f.). Auch für die Schulen heißt das, dass ihnen der Staat einen Handlungsspielraum zur Verfügung stellen kann, wenn er in grundsätzlicher Weise die Verantwortung für die Qualität der schulischen Arbeit trägt (vgl. Heckel/Avenarius, 2000, 233) und sich bemüht, den Anspruch gleicher schulischer Bildungschancen zu erhalten.

<sup>856</sup> Grundsätzlich sollte Schulaufsicht mit der Treue zu den rahmensetzenden Bedingungen und gesetzlichen Grundlagen als Normalfall rechnen. Da aber „Störfälle“ und Missbräuche von Freiheit an den Schulen nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden und der Staat die Rolle der Gewährleistung der schulischen Arbeit über-

nommen hat, ist es notwendig, dass neben der formalen Rechtsaufsicht (schulrechtliche Aufsicht) und der externen Metaevaluation der Selbstevaluation der Schulen auch weiterhin eine Rechtsaufsicht unter Einschluss der Dienstaufsicht besteht, die beide aber als eigenständige Abteilungen arbeiten, z. B. zur Überwachung der rechtskonformen Umsetzung gesetzlicher Rahmenorientierungen und zur Verhinderung eines systematischen Unterlaufens und Verweigerens gegenüber gesetzlich vorgegebenen Normen. Gerade bei einer größeren Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen, für die hier unter bestimmten Rahmenseetzungen eingetreten wird, muss gewährleistet sein, dass sich Schulen und Lehrkräfte nicht dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag entziehen. Zu dieser Einsicht kommt auch Anton Strittmatter, wenn er darlegt: „Treten Konflikte mit bzw. um eine Lehrperson oder Schule auf, welche die Schule nicht mit ihren Bordmitteln bewältigen kann, ist eine externe Krisenintervention angezeigt“ (Strittmatter, 1999b, 6). Wenn also in Schulen Rechte, staatlich gesetzte Rahmenbedingungen und pädagogische Normen verletzt werden, besteht die Notwendigkeit einer schulaufsichtlichen Intervention, da hier Autonomiegrenzen überschritten werden. Dieses Eingreifen ist verbunden mit einem akzentuierten Änderungsverlangen, das auch durchsetzbar sein muss. Solche Interventionen sind aber als „ultima ratio“ zu verstehen und erst nach Maßnahmen der Unterstützung und Beratung mit der Auflage der Erstellung eines Aktionsplanes (wie in England oder Schottland) zur Behebung der Problemlagen zu ergreifen. Interventionen und evtl. Sanktionen müssten sich auf der Grundlage verbindlicher Standards bewegen, um Willkür zu vermeiden. Bei mehrmaligem deutlichen Verfehlen der kriteriellen Normen, Rechte, Gesetze und Rahmenbedingungen trotz geleisteter Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen muss auch ein schneller Austausch des Leitungspersonals oder von Teilen des Lehrkörpers möglich sein. Dies darf dann nicht an den Besitzstandrechten des Beamtentums scheitern, weshalb es unbedingt notwendig erscheint das Beamtenrecht in diesen Bereichen zu verändern. Es muss die Möglichkeit bestehen, dass bei permanenter Nicht-Erfüllung des pädagogischen Auftrages von Leitung oder vom Lehrkörper, bei Nichtwahrnehmung der pädagogischen Verantwortung gegenüber den Schülern und bei Formen der Deprofessionalisierung die entsprechenden Personen schneller aus dem pädagogischen Dienst zu entfernen sind, um sie anderen Aufgaben, die nicht mit Erziehung und Bildung zu tun haben, zuzuführen. Gleichzeitig muss aber auch die Verpflichtung der Schulaufsicht bestehen, solche Maßnahmen vor der Schulkonferenz schulöffentlich zu legitimieren. Um solche Interventionen durchführen zu können, wird bei der eigenständigen Schulaufsicht (gedacht als Sonderbehörde, worauf noch einzugehen ist) in ihren Abteilungen der Rechts- und Dienstaufsicht eine dafür spezialisierte Fachstelle eingerichtet, in der Juristen und Juristinnen mit Spezialkenntnissen im Bereich des Disziplinar- und Personalrechts gemeinsam mit Supervisorinnen und Supervisoren arbeiten. Sie hat auch die Schulaufsicht in ihrer noch zu erläuternden Funktion der Systemberatung zu informieren, wenn dieser Aufgabenbereich dadurch tangiert wird. Durch eine solche spezialisierte Organisationsform mit entsprechender Kompetenz entsteht eine Anlaufstelle, die die Relevanz der Verfehlungen einschätzen und die notwendigen Bearbeitungsmodi vorsehen kann, wodurch auch das öffentliche Vertrauen in die Institution Schule gestärkt wird, weil zu erkennen ist, dass Missstände und Verstöße gegen den pädagogischen Auftrag der Schule schnell geahndet werden. Dass es bei den Schulen und beim Lehrkörper zum Missbrauch von Autonomie kommen kann, muss aber hingenommen werden. „Die Missbrauchsgefahr ist der Gewährung von Freiheit stets inhärent, ohne dass dadurch der Wert von Gewährung von Freiheit in Frage gestellt würde“ (Müller, J., 2006, 86).

<sup>857</sup> Bezirksregierung Münster, Abteilung für Schule: Modell der neuen Schulaufsicht, Powerpointvortrag, S. 1-12. Interessant daran ist, dass die schulfachliche Aufsicht zwar um eine schulformbezogene systemische Beratung ergänzt wird, aber in ihrer Rechtskonstruktion völlig unverändert bestehen bleibt, so dass die grundsätzliche Problematik der Vereinigung unterschiedlicher Rollen in einem Auftrag nicht ausgeräumt und die Selbstständigkeit der Schulen auch wieder nur halbherzig ermöglicht wird.

<sup>858</sup> Hier sei erneut auf den Art. 8 Abs. 3 Satz 2 bis 3 Landesverfassung NRW hingewiesen: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Landes. Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachlich vorgebildete Beamte ausgeübt.“

<sup>859</sup> Es sei hier den schon erwähnten Papiere des Ministeriums für Schule und Weiterbildung aus den Jahren 2008 und 2009 Beachtung geschenkt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2008 u. 2009).

<sup>860</sup> Hierbei handelte es sich um eine Arbeitsgruppe aus verschiedenen Ressortvertretern (Kultus-, Innen-, Finanzministerium und Staatskanzlei), die die Möglichkeiten einer effektiveren Gestaltung der Schulorganisation und einer bedarfsgerechten Lehrerzuweisung prüfen sollten (vgl. Gampe, 1994, 186). Die Neuordnung der Schulaufsicht wurde dabei vornehmlich unter dem Gesichtspunkt diskutiert, ob diese zwei- oder dreistufig organisiert werden sollte, ob die Schulaufsicht als Sonderverwaltung eingerichtet werden sollte und wie ggf. der kommunale Einfluss gestärkt werden könnte.

<sup>861</sup> „In der Gesamtbetrachtung gefährdet eine durchgängige Dreistufigkeit der Schulaufsicht die geforderte Selbstständigkeit der Einzelschulen. Ein solches Modell sichert nicht die Effektivität der Schulaufsicht, da dem Verfassungsauftrag der ‘Sicherung der Vergleichbarkeit der Lebensverhältnisse’ im schulischen Bereich nicht hinreichend nachgekommen werden kann“ (Koetz/Jaschke, 1991, 214). Die untere Schulaufsichtsebene wird aus Sicht der Kienbaum-Gruppe in der Folge der übrigen Veränderungen Schule als selbstständige, managementfähige Einheit vor Ort zwischen standardsetzender Zentralfunktion und managementfähiger Einzelschule funktionslos.

<sup>862</sup> Hier zeichnen sich erste Vorwegnahmen der School-Effectivness-Forschung ab. Danach werden einer Schule zeitliche, finanzielle, infrastrukturelle und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt, die sie nutzen soll, um ihre Arbeit zu verbessern, um mess- und kontrollierbare, zumeist als Kompetenzen bezeichnete Lernergebnisse, hervorzubringen (vgl. Fuchs, H.-W., 2009, 371).

<sup>863</sup> Die Schulen sind zu regelmäßigen Selbstevaluationen aufgefordert, um die eigenen Entwicklungsbedarfe und Stärken festzustellen und zur Grundlage der Diskussion in der Schulöffentlichkeit zu machen, um auf dieser Grundlage dann Entscheidungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu treffen. Der „Pädagogische Dienst“ kann sich dann auf Metaevaluationen als Form des externen Monitorings beschränken. Aufgrund der Berichte des „Pädagogischen Dienstes“ fühlen sich die Schulen in ihren Steuerungsentscheidungen bestätigt oder korrigieren sich.

<sup>864</sup> „Die von der Bildungskommission postulierte ‘Steuerung auf Distanz’ wird ... generell begrüßt. (...) Die Empfehlungen der Denkschrift zur Neuordnung der Schulaufsicht stoßen jedoch allgemein auf Skepsis bzw. deutliche Ablehnung. Die Einrichtung eines ‘Pädagogischen Dienstes’ wird entweder als nicht wünschenswert oder als unrealisierbar bezeichnet“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1996, 12f.).

<sup>865</sup> Auf ministerieller Seite hat es noch ein Konzeptpapier zur Weiterentwicklung des Auftrags und der Aufgabenwahrnehmung von Schulaufsicht mit Vorschlägen zu

Letztentscheidungen vom Oktober 1997 gegeben. Aber dieser Entwurf beschäftigte sich ausführlich mit den Möglichkeiten, die Schulaufsicht innerhalb der bestehenden Strukturen weiterzuentwickeln. Das dann folgende Anforderungsprofil des MSWWF von 1999 beschreibt Führung und Management als umfassende Rollenbeschreibung schulaufsichtlicher Tätigkeit und definiert deren Handlungsfelder und Handlungstypen sowie die dafür erforderlichen Kompetenzen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1999). Aber auch diese Broschüre verbleibt auf der Ebene des traditionellen Verständnisses der Schulaufsicht. Allerdings sind durch die aufgeführten Handlungsfelder gewandelte Aufgabenbereiche und veränderte Kompetenzen notwendig geworden. Der im traditionellen Gewande und in bisherigen Strukturen handelnden und auftretenden Schulaufsicht ist so eine neue Aufgabenbeschreibung zuteil geworden, die mit H. G. Rolff als „Management des Schulentwicklungsprozesses“ (Rolff, 1998a, 215) beschrieben werden kann, bei der Aufsicht nur eine Funktion ist.

<sup>866</sup> „Die Vorstellung, dass die Lösung aus vorstaatlichen Bevormundungen durch den Staat und seine Rechtsordnung nur in der Form des allumfassend ‘verstaatlichen Staates’ gelingen kann, scheint deutlich im Schwinden zu sein. An die Stelle des Modells einer bis in alle Einzelheiten notwendig zu regelnden sozialen Ordnung tritt zunehmend die Vorstellung von hinreichender Rahmensetzung in Verbindung von Modellen adäquater Kontrolle“ (Füssel, H.-P., 2001a, 134).

<sup>867</sup> Der systemische Blick auf das Steuerungsverhältnis von Schulaufsicht und Einzelschule eröffnete neue Zugangsweisen, „die als ‘Revolution’ in der Weiterentwicklung wissenschaftlicher Perspektiven betrachtet werden könnten (...)“ (Rahm, 2005, 10f.). Sibylle Rahm betont aber zu Recht, dass systemtheoretische Überlegungen zwar den Blick für komplexe Zusammenhänge im Systemganzen erweitern und damit kritische Distanz schaffen zu normativen Orientierungen der Schulentwicklung, dass aber Schulentwicklungstheorie nicht in Systemtheorie aufgeht, sondern diese lediglich benutzt, um der Komplexität ihres Gegenstandes gerecht zu werden (vgl. ebenda, 132f.). Auch Helmut Fend sieht bei einer durchaus positiven Würdigung des systemtheoretischen Ansatzes für das Verhältnis von Außensteuerung und der Eigenlogik sozialer Systeme durchaus die Grenzen und Leerstellen (vgl. Fend, 2006). In der systemtheoretischen Perspektive verflüchtigt sich die Rolle der Handlungssubjekte im Interaktionsprozess und ihre Bedeutung im Entstehensprozess sozialer Systeme. Die Geschichte der sozialen Systeme erscheint in der Gestalt einer evolutionär notwendigen funktionalen Differenzierung, aber nicht in der einer konkreten Ereignis- und Mentalitätsgeschichte. Die Systemtheorie beschreibt die soziale „Umwelt“ menschlichen Handelns zu ungenau. Der Systemtheorie fehlt ein ausgearbeiteter Begriff der Kultur und der Öffentlichkeit, in der gemeinsame Gestaltungsdiskurse stattfinden. Für Helmut Fend ist daher ein tiefer gehendes Verständnis des Bildungswesens und der Bildungsinstitutionen nur durch einen (ergänzenden) handlungs- und akteursorientierten Zugriff zu erreichen (vgl. ebenda, 137ff.). Umfassendere und kritische Auseinandersetzungen mit der Systemtheorie von Niklas Luhmann sind zu finden bei: Martin, 2009 u. Röken, 1977, 177-251. Zur umfangreicheren Beschäftigung mit der Systemtheorie sei auf folgende beiden Werke verwiesen: Kneer/Nassehi, 2000 u. Willke, 1999.

<sup>868</sup> Eine Orientierung an Top-down-Ansätzen erbringt in der Regel gegenteilige Effekte und ist als kontraproduktiv zu bezeichnen; selbst eine Beschleunigung bei der Umsetzung von Maßnahmen wird damit nicht möglich. „Erreicht wird damit aber das genaue Gegenteil: Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrerschaft fühlen sich durch die Flut von Vorgaben, Regeln und Erlassen überrollt und empfinden diese nicht als Impulse zu innovativem Handeln, sondern als Ausdruck hierarchisch-

bürokratischer Strukturen; sie entwickeln daher eher Resistenz und Bereitschaft zur Verhinderung als zum Umsetzen von Reformvorhaben“ (Knauf, 2001, 105). Deshalb fordert Heinz S. Rosenbusch zu Recht, dass sich die Schulaufsicht von „unilateralen hierarchischen Einflussbeziehungen trennen (muss, G. R.) und sie durch die Vorstellung von multiplen vernetzten Einflussquellen ersetzen“ (Rosenbusch, 2005, 163) sollte. Schulischer Wandel lässt sich eben nicht mehr mit einer Fortsetzung obrigkeitstaatlichen Denkens des 19. Jahrhunderts realisieren. „Die Zukunft der Schulaufsicht hängt davon ab, ob sie ihr Handeln aus einer Position der Macht, d. h. des Diktierens und Verwaltens, in eine Position der Einflussnahme, des Gestaltens und Erhaltens zu überführen vermag“ (Ackermann/Wissinger, 1998, 13).

<sup>869</sup> Autopoiesis bedeutet Selbstproduktion. Autopoietische Systeme sind operativ geschlossene Systeme, die sich selbst reproduzieren, indem sie in einer bestimmten räumlichen Einheit die Elemente, aus denen sie bestehen, in einem Produktionsnetzwerk herstellen und daher als operativ geschlossen verstanden werden können.

<sup>870</sup> Dabei muss die Selbstreferentialität mit Fremdreferenz angereichert werden.

<sup>871</sup> Schulen übernehmen nicht von außen einfach Innovationen nach dem Modell „Reform von der Stange“. „Die ursprünglichen, d. h., die von außen gesetzten Zielvorgaben werden nicht nach dem Strickmuster eines ‘Masterplans’ umgesetzt, sondern die Schulen integrieren sie in die jeweils herrschende Schulkultur“ (Schratz, 1998a, 297).

<sup>872</sup> Heinz Rosenbusch spricht bei der Schulaufsicht von einem „tightly-coupling-system“ (Rosenbusch, 2002, 16).

<sup>873</sup> Allerdings werden an den „Hoffnungsträger ‘Eigenständige Schule’ ... dabei weitaus nüchternere Erwartungen gestellt als noch zu Beginn des Jahrhunderts (gemeint ist das 19. Jahrhundert, G. R.), als schwärmerische ReformerrInnen den Versuch unternahmen, alternative Nischen für Kinder einzurichten“ (Baetz, 1997, 373). Nichtsdestoweniger ist hier ein Anknüpfungspunkt zu verorten, weil mehr Autonomie in reformpädagogischer Tradition gefordert wird, um eine „gute Pädagogik“ zu realisieren, die allerdings in „sozialwissenschaftlich aufgeklärter Weise von den Konzepten der ‘Organisationsentwicklung’ ergänzt und weitergeführt“ (Tillmann, 1995a, 31ff.) wird.

<sup>874</sup> Für Dewey gibt es keine absolute Unabhängigkeit der Schule von der Gesellschaft. „Will sie (die Schule, G. R.) aber ihrem Auftrag zur Heranziehung kritischer urteilsfähiger Bürger gerecht werden, bedarf es in allen Gesellschaften ihrer Distanzierung von der Gesellschaft. Sie hat eine spezifische Funktion in und gegenüber der Gesellschaft. Sie nimmt in einer bereinigten Umwelt die künftige Gesellschaft vorweg und übt in sie ein. Durch größere Autonomie gewinnt die Schule ihre Wirksamkeit als wesentliche Instanz für die Verbesserung der Gesellschaft und erfüllt so ihre gesellschaftliche Aufgabe. Autonomie der Schule nach innen spiegelt sich (für Dewey, G. R.) in der Grundidee wider, dass die Schule selbst ein demokratisches Gebilde, ein Gemeinwesen in nuce sein muss. Ihr demokratischer Charakter zeigt sich erst dann, wenn die Lernenden an der Zielsetzung beteiligt werden“ (Wille, 2008, 53f.). Dewey liefert damit eine demokratiethoretische Begründung für eine größere Eigenverantwortung der Schule, die aber unter der Prämisse steht, dass sie eine Entwicklung zu einer „embryonic society“ anstrebt. Eine Schule, die eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung betreiben will und die demokratische Erziehung und politische Bildung ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt, ist unter den Bedingungen staatlicher Rahmenvorgaben sehr darauf angewiesen, dass sie eigene Gestaltungsspielräume erhält, um diese Ansprüche nach eigenen Vorstellungen

und unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Bedingungen auch umzusetzen.

<sup>875</sup> Die erfolgreiche Reformstrategie der Organisationsentwicklung, die das Gesamtgefüge der Einzelschule in den Vordergrund des Bemühens stellte, führte auch zur Unterstützung einer Entwicklung zu einer größeren Gestaltungsautonomie der Einzelschule (vgl. Burkhard, 1998, 25).

<sup>876</sup> Einer neoliberalen Vorstellung von einer eigenverantwortlichen „Schule am Markt“, die versucht, Bildung über den Markt zu regeln, muss nicht nur wegen der völlig anderen Kontext- und Arbeitsbedingungen und ihrer anderen Aufgaben widerstanden werden. Es muss auch bezweifelt werden, ob der Wettbewerb, abgesehen von verheerenden Folgen noch größerer sozialer Disparitäten, tatsächlich geeignet ist, den Bedürfnissen einer zeitgemäßen Zurichtung auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes jemals zu entsprechen. Viel gewichtiger ist aber, dass so ein reduktionistisches und affirmatives Verständnis von Bildung Einzug in der Schule Einzug hielte, bei dem dann für demokratische Erziehung und politische Bildung, die auch extra-funktionale Qualifikationen fördern wollen, kein Platz mehr bliebe. Zur vertieften Auseinandersetzung mit neoliberalen Vorstellungen im Bildungssystem verweise ich auf meinen Vortrag vom 16. 07. 2007 im Institut für Soziologie bei Prof. Dr. H. G. Thien, Doktorandenkolloquium mit dem Titel „Die ‘Verbetriebswirtschaftlichung’ der allgemein bildenden Schule – eine Betrachtung einiger aktueller schulischer Veränderungen aus der Perspektive einer kritischen Pädagogik“, aber auch auf Bernhard, 2010. Erstmals sprach Oskar Negt davon, dass das betriebswirtschaftliche Denken pestartig die Köpfe der Menschen erfasst habe, z. B. auch bei seiner Rede auf der Bundeskonferenz der Arbeitsgemeinschaften für Bildungsfragen der SPD im Berliner Willy-Brandt-Haus am 28./29. April 2006.

<sup>877</sup> „Die ‘interaktive’ Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse durch die Schulaufsicht ist der ‘Steuerung von oben’ entgegensustellen“ (Scheel, 2000, 28).

<sup>878</sup> Angelsächsische Studien kamen ohne Ausnahme zu dem Ergebnis, dass sich die Umsetzung und damit auch der Erfolg von Plänen nicht auf der staatlichen, sondern auf der Ebene der Einzelschulen entscheidet (vgl. Klaetsch, 2008, 14). Klaetsch beruft sich hier auf H.-G. Rolff.

<sup>879</sup> H.-G. Rolff verweist ergänzend dazu auf Implementationsstudien, die zeigen, dass sich „bildungspolitische Vorstellungen nur in der individuellen Schule materialisieren können“ (Rolff, 1991, 867). Deshalb, so folgert er, „sind standardisierte Lösungen zum Scheitern verurteilt“ (ebenda). Gesamtsystem-Strategien greifen nicht, weil sie in den Einzelschulen vor dem Hintergrund jeweils verschiedener Personen unterschiedlich ausgelegt werden. Zudem sind sie von Vorstellungen aus dem Technikbereich durchdrungen, die davon ausgehen, dass die von der Zentrale ausgearbeiteten Lösungen linear und völlig kritiklos übernommen werden, während Schulen solche Veränderungskonzepte nicht adoptieren, sondern eher adaptieren. Die Erfahrungen in den letzten Jahrzehnten haben gezeigt, dass „Schulen Innovationen nicht einfach nach dem Modell ‘Reform von der Stange’ von außen übernehmen. Die ursprünglichen, d. h. von außen gesetzten Zielvorgaben, werden nicht nach dem Strickmuster eines ‘Masterplans’ umgesetzt, sondern die Schulen integrieren sie in die jeweils vorherrschende Schulkultur“ (Schratz, 1999, 236). „Änderungen in der Schule sind demgegenüber ein komplexer, politischer, ideologischer, sozialer, organisatorischer und vor allem pädagogischer Entwicklungsprozess, die einer eigenen Dynamik folgen“ (Rolff, 2007b, 55). Gesamt-Strategien treffen an den Einzelschulen auf jeweils unterschiedliche Schulkulturen, auf unterschiedliche soziale Milieus, auf differente Herausforderungen im Bereich Erziehung und Bildung, auf die die Einzelschule jeweils verschiedene pädagogische Antworten innerhalb

des Gesamtrahmens finden muss. Sie prägt zudem eine jeweils spezifische Mikropolitik aus.

<sup>880</sup> In ähnlicher Weise auch Rosenbusch: „Zahlreiche empirische Untersuchungen im In- und Ausland haben ergeben, daß weitgehend autonome Schulen mit helfender kooperativer Schulleitung und Schulaufsicht erfolgreicher sind als solche, die direktiv administriert und gegängelt werden (...)“ (Rosenbusch, 1993a, 12f.). Allerdings liegen bisher keine umfassenden und genau den Vergleich (zwischen direkter Inputsteuerung und rahmensetzender Outputsteuerung des Bildungssystems) suchenden Untersuchungen vor. Insofern formuliert Rolf Dubs etwas vorsichtiger: „Leider liegen bis heute keine umfassenden Untersuchungen vor, in welchen die Wirksamkeit von zentralistischen und dezentralen Schulsystemen systematisch untersucht wird. Hingegen lassen sich aus vielen Untersuchungen zur guten Schule Erkenntnisse gewinnen, welche Rückschlüsse zugunsten der teilautonomen Schule ermöglichen“ (Dubs, 2005, 4). Dubs führt die Überlegenheit dezentraler Systeme darauf zurück, dass sich die notwendigen Elemente für die gute Qualität einer Schule eben nicht zentral steuern lassen, sondern jeweils von der einzelnen Schule, insbesondere von der Grundhaltung des Lehrerkollegiums, bestimmt werden (vgl. ebenda).

<sup>881</sup> „Die schulrechtlich verwirklichte Idee ‘Schulautonomie’ in der Bundesrepublik Deutschland, ..., ist von 1994 bis 2004 einem deutlichen inhaltlichen Transformationsprozess ausgesetzt: Von einer funktionalen Aufgabenverteilung im Mehrebenensystem ‘Schule’, bei der insbesondere die professionelle pädagogisch-unterrichtsorganisatorische Eigenverantwortung der einzelnen schulischen Akteure betont wird, erweitert sie sich zu einem auf einzelschulische Organisationsentwicklung fokussierenden Reformansatz im Jahre 1999 und verändert sich schließlich erneut zu einer auf einzelschulischer Accountability aufbauenden Strategie gesamt-systemischer Qualitätsentwicklung im Jahre 2004“ (Rürup/Heinrich, 2007, 178).

<sup>882</sup> Insofern ist die Diskussion um eine größere Eigenverantwortung der Einzelschule auch immer eine Debatte um das Verhältnis von staatlicher Steuerung und schulischer Selbstgestaltung und damit auch eine Auseinandersetzung um die Aufgabe und Funktion der Schulaufsicht.

<sup>883</sup> Fend wollte mit diesem Topos zum Ausdruck bringen, dass jede Schule eine ganz eigene Kultur hat und dass es auf die gemeinschaftliche Aufgabenbewältigung in der Schule ankommt. „Mit den Konzepten der ‘Handlungseinheit’ und des ‘pädagogischen Schulethos’ ist eine grundsätzlich andere Sichtweise der Schule und damit eine andere Interpretation ihrer Handlungsmöglichkeiten bzw. inneren Verfaßtheit angesprochen. Die Schule wird nicht mehr als eine abhängige Größe eines übergeordneten bürokratischen Apparates oder einer Gesellschaft – wie dies gängige Schultheorien behaupten – verstanden, die die Arbeit ‘an der Basis’ steuert, sondern als ein soziales Gebilde, das Freiräume für die Verständigung über Ziele, Normen und Regeln der gemeinsamen Arbeit offenhält“ (Schönig, 2000, 81).

<sup>884</sup> Als Beispiel für eine in Deutschland kaum vorhandene Schulautonomie nennt Judith Müller folgende Aspekte: „Während beispielsweise im OECD-Durchschnitt 71% der getesteten Schüler Schulen besuchen, die jedenfalls ein Mitspracherecht bei der Auswahl der angebotenen Kurse haben und die Schulen von 69% der getesteten Schüler auch über den Kursinhalt selbst entscheiden können, sind es in Deutschland nur 35% der Kinder, die Schulen mit diesen Entscheidungsmöglichkeiten besuchen. Betrachtet man die Zahlen des Spitzenreiters Finnland, erscheint der Kontrast zu Deutschland noch größer. In Finnland besuchen 95% der Kinder Schulen, die über ihr Kursangebot entscheiden können und in 91% der Schulen auch die Kursangebote selbst festlegen. Selbst in Japan und Korea, deren Schulsysteme in

der allgemeinen Vorstellung als zentralistisch gelten, besuchen 98% der Schüler Schulen, die ihr Kursangebot bestimmen und 99% Schulen, die eigenständig über die Kursinhalte entscheiden“ (Müller, J., 2006, 21).

<sup>885</sup> „Das effektivste Mittel zur Verbesserung der Qualität von Erziehung und Unterricht an Schulen ist, ihnen mehr Verantwortung zu übertragen“ (Turner & Clift, 1995, 44).

<sup>886</sup> Da Einzelsysteme nur bedingt den bildungspolitischen Gesamtzusammenhang beeinflussen können, bedarf es natürlich weiterhin einer ziel- und rahmensetzenden Gesamtsteuerung und der Übernahme der Gesamtverantwortung.

<sup>887</sup> „Verstärkte Selbstständigkeit der einzelnen Schulen bedeutet Verlagerung der Entscheidungskompetenzen im Zusammenhang der staatlichen und kommunalen Verwaltung an die einzelne Schule. Innerhalb dieses Rahmens sollen die Schulen selbstständig handeln und entscheiden. Die verstärkte Eigenverantwortung der Institution Schule erfordert, dass Lehrer, Schüler und Eltern an ihr beteiligt werden (Partizipation)“ (Deutscher Bildungsrat, 1973a, 17).

<sup>888</sup> „Aus pädagogischer Sicht ist die Forderung nach einer ‘erweiterten Autonomie für die Schule’ verknüpft mit der Vorstellung, eine ‘gute Schule’ sei eine Schule, in der die beteiligten LehrerInnen und SchülerInnen ihre Lernumwelt selbst gestalten und sich mit ihr identifizieren“ (Tillmann, 1997, 198).

<sup>889</sup> „Hier wird die Entsprechung der Dezentralisierung im Bereich der öffentlichen Verwaltung mit den Strategien zur Schulentwicklung angesprochen. Insbesondere von Kommunen geht eine Schubkraft für eine erweiterte Selbstständigkeit von Schulen aus“ (Burkhard, 1998, 19).

<sup>890</sup> Vorgefertigte Lösungen werden in der Regel nicht 1:1 übernommen, sondern systemspezifisch an die eigene komplexe Wirklichkeit angepasst. Deshalb: „Die Analyse der jeweiligen Bedingungen und Besonderheiten der Einzelschule ist Ausgangspunkt für die Entwicklung altersgerechter Lern- und Erprobungssituationen mit Ernstcharakter“ (Hartnuss/Maykus, 2008, 8).

<sup>891</sup> Aber: „Die Schulen müssen lernen, ihr Qualitätsmanagement in die eigenen Hände zu nehmen“ (Rolff, 2006a, 361).

<sup>892</sup> Der systematische Aufbau von schulischen Selbstevaluationsverfahren, die hinsichtlich ihrer Qualität auch diesen Namen verdienen, ist ein anspruchsvolles Unterfangen und bedarf in den meisten Fällen der Unterstützung durch eine Schulaufsicht, in deren Zentrum die Systemberatung steht.

<sup>893</sup> Judith Müller weist aber darauf hin, dass nach wie vor der Spielraum der schulischen Eigenverantwortung stark von der Fachaufsicht dominiert wird, so dass es häufig noch der Schulaufsicht überlassen bleibt, ob sie entscheidet, dass die schulische Eigenverantwortung eingeschränkt wird oder nicht (vgl. Müller, J., 2006, 74).

<sup>894</sup> Wolfgang Klafki hat vor einiger Zeit, als er nach seiner Bewertung des Perspektivwechsels „weg vom Makrobereich Schulsystem hin zum Mikrobereich, zur einzelnen Schule als pädagogischem Gestaltungselement“ befragt wurde, es mit Recht als problematisch bezeichnet, „dass eine als Alternative zum anderen“ zu betrachten und davon auszugehen, „als sei das Problem ungleicher Bildungschancen für unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen allein durch die innere Reform der einzelnen Schulen zu lösen“ (vgl. Geldschläger, 1993, 12).

<sup>895</sup> „Zu den Makro-Vorgaben zählen aber auch Ressourcen der Aufgabenerledigung. Die wichtigste liegt auf der Hand: *Personal mit der nötigen Zeit*. Jede Aktivität erfordert humane Anstrengung und diese muss von Personen in zeitlichen Gefäßen geleistet werden. Es überrascht deshalb nicht, dass hoch aktive Schulen dies immer zurückmelden: Aktiv zu sein, Verantwortung zu übernehmen und etwas selbst gestalten, bedeutet, viel Zeit zu investieren. Bei mangelnder personeller Ausstattung

stoßen viele Schulen an ihre Grenzen und die Lehrpersonen fühlen sich zurecht überfordert. Mehr Aktivität bedeutet mehr Zeitaufwand und mehr Zeitaufwand ist auf lange Sicht nur tragbar durch die Verteilung auf mehrere Schultern, auf mehr Lehrer, für die diese Aufgaben zum Pflichtenheft gezählt werden“ (Fend, 2008, 193). Neben den materiellen und rechtlichen Rahmenbedingungen sind noch die allgemeinen Bedingungen des Schulehaltens, die Strukturen des Schulsystems und die Qualitätssicherung zu nennen.

<sup>896</sup> Auch die rechtsstaatlichen Bindungen sind selbstverständlich für Schulen in größerer Eigenverantwortung verpflichtend: „Auch die Schule in eigener Verantwortung ist dem Prinzip der Staatlichkeit unterworfen. Sie ist eingebunden in den Rechtsstaat, in die Demokratie und in die sozialstaatliche Ordnung“ (Avenarius, 2000, 329).

<sup>897</sup> Beetz spricht bei der autonomen Schule von einem „schillernden Konglomerat von Erwartungen unterschiedlicher Provenienz“ (Beetz, 1997, 373f.). Autonomie kann grundsätzlich immer nur als Teilautonomie bzw. relative Autonomie verstanden werden, die nicht mehr einer zentralistisch-technokratischen Steuerung unterliegt. H.-W. Fuchs stellt deshalb zu Recht fest: „Zu Schulautonomie ist zunächst anzumerken, dass der Begriff verkürzend und insoweit unzutreffend ist, als man von Autonomie im Sinne umfassender Eigenständigkeit im Blick auf die staatliche Schule nicht wird sprechen können. Zutreffend wäre vielmehr der Verweis auf die Gewährung erweiterter einzelschulischer Handlungs- und Gestaltungsspielräume (...)“ (Fuchs, H.-W., 2009, 372). Der Begriff der „Autonomie“ verdeutlicht aber, dass es sich bei der Schule um eine Institution mit einem komplexen eigendynamischen Gefüge und einer entsprechenden Mikropolitik handelt, bei dem die innerschulischen Elemente in einem großen Maße für die Qualität von Schule und Unterricht ausschlaggebend sind. Es geht dabei um einen „*erhöhten Grad an Selbstgestaltung der Schule als Ganzes*“ (Ahrens, 1996, 11), wobei die damit verbundenen Entscheidungsfreiheiten auch zu mehr Verantwortung und zu höherer Arbeitsbelastung führen können (vgl. ebenda, 13), wenn die dafür notwendigen Zeitkontingente nicht in die Arbeitszeit der Lehrkörpers inkludiert werden.

<sup>898</sup> Ewald Terhart weist darauf, dass eigenverantwortliche Schulen auf solche Impulse von außen, z. B. durch die Schulaufsicht, angewiesen sind, damit Schulen sich zu „Lernenden Organisationen“ entwickeln und den ihnen zugestandenen Freiraum auch nutzen (vgl. Terhart, 2000b, 134).

<sup>899</sup> Dies ist in NRW durch das Schulgesetz vom 01. 08. 2006 geschehen. Alle Schulen wurden zu eigenverantwortlichen Schulen erklärt. Schon in der Regierungserklärung der CDU/FDP-Landesregierung vom 13. 07. 2005 hieß es: „Die Schule der Zukunft ist eine verantwortliche Schule und deshalb ist sie auch eine selbstständige Schule.“ (Selbstständig durfte die Schule unter der CDU/FDP-Landesregierung aber nicht mehr etikettiert werden, weil es unter der SPD/Bündnis 90/Die Grünen-Landesregierung von 2002 bis zum 31. 07. 2008 in Kooperation mit der Bertelsmannstiftung den Modellversuch „Selbstständige Schule“ gab.) Den eigenverantwortlichen Schulen wird der Weg zur qualitativen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht im Rahmen der staatlichen Vorgaben selbst überlassen. Werner Fuchs weist allerdings berechtigt darauf hin, dass diese neue Prozess- und Ergebnisverantwortung bei den Schulen noch nicht angekommen ist (vgl. Fuchs, W., 2008, 197). Zudem ist die Eigenverantwortlichkeit juristisch noch nicht eindeutig geklärt (vgl. Müller, J., 2006, 24).

<sup>900</sup> Lohre/Weisler geben zu bedenken, dass es ganz entscheidend darauf ankommt, dass und wie die Schulen dabei unterstützt werden, die Gestaltungsfreiräume sinn-

voll zu nutzen und die als richtig erkannten Ziele professionell umzusetzen (vgl. Lohre/Weisler, 2007, 7).

<sup>901</sup> Einer solchen Deregulierung ist durch Rahmensetzung und durch umfangreiche Kompensationsmaßnahmen entgegenzuwirken, so dass eben nicht „der homogenisierende, an universalen und eben nicht partikularen Standards ausgerichtete Charakter des Bildungswesens eingeschränkt wird und damit soziale Differenzierung, ja Segregation entstehen bzw. verstärkt werden können“ (Terhart, 2000b, 136f.).

<sup>902</sup> Die Notwendigkeit der Impulsgebung durch die Schulaufsicht ist der Einsicht geschuldet, dass Veränderungsprozesse nicht durch Anordnung und Weisung erreicht werden können und nicht mehr durchsetzbar sind. Weil Lernprozesse für das gesamte System Schule und dessen notwendiger Entwicklung eben nicht technisch herstellbar sind und per Anordnung funktionieren, ist die Schulaufsicht bei ihren Anregungen darauf angewiesen, Vertrauen in die beteiligten Menschen und deren Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft und deren Übernahme von Verantwortung zur Selbstgestaltung zu investieren (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz, 2008, 17). Nur so kann Schulaufsicht Hilfen geben, um die Schule als System lernfähig zu machen. Impulsgebung versteht sich daher als „Anregung zur Selbststeuerung“ (Saldern, 1998, 194), die der eigenen Entwicklungslogik der schulischen Mikroprozesse folgt und die den „innengeleiteten Wandel“ (Schöning, 2000, 88) und damit die „Selbsterneuerungsfunktion“ (ebenda) der Schule überhaupt erst ermöglicht. Die Schulen müssen Gelegenheit bekommen, diese an sie herangetragen Anregungen als Chancen und als Verbesserung ihrer Arbeit zu erkennen und sie zu ihren eigenen Anliegen machen können, ohne dabei den Eindruck zu bekommen, dass die interne Gestaltungsoffenheit und Selbststeuerung gefährdet wird. Das bedeutet, dass Schulaufsicht in diesem Bereich viel intensiver sich engagieren muss und sich mit Fragen der systematischen Schulunterrichtsentwicklung, mit Fragen der Innovations- und Transformationsforschung und der Systemberatung ausführlich beschäftigen muss, sich aber vor allem sehr genau auf die Bedarfe der Schule einzulassen hat, ohne dabei nur reaktiv zu werden. Da die Schulen oftmals viele unerkannte Entwicklungspotentiale besitzen, gilt es, diese zu ermitteln, zu entdecken, zu aktivieren und systematisch mit der Schule zu entfalten. Dabei sind Impulse immer nur so gut wie ihre induktive Qualität, d. h., sie müssen die Betroffenen in der Schule wirklich erreichen, vor allem die Schulleitung, aber auch die Steuergruppen, die Teams und die Fachkonferenzen, aber vor allem auch die Lernenden selbst, um überhaupt authentische Integrationsleistungen zu ermöglichen. Die Schulaufsicht muss bei ihren Anregungen aber auch mittels eines eigenen Budgets die Möglichkeit erhalten, den Schulen durch positive Anreize und Ressourcen Hilfestellung bei der Umsetzung der Reformvorstellungen, z. B. beim Aufbau einer demokratisch-partizipativen Schulkultur, zu geben. Sie muss ihre Impulse auch durch entsprechende von ihr ermöglichte Rahmenbedingungen absichern können. Der Anspruch kann aber dabei immer nur sein, nur eine indirekte Wirkung erzielen zu wollen, die Perspektiven für eine innere Schulreform mit dieser Ausrichtung eröffnet. Dabei ist auch wichtig, dass sie verdeutlicht, dass sie von ihrer alten Rolle der Intervention, Kontrolle und Beurteilung einzelner Lehrpersonen Abstand genommen hat und systemisch denkt und die Weiterentwicklung der ganzen Schule, z. B. im Bereich demokratischer Erziehung und politischer Bildung, im Auge hat. Aber solche Impulse schließen auch immer Akzentsetzungen ein, die das System Schule argumentativ überzeugen, aber auch irritieren, verstören, hinterfragen und befremden, und zwar in der Hoffnung, dass daraus Binnenwirkungen in der Praxis des Schulehaltens entstehen, so dass Entwicklungsaufgaben formuliert werden, die Veränderungen hervorrufen. „Die Irritation der Schule in diesem Sinne wird als Aufforderung zur

Reform bestehender Strukturen, Verhaltensmuster und Problemlösungen gedeutet“ (Rahm, 2005, 124). Die Schulaufsicht setzt mit ihren Impulsen „auf den Aufforderungscharakter der Gestaltungsautonomie“ (ebenda, 128). Wenn man sich die Frage stellt, warum die Schulaufsicht, die bisher in geringem Umfang und eher randständig auch schon Aufgaben der Impulsgebung und der Beratung wahrnehmen sollte, dann kann darauf mit einer nicht-repräsentativen Befragung geantwortet werden, die der ehemalige Regierungsschuldirektor bei der Bezirksregierung Hannover, Heinz Rauscher, bei seinen Kolleginnen und Kollegen durchgeführt hat. Diese nennt die folgenden Gründe: „Es fehlt eine Fortbildung, die Auseinandersetzung mit der theoretischen Pädagogik ermöglicht; es fehlen auswertbare Rückmeldungen zur Arbeitseffizienz in der Schulaufsicht; es besteht beinahe dauernd ein belastender Zeit- und Termindruck; zwischen Aufsicht und Beratung werden kaum lösbare Spannungen und Rollenprobleme empfunden; die immer stärker zunehmende Belastung durch Verwaltungsaufgaben lässt wenig Spielraum für eigene Gestaltungen und beabsichtigte Innovationen; die ‘von oben’ kommenden Projekte, Anforderungen usw. sind nicht immer transparent; die unvorhergesehenen Arbeiten (Beschwerden, Vorkommnisse, Besucher usw.) partikularisieren den Arbeitsalltag (dazu gehört auch das Problem der Ausstattung mit Verwaltungsangestellten); ständig neue Aufgaben und Projekte aus den schulpolitischen Tageserfordernissen (z. B. Sucht, Drogen, Aids usw.) binden die Arbeitskraft; für grundsätzlichere pädagogische Orientierung fehlt die Zeit“ (Rauscher, 1993, 20). Daran hat sich leider auch 17 Jahre danach immer noch nichts geändert. Erst eine radikale Reform der Schulaufsicht, die nicht nur die Etiketten austauscht und die Strukturen beibehält, kann daran etwas ändern, kann auch den Gestaltungsraum für die Schulaufsicht zur erfolgreichen Impulsgebung für eine eigenständigere Schule mit dem Zentrum von demokratischer Erziehung und politischer Bildung neben den sonstigen schulischen Aufgaben erhöhen.

<sup>903</sup> Die Schule sollte ein Interesse an einer regelmäßigen Beratung und Begleitung der Schulprogrammarbeit von sich aus haben, um die Schulentwicklung zu stimulieren und erfolgreich zu verwirklichen. Mit welchen weiteren Mitteln – abgesehen von Zielvereinbarungen – und konkreten Instrumenten dies noch geschehen kann, ist bislang noch eine offene Frage, weshalb Herbert Buchen, Christoph Burkhard und Gerhard Eikenbusch berechtigt Modellversuche und Experimente fordern, die Schule und Schulaufsicht gemeinsam angehen sollten, um sich diesen Herausforderungen und Aufgaben in sinnvoller Weise stellen zu können (vgl. Buchen/Burkhard/Eikenbusch, 1995, 144).

<sup>904</sup> Insofern sollte auch die Schulaufsicht mit ihren Feldkenntnissen alleine für die Nachwuchsförderung und für die Auswahl von Schulleitungsstellen zuständig sein. Die Auswahl von Leitungsstellen für die Schulen stellt ein zentrales Instrument für die Schulentwicklung dar. Das jetzt in NRW inzwischen installierte und juristisch nicht unumstrittene Schulleiter-Eignungs-Feststellungsverfahren kann dies nicht in der notwendigen Qualität leisten, weil wichtige Elemente, z. B. Konferenzleitung, Beratung und Nachbesprechung von Unterricht, Nachweise über Kompetenzen im Projektmanagement, im Lösen von Konflikten, die die gesamte Schule erfassen, nicht mehr oder noch nicht enthalten sind. Darüber hinaus gibt es noch weitere juristische Unzulänglichkeiten hinsichtlich der Abfassung der „Dienstlichen Beurteilungen“, die noch immer vom zuständigen Schulaufsichtsbeamten unterschrieben werden müssen, obwohl er sich keinen Eindruck hinsichtlich der Eignung und Befähigung des Kandidaten hat verschaffen können (höchstens im Sonderfall eines zusätzlichen Kolloquiums). Ebenso ist die Auswahl der Schulleiter vor den Zu- und Übergriffen der Schulträger zu schützen, weil es dabei sehr häufig zu Fehlformen

der Besetzung durch Ämterpatronage kommt, so dass nicht nach Eignung, Leistung und Befähigung besetzt wird, sondern nach dem Parteibuch der jeweiligen Mehrheitspartei. In Berlin liegt das Entscheidungsrecht für die Auswahl des Schulleiters in jedem Fall bei der Schulaufsicht (§ 72 Schulgesetz Berlin v. 26. 01. 2004). Die Gesamtkonferenz – vergleichbar mit der Schulkonferenz in NRW – kann mit Zweidrittel-Mehrheit einen Bewerber ablehnen und eine Neuausschreibung verlangen. Die hier favorisierte Lösung zur Wahl von Schulleitern ist, dass die Schulaufsicht in ihrer Aufgabe der Personalentwicklung und der Personalauswahl einen für Leitungsaufgaben geeigneten Personenkreis, der von ihr nach den Kriterien des Landesbeamtengesetzes mit Unterstützung der Schulleitungen und unter Einbeziehung eines Personalportfolios zusammengestellt wurde, empfiehlt. Sie unterbreitet also einen jeweils für die spezifische Schule geeigneten Personalvorschlag, der von einer drittelparitätisch besetzten Schulkonferenz mehrheitlich abgelehnt werden kann, aber nur zweimal. Die Leitungsauswahl ist deshalb so wichtig, weil sie häufig der wesentliche Impuls für eine positive Weiterentwicklung der Schule ist, was auch Volker Allmann als ehemaliger Abteilungsleiter 4 (Schule) der Bezirksregierung Düsseldorf bestätigt (vgl. Allmann, 1994, 8). Sie ist aber auch für die Schulaufsicht wichtig, die für eine eigenverantwortliche Schule zuständig ist, da die Führung und Entwicklung der Schulleiter ein wesentlicher Teil der systemischen Aufsicht über die Organisation Schule ist. Die Schulleitung ist der zentrale Akteur, den die Schulaufsicht bei einer systemischen Steuerung auf Distanz beraten muss.

<sup>905</sup> „Übergeordnete Instanzen werden zunehmend als Förderungs-, Diagnose- und Beratungsagentur angesehen“ (Rosenbusch, 2005, 84).

<sup>906</sup> Insbesondere im Bereich der Schulkultur- und Unterrichtsberatung sollte die Schule das Interesse haben, sich mit der Schulaufsicht auszutauschen, wozu seitens der Schulaufsicht die „international einmalige Schulbürokratie möglichst weitgehend“ (Oelkers, 2003, 11) abzubauen ist, so dass die Beratung dem zugute kommt, „was in England *educational frontline* genannt wird, nämlich der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte“ (ebenda). Schulaufsicht, worauf noch einzugehen ist, würde sich dann in einen Entwicklungsdienst umwandeln und ihre ursprünglichen Funktionen mehr und mehr aufgeben, um neue Arbeitsformen mit den Schulen zu praktizieren. Sie begreift sich dann als Element eines übergeordneten Unterstützungssystems, das Anregungen gibt, aber der Schule bei aller Orientierungsstärke, keine eigenen Interessen aufzwingt.

<sup>907</sup> Beispielhaft sei hier die Vorlage des Abteilungsleiters der Bezirksregierung Münster vom 09. Februar 2007 „Künftige Aufgaben der Schulaufsicht“ genannt (Bezirksregierung Münster, Künftige Aufgaben der Schulaufsicht, Februar 2007). Zwar handelt es sich erstmalig um systemische Vorschläge, die sich aber in letzter Konsequenz als unbrauchbar für nachhaltige Innovationen, insbesondere im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung, erweisen. Folgende Gründe können dafür angegeben werden: Die vorgestellte Strategie der Veränderung der Schulaufsicht setzt einseitig auf eine Machtstrategie, auf reine Dissemination vorgegebener Punkte. Rational-empirische und vor allem personenorientierte und interaktionistische Strategien des Wandels kommen nicht vor. Zudem wird die zentrale Funktion der Schulaufsicht in einer Controllinginstanz gesehen, die nur fachliche Leistungsdaten gemäß vorher vereinbarter Ziele über Kriterien und Indikatoren misst. Dies stellt ein reduktionistisches Verständnis von der Schulaufsicht in ihrer traditionellen Aufgabe als Fachaufsicht dar. Die Trias von Beratung, Unterstützung und Gewährleistung wird einseitig zugunsten der Gewährleistung ausgelegt. Innovative Ideen und Impulse durch die Schulaufsicht kommen nicht vor. Ein fachbezogenes Qualitätsmanagement unter Einsatz fachlicher Stimuli und unter einer

Prozesssteuerung auf Distanz ist nicht zu erkennen. Es wird keine externe Unterstützung durch die Schulaufsicht angeboten, um Schulen bei ihrer Entwicklung zu beraten. Ein „Übergangsmanagement“ auf dem Weg von der verwalteten und gegängelten Schule zu der in die Eigenverantwortung entlassenen Schule fehlt ebenfalls. Zudem sind keinerlei Aspekte zu erkennen, wie sich die Schulaufsicht auf ihre primäre Aufgabe der Systemberatung konzentrieren kann. Es fehlen Angaben, was sie von ihren bisherigen Aufgaben nicht mehr wahrnehmen soll, wie sie sich entfernen kann von einer scheinbar omnipotenten „Feuerwehr“ für alle schulischen Anliegen, die ihr die oberste Schulaufsicht auferlegt, so dass sie allmählich zum bildungspolitischen Zeitgeistsurfer umfunktioniert wird. In ähnlicher Weise lautet auch die Vorlage des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen „Schulaufsicht: Beratung, Unterstützung, Controlling“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2009). In einer solchen offiziellen Verlautbarung wird die Schulaufsicht auf eine Instanz reduziert, die vorrangig auf der Basis der Qualitätsanalyse und auf der Grundlage von Schulleistungsdaten Zielvereinbarungen abschließt. Ein rein outputorientiertes Handlungssetting, das sich auf eine hohe Zahlengläubigkeit erzielter Ergebnisse konzentriert, ist die Folge. Wenigstens sollen die Schulen noch bei der Aufgabe der Selbstevaluation und bei der Professionalisierung der Mitarbeiter/innen und bei Innovation und Selbstorganisation unterstützt werden. Ansonsten behielt die CDU/FDP-Landesregierung die schulformbezogene Aufsicht mit dem bisherigen Aufgabenbereich bei, kommunalisierte sie allerdings nicht. Gleichzeitig blieb und bleibt die oberste Schulaufsicht als Abteilung 4 zentraler Bestandteil der Bündelbehörde Bezirksregierung. Aber die Binnenorganisation in den Bezirksregierungen wurde verändert, z. B. durch den Sonderstatus des Dezernates 4Q für die Qualitätsanalyse an Schulen. Zudem sollen für die eigenverantwortlichen Schulen Service-Leistungen durch Aufgabenwahrnehmung als Back-Office, z. B. Unterstützung bei Einstellungsverfahren, übernommen werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2008, 8f.). Es zeigt sich, dass notwendige Veränderungen nicht wirklich vollzogen wurden. Die dann tatsächlich vorgenommenen Veränderungen waren wenig durchdacht und berücksichtigten die Folgeprobleme nicht hinreichend.

<sup>908</sup> Um dies zu verhindern und eine Konzentration auf systemische Beratung vornehmen zu können, muss die Zuständigkeit für schulrechtliche und personalrechtliche Einzelfragen den Juristen überlassen bleiben. Die Zuständigkeit für Stellen- und Personalbewirtschaftung ist ebenfalls an ein darauf spezialisiertes Dezernat mit einem entsprechenden Arbeitsstab abzugeben. Die Überwachung der Unterrichtsorganisation ist stärker dezentral zu regeln und ergibt sich durch jährliche Rechenschaftsberichte der Schulleitung vor den schulinternen Gremien. Zudem ist dies bei Metaevaluationen zu berücksichtigen.

<sup>909</sup> Bellmann/Weiß verdeutlichen verallgemeinernd die Problematik: „Mit Einführung von Elementen der Neuen Steuerung werden alte Steuerungsinstrumente nicht einfach abgelöst. Vielmehr kommt es zur Herausbildung eines hybriden Steuerungsmodells, in dem alte und neue Steuerungsinstanzen z. T. auch widersprüchliche Reformanreize setzen“ (Bellmann/Weiß, 2009, 288). „Autonomie und Accountability erscheinen dann als „siamesische Zwillinge“ der aktiven Bildungspolitik (vgl. Altrichter/Rürup, 2010, 119).

<sup>910</sup> Berechtigt stellt Werner Fuchs fest: „Schulaufsicht braucht Personal- und Zeitressourcen, um Entwicklungsprozesse eigenverantwortlicher Schulen beraten, begleiten und unterstützen zu können: Pflichtaufgabe nach dem Schulgesetz. Stattdessen bewegt die Schulaufsicht Berge von Abiturklausuren im Zweitkorrekturver-

fahren und verwaltet Bildung. So müssen sich die Schulen zu Recht 'selbst Schuld und allein gelassen' fühlen" (Fuchs, W., 2008, 195).

<sup>911</sup> Ewald Terhart bezweifelt sogar, ob eine solche Veränderung möglich sei, da das bisherige System sozusagen unter staatlichem Naturschutz stehe (vgl. Terhart, 2004).

<sup>912</sup> Dies ist gerade für die Implementation von Konzepten demokratischer Erziehung und politischer Bildung besonders wichtig, weil die Schulen und damit vor allem die Lehrer von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit solcher Vorstellungen im schulischen Alltag überzeugt werden müssen, und zwar gegen den Trend von Maßnahmen, die nur auf Effektivität und auf äußerliche Verbesserungen der schulischen Leistungsergebnisse im relevanten Rahmen der PISA-Untersuchungen aus sind. Dies scheint nur möglich, wenn die Schulaufsicht in einem neuen Selbstverständnis den Schulen gegenübertritt und mit ihnen gemeinsam arbeiten will und sich dabei auf die Beraterrolle fokussiert.

<sup>913</sup> Rolf Dubs kritisiert berechtigt, dass die Ministerien teilautonome Schulen einführen, aber ihren Aufgabenbereich und den der nachgeordneten Behörden nicht danach ausrichten und eine größere Passung im Verhältnis zueinander ermöglichen (vgl. Dubs, 1999, 13ff.).

<sup>914</sup> Es wird mit dem Begriff der Schulleitung verdeutlicht, dass eine Schule mit vielfältigen Vernetzungen sich einer linearen, technischen Steuerung entzieht, so dass es unmöglich wird, dass ein Schulleiter als einsamer „Wolf“ an der Spitze eines „Rudels“ agiert. Der monostrukturell herrschende Schulleiter ist nicht nur ein Relikt einer vergangenen Epoche. Ein solches Verständnis ist mit der demokratischen Lebensform und einer demokratisch-partizipativen Schulentwicklung nicht vereinbar. Zudem sind die Leitungsaufgaben so vielfältig geworden, dass eine Person alleine magische Kräfte benötigte, um diese zu bewältigen, wenn nicht schon vorab von einer „mission impossible“ ausgegangen wird. Auch für eine gelingende Kooperation im Lehrerkollegium ist neben der adäquaten Aufgabenerfüllung eine intensive Kooperation in der Schulleitung unverzichtbar. Sie vollzieht sich in der Minimalversion durch eine institutionalisierte erweiterte Schulleitung mit mindestens wöchentlich stattfindenden Schulleitungssitzungen. In der Optimalversion handelt es sich um ein Schulleitungsteam, das diesen Begriff auch verdient, weil sich alle gegenseitig beraten und Entscheidungen nur nach vereinbarten Absprachen getroffen werden. Dazu gehört selbstverständlich eine klar strukturierte Verantwortungsabgabe und Delegation von Aufgaben mit eigener Zuständigkeit der Funktionsträger und festgelegten Jahresarbeitsplänen für alle Mitglieder der Schulleitung. Solche Schulleitungen, die so arbeiten und dabei gut kooperieren und als integratives System mit einer Stimme nach außen sprechen, tragen mit großer Wahrscheinlichkeit auch dazu bei, die Veränderungsbereitschaft an der Einzelschule zu erhöhen.

<sup>915</sup> Leitbild einer solchen Schulleitung sind die Merkmale der Wirksamkeitsstudien über pädagogisch einflussreiche Schulleiter. Diese werden von Jochen Wissinger wie folgt beschrieben: „Effektive Schulleiter sind demzufolge Leistungszielen verpflichtet, sie schaffen ein Klima hoher Erwartungen in die Lernfortschritte der Schüler, sie verteilen notwendige Ressourcen, sie sind charakterstark und dynamisch, sie schaffen eine stabile Lernumgebung mit klarem Akzent auf Disziplin, sie betonen die Anleitung der Schüler als eine wichtige Zielvorstellung pädagogischen Handelns, sie bevorzugen unterrichtsbezogene Aktivitäten gegenüber solchen des täglichen Ablaufmanagements bzw. der Verwaltung (...). Dieses Bild vor Augen wird der Schulleiter als die mit Leitungsaufgaben befaßte Person verantwortlich gesehen für die Kommunikation von Zielen wie auch einer Vision, sie wird verantwortlich gese-

hen für die Gestaltung des Schulklimas und der Schulkultur und schließlich für die Organisation und Gewährleistung des Unterrichts“ (Wissinger, 2000, 855).

<sup>916</sup> In fachlichen Fragen kann es über oder mit den Fachberatern in besonderen Fällen auch mal die Fachkonferenz bei gleichzeitiger Einbeziehung der Schulleitung sein.

<sup>917</sup> Zum Change-Management gehört, dass die Organisation Schule als Ganzes gesehen wird und Systemdenken vorherrscht, dass komplexe Wirklichkeiten intuitiv erfasst werden und Veränderungen als komplexe Konstruktionsleistung von der Schulleitung angestoßen werden können (vgl. Doppler, 2003).

<sup>918</sup> Das schließt nicht aus, dass die Schulaufsicht situationsbezogen auch mit anderen Gruppen als mit der erweiterten Schulleitung Gespräche führt, z. B. mit der SV und mit einzelnen Fachkonferenzen. Aber Hauptansprechpartner ist die gesamte Schulleitung, weil sie für die systemische Innensteuerung mittels demokratisch-partizipativer Schulentwicklung zuständig und verantwortlich ist.

<sup>919</sup> Dubs folgert dann auch konsequent: „Bei Schulen mit erweiterten Gestaltungsspielräumen wird sich die Schulaufsicht auf die Angelegenheiten der Schulleitung (Besetzung von Leitungsstellen, Führungsnachwuchsförderung, Beschwerden über die Schulleitung) und auf die Qualitätssicherung des innerschulischen Personalmanagements beschränken“ (Dubs, 2003c, 38). Die erweiterte Schulleitung (bzw. in seiner entwickelten Form als Schulleitungsteam) ist der dominante Gesprächspartner der Schulaufsicht.

<sup>920</sup> Das setzt voraus, dass der Schulleiter nicht nur durch entsprechende Entlastung und Delegation von Aufgaben in die Lage versetzt wird, nicht im Alltagsgeschehen des Schulehaltens zu „ertrinken“, sondern auch selbst die Fähigkeit besitzt, eine reflexive Metaperspektive zu der Schule, die von ihm geleitet wird, einzunehmen, um aus der eingenommen Distanz die Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung voranzutreiben. Schulleiter sind Leitungspersonen mit Entwicklungsaufgaben. Wesentliche Elemente der mikropolitischen Perspektive der konflikthafter Verhandlungen sollten von den anderen Schulleitungsmitgliedern in Delegation und in Absprache mit dem Schulleiter übernommen werden. Die für unterschiedliche Aufgaben zuständigen Schulleitungsmitglieder sollten die Anlaufstellen für konkrete Ereignisse, Probleme und Vorfälle sein, die dann nach Relevanz in die regelmäßigen Schulleitungssitzungen eingebracht und dem Leiter, wenn es dann noch nötig sein sollte, abgestimmt werden. Damit wird erneut die Vorstellung aufgegriffen, dass die Leitung einer Schule nicht mehr von einer Person alleine bewältigt werden kann, sondern eine erweiterte Schulleitung oder noch besser ein Schulleitungsteam, das für die Leitungszeit umfangreich entlastet wird, diese Aufgabe übernimmt. Für ein solches Schulleitungsmodell ist natürlich eine gewisse Mindestgröße einer Schule mit untergliederten Einheiten notwendig. Die Verantwortlichkeiten werden in einem Geschäftsverteilungsplan klar geregelt und – wie schon erwähnt – in jeweiligen Jahresarbeitsplänen konkretisiert.

<sup>921</sup> Hier ist vor allem an die Organisationspädagogik, aber auch an Erkenntnisse der Kommunikationsforschung und der Leitungsforschung gedacht.

<sup>922</sup> Schulleitungen spielen bei der Realisierung von schulischen Veränderungsprozessen eine Schlüsselrolle. Deshalb bezeichnete der kanadische Schulentwicklungsforscher Michael Fullan Schulleitungen als „gatekeepers or facilitators of change“ (Fullan, 2001a, 12). „Eine zentrale Aufgabe von Schulleitungen besteht darin, Innovationsprozesse zu initiieren, zu unterstützen, zu analysieren und zu erklären (...): Gute Schulleitungen vermitteln Ressourcen und bieten psychologische Unterstützung. Sie stellen Innovationen in ihren einzelnen Facetten immer

kohärent dar und betten sie dabei in eine längerfristige Vision zur Entwicklung der Schule und der Gesellschaft ein“ (Sliwka, 2008, 180).

<sup>923</sup> In einem solchen bilateral geklärten Verhältnis zwischen Schulleitung und Schulaufsicht darf auf Seiten des Schulleiters die Leitungsfunktion nicht gelehrt werden. Ein Leitbild des „primus inter pares“ ist dazu nicht geeignet. Eine wünschenswert kollegiale, dialogische und auf Partizipation angelegte Führung einer Schule bedeutet nicht, Zuständigkeiten und Befugnisse einzuebnen und die eigentliche Leitungsfunktion der Steuerung nicht wahrzunehmen. Trotz notwendiger Kollegialität, trotz gemeinsamer Ziele und gemeinsam geteilter Verantwortung muss der Schulleiter eine unterschiedliche Position behaupten und darf nicht dem „Mythos der Gleichheit“ unterliegen, sollte aber gleichwohl die Norm der Gleichwürdigkeit erfüllen, um die Leitungsfunktion adäquat bewältigen zu können und um die Beratung der Schulaufsicht für die innerschulische Gestaltung nutzen zu können. Ein konsistentes und glaubwürdiges Leitungsverhalten, das als solches erkennbar und konturiert wird, setzt gleichzeitig auf die Mitwirkung der Schüler, Lehrer und Eltern und befördert ein positions- und hierarchieübergreifendes Lernen. Stärkung der Leitung in der eigenverantwortlichen Schule muss auch mit einer Stärkung von Partizipation von Schülern, Eltern und Lehrern einhergehen. Mitwirkung und demokratisch-partizipative Schulentwicklung stellen eben keinen Widerspruch zu einer orientierungsstarken Schulleitung dar, die eine zielbezogene Einflussnahme der Schulaufsicht als Beratung gerne annimmt und in die Schule transportiert. Diese Aussagen sind daher als Zusage an Kollegialität und an einen dialogischen Führungsstil in großer Rollenklarheit der Leitung zu verstehen und damit als eine strikte Absage an Vorstellungen einer patriarchalischen Führung oder einer zweckrationalen Leitung in einer linearen, technischen Auslegung. Sinnvoll erscheint eine als echt zu verstehende kooperativ-situative Führung, bei der der Leitungsstil an die Kompetenzen und Sensibilitäten des Kollegiums und an die Situation angepasst wird, der also Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnet, wenn dafür Mitwirkungsbedürfnisse entstehen (vgl. Dubs, 2004, 22). Mitwirkung ist dabei nicht nur auf die Lehrkräfte zu beziehen, sondern auch auf die Schüler und die Erziehungsberechtigten. Eine solche Schulleitung praktiziert in ihren Handlungsvollzügen eine flache Hierarchie, ist sich aber bewusst, dass es sich um eine „geleitete Schule“ (Dubs, 2003b, 6) handelt. Zu einem solchen Verständnis von Leitung gehört auch, dass die Schulleitung über ein umfangreiches Wissen über Projektmanagementmethoden verfügt und dabei die Betroffenen soweit wie möglich beteiligt. Dass die Schulleitung dafür insgesamt mehr Leitungszeit und mehr Ressourcen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigt, muss – so glaube ich – nicht gesondert betont werden.

<sup>924</sup> „Wichtig wäre, dass Schulverwaltung und Schulen in ein ‘richtiges’, d. h. offenes und aufrichtiges Arbeitsverhältnis eintreten, das Beratung und nicht Anweisung und Beurteilung als Basis hat“ (Risse, 2003, 25f.). Nur auf dieser Grundlage kann auch „ein mit langem Atem (sich) entwickelndes Klima des Vertrauens zwischen Schulaufsicht und Lehrerschaft entstehen, das auf Partizipation beruht und autonomes professionelles Handeln vor Ort begünstigt“ (Bastian, 2007, 64). Um ein solches Vertrauensverhältnis aufbauen zu können, legt die Schule ihre Arbeitsweisen, ihre Entwicklungsstände und ihre Problemlagen, z. B. im Schulprogramm, offen dar und gibt – soweit ihr das selbst bewusst ist – transparente Einblicke in ihre Mikropolitik. Sie verdeutlicht in Beratungsgesprächen mit der Schulaufsicht, welche Ziele sie erreicht hat und welche nicht. Die der Schulaufsicht vorgestellten Informationen sind dabei mit den schulinternen Gremien ausführlich erörtert worden. Die Schulaufsicht unterstützt die Schule dann dabei, eigenständige Antworten auf ihre jeweils beson-

deren pädagogischen Herausforderungen zu entwickeln und innovative Lösungen und neue Konzepte wahrzunehmen.

<sup>925</sup> Wie ein Zusammenwirken zwischen Schulleitung und Schulaufsicht in gelingender Weise aussehen kann, verdeutlicht Leonhard Horster: „1. Statt kurzphasig der Schule einzelne Entwicklungsaufträge zu erteilen, ist zu klären, welche Entwicklungsvorhaben insgesamt in welcher Zeit zu bearbeiten sind. 2. Der Schule wird die Möglichkeit eingeräumt, darüber zu entscheiden, in welcher Reihenfolge sie die einzelnen Entwicklungsvorhaben angeht und wie viel Zeit sie darauf verwenden will. 3. Die Schulleitung hält Kontakt mit der Schulaufsicht im Hinblick auf die Frage, ob der vereinbarte Zeitplan eingehalten werden kann bzw. Unterstützungsmaßnahmen durch die Schulaufsicht erforderlich sind“ (Horster, 2006b, 286).

<sup>926</sup> „Werden Schulentwicklungsprozesse nicht von der Kompetenz und der Autorität von Schulleitungen getragen, wird es nur schwer möglich sein, diesen Mangel durch die Schulaufsicht auszugleichen“ (Lange, H., 2003, 149).

<sup>927</sup> Dies kann mittels Zielvereinbarungen geschehen, wobei die Entscheidung zur Erreichung der Ziele bei der Schule bleibt. Schulaufsicht und Schule gehen aber beide eine Selbstverpflichtung ein, bei der sie Ziele und die gewünschten Ergebnisse formulieren. Allerdings ist bei Zielvereinbarungen an folgende Grundvoraussetzungen zu denken: „Ziele – also Beschreibungen eines Soll-Zustandes – sind an sich wirkungslos, sie mobilisieren nur dann Kräfte, vor allem auch dauerhaft, wenn sie eine individuelle bzw. gemeinschaftliche Bedeutung haben, wenn das, was erreicht werden soll, als bedeutsam und wertvoll beurteilt und empfunden wird, wenn es für die Betroffenen ‚Sinn‘ hat“ (Kloft, 2010, 41). Zudem sollte sich ein solcher Prozess der Zielvereinbarung auf der Grundlage des Schulprogramms vollziehen, weil das Schulprogramm als das zentrale Steuerungsinstrument für Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden wird und die jeweils aktualisierte Selbstevaluation enthält. Die Zielvereinbarung setzt einen diskursiven Aushandlungsprozess voraus und bleibt eine Vereinbarung, hat also nichts mit Überstülpen oder Überwältigen zu tun. Die Ziele sollten lösungsneutral formuliert und operationalisierbar sein. Schulleitung und Schulaufsicht beschränken sich auf wenige und überschaubare Ziele. Zielvereinbarungen ziehen eine Zielverfolgung nach sich, bei der geklärt wird, ob die Ziele erreicht wurden und was die nächsten Schritte sind. Die Schulaufsicht ist verpflichtet, sich um gelingende Bedingungen für die Zielerreichung der Schule zu kümmern. Damit kann dann der Weg von einer Regel- zur Zielsteuerung gegangen werden, um u. U. auch mehr Nachsorge und Nachhaltigkeit in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erreichen. Um die Schule bei ihren Reformbemühungen durch Zielvereinbarungen zu stärken, benötigt die Schulaufsicht zusätzliche Kenntnisse, die sie in Fortbildungen erwerben muss. Sie muss lernen, die bisherige Regelungsdichte zu verlassen und Schulen im Rahmen der Zielvereinbarungen die Freiräume für kontinuierliche Innovationsprozesse zu geben (vgl. Nather, 1994).

<sup>928</sup> „Die Weiterentwicklung von Schule als System beruht nicht nur auf dem Erwerb eines organisations- und managementorientierten Wissens, sondern ist mit dem Anspruch versehen, Visionen zu entwickeln, Menschen in dem System Schule auf eine Entwicklungsreise mitzunehmen und einen für die Beteiligten produktiven und motivierenden Prozess zu steuern. Es ist wie ‚Laufen lernen auf Treibsand‘ (...)“ (Koch-Riotte, 2007, 106).

<sup>929</sup> Die Schulleitung nimmt auf der Grundlage des Schulprogramms in festgelegten Abständen Selbstevaluationen vor, erstellt Entwicklungsprognosen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und kommuniziert diese verbindlich nach innen über die bestehenden schulinternen Kooperationsstrukturen.

<sup>930</sup> Dabei steht die Schulleitung, aber auch die Schulaufsicht, vor der Notwendigkeit, bei den Beteiligten, „systemisches Denken zu entwickeln, schulische Qualitätsentwicklungsprozesse zu fördern, organisationseigene Ressourcen zu erkennen und als Unterstützung tätig zu sein“ (Rahm/Schröck, 2008, 41).

<sup>931</sup> Die Schulaufsicht versucht dies, indem sie sich auf das Denken und die Haltung der Schulleitung einlässt und der Schulleitung aus der Rolle des Coaches hilft, ein verändertes Leitungs- und Schulentwicklungsdenken zu entwickeln, und zwar in der notwendigen Behutsamkeit, da bisherige Routinen und Sicherheiten u. U. verloren gehen können. Schulaufsicht hilft so, dass die Schulleitung stets selbst eine Lösung finden kann, ohne dass ihr dabei die Entscheidung abgenommen wird.

<sup>932</sup> So ist z. B. das Verfahren zur Besetzung des ersten Beförderungsamtes an den Schulen an die Schulleitung delegiert worden und damit ein Teil der Personalverantwortung auf die Schulleiter übertragen worden. Zwar sind damit Aufgaben für die Schulaufsicht entfallen, aber andere hinzugekommen, z. B. im Bereich der zentralen Prüfungen. Andere Aufgaben, die in der Regel auch bei den Schulen verbleiben könnten, z. B. das Beschwerdemanagement jenseits von fachbezogenen Beschwerden oder Widersprüchen, sind noch immer bei der Schulaufsicht angesiedelt. Es herrscht häufig eine Doppelspurigkeit zwischen Schulleitung und Schulaufsicht vor, z. B. durch Leistungsberichte der Schulleiter/innen und der „Dienstlichen Beurteilungen“ durch die Schulaufsicht. Die Bearbeitung von Beschwerden, z. B. über dienstliches Verhalten, kann von der Schule viel besser und wirksamer bearbeitet werden, weil sich auf dieser Ebene die Folgen der Entscheidungen auch konkret auswirken und weil die Hintergründe genauer bekannt sind. Zudem ist im Falle der Unmöglichkeit der schulinternen Regelung die Rechts- und Dienstaufsicht zuständig. Es ist also notwendig, dass sich die schulfachliche Schulaufsicht auf Aufgaben beschränkt, die sich auf die Schule als System beziehen.

<sup>933</sup> Kontextsteuerung – im Englischen mit dem mehrdeutigen Begriff ‘Governance’ belegt – bedeutet, dass der Staat seine Ziele im Bildungssystem verankert, „indem er Rahmenbedingungen setzt und Vereinbarungen sowie Kooperationsbeziehungen mit den zu steuernden Einheiten eingeht. Was die Initiierung und Gestaltung der notwendigen Veränderungsprozesse angeht, verlässt er sich aber auf die Eigendynamik und Selbststeuerung des Systems. Dies kann so aussehen, dass aus der Distanz ein Zielhorizont vorgegeben wird, während die Konkretisierung und operative Realisierung der Ziele weitgehend kleineren Einheiten des Schulsystems (z. B. regionalen Zusammenschlüssen) oder Einzelschulen überlassen wird. Die Rolle der Schulverwaltung würde sich dahin verlagern, den Zielhorizont zu entwerfen und zu vermitteln. Sie bietet notwendige Unterstützung für Veränderungsprozesse an (...) und beobachtet und bewertet die Tätigkeit der Schulen regelmäßig, um auf diese Weise ein Korrektiv für laufende Veränderungsprozesse bereit zu stellen“ (Koch/Gräsel, 2004, 9). Mit „Governance“ ist die Koordination und Steuerung unterschiedlicher Akteure in komplexen Strukturen gemeint, wobei insbesondere der Systemzusammenhang in seiner Komplexität beachtet werden soll (vgl. Altrichter/Maag Merki, 2010, 20f.). Die Schulaufsicht muss daher das Verhältnis von Nähe und Distanz zur Schule neu ausjustieren, muss ihre bisherige Praxis sehr selbstkritisch reflektieren und muss bereit sein, sich herkömmlichen Erwartungen der Schulen zu versagen, wenn diese versuchen, ihre im eigenen System zu lösenden Probleme auf die Schulaufsicht zu verlagern. Wenn der Begriff der „Steuerung“ überhaupt noch angemessen sein sollte, dann ist höchstens beim Verhältnis Schulaufsicht und Schule von einer „Steuerung auf Abstand“ zu sprechen: „Wenn das Gesamtsystem bisher nach einem Regulierungsmodell gesteuert wurde, so ist jetzt Steuerung nach dem Kontextmodell angesagt, die Steuerung auf Abstand und nicht

Eingriffssteuerung, nicht Systemplanung, sondern Systemkoordination“ (Holtapfels/Rolff, 2004, 59). Dies ist auch eine Erkenntnis, die sich daraus ergibt, dass zentralistische Schulplanung nicht so funktioniert, dass die intendierten Veränderungen auch genauso erfolgen. Veränderungen müssen von der Schule auf- und angenommen werden, um erfolgreich zu sein.

<sup>934</sup> Die Souveränität bleibt beim Parlament und dem Schulministerium. Die weiteren Organe der Bildungsadministration erhalten dadurch ihre Legitimität und bleiben in dieses Gesamtsystem eingebunden.

<sup>935</sup> Und an anderer Stelle: „Tatsächlich sind die Klagen Legion, dass die jeweils höhere Ebene den nachgeordneten Einheiten und Akteuren keineswegs abgegrenzte Aufgabenbereiche in eigener Verantwortung überlässt, sondern über den Hebel der unabdingbaren *Kontrolle* detailliert in deren Organisationsweise eingreift“ (Wilke, 1997, 312). Wilke führt das Fehlen von Zutrauen in die Selbstorganisationsfähigkeit auf die Verführungen der Macht in hierarchischen Systemen zurück (vgl. ebenda, 315).

<sup>936</sup> Unterhalb der obersten Schulaufsicht auf der Ebene des Ministeriums wird hier die Vorstellung einer darunterliegenden gemeinsamen Schulaufsicht ohne weitere Hierarchieebenen vertreten, die der Ansprech- und Verhandlungspartner des Ministeriums ist. Insofern wird hier dominant von oberster Schulaufsicht oder nur von Schulaufsicht gesprochen, wenn die Ebene gemeint ist, die hierarchisch auf das Ministerium folgt. Mit Volker Allmann lässt sich das so beschreiben: „In diesem Verständnis (das die oberste Ebene der Kultus- und Schulministerien ausklammert, G. G.) beginnt Schulaufsicht dort, wo aus organisiertem dienstlichen Verhältnis ein unmittelbarer Einfluß auf die Schulen, die Leitungen und Lehrkräfte, die Schüler besteht“ (Allmann, 1994, 9).

<sup>937</sup> Neben den Schulen erhält auch die Schulaufsicht ein eigenes Budget, über das sie unter Beachtung möglicher Zweckbindung eigenverantwortlich entscheiden kann, wenn z. B. besondere Personal- und Sachmittel für besonders benachteiligte Schulen (z. B. als Ausgleich für Disparitäten) bzw. für die Durchführung von Projekten und für weitere Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt werden sollen. Die Schulaufsicht ist für die Mittelverwendung auch rechenschaftspflichtig.

<sup>938</sup> Eine solche Zielklarheit ist notwendig. Dies ist die Administration dem öffentlichen Auftrag der Schulen schuldig, der in diesem Bereich trotz aller Besonderheit der Einzelschule auch Anspruch auf allgemeine Verbindlichkeit haben muss: „Schulen bleiben ... Ort des Service Public, sie sind Teil der öffentlichen Wohlfahrt, die gleiche Angebotschancen bieten und Ort der Rechtssicherheit sind. Faire Behandlung, objektive Leistungsbeurteilung und die Formulierung eines klaren Bildungs- und Leistungsauftrages – ohne den gesamten Erziehungsanspruch der Erwachsenen zu okkupieren – bezeichnen seine Stärken und spezifischen Aufgaben“ (Fend, 2008, 13).

<sup>939</sup> Für aktuelle politische Aufträge und Anfragen sollte eine gesonderte Stelle in der Bildungsadministration eingerichtet werden, die sich nur darum kümmert und die entsprechenden Anfragen dann auch für das Parlament oder für die Presse beantwortet, ohne die anderen Systeme in ihrer originären Arbeit und Aufgabenerfüllung zu stören.

<sup>940</sup> Unter Einbeziehung der Schulaufsicht könnte das juristisch in ähnlicher Weise umgesetzt werden, wie das von Judith Müller vorgeschlagen wird: „Denkbar wäre jedoch, dass Land, Kommune und Schule einen Vertrag zur näheren Ausgestaltung der gesetzlich geregelten Neuverteilung der Rechte und Pflichten schließen. Als Vorbild für derartige Vereinbarungen könnten die nunmehr üblichen Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen dienen. Diese könnten –

sofern nicht die entsprechenden Gesetze ausdrücklich etwas anderes vorschreiben – als koordinationsrechtliche öffentlich-rechtliche Verträge qualifiziert werden. Inhalt dieser Verträge können insbesondere Absprachen über Schwerpunkte in Lehre und Forschung, Maßnahmen zur Qualitätsförderung, die haushaltsrechtlich zur Verfügung stehende Finanzierung oder organisatorische Maßnahmen sein. Überträgt man diese Vorgaben auf die Schulen, könnte dies bedeuten, dass Schulen, Schwerpunkte des Unterrichts, die Leistungsstruktur der Schule oder die von Kommunen und Land gewährten Finanzmittel“ (Müller, J., 2006, 337f.) in solche Vertragsverhandlungen einbringen, was allerdings voraussetzt, dass Schulen rechtsfähige Anstalten sind und Verträge, z. B. mit der Schulaufsicht, schließen dürfen. Denkbar wäre aber auch, dass der Rahmen für die Arbeit der Schulaufsicht wie in den Niederlanden (bei einem völlig anderen Schulsystem) in einem Schulaufsichtsgesetz festgelegt wird. Schwerpunkte der Arbeit würden dann auf dieser Grundlage vom Ministerium mit der Schulaufsicht in Zielvereinbarungen festgelegt. Diese fänden Eingang in ein Schulaufsichtsprogramm, auf das in dieser Arbeit noch eingegangen wird.

<sup>941</sup> Das Ministerium für Schule und Weiterbildung gibt mit einem Rahmen nur die grundsätzlichen Zielvorgaben vor und koordiniert weitergehende Regelungen mit der oberen Schulaufsicht durch jährliche Zielvereinbarungen. Das Ministerium erfüllt damit seinen Auftrag gemäß § 15 des früheren Schulverwaltungsgesetzes: „Das Ministerium als oberste Schulaufsicht hat die Aufsicht über das gesamte Schulwesen, trifft Entscheidungen über Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung und sichert die landeseinheitlichen Grundlagen für die pädagogische und organisatorische Arbeit der Schulen und für ein leistungsfähiges Schulwesen.“ Zu diesen Rahmenvorgaben zählen auch die fachspezifischen Lehrpläne. Der Rahmen sollte sich auf wesentliche Sachverhalte und grundsätzliche Ziele und Standards, z. B. zu lernende Inhalte, erwartete Leistungen, Strukturen und Prozesse, beschränken, woraus aber Arbeitspläne für eine Legislaturperiode entstehen können, um dem politischen Gestaltungswillen der jeweiligen Regierung zu entsprechen. Damit wird einerseits das staatliche Bildungsmonopol nicht unterlaufen, andererseits wird die obere Schulaufsicht nicht durch Detailregelungen unnötigerweise eingeengt, so dass trotz der notwendigen Vergleichbarkeit Gestaltungsspielräume für die Schulen möglich sind.

<sup>942</sup> Um die eigene Funktion konstruktiv im Interesse der Schulen gestalten zu können, ist es für die obere Schulaufsicht notwendig, sich von der Funktion des ausführenden „Büttels“ zu verabschieden, wozu auch die reflektierte Distanz gegenüber der obersten Schulaufsicht und die Verweigerung der Gouvernantenrolle gehört, die stets meint, darauf achten zu müssen, „dass das ‘Kindchen Staat’ in den unteren und mittleren Behörden immer schon pariert und sich das Kleidchen nicht schmutzig macht“ (Hofmann, 2001b, 10). Notwendig ist eine kritisch-konstruktive Loyalität, die kreativ ist und eigene Phantasie entfaltet und die kritikfähig und -bereit ist gegenüber der vorgesetzten Behörde, die diese Kritik auch als hilfreich annimmt, sich mit ihr beschäftigt und sie sanktionsfrei lässt.

<sup>943</sup> Diese der Schulaufsicht zur Verfügung gestellten Mittel werden einem Zweck-Mittel-Controlling unterzogen.

<sup>944</sup> Vielleicht wird die obere Schulaufsicht dann ihre Tätigkeit nicht mehr als entfremdet und tantalisch (König Tantalus musste in der Unterwelt hungern und dürsten, woraus sich die quälende Begierde nach Unerreichbarem ergab) verstehen (vgl. Kluchert/Leschinsky, 2001, 27).

<sup>945</sup> Möglicherweise kann der Governance-Ansatz, hier als „educational governance“ gemeint, dieses Spannungsfeld zwischen staatlicher Steuerung und der notwendi-

gen Teilautonomie der einzelnen Subsysteme in Zukunft noch präziser ausleuchten: „Der Governance-Ansatz erhellt Spannungsfelder der Schulentwicklung zwischen bürokratischer Anweisungspraxis und systemischer Organisationsprogrammatis. Während mikropolitische Perspektiven und systemische Orientierungen die autonome Bildungseinrichtung theoretisch fundieren, eröffnet der Governance-Ansatz mit seinen Mehrebenenbereich die Erfassung von Steuerungsmechanismen, die im staatlichen Bildungssystem nicht ausgeblendet werden dürfen. (...) Die Governance-Perspektive zeigt den Mehrebenencharakter des Bildungssystems und erklärt Koordinationen zwischen den einzelnen Systemspieler/innen. In der Tradition der Institutionenanalyse werden Handlungsoptionen der beteiligten Akteure untersucht“ (Rahm/Schröck, 2008, 29). Es bleibt aber wichtig, dass ein solcher Ansatz die Teilautonomie auch beachtet und nicht durch ergänzende Steuerungsmechanismen konterkariert.

<sup>946</sup> Zudem ist in NRW schon jetzt die Dienstaufsicht für die Sekundarstufe I vereinheitlicht worden. Die Dienstaufsicht im Sinne des § 12 Abs 1 LOG, wie z. B. allgemeine Personalangelegenheiten (Stellenbesetzung, Personalbetreuung, dienst- und arbeitsrechtliche, verwaltungsrechtliche, beamtenrechtliche, haushaltsrechtliche, besoldungsrechtliche und tarifrechtliche Angelegenheiten), für die Haupt- und Förderschulen werden inzwischen auf der Ebene der Bezirksregierungen bearbeitet.

<sup>947</sup> Der Schulausschuss des Städtetages Nordrhein-Westfalens hat in einem Arbeitspapier gefordert, ein einheitliches Schulamt auf kommunaler Ebene zu installieren und auf weitere Instanzen zu verzichten (vgl. Gampe, 1994, 187). Auch Bündnis 90/Die Grünen wollten in ihrem Fraktionsbeschluss vom 08. Juni 1999 (Beschluss der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. Landtag NRW vom 08. Juni 1999, Reform der Schulaufsicht als Bestandteil der Verwaltungsstrukturreform, Punkt 3) die Mittelinstanz entfallen lassen und sie auf die Ebene der Schulträger (Kreis, kreisfreie Städte) herunterziehen. Dies wäre eine Fehlentwicklung mit fatalen Folgen geworden, die vermutlich an den dadurch entstehenden Kosten und an der Gefahr der örtlichen Involviertheit in politische Interessenkonflikte gescheitert ist.

<sup>948</sup> Darüber hinaus steht der Schulaufsicht auch eine genügende Anzahl von Schreibkräften zur Erledigung der Büroarbeit und zur Wahrnehmung der Aufgabe einer telefonischen Anlaufstelle und zur Koordinierung von Terminen zur Verfügung, so dass sich die Schulaufsicht auf ihre originären Aufgaben konzentrieren kann und nicht durch Verwaltungsaufgaben oder sonstige Formen unsachgemäßer Beschäftigung in ihrer Aufgabenausführung behindert wird.

<sup>949</sup> Eine Trennung nach Schulformen ist nur so lange sinnvoll, so lange es noch verschiedene Schulformen gibt. Sind die Schulformen zu einer gemeinsamen Schule für alle in Vielfalt bis zum Ende der Sekundarstufe I koordiniert oder integriert, dann macht es Sinn, nach den jeweiligen Stufen wie im Bildungsgesamtplan zu unterscheiden, also Primarstufe, Sekundarstufe I und II.

<sup>950</sup> Dabei können die Bereiche Beihilfe, Versorgung und Besoldung durchaus bei den Bündelbehörden (gemeint sind die Bezirksregierungen) verbleiben.

<sup>951</sup> Dies schließt keineswegs regionale Bildungsnetzwerke mit Kommunen und Kreisen zur Standortentwicklung aus, verdeutlicht aber akzentuiert, dass Bildung sich dabei nicht funktionalisieren lässt.

<sup>952</sup> Für Hessen kann auf der Ebene der Schulämter, für die Schulämterprogramme eingeführt worden sind, festgestellt werden: „Die Weiterentwicklung der Arbeitsprogramme zu einem ‘Schulamtsprogramm’, an dessen Erarbeitung alle Funktionsbereiche und alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligt waren, hat in besonderem Maße zur Erhöhung der Zieltransparenz innerhalb und außerhalb des Amtes, zur besseren Strukturierung der Arbeit sowie zur Erhöhung der Motivation und Verbes-

serung der Kooperation zwischen den Funktionsbereichen beigetragen“ (Staatliches Schulamt für den Landkreis Hersfeld-Rothenburg und den Werra-Meißner-Kreis (Hg.): Schulamtsprogramm 2003/04 und 2004/05, Bebra 2004, Vorwort, zit. n. Schnell, 2006, 274).

<sup>953</sup> Schulaufsichtsprogramme sollten die Schnittstellen zwischen der Schule und ihrer Aufsicht möglichst trennscharf skizzieren (vgl. Allmann, 2000, 26f.).

<sup>954</sup> Mit einem Schulaufsichtsprogramm und mit dem noch zu erwähnenden Aspekt, dass auch Schulaufsicht im Team arbeiten soll, kann vermieden werden, dass die Praxis schulaufsichtlichen Handelns von Person zu Person stark variiert, was jetzt häufig so ist. Zwar gehört zu einer „Schulaufsicht mit Gesicht“ die jeweilige Besonderheit der Einzelperson, aber eine solche personenbezogene Dimension der Tätigkeit darf nicht zu völlig unterschiedlichen Handlungsweisen führen. Insofern sind abgestimmte Kriterien und Standards für die Arbeit der Schulaufsicht in einem Schulaufsichtsprogramm vonnöten, die für alle gelten und auf die sich die Schulen verlassen können. Darüber hinaus muss, worauf noch eingegangen wird, die Schulaufsicht nach den Erfordernissen von Teamentwicklungsprozessen arbeiten. Dazu sind regelmäßige Sitzungen für Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse notwendig. Solche Standards im Rahmen eines Schulaufsichtsprogramms sind als Grundvoraussetzungen für eine professionelle Aufgabenwahrnehmung durch die Schulaufsicht zu betrachten.

<sup>955</sup> Zum Ziel und Selbstverständnis der Schulaufsicht sind in einem Leitbild für die Schulaufsicht in Niedersachsen ausgeführt: „Ihre (gemeint ist die Schulaufsicht, G. R.) Kommunikation und ihr Handeln sind geprägt von Wertschätzung und Vertrauen, aber auch von Konflikthaftigkeit und der Bereitschaft, Prozesse zu gestalten, um vorgegebene oder vereinbarte Aufgaben erreichen zu können. Transparente, zeitnahe und verlässliche Entscheidungen als Voraussetzung für Partizipation sowie abnehmerorientiertes Verwaltungshandeln als Voraussetzung für Akzeptanz sind leitend für ihre Kommunikation und ihr Handeln“ (Niedersächsisches Ministerium für Kultus: Erl. d. MK v. 24. 2. 1998 – 305 – VORIS 22410010030040. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 3, S. 89-91, 91). Um einen solchen Zielhorizont in die Alltagsarbeit umzusetzen, bedarf es noch verbindlicher Kriterien und Indikatoren. Aber nicht nur in Niedersachsen werden Ziele und Aufgaben für die Schulaufsicht beschrieben, sondern auch in Südtirol: „So wie die Schule die Aufgabe hat, ihre Ziele gemeinsam zu bestimmen, das Bildungsangebot zu definieren und Maßnahmen zur Evaluation zu setzen, hat die zentrale Schulbehörde die Aufgabe, ihre Ziele und Strategien zu klären und transparent zu machen, ihre Dienstleistungen zu beschreiben und ihre Ergebnisse zu hinterfragen“ (Höllrigl/Meraner, 2004, 55).

<sup>956</sup> „Schulaufsicht muss auch künftig für die Schulen mit Gesichtern verbunden werden können“ (Kaiser, J., 2006, 4). Dies ist auch nötig, weil die Schulaufsicht die Begegnung von Personen so häufig wie möglich an die Stelle des aufwendigen Schriftverkehrs treten lassen sollte (vgl. Allmann, 1994, 12).

<sup>957</sup> „Wenn von der Schule als mittlerweile allgemeingültiger Topos die ‘lernende Organisation’ gefordert wird, muss das erst recht auch für die Aufsicht gelten“ (Allmann, 2000, 26).

<sup>958</sup> Erweiternd und unterstützend kann ein Coaching-Prozess von einzelnen Teammitgliedern der Schulaufsicht in Anspruch genommen werden. Coaching wird auch hierbei als ein individueller, für den Beratungsnehmer parteiergreifender Beratungsprozess verstanden, der berufliche Themen zum Inhalt hat. Im Vordergrund stehen die professionelle Rolle und damit die konkreten Anliegen des jeweiligen Schulaufsichtsbeamten. In einem solchen Prozess können „blinde Flecken“ und Betriebsblindheit abgebaut werden, um neuen Gesichtspunkten Raum zu geben, die sich in

alternativen Handlungsmöglichkeiten, die vorher nicht erkannt wurden, bewähren können.

<sup>959</sup> „Insgesamt muss für Deutschland festgehalten werden, dass die Funktionsfähigkeit und die Verantwortung, die der Staat den Schulaufsichtsbehörden in verfassungsgemäßer Verantwortung für das Schulwesen überträgt, an der Grenze der Vertretbarkeit angelangt ist“ (Schnell, 2003, 24).

<sup>960</sup> Unter historischer Perspektive ist noch einmal daran zu erinnern, dass schon der Deutsche Bildungsrat in seinen Empfehlungen vom Mai 1973 „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen“ (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973a) eine Trennung der Aufgaben der Schulaufsicht vorgeschlagen hatte. Die Schulaufsicht sollte sich danach in einem vorgegebenen Rahmen auf die Dienst- und Rechtsaufsicht beschränken. Die Beratung sollte durch ein eigenständiges Beratungssystem organisiert werden, das aber nicht vollständig von der eigentlichen Schuladministration getrennt werden sollte.

<sup>961</sup> Dass dieser Vorschlag zur institutionellen Trennung von Beratung und Kontrolle und zur Einrichtung eines „Pädagogischen Dienstes“ als unabhängige Beratungs- und Evaluationsinstanz von der damaligen Schulministerin Gabriele Behler nicht aufgenommen und nur mit der internen Logik des Verwaltungshandelns abgelehnt wurde, zeigt, dass die oberste Bildungsadministration sich nicht inhaltlich und damit auch überhaupt nicht ernsthaft mit diesem Vorschlag beschäftigt hat. Er passte einfach nicht in die Vorstellungen einer zentralistisch geführten Verwaltung. Gabriele Behler führte damals dazu aus: „Ich glaube, ich verrate kein großes Geheimnis mehr, wenn ich sage, daß wir diesem Vorschlag nicht folgen wollen. Den hinter dem Vorschlag stehenden berechtigten Anliegen, wie Einführung veränderter Steuerungsformen und Stärkung und Neuausrichtung des Unterstützungsapparates für die Schulen, lassen sich auch ohne diese Umorganisation weitestgehend Rechnung tragen. Hinzu kommt, daß dieser Vorschlag auch konträr zu der in Nordrhein-Westfalen eingeschlagenen Richtung der Verwaltungsstrukturreform steht, nach der die Mittelinstanzen gestärkt und neue Sonderbehörden nicht errichtet werden sollen“ (Behler, 1998, 17).

<sup>962</sup> Auf der Basis von Informiertheit und Transparenz in den Arbeitsweisen ist ein gelingendes Vertrauensverhältnis, bei dem sich jede Seite auf die andere verlassen kann, die Basis dafür, dass die Schulaufsicht überhaupt ernsthaft Chancen hat, an Schulen Akzeptanz zu finden, und zwar jenseits von taktischen Formen des Umgangs miteinander und jenseits von opportunistischem Verhalten reiner Gefälligkeit. Rosenbusch beschreibt dies so: „Arbeitsbeziehungen können sich nur dann optimal gestalten, wenn sich einer auf den anderen verlassen kann. Zielvereinbarungen haben nur dann einen Sinn, wenn sich jede Seite an die Vereinbarungen hält. Zeitperspektiven können nur dann realistisch gesetzt werden, wenn Termine nicht kurzfristig geändert werden. Evaluation macht nur dann einen Sinn, wenn die Beteiligten im Sinne der Zielperspektive weiterarbeiten können“ (Rosenbusch, 2002, 23).

<sup>963</sup> Ein solch unabhängiger Status hat sich inzwischen international bewährt, insbesondere die Trennung der Dienstvorgesetztenfunktion von der Beratungs- und Unterstützungsaufgabe (vgl. Rosenbusch, 2008, 3).

<sup>964</sup> Es wird damit teilweise angeknüpft an das „4F-Modell der Schulaufsicht und Schulevaluation“ von Anton Strittmatter (vgl. Strittmatter, 1995a). Bei Strittmatter sind die wesentlichen Bereiche einer behördlichen Führung: Die externe Vorschriftenkontrolle, das System-Monitoring, die Beratung und Unterstützung und die Krisenintervention. Hier soll dies so modifiziert werden, dass die externe Vorschriftenkontrolle als schulische Rechtsaufsicht verstanden wird, die auch prüft, ob die Schule rechtskonform handelt, die Widersprüche und Beschwerden nicht fachlicher Natur

(wenn diese nicht schon an der Schule selbst erledigt wurden) bearbeitet, alle Fragen zum Schulrecht klärt und dazu Auskünfte erteilt. Das System-Monitoring wird durch eine Form der Metaevaluation realisiert, die sich auf die Selbstevaluation der Schulen bezieht und die mit dem Beratungs- und Unterstützungssystem der Schulaufsicht in einem Austausch steht. Metaevaluation heißt, dass dieser Bereich der Schulaufsicht überprüft, ob die Einzelschule sich selbst mit angemessenen Verfahren der Selbstevaluation überprüft, wozu sie Bewertungskriterien zur Messung der eingesetzten Standards sowie Instrumente, die Aussagen über die Prozessmerkmale vornehmen können (vgl. Altrichter/Posch/Strittmatter, 1999). Der Vorteil einer Metaevaluation gegenüber anderen Formen der externen Evaluation liegt in einem strategisch orientierten Controlling, das zudem die selbstevaluativen Kompetenzen der Einzelschule stärkt (vgl. Dubs, 2003a, 9f.). Dazu kommt eine Kriseninterventionsabteilung, die von allen Einzelinstanzen, aber auch von der Schule selbst angefordert werden kann. Sie greift als „Task Force“ bei schulinternen Problemen ein, die die Schule selbst nicht mehr lösen kann. Sie verfügt neben der Rechts- und Dienstaufsicht auch über die Möglichkeit der Weisung und der Sanktion (vgl. Schratz, 1998c, 59). Notwendig erscheint darüber hinaus auch eine Abteilung, die sich mit der Leitungsauswahl von Schulleitern und mit der Personalentwicklung für diesen Leitungsbereich beschäftigt, um geeignete Personen den drittelparitätisch besetzten Schulkonferenzen zur Wahl vorschlagen zu können. Vermutlich wird die hier vorgeschlagene Variante wie schon der Vorschlag der Sonderbehörde einen gewissen finanziellen Mehraufwand bedeuten, der sich aber dadurch rechtfertigt, das dadurch voraussichtlich eine erhöhte Qualität zu erwarten ist. Empirisch existieren dazu allerdings noch keine Untersuchungen. Insofern können beide Varianten hinsichtlich der qualitativen Verbesserung der Schulergebnisse noch keine Resultate vorweisen.

<sup>965</sup> Allerdings waren an der Maßnahme Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule (QUESS) nur 19 Schulen beteiligt, so dass die Aussagekraft als gering eingeschätzt werden muss, aber es zeigen sich zumindest Tendenzen.

<sup>966</sup> Christoph Burkhard weist an anderer Stelle vor dem Hintergrund einer Befragung von 1200 Schulleitern in Niedersachsen darauf hin, dass sich eine Mehrheit für eine Trennung der Funktionen aussprach (vgl. Burkhard, 1998, 68).

<sup>967</sup> „Trotz aller formalen Strukturen und Regelungen öffnet die Interaktion in der Schule Handlungskorridore, die sich der Kontrolle weitgehend entziehen. Dieser Befund zeigt, daß sich die Schule als ‘klassische Bürokratie’ nicht hinreichend verstehen läßt. Sie ist kein ‘monolithischer Block’, dessen Bewegung sich von außen steuern läßt. Sie läßt sich besser als ‘loosely coupled system’ (lose geknüpft System) verstehen, d. h. als Handlungszusammenhang mit kulturellen, politischen und organisatorischen Subsystemen, die relativ unabhängig voneinander sind“ (Schönig, 1993, 86). Zudem sind Schulen, auch wenn es einige determinierende Elemente durchaus gibt, nicht nur schwach vernetzt und bieten eben nicht linear vorhersehbare Abläufe in Bezug auf einzelne Teile der Organisation, sondern die Macht ist eher diffus verteilt, „weshalb von einem multizentristischen Aufbau der Organisation die Rede ist (Heterarchie statt Hierarchie)“ (ebenda, 1993, 85). „Die Strukturen der Organisation können ... nicht mehr als objektiv gelten, sondern nur als Produkte menschlicher Praxis, als Interpretations- und Handlungskonstrukte der beteiligten Personen. Grob gesagt: Es gibt keine objektive Struktur, es gibt nur verschiedene subjektive Konstrukte von Strukturen, die jedoch sind veränderbar“ (ebenda). Hinsichtlich eines angemessenen Verständnisses von Organisationen, kann auch auf Türk und seine sieben Bestimmungen von Organisationen zurückgegriffen werden (vgl. Türk, 1989, 27), um zu verdeutlichen, dass sie dynamisch und

nicht statisch sind und daher mit linear technokratischen Steuerungsmechanismen aus dem Arsenal einer hierarchisch denkenden Aufsicht nicht zu unterstützen und nicht zu entwickeln sind.

<sup>968</sup> Nach H. S. Rosenbusch beruht systemisches Denken auf zwei Grundannahmen: „1. Das Verhalten des Einzelnen ist beeinflusst von dem jeweiligen sozialen System, in dem er lebt und arbeitet. 2. Der Einzelne hat aber auch die Möglichkeit, die Entwicklung des sozialen Systems zu beeinflussen“ (Rosenbusch, 2005, 54).

<sup>969</sup> Es gilt Support-Möglichkeiten, z. B. durch den schon angesprochenen Pool von Beratern, zu schaffen, die den Schulen bei ihren Anfragen und Veränderungsnotwendigkeiten mit entsprechenden Kenntnissen und moderativen Fähigkeiten zur Seite stehen, aber auch notwendige Ressourcen bereitstellen können.

<sup>970</sup> Die Individualität der Schule ist zu analysieren, zu verstehen, ihre Unverwechselbarkeit zu erkennen, ohne sie aber wiederum mit den Personen gleichzusetzen (vgl. Oelkers, 200c, 7).

<sup>971</sup> „Dort, wo nicht nur bereits bestehende Handlungsprogramme modifiziert werden, sondern Organisationen sich fundamental ändern, ließe sich von einem Lernen der Organisation oder von ‘organisationalem Lernen’ sprechen“ (Schönig/Bruner, 1993b, 211).

<sup>972</sup> Sogar das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen spricht davon, dass die zukünftige Schulaufsicht eine systemische sei, bleibt aber bei dem Begriff der Aufsicht, die auch durch ein Weiterbestehen der schulfachlichen Aufsicht zum Ausdruck kommt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2008, 12).

<sup>973</sup> Auch die Prozessberatung wird als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden, so dass die Schulaufsicht nur Empfehlungen und Hinweise gibt, sich aber nicht in das innere Procedere einmischt, sondern die faktische Gestaltung im Innenbereich ausschließlich der Schule überlässt. Würde darauf verzichtet, ließe die Schulaufsicht die Schulen gerade in dem Bereich alleine, in dem sie besondere Unterstützung benötigen, weil sie hier unbekanntes Terrain betreten. Die Methoden, die Gestaltungswege, die Konzepte sind für viele Schulen noch unbekannt und in ihrer systematischen Ausführung noch ungewohnt.

<sup>974</sup> „Schulentwicklungsberatung lässt sich am besten als ein wechselseitiger Prozess von zielführender Klärung, Beratung, Moderation und Begleitung beschreiben, der die Schulen befähigt, selbst Entscheidungen für ihre weiteren Wege zu treffen“ (Winter/Berghaus, 2007, 121).

<sup>975</sup> Die systemisch beratende Schulaufsicht bezieht sich in ihrer von der Schule angeforderten Beratung auf Wunsch der Schule auf das Schulprogramm als ihrem zentralen Steuerungsinstrument, arbeitet damit und mit den dort veröffentlichten Ergebnissen der Selbstevaluation. Gerade über das Schulprogramm, wenn es nicht nur auf dem Papier steht, werden Einblicke gewonnen in die systemischen Lernprozesse der Schule, in ihre Kooperations- und Reflexionskultur, u. U. auch in die didaktische Qualität der unterrichtlichen Arbeit, wenn diese von den Fachkonferenzen systematisch erfasst und ausgewertet wird.

<sup>976</sup> Im Modellprojekt „Weiterentwicklung der Schulaufsicht der Akademie für Lehrerfortbildungen und Personalführung in Dilligen/Donau in Bayern sind regelmäßige Beratungstage zwischen Schulaufsicht und Schulen an den Schulen durchgeführt worden. Diese Beratungstage hatten die folgenden Ziele: „die Unterstützung der Arbeit der Schule, die Stärkung der Selbstverantwortung, die Verbesserung der Qualität der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule und gegenseitiges Feedback“ (Koller, 2001, 177).

<sup>977</sup> „Zunächst eine kurze semantische Betrachtung. Aufsicht ist nach der Brockhaus Enzyklopädie ‘das Achten darauf, daß bestimmte Vorschriften eingehalten werden, daß nichts passiert’ (sic!) und nicht von ungefähr denkt man dabei an Begriffe wie den ‘Aufsichtsführenden’ (z. B. bei einer Prüfung) oder den ‘Aufseher’ (z. B. in einem Museum). Es ist mehr als aufschlußreich, daß man im europäischen Sprachenkontext anstelle einer möglichen Gleichung ‘Aufsicht = supervision’ in der Regel von ‘inspection’ in den verschiedenen nationalsprachlichen Ausprägungen (z. B. holländisch: inspectie, spanisch: inspeccion, tschechisch: inspekce) gesprochen wird. ‘Inspektion’ aber ist von der Intensivform ‘inspectare’ des lateinischen ‘inspicere’ abgeleitet und heißt somit ‘genau hineinschauen, besichtigen’. Zwischen ‘besichtigen’ und ‘beaufsichtigen’ liegt aber ein entscheidender Unterschied: Wenn man besichtigt, besucht man, verschafft sich ein Bild von dem Gegenstand des Besuchs, man berät und berichtet vielleicht über das Geschehen. Wenn man beaufsichtigt, besucht und besichtigt man zwar auch, aber dazu kommt die Möglichkeit, durch Anweisung zu korrigieren und, sagen wir es zugespitzt, Herrschaft auszuüben“ (Knauss, 1999, 219f.). Zudem setzt der Begriff „Aufsicht“ die Existenz zweier voneinander unabhängiger Elemente voraus, nämlich das des zu Beaufsichtigenden und das des Aufsichtsführenden, und zwar mit der Befugnis der Aufsichtsgewalt auf den Beaufsichtigten einzuwirken. Deshalb erscheint der Begriff der Schulaufsicht trotz ihrer Komplexität und der verschiedenen Fachstränge nicht mehr angemessen. Auch unter einer historischen Betrachtung erscheint er heute nicht mehr aktuell: „Der Begriff der Schulaufsicht hat sich in einer mehrere Jahrhunderte umfassenden Entwicklung langsam herausgebildet und findet sich in Form einer ‘Aufsicht’ oder ‘Obsicht’ über Schulen ansatzweise bereits in verschiedenen mittelalterlichen Schulordnungen“ (Kurtz, 1982, 5). Zweifellos kann man auch noch die hier bisher synonym benutzten Begriffe der „Schulaufsicht“ und „Schulverwaltung“ unterscheiden, um die Heterarchie, die komplexen Formen der Beziehungsstrukturen in der Schule von denen der linear hierarchischen Arbeitsbeziehungen in der Schulverwaltung zu unterscheiden (vgl. Bartz, 2008, 2), aber damit wird nicht verdeutlicht, dass beide Begriffe nicht dem hier vorgeschlagenen Selbstverständnis einer Schulentwicklungsberatung entsprechen.

<sup>978</sup> „Als Lernende Schulen werden solche verstanden, die sich bewusst entwickeln, Ziele und Normen klären, schuleigene Schwerpunkte im Curriculum herausarbeiten, gemeinsame Analysen und Diagnosen der Schulsituation durchführen, Projekte entwickeln, Teamarbeit aufbauen und Wirkungen der eigenen Arbeit überprüfen. Lernende Schulen kennzeichnet insbesondere, dass sie Strukturen für eigenes Lernen, Reflexionen, Selbstbewusstsein schaffen, z. B. Prioritäten für Entwicklungsvorhaben abstimmen, Steuergruppen und Qualitätszirkel einrichten, Fortbildungsbedarfe klären, Lerngelegenheiten für Einzelne ermöglichen. Organisationslernen bezieht sich auf das Ganze der Organisation im Rahmen von Lernsystemen, also komplexe Bündel von Annahmen, Handlungsstrategien; sie machen das Lernpotential von kollektiven Interaktionen aus“ (Holtappels, 2003, 112).

<sup>979</sup> Helmut Klaetsch weist darauf hin, dass der Schulentwicklungsbegriff seit Mitte der 90er Jahre bekannt ist (vgl. Klaetsch, 2008). Hier wird er deshalb übernommen, weil damit die Schulentwicklungsberatung schon begrifflich signalisiert, dass sie nicht die Schule entwickelt, sondern dass sich die Schule selbst entwickeln muss, wofür sie nur Hilfe zur Selbsthilfe geben kann.

<sup>980</sup> Füssel weist darauf hin, dass an „die Stelle des Modells einer bis in alle Einzelheiten notwendig zu regelnden sozialen Ordnung ... zunehmend die Vorstellung von hinreichender Rahmensetzung in Verbindung mit Modellen adäquater Kontrolle (tritt, G. R.)“ (Füssel, 2001, 47).

<sup>981</sup> „Obwohl Beratung durchaus Anleihen aus der Psychotherapie hat, kann sie deutlich von Therapie abgegrenzt werden. Beratung fokussiert stärker auf Prävention und Ressourcenanforderung: Sie orientiert sich primär an den vorhandenen und entwickelbaren Ressourcen in der Bearbeitung der Anfragen und Probleme und an den Defiziten und Störungen von Personen und Kontexten. Beratung kann demnach nur Hilfe zur Selbsthilfe sein“ (Huber/Schneider/Hader-Popp, 2008, 1ff.). Hinsichtlich der Organisation Schule liegt dieser Beratung ein sozialkonstruktivistisches und z. T. auch systemtheoretisches Verständnis von Organisationen zugrunde, so dass die Schule als System von institutionalisierten Beziehungen, die durch soziale Interaktionsprozesse entstanden sind, aufgefasst wird: „Wenn Menschen gemeinsam das Alltagsgeschehen ergänzen, geschieht dies in Form von Beziehungs- und Kommunikationsprozessen. Dabei werden soziale Beziehungen verfestigt, die in ihrem Zusammenwirken eine Sozialarchitektur konstituieren“ (Rüegg-Sturm, 2003, 227). Damit findet der Mensch als soziales Wesen wieder Eingang in die Organisations- theorie, aber gleichzeitig werden Organisationen fast ausschließlich auf der Ebene der Beziehungsgestaltung wahrgenommen. Insofern ist eine systemtheoretische Ergänzung notwendig, weil hier Kommunikation und nicht Beziehung als zentrales Element von Organisationen verstanden wird. Soziale Systeme reproduzieren sich durch selektive Kommunikation nach systeminternen Vorgaben und Strukturen und richten sich nach geschichtlich erzeugten Organisations“melodien“ (vgl. Wimmer/Meissner/Wolf, 2009, 28ff.). Die systemtheoretische Betrachtung von Organisa- tionen wird als Ergänzung und als Erweiterung gesehen, kann aber nicht die grund- sätzliche Kritik an ihr unbeachtet lassen.

<sup>982</sup> Nur in Extrem- und Ausnahmefällen, kann es als „worst case“ bzw. als „ultima ratio“ auch eine von der traditionellen Schulaufsicht in Auftrag gegebene Schulent- wicklungsberatung geben, die dann aber auch möglichst noch von der Verhandlung, der Anregung von Entwicklung und von dem Versuch der argumentativen Überzeu- gung geprägt sein sollte. Eine solche „Notfall-Unterstützungsmaßnahme“, die dann nicht mehr unter Beratung zu subsumieren ist, hat aber dann den erheblichen Nach- teil, dass es sich um eine versteckte Einflussnahme handelt, die die Autonomie des Gegenübers nicht achtet und sein Einverständnis erzwingen will, und hinter dem Anschein von Beratung die Entscheiderrolle wahrnimmt (vgl. Bartz, 2008, 4). Dies kann dann notwendig werden, wenn Schulen auch aus den Folgen nicht systemisch lernen. Das Ideal der frei gewählten Beratung ist in dieser Ausnahmesituation dann nicht mehr gewährleistet. „Solche Situationen haben manchmal den Vorteil, dass überhaupt eine Hilfsituation hergestellt wird, während bei völlig freier Wahl die hilfsbedürftige Person (hier die jeweilige Schule, G. R.) vielleicht in Passivität ver- bleiben würde, bis Hilfe geboten wird. Die Nachteile solcher Zwangssituationen liegen auf der Hand: Rollenkonfusion (z. B. Schulleiter als potentiell ‘gefährliche’, amtlichem Handeln verpflichtete Person und als in der Beratungssituation an die Beratungsdiskretion und Klientenloyalität gebundene Person (...)). Tendenz der hilfsbedürftigen Person (hier der Schule, G. R.), die versucht, sich angepasst, un- terwürfig, dem ‘Berater’ gefallend zu verhalten (was diesen dann in seiner Auffas- sung bestärkt, wie erfolgreich und nützlich er als Berater sei...). Begrifflich könnte in solchen Zwangs- und eher direktiven Situationen von ‘Coaching’ gesprochen wer- den (das sich hier aber dann auf die gesamte Schule bezieht, G. R.). Die Coach- Rolle im Sport ist ja eine durchaus verordnete und meist sehr direktive, welche aber immer die Eigenkräfte der SportlerInnen zu stärken trachtet und im Idealfall viele der ... Beratungsqualitäten zu realisieren trachtet“ (Strittmatter, 1999b, 15).

<sup>983</sup> Dabei ist es die Pflicht der Schulaufsichtsberatung, „das Bedürfnis der Ratsu- chenden nach Rückzug und Schutz zu respektieren“ (Schönig, 1993, 90).

<sup>984</sup> „Das Ziel einer Lernenden Organisation besteht nun darin, neue Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten zu erzeugen, indem Fehler entdeckt, korrigiert sowie die organisationale Wert und Wissensbasis des Unternehmens (hier der Schule, G. R.) verändert werden“ (Pätzold/Lang, 1999, 18). Pätzold und Lang unterscheiden Merkmale nicht-lernender und lernender Organisationen im Rückgriff auf Lisop. Lernende Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Zukunftsprobleme antizipieren, dass sie das äußere Umfeld beachten, dass sie kontinuierlich nach Verbesserungen suchen, dass sie beim Problemlösen konzeptorientierten Analysen und Sichtweisen folgen (woraus sich Möglichkeiten für die unterschiedlichen Konzepte demokratischer Erziehung und politischer Bildung ergeben, G. R.), dass sie Entwicklung, Initiative und Kreativität belohnen, dass sie das Problemlösen organisationsweit und sachorientiert anlegen, dass sie mit Jahresarbeitsplänen arbeiten, die zur Initiative und zum Informationssharing herausfordern (vgl. ebenda).

<sup>985</sup> „Unterstützung meint immer das Befördern von einer Ebene auf eine höhere, um neue Aufgaben eigenverantwortlich und selbstständig wahrnehmen zu können...“ (Lohmann, 2007, 3).

<sup>986</sup> Personen aus der traditionellen Schulaufsicht bringen zwar die notwendige Feldkompetenz wie keine andere Gruppe mit, aber sie müssen sich umfangreichen Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der Beratung unterziehen. Vor allem ist es notwendig, dass Personen aus der Schulaufsicht in ihrer Aufgabe der Systemberatung fortgebildet werden, um Grundvoraussetzungen des Beratungshandelns zu erfüllen und um eine qualitative Beratungsexpertise bei den Schulen leisten zu können. Der systemische Blick auf die Schule kann bei der Schulaufsicht nicht vorausgesetzt werden, auch nicht ein Verständnis, wie Systeme funktionieren, um sie in ihrer Entwicklung kontextuell unterstützen zu können. Im Bereich der demokratischen Erziehung und politischen Bildung und im Bereich der demokratisch-partizipativen Schulentwicklung ist der Fortbildungsbedarf sicherlich noch größer. Aber ohne systematisches Wissen und ohne Training wird eine Schulentwicklungsberatung diese neuen Herausforderungen nicht bestehen können. Dazu muss die bisherige Schulaufsicht unbedingt lernen, dass Beratung frei zu sein hat von Überwältigung und positionellem Machtgehabe. Organisationales Lernen ist auf die Gewinnung von Personen in den Schulen angewiesen, und zwar im speziellen Kontext der Eigenlogiken der Schulen. Insofern sind diese Personen in solchen Beratungsprozessen zu gewinnen, zu akzeptieren und zu respektieren, um sich auf sie und ihre speziellen Bedürfnisse und Problemlagen einlassen zu können. Für die Aufgabe der Schulentwicklungsberatung muss zudem auch ein professionelles Leitbild in solchen Fortbildungsmaßnahmen unter Beteiligung der Teilnehmer erst entwickelt werden. Folgendes Anforderungsprofil für Schulberater sollte nach Abschluss solcher Fortbildungen vorhanden sein: „Handlungskompetenzen“. Das Vermittlungsinstitut (damit ist die hier gewählte Form der Schulentwicklungsberatung gemeint, G. R.) sollte für Maßnahmen der Schulbegleitung gewährleisten, dass es in der Lage ist, verschiedene Handlungskompetenzen bereitzustellen:

*Feldkompetenz:* Nicht nur Unterrichtskompetenz der SchulbegleiterInnen, sondern auch – u. U. auch alternativ – besondere Vertrautheit mit verschiedenen schulischen Handlungsfeldern.

*Rollenkompetenz:* Reflexionen unterschiedlicher, teilweise widersprüchlicher schulischer Aufgaben und Rollen in Abgrenzung von den eigenen Aufgaben und Rollen und denen sonstiger Instanzen (...).

*Beratungs- und Interaktionskompetenz:* Breites und abrufbares und praktiziertes Handlungsrepertoire für unterschiedliche Beratungsanlässe im Bereich der Schulentwicklung.

*Kommunikations-, Kooperations- und Organisationskompetenz:* Flexibilität und Effizienz in der Bereitstellung unterschiedlicher maßgeschneiderter Dienstleistungen für teilweise kurzfristig wechselnde Abnehmer.

*Vermittlungskompetenz:* Wissen, wann die Grenze der eigenen Kompetenzen erreicht ist, um andere Fachleute (...) zu vermitteln“ (Maritzen, 1999, 32).

Dazu kommen auch noch Fähigkeiten, schulische Gegebenheiten mit ihrem Mikrokosmos annähernd sicher diagnostizieren zu können. Aber selbst bei der erfolgreichen Bewältigung solcher Anforderungen kann die folgende Aussage von Wilfried Schley zutreffen: „Als außenstehender Berater erkenne ich häufig sehr schnell die Defizite, Schwächen und Fehler eines Systems, ohne zugleich in der Lage zu sein, im System selbst zu besseren Lösungen gelangen zu können“ (Schley, 1991, 405). Vor allem muss sich die Schulentwicklungsberatung davor hüten, Ratschläge zu erteilen: „Diese Verfahrenssituation zu ‘naiver’ Beratung, im Sinne von Ratschläge erteilen, ist auf beiden Seiten (Berater und Schule, G. R.) groß und gelegentlich auch bei Professionals der Zukunft zu finden. Allerdings treffen die aufgesetzten Lösungsvorschläge häufig auf den Widerstand der Beteiligten und erweisen sich als Fehlschläge: Die angebotenen Ratschläge werden als unbrauchbar abgewiesen oder aber unkritisch aufgenommen, letztlich dann aber doch nicht umgesetzt“ (ebenda, 406).

<sup>987</sup> „Die Ausgangsbedingungen für eine systembezogene Beratung der einzelnen Schulen sind als eine Mischung aus fördernden und hemmenden Faktoren anzusehen. Dabei sind die hemmenden Faktoren in der Überzahl. Zu diesen hemmenden Faktoren sind die Tradition der Schulaufsicht, die negativen Einstellungen großer Teile der Lehrerschaft und die Skepsis eines Teils der Schulleitungen zu rechnen. Zu den fördernden Faktoren gehören die offenbar hohe Bereitschaft und Motivation der Schulaufsichtsbeamten, beratend tätig zu werden, die gute Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht und die Bereitschaft der Schulräte und Dezernenten, sich entsprechend fortzubilden“ (Bauer, 2002a, 79).

<sup>988</sup> „Moderne pädagogische Arbeit, sei es in der Klasse oder im Bereich pädagogischen Führungsverhaltens, muß ... als konstitutives Element eine Logik des Vertrauens zum anderen wie zu sich selbst enthalten. Logik des Vertrauens heißt, andere nicht für bestimmte Zwecke missbrauchen zu wollen und sich selbst nicht mißbrauchen zu lassen. Sie bedeutet, den anderen als gleichwertigen Partner zu sehen, der ebenso wie man selbst daran interessiert ist, ernst genommen zu werden, Akzeptanz zu finden, Entscheidungen treffen zu können, eigene Vorstellungen und Pläne zu entwickeln, einen Platz im Leben sinnvoll ausfüllen“ (Rosenbusch, 1993a, 12). Das bedeutet auch, dass die Kommunikation zwischen Schulentwicklungsberatung und den Mandatsträgern der Schule, z. B. Schulleitung, geprägt sein sollte von gegenseitiger Information, von klaren Absprachen von Verfahrensabläufen, von Anerkennung der jeweiligen Funktionen, Zuständigkeiten und Aufgaben, von Auslotung von Handlungsspielräumen und der gemeinsamen vertrauensvoll getroffenen Vereinbarung. Insbesondere ein Rückfall in bisherige Attitüden der traditionellen Schulaufsicht wäre für einen solchen Prozess der Beginn einer nicht mehr korrigierbaren Misstrauensbeziehung und zum Scheitern verurteilt, weil Schul- und Unterrichtsentwicklung dann höchstens als Placebofunktion funktionierten. Insofern sollte ein offenes Sich-Aufeinander-Einlassen das Grundmodell der Beratung sein.

<sup>989</sup> „Das Wort *Innovation* stammt vom lateinischen ‘innovatio’, Erneuerung, impliziert also einen prozesshaften Charakter. *Innovation* als eine durch gezieltes Handeln gesteuerte Entwicklung neuer Konzepte und Programme in einem sozialen System wird von Invention im Sinne der bloßen Neuerfindung unterschieden. Vor jeder

Innovation steht demnach immer die Invention, die Neuerung – aber damit diese zu einer Innovation, einer Erneuerung führen kann, muss eine Neuerung praktisch umgesetzt werden und sich in einem bestimmten Kontext bewähren“ (Sliwka, 2008, 164). Wichtig ist dabei, dass die Veränderung erfahrbar ist, dass sie zu Verstärkungen führt und sich auch als hilfreich bzw. nutzbringend erweist (vgl. Hauschildt, 1997), und zwar möglichst zeitnah.

<sup>990</sup> Dabei tritt dann noch die zusätzliche Problematik auf, dass die Schulen die eingeforderten Veränderungen zeitgleich implementieren sollen (vgl. Buer/Wagner, 2007, 17).

<sup>991</sup> Die heute üblichen ministeriellen Innovationen, die unverbundene, additive und schnell aufeinanderfolgende Projekte mit episodischem und oberflächlichem Charakter darstellen, sind genau das Gegenteil von dem, was für eine Reform der Schulen heute notwendig ist (vgl. Fullan, 2001a, 21).

<sup>992</sup> Die Schulen, die in den letzten Jahren mit dem „Deutschen Schulpreis“ ausgezeichnet wurden, sind dafür als Beispiele zu nennen. Zu diesen Schulen, die für die ersten 15 Plätze ausgewählt wurden, zählt für das Jahr 2009 auch das Albert-Schweitzer-Gymnasium in Marl, für das der Verfasser der Arbeit als Schuldezernent zuständig ist.

<sup>993</sup> „Das Verhältnis von Unterrichtsreform im Rahmen Innerer Schulreform ist für viele Lehrer Mitte der 1990er Jahre nicht anschlussfähig an Konzepte der Schulentwicklung“ (Bastian, 2007, 22).

<sup>994</sup> „Die Transparenz der Innovationsprojekte erweist sich ... als ein entscheidendes förderndes Element für den Transfer. Die Transparenz im Prozess stellt letztlich zugleich die konsequente Umsetzung dessen dar, was mit einer demokratiebezogenen Schulentwicklung angestrebt wird (...). Demokratiebezogene Schulentwicklung benötigt transparente Abläufe. Dabei reicht es nicht aus, allein Wissen zu verbreiten. Vielmehr müssen die Innovationsprozesse an den Schulen offen gestaltet werden, was ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen bei den Akteuren erforderlich macht. Die Identifikation mit demokratischen Grundprinzipien erscheint dabei als Basis für Transparenz. Nur wer fähig ist, offen mit anderen Menschen und Situationen umzugehen, wird auch innerhalb seiner eigenen Schule Transparenz begrüßen und selber leben. Der Gedanke, Demokratie an der Schule zu leben, bekommt hier nochmals eine entscheidende Bekräftigung und zeigt wiederum aber auch Transferschwierigkeiten in der Form auf, dass hier personale Kompetenzen vonnöten sind, die nicht durch Wissenstransfer vermittelt werden können. Transparenz benötigt seinerseits offene Kommunikationsformen und die Bereitschaft zur inner-schulischen Kooperation“ (Giesel/Haan/Diemer, 2007, 81). Vor dem Hintergrund dieses Hinweises ist es keineswegs vermessen, wenn solche Ansprüche an Transparenz an die Schulentwicklungsberatung in besonderer Weise gestellt werden.

<sup>995</sup> Mit Helmut Fend könnte man auch sagen: „Das schulische Regelspiel sollte im Idealfall dazu führen, dass Lehrpersonen zu einer Logik des Handelns ‘verführt’ werden, die sowohl ihre Arbeit produktiv und lebenswert macht, als auch dazu beiträgt, dass sich Kinder und Jugendliche optimal in fachlicher Hinsicht und als Personen entwickeln“ (Fend, 2008, 362).

<sup>996</sup> Die Innovationsforschung kennt drei wesentliche Strategien: die *Diffusion*, die *Dissemination* und die *aktive Wissensnutzung*. Die Diffusion scheidet für die Schulentwicklungsberatung aus, weil es sich hierbei um eine Weitergabe von Neuerungen mittels eines professionellen Austausches zwischen Lehrkräften handelt, was durch die Schulentwicklungsberatung unterstützt werden kann, indem sie die vertikale und horizontale Kooperation an den Schulen fördert. Die schon erwähnte Dissemination ist deshalb untauglich, weil sie zentrale Veränderungsnotwendigkeiten

auf die Schule mittels Machtstrategien auf die Schulen applizieren will, während die aktive Wissensnutzung zwar auch Wissen etc. bei Bedarf zur Verfügung stellen kann, aber keine präzisen inhaltlichen Vorschriften macht, wie die Schule damit umgehen soll, sondern dies der schulischen Eigeninitiative und Gestaltungsfreiheit überlässt (vgl. Kamski/Schnetzer, 2007, 44). Deshalb scheint die aktive Wissensvermittlung, die auf Einsicht setzt, für das hier vertretene Anliegen besonders geeignet zu sein.

<sup>997</sup> Anton Strittmatter tritt deshalb für ein dreipoliges Modell der Innovation ein, das mit den Verben „müssen“, „wollen“ und „können“ in seiner zentralen Aussageabsicht beschrieben werden kann (vgl. Strittmatter, 2001, 63).

<sup>998</sup> Leonhard Horster setzt auf einen „Dreiklang“ von rational-empirischen Strategien, Macht-Strategien und personenorientierten interaktionistischen Strategien (vgl. Horster, 2004a, 39f.). Vor dem Hintergrund des hier entfalteten Anspruches sind aber nur die letzteren legitimierbar.

<sup>999</sup> „Viele Lehrer/innen verbinden mit Formen der Bürgerbildung auch die Hoffnung auf eine verbesserte Schulkultur, vor allem durch ein verändertes Miteinander verbunden mit wechselseitigem Respekt. Auf diese Weise soll die Schule zu einem Ort werden, an dem sich die Schüler/innen nicht nur wohlfühlen, sondern für dessen Gestaltung sie aktiv Verantwortung übernehmen“ (Sliwka, 2008, 168).

<sup>1000</sup> Wie eine solche Analyse vorgenommen werden kann, hat Wilfried Schley in seinem Vortrag „Die atmende Schule – Energie und Vitalität als Bedingungen gelingenden Lernens“ im Rahmen des Modellprojekts „Selbstständige Schule Recklinghausen“ in Marl am 12. 03. 2008 vorgetragen.

Dabei wird auf der Sachebene wie folgt gefragt:

- *Welche inhaltlichen Herausforderungen und Themen stehen in ihrer Schule aktuell und im nächsten Jahr im Vordergrund?*

Auf der Situationsebene:

- *Welche Beobachtungen und Eindrücke sind derzeit charakteristisch für die Situation an Ihrer Schule?*

Auf der psychologischen Ebene:

- *Welche Motivationen und Demotivationen, Emotionen und Haltungen prägen die Gestimmtheit an Ihrer Schule?*
- *Welche Kräfte und Blockierungen nehmen Sie wahr?*
- *Wie erleben Sie Vitalität und Dynamik Ihrer Schule (vgl. Schley 2008a, 18ff.)?*

<sup>1001</sup> Adolf Bartz weist im Hinblick auf das Lehrerkollegium darauf hin, dass für das Gelingen von Innovationen in der Schule es von wesentlicher Bedeutung ist, „dass nicht nur die Gruppe der Lehrkräfte, die die Innovation (mit)initiieren, und die Gruppe der Lehrpersonen, die sie frühzeitig übernehmen, sondern vor allem die Gruppe im Kollegium, die ihre Arbeit solide und zuverlässig wahrnimmt, aber Innovationen erst nach behutsamer und sorgfältiger Prüfung übernimmt, für eine aktive Beteiligung gewonnen wird. Gelingt es – so eine Faustregel in allen Organisationen –, mehr als 60 Prozent der Organisationsmitglieder für die Innovation zu gewinnen, dann wird sie erfolgreich sein“ (Bartz, 2008, 4f.).

<sup>1002</sup> Hier sei noch einmal darauf hingewiesen, was mit organisationalem Lernen gemeint ist. Es findet statt, wenn die Deutungen bisheriger Erfahrungen für Erfolg und Misserfolg überprüft werden, wenn eine Verständigung über Möglichkeiten alternativer organisationaler Strategien, Verfahren und Handlungsrouninen erfolgt, wenn Plausibilitäten für Kausalzusammenhänge kritisch hinterfragt werden, wenn die Wechselwirkung zwischen Handlungsstrategien und Wertvorstellungen analysiert werden, wenn die Beziehungen zwischen Organisation und „Umwelt“ überprüft werden (vgl. Argyris/Schön, 1999, 37).

<sup>1003</sup> „Erneuerung ist ein mit sehr viel Unsicherheit verbundener Lernprozeß. Oft geht vieles schief, ehe es besser wird. Alles im Voraus abzusehen, ist unmöglich. Zwar muß es einen guten Plan geben, aber noch wichtiger ist die Schaffung einer lernenden Projektorganisation, die das Eingehen von Risiken belohnt, die es Schulleitern und Lehrern nach und nach ermöglicht, von trivialen zu substantiellen Erneuerungen des Unterrichts fortzuschreiten“ (Dalin, 1999, 482).

<sup>1004</sup> Hilfreich hierbei kann eine Kräftefeldanalyse nach Kurt Lewin sein, bei dem die Pro- und Contra-Kräfte in einer Gegenüberstellung aufgenommen werden, um festzustellen, ob die Innovation auf eine gewisse Resonanz stößt.

<sup>1005</sup> Die Assimilations-Kontrast-Theorie von Sherif und Hovland besagt, dass um jede Einstellung herum drei Zonen bestehen: Akzeptanz- bzw. Assimilationszone, Indifferenzzone und Kontrastzone (vgl. Strittmatter, 1996, 13).

<sup>1006</sup> Sollten alle diese Versuche scheitern, dann können sich die beiden Parteien nur noch in Würde voneinander verabschieden, und zwar mit der Erwartung, dass der Widerstand nicht in (schul)schädigendem Verhalten endet.

<sup>1007</sup> Anne Sliwka spricht auch von Bürgerbildung, während in dieser Arbeit stets ein umfassenderes Verständnis gemeint ist, das nicht nur demokratiepädagogisch fundiert ist, sondern auch die politische Bildung berücksichtigt.

<sup>1008</sup> „Anerkennung mit dem doppelpoligen Verständnis der Anerkennung des anderen und der Anerkennung der eigenen Person umschließt den Wesenskern pädagogischer Arbeit. In dem ich den anderen in seiner Person und Einzigartigkeit anerkenne, verwirkliche ich die humanen Gebote der Toleranz, der verfassungsgemäß garantierten Unverletzlichkeit der Würde des Menschen, der Verantwortung für ein geregeltes gesellschaftliches Zusammenleben und eine Voraussetzung für eine gelingende Kooperation. In dem ich mich als Person selbst anerkenne, bejahe ich meine Menschenwürde, den sozialen Wert meiner Persönlichkeit und komme dadurch zu einer positiven Selbstbeziehung in Form von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl als Voraussetzung für das Führen eines eigenständigen, selbstbestimmten Lebens, sowie für den beruflichen Erfolg“ (Rosenbusch, 2007, 26).

<sup>1009</sup> Hier wird auf die individualpsychologische Bestimmung von Ermutigung zurückgegriffen, um sie auf das Verhältnis von Schulentwicklungsberatung und Schule zu beziehen (vgl. Antoch, 1981, 46). „Wer ermutigen will, muß seine eigenen Maßstäbe vergessen (genauer gesagt: zurückstellen) und sich selbst auf den Standpunkt des anderen, auf seine Gefühle und Interessen, einlassen können und ihn schließlich so annehmen und wertschätzen, wie er ist“ (ebenda, 142). „Ein Ermutigungsversuch ist erfolgreich verlaufen, wenn der Betroffene das Problem aus einer erweiterten Einsicht in die eigenen Wünsche und Vorstellungen, in Sachnotwendigkeiten und in die Forderungen seiner sozialen Umwelt einer für ihn und für seine Umwelt sachgerechten Lösung zuführen kann“ (ebenda, 145).

<sup>1010</sup> Die Schule hat die Expertise für die innerschulischen Prozesse (z. B. Projektmanagement). Die Schulentwicklungsberatung bringt ihre Beratungskompetenz, ihre Kenntnisse zur demokratischen Erziehung und politischen Bildung, das Wissen über Schul- und Unterrichtsentwicklung, evtl. entsprechende Fachkompetenzen und Informationen ein, die über die Schule hinausgehen. Die Schulleitung übernimmt die Verantwortung nach innen. Die Schulentwicklungsberatung sichert die Unterstützung und die Rahmenbedingungen ab. Jenseits der von den Schulen eingeforderten Beratungsanlässe sollte es auch regelmäßige Gesprächsforen geben.

<sup>1011</sup> Damit besteht die Chance, dass ein Verständnis für die unterschiedlichen Perspektiven entsteht, um daraus gemeinsame Maßstäbe für eine demokratisch-partizipative Schul- und Unterrichtsentwicklung zu gewinnen.

<sup>1012</sup> Haller und Wolf haben unter etwas anderen Vorbedingungen dafür den Begriff der „dialogischen Führung“ entwickelt: „Der ... Begriff einer dialogischen Führung sollte zum Ausdruck bringen, daß sich Führung nicht mehr als Verfügungs- und Definitionsmacht symbolisiert, sondern als Fähigkeit, Realitätswahrnehmung, Deutung und Bearbeitung der anstehenden Aufgaben und Probleme in einem ergebnisoffenen Verständigungsprozeß zu organisieren. Damit werden die von Führung Betroffenen zu an Führung Beteiligten“ (Haller/Wolf 1995, 188). Für Rosenbusch ist das hier dargelegte Verständnis des Dialoges als dominante Kommunikations- und Verkehrsform der Schulentwicklungsberatung kompatibel mit seinem Verständnis von pädagogischer Führung. Sie ist eine Beziehung „mit pädagogischen gemeinsamen Zielen und mit pädagogischen Mitteln. Das heißt, sie muss orientiert sein an den Aspekten der Mündigkeit, der Anerkennung des Anderen und von sich selbst, am Prinzip der Selbsttätigkeit und der Kooperation“ (Rosenbusch, 1999, 245).

<sup>1013</sup> „Kritik wird hier verstanden als fachlich qualifizierte Rückmeldung. Wie wir wissen, gibt es Kritik, die verletzend, beleidigend, unfair, ja geradezu sadistisch ist, und es gibt Kritik, die, auch wenn sie Unzulänglichkeiten aufzeigt, wohlmeinend, fair, hilfreich und fruchtbar sein kann und einen Beweis für ein vertrauensvolles, offenes Verständnis darstellt“ (Rosenbusch, 2002, 22).

<sup>1014</sup> Formen der Machtausübung sind in solchen Dialogen völlig fehl am Platze, weil sie das vorbehaltlose Einlassen der Konfliktparteien auf das demokratische Ethos verhindern. Hätte die Kommunikation einen direktiven und behelrenden Charakter, wäre dies der Kooperation und Beratung zwischen den beiden Parteien nicht dienlich (vgl. Burger, 2002, 30). Der Vorteil der Schulentwicklungsberatung ist dabei, dass sie eben nicht mittels positioneller Macht sich Loyalitäten schaffen kann. Andererseits kann sie sich aber nicht mehr im Dialog dahinter verstecken und muss auf Hierarchie verzichten.

<sup>1015</sup> „Die Motivation zur kritischen Betrachtung der eigenen Aktivitäten müsste vielmehr eine grundsätzliche Haltung einer Einrichtung sein“ (Liket, 1993, 85), insbesondere einer Einrichtung wie der Schulentwicklungsberatung.

<sup>1016</sup> Marlies Krainz-Dürr dokumentiert mehrere zentrale Hemmnisse, die auch von der Schulentwicklungsberatung zu beachten sind. Schwierigkeiten hinsichtlich des organisationalen Lernens von Schulen bestehen, weil „sie zur Zeit wenig vitales Interesse haben zu ‘lernen’; sie über kein entwickeltes ‘Organisationsbewusstsein’ verfügen, sie als ‘professional bureaucracy’ oder ‘collegial organization’ (Minzberg 1983) eine besondere Organisationsform darstellen, die Schwierigkeiten zu lernen hat; eine über Unterricht hinausgehende Definition von professioneller Arbeit von Lehrkräften fehlt und die Professionalität nicht-fördernde Arbeitsbedingungen vorherrschen, so dass ‚Können‘ durch ‚Engagement‘ ersetzt wird; die Einzelschule durch einen Mangel an strukturbildenden Elementen charakterisiert ist (Fehlen von formellen Gruppen); der ‘Mythos der Gleichheit’ eine Strukturbildung in Kollegien erschwert und das Lernen einzelner und der Organisation behindert; die Kommunikation über berufsrelevante Fragen vorwiegend im informellen Raum stattfindet; die Vermittlung von Gruppeninteressen nicht als Steuerungsfunktion wahrgenommen wird und sachlich-funktionales Herangehen an das Thema ‘Leitung’ durch einen ‘antihierarchischen Affekt’ erschwert ist; Fortbildung von Lehrern nur als individuelle Ausbildung betrachtet wird und kein Konzept von Personalentwicklung an Schulen existiert und schließlich in der Organisation Schule keine Zeiten für Lernen vorgesehen sind“ (Krainz-Dürr, 1999, 342ff.). Dazu kommt – von Ausnahmen abgesehen – noch, dass die Lehrerausbildung in beiden Phasen die Lehrerkooperation, die Qualifikationen für Schul- und Unterrichtsentwicklung und für das Demokratiever-

Lernen auf allen schulischen Ebenen nicht zum Thema macht und damit auch nicht professionalisierend festigt.

<sup>1017</sup> Die Begründung für die Demokratie als überlegene Herrschaftsform gegenüber anderen lässt sich mit Claus Offe in vier Aspekten darlegen:

1. Die Demokratie befestigt die individuelle und kollektive Freiheitssphäre der Bürgerinnen und Bürger gegen die Übergriffe der Staatsgewalt.

2. Die Demokratie begründet eine zivile Friedensordnung im Inneren insofern, als bindende Verfahren zur Konfliktregelung und Mittel zur Sanktionierung von Konfliktergebnissen zur Verfügung stehen.

3. Die Demokratie ist ein „notwendiges Element einer internationalen Friedensordnung“ insofern, dass Demokratien gegen andere Demokratien schon aus innenpolitischen Rücksichten regierender Eliten keine Angriffskriege führen.

4. Die Demokratie ist als responsive Staatsgewalt ein alternativloses Mittel zur lernbereiten Einwirkung der Gesellschaft auf sich selbst und die Regulierung von Verteilungsverhältnis und Lebenschancen nach Kriterien sozialer und politischer Gerechtigkeit (vgl. Offe, 2003, 189ff.). Fraglich bleibt allerdings die Feststellung, dass Demokratien keine Angriffskriege führen.

<sup>1018</sup> Unter diesen Aspekten versteht sich diese Arbeit durchaus auch als Setzung eines Kontrapunktes gegen ein verengtes und pädagogisch und bildungstheoretisch völlig unzureichendes Verständnis von Schule und gegen eine verdinglichende Bildungsökonomie, die vergisst, dass es für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse, nicht nur für demokratische und politisch bildende, unhintergehbare Bedingungen gibt, die da sind: „Muße, Zeit, Hingabe, Gelassenheit und Liebe, grundlegende Elemente, die den Menschen auch unter entfremdeten Bedingungen immer wieder dazu befähigen, die Grenzen der Verdinglichung zu überschreiten“ (Kofler, 1982, 40). Es wird daran festgehalten, dass Bildungspolitik immer auch einen relevanten Beitrag zu leisten hat zu einer kontinuierlichen Demokratisierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen und auch zur Demokratisierung der Gesellschaft, wozu gerade eine Schule, die sich in besonderer Weise demokratischer Erziehung und politischer Bildung verschreibt, einen wichtigen Beitrag zu leisten vermag. Insofern sind in der allgemeinen öffentlichen Schule trotz ihrer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung alle Versuche kritisch zu hinterfragen und gegen diesen Widerstand zu leisten, die versuchen, ökonomische Rationalität in den pädagogischen Bereich zu diffundieren und diesen zu kolonisieren. Unter dem Primat einer pädagogischen Perspektive können allerdings Instrumente, die in ihrer Herkunft nicht pädagogischen Ursprungs sind, hinsichtlich ihrer Eignung für eine pädagogische Sicht und hier auch hinsichtlich der Eignung für die demokratische Lebensform geprüft und dann bei entsprechender Kompatibilität auch praktisch genutzt werden. Das pädagogische Verhältnis und das demokratische Ethos dürfen dabei aber nicht verletzt und unterhöhlt werden.

<sup>1019</sup> Dabei ist es keineswegs zu leugnen, dass dies eine Hoffnung ist, die auf die Einlösung noch wartet. Mit Armin Bernhard kann deshalb festgestellt werden: „Über das ‘Schicksal’ der menschlichen Wesenskräfte in einer globalisierten Welt ist noch nicht entschieden“ (Bernhard, 2006, 937).

<sup>1020</sup> Insbesondere die gebundene Ganztagschule mit einem rhythmisierten Ganztags bzw. mit entsprechenden Zeitstrukturierungsmodellen stellt eine günstigere Möglichkeit für das Lernen von Demokratie in allen Formen und auf allen Ebenen der Schule dar als die additive Fächerschule bzw. als eine sich als Unterrichtsanstalt verstehende Halbtagschule. Sie bietet mehr Möglichkeiten für die hier dargelegten Formen, Ebenen und Handlungsfelder der demokratischen Erziehung und politischen Bildung, weil sie mehr Flexibilität in der Lernorganisation, mehr Chancen

der Beteiligung der Schüler an der Strukturierung der Lernrhythmen und mehr Möglichkeiten der Förderung, auch hinsichtlich politischer Bildung und demokratischer Erziehung, zur Verfügung stellt. Eine Schule, die diesen Ansprüchen nicht entspricht, ist deshalb zu einer Schule als Lebens- und Lernort aus- und umzubauen. Jenseits von Befürchtungen einer „Kolonisierung der Kindheit“ bietet die Ganztagschule über das Demokratie-Lernen und eine größere Anpassung an die kindlichen bzw. jugendlichen Bedürfnisse hinaus auch weitaus mehr Möglichkeiten, die Erziehungsberechtigten am Schulleben, an der Schulentwicklung partizipieren zu lassen, so dass die schulische und elterliche Erziehungsaufgabe in eine fruchtbare Kooperation und in eine sich entwickelnde Professionalisierung auf beiden Seiten gebracht werden kann. Insgesamt kommen auf die Schulentwicklungsberatung unter den Bedingungen des Ganztages und seiner Nutzung für demokratische Erziehung und politische Bildung neue Aufgaben zu, um die Schule zu beraten und zu unterstützen, z. B. darin, wie sie den schulischen Ganzttag so gestaltet, dass er viele Lernfelder für demokratische Erziehung und politische Bildung bietet. Insofern ist die Schlussfolgerung von Thomas W. Coelen völlig berechtigt, wenn er feststellt, dass die Strukturprinzipien einer Ganztagschule die „Demokratie-Lücken“ der Schule besser und in systematischer Form schließen kann (vgl. Coelen, 2010, 42). Allerdings hat auch hier jede einzelne Schule mit den an ihr beteiligten Personen die für sie angemessene Lösung zu entwickeln.

<sup>1021</sup> Höllrigl zitiert zur Unterstreichung seiner Aussage Michael Ende, der die Ansichten eines Straßenkehrers so beschreibt: „Manchmal hat man eine sehr lange Straße vor sich. Man denkt, die ist so schrecklich lang; das kann ich niemals schaffen. Und dann fängt man an, sich zu eilen. Und man eilt sich immer mehr. Jedes Mal, wenn man aufblickt, sieht man, dass es gar nicht weniger wird, was noch vor einem liegt. Und man strengt sich noch mehr an, man kriegt es mit der Angst zu tun und zum Schluss ist man aus der Puste und kann nicht mehr. Und die Straße liegt immer noch vor einem. So darf man es nicht machen. Man darf nie an die ganze Straße auf einmal denken, verstehst du? Man muss nur an den nächsten Schritt denken, an den nächsten Atemzug, den nächsten Besenstrich. Dann macht es Freude; das ist wichtig, dass man Schritt für Schritt die ganze Straße gemacht hat“ Man hat gar nicht gemerkt wie und man ist nicht außer Puste. Das ist wichtig“ (Ende, M.: Momo, Stuttgart 1973, zit. n. Höllrigl, 2004, 369).

<sup>1022</sup> Dafür sei ein Beispiel aus dem sog. Crick report angeführt, benannt nach dem Chairman Sir Bernard Crick von 1998: „We unanimously advise the Secretary of State that citizenship and the teaching of democracy in a broad sense that we will define, is so important both for schools and the life of the nation that there must be a statutory requirement on schools to ensure that it is a part of the entitlement of all pupils. It can no longer sensibly be left as uncoordinated local initiatives which vary greatly in number, content and method. This is an inadequate basis for animating the idea of common citizenship with democratic values“ (Advisory Group on Citizenship. Final report. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools, 22. September 1998, London). Keineswegs soll aus diesem Zitat die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein vereinheitlichendes Vorgehen und eine administrative Machtstrategie zur Durchsetzung als sinnvoll angesehen wird, aber die hohe Aufmerksamkeit und die enorme Wertschätzung sowie die Ernsthaftigkeit des Anliegens mit der ein schulisches Lernen von Demokratie vorgetragen wird, überzeugt und wäre auch für das Bundesland Nordrhein-Westfalen mehr als nur wünschenswert.

<sup>1023</sup> Dabei ist auch eine demokratische Erziehung in pädagogischer Perspektivierung darauf verwiesen, dass sie nicht darin aufgeht, das festzustellen, was ein Ler-

nender im Bereich der Einführung in die demokratische Lebensform gerade lernen soll, sondern es besteht auch für sie die Notwendigkeit, herausfinden, wie der Lernende die Erfahrungen, die er mit ihr macht, selbst interpretiert und Vorkehrungen dafür trifft, „dass er seine Erfahrungen als Welterfahrungen *und* als Erfolge und Misserfolge seiner eigenen Versuche deuten kann“ (Benner, 2001, 76).

## 8. LITERATURVERZEICHNIS

**Abel, M.**, 2006: Transferstrategien und Transfermaßnahmen im Modellversuchsprogramm „Demokratie lernen & leben“. In: Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hg.): a. a. O., S. 192-213

**Abendschön, S./Vollmar, M.**, 2007: Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie. Können Kinder „Demokratie leben lernen?“ In: Deth, J. W. van/Abendschön, S./Vollmar, M (Hg.): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im Grundschulalter, Wiesbaden, S. 205-223

**Abs, H. J.**, 2005.: Demokratiepädagogischer Qualitätsrahmen für Schulen, Entwurf, September, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M., Manuskript

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/M.

Abs, H. J./Diedrich, M., 2005: (DIPF) Demokratie lernen und leben – Utopie oder Wirklichkeit? [www.forum-bildung.de/temp/ates/imfokus\\_inhalt.php?artid=398](http://www.forum-bildung.de/temp/ates/imfokus_inhalt.php?artid=398), Zugriff 1. 2. 2007

Abs, H. J./Diedrich, M./Klieme, E. L., 2004: Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. In: dipf informiert. Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Ausgabe 6/2004, S. 2-6

Abs, H. J./Diedrich, M./Klieme, E., 2003: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Bericht über die Eingangswshops zur Evaluation, Frankfurt/M.

**Ackermann, H.**, 1992: Was heißt, über Politik aufzuklären? Vom Anspruch und der Notwendigkeit nicht-affirmativer Politischer Bildung. In: Sander 1992b, a. a. O., S. 9-22

Ackermann, H./Wissinger, J., 1998: Probleme und Anforderungen der Schulentwicklung durch Dezentralisierung und Autonomie. In: Dies. (Hg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität, Neuwied, S. 1-20

**Ackermann, P.**, 1998: Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In: Breit, G./Schiele, S., 1998b a. a. O., S. 13-34

Ackermann, P. et al., 1994: Politikdidaktik kurzgefaßt. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts.

**Adorno, T. W.**, 1970: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959 1969, Hg. v. G. Kadelbach, Frankfurt/M.

**Advisory Group on Citizenship** Final report 1998: Education for citizenship and the teaching of democracy in schools, 22. 9. 1998, London

**Aebli, H.**, 1987: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart

**AG „Qualität & Kompetenzen“** 2007: Orientierungshilfe „Demokratiepädagogik für die Sekundarstufe I – Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote, hier: Der Beitrag der Demokratiepädagogik zur allgemeinen Bildung, In: Praxis-Materialien Rheinland-Pfalz. „Demokratie lernen & leben“, Bad Kreuznach, S. 1-23

**Ahrens, J.-R.**, 1996: Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick. In: DDS 1/1996, S. 10-21

**Alberts, S.**, 2001: Zur Praxis in Deweys Laborschule. In: Schreier 2001b, a. a. O., S. 203-212

Alberts, W./Bosch, D./Schier, N., 1992: Schule formen durch Rituale. Wege zur Entwicklung von Orientierung und Geborgenheit, Essen

**Albrecht-Thaer-Gymnasium**, Hamburg: Klassenrat. Siehe: [www.hh.schule.de/ath/profil/schulprog/6-Klassenrat.htm](http://www.hh.schule.de/ath/profil/schulprog/6-Klassenrat.htm), Zugriff 29. 6. 2006

**Alemann** von, U., 1994: Politikbegriffe. In: Kriz, J./Nohlen, D./Rainer-Olaf, S. (Hg.): Politikwissenschaftliche Methoden, Band 2, München, S. 297-301

Alemann von, U., 1978.: Partizipation – Demokratisierung – Mitbestimmung, Opladen, 2. Auflage

Alemann von, U./Spier, T., 2009: Die deutschen Parteien unter veränderten Rahmenbedingungen. In: Andersen, U. (Hg.): Parteien im Wandel. Krise oder Wandel?, S. 39-61

**Allhoff**, J./Herden, D./Müller, J., 1998: Ohne Eltern geht es nicht – aus Schüler- und Elternsicht. In: Risse 1998, a. a. O., S. 243-250

**Allmann**, V., 2006.: Neustrukturierung der Aufgaben der staatlichen Schulverwaltung. In: Schulverwaltung NRW, Nr. 10/2006, S. 262f.

Allmann, V., 2000: Schulaufsicht – mehr oder weniger Staat in der Schule. In: PädF 1/2000, S. 25-28

Allmann, V., 1994.: Die Rolle der Schulaufsicht im Entwicklungsprozeß von Schule und bei der Umsetzung von Bildungsplänen. Ein neues Leitbild von Schulaufsicht durch Dialog mit den Schulen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien, Berlin, H 2.1, S. 1-20

**Althof**, W./Stadelmann, T., 2009: Demokratische Schulgemeinschaft. In: Edelstein/Frank/Sliwka 2009 a. a. O., S. 20-53

**Altrichter**, H., 2006: Schulentwicklung. Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: Pädagogik 3/2006, S. 6-10

Altrichter, H., 2005: Erfahrungen mit Schulprogrammarbeit. Ein buntes Feld an Erfahrungen. In: PädF 4/2005, S. 160-163

Altrichter, H., 2000a: Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: ZfPäd, 41. Beiheft, S. 93-110

Altrichter, H., 2000b: Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: Bastian et al., 2000, a. a. O., S. 145-163

Altrichter, H., 1996: Der Lehrerberuf. Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hg.): Schulqualität Entwicklungen, Befunde, Perspektiven, Innsbruck, S. 96-172

Altrichter, H./Maag Merki, K., 2010a: Steuerung und Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter/Maag Merki 2010b, a. a. O., S. 15-39

Altrichter, H./Maag Merki, K., 2010b (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden

Altrichter, H./Rürup, M., 2010: Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter/Maag Merki 2010b, a. a. O., S. 111-144

Altrichter, H./Lindau-Bank, D., 2008: Immer mehr Anforderungen an Lehrer? Schulentwicklung fordert das Professionsverständnis heraus. In: Lernende Schule 44/2008, S. 4-7

Altrichter, H./Rauscher, E., 2008: Schulleitung und neue Steuerungskultur. In: Warwas, J./Sembill, D. (Hg.): Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht, Baltmannsweiler, S. 29-44

- Altrichter, H./Priebe, B., 2006: Evaluieren statt entwickeln? Stand und Perspektiven der Schulentwicklung in PISA-Zeiten. In: *Lernende Schule* 34/2006, S. 4-9
- Altrichter, H./Eder, F., 2004: Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: *Holtappels 2004c*, a. a. O., S. 175-221
- Altrichter, H./Posch, P./Strittmatter, A., 1999: Selbstevaluation von Schulen – welche Rolle hat die Schulaufsicht? In: *Erziehung und Unterricht* 7/8 1999, S. 532-548
- Altvater**, E., 2010: *Der große Krach oder die Jahrhundertkrise von Finanzen und Natur*, Münster
- Amendt**, G., 1979: *Das Schülerbuch. Von der Milchverwaltung zum politischen Mandat*, Dortmund
- Andermatt**, U., 2007: Zivilgesellschaft, Politik und Jugend. In: *Biedermann/Oser/Quesel 2007b*, a. a. O., S. 17-23
- Antoch**, R. F., 1982: Psychotherapie oder Erziehung? In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 3/1982, S. 167ff.
- Antoch, R. F., 1981: *Von der Kommunikation zur Kooperation. Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis*, München/Basel
- Arendt**, H., 1996: *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*, München/Zürich (Original „The Human Condition“, 1958)
- Arendt, H., 1994: *Die Krise der Erziehung (1958)*. In: *Dieselbe.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*, München/Zürich
- Arendt, H., 1979: *Vom Leben des Geistes. Das Wollen*, München
- Argyris**, C./Schön, D. A., 1978: *Organizational learning*. Reading
- Argyris, C./Schön, D. A., 1999: *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*, Stuttgart (aus dem Amerikanischen von W. Rhiel)
- Arndt**, H., 2006: Strukturbilder im Politikunterricht In: *GWP* 4/2006, S. 553-566
- Arnim**, H. H. v., 2000: *Vom schönen Schein der Demokratie. Politik ohne Verantwortung – am Volk vorbei*, München
- Arnold**, E./Bastian, J./Reh, S., 2000: Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit. In: *DDS* 4/2000, S. 414-429
- Arnold**, R., 2010: Emotionale Führung. In: *Journal für Schulentwicklung* 2/2010, S. 31-39
- Arnold, R./Siebert, H., 1999: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schüßler, I., 1998: *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*, Darmstadt
- Aschersleben**, K., 1999: *Frontalunterricht klassisch und modern*, Neuwied/Kriftel
- Aschersleben, K., 1985: *Moderner Frontalunterricht*, Frankfurt/M.
- Asselmeyer**, H., 2009.: Teameinsatz, Teamzusammensetzung, Teamfähigkeit und Teamentwicklung. Handlungs- und Anwendungsansätze. In: *Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien*, Stuttgart, D. 6.13, S. 1-26
- Aurin**, K., 1998a: Konsens und Kooperation – Strukturelemente demokratisch gestalteter Schulkultur. In: *Keuffer et al., 1998*, a. a. O., S. 118-137
- Aurin, K., 1998b: Kooperation zwischen Lehrern in ihrer Auswirkung auf die Erziehung der Schüler. In: *Wissinger, J./Rosenbusch, H. S. (Hg.): Motivation durch Kooperation*, Schulleiter-Handbuch 58, Braunschweig, S. 78-91
- Avenarius**, H., 2009: Schulaufsicht im Spannungsfeld von eigenverantwortlicher Schule und Qualitätssicherung, Vortrag bei der Vereinigung von Leitenden Beamtinnen und

Beamten im schulischen Bildungsbereich des Landes Nordrhein-Westfalen, Schwerte, 20. 1. 2009 (eigene Mitschrift)

Avenarius, H., 2002: Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 2/2002, S. 5-17

Avenarius, H., 2000: Veränderte Rolle der Schulaufsicht – Schulen an ihren selbstgesetzten Zielen messen! In: SchulVerwaltung NRW, Nr. 12/2000, S. 325-329

Avenarius, H., 1997: Schulische Selbstverantwortung und Demokratieprinzip. In: Eichel, H./Möller, K. P. (Hg.): 50 Jahre Verfassung des Landes Hessen. Eine Festschrift, Opladen/Wiesbaden, S. 178-190

Avenarius, H., 1994: Rechtliche Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstverwaltung. Zur aktuellen Diskussion um „schulische Autonomie“. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien, Stuttgart, H. 3. 1, S. 1-19

**Baacke**, D./Brücher, B., 1982: Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation, Weinheim/Basel

**Backhaus**, K./Moegling, K./Rosenkranz, S., 2008: Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen, Baltmannsweiler

**Baecker**, D., 2003 (Hg.): Einführung in die Systemtheorie, Darmstadt

**Baethge**, M., 2000: Die Herausforderung der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung für die politische Bildung. In: Materialien zur Politischen Bildung, Sonderheft Politische Bildung

**Baetz**, S., 1997: Hoffnungsträger „Autonome Schule“. Zur Struktur der pädagogischen Wünschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen, Frankfurt/M.

**Bätz**, R./Heller, N./Schröck, N., 2006: Perspektive der Teamarbeit an Schulen. Professionelle Lerngemeinschaften am Gymnasium. In: Journal für Schulentwicklung 3/2006, S. 29-34

**Barber**, B. R., 2003: Imperium der Angst. Die USA und die Neuordnung der Welt, München

**Bartz**, A., 2008: Als Schulaufsicht systemisch führen und Verantwortung teilen. In: Bartz, A. et al. (Hg.): PraxisWissen Schulleitung, Köln, 110.11, S. 1-9

**Bastian**, J., 2009: Schülerbeteiligung lernen. Lern- und Schulkultur gemeinsam entwickeln. In: Pädagogik 7-8/2009, S. 6-9

Bastian, J., 2007: Einführung in die Unterrichtsentwicklung, Weinheim/Basel

Bastian, J., 2006: Unterrichtsentwicklung – Wie kann Schulbegleitforschung dabei helfen? Ein Werkstattbericht aus Hamburg, 11. Fachtagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung, 15. 9. 2006, Folien 1-31, [www.nordverbund-schulbegleitforschung.de/allg.material/vortrag\\_bastian.pdf](http://www.nordverbund-schulbegleitforschung.de/allg.material/vortrag_bastian.pdf), Zugriff 22. 2. 2009

Bastian, J., 1999: Schulprogrammarbeit. Knotenpunkte und Lösungsmöglichkeiten. In: Pädagogik 11/1999, S. 6-9

Bastian, J., 1998 (Hg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation, Hamburg

Bastian, J., 1997: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik 2/1997, S. 6-11

Bastian, J./Combe, A./Langner, R., 2003: Feedback.Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim/Basel/Berlin

Bastian, J./Rolff, H.-G., 2001: Vorabevaluation des Projektes „Schule & Co.“, Gütersloh

- Bastian, J./Helsper, W., 2000: Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian et al., 2000, a. a. O., S. 167-192
- Bastian, J. et al., 2000: Professionalisierung im Lehrerberuf, Opladen
- Batt**, H., 2007: Der partizipative Staatsbürger. Über den Zusammenhang zwischen partizipativer Demokratie, Demokratiebewusstsein und politischer Bildung. In: Lange/Himmelfmann, 2007c, a. a. O., S. 117-133
- Bauer**, K.-O., 2007: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager, Weinheim/München
- Bauer, K.-O., 2004: Dialog zwischen Schulaufsicht und Schule – Qualitative Analyse von Dialoggesprächen zur Schulprogrammarbeit. In: Holtappels 2004c, a. a. O., S. 155-173
- Bauer, K.-O., 2002a: Dialogische Schulprogrammentwicklung. In: Rolff, H.-G./Schmidt, H. J. (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis, Neuwied/Kriftel, S. 77-90
- Bauer, K.-O., 2002b: Schulaufsicht im Dialog mit Schulen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit 15 Fallstudien. In: Rolff, H.-G. et al. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12, Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim u. a., S. 261-286
- Bauer, K.-O., 2002c: Unterrichtsentwicklung, pädagogischer Optimismus und Lehrer-gesundheit. In: Pädagogik 1/2002, S. 48-52
- Bauer, K.-O., 2000: Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian et al., 2000, a. a. O., S. 55-77
- Bauer, K.-O., 1998: Neue Lehrer braucht die Schule – Notwendige Veränderungen der Lehrerprofessionalität. In: Risse 1998, a. a. O., S. 209-224
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S., 1996: Pädagogische Professionalität und Lehrerar-beit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim/München
- Baumert**, J., 2006: Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen? In: Pädagogik, 4/2006, S. 40-46
- Beck**, K./Parche-Kawik, K., 2004: Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. In: ZfPäd, Heft 2/2004, S. 244-265
- Becker**, G., 2008: Soziale, moralische und demokratische Kompetenz fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte, Weinheim/Basel
- Becker, G., 2004: Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur. Die Sehnsucht nach „gleichen Lernvoraussetzungen“ hat Gründe. In: Becker, G. et al.: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich Jahresheft 2004, S. 10ff.
- Becker, H., 1993: Die verwaltete Schule (1954). In: Recht der Jugend und des Bil-dungswesen, Heft 2, S. 130-147
- Becker**, M., 2000: Politik als Verständigungsprozess – Modelle deliberativer Demokra-tie. In: Zeitschrift für Politik 2/2000, S. 216-228
- Becker**, N., 2006a: Die Lust an den Versuchungen der Hirnforschung. Über die para-doxen Folgen neurowissenschaftlicher Stellungnahmen zu pädagogischen Fragen. In: Kirchhöfer, D./Steffens G. (Hg.): Jahrbuch Pädagogik 2006, Infantilisierung des Ler-nens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall, Frankfurt/M., S. 141-156
- Becker, N., 2006b: Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, Bad Heilbrunn/Obb.
- Becker**, A./Thomas, L., 2000: Die Bedeutung der Steuergruppe für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess. In: Schulmanagement 2/2000, S. 8-15

- Becker-Beck, U./Schneider, J. F., 2003:** Die Rolle von Feedback im Rahmen von Teamentwicklungsprozessen. In: Stumpf, S./Thomas, A. (Hg.): Teamarbeit und Teamentwicklung, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, S. 241-264
- Beckmann, H. K., 1983:** Die Schule unter pädagogischem Anspruch, Donauwörth
- Beer, W., 1998:** Politische Bildung im Epochenwechsel. Grundlagen und Perspektiven, Weinheim/München
- Beermann, M./Grimm-Benkowitz, K./Knoop, B./Rossmann, A., 2000:** Wie kann man Unterricht gemeinsam planen? Erfahrungen eines Jahrgangteams. In: Pädagogik, 6/2000, S. 18-23
- Beetz, S., 1997:** Hoffnungsträger „Autonome Schule“. Zur Struktur der pädagogischen Wünschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen, Frankfurt/M.
- Behler, G., 1998:** Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule als Aufgabe der Schulaufsicht. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule, Soest, S. 13-21
- Behrmann, G. C., 2004b:** Können Kerncurricula und Bildungsstandards der politischen Bildung dienen? Bildungsgeschichtliche Betrachtungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion In: GPJE (Hg.), 2004, a. a. O., S. 69-83
- Behrmann, G. C./Grammes, T./Reinhardt, S., 2004a:** Der Einfluss politikdidaktischer Konzeptionen auf die Formulierung von Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe. In: GPJE (Hg.), 2004, a. a. O., S. 9-23
- Behrmann, G. C. et al., 2003:** Fachgruppe Sozialwissenschaften. Expertise für ein Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, offizielles Manuskript für die Gremien der KMK und GPJE, Potsdam 2003; inzwischen auch in: Tenorth, H.-H. (Hg.) Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik, Weinheim/Basel 2004, S. 322-406
- Bellmann, J., 2007:** John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien, Paderborn
- Bellmann, J./Weiß, M., 2009:** Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: ZfPäd 2/2009, S. 286-308
- Benner, D., 2009:** Schule und Bildung – Widerspruch oder Entsprechung? In: Mertens, G./Forst, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II/1 Schule, Paderborn, S. 9-30
- Benner, D., 2008a:** Bildung und Demokratie. In: Ders.: Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn, S. 97-113
- Benner, D., 2008b:** Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme: Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Ders.: Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn, S. 196-215
- Benner, D., 2008c:** Negative Moralerziehung und experimentelle Ethik als zeitgemäße Formen der Moralerziehung. In: Ders.: Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn, S. 146-167
- Benner, D., 2001a:** Bildung und Demokratie In: Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der ZfPäd, S. 49-61.
- Benner, D., 2001b:** Allgemeine Pädagogik, Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 4. Auflage, Weinheim/München

- Benner, D., 1999: Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Benner, D./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen, Weinheim, S. 47-66
- Benner, D., 1986: Die Pädagogik Herbarths. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, Weinheim/München
- Benner, D., 1995: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 2, Weinheim/München
- Benner, D./Brüggen, F., 2004.: Mündigkeit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel, S. 687-699
- Berg**, H. C., 2005: Lehrkunst und Unterrichtsentwicklung – Durch Kollegiale Lehrkunstwerkstätten zum schuleigenen Lehrstückrepertoire, Marburg 2003, Manuskript, zit. n. Leps, H.: Lehrkunst und Politikunterricht, Dissertation, Universität Marburg
- Berg, H. C., 2003: Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung, Schulmanagement Handbuch 106, München
- Bericht** der Koordinierungsstelle des BLK Modellversuchs „Demokratie leben und lernen“, o. J.
- Berkemeyer**, N./Müller, S., 2010: Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter/Maag Merki 2010b, a. a. O., S. 195-218
- Berkemeyer, N./Holtappels, H. G., 2007 (Hg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung, Weinheim/München
- Berkessel**, H., 2008: Im Gespräch. In: Berkessel, H./Priebe, B. (Moderatoren): Demokratie lernen und (er)leben. Was Schulentwicklung mit der Demokratiepädagogik gewinnen kann und was Demokratiepädagogik und politische Bildung für die Schulentwicklung leisten können. In: Lernende Schule 43/2008, S. 20-25
- Berner**, H., 1990: Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungstheoretischen Planung und Reflexion des Unterrichts, Bern/Wien/Stuttgart 1990
- Bernhard**, A., 2010: Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik, Hannover
- Bernhard, A., 2009: Erziehungswissenschaft, Gegenaufklärung und Entdemokratisierung – Von der wissenschaftlichen Phantasie zur Herrschaft der beschränkten Empirie. In: Kluge, S./Steffens, G./Weiß, E. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung, Frankfurt/M., S. 217-236
- Bernhard, A., 2007a: Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis. In: UTOPIEKreativ 197 (März), S. 202-211
- Bernhard, A., 2007b: „Simplify your life!“ Die Infantilisierung der gesellschaftlichen Lernräume und die Vermüllung des Bewusstseins als neue pädagogische Herausforderungen. In: Kirchhöfer, D./Steffens, G. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2006, Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen ein Streitfall, Frankfurt/M., S. 59-73
- Bernhard, A., 2007c: Postmoderne Lernwelt und Didaktik-Cocktail. Über das Driften im didaktischen Feld und die gründliche Entsorgung von Bildung. In: Kirchhöfer, D./Steffens, G. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2006. Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall, Frankfurt/M. 2007, S. 193-209
- Bernhard, A., 2006a: Pädagogisches Denken, Baltmannsweiler
- Bernhard, A., 2006b: Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. Die menschlichen Wesenskräfte in einer sich globalisierenden Gesellschaft. In: UTOPIEKreativ 156 (Oktober), S. 924-938

- Bernhard, A. 2002: Modularisiertes oder widerständiges Subjekt? – Die Identitätsproblematik als Herausforderung an eine kritische Bildungs- und Erziehungstheorie. Unveröffentlichtes Redemanuskript, Münster
- Bernhard, A., 2001a: „Multiple Identität“ als neues Persönlichkeitsideal? Der sozialwissenschaftliche Diskurs über Identität und seine möglichen Folgen für die Pädagogik. In: Ders. 2001b a. a. O., S. 154-170
- Bernhard, A., 2001b: Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik, Kiel/Köln
- Bertelsmann Stiftung**, 2005 (Hg.) u. Olk, T./Roth, R. (Autoren): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Gütersloh
- Bertelsmann Stiftung, 2005 (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven, Gütersloh
- Bertelsmann-Stiftung, o. J.: mitWirkung! – eine Initiative zur Stärkung der Kinder- und Jugendbeteiligung, Gütersloh
- Besand**, A., 2004: Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien, Schwalbach/Ts.
- Bessoth**, R., 1978: Positive Schulverwaltungsreform. Leistungsfähige Alternativen zur fragmentierten Schulverwaltung in der Bundesrepublik, Frankfurt/M.
- Beutel, S.-I.**, 2010: Im Dialog mit den Lernenden – Leistungsbeurteilung als Lernförderung und demokratische Erfahrung. In: Beutel, S.-I./Beutel, W. (Hg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik, Schwalbach/Ts., S. 45-60
- Beutel, W.**, 2010: Demokratiepädagogik und Verantwortungslernen. In: Lange/Himmelman 2010, a. a. O., S. 70-85
- Beutel, W., 2009a: Unterricht und Schulentwicklung? Bausteine demokratischer Schulkultur. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Ts., S. 81-110
- Beutel, W., 2009b: Demokratisch Handeln – Schulpädagogik und Demokratiepädagogik. In: Oberreuter, H. (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 151-173
- Beutel, W., 2009c: Demokratiepädagogik als eigentliche politische Bildung? Vortrag beim Studientag „Demokratie- und/oder Politik-Lernen“ am 29. Oktober in der Katholischen Akademie Franz-Hitze-Haus in Münster, eigene Notizen zu dem Vortrag
- Beutel, W., 2008: Thesen zur Demokratiepädagogik. Fachtagung „Lernstatt Demokratie – Politische Bildung an der Schule“ am 27. 5. 2008 in der Katholischen Akademie Franz-Hitze-Haus in Münster, Vortrag
- Beutel, W., 2007: Lernen in Projekten – Möglichkeiten der Demokratiepädagogik. In: Beutel/Fauser 2007, a. a. O., S. 111-139
- Beutel, W., 2005: Was sind denn die „eigenen Angelegenheiten“? Überlegungen zu einem demokratiepädagogischen Ansatz und zu einem Förderprogramm. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Wir haben losgelegt! Demokratie zum Mitmachen und Weitersagen, Berlin, S. 12-16
- Beutel, W., 1997a: Die Schule im Blick. Kooperation und Innovation in Projekten. In: Kursiv 2/1997, S. 12-17
- Beutel, W., 1997b: Die Aufgabe steht im Vordergrund. Erfahrungen mit politischem Lernen. In: Pädagogik 7-8/1997, S. 39-41
- Beutel, W., 1996: Schule als Ort der politischen Bildung, Dissertation, Universität Jena, 2 Bände

- Beutel, W./Dörfler, M./Thieme, T., 2009: Die Direktwahl des Schülersprechers – Ein Thüringer Schulversuch. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): Demokratiepädagogik in Thüringen. Grundlagen, Schulentwicklung, Praxis, Service, Bad Berka, S. 60-64
- Beutel, W./Fauser, P., 2007: Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts.
- Beutel, W./Marwege, U., 2007: Schülerwettbewerbe. In: Lange, D. (Hg.): Methoden Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Band 6, Baltmannsweiler, S. 204-211
- Beutel, W./Himmelman, G., 2005: Erfahrungen mit Projekten machen! Zur Aktualität von Konzepten des Demokratie-Lernens. In: Reinhard 2005, a. a. O., S. 90-107
- Beutel, W./Fauser, P., 2009: Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Eine Einführung. In: Dies. (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Ts., S. 5-13
- Beutel, W./Fauser, P., 2005: Demokratie als Thema und Aufgabe der Schulentwicklung. In: Himmelman/Lange, 2005, a. a. O., S. 227-244
- Beutel, W./Fauser, P., 2002: Demokratisch Handeln Konzept, Theorie und „Best-Practice“- Beispiele. In: Institut für berufliche Weiterbildung e. V., Göttingen
- Beutel, W./Fauser, P., 2001 (Hg.): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln, Opladen
- Beutel, W./Fauser, P., 2001a: Erfahrene Demokratie. Zur Einführung und Übersicht. In: Beutel/Fauser 2001, a. a. O., S. 9-21
- Beutel, W./Fauser, P., 2001b: Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln. In: Beutel/Fauser 2001 a. a. O., S. 25-98
- Beutel, W./Fauser, P., 2001c: Demokratie lernen und „Demokratisch Handeln“. Ein Resümee. In: Beutel/Fauser 2001 a. a. O., S. 288-301
- Beutel, W./Fauser, P., 1990: Zusammenfassende Thesen zu einem schulbezogenen Förderprogramm. In: Dies.. (Hg.): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“, Hamburg (2. Auflage, Tübingen 1995, Buchausgabe des Heftes 2/95 der Zeitschrift „Neue Sammlung“)
- Beutel, S.-I./Beutel, W., 2010: Beteiligt oder bewertet? Zum Spannungsfeld von Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. In: Dies.: Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik, Schwalbach/Ts., S. 9-24
- Bezirksregierung Münster**, 2008, Abteilung für Schule: Modell der neuen Schulaufsicht, Powerpointvortrag, S. 1-12
- Bezirksregierung Münster, 2007: Vorlage des Abteilungsleiters vom 9. 2. 2007: „Künftige Aufgaben der Schulaufsicht“
- Bezirksregierung Münster, 2001: SV macht Schule: Für eine starke Schülersvertretung, Schriftenreihe zur Lehrerfort- und -weiterbildung, Heft 48
- Bidnger**, C./Jungbluth, S./Wehr, G., 2006: Paralleles Arbeiten im Team in der Oberstufe. Ein Erfahrungsbericht. In: Lernende Schule 34/2006, S. 34-35.
- Biedermann**, H., 2006: Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?, Münster
- Biedermann, H., 2003: Partizipation und Diskursorientierung in Schule und Jugendorganisationen. In: Oser, F./Biedermann, H. (Hg.): Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem En-

gagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern, Zürich/Chur, S. 155-174

Biedermann, H./Oser, F., 2010: Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. In: Kursiv 1/2010, S. 28-44

Biedermann, H./Oser, F./Quesel, C., 2007a: Einleitung. In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 7-14

Biedermann, H./Oser, F./Quesel, C., 2007b (Hg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe, Zürich/Chur

**Biehl, J./Gruner, P./Suckow, K., 2004: Ein neues Steuerungsparadigma. Anforderungen an Schulleitung und Schulaufsicht. In: Brackhahn, B./Brockmeyer, R./Gruner, P. (Hg.): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystem, Band 5, Schulaufsicht und Schulleitung, München, S. 45-51**

**Bielefeld, V., 1996: „Schule neu denken“ – was kann ein neues Lehrplanwerk dazu beitragen? In: Röken 1996, a. a. O., S. 64-76**

**Bierhoff, H.-W., 2002: Einführung in die Sozialpsychologie, Weinheim/Basel**

**Biesta, G., 2007: Democratic education after Dewey? In: Casale, R./ Horlacher, R. (Hg.): Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag, Weinheim/Basel, S. 78-92**

**Bildungskommission NRW, 1995 (Hg.): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Kriftel/Berlin**

**Birzéa, C./Kerr, D./Mikkelsen, R. et al., 2007: All-European study on education for democratic citizenship policies, Council of Europe 2006, zit. n. Edelstein 2007a**

**Bittner, S., 2001: Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-2000, Bad Heilbrunn/Obb.**

**Blanck, B., 2006: Erwägungsdidaktik für Politische Bildung. In: Politisches Lernen 3-4/2006, S. 22-37**

Blanck, B., 2002: Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik, Stuttgart

**„Blick über den Zaun“, 2003, Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen: Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen. In: Pädagogik, 7-8/2003, S. 68-71**

**BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, SchülerInnenvertretung, Baustein „Schüler/-innenvertretung“, [www.blk-demokratie.de/index.php?id=601](http://www.blk-demokratie.de/index.php?id=601), Zugriff 29. 7. 2007**

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, Orientierungshilfe „Demokratiepädagogik für die Sekundarstufe I, Begründungen, Kompetenzen, Entwurf, erstellt von der „AG Qualität & Kompetenzen“ des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, [www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de), S. 1-15

**Blochmann, E., 1950: Der pädagogische Takt. In: Die Sammlung, S. 712-720**

**Böckenförde, E.-W., 1991: Die Entstehung des Staates als Voraussetzung der Säkularisation. In: Ders.: Recht, Staat, Freiheit, Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt/M., S. 92-114**

**Boer, H. de, 2008: Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden, S. 127-140**

Boer, H. de, 2006: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege, Wiesbaden

**Böhrs, G./Daschner, P./Meyer-Dahm, P./Rosenbusch, H.D./Strittmacher, A., 1998: Externe Abschlußevaluation der Fortbildungsmaßnahme Qualitätsentwicklung und – si-**

cherung von Schule. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Soest, S. 49-94

**Böttcher, V./Spethmann, E.**, 2010: Gemeinsam über Unterricht nachdenken. Kollegiale Unterrichtsreflexion lernen. In: Pädagogik, 1/2010, S. 24-27

**Böttcher, W.**, 2002: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation und Leistungsevaluation und Bildung, Weinheim/München

Böttcher, W./Kotthoff, H.-G., 2007: Schulinspektion zwischen Rechenschaftslegung und schulischer Qualitätsentwicklung: Internationale Erfahrungen. In: Dies. (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster/New York/München/Berlin, S. 9-20

Böttcher, W./Philipp; E., 2000 (Hg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln, Einleitung, Weinheim/Basel

**Boettcher, W./Otto, G./Sitta, H./Tymister, H. J.**, 1982: Lehrer und Schüler machen Unterricht, Weinheim/Basel, 4. Auflage

**Bohl, T.**, 2000: Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung, Bad Heilbrunn/Obb.

**Böhme, J./Kramer, R.-T.**, 2001: Zur Triangulation der empirischen Ergebnisse und Entwurf zu einer Theorie schulischer Partizipation. In: Dies.: Partizipation in der Schule, Opladen, S. 153-188

**Böhme-Kasper, O.**, 2006: Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. In: Helsper et al., 2006, a. a. O., S. 53-74

**Bohnsack, F.**, 2003: Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys, Bad Heilbrunn/Obb.

Bohnsack, F., 1979: John Dewey. In: Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, München, S. 85-102

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

**Böhrs, G. et al.**, 1998: Externe Abschlußevaluation der Fortbildungsmaßnahme Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule, Soest, S. 49-94

**Bommes, M./Dewe, B./Radtke, F.-O.**, 1996: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung, Opladen

**Bönsch, M.**, 1993: Selbstgesteuertes Lernen in der Schule, Neuwied. Inzwischen erweitert unter: Bönsch, M.: Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen, Braunschweig 2006

**Bonsen, E./Hey, G.**, 2009: Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. In: [download.bildung.hessen.de/lakk/afl/modulkonferenz/modulkonf\\_ghrf\\_070918\\_Bonsen\\_Hey\\_kompetenz](http://download.bildung.hessen.de/lakk/afl/modulkonferenz/modulkonf_ghrf_070918_Bonsen_Hey_kompetenz), Zugriff 10. 7. 2009

**Bonsen, M.**, 2010: Schulleitung und Unterrichtsentwicklung. Anregungen aus der Schulforschung. In: Kirche und Schule 153 (März 2010), S. 3-10

Bonsen, M., 2010a: Schulleitungshandeln. In: Altrichter/Maag Merki 2010b, a. a. O., S. 277-294

- Bonsen, M., 2008: Schulleitungen und Unterrichtsentwicklung. In: Berkemeyer et al., 2008, a. a. O., S. 235-244
- Bonsen, M./Gathen, J., 2006: Von der Fünf Säulen professionellen Lernens. Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft in der Schulpraxis. In: Journal für Schulentwicklung 3/2006, S. 23-28
- Bonsen, M./Rolf, H.-G., 2006: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrern. In: ZfPäd 2/2006, S. 167-183
- Borries, B. v.**, 2009: Demokratie und Menschenrechtserziehung – Leitlinien des schulischen Geschichtslernen? Vortrag auf der Tagung „Demokratie in der Schule: Partizipation – Historisch-Politische Bildung – Werte“, Potsdam 24. 6. 2009, eigene Notizen
- Borst, E.**, 2009: Theorie der Bildung. Eine Einführung, Baltmannsweiler
- Bott, H.**, 2007: Der partizipative Staatsbürger. Über den Zusammenhang zwischen partizipativer Demokratie, Demokratiebewusstsein und Politischer Bildung. In: Lange/Himmelman, 2007c, a. a. O., S. 117-133
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.**, 1971: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C., 2010: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971; zit. n. Ditton, H.: Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? In: ZfPäd 1/2010, S. 53-66
- Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint, M./Maldidier, P., 1981: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt/M.
- Brandt, H./Liebau, E.**, 1978: Das Team-Klein-Gruppenmodell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule, München
- Bräu, K./Schwerdt, U.**, 2005 (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster
- Breit, G.**, 2009: Politische Bildung ohne Politik. Versuche von der Partnerschaftserziehung bis zum BLK-Programm. In: Kursiv 1/2009, S. 44-49
- Breit, G., 2008: Menschenwürde und Menschenrechte in der politischen Bildung, Vortrag in Bonn am 17. 11. 2008, 1-12 (unveröffentlichtes Handout)
- Breit, G., 2007a: Gut gemeint ist nicht gut gemacht! Verstärkt Politik als Inhalt des Politikunterrichts Politikverdrossenheit? In: Breit, G./Massing, P. (Hg.): Politik im Politikunterricht. Wider den inhaltsleeren Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 42-58
- Breit, G., 2007b: Demokratische Kompetenz und demokratische Institution. In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 213-223
- Breit, G., 2005: Demokratiepädagogik und Politikdidaktik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Weißeno, G. (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, S. 43-61
- Breit, G., 2004: Politikunterricht hat schon viel geleistet, wenn aus ihm Zeitungsleser mit kritischem Verstand hervorgehen. In: Pohl, K. (Hg.): Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Band 1, Schwalbach/Ts., S. 106-121
- Breit, G., 2003: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Polis 3/2003, S. 6f.
- Breit, G., 2000: Interventionsfähigkeit erfordert soziales und politisches Lernen. Zur Diskussion in der Fachdidaktik über die Bürgerrolle in der Demokratie. In: Politische Bildung 1, S. 133-134
- Breit, G., 1998a: Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Breit, G./Schiele, S., 1998b a. a. O., S. 101-127
- Breit, G./Schiele, S. (Hg.) 1998b: Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 101-127

- Breit, G., 1992: Grundzüge eines Planungskonzepts. In: Sander 1992b, a. a. O., S. 37-54
- Breit, G./Eichner, D., 2004: Die Fallanalyse. In: Frech, S./Kuhn, H.-W./Massing, P. (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 89-116
- Breit, G./Massing, P., 2000: Einführung. Bürgergesellschaft – Zivilgesellschaft – Dritter Sektor. In: Politische Bildung 4/2000, S. 5-7
- Breit, H.**, 2007: Demokratische Kompetenz und demokratische Institution. In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 213-223
- Breit, H./Reichenbach, R., 2005: Emotion und demokratisches Lernen. In: Reichenbach, R./Breit, H. (Hg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls, Berlin, S. 13-42
- Brockmeyer, R.**, 1998a: Die Schule der Zukunft und die neu gestaltete Schulaufsicht – Leitvorstellungen und Empfehlungen. In: PädF 9/1998, S. 144-148
- Brockmeyer, R., 1998b: Pädagogische Kultur und Managementkultur. In: Risse 1998, a. a. O., S. 87-104
- Bromann, P.** 2008: Leitbildentwicklung in der Praxis. In: Belzer, V. (Hg.): Sinn in Organisationen oder haben moderne Organisationen Leitbilder? Institutsarbeit und Technik, Wissenschaftszentrum NRW, München/Mering 1995, zit. n. Klaetsch, 2008, a. a. O.
- Brügelmann, H.**, 2005: Schule verstehen und gestalten, Konstanz
- Brügelmann, H., 1997: 25 Jahre „Öffnung des Unterrichts“: eine Zwischenbilanz. Ein Gespräch mit dem Siegener Grundschulpädagogen Hans Brügelmann. In: Grundschulzeitschrift 105, S. 8-11
- Brüggen, F.**, 2009: Bildsamkeit und Mündigkeit als pädagogische Grundbegriffe. Ansätze zu einer fachdidaktischen Konzeption für einen Pädagogikunterricht aus pädagogischer Perspektive. In: Pädagogikunterricht 2/3, 2009, S. 2-11
- Brüggen, F., 2007: Autorität, pädagogisch. In: ZfPäd 5/2007, S. 602-614
- Brüggen, F., 1998: Bildsamkeit und Mündigkeit des Subjekts. Bildungsgeschichtliche und bildungstheoretische Überlegungen zu einer (nicht nur) pädagogischen Idee. In: Franz-Fischer-Jahrbücher für Philosophie und Pädagogik Wert II – Humanität und Wissenschaft, Jahrbuch 1998/3, Norderstedt, S. 111-125
- Brüggen, F., 1990: Die Pädagogik F. D. Schleiermachers, Kurseinheit 1, FernUniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften, Hagen
- Brüggen, F., 1989: Bildsamkeit und Öffentlichkeit. Theoriegeschichtliche Perspektiven zur pädagogischen Deutung eines nicht nur pädagogischen Verhältnisses. In: Oelkers, J./Peukert, H./Ruhloff, J. (Hg.): Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht, Köln, S. 11-37
- Brüggen, F., 1986: Freiheit und Intersubjektivität. Ethische Pädagogik bei Kant und Schleiermacher, Habilitationsschrift, Münster
- Brüggen, F./Sander, W., 2005: Kleine Didaktik des politischen Skandals. In: Reichenbach, R./Breit, H. (Hg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls, Berlin, S. 173-189
- Bruggen, J. C.**, 2001: Internationale Trends zur Neuordnung der Schulaufsicht. In: Hofmann 2001a, a. a. O., S. 33-41
- Brumlik, M.**, 2009: Demokratie, pragmatische Pädagogik, und die Kritik an ihr. In: Kluge, S./Steffens, G./Weiß, E (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik. 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung, Frankfurt/M., S. 283-294
- Brumlik, M., 2004: Demokratie/demokratische Erziehung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel, S. 232-243

Brumlik, M. 2002a: Anerkennung als pädagogische Idee. In: Hafenegger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung, Schwalbach/Ts., S. 13-25

Brumlik, M., 2002b: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden, Berlin/Wien

**Brüning**, L./Saum, T.: 2006: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen

**Brunkhorst**, H., 1994: Demokratie und Differenz, Egalitärer Individualismus, Frankfurt/M.

**Buchen**, H., 2007: „Dringend gesucht: Schulleiterin/Schulleiter“: Schulinterne Personalarbeit als Ansatz gegen unbesetzte Stellen und Rücktritte. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien, Stuttgart 1004, Berlin, C. 2.19, S. 1-20

Buchen, H., 1994: Führungsinstrument Zielvereinbarungen. Warum Zielvereinbarungen häufig ins Leere laufen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung, Berlin, D 2.15, S. 1-16

Buchen, H./Burkard, C., 2002: Schulen und Schulaufsicht lernen gemeinsam. In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis, Neuwied/Kriftel, S. 43-60

Buchen, H./Burkhard, C., 2000: Wird Schulmanagement zum Qualitätsmanagement? Handlungsbereiche von Schulleitung und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. In: Frommelt, B./Klemm, K./Rösner, E./Tillmann, K.-J. (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag, Weinheim/München, S. 227-247

Buchen, H./Burkhard, C./Eikenbusch, G., 1995: Fortbildung und Unterstützung für eine erweiterte Selbstständigkeit von Schule. Beispiele aus der nordrhein-westfälischen Lehrerfortbildung. In: Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryck, T. (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung, Weinheim/München, S. 135-168

**Buchinger**, K., 2004: Gruppenarbeit und Teamarbeit in Organisationen. Ideologie und Realität. In: Velmering, C. O./Schattenhofer, K./Schraper, C. (Hg.): Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz, Weinheim/München

**Buchstein**, H., 2004: Politikunterricht als Wirklichkeitsunterricht. Zum Nutzen der Politikwissenschaft für die politische Bildung. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 47-62

Buchstein, H., 2000: Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Politische Bildung 4/2000, S. 8-18

Buchstein, H., 1996: Die Zumutungen der Demokratie. Von der normativen Theorie des Bürgers zur institutionell vermittelten Präferenzkompetenz. In: Beyme, K. v./Offe, C. (Hg.): Politische Theorien in der Ära der Transformation, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 26/1995, Opladen 1996, S. 295-324

Buchstein, H./Jörke, D., 2003: Das Unbehagen an der Demokratietheorie. In: Leviathan 4/2003, S. 470-495

**Budde**, J., 2010: Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: ZfPäd 3/2010, S. 384-401

**Buddensiek**, W., 1979: Pädagogische Simulationsspiele im sozio-ökonomischen Unterricht der Sekundarstufe I. Theoretische Grundlegung und Konsequenzen für die unterrichtliche Realisation, Bad Heilbrunn/Obb.

- Buer, J. v./Hallmann, P. J., 2007:** Schulprogramme – Konstruktionen und Implementationsbefunde. In: Buer, J. v./Wagner, C. (Hg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch, Frankfurt/M., S. 317-344
- Buer, J. v./Kölber, M., 2007: Schulprogramm als zentrales Steuerungsinstrument für die Qualitätssicherung von Schule und Unterricht. In: Buer, J. v./Wagner, C. (Hg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch, Frankfurt/M., S. 103-129
- Buer, J. v./Wagner, C., 2007: Qualität von Schule – Warum ein kritisches Handbuch zu einer wünschbaren Entwicklung? In: Dies. (Hg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch, Frankfurt/M., S. 11-20
- Buhholzer, A., 2010:** Möglichkeiten und Formen des Umgangs mit Heterogenität in der Schule. Vortrag beim 27. Münsterschen Gespräch zur Pädagogik: Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen, 22. 3. 2010
- Buhholzer, A./Krummer-Wyss, A., 2010 (Hg.): Alle gleich – alle unterschiedlich!: Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Seelze
- Buhren, C. G., 2008:** Leitidee und Vision. Das Leitbild einer Schule. In: Schulmanagement 1/2008, S. 8ff.
- Buhren, C./Killus, D./Müller, S., 1999 : Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht, Dortmund
- Buhren, C./Killus, D./Müller, S., 1998: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen, Dortmund
- Bukow, W.-D., 2001:** Barrieren und Hindernisse bei der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in urbanen Umbruchssituationen. In: APuZ 44/2001, S. 31-38
- Bungenstab, K.-E., 1970:** Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-49, Düsseldorf
- Bünger, C., 2007:** Ohnmächtig und erschöpft? Zum Subjekt politischer Bildung. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L. (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 159-176
- Burg, S./Student, S., 2008:** Mitbestimmen und Mitverantworten von Anfang an. Der Klassenrat als Basis demokratischer Partizipation. In: Lernende Schule 43/2008, S. 26-30
- Burger, L, 2002.:** Das Aufgaben- und Rollenbild der Schulaufsicht im Wandel, Frankfurt/M.
- Burkhard, C., 2001a:** Wohin steuert die Schulaufsicht? Perspektiven der Schulaufsichtsentwicklung. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hg.): Basiswissen Pädagogik: Aktuelle Schulkonzepte, Band 1, Neue Schulkultur, Hohengehren, S. 140-171
- Burkhard, C., 2001b: Steuerung der Schule durch Schulaufsicht. In: Hofmann 2001, a. a. O., S. 51-56
- Burkhard, C., 1999: Chancen nutzen statt Rituale pflegen. Tipps für den Umgang mit der Schulaufsicht. In: Pädagogik, 11/1999, S. 21-23
- Burkhard, C., 1998: Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule, Frankfurt/M.
- Burkhard, C./Eikenbusch, G., 2006: Evaluation. Ein Leitfaden. In: Buchen, H./Rolff, H.-G.(Hg.): Professionswissen Schulleitung, Weinheim/Basel, S. 1222-1342
- Burkard, C./Eikenbusch, G., 2002: Schulentwicklung international – eine Bilanz. Was können wir von den Erfahrungen anderer Länder lernen? In: Pädagogik 11/2002, S. 3-8
- Burkhard, C./Eikenbusch, G., 2000: Praxishandbuch Evaluation in der Schule, Berlin
- Burkhard, C./Eikenbusch, G./Ekholm, M., 2003: Starke Schüler – gute Schulen. Wege zu einer neuen Arbeitskultur im Unterricht, Berlin

Burkard, C./Rolff, H.-G., 1994: Steuerleute auf neuem Kurs? Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. et al. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 8, Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim/München 1994, S. 205-265

Burkhard, C./Kanders, M., 2007: Schulprogrammarbeit aus der Sicht der Beteiligten. Ergebnisse der Schulprogrammevaluation in Nordrhein-Westfalen. In: Rolff, H.-G. et al. Jahrbuch für Schulentwicklung, Band 12, Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim/München, S. 233-259

Burkhard, C./Kanders, M., 2002: Was Lehrkräfte von Schulprogrammarbeit halten. In: Journal für Schulentwicklung 2/2002, S. 20-28

**Burow**, O.-A., 1998: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural, Stuttgart

**Busch**, H.-J., 2007: Demokratische Persönlichkeit. Eine Annäherung aus der Perspektive politischer Psychologie. In: Lange/Himmelmann, 2007c, a. a. O., S. 41-55

**Büttner**, C./Meyer, B., 2000: Editorial: In: Dies.: Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim/München, S. 7-11

**Butterwegge**, C., 2009: Armut in einem reichen Land: Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird, Frankfurt/M./New York

Butterwegge, C., 2004: Globalisierung als Herausforderung und Gegenstand der politischen Bildung. In: Steffens, G./Weiß, E. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2004, Globalisierung und Bildung, Frankfurt/M., S. 331-344

**Caduff**, C., 2007: Partizipation – ein wichtiger Teil der politischen Bildung. In: Folio. Zeitschrift für Berufsbildung 3/2007, S. 6-12

**Campell**, J., 1995: Understanding John Dewey. Nature and Cooperative Intelligence, Chicago/La Salle

**Carle**, U., 2004: Chancengleichheit durch Bildungspläne und Standards- im Elementar- und Primarbereich? In: Heinzel/Geiling 2004b (Hg.) a. a. O., S. 49-62

Carle, U., 2000: Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz – praktische Erfahrungen – neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung, Baltmannsweiler

Carle, U., 1995: Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule. In: Dieselbe (Hg.): Gesunde Schule. Öffnung, Kooperation, Bewegung, Integration, Osnabrück, S. 79-95

**Carr**, W., 1995: Erziehung und Demokratie unter den Bedingungen der Postmoderne. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hg.): Erziehung und Demokratie, Weinheim, S. 35-56

**Carré**, O., 1984: Mystique et Politique – Lecture révolutionnaire du Coran par Syeid Qutb. Frère Musulman radical, Paris

**Claußen**, B., 2007: Politisierung als Demokratisierung? In: Lange/Himmelmann 2007, a. a. O., S. 277-289

Claußen, B., 2004: 'Partizipation' als 'regulatives Moment' für Weiterbildung und Beruf? Zu Möglichkeiten und Grenzen einer Begünstigung von 'Demokratisierungschancen' im globalisierten Kräftefeld von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. In: Hagedorn, M./Hagedorn, U. (Hg.): Partizipation als Chance. Beiträge zur Teilnahme und Teilhabe in der Gesellschaft, Schwalbach/Ts., S. 15-28

Claußen, B., 2003: Politische Bildung in der Grundschule. Fachdidaktische Aspekte der Primarstufe, Beiträge zur Planung und Gestaltung der sozialkundlich-politischen Bil-

dung, fachliche Grundlagen und didaktisch-methodische Skizzen, Neue Folgen – Heft 1, Hamburg

Claußen, B., 2001: Zivilgesellschaft im Kontext von Politik und Bildung. Fachliche und didaktische Konturen einer sozialwissenschaftlichen Analyse zum Demokratisierungsprozeß moderner Staatswesen. In: Wellie, B. (Hg.): Zivilgesellschaftliche Demokratieer neuerung und europäische Integration als Aspekte der Systemtransformation. Herausforderungen für Politik und Politische Bildung im Globalisierungsprozeß, Forum Politologie und Soziologie, Heft 9, Glienecke/Berlin u. a., S. 9-89

Claußen, B., 1992: Politikdidaktik als Kritische Theorie der Politischen Bildung: Herkunft, Konturen und Praxisrelevanz. In: Sander 1992b, a. a. O., S. 55-78

Claußen, B., 1989: Politische Bildung in der Risikogesellschaft. Ein politologischer und fachdidaktischer Problemaufriss. In: APuZ 36/1989, S. 43-54

Claußen, B., 1984a: Politische Bildung und Kritische Theorie. Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaften, Opladen

Claußen, B., 1984b: Intentionaler und funktionaler Konservatismus als Regression und systemimmanente Modernisierung des sozialkundlichen Unterrichts. Über den affirmativ-reformistischen Gehalt der fachdidaktischen Wende zur Werterziehung und moralisch-kognitiven Entwicklung. In: Claußen, B. (Hg.): Texte zur politischen Bildung, Band 1, Frankfurt/M.

Claußen, B., 1981: Kritische Politikdidaktik, Opladen

**Coelen**, T. W., 2010: Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: ZfPäd 1/2010, S. 37-52

**Collins**, A./Brown, J. S./Newman, S. E., 1989: Cognitive Apprenticeship. Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L. B. (Hg.): Knowing, Learning and Instruction. Essays in honour of Robert Glaser, Hillsdale, p. 453-494.

**Combe**, A., 2006: Schulentwicklung als Herausforderung für die Lehrerprofessionalität – zur „Individualitätsvergessenheit“ der deutschen Schule. In: Boenicke, R. et al. (Hg.): Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen, 7. Heidelberger Dienstagsseminar, Heidelberg, S.37-47

Combe, A./Buchen, S., 1996: Belastung von Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen, Weinheim/München

**Connor**, D. R., 1995: Managing at the Speed of Change. How resilient managers succeed and prosper where others fail, New York

**Creutzburg**, M./Fischer, W. A., 2001: Systemberatung und Qualitätsmanagement. In: Schulmanagement 6/2001, S. 8-17

**Crouch**, C., 2008: Post-Demokratie, Frankfurt/M.

**Cruz**, F. F., 1987: John Dewey`s Theory of Community, New York/Frankfurt/M.

**Dalin**, P., 1999: Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Neuwied/Kriftel

Dalin, P., 1986: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule, Paderborn

Dalin, P./Rolf, H.-G., 1990: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß, Soest

**Dammer**, K.-H., 2008: Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“? In: Pädagogische Korrespondenz 38, Herbst 2008, S. 5-27

**Darmstädter Appell**. Aufruf zur Reform der „Politischen Bildung“ in der Schule. In: Dialog. Herausgegeben von der Schrader-Stiftung, Sondernummer Dezember 1995, S. 5-8. Siehe auch: APuZ 47/1996, S. 34-38

**Daschner**, P., 2000: Weder Fast Food noch Sonntagsbraten. Beobachtungen und Hinweise zur Schulprogrammentwicklung. In: Pädagogik, 10/2000, S. 7-9

Daschner, P., 1985: Schulrat oder Schul-Aufseher? Wunsch- und Alpträume eines Schulleiters. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 6/1985, S. 257-261

**Dauenhauer, E.**, 2001: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik, Münchweiler

**Deci, E./Ryan, R.**, 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: ZfPäd 2/1993, S. 223-238

**Dedering, K./Müller, S./Bos, W.**, 2008: Schulinspektion – begriffliche Konkretisierung und Verortung im Kontext eines umfassenden Bildungsmanagements. In: Dies. (Hg.): Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven, Köln, S. 3-14

**Deichmann, C.**, 2007: Politisches Bewusstsein und Politische Bildung. In: Lange/Himmelman, 2007c, a. a. O., S. 145-163

Deichmann, C., 2004a: Lehrbuch Politikdidaktik, München/Wien

Deichmann, C., 2004b: Politisches Wissen und politisches Handeln – Orientierungen für Bildungsstandards und für ein Kerncurriculum in der politischen Bildung. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bd. 3, Schwalbach/Ts., S. 51-68

Deichmann, C., 2003: Politisches Ordnungswissen als Deutungswissen. Elemente eines politikdidaktischen Forschungskonzepts. In: Petzold, K./Woest, V. (Hg.): Leistung und Leistungsbewertung, Beiträge des Zentrums für Didaktik der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, S. 159-184.

**Deisbergen, C. L.**, 1998: Radikalkonstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik, Frankfurt/M.

**Deppe, F./Schmitthenner, H./Urban, H.-J.**, 2008 (Hg.): Notstand der Demokratie. Auf dem Weg in einen autoritären Kapitalismus, Hamburg

**Deth, J., W., van**, 2010: Kinder und Demokratie: eine unterschätzte Beziehung. In: Lange/Himmelman 2010, a. a. O., S. 55-69

**Detjen, J.**, 2009: Politik in der politischen Bildung. In: Breit, G./Massing, P. (Hg.): Politik im Politikunterricht. Wider den inhaltsleeren Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 24-41

Detjen, J., 2008a: Das Demokratiepotehtial des Klassenrates. Lernchancen einer Institution der Klassengemeinschaft. Vortrag von Prof. Dr. Joachim Detjen auf der Fachtagung zur Förderung demokratischer Kompetenzen bei GrundschülerInnen in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt, 16.-18. 4. 2008, S. 1-6, [www.ejbweimar.de/findetdemo/index.php?page=246](http://www.ejbweimar.de/findetdemo/index.php?page=246), Zugriff 12.06.2008

Detjen, J., 2008b: Die Kompetenzdiskussion in der Politikdidaktik. In: Kursiv 3/2008, S. 18-28

Detjen, J., 2008c: Klassensprecherwahl und Klassenrat – Elemente einer Demokratie in der Grundschule. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule, Bonn, S. 7-32

Detjen, J., 2007a: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München/Wien

Detjen, J., 2007b: Politik in der politischen Bildung. In: Breit, G./Massing, P. (Hg.): Politik im Politikunterricht. Wider den inhaltsleeren Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 24-41

Detjen, J., 2007c: Politische Urteilskompetenz. In: Weißeno, G./Hufer, K.-P./Kuhn, H.-W./Massing, P./Richter, D.: Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 399-408

Detjen, J., 2005a: In: Polis-Interview mit Prof. Dr. Joachim Detjen, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt zu der vorstehenden Entgegnung von Prof. Dr. Gerhard Himmelmann. In: Polis 1/2005, S. 26-28,

Detjen, J., 2005b: Politische Urteilsfähigkeit als Kern der Bildungstheorie des Politischen. In: Massing/Roy, 2005, a. a. O., S. 172-189

Detjen, J., 2005c: Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln? In: Weißeno, G. (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, S. 76-98

Detjen, J., 2005d: Von der Notwendigkeit kognitiver Anstrengungen beim Demokratielernen. In: Himmelmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 286-298

Detjen, J., 2002: Bedarf die Wissenschaft von der Politischen Bildung einer normativen Grundlage? Versuch einer Antwort auf die vom Radikalen Konstruktivismus ausgehenden Herausforderungen für die Politische Bildung. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven, Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bd. 1, Schwalbach/Ts., S. 112-126

Detjen, J., 2000a: Bürgerleitbilder in der politischen Bildung. In: Politische Bildung 4/2000, S. 19-38

Detjen, J., 2000b: Die Demokratie-Kompetenz der Bürger. In: APuZ 35/2000, S. 19-38

Detjen, J., 2000c: Erfahrungsorientierung. In: Weißeno, G. (Hg.): Lexikon der politischen Bildung, Band 3, Kuhn, H.-W./Massing, P.: (Hg.) Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Ts., S. 32-34

Detjen, J., 1999: „Der demokratiekompetente Bürger“ – Politikwissenschaftliche Anmerkungen zu einer normativen Leitvorstellung Politischer Bildung, Eichstätter Antrittsvorlesungen, Band 3, Wolznach

**Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB, NRW), 2006:** Erfolgreiche Kampagne der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung NRW gegen Kürzung des Politikunterrichts. In: Politisches Lernen 3-4/2006, S. 105-109

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB NRW), Rundbrief Nr. 3, 1989, S. 8-11

**Deutscher Bildungsrat, 1973a:** Empfehlungen der Bildungskommission. Teil 1. Verstärkte Selbstständigkeit der Schulen und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. 30. Sitzung der Bildungskommission am 23. 5. 1973, Bonn

Deutscher Bildungsrat, 1973b: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen (Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulaufsicht), Berlin

**Deutsches PISA-Konsortium, 2001 (Hg.):** PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

**Dewey, J., 2001a:** Creative Democracy – The Task before Us. First published in John Dewey and the Promise of America. Progressive Education Booklet No 14, Ohio 1939; reprinted in: Ratner, S. (Ed.): "The Philosopher of the Common Man". Essays in Honor of John Dewey to celebrate his eightieth birthday, New York, 221ff. and Later Works Vol 14, hier zit. nach Uslucan; H.-H.: Handlung und Erkenntnis. Die pragmatische Perspektive John Deweys und Jean Piagets Entwicklungspsychologie, Münster

Dewey, J., 2001b: Lectures in China (1919-1920). Translated and edited by Robert W. Clopton and Tsuin Chen Ou, Honolu 1973, p. 62, zit. n. Schreier 2001a, a. a. O., S. 56-85

Dewey, J., 1996: Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Aus dem Amerikanischen von Wolf-Dietrich Junghanns. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Hans-Peter Krüger, Bodenheim

Dewey, J., 1993: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel

Dewey, J., 1986: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier, Stuttgart

Dewey, J., 1981-1990: Creative Democracy – The task before us. In: Dewey, J.: The Later Works: 1925-1953, Vol. 14: 1939-1941, pp. 224-230. Edited by Boydston, J. A.: Collected Works of John Dewey, Carbondale/Edwardsville 1981-1990

Dewey, J., 1963: Liberalism and Social Action, New York 1935, republished 1963

Dewey, J., 1927: The Public and Its Problems. In: Dewey, J.: The Later Works. Vol. 2: 1925-1928, pp. 367ff. Edited by Boydston, J. A.: Collected Works of John Dewey, The Later Works 1925-1953, Carbondale/Edwardsville 1981-1990. Original: The Public and Its Problem New York 1927; republished as: The Public and Its Problems: An Essay in Political Inquiry, Chicago 1940

Dewey, J., 1922: Education as Engineering. In: The New Republic, 32 Bd. (20. Sept. 1922), pp. 89ff., abgedruckt in: Ratner, J. (Hg.): "Education Today". New York 1940, pp. 155ff.

Dewey, J., 1916: Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, New York, Abdruck 1937 (Auch in: Dewey, J.: The Middle Works: 1899-1924, Vol. 9, 1916. Edited by Boydston, J. A.: Collected Works of John Dewey, Carbondale/Edwardsville 1976-1983)

Dewey, J., 1899: The School and Society: Being Three Lectures by John Dewey, Supplemented by a Statement of the University Elementary School, Chicago 1899, revised and enlarged edition Chicago 1956

Dewey, J. 1897: Mein pädagogisches Credo. In: Schreier 2001b, a. a. O., S. 9-22 (Original: Dewey, J.: My Pedagogic Creed (1897): In: Dewey, J.: The Early Works, Vol. 5: 1895-1898, pp. 84-95. Edited by Boydston, J. A.: Collected Works of John Dewey, Carbondale/Edwardsville 1967-1972)

**DGB**, 2004: „SV-Tipps und Tricks für die SchülerInnenvertretungs-Arbeit“, [www.sv-tipps.de](http://www.sv-tipps.de) vom November 2004

**Dichanz**, H./Schwittmann, D., 1999: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Unterrichtsvariable im Brennpunkt. In: Steffens, U./Bargel, U. (Hg.): Lehren und Lernen im offenen Unterricht. Empirische Befunde und kritische Anmerkungen. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität der Schule“, Heft 9, Wiesbaden, S. 12-17

**Diederich**, J., 1985 (Hg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Bericht über die Jahrestagung 1984 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 25. und 26. Oktober in der Theodor-Heuss-Akademie Gummersbach, GIPF-Materialien Nr. 17, Frankfurt/M

**Diedrich**, M. 2008: Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte, Münster/New York/München/Berlin 2008

Diedrich, M., 2006: Demokratische Handlungskompetenzen. In: dipf infomiert. Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung 10/2006, S. 11-15

**Diemer**, T. (o. J.): „No man is an island“. Interview mit Prof. Dr. Dr. h. c. Wolfgang Edelstein zu Fragen der Partizipation von Schülern als Aufgabe der Schulentwicklung. In: [www.blk-demokratie.de/ak-ne-01.php?id=70](http://www.blk-demokratie.de/ak-ne-01.php?id=70), S. 1-11, Zugriff 25. 3. 2009

**Dietrich**, I., 1982 (Hg.): Politische Ziele der Freinet-Pädagogik. Aus dem Französischen Collectif I.C.E.M. – Pédagogie Freinet „Perspectives d`éducation populaire“, Weinheim/Basel

- Dieze, L.**, 1988: Schülermitverantwortung und Elternvertretung. In: Mickel, W. W./Zitzlaff, D. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn, S. 433-437
- Ditton, H.**, 2010.: Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? In: ZfPäd 1/2010, S. 53-66
- Dobbelstein-Osthoff, P.**, 1995: Just Community – basisdemokratische Spielwiese oder Chance zur Demokratisierung? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Werteerziehung in der Schule – aber wie? Bönen, 2. Auflage, S. 97-113
- Döbrich, P.**, 2001.: Woran kann man guten Unterricht erkennen? Indikatoren für unterrichtliche Qualität. In: Schulverwaltung NRW 3/2001, S. 68-71
- Dollase, R.**, (o. J.): Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Unter [www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/Unterricht.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/Unterricht.pdf), S. 1-25, Zugriff 26.8. 2007
- Domisch, R.**, 2004: Vortrag auf der Mitgliederversammlung der Landeselternkonferenz NRW in Heiligenhaus am 27. 11. 2004
- Donnenberg, O./Lazeron, N.**, 1999: Wie gestalte ich ein Action-Learning-Programm? In: Donnenberg, O. (Hg.): Action Learning. Ein Handbuch, Stuttgart, S. 108-145
- Doppler, K.**, 2003: Der Change Manager: Sich selbst und andere verändern und trotzdem bleiben, wer man ist, Frankfurt/M.
- Doppler, K./Lauterburg, Ch., 1994: Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten, Frankfurt/M.
- Dörger, U.**, 1992: Projekt Lehrerkooperation, Weinheim/München
- Döring-Meyer, H.**, 2002 (Hg.): Leiden ist leichter als lösen, Paderborn
- Dreikurs, R.**, 1980.: Psychologie im Klassenzimmer, 9. Auflage, Stuttgart
- Dreikurs, R./Grunwald, B. B./Pepper, F. C., 1995: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Thymister, H. J. (Hg.), Weinheim/Basel (deutsche Erstausgabe 1979)
- Dreikurs, R./Grunwald, B./Pepper, F. C., 1976: Schülern gerecht werden. Verhaltenshygiene im Schulalltag, München/Berlin/Wien
- Dörre, K.**, 2009: Prekariat im Finanzmarkt-Kapitalismus. In: Castel, R./Dörre, K. (Hg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts, Frankfurt/M./New York, S. 35-64
- Drilling, M.**, 2007: Moral und Demokratieentwicklung Perspektiven einer Synthese von schulischen und nichtschulischen Bildungsangeboten In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 259-270
- Dubs, R.**, 2009: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht, Stuttgart
- Dubs, R. 2008: Umgang mit Erkenntnissen und Daten aus Schulinspektion und anderen externen Evaluationen. Aktionen zu Qualitätsverbesserungen und zu Innovationen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung, Erfahrungen, Konzepte, Strategien, Berlin, E. 5.6, S. 1-13
- Dubs, R., 2005: Die Administration muss den Rahmen setzen! Ablaufplan für die erfolgreiche Einführung teilautonomer Schulen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte und Strategien, Berlin, H. 2.5, S. 1-16
- Dubs, R., 2004: Leadership von Schulleitungspersonen zwischen Ideal und Realität. In: Arnold, R./Griese, C. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung, Baltmannsweiler, S. 13-24
- Dubs, R., 2003a: Eine neue Form der Schulaufsicht. Im Spannungsfeld zwischen Beratung und Kontrolle. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien, Berlin, H 2.3, 1-18

Dubs, R., 2003b: Qualitätsmanagement für Schulen. Studien und Berichte des IWP, Band 13, St. Gallen

Dubs, R., 2003c: Controlling und Beratung. Die Zukunft der Schulaufsicht. In: Forum Schule 2/2003, S. 38.

Dubs, R., 2001: Qualitätsmanagement an Schulen. Bestandesaufnahme und ein Modell für Schulen, Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift 7-8/2001, S. 746-757

Dubs, R., 1999: Teilautonomie der Schulen: Annahmen – Begriffe – Probleme – Perspektiven, Paderborner Universitätsreden 70, Freese, P. (Hg.), Paderborn

Dubs, R., 1995: Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: ZfPäd 6/1995, S. 889-903

**Duncker**, L., 1999: Perspektivität und Erfahrung. Kontrapunkte moderner Didaktik. In: DDS 5/1999, S. 44-57

**Dyhuizen**, G, 1973.: The Life and Mind of John Dewey, Carbondale

**Ebbens**, S./Ettekoven, S., 2009: Unterricht entwickeln, Band 1, Effektiv Lernen, Baltmannsweiler

**Edelstein**, W., 2010: Ressourcen für die Demokratie. Die Funktion des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In: Aufenanger, S. et al. (Hg.), "Bildung in der Demokratie" Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft, S. 65-78

Edelstein, W., 2009a: Zur Demokratie erziehen. In: Friederich Jahresheft XXVII 2009 „Erziehen – Klassen leiten“, S. 7-11

Edelstein, W., 2009b: Werte und Kompetenzen für eine zukunftsfähige Schule. Handout im Rahmen des Einführungsvortrages von Wolfgang Edelstein für den Workshop „Demokratiepädagogik: Demokratische Handlungskompetenz und demokratische Schulkultur“, Potsdam 25. 6. 2009, S. 1-14

Edelstein, W. 2009c: Vortrag im Rahmen des Workshops „Demokratiepädagogik: Demokratische Handlungskompetenz und demokratische Schulkultur“ bei der Tagung „Demokratie in der Schule: Partizipation – Historisch-Politische Bildung – Werte am 24./25. 6. 2009 in Potsdam. S. 1-14, eigene Aufzeichnungen

Edelstein, W., 2009d: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein/Frank/Sliwka 2009 a. a. O., S. 7-20

Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. 2009 (Hg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Weinheim/Basel

Edelstein, W., 2008a: Schule als demokratische Lebensform. Erziehung zu Demokratie und Verantwortung. In: Lernende Schule 43/2008, S. 4-6

Edelstein, W., 2008b: Überlegungen zum Klassenrat: Erziehung zu Demokratie und Verantwortung. In: Die Ganztagschule, Heft 2/3 – 2008, S. 93-105

Edelstein, W., 2007a: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule im Anschluss an das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“. In: Bucher, A. A. (Hg.): Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser, Berlin, S. 141-154

Edelstein, W., 2007b: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hg.): Demokratie lernen & leben, Praxismaterialien Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach, Beiträge zur Kinder- und Jugendpartizipation, S. 1-9

Edelstein, W., 2007c: Grundlagen der Demokratiepädagogik. Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: LISUM (Hg.), 2007, a. a. O., S. 7-17

- Edelstein, W., 2006: Kompetenzen für die Zivilgesellschaft. In: Boenicke, R. et al. (Hg.): Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen. 7. Heidelberger Dienstagsseminar, Heidelberg 2006, S. 13-26
- Edelstein, W., 2005: Überlegungen zu einer Demokratiepädagogik. In: Himmelmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 208-226
- Edelstein, W., 2004: Kompetenzen für die Zivilgesellschaft, Vortrag auf der Fachtagung „Lernen und Verstehen“, Jena 4./5. 5. 2004, eigene Aufzeichnungen
- Edelstein, W., 2001: Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim/Basel, S. 13-34
- Edelstein, W., 1999: Bedingungen erfolgreicher Schultransformationen. In: Risse, E./Schmidt, H.-J. (Hg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung, Neuwied/Kriftel, S.119-132
- Edelstein, W., 1987: Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. In: ZfPäd 2/1987, S. 185-205
- Edelstein, W., o. J.: Interview mit Wolfgang Edelstein zur Partizipation, [www.blk-demokratie.de/ak-ne-01.php?id=70](http://www.blk-demokratie.de/ak-ne-01.php?id=70), S. 7, Zugriff 13. 8. 2009
- Edelstein, W./Fauser, P., 2001: Gutachten zum Programm „Demokratie lernen & leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn, Heft 96
- Eder, F.**, 1998: Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Innsbruck/Wien
- Eder, F., 1996: Die Befindlichkeiten von Schülern als Indikator von Schulqualität. Aktuelle empirische Befunde. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven, Innsbruck, S. 320-343
- Eidler, K.**, 2009: Schule und demokratische Identität. Ergänzte Fassung eines Vortrags auf der Auftaktveranstaltung zum 60jährigen Jubiläum des Landschulheims Steinmühle (Marburg/Lahn) am 7. 5. 2009, S. 1-9
- Ehnes, C.**, 1994: Ohne Kooperation keine Qualitätsentwicklung. Die Logik des Systems Schule erkennen – entlastet und lenkt den Blick auf die Möglichkeiten. In: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hg.) Schulleitung und Schulentwicklung, Berlin/Stuttgart, B .2.14, S. 1-16
- Eichner, D.**, 2006: Demokratie-Lernen im Politikunterricht durch Lebensweltanalysen. Über das Ich hinaus, Hamburg
- Eikel, A.**, 2008: Schule demokratisch entwickeln. Argumente, Konzepte und Bedingungen für eine demokratische Schulentwicklung. In: Lernende Schule 43/2008, S. 10-17
- Eikel, A., 2007: Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A./Haan, G. de, (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen, Schwalbach/Ts., S. 7-39
- Eikenbusch, G.**, 2001: Erfahrungen mit Schülerrückmeldungen in der Oberstufe. In: Pädagogik, 5/2001, S. 18-22
- Eikenbusch, G., 1998: Praxishandbuch Schulentwicklung, Berlin 1998
- Eikenbusch, G./Olschewski, K., o. J.: Dialog-Workshop zur Mitwirkung von Schülern, Eltern, unveröffentlichtes Manuskript, S. 1-7
- Eikenbusch, G./Olschewski, K., 2002: „Das Schulprogramm muss man nutzen – sonst nützt es nichts ..“ Erfahrungen von Eltern und Schülern bei der Schulprogrammarbeit. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung/Landesinstitut für Schule und

Weiterbildung: Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien, Bönen, S. 283ff.

**Ekholm, M./Meyer, H./Meyer-Dohm, P./Schratz, M./Strittmatter, A., 1996:** Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Evaluationskommission, Düsseldorf

Ekholm, M., 1999: Schüler machen Schulprogramm – und was man von Schweden lernen kann. In: Pädagogik, 11/1999, S. 16-20

**Engelhardt, R., 1968:** Urteilsbildung im politischen Unterricht. Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe der politischen Bildung, Essen

**English, A., 2008:** Wo *doing* aufhört und *learning* anfängt. John Dewey über Lernen und die Negativität in Erfahrung und Denken. In: Mitgutsch, K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer, I. M. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive, Stuttgart, S. 145-158

**Erikson, E. H., 1966:** Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M.

**Ernst, M./Gabel, P. Hoyer-Schützhofer, U./Kalesch, C./Rack, M., 2001:** SV-Arbeit praktisch. Konzepte – Modelle – Perspektiven, Materialien zur Schulentwicklung, Heft 33, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP), Wiesbaden

**Erpenbeck, J./Heyse, V./Lutz, M., 2002:** Lernkulturen der Zukunft, QUEM-Report 74, Berlin

Erpenbeck, J./Heyse, V., 1999: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer, QUEM-Report, Berlin

**Evangelische Kirche von Westfalen, 2009:** Bildungsgerechtigkeit und Schule. In: RU (Religionsunterricht) intern, Heft 2/2009, S. 2

**Evers, C.-H., 1985:** Schulaufsicht zwischen Beratung und Kontrolle. Schlaglichter auf vier Lebensstationen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 6/1985, S. 265-267

**Eyrich-Stur, M., 2009:** Wie urteilen Hauptschüler über Politik? Eine deskriptive Studie über die politische Urteilskompetenz von Hauptschülern unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Zusammenhänge, Hamburg

**Fachbeirat des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, 2007:** Aufruf zur Fortführung einer erfolgreichen demokratiepädagogischen Initiative in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Berliner Ergebniskonferenz des Programms, 2./3. 3. 2007

**Fatke, R./Schneider, F., 2005:** Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven, Hg. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Fatke, R./Niklowitz, M., 2003 (im Auftrag des schweizerischen Komitees für UNICEF): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Pädagogisches Institut der Universität Zürich, vervielfältigter Bericht, Zürich

**Faulstich, P., 2004:** Bildungsstandards, Kompetenz und Bildung. In: GPJE (Hg.), 2004, a. a. O., S. 94-107

**Fauser, P., 2010:** Leistungsprinzip und demokratisches Leistungsethos. Idee und Realität eines pädagogischen Grundkonzepts. In: Beutel, S.-I./Beutel, W.: Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik, Schwalbach/Ts., S. 61-95

Fauser, P., 2009a: Demokratiepädagogik. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien – Thillm (Hg.): Demokratiepädagogik in Thüringen. Grundlagen, Schulentwicklung, Praxis, Service, Bad Berka, S. 14-21

Fauser, P., 2009b: Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen Verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Ts., S. 17-42

Fauser, P., 2008: Peter Fauser im Gespräch. In: Lernende Schule 43/2008, S. 20-25

- Fauser, P., 2007a: Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel/Fauser 2007, a. a. O., S. 16-41
- Fauser, P., 2007b: Best-Practice-Erfahrungen und Kompetenzen – Zur Reichweite und Grenzen von Transfervorstellungen. Impulsvortrag auf dem Kolloquium des „Förderprogramms Demokratisch Handeln“ am 23./24. 2. 2007 in Stuttgart
- Fauser, P., 2007c: Demokratiepädagogik. In: Lange, D. (Hg.): Konzeptionen Politischer Bildung. In: Basiswissen Politische Bildung, Band 1, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Baltmannsweiler, S. 83-92
- Fauser, P., 2007d: Schülerwettbewerbe tragen zur Werterziehung und zum Handeln bei. In: Fauser, P./Messner, R. (Hg.): Fordern & Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten, Hamburg, S. 31-54
- Fauser, P. 2006: Werteerziehung und Handlungsorientierung. Vortrag bei der Fachtagung der Körber-Stiftung „Wozu Schülerwettbewerbe? – Impulse für Bildung und Lernen“, Hamburg, 30. 11. 2006, eigene Aufzeichnungen
- Fauser, P., 2004: Demokratiepädagogik oder politische Bildung? In: Kursiv 1/2004, S. 44-53
- Fauser, P., 2003a: Demokratie lernen und Schulentwicklung. Zur pädagogischen Begründung des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“. In: Polis 3/2003, S. 3-5
- Fauser, P., 2003b: Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen, Verstehen. In: Rentschler, I./Madelung, E./Fauser, P. (Hg.): Bilder im Kopf. Texte zum Imaginativen Lernen, Seelze-Velber, S. 242-286
- Fauser, P., 2002: Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In: Neue Sammlung, Heft 2/2002, S. 39-68
- Fauser, P., 2001: Demokratie lernen und „Demokratisch Handeln“. Ein Resümée. In: Beutel/Fauser 2001, a. a. O., S. 288-301
- Fauser, P., 1997: Politische Bildung. Movers für Schule und Demokratie. In: Kursiv Journal für politische Bildung, Heft 1/1997, S. 44-47
- Fauser, P. 1996: (Hg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift, Seelze-Velber
- Fauser, P., 1989: Nachdenken über pädagogische Kultur. In: DDS 1/1989, S. 5-25
- Fauser, P. et al. (2010): „Verstehen zweiter Ordnung als Professionalisierungsansatz. Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität – ein Arbeitsbericht. In: Müller, F. H. et al. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster, S. 125-143
- Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M., 2009 (Hg.): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2008, Seelze-Velber
- Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M., 2008 (Hg.): Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2007, Seelze-Velber
- Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. 2007 (Hg.): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006, Seelze-Velber
- Fauser, P./Messner, R., 2007 (Hg.): Fordern & Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten, Hamburg
- Faust-Siehl**, G./Garlichs, A./Ramseger, J./Schwarz, H./Warm, U., 1996: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Reinbek b. Hamburg
- Felden**, H. v., 2006 : Erziehungswissenschaftliche Biographie-Forschung als Bildungsforschung und Untersuchungsansätze zum Lebenslangen Lernen. In: Griese, B. (Hg.):

Theoretische und empirische Perspektiven auf Lern- und Bildungsprozesse. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 11, Mainz, S. 53-76

**Fend, H.**, 2008: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden

Fend, H., 2006: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden

Fend, H., 2001: Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen, 2. Auflage

Fend, H., 1998: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim/München

Fend, H., 1997: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule, Weinheim/Basel

Fend, H., 1986a: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: DDS, Heft 3/1986, S. 275-293

Fend, H. 1986b: Was ist eine gute Schule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1986, Heft 7/8, S. 8-12

Fend, H./Grob, U., 2007: Jugend und Politik – eine verständliche, aber nur vorübergehende Kluft? Politische Sozialisation im Jugendalter und ihre Folgen für politische Haltungen im Erwachsenenalter. In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 109-140

Fend, H./Sandmeier, A., 2004: Wohlbefinden in der Schule 'Wellness' oder Indiz für eine gelungene Pädagogik? In: Hascher, T. (Hg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülern, Bern/Stuttgart/Wien, S. 161-183

**Fenstermacher, G./Richardson, V.**, 2007: On making determinations of quality in teaching. Konferenzpapier 2000; erschienen in: Teachers Colleg Record 107 (2005), S. 186-213, zit. n. Terhart, E.: Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. In: Friedrich Jahresheft 2007, S. 20-24

**Festinger, L.**, 1957: A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford, C. A.

**Fichtner-Gade, P./Moegling, K./Stamm, R.**, 2004: Didaktisch-methodische Prinzipien selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe I. In: Moegling, K. (Hg.): Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für Sekundarstufen I und II, Bad Heilbrunn/Obb., S. 44-59

**Fischer, K. G./Hermann, K./Mahrenholz, H.**, 1960: Der politische Unterricht, Bad Homburg/Berlin/Zürich

Fischer, K. G., 1986: Erziehung zur Demokratie. In: Ders. (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung, Stuttgart, S. 50-62

**Fishkin, J. S.**, 1991: Democracy and Deliberation, New Haven

**Fleischer, T.**, 2000 Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern, Baltmannsweiler, 2. Auflage

**Fleischer-Bickmann, W./Maritzen, N.**, 1998: Das Schulprogramm im Schulalltag. Sieben Praxistipps als Wegweiser. In: Pädagogik, 2/1998, S. 9-13

Fleischer-Bickmann, W., 1997: Profil zeigen reicht nicht. Kritische Bemerkungen zu theoretischen und praktischen Entwicklungen von Schulprogrammen. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 2/1997, S. 13-23

Fleischer-Bickmann, W., 1995: Schulprofil und Schulprogramm. In: Pädagogikunterricht, Heft 4/1995, S. 14-23

**Flitner, A.** 1986: Lernen mit Kopf, Herz und Hand. In: Brinkmann, U./Menzel, W./Otto, G.: Projektgruppe Praktisches Lernen, Rischbieter

Flitner, A., 1990: Schule der Demokratie. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“. Buchausgabe der Zeitschrift „Neue Sammlung“ 2/1995, Tübingen/Hamburg, S. 13-25, 2. Auflage 1995

- Fölling, W.**, 1993: Trivialisierung statt Bildung? Probleme des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik und Schule in West und Ost. Heft 4/1993, S. 202-211
- Foltz, F. A. a. o.**, 1976: Organization Development – A Line Management Function. In: Adams, J. (ed): Theory and Method in OP, Boston
- Foray, P.**, 2007: Gemeinsame Bildung und Gemeinsinn. In: Benner, D. (Hg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven, Paderborn, S. 221-230
- Förderprogramm Demokratisch Handeln** (Hg.): Betrifft Demokratisch Handeln, Broschüre o. J.
- Forster, D./Röken, G.**, 1996: Elternarbeit an der Gesamtschule Waltrop – oder – wie eine Schulgemeinde allmählich entsteht. In: Röken 1996, a. a. O., S. 371-376
- Francis, D./Young, D.**, 1986: Mehr Erfolg im Team, Hamburg
- Frech, S.**, 2005: Wie demokratisch kann Schule sein? Pädagogische Impressionen, Fragen und Skizzen. In: Massing/Roy, 2005, a. a. O., S. 300-315
- Frech, S./Kuhn, H.-W./Massing, P. (2004): Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2004
- Freinet, C.**, 1979: Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg, Paderborn, 2. Auflage (deutsche Erstausgabe 1965)
- Friedrichs, B.**, 2009a: Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen, Weinheim/Basel
- Friedrichs, B., 2009b: Klassenrat. In: Edelstein/Frank/Sliwka 2009 a. a. O., S. 54-90
- Friedrichs, B., 2004: Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual, Baltmannsweiler
- Fuchs, D.**, 1998: Kriterien demokratischer Performance in Liberalen Demokratien. In: Greven, M. (Hg.): Demokratie – eine Kultur des Westens, Opladen 1998, S. 3-49, zit. n. Henkenborg, 2009, a. a. O., S. 93-116
- Fuchs, H.-W.**, 2009: Neue Steuerung – neue Schulkultur. In: ZfPäd 3/2009, S. 369-380
- Fuchs, W.**, 2008: Eigenverantwortlich – selbstständig – autonom? Zehn Thesen zu einer längst überfälligen Diskussion. In: Schulverwaltung NRW 7-8/2008, S. 194-196
- Fuest, A.**, 1990: Der „Klassenrat“ im Kontext schulischer Lehr- und Lernprozesse. In: Tymister, H. J. (Hg.): Beiträge zur Individualpsychologie, Heft 13, Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis, München, S. 48-68
- Fullan, M.**, 2001a: Leading in a Culture of Change, San Francisco
- Fullan, M., 2001b: The New Meaning of Educational Change, Toronto
- Fullan, M., 1999: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik, Stuttgart
- Fullan, M., 1993: Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform, London
- Fumas, Y.**, 2000: La civilité peut-elle s`enseigner? In: Revue Francaise de Pédagogie, 132/2000, S. 101-113
- Fussangel, K./Rürup, M./Gräsel, C.**, 2010: Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter/Maag Merki 2010b, a. a. O., S. 327-354
- Füssel, H.-P.**, 2001a: Einzelschule, Schulgesetzgebung und Schulaufsicht. In: Döbbert, H./Ernst, C. (Hg.): Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte, Band 1, Neue Schulkultur, Baltmannsweiler, S. 126-139
- Füssel, H.-P., 2001b: Schulgesetzgebung und Schulaufsicht im Umbruch. In: Hofmann 2001a, a. a. O., S. 42-50

- Füssel, K.-H.**, 1994.: Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955, Paderborn
- Gabler, W./Grimmer, K./Pressel, A./Rinnsland, K.**, 1982: Lehrer zwischen Hierarchie und Paragraphen – zu den rechtlich-organisatorischen Bedingungen von Unterricht. In: Garlichs, A./Messner, R./Möhle, D./Speckeisen, K. (Hg.): Unterrichtet wird auch morgen noch, Königsstein/Ts., S. 51-60
- Gabriel, O. W.**, 2004: Was leistet die Analyse politischer Kultur für die politische Bildung? In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 27-46
- Gagel, W.**, 2005: Diskussionsbeitrag. In: Forum: Was leistet der Pragmatismus für die Politische Bildung? In: Polis 3/2005, S. 17-19
- Gagel, W., 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen, 2. Auflage
- Gagel, W., 1998: Denken und Handeln. Der Pragmatismus als Diagnosehilfe für Konzepte der Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Breit, G./Schiele, S., 1998b a. a. O., S. 128-143
- Gagel, W., 1994: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989, Opladen
- Gagel, W., 1991: Drei didaktische Konzeptionen Giesecke, Hilligen, Schmiederer, Schwalbach/Ts., S. 26-30
- Gagel, W., 1989: Renaissance der Institutionenkunde? Didaktische Ansätze zur Integration von Institutionenkundlichem in den politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde 1989/3, S. 387-418
- Gagel, W., 1983: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen
- Gagel, W., 1979: Politik – Didaktik – Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen des politischen Unterrichts, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, S. 179-211
- Gaiser, W. et al.**, 2000: Politikverdrossenheit in Ost und West? Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: APuZ 19-20/2000, S. 12-22
- Gamm, H.-J.**, 2001.: Deutsche Identität in Europa, Münster
- Gampe, H.**, 1994: Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule. Untersuchungen zur pädagogischen und rechtlichen Schulratsfunktion, Neuwied/Kriftel/Berlin
- Gasser, P.**, 1999: Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik, Aarau
- Gather Thurler, M./Holtappels, H. G.**, 2008: Failing schools. Zur Einführung in das vorliegende Heft. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 1/2008, S. 4-9
- Gather Thurler, M., 2000: Verantwortung für grosse Lernzyklen geben. In: Journal für Unterrichtsentwicklung, Heft 2/2000, S. 30-38
- Gaudig, H.**, 1969: Die Schule der Selbsttätigkeit, Müller, L. (Hg.), Bad Heilbrunn/Obb., 2. Auflage
- Geißner, H. K.**, 2005: Demokratie und rhetorische Kommunikation, St Ingbert
- Geldschläger, P.**, 1993: Selbststeuerung der Schulen – Ziel der Schulaufsicht. In: PädF 1/1993, S. 11-15
- Gellert, M./Nowak, C.**, 2004: Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung, Meezen, 2. Auflage
- Giddens, A.**, 1990: Konsequenzen der Moderne, Frankfurt/M.
- Giel, K.**, 1968: Über die Frage mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfrage im Unterricht. In: Bräuer, G./Giel, K./Muth; J: Studien zur Anthropologie des Lernens. Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 36, Essen, S. 35-64

- Giesecke, H.**, 1999.: Nicht das Leben, nur die Bildung bildet. In: Psychologie heute 9/1999, S. 54-59
- Giesecke, H., 1998.: Pädagogische Illusionen, Stuttgart
- Giesecke, H., 1996: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern, Stuttgart
- Giesel, K. D./Haan, G. de/Diemer, T.**, 2007: Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess, Frankfurt/M.
- Girmes, R.**, 2004: (Sich) Aufgaben stellen, Seelze
- Glassman, R.**1973: Persistence and Loose coupling in living-systems, Behavioral Science, 18:2, 3/1973, p. 83-98. 1
- Goodmann, P.**, 1956: Growing up absurd. Problems of Youth in the organized Society, New York zit. n. Hentig, H. v.: Die Schule neu denken, München/Wien 1993, S. 125
- Göhlich, M.**, 2005: Schulkultur. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, 2. Auflage, S. 99-114
- Götz, T./Lohrmann, K./Ganser, B./Haag, L.**, 2005: Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? In: Empirische Pädagogik, 4/2005, S. 342-360
- Goll, T.**, 2010: Thesen: Demokratie-Lernen im Politikunterricht, vorgelegt beim Studientag „Demokratie und/oder Politik-Lernen“ am 15. 1. 2010 in Dortmund (unveröffentlicht)
- GPJE**, (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf, Schwalbach/Ts., 2. Auflage
- GPJE** (Hg.) 2004: Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards, Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Band 3, Schwalbach/Ts.,
- Gracián, B.**, 2004: Handorakel und Kunst der Weltklugheit, Stuttgart, Original 1653
- Grammes, T.**, 2010: Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange/Himmelmann 2010, a. a. O., S. 201-220
- Grammes, T., 2006.: Editorial Lehrkunst und Lesson Study – ein didaktisches joint-venture? In: [www.sowi-onlinejournal.de/2004-1/editorial\\_grammes.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-1/editorial_grammes.htm) v. 24. 11. 2006, S. 1-18, Zugriff 9. 12. 2006
- Grammes, T., 2005: Kontroversität. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch Politische Bildung, 3. überarb. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 126-145
- Grammes, T., 2004: „Politikdidaktik ist mir zu eng – ich verstehe mich als Erziehungswissenschaftler“. In: Pohl, K. (Hg.): Positionen der politischen Bildung, Band 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts., S. 266-285
- Grammes, T., 2000a.: „Inseln“ – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 354-373
- Grammes, T., 2000b.: Kommunikative Fachdidaktik. In: Kursiv, Journal für politische Bildung, Heft 2/2000, S. 28-31
- Grammes, T., 2000c: Kriterien für Unterrichtsentwicklung im Lernfeld Gesellschaft/Politik. In: Polis 3/2000, S. 5-7
- Grammes, T., 1999a: Gesellschaft inszenieren, erleben, reflektieren. Was heißt Handlungsorientierung im Lernfeld Gesellschaft? Ein Arbeits- und Übungsskript. Studententexte Didaktik Sozialwissenschaften, Heft 1, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, September, S. 1-95

Grammes, T., 1999b: Problemorientiertes Lernen. In: Mickel, W. W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 358, Bonn, S. 206-211.

Grammes, T., 1988: Gibt es einen verborgenen Konsens in der Politikdidaktik? In: APuZ 51/52 1988, S. 15-26

Grammes, T., 1998b: Kommunikative Fachdidaktik Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen

Grammes, T., 1997a: Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, 2. Auflage, Hannover

Grammes, T., 1997b.: Bestandsaufnahme und Dokumentation, darin Teil B, Urteilsbildung im Spiegel politikdidaktischer Diskussion. In: Breit, G. et al. (Hg.): Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Bonn, S. 19-70

Grammes, T., 1995.: Brücken von der Mikro- zur Makrowelt. Eine fachdidaktische Übung zum Inhalt „Arbeitslosigkeit“. In: Massing, P./Weißeno, G. (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen, S. 133-159

Grammes, T., 1994: Der Anspruch der Politikdidaktik, Allgemeine Didaktik zu sein. In: Meyer; M. A./Plöger, W. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 10, Weinheim/Basel, S. 165-183

Grammes, T., 1992: Kommunikative Fachdidaktik. In: Sander 1992b, a. a. O., S. 79-100

Grammes, T., 1991: Unpolitischer Gesellschaftslehreunterricht? Anregungen zur Verknüpfung von Lebenskundeunterricht und Politik, Schwalbach/Ts.

Grammes, T., 1986: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik. Frankfurt/M.

Grammes, T./Welniak, C., 2008.: Diagnostische Kompetenz. Der Beitrag der kognitiven Entwicklungspsychologie – ein Überblick. In: Weißeno, G. (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn, S. 331-346

**Gräsel, C./Mandl, H., 2005: Qualitätskriterien von Unterricht Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, 2. Auflage, S. 230-249**

**Green, N./Green, K. 2005: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch, Seelze-Velber**

**Greven, M. Th., 2005: Praxissinn und Urteilskraft. In: Praxis Politik 3/2005, S. 4-8**

Greven, M. Th., 1999: Die politische Gesellschaft. Kontingenz und Dezision als Probleme des Regierens und der Demokratie, Opladen

Greven, M. Th., 1997: Wozu braucht die Gesellschaft heute politische Bildung? Im Bermuda-Dreieck? Über die Gefahr des Verschwindens der politischen Bildung an den Schulen. In: Kursiv 1/1997, S. 38-40

**Grob, U., 2007.: Schulklima und politische Sozialisation. In: ZfPäd 6/2007, S. 774-799**

**Groebe, A. v.d., 2010: Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbundes „Blick über den Zaun“, Opladen/Farmington Hills**

Groebe, A. v.d., 2008a: Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen, Berlin

Groebe, A. v.d., 2008b: Anerkennung? Respekt! Oder was? In: Pädagogik, 2/2008, S. 6-9

Groebe, A. v. d., 2005: Die Laborschule – ein Grundkurs. In: Thurn, S./Tillmann, K. J. (Hg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft, Bad Heilbrunn/Obb., S. 257-268

Groeben, A. v. d., 2000: Am Kleinen das Große lernen. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie an der Bielefelder Laborschule. In: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim/München, S. 109-124

Groeben, A. v. d., 1999: Was sind und wozu brauchen Schulen „gute“ Rituale? In: Pädagogik, 4/1999, S. 6-9

**Gropengießer**, H., 2006: Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann. Lebenswelten, Denkwelten, Sprechwelten, Oldenburg

**Grosser**, D./Hättich, M./Oberreuter, H./Sutor, B., 1976: Politische Bildung. Grundlage und Zielprojektion für den Unterricht an Schulen, Stuttgart

**Gruehn**, S., 2000: Unterricht und schulisches Lernen, Münster/New York/München/Berlin

**Grundmann**, G./Kramer, R.-T., 2001: Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Berechnungen. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hg.): Partizipation in der Schule, Opladen, S. 59-92

**Gruner**, P./Biehl, J./Burmeister, E./Goldstein, K./Horsteiner, A./Roedinger, H./Suckow, K., 2004: Ausgangslagen in den Ländern. In: Brockhahn, B./Brockmeyer, R./Gruner, P. (Hg.): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen, Band 5, Schulaufsicht und Schulleitung, München

**Gruschka**, A., 2007a: 'Was ist guter Unterricht?' Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 36, 2007, S. 10-43

Gruschka, A., 2007b: Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess, unveröffentl. Manuskript vom 12. 2. 2007, S. 1-28

Gruschka, A., 2002: Didaktik. Das Kreuz der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar

Gruschka, A./Heinrich, M./Köck, N./Martin, E./Pollmanns, M./Tiedtke, M., 2003: Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte 4, Frankfurt/M.

**Grzebellus**, D./Röken, G., 1991: „Teaching is a lonely profession“, Waltrop, schulinternes Diskussionspapier

**Guggenberger**, B., 2005: Demokratietheorien. In: Nohlen, D./Schulze, R.-O. (Hg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Band I: A – M. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, München, S. 135-143

**Gudjons**, H., 2008: Projektunterricht. Ein Thema zwischen Ignoranz und Inflation. In: Pädagogik, 1/2008, S. 6-10

Gudjons, H. 2003: Frontalunterricht neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Bad Heilbrunn/Obb.

Gudjons, H., o. J.: Für eine neue Unterrichtskultur. Theorie und Praxis des guten Unterrichts, unveröffentlichtes Manuskript

Gudjons, H., 2000: Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: Bastian et al., 2000, a. a. O., S. 33-51

Gudjons, H., 1992: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit, 3. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb.

Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hg.), 1991: Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg

- Gührs, M./Nowak, C.**, 2002: Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten, Meezen, 5. Auflage
- Guldemann, T.**, 1996: Eigenständiges Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires, Bern/Stuttgart/Wien,
- Gutman, A./Thompson, D.**, 1997. Democracy and disagreement, Cambridge/Massachusetts/London
- Gyseler, D.**, 2006: Problemfall Neuropädagogik. In: ZfPäd, Heft 4/2006, S. 555-570
- Haan, G. de**, 2007e: Gelingender Transfer. Vortrag auf der Abschlussveranstaltung des BLK-Modellversuchs „Demokratie leben und lernen“, Berlin, 3. 3. 2007
- Haan, G. de, 2001: Die Leitbildanalyse. Ein Instrument zur Erfassung zukunftsbezogener Orientierungsmuster. In: Haan, G. de/Lantemann, E.-D./Linneweber, V./Reusswig, F. (Hg.) Theorien sozialwissenschaftlicher Umweltforschung, Opladen, S. 69-106
- Haan, G. de, 1998: Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltigkeit. Perspektiven für den Sachunterricht, Berlin
- Haan, G. de/Edelstein, W./Eikel, A., 2007a (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungsförderung. Schulqualität entwickeln, Heft 6: „Das DemokratieAudit. Konzept und Verfahren“, Weinheim/Basel
- Haan, G. de/Edelstein, W./Eikel, A., 2007b (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern. Schulqualität entwickeln, Heft 7 „Das DemokratieAudit. Praxishilfen und Durchführung“, Weinheim/Basel
- Haan, G. de/Edelstein, W./Eikel, A., 2007c (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln, Heft 4. „Demokratische Schulprogrammentwicklung. Konzept und Verfahren“, Weinheim/Basel
- Haan, G. de/Edelstein, W./Eikel, A., 2007d (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulkultur entwickeln, Heft 2, „Demokratische Handlungskompetenz“, Weinheim/Basel
- Habermas, J.**, 1995: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/M., Erstauflage 1985
- Habermas, J., 1984: Über Moralität und Sittlichkeit. Was macht eine Lebensform rational? In: Schnädelbach, H. (Hg.): Rationalität philosophische Beiträge, Frankfurt/M.
- Habermas, J., 1997: Drei normative Modelle der Demokratie. Zum Begriff deliberativer Politik. In: Münkler, H. (Hg.): Die Chancen der Freiheit. Grundprobleme der Demokratie, München/Zürich, 1. Auflage 1992, S. 11-24
- Hacker, H./H., Rosenbusch, S.**, 1990 (Hg.): Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema, Baltmannsweiler
- Haenisch, H.**, 2004: Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Holtappels 2004c, a. a. O., S. 223-243
- Haenisch, H., 2003: Was wir über guten Unterricht wissen. Zusammenfassung von Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung, Landesinstitut für Schule, Soest, aber auch in Schulverwaltung NRW, Heft 5/2002, S. 139-142
- Hafeneger, B.**, 2002: Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen. In: Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A., (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts., S. 45-62

- Hafeneger, B., 1997: Warum brauchen Jugendliche und Erwachsene heute politische Bildung? Zit. n. Henkenborg, P.: Die Selbsterneuerung der Schule als Herausforderung. Politische Bildung als Kultur der Anerkennung. In: Politische Bildung 3/1997, S. 81ff.
- Hafeneger, B., 1995: Jugendbilder, Opladen
- Hage**, K./Bischoff, H./Dichanz, H., 1985: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe, Opladen
- Hahn**, S./Kunstreich, K./Welniak, C., 2007: Lehren in demokratischen Lernumwelten. Fallanalysen zur Strukturierung von Prozessen des Demokratie-Lernens. In: [www2.erwiss.uni-hamburg.de/personal/welniak/welniak.htm](http://www2.erwiss.uni-hamburg.de/personal/welniak/welniak.htm) v. 13. 1. 2007, S. 1-34, Zugriff 1. 2. 2008
- Haller**, I./Wolf, H., 1995: Führung in Gesellschaft und Schule zwischen Tradition und Emanzipation. Auf dem Wege zu einer dialogischen Kompetenz, Soest
- Hamburg**, 2006, Behörde für Bildung und Sport: Schulreform in Hamburg, Stand 6. 4. 2006, [www.hamburg.de/schulreform](http://www.hamburg.de/schulreform), S. 1-61
- Hameyer**, U., 2008: Innovation und Schulentwicklung. Welche Erfolgsbedingungen sorgen dafür, das Erreichte zu sichern. In: Bartz, A. et al. (Hg.): PraxisWissen Schulleitung, Köln, 67.16, S. 1-8
- Hameyer, U. 1998: Schulprogramm. Stationen seiner Entwicklung und Evaluation, Kronshagen
- Hameyer, U./Fleischer-Bickmann, W./Reimers, H., 2000: Schulprogramme – Bausteine der Organisationsentwicklung. Einleitung in den Band. In: Dies. (Hg.): Schulprogramme. Porträts ihrer Entwicklung, Kronshagen, S. 9-29
- Hameyer, U./Schratz, M., 1998: Schulprogramme Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch der Schulentwicklung, Innsbruck, S. 86-110
- Hamm-Brücher**, H., 2002: Welche Schule wollen wir? Wertemangel. Vom Lernziel Demokratie. In: Süddeutsche Zeitung, 2. 4. 2002
- Hamm-Brücher, H., 2001: „Dann müssen wir doch in Zeiten der Freiheit etwas tun ...“ Hildegard Hamm-Brücher im Gespräch mit Jugendlichen. In: Beutel/Fauser 2001 a. a. O., S. 267
- Hamm-Brücher, H., 2000: Kinder brauchen reale Beispiele demokratischen Handelns. Aachener Zeitungsinterview mit Hildegard Hamm-Brücher über Schule und Politik vom 13. 11. 2000
- Hamm-Brücher, H., 1996: Freiheit ist mehr als ein Wort. Eine Lebensbilanz, Köln
- Hamm-Brücher, H., 1993: Mut zur Politik, Göttingen
- Hamm-Brücher, H., 1990: Begrüßung und Einführung zum Kolloquium „Schule der Demokratie“. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“ vom 24.-26. 9. 1989, Tübingen u. a., S. 9-12
- Händle**, C./Henkenborg, P., 2003: Civic Education Around The World – Reports from the Civic Education Study – In: [www.sowi-onlinejournal.de/2003-1/reports](http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-1/reports), Zugriff 7. 11. 2005
- Händle, C., 2001: Politische Bildung in der Sicht von Lehrpersonen. In: Polis 3/2001, S. 7-10
- Hänsel**, D., 1997: Projektmethode und Projektunterricht. In: Dieselbe (Hg.): Handbuch Projektunterricht, Weinheim/Basel, S. 54-92
- Hansel**, J./Lomnitz, G., 2004: Projektleiter-Praxis, Berlin, Heidelberg u. a. 2003. In: Bartz, A. (Hg.): Projektmanagement in Schule, Schulleitungsfortbildung NRW, Soest, 4. Auflage

- Hansen, H./Lotz, M./Schelle, C.**, 2000: Teamentwicklung im Kontext von Schulentwicklung. In: Arnold, E./Bastian, J./Combe, A./Schelle, C./Reh, S.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit, Hamburg, S. 79-99
- Harms, H./Breit, G.**, 1990: Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 290, Bonn, S. 13-167
- Hart, R. A.**, 1997: Children`s participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care, London
- Hartkemeyer, M./Hartkemeyer, J. F./Dhority, F. L.**, 1999: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs, Stuttgart
- Hartmann, M.**, 2003: Die Kreativität der Gewohnheit. Grundzüge einer pragmatischen Demokratietheorie, Frankfurt/M.
- Hartnuss, B./Maykus, S.**, 2008: Schule als demokratischer Ort und partnerschaftlich orientiertes Lernzentrum im Gemeinwesen. Zehn Thesen zu bürgerschaftlichen Entwicklungspotenzialen von (Ganztags-)Schulen. In: Lernende Schule 43/2008, S. 7-9
- Hasler, O.**, 2007: Jugend und Politik Die Frage nach der Begeisterungsfähigkeit. In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 25-31
- Haste, H.**, 2007: What is a "Competent Citizen" and How Do We Create Them? In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 75-96
- Hättich, M.**, 1999.: Der Polisgedanke und seine Anwendung auf die Schule. In: Hepp, G./Schneider, H. (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule, Schwalbach/Ts., S. 178-183
- Hauschild, J.**, 1997: Innovationsmanagement, München
- Heckel, H./Avernarius, H.** 2000: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für die Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, Neuwied/Kriftel, 7. neubearbeitete Auflage
- Hedtke, R.**, 2008: Wirtschaft in die Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: GWP, Heft 4/2008, S. 455-461
- Hedtke R., 2006a: Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: Fischer, A. (Hg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld, S. 95-119
- Hedtke, R., 2006b. Integrative politische Bildung. In: Weißeno, G. (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten, Bonn, S. 216-229
- Hedtke, R., 2005: Gemeinsam und unterschieden. Zum Problem der Integration politischer und ökonomischer Bildung. In: Kahsnitz, D. (Hg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden, S. 19-74
- Hedtke, R., 2002: Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung, Schwalbach/Ts.
- Heid, H.**, 1991: Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Neue Sammlung, Heft 3/1991, S. 459-481
- Heid, H., 2000: Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: ZfPäd, 41. Beiheft, 1. Oktober, S. 41-72
- Heidbink, H./Lück, H., E.**, 1985: Erziehungs- und Unterrichtsstile. In: Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 4, Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart, S. 131-142
- Heidemeyer, S.**, 2006: Schülervorstellungen und fachliche Vorstellungen von Demokratie. Ein Beitrag zur politikdidaktischen Rekonstruktion, Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg, Oldenburger Vordrucke 545

Heidemeyer, S./Lange, D., 2010: Wie sich Schüler Demokratie vorstellen. Zur didaktischen Rekonstruktion von Politikbewusstsein. In: Lange/Himmelman 2010, a. a. O., 222-240

**Heimann, P.**, 1970: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Kochan, D. C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beispiele aus den den Jahren 1953-1969, Darmstadt, S. 110-142

**Heindrihof, F.**, 2010: Piaget pädagogisch denken – aber wie? Ein Beitrag zum Unterrichtsinhalt „Pädagogisches Handeln auf der Grundlage des Modells der kognitiven Entwicklung von Piaget“. In: Pädagogikunterricht, Heft 2/3, 2010, S. 19-29

Heindrihof, F., 2004: Pädagogik unterrichten mit Janusz Korczak. Über ein Projekt des GK – EW 11.1 an der Gesamtschule Waltrop. In: Opora, P./Gutheil, G. (Hg.): Perspektiven des Pädagogikunterrichts. Beiträge zur schulpolitischen, didaktischen und methodischen Zukunft des Fachs in einer sich wandelnden Schullandschaft. Festschrift des Verbandes der Pädagogiklehrer/innen (VdP) zu seinem 25jährigen Bestehen, Baltmannsweiler, S. 248-265

**Heinrich, M.**, 2005: Schulprogramm als „eigene Definition des Arbeitsplatzes“. In: Journal für Schulentwicklung 2/2005, S. 37-45

Heinrich, M./Kussau, J., 2010: Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregulierung und externer Steuerung. In: Altrichter/Maag Merki 2010b, a. a. O., S. 171-194

**Heintel, P.**, 2000: Wozu Vernetzen? In: Journal für Schulentwicklung 3/2000, S. 8-14

**Heinzel, F.**, 2004: Kreisgespräche – Versammlungen, die herausfordern. In: Bosse, D. (Hg.): Unterricht, der Schüler herausfordert, Bad Heilbrunn/Obb., S. 101-122

Heinzel, F./Geiling, U., 2004a: Einleitung. In: Heinzel/Geiling 2004b (Hg.), a. a. O. S. 15-19

Heinzel, F./Geiling, U., 2004b (Hg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Anedore Prengel zum 60. Geburtstag, Opladen

**Heister, M.**, 1989: Schulklima und Schulerfolg. Reflexionen über ein aktuelles Thema. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 3/1989, S. 223-250

**Heisterkamp, G.**, 1982: Individualpsychologie in der Grundschule. In: Rost, D. H. (Hg.): Erziehungspsychologie für die Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb., S. 133-164

**Heitger, M.**, 1983: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, Wien

Heitger, M., 1974: Was erfordert demokratische Mündigkeit? In: Asperger, H./Haider, E. (Hg.): Das Werden sozialer Einstellungen in Familie, Schule und anderen Sozialformen, Wien, S. 12f.

**Heitmeyer, W./Ulbrich-Hermann, M.**, 2006: Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. Zur Kritik der Blickverengung schulbezogener Gewaltforschung. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim/München, 4. Auflage, S. 45-62.

**Hellekamps, S.**, 1991: Erziehender Unterricht und Didaktik. Neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen, Weinheim

**Helmke, A.**, 2008.: Motivierung – Schlüsselmerkmal de Unterrichtsqualität, unveröffentlichter Vortrag, 2008

Helmke, A., 2007: Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung, Vortrag auf der Veranstaltung „Lehren und Lernen für die Zukunft“ zur flächendeckenden Einführung des Projektes „Selbstständige Schule“ am 28. 10. 2006 in Essen, [www.selbststaendige-schule.nrw.de/service/News/Reden/RedeHelmke160107](http://www.selbststaendige-schule.nrw.de/service/News/Reden/RedeHelmke160107) vom 27.02.2007, Zugriff 1. 3. 2008

- Helmke, A., 2005: Unterrichtsqualität, Vortrag im Rahmen der Qualitätsanalyse, Düsseldorf 11. 5. 2005, unveröffentlicht
- Helmke, A., 2003: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003
- Helmke, A./Helmke, T./Schrader, F.-W., 2007: Unterrichtsqualität Brennpunkte und Perspektiven der Forschung. In: Arnold, K.-H. (Hg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn, S. 51-72
- Helsper, W.**, 2008: Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: ZfPäd, Heft 1/2008, S. 63-80
- Helsper, W., 2006: Zwischen Gemeinschaft und Ausschluss – die schulischen Integrations- und Anerkennungsräume im Kontrast. In: Helsper et al., 2006, a. a. O., S. 293-317
- Helsper, W. et al., 2006: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden
- Helsper, W., 2001: Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hg.): Partizipation in der Schule, Opladen, S. 37-48
- Helsper, W., 1997: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M., S. 521-569
- Helsper, W./Böhm-Kasper, O./Sandring, S., 2006.: Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnstruktur der Partizipation im Vergleich. In: Helsper et al., 2006, a. a. O., S. 319-339
- Helsper, W./Krüger, H.-H., 2006: Politische Orientierungen Jugendlicher und schulische Anerkennung – Einleitung. In: Helsper et al., 2006, a. a. O., S. 11-32
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R. T./Linghorst, A., 2001: Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur, Opladen
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R. T./Lingkost, A., 1998: Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. In: Keuffer et al., 1998, S. 206-224
- Henkenborg, P.**, 2010: Wissen und Wissensvermittlung im Politikunterricht. In: Juchler, I. (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung, Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Band 9, Schwalbach/Ts., 218-232
- Henkenborg, P., 2009a: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Oberreuter, H. (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 93-116
- Henkenborg, P., 2004a: Die Institution Schule und ihre Bedeutung für die politische Bildung. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 130-148
- Henkenborg, P., 2009b: Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Das schwierige Prinzip der Kontroversität. In: Kursiv, Heft 3/2009, S. 26-38
- Henkenborg, P., 2009c: Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 3/2009, S. 277-291
- Henkenborg, P., 2008: Kompetenzorientierter Unterricht und kognitives Lernen. Zum Streit über kategoriale Bildung und Basiskonzepte in der Politikdidaktik. In: Kursiv, Heft 3/2008, S. 76-91
- Henkenborg, P., 2007a: Elemente einer „demokratiepädagogischen Topik“. In: Beutel/Fauser 2007, a. a. O., Schwalbach/Ts., S. 86-111

- Henkenborg, P., 2007b: Zur Philosophie des Politikunterrichts. Zum Kern politischer Bildung in der Schule. In: [www.sowi-online.de/journal/2001-1/henkenborg.htm](http://www.sowi-online.de/journal/2001-1/henkenborg.htm) v. 17. 2. 2007, S. 1-10, Zugriff 5. 4. 2008
- Henkenborg, P., 2005a: Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Massing/Roy, 2005, a. a. O., S. 261-271
- Henkenborg, P., 2005b: Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Himmelmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 299-316
- Henkenborg, P., 2005c: Politische Bildung als Schulprinzip: Demokratie-Lernen im Schulalltag. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., 3. Auflage, S. 265-281
- Henkenborg, P., 2004a: Die Institution Schule und ihre Bedeutung für die politische Bildung. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 130-148
- Henkenborg, P., 2004b: Damit Demokratie lernen besser gelingen kann, setzt politische Bildung eine Kultur der Anerkennung voraus. In: Pohl, K. (Hg.): Positionen der politischen Bildung, Band 1, Schwalbach/Ts., S. 248-268
- Henkenborg, P., 2003: Schulen in pädagogischer Bewegung – Herausforderungen und Ansätze für die politische Bildung. Schulreform und politische Bildung – ein Beispiel. In: Kursiv, Heft 3/2003, S. 36-40
- Henkenborg, P., 2002: Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts., S. 106-131
- Henkenborg, P., 2002a: Interpretative Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Stand und Perspektiven. In: Combe, A./Helsper, W. u. a. (Hg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung, Opladen. S. 81-109
- Henkenborg, P., 2000a: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung Skizzen zu einer kritischen Politikdidaktik. In: Kursiv, Heft 2/2000, S. 32-35
- Henkenborg, P., 2000b: Schul- und Unterrichtsentwicklung als Herausforderung der Politikdidaktik: Thesen, Fragen und Aufgabenfelder. In: Polis. 3/2000, S. 2ff.
- Henkenborg, P., 1999: Lehrerprofessionalität – Kultur der Anerkennung. In: Kursiv, Heft 3/1999, S. 16-18
- Henkenborg, P., 1997a: Die Selbsterneuerung der Schule als Herausforderung: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung. In: Politische Bildung, Heft 3/1997, S. 60-90
- Henkenborg, P., 1997b: Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik: Zu den Grundlagen einer fachspezifischen Kommunikation in der politischen Bildung. In: Politische Bildung, Heft 2/1997, S. 95-121
- Henkenborg, P., 1997c: Politische Bildung durch Demokratie-Lernen im Schulalltag. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 241-257
- Henkenborg, P., 1995: Wie kann die politische Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten. In: Gegenwartskunde 1995, S. 167-181
- Henkenborg, P., 1992: Die Unvermeidlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft, Schwalbach/Ts.
- Henkenborg, P./Krieger, A., 2005: Deutungslernen in der politischen Bildung – Prinzipien didaktischer Inszenierungen. In: Kursiv, Heft 1/2005, S. 30-43
- Henkenborg, P./Kuhn, H.-W., 1998 (Hg.): Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen
- Hentig, H. v.**, 2007a: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend, München
- Hentig, H. v., 2007b: Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus, München

- Hentig, H. v., 2004: Die überschätzte Schule. Die persönliche und politische Bildung wird dem Fitmachen für den Wirtschaftsstandort Deutschlands geopfert. In: Frankfurter Rundschau, 11. 5. 2004, Nr. 109, S. 9
- Hentig, H. v., 1999: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart, 1. Auflage 1984
- Hentig, H. v., 2003: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit, München
- Hentig, H. v., 2002: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das nicht mehr alltägliche Verschwinden der Wirklichkeit, München/Wien
- Hentig, H. v., 2001a: Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, Weinheim/Basel, 1. Auflage 1999
- Hentig, H. v., 2001: Die Lebensgemeinschaft erzieht zum Leben. Hartmut von Hentig im Gespräch über Reformpädagogik, Versäumnisse der Kultusminister und den angeblichen Wertezerrfall. Jeanne Ruber interviewt Hartmut von Hentig. In: Süddeutsche Zeitung, 4. 12. 2001
- Hentig, H. v., 1996a: Bildung. Ein Essay, München/Wien
- Hentig, H. v., 1996b: Abdankung. In: Fauser, P. (Hg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Zeitschrift „Neue Sammlung“. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Velber, S. 57-63
- Hentig, H. v., 1996c: Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten, Weinheim/Basel, S. 17-38
- Hentig, H. v., 1994: Meine Pädagogik. Eine lehrbare Praxis. In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg, 4. Auflage, S. 67-79.
- Hentig, H. v., 1993: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München/Wien
- Hentig, H. v., 1992: Die notwendigen Umwege – Oder: Wie lernt man Verantwortung, wenn man keine hat? Ein Kommentar. In: Fauser, P./Luther, H./Meyer-Drawe, K. (Hg.): Verantwortung. Jahresheft X aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlags. Seelze-Velber, S. 87-89.
- Hentig, H. v., 1990: Die Bielefelder Laborschule. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule, Impuls 7, Bielefeld, 2. Auflage
- Hentig, H. v., 1989: Kommentartext zum Film „Die Laborschule an der Universität Bielefeld“. Teil II Britta, Lümmel und ein Labyrinth. Die Laborschule als Erfahrungsraum, Bielefeld, S. 27-42
- Hentig, H. v., 1987a: Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge, München, Wien, 7. Auflage, 1. Auflage 1976
- Hentig, H. v., 1987b: Vierte Übung im Bekämpfen der alltäglichen Friedlosigkeit. Eine Preisrede auf Janusz Korczak, 1972. In: Ders.: Arbeit am Frieden, München, S. 61-94
- Hentig, H. v., 1984: Einführung in dieses Heft. In: Neue Sammlung, 1984, Heft 6, S. 555
- Hentig, H. v., 1983: Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person, Frankfurt/M., Berlin/Wien
- Hentig, H. v., 1982: Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart
- Hentig, H. v., 1973: Die Wiederherstellung der Politik. Guernavaca revisited, Stuttgart/München
- Hentig, H. v., 1970: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart, 3. Auflage, 1. Auflage 1968

- Hentig, H. v., 1969: Die Schule im Regelkreis. Ein neues Modell für die Funktionen von Erziehung und Bildung, Stuttgart, 2. Auflage, 1. Auflage 1965
- Hentig, H. v., 1966: Das Böse und die heile Welt. In: Neue Sammlung, Heft 2/1966, S. 183-201. Wiederabdruck in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung, Frankfurt/M./Berlin/Wien 1981
- Hepp, G.**, 1998: Neue Partizipationsentwicklungen in der Schule und ihr Beitrag zur demokratischen Kultur. In: Hepp, G./Schneider, H. (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft, Schwalbach/Ts., S. 141-159
- Herbart, J. F.**: (1806/1964/65): Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Ausgabe Walter Asmus 3 Bde., Düsseldorf, München 1964-1965, Bd. 2, hier zit. nach: Girmes, R. (Sich) Aufgaben stellen, Seelze 2004, S. 35
- Herdegen, P.**, 2001: Demokratische Bildung. Eine Einführung in das soziale und politische Lernen in den Klassen 5-10, Donauwörth
- Hermann, D.**, 2008: Teamarbeit und Teamentwicklung – ein Überblick. In: Bartz, A. et al. (Hg.): PraxisWissen SchulLeitung, Köln, 80.01, S. 1-6
- Hermann, U.**, 2008: Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens. Auf dem Weg zu einer „Neurodidaktik“? In: ZfPäd, Heft 4/2004, S. 471-474
- Heusler, M./Xylander, B.** (2008): Projektunterricht eine Säule im Schulkonzept. In: Pädagogik, 1/2008, S. 12-15
- Hickman, L.**, 2004: John Dewey – Leben und Werk. In: Hickman, L. A./Neubert, S./Reich, K. (Hg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, Münster, S. 1-12
- Higgins, A.**, 1987.: Moralische Erziehung in der Gerechten Gemeinschafts-Schule – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In: Lind, G./Raschert, J. (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit – eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg, Weinheim/Basel, S. 54-72
- Hilligen, W.**, 1991: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, Schwalbach
- Hilligen, W., 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts – Ein Studienbuch, Opladen 1975, neubearbeitete Auflage 1985
- Himmelman, G.**, 2010: Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politischer Bildung. In: Lange/Himmelman 2010, a. a. O., S. 20-30
- Himmelman, G., 2009: Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Bildung. In: Oberreuter, H. (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 73-91
- Himmelman, G., 2008: Gerhard Himmelman im Gespräch. In: Priebe, B./Berkessel, H. (Moderatoren): Demokratie lernen und (er)leben. Was die Schulentwicklung mit der Demokratiepädagogik gewinnen und was Demokratiepädagogik und Politische Bildung für die Schulentwicklung leisten können. In: Lernende Schule, Heft 43/2008, S. 20-25
- Himmelman, G. 2007a: Change of Times. Towards Teaching Democracy – International Perspectives. In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 59-74
- Himmelman, G., 2007b: Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. In: LISUM (Hg.), 2007, a. a. O., S. 18-30
- Himmelman, G., 2007c: Durch Demokratielernen zum Demokratiebewusstsein. In: Lange/Himmelman, 2007c, a. a. O., S. 26-40
- Himmelman, G., 2007d: Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“. In: Beutel/Fauser 2007, a. a. O., S. 42-61; ebenfalls als Handout auf dem Kolloquium „Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft am 18. 6. 2004 in Stuttgart
- Himmelman, G., 2007e: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts., 3. Auflage

- Himmelfmann, G., 2006: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen, Schwalbach/Ts.
- Himmelfmann, G., 2006a: Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. In: Himmelfmann, 2006, a. a. O., S. 102-119
- Himmelfmann, G., 2006b: Das Bild des Bürgers in der politikwissenschaftlichen Theorie und in der politischen Praxis. In: Himmelfmann, 2006, a. a. O., S. 36-55
- Himmelfmann, G., 2006c: Direkte Demokratie lernen oder Demokratie direkt lernen. In: Himmelfmann, 2006, a. a. O., S. 85-101
- Himmelfmann, G., 2006d: Expertise zum Thema „Was ist Demokratiekompetenz?“ Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. In: Himmelfmann, 2006, a. a. O., S. 120-187
- Himmelfmann, G., 2006e: Integration durch Wertebildung oder durch Einübung von demokratischen Verhaltensweisen? In: Himmelfmann, 2006, a. a. O., S. 56-69
- Himmelfmann, G., 2006f: Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Beiträge zur Demokratie-Pädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ Verfügbar unter [www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelfmann2.pdf](http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelfmann2.pdf) – 1. 8. 2006, Zugriff 15. 3. 2007
- Himmelfmann, G., 2006g: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Himmelfmann, 2006, a. a. O., S. 70-84
- Himmelfmann, G./Lange, D. 2005 (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden
- Himmelfmann, G., 2005a: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts., 2. überarbeitete Auflage
- Himmelfmann, G., 2005b: Auf der Suche nach dem richtigen Weg zum Ziel: Förderung von Demokratiekompetenz in der politischen Bildung. In: Himmelfmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 245-257
- Himmelfmann, G., 2005c: Der kritische Blick und das englische Beispiel. In: Massing/Roy, 2005, a. a. O., S. 272-287
- Himmelfmann, G., 2005d: Teaching and Living Democracy. Concepts of “Citizenship”-Education. In: Himmelfmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 196-207
- Himmelfmann, G., 2004a: Isolation oder Europäisierung/Internationalisierung? In: Polis 4/2004, S. 5-7
- Himmelfmann, G., 2004b: Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“. Vortrag auf dem Kolloquium „Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft“ am 18. 6. 2004 in Stuttgart, S. 1-32
- Himmelfmann, G., 2005e: Was ist eine gute Schule, Vortrag am 15. 2. 2005, Berufsfindungsmarkt BBS Peine, S. 1-18
- Himmelfmann, G., 2003a, Thesen zum Thema Demokratie lernen und Politik lernen – ein Gegensatz?“ Diskussionsbeitrag zur Sektion 8 „Demokratie-Lernen – eine wichtige Kontroverse“, 9. Bundeskongress für Politische Bildung „Dialog der Kulturen“, Braunschweig 6.-8. 3. 2003, Handout
- Himmelfmann, G., 2003b: Ablehnung des BLK-Programms? Leserbrief in: Polis 4/2003, S. 23
- Himmelfmann, G., 2003c: Standard-Entwicklung in der Diskussion. Politische Bildung unter Druck. In: Polis 4/2003, S. 4-7
- Himmelfmann, G., 2003d: Thesen zum Thema „Demokratie lernen und Politik lernen – ein Gegensatz?“ In: Politische Bildung, Heft 3/2003, S. 132-136

- Himmelmann, G., 2002: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 21-39
- Himmelmann, G., 2001a: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts., 1. Auflage
- Himmelmann, G., 2001b: Warum die junge Generation politisch stärker partizipieren muss. In: APuZ 44/2001, S. 3-7
- Himmelmann, G., 1996: Chancen und Grenzen politischer Beteiligung und „Handlungsorientierung“ in der Politischen Bildung. In: Massing, P. (Hg.): Das Demokratiemodell der Bundesrepublik Deutschland. Grundstruktur, Prinzipien, Systematik. Schwalbach/Ts., S. 81-96
- Himmelmann, G./Lange, D. 2010: Einleitung. Spurensuche und neue Denkanstöße. In: Lange/Himmelmann 2010, a. a. O., S. 9-16
- Hirthe**, U., 2004: Perspektiven für Schulen und selbstständige Schulen in Cottbus 2001-2004. In: Brackhahn, R./Brockmeyer, R./Gruner, P. (Hg.): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Quiss, Band 5, Schulaufsicht und Schulleitung, München, S. 87-101
- Hochreiter**, W./Schweiger, A., 2001: Die Rolle der Schulleitung in der Schulentwicklung. Lehrgang für Berater/innen für standortbezogene Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Salzburg
- Hodel**, J., 2007: Problemorientierung. In: Lange, D. (Hg.): Konzeptionen Politischer Bildung, Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Band 1, Baltmannsweiler, S. 109-121
- Hofer**, M., 2009: Kompetenz im Umgang mit Schülerheterogenität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim/Basel, S. 141-150
- Höfer**, C., 2006: Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hg.): Professionswissen Schulleitung, Weinheim/Basel, S. 752-788
- Höffe**, O., 2009: Ist die Demokratie zukunftsfähig? München
- Höffe, O., 2004: Wirtschaftsbürger, Staatsbürger, Weltbürger. Politische Ethik im Zeitalter der Globalisierung, München
- Högner**, C., 2000: Kooperative Unterrichtsplanung im Jahrgangsteam. In: Lernende Schule, Heft 9, S. 22-26
- Höhne**, T., 2007: Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformen. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld, S. 30-43
- Höllrigl**, P., 2004: Schulentwicklung – der Südtiroler Weg. In: Meraner, R. (Hg.): Eigenständige Schule. Erfahrungen, Reflexionen, Ergebnisse – am Beispiel der Schulen in Südtirol, München, S. 359-370
- Höllrigl, P./Meraner, R., 2004: Das neue Verhältnis von Schule und Schulaufsichtsbehörde. In: Meraner, R. (Hg.): Eigenständige Schule. Erfahrungen, Reflexionen, Ergebnisse – am Beispiel der Schulen in Südtirol, München, S. 47-66
- Hoffmann-Lange**, U., 1995 (Hg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey, Opladen
- Hoffmann-Lange, U., Berlin 1998: Jugend zwischen politischer Teilnahmebereitschaft und Politikverdrossenheit. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied/Kriftel/Berlin, 2. Auflage, S. 178-205

- Hofmann, J.**, 2001a (Hg.): Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule, Kronach
- Hofmann, J., 2001b: Die Schulaufsicht vor neuen Aufgaben. In: Ders. 2001a, a. a. O., S. 5-12
- Holtappels, H. G.** 2008: Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 1/2008, S. 10-19
- Holtappels, H. G., 2006: Gelingensbedingungen von Schulprogrammarbeit. In: Lernende Schule, Heft 34/2006, S. 10-13
- Holtappels, H. G., 2004a: Prozessformen für gelingende Schulprogrammarbeit in der Praxis. In: Ders. 2004c, a. a. O., S. 245-261
- Holtappels, H. G., 2004b: Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In: Ders. 2004c, a. a. O., S. 11-28
- Holtappels, H. G. (Hg.), 2004c: Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen, Weinheim/München
- Holtappels, H. G., 2003: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde und Instrumente, München
- Holtappels, H. G., 1998: Gestaltungsautonomie und Schulprogramm. Perspektiven für die Schulentwicklung. In: Risse 1998, a. a. O., S. 27-52
- Holtappels, H. G., 1995: Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ders. (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung, Neuwied/Kriftel/Ts., S. 6-36
- Holtappels, H. G./Müller, S., 2004: Inhalte von Schulprogrammen – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse. In: Holtappels 2004c, a. a. O., S. 79-102
- Holtappels, H. G./Rolff, H.-G., 2004: Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Popp, U./Reh, S. (Hg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen, Weinheim/München, S. 51-74
- Holtappels, H. G./Rolff, H.-G., 2002: Schulprogramme Praxis – Forschung – Implementation. Editorial. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 3/2002, S. 4-7
- Holtappels, H. G. 1994: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung, Weinheim, München
- Holtmann, A.**, 1982: Lawrence Kohlbergs Stufen des moralischen Urteilens ihre Berücksichtigung in der Didaktik der politischen Bildung. In: Hagemann, W./Heidbrink, H./Schneider, M. M. (Hg.): Kognition und Moralität in politischen Lernprozessen, Opladen, S. 34-58
- Holtmann, A./Reinhard, S., 1971: Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte einer Ideologie, Weinheim
- Homeier, W.**, 2006: Kooperatives Lernen und Schulentwicklung. Beilage zur „Lernenden Schule“, „Schulleitung in der lernenden Schule“, Heft 33/2006, S. 1-5
- Honneth, A.**, 1999: Demokratie als reflexive Kooperation. John Dewey und die Demokratietheorie der Gegenwart. In: Brunkhorst, H./Niesen, P. (Hg.): Das Recht der Republik, Frankfurt/M., S. 37-65
- Honneth, A., 1992: Kampf um Anerkennung, Frankfurt/M.
- Hopf, C./Nevermann, K./Richter, I.**, 1980: Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung, Stuttgart
- Hord, S. M.**, 1997: Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement, Austin, Texas, zit. n. Bensen, M.: Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: Holtappels, H. G./Höhm, K. (Hg.): Schulentwicklung und

Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule, Weinheim/München 2005, S. 180-195

**Hornstein, W.**, 1990: Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute, Frankfurt/M.

**Horster, L.**, 2008: Zwölf häufige Fehler bei der Entwicklung von Schule und Unterricht, Journal Schulentwicklung, Heft 1/2008, S. 56-59

Horster, L., 2006b: Changemanagement und Organisationsentwicklung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hg.): Professionswissen Schulleitung, Weinheim/Basel, S. 229-293

Horster, L., 2004a: Die Schule entwickeln – Störungen bearbeiten, Bönen

Horster, L., 2004b: In Entwicklungslandschaften navigieren – die Aufgaben der Schulleitung. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung, Berlin, B. 1. 7., S. 1-14

Horster, L./Rolff, H.-G., 2006a: Reflektorische Unterrichtsentwicklung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hg.): Professionswissen Schulleitung, Weinheim/Basel, S. 789-809

Horster, L./Rolff, H. G, 2001.: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse, Weinheim/Basel

**Horstkemper, M.**, 2009: Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein Arbeits- und Kommunikationsfeld für „fremde Schwestern“. In: Wischer, B./Tillmann, K.-J. (Hg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute, Weinheim/München, S. 151-171

**Hosenfeld, I./Helmke, A.**, 2004: Wohlbefinden und Leistung – unvereinbare Ziele? In: Hascher, T. (Hg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülern, Bern/Stuttgart/Wien, S. 113-132

**Höfle, V.**, 1997: Moral und Politik. Grundlage einer Politischen Ethik für das 21. Jahrhundert, München

**Hövel, W.**, 1995: Demokratie im Klassenraum. Die Rechte der Kinder und der Klassenrat. In: Dietrich, I. (Hg.): Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung, Weinheim/Basel, S. 46-72

**Hoyer, T.**, 2006.: Erziehungsziel Mündigkeit. Eine problemgeschichtliche Skizze. In: Eidam, H./Hoyer, T. (Hg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien, Berlin, S. 9-31

**Huber, A. A.**, 2004 (Hg.): Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner und Gruppenarbeit, Leipzig u. a.

**Huber, L.**, 1995: Individualität zulassen und Kommunikation stiften. Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. In: DDS, Heft 2/1995, S. 161-182

**Huber, S. G./Schneider, N./Hader-Popp, S.**, 2008: Grundlagen professioneller Beratung. In: Bartz et al. (Hg.): PraxisWissen SchulLeitung, Köln, 46. 01, S. 1-12

Huber, S. G., 2005: Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In: Bartz et al. (Hg.): PraxisWissen Schulleitung, München, 10.11. S. 1-7

**Huber, W.**, 2004: Zur Einführung. Ist die Schule überhaupt der Ort...? In: Sliwka, A./Petry, C./Kalb, P. E. (Hg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning. Etwas für andere tun. 6. Weinheimer Gespräch, Weinheim/Basel, S. 7-10

**Hübner, P.**, 1995: Schule im gesellschaftlichen Wandel, Berlin

**Hufer, K.-P.**, 2008: Funktionalität statt Aufklärung. Politische Erwachsenenbildung und die Konjunktur der Kompetenz. In: Kursiv, Heft 3/2008, S. 12-17

**Hurrelmann, K.**, 2001: Warum die junge Generation politisch stärker partizipieren muss. In: APuZ 44/2001, S. 3-7

**Hüser, K./Beckers, W./Küpper, F., 1976:** Politische Bildung in Deutschland im zwanzigsten Jahrhundert, Neuwied/Darmstadt

**Ipfling, H.-J., 1998:** Über die Grenzen der Erziehung in Schule und Unterricht. In: Rekus, J. (Hg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft, Weinheim/München, S. 151-160

**Jäger, C./Petrik, A./Güttner, R., 2006:** Praxisbaustein Demokratische Unterrichtsentwicklung Demokratielernen im Simulationsspiel „Dorfgründung“, Gymnasium Corveystraße, Hamburg, Veröffentlichung aus der Reihe „Praxisbausteine“ des BLK-Programms „Demokratie leben & lernen“, Berlin

**Joas, H., 2000:** Einleitung John Dewey – der Philosoph der Demokratie. In: Ders. (Hg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey, Frankfurt/M., S. 7-9

Joas, H., 1977: Die Entstehung der Werte, Frankfurt/M.

**Jörke, D., 2003:** Demokratie als Erfahrung John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart, Wiesbaden

**Juchler, I., 2010:** Die Bedeutung von Basis- und Fachkompetenzen für die kompetenzorientierte politische Bildung. In: Ders. (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung, Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Band 9, Schwalbach/Ts., S. 233-251

Juchler, I., 2005a: Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.

Juchler, I., 2005b: Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht. In: Weißeno, G. (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, S. 62-75

**Jugendwerk der Deutschen Shell, 2000 (Hg.):** 13. Shell Jugendstudie, „Jugend 2000“, Opladen

Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997 (Hg.): 12. Shell Jugendstudie, „Jugend 97“, Opladen

**Jülich, C., 2005:** Das neue Schulgesetz Nordrhein-Westfalen, München

**Jun, U./Niedermayer, O./Wiesendahl, H., 2009:** Die Zukunft der Mitgliederparteien auf dem Prüfstand. In: Dies. (Hg.): Zukunft der Mitgliederpartei, Opladen/Farmington Hills, S. 9-30

**Jung, E., 2002 (Hg.):** Rechtsextremismus als gesellschaftliches Problem, Schwalbach/Ts., S. 88-97

**Jürgens, E., 2007:** Lehrerarbeit zwischen methodischem Sachverstand und Persönlichkeitsbildung. Die Symbolik von Kopf, Herz und Hand steht für den Unterricht allgemein. In: Schulverwaltung, NRW, Heft 5/2007, S. 155-157

Jürgens, E., 2004: Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand – Befunde einer empirischen Studie. In: Holtappels 2004c, a. a. O., S. 103-115

Jürgens, E., 2003a: Schüleraktive Unterrichtsformen. Modelle und Praxisbeispiele für erfolgreiches Lehren und Lernen, Schulmanagement Handbuch 108, München

Jürgens, E., 2003b: Vertrauenskultur und Lernidentitätsentwicklung im Zusammenhang schulischer Leistungserziehung. In: Pädagogische Rundschau, Heft 4, S. 437-447

**Juul, J., 2006:** A comprehensive understanding of education and socialization. Aus dem Englischen übersetzt von Christine Ordnung. Siehe: [christine-ordnung.de/juul.html](http://christine-ordnung.de/juul.html), Zugriff 13. 10. 2007

Juul, J. 2004: Grenzen, Nähe, Respekt, Hamburg

Juul, J. 2003: Das kompetente Kind, Hamburg

Juul, J./Jensen, H., 2005: Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur, Weinheim/Basel

**Kade, J.**, 1997: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt/M, S. 30-70

**Kaiser, A./Kaiser, R.**, 1999: Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren, Neuwied/Kriftel

**Kaiser, J.**, 2006: Aufgaben der schulfachlichen Aufsicht, Dezernat 43, Münster, 10. 9. 2006, S. 1-7, internes Arbeitspapier

**Kaminski, H.**, 2006: Wie viel Politik braucht die ökonomische Bildung? In: Weißeno, G. (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten, Bonn, S. 144-160

**Kamski, I./Schnetzer, T.**, 2007: Innovation durch Ganztagschulen. Strukturveränderungen durch Innovationsprozesse. In: Pädagogik, 1/2007, S. 44-47

**Kandzorra, G.** 2006: Schule ein demokratisches System? Systemische Schulentwicklung. Thesen und Fragen zu einer komplexeren Problematik. Vorbereitungsgruppe zum Hauptseminar „Demokratiepädagogik“, WS 2006/2007, von Tilman Grammes, Gabriele Kandzora, Wolfgang Steiner, Sitzung vom 12. 11. 2006, unveröffentlicht, S. 1-4

**Kant, I.**, 1989: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, E. (Hg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, Stuttgart (Erstausgabe 1783)

Kant, I., 1983: Kritik der Urteilskraft. In: Ders.: Werke in sechs Bänden, Bd. V., Hg. Weischedel, W., Darmstadt 1983 (Erstausgabe 1790), S. 233-620

Kant, I., 1982: Über die Pädagogik. Hg. von F. T. Rink, Königsberg 1803. In: Groothoff, H.-G. (Hg.): Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, Paderborn, 2. Auflage, S. 9-59

**Kattmann, U. et al**, 1997: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Heft 3/1997, S. 3-18

Kattmann, U./Gropengießer, H. 1998: Schulnahe fachdidaktische Lehr-/Lernforschung: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: Oldenburger Vordrucke, Heft 364/1998

**Kayser, J./Hagemann, U.**, 2005 (Hg.): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht, Berlin

**Kempfert, G./Ludwig, M.**, 2008: Kollegiale Unterrichtsbesuche: Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback, Weinheim/Basel

**Kerr, D.**, 2003: Citizenship Education in England. The Making of a New Subject. Sowi-Onlinejournal [www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/pdf/england\\_kerr.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/pdf/england_kerr.htm), Zugriff 7. 5. 2005

**Kersting, N./Schmitter, P./Treichel, A.**, 2008: Die Zukunft der Demokratie. In: Kersting, N. (Hg.): Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation, Wiesbaden, S. 40-62

**Keuffer, J./Schmidt, R./Ziegler, C.**, 1999: Mitbeteiligung von Schülern im Fachunterricht. Exemplarische Analysen unterrichtlichen Handelns in der der gymnasialen Oberstufe. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung, Band 1, Schulentwicklung – Partizipation – Biographie, Weinheim, S. 263-292

Keuffer, J., 1996. Schülerpartizipation in Schule und Unterricht – Erfahrungen mit Schülerbeteiligung seit der Wende. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Band 2, S. 160-181

Keuffer, J., 2000: Einleitung. Zugänge zur Schülermitbeteiligung in der Unterrichtsforschung. In: Meyer, M. A./Schmidt, R. (Hg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht, Opladen, S. 12-17

Keuffer, J. et al., 1998 (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung, Weinheim

**Kiper, H.**, 2008: Diskurse zur Unterrichtsentwicklung – eine kritische Betrachtung. In: Berkemeyer, N. et al., 2008, a. a. O., S. 95-119

Kiper, H., 2003: Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentien/Hurrelmann, 2003b, a. a. O., 192-210

Kiper, H., 1997: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat, Hohengehren

Kiper, H./Meyer, H./Mischke, W./Wester, F., 2003: Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept, Oldenburg

**Kirchhöfer, D./Steffens, G.**, 2007: Editorial. In: Dies. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2006, Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall, Frankfurt/M., S. 9-14

Kirchhöfer, D., 2007: Neue Lernkultur und Infantilisierung. In: Kirchhöfer, D./Steffens G. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2006, Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen ein Streitfall, Frankfurt/M., S. 17-42

**Klaetsch, H.**, 2008: Schulprogramme als Instrumente konzertierter pädagogischer Schulentwicklung – eine Fallstudie aus dem Realschulbereich, Dissertation, Universität Dortmund, [eldorado.tu-dortmund.de:8080/bitstream/.../DissertationHelmutKlaetsch.pdf](http://eldorado.tu-dortmund.de:8080/bitstream/.../DissertationHelmutKlaetsch.pdf), Zugriff 17. 4. 2009

**Klafki, W.**, 1996: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 5. Aufl., Weinheim/Basel, S. 12-30

Klafki, W., 1991: Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütersymposium, Wiesbaden, S. 31-46

Klafki, W., 1985.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel

Klafki, W., 1982: Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform. In: DDS, Heft 5/1982, S. 339-352

Klafki, W., 1975: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 10.-19. Aufl., Weinheim, S. 25-45

Klafki, W., 1971: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Berlin/Basel

**Klee, A.**, 2010: Vorstellungen von Politiklehrern und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer Didaktik der Demokratie. In: Lange/Himmelman 2010, a. a. O., S. 295-306

Klee, A., 2008: Entzauberung des Politischen Urteils: Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern, Wiesbaden

Klee, A., 2007: Politische Urteilsbildung. In: Lange, D. (Hg.): Strategien der Politischen Bildung. Basiswissen Politische Bildung, Band 2, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Baltmannsweiler, Hg. von Lange, D./Reinhardt, V., Baltmannsweiler, S. 142-151

Klee, A./Lange, D./Lutter, A., 2006: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion in der Politischen Bildung – Einblicke in die Forschungspraxis. In: Lange, D. (Hg.): Politische Bildungsforschung. Politikdidaktische Arbeits- und Forschungsschwerpunkte an niedersächsischen Universitäten, Baltmannsweiler, S. 185-199

**Klein, A.** 2000 : Der Diskurs der Zivilgesellschaft, Opladen

**Kleinespel, K./Tillmann, K.-J.**, 1998: Reformpädagogische Argumente in der bildungstheoretischen Debatte – zwei Fallstudien. In: Rülcker, T./Oelkers, J. (Hg.): Politische Reformpädagogik, Bern/Berlin/Frankfurt/M. u.a. 1998, S. 715-741

Kleinespel, K., 1998: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule, Weinheim/Basel

**Klemm**, K., 1998: Zeit, Lehrerarbeit und Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 2/1998, S. 8-16

**Klieme**, E., 2006: Empirische Unterrichtsforschung aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: ZfPäd, Heft 6/2006, S. 765-773

Klieme, E./Abs, H. J., 2007: Kommentar aus Sicht der externen Evaluation, Abschlusskonferenz zum BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, Berlin 2./3. 2007, Handout, unveröffentlicht

Klieme, E./Abs, H. J./Diedrich, M., 2004: Evaluation des BLK-Modellsprogramms, hier zitiert nach Henkenborg, P.: Elemente einer „demokratiepädagogischen Topik“. Vortrag im Rahmen des Kolloquiums „Demokratiepädagogik“ – Lernen für die Zivilgesellschaft, Stuttgart am 18. 6. 2004, Redemanuskript, unveröffentlicht

Klieme, E./Abs, H. J./Diedrich, M., 2004 (DIPF): Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003, Frankfurt/M.

Klieme, E./Avenarius, H., 2003: Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin

**Klingberg**, L., 1987: Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule. Potsdamer Forschungen der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“, Erziehungswissenschaftliche Reihe 74, Potsdam

**Klippert**, H., 2000: Pädagogische Schulentwicklung, Weinheim/Basel

Klippert, H., 1995: Editorial, in: Praxis Politik, Heft 1/1995

Klippert, H., 1991: Handlungsorientierter Politikunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung, Bonn, S. 9-30

**Kloft**, C., 2010: Führung als Sinnstiftung. In: Journal für Schulentwicklung 2/2010, S. 40-46

**Kluchert**, G./Leschinsky, A., 2001: Woher die Karawane kommt. Schulaufsicht zwischen Kontrolle und Beratung – historisch betrachtet. In: Hofmann 2001a, a. a. O., S. 13-32

**Kluge**, S./Steffens, G./Weiß, E., 2009: Editorial. In: Dies. (Hg.): Entdemokratisierung und Gegenaufklärung, Jahrbuch der Pädagogik 2009, Frankfurt/M., S. 9-11

**Knab**, D., 1987: Schritte auf dem Weg zu einer demokratischen Schulverfassung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 4/1987, S. 248-253

**Knauer**, R./Sturzenhecker, 2005: Partizipation im Jugendalter. In: Hafenegger, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hg.): Kinder und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren, Opladen, S. 63-94

**Knauf**, A., 2001: Zum Neuverständnis der Rolle und Aufgaben der Schulaufsicht und Schulleitung. In: Hofmann 2001a, a. a. O., S. 104-120

**Knauss**, G., 1999: Auf dem Weg zu einer neuen Schulaufsicht. In: Risse, E./Schmidt, H.-J. (Hg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung, Neuwied/Kriftel, S. 218-228

**Kneer**, G./Nassehi, A., 2000: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, München, 4. unveränderte Auflage

Kneer, G., 1997: Zivilgesellschaft. In: Ders. (Hg.): Soziologische Grundbegriffe, München

**Knepper**, H., 1998: Handlungsorientierung des Politikunterrichts – Möglichkeiten und Grenzen. In: Gagel, W./Menne, D. (Hg.): Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien

NRW, Schriften zur politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen, Band 2, Düsseldorf, S. 75-86

**Koch, L.**, 2010: Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anstrengung. Vortrag bei der Tagung „Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Der Bluff der Kompetenzorientierung“, Köln 26. 6. 2010, inzwischen zu finden unter: [www.bildung-wissen.eu/tagungen.html](http://www.bildung-wissen.eu/tagungen.html), Zugriff 20. 9. 2010

**Koch, S./Gräsel, C.**, 2004: Schulreformen und Neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: Koch, S./Fisch, R. (Hg.): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 51, Hohengehren, S. 3-24

**Koch-Priewe, B.**, 2000: Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung, Hohengehren

**Koch-Riotte, B.**, 2007: Konsequenzen aus der Qualitätsanalyse/Inspektion – Erwartungen an Schulleiter und Schulleiterinnen. In: Verband Bildung und Erziehung (Hg.): 10. Fachtagung Schule – Schulaufsicht. Schulleitung und Schulaufsicht im Spannungsfeld von Qualitätsentwicklung, Evaluation, Beratung und Unterstützung, 19./20. 4. in Würzburg, S. 90-107

**Kocka, J.**, 2002: Was heißt Zivilgesellschaft? In: Tagesspiegel, 25. 3. 2002, Berlin

**Koepsell, A.**, 2009: Das 80-Minuten-Doppelstundenmodell. Die Zeitstruktur an der Integrierten Gesamtschule List. In: [www.schulmanagement-online.de](http://www.schulmanagement-online.de) 5/2009, S. 14-17, Zugriff: 3. 6. 2009

**Koetz, A. G./Jaschke, H.**, 1991: Organisationsuntersuchung im Schulbereich im Auftrag des Kultusministeriums des Landes NRW, Abschlußgutachten der Kienbaum Unternehmensberatung GmbH, Hauptband mit Kurzfassung, Düsseldorf

Koetz, A. G./Jaschke, H., 1994: Reorganisation der Staatlichen Schulaufsicht des Landes Nordrhein-Westfalen, Berichtsentwurf vom 14. 11. 1994, Kienbaum Unternehmensberatung GmbH, Düsseldorf

Koetz, A./Jaschke, H. 1995: Reorganisation der Staatlichen Schulaufsicht des Landes Nordrhein-Westfalen, Kienbaum Unternehmensberatung GmbH, Düsseldorf

**Kofler, L.**, 1982: Der Alltag zwischen Eros und Entfremdung, Bochum

**Kohlberg, L.**, Wassermann, E. & Richardson, N., 1978: Die Gerechte Schulkoooperative, ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Portelle, G. (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, Weinheim/Basel, S. 215-259

Kohlberg, L., 1986: Der „Just-Community-Ansatz“ der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, F./Fatke, R./Höffe, O. (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, Frankfurt/M.

**Kolb, D. A.**, 1985: Learning Style Inventory, Boston

Kolb, D. A., 1984: Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey. Zit. n. Koopmann, F. K.: Sich demokratisch durchsetzen lernen mit dem Projekt: aktive Bürger. In: Himmelmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 153-163

Kolb, D. A./Fry, R., 1975: Toward an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C. (Ed.): Theory of Group Process, London

**Kollegstufe NW**, 1972: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17, Ratingen/Katellaun/Düsseldorf

**Koller, G.**, 2001: Eine veränderte Schule braucht eine veränderte Schulaufsicht. In: Unterrichten/erziehen, Heft 4/2001, S. 176-178

- Koneffke, G.**, 1997: Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik. In: Gamm, H.-J./Koneffke, G. (Hg.): Mündigkeit. Jahrbuch für Pädagogik 1997, Frankfurt/M., S. 31-51
- König, E./Volmer, G.**, 2005: Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung, Weinheim/Basel
- König, E./Volmer, G., 2000: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden, Weinheim
- Koopmann, K. F.**, 2009.: Bürgerschaftliche Partizipation lernen in Schule und Kommune. Vortrag auf dem 11. Bundeskongress zur politischen Bildung, 12.-14. 3. 2009 in Halle a. d. Saale, Sektion 4: Bürgerschaftliche Partizipation – wo liegen die Grenzen der politischen Bildung?
- Koopmann, K. F., 2007a: Bürgerschaftliche Partizipation lernen – eine Herausforderung auch für die Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland, Gütersloh, S. 143-164
- Koopmann, K. F., 2007b: Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel der Schule. Ansprüche – Wirklichkeiten – Perspektiven. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh (unveröffentl. Man./Kurzfassung ([www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-7C961040-E2FCEDFC/bst/Exerpt\\_Koopmann.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-7C961040-E2FCEDFC/bst/Exerpt_Koopmann.pdf)), S. 1-24, Zugriff, 13. 3. 2009
- Koopmann, K. F., 2005a: Politische Bildung in den USA. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, 3. völlig überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts., S. 652-668
- Koopmann, K. F., 2005b: Erfahrungsorientiert Politik lernen. In: Polis 4/2005, S. 26-27
- Koopmann, K. F., 1988: Sich als politisch handelndes Subjekt erfahren, In: Ders. (Hg.): Politik erfahren und lernen. Schüler als politisch handelnde Subjekte, Münster, S. 87-93
- Korczak, J.**, 1979: Von Kindern und anderen Vorbildern, Gütersloh
- Korczak, J., 1967: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen
- Korte, K.-R.**, 2008: Abstimmung als Attrappe. In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ), 3. 3. 2008
- Kötters-König, C.**, 2001: Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht. In: APuZ 50/2001, S. 6-12
- Kotthoff, H.-G.**, 2003a: „Allheilmittel“ Selbstständige Schule? Internationale Erfahrungen zu Risiken und Nebenwirkungen. Antrittsvorlesung an der Westfälischen Wilhelms-Universität am 12. 12. 2003, unveröffentliches Skript
- Kotthoff, H.-G., 2003b: Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen, Münster
- Kotthoff, H.-G./Böttcher, W., 2010: Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Altrichter/Maag Merki 2010b, a. a. O., Wiesbaden, S. 295-325
- Kounin, J.**, 1970: Techniken der Klassenführung, Stuttgart
- Kozdon, B.**, 1993: Schule in der Entscheidung. Über den Un-Ernst der überbuchten Schule, München
- Krainz, E. E.**, 1995: Steuern von Gruppen. In: Voss, B. (Hg.): Kommunikations- und Verhaltenstrainings, Göttingen, S. 206-220
- Krainz-Dürr, M./Posch, P./Rauch, F.**, 2002: Schulprogramme entwickeln, Innsbruck
- Krainz-Dürr, M., 2002a: Schulprogrammarbeit bedeutet Paradigmenwechsel. In: Krainz-Dürr, M./Posch, P./Rauch, F.: Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen, Innsbruck, S. 199-239

Krainz-Dürr, M., 2002b: Schulprogrammentwicklung Erfolgsfaktoren und Knackpunkte. Ergebnisse aus dem Projekt „Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen in Österreich“. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 3/2002, S. 29-40

Krainz-Dürr, M., 2006: Die Rolle von Lehrer/innen und Schulleiter/innen in Schulentwicklungsprozessen. In: Boenicke, R. et al. (Hg.): Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen, 7. Heidelberger Dienstagsseminar, Heidelberg, S. 48-64

Krainz-Dürr, M., 1999: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation, Innsbruck/Wien

**Krappmann, L.**, 2008.: Kinderrechte und Demokratiepädagogik, internes Papier für die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), Oktober 2008, S. 1-4

Krappmann, L., 2007: Kinder- und Menschenrechte – ein Zugang für Jugendliche zur Politik? In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 45-58

Krappmann, L., 2000: Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen – ein Forschungskonzept. In: Kuhn, H. P./Uhlendorf, H./Krappmann, L. (Hg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit, Opladen, S. 77-92

**Kratz, H.**, 1996: Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschule Gelsenkirchen-Horst. In: Röken 1996, a. a. O., S. 377-388

**Krautz, J.**, 2007: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, Kreuzlingen/München

**Krüger, H.-H.**, 2001: Wandel von Schulqualität und Partizipationsformen – Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hg.): Partizipation in der Schule, Opladen, S. 27-36

Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C., 2000: Jugendkulturen und Schule. In: Dies.: Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland, Opladen, S. 73-110

Krüger, H.-H. et al., 2002: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt, Opladen

**Krüger, T./Scheele, S.**, 2004: Vorwort. In: Frech, S./Kuhn, H.-W.: Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 5-6

**Kuhn, H.-W.**, 2003: Problemskizze Politische Urteilskompetenz in der fachdidaktischen Diskussion. In: Ders.: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt, Schwalbach/Ts., S. 7-19

Kuhn, H.-W., 2002: Demokratie leben. Soziales Lernen im Politikunterricht. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung, Schwalbach/Ts., S. 53-71

Kuhn, H.-W., 1999: Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse. In: Kuhn, H.-W./Massing, P. (Hg.): Politikunterricht – kategorial und handlungsorientiert, Schwalbach/Ts., S. 182-215

Kuhn, H.-W./Gloe, M., 2004: Die Pro-Contra-Debatte. In: Frech, S./Kuhn, H.-W./Massing, P.: Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 145-162

**Kunert, H.**, 1974: Erziehung. In: Ipfling, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München, S. 86-92

**Kultusminister** des Landes Nordrhein-Westfalen, 1988 (Hans Schwier): Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule, Entwurf, Düsseldorf

**Kultusministerium** NRW, 1979: Die Mitwirkung der Schülerversretung in der Schule (SV-Erlass), RdErl. D. Kultusministeriums v. 22. 11. 1979

**Kultusministerkonferenz**, 2005: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik, Beschluss vom 1. 12. 1989 – in der Fassung vom 17. 11. 2005, München, Neuwied

**Kunert, H.**, 1974: Erziehung. In: Ipfling, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München, S. 86-92

**Kurtz, D.**, 1982: Zur Geschichte der Schulaufsicht im deutschsprachigen Raum. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Juristen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Darmstadt

**Laaß, M.**, 2001: Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. In: DDS, Heft 2/2001, S. 186-198

**Labudde, P.**, 1998: Thesen zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Veröffentlicht als Thesenpapier im Rahmen der Fachtagung des MSWWF in Nordrhein-Westfalen „Sicherung und Entwicklung der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an Schulen“, Dortmund, 10. 11. 1998

**Ladenthin, V.**, 2009: Schule ohne Inhalt, Lernen ohne Selbst. Zu einigen Tendenzen in der Unterrichtsmethodik, Manuskript 2009, S. 1-18. Veröffentlicht in gekürzter Version in: Arnold, R./Bernikowski, B./Griese, C./Lost, C. (Hg.): Lernen lebenslang – Ansichten und Einsichten, Baltmannsweiler 2008, S. 52-74

Ladenthin, V., 2008: Argumentation in der Grundschule. In: Grundschulmagazin, Heft 6/2008, S. 8-11

Ladenthin, V., 2007: Lernen heißt die Welt denken. Grundaussagen der Hirnforschung im Lichte pädagogischen Denkens. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 1/2007, S. 54-56

Ladenthin, V., 2005: Werterziehung im Pädagogikunterricht. In: Pädagogikunterricht, Heft 4/2005, S. 2-9

Ladenthin, V., 2002: Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft. Die Institutionalisierung der Erziehung in systematischer Perspektive, Würzburg

Ladenthin, V., 1999: Erfahrungsanaloger Unterricht in der Realschule. In: Rekus, J. (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Reform, Weinheim/München, S. 103-114

Ladenthin, V., 1995: Wissenschafts- und erfahrungsanaloger Unterricht. In: Regenbrecht, A./Pöppel, K. G. (Hg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Zum Problem der Öffnung von Schule und Unterricht, Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Band 12, Münster, S. 15-29

Ladenthin, V./Rekus, J., 2008: Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Zur Einführung in das Thema. In: Dies. (Hg.): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 24, Münster, S. 1-3

Ladenthin, V./Becker, D. 2009: Werterziehung im interkulturellen Kontext. In: Schützenmeister, J. (Hg.): Zeitgemäße pädagogische Bildung. Didactica Nova, Band 17. Beiträge zur Entwicklung und zum Studium der Fachdidaktik Pädagogik, Baltmannsweiler, S. 89-122

**Lambrich, H.-J./Wendt, W.**, 1999: Schulprogramme in den Bundesländern. In: Schulverwaltung spezial, Heft 1/1999, S. 10-13

**LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg)**, 2007 (Hg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule, Oktober, Ludwigsfelde

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, 2003 (LISUM Bbg.): Programm der Qualifizierung von Beratern für Demokratiepädagogik, Ludwigsfelde .

**Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW**, 2006 (Hg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht, Bönen, 2. Auflage.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 2002a (Hg.): Fortbildungsplanung. Ein Leitfaden für Moderatorinnen und Moderatoren, Soest, 2. Auflage

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 2002b (Hg.): Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand, Ergebnisse der Evaluation, Soest

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 1998: Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule – QUESS. Bericht über die Fortbildungsmaßnahme. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule, Soest, S. 23-47

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1995 (Hg.): Lehren und konstruktive Tätigkeit. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik, Soest

Landesinstitut für Schule und Weiterentwicklung NRW, 1991 (Hg.): Schule und Werteeziehung. Ein Werkstattbericht. Erfahrungen und Materialien aus dem Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen „Demokratie und Erziehung in der Schule – Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit“, Soest

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 1989: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Konzepte und Beispiele der Gesamtschule, Soest

**Landwehr**, N., 1997: Neue Wege der Wissensvermittlung, Aarau

**Lange**, D., 2010a: Migrationspolitische Bildung. Entwicklungen und Perspektiven. In: Polis 3/2010, S. 7-10

Lange, D., 2010: Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts.

Lange, D., 2009a: Bürgerbewusstsein und politische Bildung. Zum Sinnbild „Herrschaftslegitimation“. In: Oberreuter, H. (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 139-149

Lange, D., 2009b: Demokratiepädagogik und Politische Bildung. Zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Ts., S. 43-54

Lange, D., 2009c: Eröffnungsrede zum 11. Bundeskongress zur politischen Bildung. „Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel in Vergangenheit und Gegenwart“, 12.-14. 3. 2009 in Halle a. d. Saale. Inzwischen veröffentlicht: Lange, D.: Markierungen zum Selbstverständnis der DVPB. In: Polis 2/2009, S. 25-26

Lange, D., 2008a: Kernkonzept des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Weißeno, G. (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn, S. 245-258

Lange, D., 2008b: Rezension von Sander, W.: Politik entdecken. Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts. 2008, 3. Auflage. In: Kursiv, Heft 3/2008, S. 110-112

Lange, D., 2008c: Bürgerbewusstsein-Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: GWP, Heft 3/2008, S. 431-439

Lange, D., 2007a: Bürgerbewusstsein und Partizipation, Vortrag auf dem Landesforum der DVPB NRW am 7. 11. 2007 (unveröffentlicht), eigene Notizen

Lange, D., 2007b: Politik im Alltag. In: Ders. (Hg.): Strategien der Politischen Bildung. Basiswissen Politische Bildung, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Band 2, Baltmannsweiler, S. 108-114

- Lange, D., 2007c: Politikbewusstsein und Politische Bildung. In: Lange, D. (Hg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V. Band 1, Baltmannsweiler, S. 205-213
- Lange, D., 2006a: Politik oder Politikbewusstsein? Zum Gegenstand der Politikdidaktik. In: Besand, A. (Hg.): Politische Bildung Reloaded. Perspektiven und Impulse für die Zukunft, Schwalbach/Ts., S. 31-42
- Lange, D., 2006b: Demokratiepädagogik zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip. Demokratie-Lernen als Politische Bildung. In: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (Hg.): Siebeneichener Diskurse 4. „Demokratisch Handeln“ in Sachsen. Beiträge zur Demokratiepädagogik, Meißen, S. 29-39
- Lange, D., 2005a: Demokratie leben und lernen. In: Praxis Politik 3/2005, S. 10-12
- Lange, D., 2005b: Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer praktischen Lerntheorie. In: Himmelmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 258-269
- Lange, D., 2004a: Alltagsorientierte politische Bildung. Vom politikfernen Alltag zur Alltagspolitik. In: Kursiv, Heft 1/2004, S. 36-43
- Lange, D., 2004b: Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens, Schwalbach/Ts.
- Lange, D., 2003: Politische Alltagsgeschichte. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt im Spannungsfeld von Politik- und Geschichtswissenschaft, Leipzig
- Lange, D./Himmelmann, G., 2010 (Hg.): Demokratiedidaktik: Impulse für die Politische Bildung, Wiesbaden
- Lange, D./Himmelmann, G., 2007a: Demokratie – Politik – Bewusstsein. Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Wissenschaft und der Politischen Bildung. In: Lange/Himmelmann, 2007c, a. a. O., Wiesbaden, S. 9-11
- Lange, D./Himmelmann, G., 2007b: Demokratisches Bewusstsein und Politische Bildung. In: Lange/Himmelmann, 2007c, a. a. O., S. 15-25
- Lange, D./Himmelmann, G., 2007c (Hg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung, Wiesbaden
- Lange, D./Eichner, D., 2006a.: Leitbild Demokratieerziehung. Zur Einführung. In: Himmelmann, G.: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratielernen, Schwalbach/Ts., S. 9-16
- Lange, D./Lutter, A., 2006b: Das Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion. In: Politik unterrichten, Heft 1/2006, S. 51-70
- Lange, H.**, 2003: Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. In: ZfPäd, 47. Beiheft/2003, S. 137-155
- Lange, H., 1999: Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1999, S. 423-438
- Langenkamp, H.**, 2009: Vortrag auf der Fachtagung der Gütesiegel-Schulen im Regierungsbezirk Münster am 1. 10. 2009 in Münster-Hiltrup (unveröffentlicht)
- Langhanky, M.**, 1993: Die Pädagogik Janusz Korczaks, Neuwied
- Langner, C./Hesse, M./Müller, J.**, 2007: Lehrer-Schüler-Teams. Auf dem Weg zu einer Symmetrie der Beziehungen. In: Pädagogik, 4/07, S. 20-25
- Laudert, A.**, 2005: Würde – Wie wir Menschlichkeit bewahren, Dornach
- Lauth, H.-J./Merkel, W.**, 1997: Zivilgesellschaft und Transformation. Ein Diskussionsbeitrag in revisionistischer Absicht. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen. Zivilgesellschaften im Transformationsprozess, Heft 1, Opladen/Wiesbaden
- Lefebvre, H.**, 1978: Einführung in die Modernität, 12 Präludien, Frankfurt/M.

- Leggewie, C./Schneider, J., 2008:** Demokratie in Gefahr? Wie man Beteiligungskompetenz zurückerobert. In: GWP, Heft 3/2008, S. 383-396
- Lehmann-Rommel, R., 1999:** Qualität von Schulentwicklungsprozessen. Kriterien aus der Sicht von Deweys Erziehungsphilosophie. In: Beucke-Galm, M./Fatzer, G./Rutrecht, R. (Hg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Köln, S. 263-295
- Leikhof, U., 2007 (Hg.):** Außerschulische Bildung für innerschulische Demokratie. SV-Arbeit als Schwerpunkt außerschulischer politischer Bildung, Schwalbach/Ts.
- Lenzen, K.-D., 2004:** Partizipation in Unterricht und Schulleben – Beispiele aus der Laborschule Bielefeld. In: Bosse, D. (Hg.): Unterricht, der Schüler herausfordert, Bad Heilbrunn/Obb., S. 139-157
- Leps, H., 2005:** Lehrkunst und Politikunterricht, Dissertation, Universität Marburg, archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2006/0104/pdf/dhl.pdf. Zugriff 15. 2. 2006
- Leps, H./Mues, J., 2007: Lehrkustdidaktik. In: Reinhardt, V. (Hg.): Planung politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Band 5, Baltmannsweiler, S. 31-36
- Lersch, R., 2008:** Kompetenzförderung im Politikunterricht. Die Perspektive der Allgemeinen Didaktik. In: Kursiv, Heft 3/2008, S. 40-50
- Leschinsky, A., 1987:** Warnungen vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Schulgemeinschaft. In: DDS, Heft 1/1987. S. 28-43
- Leutert, H., 2007:** Professionelle Fachkonferenzarbeit. Voraussetzung für die Verbesserung der Unterrichtsqualität und die pädagogische Entwicklung der Schule. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien, Berlin, D. 4.2 1, S. 1-18
- Leutert, H., 2004: Die Fachkonferenz professionalisieren. Chancen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität nutzen. In: Das Lehrerhandbuch, April 2004, B. 84, S. 1-14
- Lickona, T., 1991:** Educating for character. New York u. a.
- Lieb, A., 2009:** Demokratie: Ein politisches und soziales Projekt? Zum Stellenwert von Arbeit in zeitgenössischen Demokratiekonzepten, Münster
- Liebau, E., 1999:** Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim/München
- Lightfoot, S. L., 1983:** The Good High School. Portraits of Character and Culture, New York
- Liket, T. M. E., 1998:** Mehr Freiheit, mehr Verantwortung – Schulprogramme international gesehen. In: Risse 1998, a. a. O., S. 121-132
- Liket, T., 1993: Freiheit und Verantwortung, Gütersloh
- Limbach, J., 2002:** Die Bürgergesellschaft beleben. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 13-20
- Lincoln, A., 1863:** Gettysburg Adress, 19. 11. 1863. Mit einem Essay von Ekkehard Krippendorf, Hamburg, 1965 (EVA-Reden, Bd. 16)
- Lind, G., 2003:** Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München
- Lind, G., 2000: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung, Berlin, 2. Auflage
- Lind, G., 1993a: Demokratie und Erziehung in der Schule. Ausgangslage und Ziele des DES-Projekts in Nordrhein-Westfalen. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hg.): Erziehung und Demokratie in der Schule. Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. In: Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 7, Hg.: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e. V., Wiesbaden/Konstanz, S. 19-25

- Lind, G., 1993b: Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung, Heidelberg 1993
- Lind, G., 1989: Die Entwicklung moralischer Gefühle durch Vernunft und Dialog. In: Lind, G./Pollit-Gerlach, G. (Hg.): Moral in 'unmoralischer' Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft, Heidelberg
- Lind, G./Raschert, J., 1987 (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg, Weinheim/Basel 1987
- Lindemann**, H., 2006: Konstruktivismus und Pädagogik: Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis, München
- List**, C./Sliwka, A., 2004: Deliberative Polling als Methode zum Erlernen des demokratischen Sprechens. In: Zeitschrift für Politik, Heft 1/2004, S. 87-105
- List, C./Sliwka, A., 2002: Das Deliberationsforum als Methode zum Erlernen des demokratischen Sprechens, Manuskript für die „Zeitschrift für Politik“, Dezember 2002
- LISUM**, 2007, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Programm der Qualifizierung von Beratern für Demokratiepädagogik, Berlin, 3. 3. 2007
- Löffler-Ansböck**, U./Schratz, M. 2001: Mit der Kamera unterwegs. Schüler evaluieren Schule. In: Friedrich Jahresheft 19/2001, „Qualität entwickeln und evaluieren“, S. 52-55
- Lohmann**, A., 2007: Was bedeutet eigentlich Unterstützung? In: PädF 3/2007, S. 3-7
- Lohmann, A., 2003: Evaluation. Ein notwendiges Angebot für Schulen und Bildungssystem. In: PädF, Heft 1/2003, S. 4-10
- Lohmann, A., 1999: Führungsverantwortung der Schulleitung: Handlungsstrategien für eine innere Schulentwicklung, Neuwied
- Lohmann, A./Reißmann, J., 2007: Von der Verstrickung der Rollen zum funktionalen Unterstützungsnetz. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 3/2007, S. 15-24
- Lohmann, A./Minderop, D., 2004: Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren, München
- Lohmann, A./Schillig, S., 2002: Über Schulentwicklung und die zukünftige Rolle staatlicher Schulaufsicht. In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis, Neuwied/Kriftel, S. 336-350
- Lohre**, W./Weisker, K., 2007: Ohne Unterstützung keine Qualitätsverbesserung. In: Schulverwaltung NRW, Heft 1/2007, S. 5-8
- Lortie**, D. C., 1975: Schoolteacher. A Sociological Study, Chicago
- Lortie, D. C., 1972: Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H. W. (Hg.): Team teaching in der Schule, München, S. 37-76
- Lösch**, B., 2009a: Politische Bildung zwischen Emanzipation, Affirmation und Entwertung. In: Bernhard, A./Keim, W. (Hg.): „1968 und die neue Restauration“, Jahrbuch für Pädagogik 2008 Frankfurt/M., S. 171-185
- Lösch, B., 2009b.: Thesenpapier zur Arbeitsgruppe 2, Landesforum der DVPB-NRW e. v. am 5. 11. 2009, Thema der AG 2: „Ratlos in der Krise, ratlos in der Klasse? Vom aktuellen Nutzen ökonomischer und politischer Bildung“, 7 Thesen
- Lösch, B., 2007: Deliberative Politik. Demokratisches Bewusstsein und politisches Handeln. In: Lange/Himmelman, 2007c, a. a. O., S. 75-86
- Lotmar**, P./Tondeur, E., 1993: Führen in sozialen Organisationen, Bern
- Louis**, K. S./Leithwood, K., 1998: From Organizational Learning to Professional Learning Communities. In: Leithwood, K./Louis, K. S. (Eds.): Organizational Learning in Schools, Lisse NL
- Luhmann**, N., 1986: Soziale Systeme, Frankfurt/M.
- Luhmann, N., 1984: Ökologische Kommunikation, Opladen

- Lukesch, H./Kischkel, K.-H.**, 1987: Unterrichtsformen Gymnasien. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, Heft 3/1987, S. 237-256
- Luterbacher, M.**, 2009: „Together ist better!“ – Die Entwicklung einer Just-Community-Schule auf der Sekundarstufe I. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg, Heft 7/2009, S. 19-24
- Lutter, A.**, 2007: Schülervorstellungen. In: Reinhardt, V. (Hg.): Forschung und Bildungsbedingungen. Basiswissen Politische Bildung, Band 4, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Hohengehren, 74-80
- Lutter-Link, C./Reinhardt, S.**, 1993: „Export einer Chemiefabrik“ – Schüler/innen diskutieren eine moralische Frage. In: Grammes, T./Weißeno, G. (Hg.): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen, Opladen, S. 35-51
- Madelung, P./Weisher, K.**, 2006: Unterrichtsentwicklung. Problemzonen und Entwicklungsmöglichkeiten. In: Pädagogik, 3/2006, S. 16-19
- Maercker, H.-J. v.**, 2007: Glanz und Arbeit. Das Schulprogramm. In: Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure, Köln, S. 97-111
- Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik**, 2007, formuliert von Wolfgang Edelstein, Peter Fauser und Gerhard de Haan, verabschiedet auf der Halbzeitkonferenz des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ am 26. 2. 2005, veröffentlicht in: Beutel/Fauser 2007, a. a. O., S. 200-204
- Maier, J.**, 2000: Politikverdrossenheit in der Bundesrepublik Deutschland. Dimensionen – Determinanten – Konsequenzen, Opladen
- Manzel, S.**, 2005.: Politisches Lernen – Perspektiven aus der Neurobiologie und dem Konstruktivismus. In: Weißeno, G. (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, S. 165-179
- Maritzen, N.**, 2000: Das Schulprogramm als Steuerungsmittel. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz), Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich), Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Die Vielfalt orchestrieren. Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei grösserer Selbstständigkeit der Einzelschulen, Innsbruck, S. 180-192
- Maritzen, N., 1999: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schulbegleitung. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 4/1999, S. 30-40
- Maritzen, N., 1997: Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie. Ansätze und Instrumente von Steuerung jenseits traditioneller Schulaufsicht. In: Grimm, A. (Hg.): „Betrieb Schule“ – „Haus des Lernens“. Perspektiven und Probleme der Schulentwicklung, Loccum, S. 47-85
- Maritzen, N., 1996: Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie. Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung. In: Die DDS, Heft 1/1996, S. 22-36
- Marker, M.** 2009: Die Schule als Staat. Demokratiekompetenz durch lernendes Handeln, Schwalbach/Ts.
- Maroshek-Klarman, U.**, 1997: Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta, Adam Institut, Jerusalem, in der Adaption von Ulrich, S./Henschel, T. R./Oswald, E.: Praxishandbuch für die politische Bildung, Gütersloh
- Marotzki, W.**, 2001: Jugendliche Kompetenz und erwachsene Inkompetenz? Verkehrt sich das Wissensgefälle zwischen Jugendlichen und Erwachsenen? In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hg.): Pädagogische Generationenbeziehungen, Opladen, S. 293-304

**Martin, D.**, 2009: Überkomplexe Gesellschaft. Eine Kritik der Systemtheorie Niklas Luhmanns, Münster

**Massing, P.**, 2009: Demokratie-Lernen – Zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. Vortrag auf der 10. Jahrestagung der GPJE in Kooperation mit der Universität Wien „Kompetenzen in der politischen Bildung“ am 19. 6. 2009, Manuskript, S. 1-15; inzwischen unter diesem Titel erschienen in: Juchler, I. (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung, Schriften der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Band 9, Schwalbach/Ts. 2010, S. 116-127

Massing, P., 2007: Politikdidaktik. In: Weißeno, G./Hufer, K.-P./Kuhn, H.-W./Massing, P./Richter, D. (Hg.): Wörterbuch Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 290-299

Massing, P., 2006: Schulische politische Bildung: Konsolidierung oder neue Unsicherheiten? In: Kursiv, Heft 4/2006, S. 46-52

Massing, P., 2005a: Demokratiemodelle in der politischen Bildung. In: Massing/Roy, 2005, a. a. O., S. 288-299

Massing, P., 2005b: In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, 3. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 498-508

Massing, P., 2005c.: Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung. In: Weißeno, G. (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, S. 19-42

Massing, P., 2004a: „Demokratie-Lernen“ und „Politik-Lernen“ – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhard Himmelmann. In: Politische Bildung, Heft 1/2004, S. 130-135

Massing, P., 2004b: Politische Bildung: Kritik – Visionen – Perspektiven. In: Kursiv, Heft 1/2004, S. 24-28

Massing, P., 2003: Kategoriale politische Urteilsbildung. In: Kuhn, H.-W.: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt, Schwalbach/Ts., S. 91-108

Massing, P., 2002a: Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen

Massing, P.: 2002b: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 160-187

Massing, P., 2001a: Für Politiklernen gibt es keinen Ersatz. In: Politische Bildung, Heft 3/2001, S. 118-125

Massing, P., 2001b: Fritz Scharpf. In: Massing, P./Breit, G. (Hg.): Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen, Schwalbach/Ts., S. 269-279

Massing, P., 1999a.: Politische Urteilsbildung. In: Richter, D./Weißeno, G. (Hg.): Lexikon der politischen Bildung, Band 1, Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts., 199-201

Massing, P., 1999b: Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht. In: Kuhn, H.-W./Massing, P. (Hg.): Politikunterricht – kategorial und handlungsorientiert, Schwalbach/Ts., S. 5-38

Massing, P., 1997a: Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Schriftenreihe Band 344, Bonn, S. 115-131

Massing, P., 1997b: Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Massing, P./Weißeno, G. (Hg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach, S. 115-131 (wie Massing 1997a)

Massing, P./Roy, K.-B., 2005 (Hg.): Politik – Politische Bildung – Demokratie. Festschrift für Gotthard Breit, Schwalbach/Ts.

Massing, P./Breit, G., 2001 (Hg.): Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen, Schwalbach/Ts.

Massing, P./Weißeno, G., 1997: Vorwort. Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 3, Bonn, S. 7-15

Massing, P./Weißeno, G., 1995a (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen

Massing, P./Weißeno, G., 1995b: Einleitung. Für einen politischen Politikunterricht. In: Dies. (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen, S. 9-25

**Masuch, M.**, 1972: Politische Ökonomie der Ausbildung. Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus, Reinbek bei Hamburg

**Mauermann, L.**, 1978: Unterrichtsplanung zur Diskussion eines moralischen Dilemmas in der 8./9. Jahrgangsstufe In: Mauermann, L./Weber, E. (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht, Donauwörth, S. 193-201.

**Mauthe, A./Pfeiffer, H.**, 1996: Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9, Weinheim/München, S. 221-259

**May, M.**, 2010: Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich. In: Lange/Himmelmann 2010, a. a. O., S. 157-171

May, M., 2007: Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung, Wiesbaden

**Meier, M.**, 2001: Wie Schüler auf Feedback reagieren. In: Pädagogik, 5/2001, S. 23

**Meinhold-Henschel, S./Schack, S.**, 2008: Beteiligung und politische Bildung. Die Partizipationsspirale als didaktische und methodische Basis politischen Lernens. In: Praxis Politische Bildung, Heft 1/2008, S. 21-27

**Meissner, A.**, 2007a: Leadership im Klassenzimmer. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 1/2007, S. 32-41

Meissner, A. 2007b: Vertrauen in Kompetenz: Teamarbeit. In: Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfadens. Konzepte, Wege, Akteure, Köln, S. 128-133

**Meixner, J.**, 1997: Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens, Neuwied/Kriftel/Berlin

**Merk, P.**, 2003: Schüler-Partizipation. In: Palentien/Hurrelmann, 2003b, a. a. O., S. 85-100

**Merkel, W.**, 2010: Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung, Wiesbaden, 2. überarbeitete Auflage

Merkel, W./Puhle, H.-J./Croissant, A./Eicher, C., 2003 (Hg.): Defekte Demokratien, Band 1: Theorie, Wiesbaden

**Messner, R.**, 2001: Schulen in Bewegung. In: Kubina, C./Vaupel, D. (Hg.): Qualitätsentwicklung von Schule. Praktische Wege und konkrete Strategien der Schulprogramm- arbeits, Neuwied/Kriftel, S. 9-27

**Meueler, E.**, 1993 : Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart

- Mevisen, C.**, 2001: Kampf um schulische Mitbestimmung. Die Entstehungsgeschichte des Schulmitwirkungsgesetzes im Lande Nordrhein-Westfalen, Frankfurt/M.
- Meyer, H.**, 2005: Was ist guter Unterricht? Berlin
- Meyer, H., 2001 Türklinkendidaktik, Aufsätze zur Didaktik und Methodik und Schulentwicklung, Berlin
- Meyer, H., 1999: Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung. In: Schulverwaltung spezial, Heft 1/1999, S. 23-27,
- Meyer, H., 1997a: Schulpädagogik, Band I: Für Anfänger, Berlin
- Meyer, H., 1997b: Schulpädagogik, Band II. Für Fortgeschrittene, Berlin
- Meyer, H., 1987: Unterrichtsmethoden, Bd. 1, Theorieband, Frankfurt/M.
- Meyer, H./Paradies, L., 1993: Handlungsorientierter Unterricht. Oldenburg
- Meyer, M. A.**, 2004: Was ist Bildungsgangdidaktik? In: Trautmann, M. (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden, S. 89-113
- Meyer, M. A., 2000: Interaktion und Professionalität. Lehrer und Schüler im Unterricht – gemeinsame Gestaltung der Arbeit. In: Bastian et al., 2000, a. a. O., S 125-143
- Meyer, M. A./Jessen, S., 2000: Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: ZfPäd, 5/2000, S. 711-730
- Meyer, M. A./Keuffer, J., 2000: Transformationsprozesse, Allgemeine Didaktik, Unterrichtsmethodik, Wissenschaftspropädeutik und psychologische Lehr-Lern-Forschung. In: Meyer, M. A./Schmidt, R. (Hg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht, Opladen, S. 21-31
- Meyer, M. A./Keuffer, J./Kunze, I./Schmidt, R./Ziegler, C., 2000: Perspektiven für die zukünftige Projektgestaltung, für die qualitative Unterrichtsforschung und für die Lehreraus- und -fortbildung. In: Meyer, M. A./Schmidt, R. (Hg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht, Opladen, S. 209-219
- Meyer, M. A./Trautmann, M., 2000: Fachdidaktik Englisch. In: Meyer, M. A./Schmidt, R. (Hg.): Schülermitbestimmung im Fachunterricht, Opladen
- Meyer, T.**, 2003: Was ist Politik?, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen
- Meyer-Drawe, K.**, 2008: Diskurs des Lernens, München
- Meyer-Drawe, K., 1998a: Streitfall „Autonomie“. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung des Menschen. In: Braun, W. u. a. (Hg.): Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Baltmannsweiler, S. 31-49
- Meyer-Drawe, K., 1998b: Bildung als Selbstgestaltung. Grenzen und Möglichkeiten einer modernen Idee. In: Faßler, M./Lohmann, M./Müller, E. (Hg.): Bildung, Welt, Verantwortung. Festschrift 50 Jahre Evangelisches Studienwerk Villigst, Gießen, S. 123-143
- Mickel, W.** 1993: Rezension (einer Unterrichtsstunde). In: Gegenwartskunde 1993, 1
- Miehe, K./Miehe, S.-O.**, 2004: Praxishandbuch Cooperative Learning. Effektives Lernen im Team, Meezen
- Milbrath, L.**, 1977: Political Participation. Why people get involved in politics, Chicago, 2. Auflage, zit. n. Breit/Reichenbach, 2005, a. a. O., S. 13-42
- Ministerium** für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW, NRW), 2009: Schulaufsicht: Beratung, Unterstützung, Controlling, Düsseldorf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW, NRW), 2008: Weiterentwicklung der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen, Konzeption, Stand August, S. 1-18

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW, NRW), 2007: Konzeptionelle Eckpunkte der Weiterentwicklung der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen, Stand: August

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW, NRW), 2007a (Hg.): Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, Schule in NRW, Heft 3429 (G8), Frechen

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW, 2006): Neues Schulgesetz, Sonderausgabe des Amtsblattes 2006

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK, NRW), 2004: Leitlinien für die Weiterentwicklung von Schulprogrammarbeit und interner Evaluation, Schule in NRW, Heft 9042, Frechen

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (MSJK, NRW) 2004a: Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule, Rd. Erl. vom 1. 7. 2004

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen/Inspectie van het Onderwijs Niederlande (MSJK, NRW/Inspectie), 2003: Qualität & Kwaliteit. Beurteilung schulischer Qualität in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden, Abschlussbericht Kooperationsprojekt, Düsseldorf/Utrecht

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF, NRW), 2001: Rahmenvorgabe Politische Bildung in Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe Schule in NRW, Nr. 5000, Düsseldorf

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF, NRW, 1999), 1999: Anforderungsprofile Schulleitung, Seminarleitung, Schulaufsicht, Düsseldorf

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF, NRW), 1998: Schulprogramm eine Handreichung, Schule in NRW, Heft Nr. 9027, Frechen

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSW, NRW) (Hg.), 1997: Schulprogramm und Schulentwicklung. Dokumentation der landesweiten Fachtagung im Rahmen des Dialogs über die Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, 21.-22. Oktober, Schule in NRW, Heft Nr. 9016, Frechen

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (MSW, NRW), 1996: Bericht über die Zwischenergebnisse zur Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, Düsseldorf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW, NRW), 1995: Das Projekt „Demokratie und Erziehung in der Schule – Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit (DES)“, Düsseldorf

**Moegling**, K., 2010: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns, Immenhausen b. Kassel

Moegling; K., 2008: Definitorische und konzeptionelle Grundlagen der Kompetenzorientierung im Politikunterricht. In: Backhaus/Moegling/Rosenkranz, 2008, a. a. O. S. 10-41

Moegling, K., 2007: Mündigkeit. In: Lange, D. (Hg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Band 1; Baltmannsweiler, S. 72-82

Moegling, K., 2006: Politik unterrichten in der Sekundarstufe II. Handlungsorientierung versus Wissenschaftspropädeutik, Schwalbach/Ts.

Moegling, K., 2004: Didaktik selbstständigen Lernens, Bad Heilbrunn/Obb.

Moegling, K., 2000 (Hg.): Gymnasium aktuell. Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung, Bad Heilbrunn/Obb.

- Moegling, K./Steffens, G., 2004: Im Mainstream der Politikdidaktiker – beschauliche Innenansichten. In: Polis 3/2004, S. 19-21
- Möllers, C.**, 2008: Demokratie – Zumutungen und Versprechen, Berlin
- Moser, U./Tresch, S.**, 2003: Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrern lernen. Aarau
- Müller, A. W./Friedrich, C.**, 1996: Demokratie. Illusionen und Chancen, Stuttgart
- Müller, J.**, 2006: Schulische Eigenverantwortung und staatliche Aufsicht. Eine Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen schulischer Eigenverantwortung unter Geltung des Grundgesetzes, Baden-Baden
- Müller, K.**, 2006 Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse, Neuwied/Kriftel/Berlin
- Müller, S.**, 2005: Interne Evaluation in Schulen. In: Holtappels, H. H./Höhmann, K. (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule, Weinheim/München, S. 196-205
- Müller, S., 1996: Schulentwicklung und Schülerpartizipation, Neuwied/Kriftel/Berlin
- Müller, W. R./Hill, W.**, 1980: Die situative Führung. In: Grunwald, W./Lilge, H.-G. (Hg.): Partizipative Führung: betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte, Bern, zit. n. Reichenbach, 2002, a. a. O., S. 33-49
- Münkler, H./Wassermann, F.**, 2008: Was hält die Gesellschaft zusammen? Sozialmoralische Ressourcen der Demokratie. In: Bundesministerium des Innern (Hg.): Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus, Berlin, S. 3-22
- Münzer, M.**, 2009: Lernen im „neuen Takt“: 60 statt 45 Minuten. Plädoyer für eine geänderte Stunden- und Tagesrhythmisierung. In: [www.schulmanagement-online.de](http://www.schulmanagement-online.de) 5/2009, S. 8-10, Zugriff 11. 11. 2009
- Muster-Wäbs, H./Spethmann, E.**, 2010: Kollegiale Unterrichtsreflexion – eine „KUR“ in der Schule. Gemeinsam von der der Unterrichts- zur Lernkultur. In: Unterrichtsqualität Sekundarstufe I, D 1.2, S. 1-24
- Muth, J.**, 2002: Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, Weinheim/Basel, S. 38-45
- Nagel, R./Wimmer, R.**, 1994: Systemische Strategieentwicklung. Modelle und Instrumente für Berater und Entscheider, 5. aktualisierte erweiterte Auflage, Stuttgart 2009
- Naphtali, F.** 1966; Wirtschaftsdemokratie. Ihr Wesen, Weg und Ziel. Hg. Von Rudolf F. Kuda, Frankfurt/M, Erstausgabe, Berlin, 1928
- Nather, W.**, 1994: Pädagogische Führung durch Zielvereinbarungsgespräche. In: PädF, Heft 4/1994, S. 190-192
- National Agency for Education**, 2000: Democracy in Swedish Education, Stockholm, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Negt, O.**, 2010a: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Oskar Negt: Schriften, Band 4, Göttingen
- Negt, O., 2010: Politische Bildung und Demokratie. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hg.): "Bildung in der Demokratie". Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft, S. 27-37
- Negt, O., 2004: Politische Bildung ist die Befreiung des Menschen. In: Hufer, K./Pohl, K./Scheurich, I. (Hg.): Positionen der politischen Bildung, Band 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S. 194-213
- Negt, O., 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, 1. Auflage, Göttingen

- Negt, O., 1994: Wir brauchen eine zweite, eine gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Ders. (Hg.): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers, Göttingen, S. 276-290
- Negt, O., 1977: Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Politik, Geschichte und Moral, Frankfurt/M., 2. Auflage
- Neubert, S.**, 1998: Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation, Münster
- Neutzel, B.**, 2001: Personalförderung II. Anreize in der Förder- und Entwicklungsplanung. In: Neues Verwaltungsmanagement, Heft 8/2001, S. 3-38
- Nève, de, D.**, 2009: NichtwählerInnen – eine Gefahr für die Demokratie? Opladen/Farmington Hills
- Nickolaus, R./Gräsel, C.**, 2006 (Hg.): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung, Baltmannsweiler
- Niedersächsisches Ministerium für Kultus**, 1998: Erl. d. MK v. 24. 2. 1998-305 – VORIS 22410010030040. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 3, S. 89-91
- Nissen, P.**, 2002: Schulprogramm starten. Grundprinzipien und erste Schritte, Hamburg
- Nohl, H.**, 1970: Der pädagogische Bezug. In: Korn, F. W. (Hg.): Das erzieherische Verhältnis, Bad Heilbrunn/Obb., S. 51-59
- Nonnenmacher, F.**, 2009: Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System. In: Kluge, S./Steffens, G./Weiß, E. (Hg.): Entdemokratisierung und Gegenaufklärung, Jahrbuch für Pädagogik 2009. Frankfurt/M., S. 269-279
- Nonnenmacher, F., 2002: Schule im „nationalen Wettbewerbsstaat“ – Instrumentalisierung der politischen Bildung? In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen, S. 237-250
- Nunner-Winkler, G.**, 1993: Zur moralischen Sozialisation. In: Hubert, H. (Hg.): Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht, Asendorf Mut, S. 105-127
- Oelkers, J.**, 2009a: Der Wandel der Schule und seine Geschwindigkeit. Vortrag auf dem Weiterbildungstag im Gewerblichen Berufs- und Weiterbildungszentrum St. Gallen am 26. 6. 2009, S. 1-18, [www.uzh.ch/paed/Fachbereich Allgemeine Vorträge](http://www.uzh.ch/paed/Fachbereich>Allgemeine%20Vortraege), Zugriff 7. 7. 2009
- Oelkers, J., 2009b: Kompetenzen zwischen „Qualifikation“ und „Bildung“, Eröffnungsvortrag der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung am 18. 6. 2009 in der Universität Wien, S. 1-20, [www.uzh.ch/paed/Fachbereich Allgemeine Vorträge](http://www.uzh.ch/paed/Fachbereich>Allgemeine%20Vortraege), Zugriff 6. 7. 2009
- Oelkers, J., 2009c: John Deweys Schule. Vortrag im Amerikahaus Heidelberg am 20. 10. 2009, S. 1-18
- Oelkers, J., 2007: Systemische Betrachtung neuer Schulentwicklungsprozesse. In: Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden, Konzepte, Wege, Akteure, Köln, S. 11-20
- Oelkers, J., 2004: Gymnasium und Feedback-Kultur. Ein schwieriges Verhältnis? Vortrag auf dem Weiterbildungstag der Kantonschule Enge am 9. 3. 2004 im Tagungszentrum Schlossgut Au, S. 1-16
- Oelkers, J., 2003: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA, Weinheim/Basel
- Oelkers, J., 2000a: Schulentwicklung, Demokratie und Bildung. Vortrag auf dem 31. Bildungspolitischen Forum „Bildung in der Wissensgesellschaft“ des Bundes Freiheit der Wissenschaft am 20. 10. 2000 in Berlin, Manuskript S. 1-14. Nachlesbar unter [www.paed.unizh.ch/ap/downloads/Vortraege/016-demokratie.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/Vortraege/016-demokratie.pdf), Zugriff, 7. 3. 2005

- Oelkers, J., 2000b: John Deweys Philosophie der Erziehung. Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: Joas, H. (Hg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey, Frankfurt/M., S. 280-315
- Oelkers, J., 2000c: Paradoxien der Schulberatung. Vortrag auf der Tagung „Welche Beratung braucht das Schulfeld?“, veranstaltet vom Pestalozzianum am 15. 6. 2000 in Zürich, S. 1-10
- Oelkers, J., 1992: Seele und Demiurg. Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Person, Frankfurt/M., S. 11-57
- Oelkers, J./Reusser, K., 2008: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Eine Expertise, Berlin, BMBF
- Oesterreich, D.**, 2002a: Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen
- Oesterreich, D., 2002b: Die Civic-Education-Studie. Politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. Vortrag im Forum der Landeszentrale für politische Bildung in Düsseldorf am 21. 3. 2002
- Oesterreich, D., 2001: Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: APuZ 50/2001, S. 13-22
- Oesterreich, D., 2004: Ziele politischer Bildung in Deutschland. Ergebnisse aus der 1. Phase des Civic-Education-Projekts der IEA. In: GPJE (Hg.), 2004, a. a. O., S. 108-118
- Oesterreich, D., 2003: Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen. In: ZfPäd, Heft 6/2003, S. 817-836
- Oesterreich, D./Händle, C./Trommer, L., 1999: Eine Befragung von Experten und Expertinnen zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I. In: Dies.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen, S. 131-208
- Offe, C.**, 2003: Herausforderungen der Demokratie. Zur Integrations- und Leistungsfähigkeit politischer Institutionen, Frankfurt/M./New York
- Ohlmeier, B.**, 2010: Möglichkeiten der Entdeckung von Demokratie bei Kindern. In: Lange/Himmelman 2010, a. a. O., S. 258-273
- Olberg, A. v.**, 2006: Chancen der Kooperation von Politik/Gesellschaft/Wirtschaft. Ein Gespräch mit Tilmann Grammes. In: Polis 3/2006, S. 16-17
- Olberg, A. v., 2009: Ein Bundesländerranking zur Politischen Bildung. In: Polis 3/2009, S. 4
- Orientierungshilfe** Demokratiepädagogik für die Sekundarstufe I, Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote, o. J., Entwurf, erstellt von der AG „Qualität & Kompetenzen“ des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“
- Oser, F.**, 2003: Fehlende politische Bildung ein Ärgernis. Oder was könnte politische Bildung sein? In: Oser, F./Biedermann, H. (Hg.): Jugend ohne Politik Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern, Zürich/Chur, S. 223-234
- Oser, F., 2001: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim/Basel, S. 63-89
- Oser, F., 1999: Wir müssen nicht alles Böse nochmals tun, um es zu verstehen. Konstruktivismus und Unterricht. In: Grundmann, M. (Hg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung: lebensweltliche Erfahrungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen, Frankfurt/M., S. 208-225

- Oser, F., 1998: Theorien zur Moralentwicklung und Demokratieentwicklung in Europa. In: Keuffer et al., 1998, S. 463-478
- Oser, F., 1997: Sozial-moralisches Lernen. In: Weinert, F. E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule, Enzyklopädie Psychologie, Pädagogische Psychologie, Band 3, Göttingen/Bern Toronto/Seattle, S. 461-507
- Oser, F., 1988: Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt der Kohlbergansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/1988, S. 59-79
- Oser, F., 1986: Moral education and values education. The discourse perspective. In: Wittrock, M. C. (Hg.): Handbook of research on teaching, New York, S. 917-941
- Oser, F., 1981: Moralisches Urteilen in Gruppen. Soziales Handeln. Verteilungsgerechtigkeit, Frankfurt/M.
- 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 Jugendliche, Zürich/Chur, S. 17-37
- Oser, F./Althof, W., 2001: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart, 4. Auflage
- Oser, F./Biedermann, H./Ullrich, M., 2001: Teilnehmen und Mitteilen. Partizipative Wege in die res publica, Freiburg Department Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg CH
- Oser, F./Reichenbach, R., 2000: Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Inzwischen auch in dieser Form veröffentlicht: [www.unifr.ch/pedg/archiv/schlussbericht.pdf](http://www.unifr.ch/pedg/archiv/schlussbericht.pdf)
- Oser, F./Althof, W./Garz, D., 1986 (Hg.): Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen, München
- Osswald, E.**, 1995: Stilwandel. Wege zu einer Schule der Zukunft, Kriens
- Ost, P./Rasmus, G.**, 2002: Erwartungen für die Hauptschule. In: Politisches Lernen, Heft 4/01-1/02, S. 89-92
- OVG**, NW, Münster, 1989: Urt. Vo. 25. 8. 1989, SPE n. F. 480, Nr. 12
- Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz**, 2007: Praxismaterialien „Demokratie lernen & leben“, Bad Kreuznach
- Palentien, C./Hurrelmann, K.**, 2003a: Schüler-Demokratie – ein Plädoyer für den Beginn längst fälliger Reformen. In: Palentin/Hurrelmann, 2003b, a. a. O., S. 3-17
- Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hg.), 2003b: Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, München/Neuwied
- Palentin, C./Hurrelmann, K., 1998: Veränderte Jugend – veränderte Formen der Beteiligung Jugendlicher? In: Palentin, C./Hurrelmann, K.: Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied, 2. Auflage, S. 11-29
- Paradies, L.** 2009: Innere Differenzierung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, 2. Auflage, Baltmannsweiler, S. 65-74
- Patzelt, W. J.**, 2010: Soziomoralische Grundlagen und politisches Wissen in einer Demokratie. In: Lange/Himmelman 2010, a. a. O., S. 43-54
- Patzelt, W. J., 2008a: Politische Bildung in der globalisierten Welt. Sind Konzepte und Themen noch zeitgemäß? Vortrag bei den Bonner Tagen zur politischen Bildung, S. 1-14
- Patzelt W. J., 2008b: Im Gespräch. In: Priebe, B./Berkessel, H. (Moderatoren): Demokratie lernen und (er)leben. Was Schulentwicklung mit der Demokratiepädagogik gewinnen kann und was Demokratiepädagogik und Politische Bildung für die Schulentwicklung leisten können. In: Lernende Schule, Heft 43/2008, S. 20-25

Patzelt, W. J., 2007: Was für eine Art von „Demokratieerziehung“ brauchen wir? In: GWP, Heft 1/2007, S. 343-354

Patzelt, W. J., 2004: Demokratieerziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fauser. In: Kursiv, Heft 4/2004, S. 66-76

**Pätzold**, G./Lang, M., 1999: Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation, Bielefeld

**Patzschke**, R.: Praxisbaustein Schülerrat und Schülervollversammlung als Meilenstein auf dem Weg zum Schülerforum, Salzmannschule Magdeburg, BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, o. J.

**Paulhies**, M./Barre, M., 1977: Die Selbstverwaltung der Schüler (Schulkooperative). In: Koitka, C. (Hg.): Freinet-Pädagogik, Berlin, S. 66-71

**Pauli**, C./Reusser, K., 2006: Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: ZfPäd 6/2006, S. 774-797

**Peccei**, A., 1983 (Hg.): Zukunftschance Lernen. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre, Berlin

**Peschel**, F., 1996: Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts. In: Gesing, H. (Hg.): Pädagogik und Didaktik der Grundschule, Neuwied, S. 229-268

**Petri**, M./Posse, N./Rüdell, E., 2007: Schulentwicklung. Modelle, Diagnostik und Beratung, Baltmannsweiler

**Petrik**, A., 2010: Am Anfang war die Politik. Anstiftungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiels des Falls „Kastanie“. In: Lange/Himmelmann 2010, a. a. O., S. 241-257

Petrik, A., 2009a: „... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrausbildung. In: Journal of Science Education. Journal für sozialwissenschaftliche Studien und Didaktik, JSSE, Nr. 2/2009, S. 57-80

Petrik, A. 2009b: Die genetische Politikdidaktik als Lernprozessdidaktik. In: Polis 4/2009, S. 11f.

Petrik, A., 2007a: Genetisches Lernen In: Reinhard, V. (Hrsg): Inhaltsfelder der Politischen Bildung, Basiswissen Politische Bildung, Band 3, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Baltmannsweiler 2007, S 219-229

Petrik, A. 2007b: Basiskonzepte, Brückenbildung, Kompetenzentwicklung? Dewey, Spranger, Wagenschein und Piaget! Drei politikdidaktische Kontroversen und vier genetische Lösungsvorschläge. In: GWP, Heft 4/2007, S. 555-568

Petrik, A. 2007c: Die Dorfgründungs-Simulation – Eine politische Entdeckungsreise von der Lebens- über die Gesellschafts- zur Herrschaftsform. Beitrag zum Länderkarussell der Ergebniskonferenz des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“, Berlin 2. 3. 2007, Handout

Petrik, A., 2007d: Kommunikative Fachdidaktik. In: Lange, D. (Hg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. Lange, D./Reinhardt, V., Band 1, Baltmannsweiler, S. 176-185

Petrik, A., 2007d: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen/Farmington Hills

Petrik, A., 2006a: Best-Practice-Modelle als Missing Link zwischen Kerncurricula und Kompetenzen. In: Besand, A. (Hg.): Politische Bildung reloaded. Perspektiven und Impulse für die Zukunft, Schwalbach/Ts., S. 43-61

- Petrik, A., 2006b: Das genetische Prinzip als Brücke zwischen Lebenswelt und Politik – Eine Lehrkunstwerkstatt zum Thema Zukunft. In: [www.sowi-onlinejournal.de/2004-1/zukunft-petrik.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-1/zukunft-petrik.htm), Zugriff 25. 11. 2006
- Petrik, A., 2004: Produktive Krisen inszenieren – Wie das genetische Prinzip Jugendliche mit Politik sowie Bildungsgang- mit Lehrkustdidaktik verschwistern kann. In: Trautmann, M. (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden, S. 270-291
- Pfeiffer**, H., 2005: Schulleitung und Schulentwicklung. In: Holtappels, H. G./Höhmann, K. (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule, München, S. 83-98
- Philipp**, E., 2003: Teamentwicklung im Kollegium. In: Pädagogisches Forum – Unterrichten erziehen, Heft 4/2003, S. 216-219
- Philipp, E., 1998: Konstruktiv mit Widerstand umgehen. In: Risse 1998, a. a. O., S. 235-250
- Philipp, E., 1996: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden, Weinheim/Basel
- Philipp, E., 1994: Teamentwicklung in Schulen. Konzepte und Möglichkeiten. In: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung, Berlin/Stuttgart, D. 6.1, S. 1-16
- Philipp, E./Rolf, H.-G., 1998: Schulprogramm und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch, Weinheim/Basel
- Piaget**, J., 1999: Erziehung zur Freiheit, Erstausgabe 1945. In: Piaget, J.: Über Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 199-2007
- Piaget, J., 1954: Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich, Erstausgabe 1932
- Pichler**, H., 2006: Politische Bildung als gelebte Praxis. In: Diendorfer, G./Steiniger, S. (Hg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven, Schwalbach/Ts., S. 105-118
- Pickel**, G., 2002: Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei politische Kulturen im Deutschland nach der Vereinigung?, Opladen
- PISA-Konsortium** Deutschland, 2006: PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahrs, Münster
- Poelchau**, H.-W., 2008: Bildungsziel Konfliktfähigkeit. Zehn Thesen zum systematischen Aufbau von Konfliktlösungskompetenzen. In: Schulverwaltung 4/2008. S. 6-8
- Pöggeler**, F., 2010: Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule, zit. n. Paulig, P.: Zur Kritik an der verwalteten Schule in der Demokratie. In: Humane Schule, Heft 10/2010, S. 1-2
- Pohl**, K., 2009: Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen, Manuskript für die Zeitschrift „Topologik. Journal of International Studies of Philosophical and Pedagogical Sciences“, Berlin, S. 1-15
- Poppe**, M., 1999: Teamarbeit als konstitutives Merkmal von Schulmanagement. In: Schulmanagement, Heft 17/1999, S. 20-29
- Poppe, M., 1993: Die dezentralisierte Gesamtschule. In: Schulmanagement, Heft 2/1993, S. 22-27
- Posch**, P., 2002: Das Schulprogramm. In: Krainz-Dürr, M./Posch, P./Rauch, F.: Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen, Innsbruck, S. 23-47
- Potter**, J., 2006: Developing Strategies in Citizenship Education in and beyond the school. In: Sliwka, A./Diedrich, M./Hofer, M. (Eds.): Citizenship Education. Theory – Research – Practice, Münster, S. 135-144

- Prenzel, A.**, 2005: Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster, S. 19-35
- Prenzel, A., 2003: Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, B. (Hg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive, Münster, S. 27-40
- Prenzel, A., 1997: Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München, S. 599-627
- Prenzel, A., 1995: Pädagogik der Vielfalt, Opladen, 2. Auflage
- Prenzel, A./Geiling, U./Heinzel, F., 1999: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht, Opladen
- Preuss-Lausitz, U.**, 1997: Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der 'Entstaatlichung' von Schule. In: ZfPäd 1997, S. 584-596
- Priebe, B.**, 1999: Das Schulprogramm. Vom Stand und Lauf der Dinge. In: Lernende Schule 6/1999, S. 4-9
- Priebe, B., 2006: Lernkulturwandel in PISA-Zeiten. In: Lernende Schule 36/2006, S. 4-9
- Priebe, B./Berkessel, H., 2008: Demokratie lernen und (er)leben. Was die Schulentwicklung mit der Demokratiepädagogik gewinnen und was Demokratiepädagogik und Politische Bildung für die Schulentwicklung leisten können. In: Lernende Schule, 43/2008, S. 20-25
- Priester, K.**, 1981: Wie progressive Konzepte entpolitisiert werden. In: Briese, V./Heitmeyer, W./Klönne, A. (Hg.): Entpolitisierung der Politikdidaktik? Politische Bildung zwischen Reform und Gegenreform, Weinheim/Basel, S. 143-162
- Projektteam** Urteilsbildung (Leitung Wolfgang Sander, MS), 2002 u. 2003: Methoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht: Wie fördern wir politische Urteilskompetenz? Unterlagen zur Tagung am 21. 11. 2002 in Münster, S. 1-10 und zur Tagung am 4. 6. 2003 in Münster
- Proske, M.**, 2003: Pädagogische Kommunikation in der Form von Schulunterricht. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge, Bielefeld, S. 143-164
- Qualitätsrahmen** Demokratiepädagogik, 2007: Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln, S. 1-26, [www.blk-demokratie.de/termine/veranstaltungen/ergebniskonferenz-des-blk-programms-demokratie-lernen-leben-materialien.htm](http://www.blk-demokratie.de/termine/veranstaltungen/ergebniskonferenz-des-blk-programms-demokratie-lernen-leben-materialien.htm) vom 22. 3. 2007, Zugriff 17. 4. 2007
- Quesel, C./Oser, F.**, 2006: Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie? In: Dies. (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Zürich/Chur, S. 1-13
- Radtke, F.-O.**, 2000: Einleitung: Schulautonomie, Sozialstaat & Chancengleichheit. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit, Opladen, S. 13-32
- Rahm, S./Schröck, K.**, 2008: Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen, Bad Heilbrunn/Obb.
- Rahm, S., 2005: Einführung in die Theorie der Schulentwicklung, Weinheim/Basel
- Ramseger, J.** 1991: Was heißt 'durch Unterricht erziehen'? Erziehender Unterricht und Schulreform, Weinheim/Basel

- Rancière, J.**, 1994: Die Gemeinschaft der Gleichen. In: Vogel, J. (Hg.): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen, Frankfurt/M., S. 101-132
- Randoll, D.**, 1997: Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtungen der Ergebnisse von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule, Baden-Baden
- Ratzki, A.**, 2004: Schulleitung und Schulaufsicht – ein mehrdeutiges Verhältnis. In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis, Neuwied/Kriftel, S. 60-72
- Ratzki, A., 2000: Teamarbeit – Zaubermittel oder Schreckgespenst? Für eine realistische Einschätzung von Teamarbeit in der Schule. In: Lernende Schule, 9/2000, S. 4-11
- Ratzki, A./Keim, W./Mönkemeyer, M./Neißen, B./Schulz-Wensky, G./Wübbels, H., 1996 (Hg.): Das Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide, Frankfurt/M.
- Ratzki, A., 1997: Schulaufsicht im „Haus des Lernens“. Teamarbeit in der Schulaufsicht als Basis für Qualitätsentwicklung, unveröffentlichtes Manuskript 1997, S. 1-6
- Rau, J.**, 1999 und die noch lebenden Bundespräsidenten: Gemeinsame Erklärung zu Ehren von Theodor Heuss vom 14. 9. 1999, zit. n. Himmelmann, G.: Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Bildung. In: Oberreuter, H. (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2009, S. 73-91, hier S. 76
- Rauch, F.**, 2002: Erfolgsfaktor Unterstützungssysteme. In: Krainz-Dürr, M./Posch, P./Rauch, F.: Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen, Innsbruck, S. 156-164
- Rauscher, H.**, 2005: Startgedanken für ein Reformpensum Schulaufsicht 2005. In: Schulmanagement, Heft 4/1993, S. 20-24
- Rawls, J.**, 1998: Politischer Liberalismus, Frankfurt/M.
- Redlich, A./Mironov, E.**, 2003: Die Handhabung von Konflikten im Rahmen von Teamentwicklung. In: Stumpf, S./Thomas, A. (Hg.): Teamarbeit und Teamentwicklung, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 265-296
- Regenbrecht, A.**, 1988: Der Beitrag Kohlbergs zu einer Theorie der moralischen Erziehung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/1988, S. 80-102
- Regenthal, G.**, o.J.: CI für Schulen. Corporate Identity für Schulen; [www.ciakademie.de/index.php?id=16&print=1&no\\_cache=1](http://www.ciakademie.de/index.php?id=16&print=1&no_cache=1), Zugriff 17. 11 2009
- Reh, S./Schelle, C.**, 2000: Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Berufsbiographischer Erzählungen. In: Bastian et al., 2000, a. a. O., 107-124
- Reh, S., 2004: Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? In: ZfPäd, Heft 3/2004, S. 358-372
- Reheis, F.**, 2009: Zeitkultur – zum Umgang mit Zeit im Unterricht, in der politischen Bildung und in der praktischen Politik. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Ts., S. 67-80
- Reich, K.**, 1996: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Neuwied, Kriftel, Berlin
- Reichenbach, R.**, 2010: Die Macht des Volkes "lernen und leben"...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs. In: Aufenanger, S. et al. (Hg.): "Bildung in der Demokratie" Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Farmington Hills, S. 145-168
- Reichenbach, R., 2010a: In der Concorde-Falle – Festhalten an unnötigen Reformen, Vortrag auf dem Kongress „Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Der Bluff der Kompetenzorientierung“, Universität Köln, 26. 6. 2010, Vortrag, inzwischen vorfindbar unter: [www.bildung-wissen.eu/tagungen.html](http://www.bildung-wissen.eu/tagungen.html), Zugriff 21. 9. 2010
- Reichenbach, R., 2007: Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart

- Reichenbach, R., 2007a: Anstand als Kategorie der Politischen Bildung. In: Crotti, C./Gonon, P./Herzog, W. (Hg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Festschrift für Fritz Osterwalder, Bern, S. 317-333
- Reichenbach, R., 2007b: „Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt“ Bemerkungen zur Metaphorik der Politischen Bildung. In: Bucher, A. A. (Hg.): Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser, Berlin, S. 57-72
- Reichenbach, R., 2007c: Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriff – treue Partner des pädagogischen Besserwissens, [www.parapluie.de/archiv/worte/paedagogi](http://www.parapluie.de/archiv/worte/paedagogi) v. 13. 4. 2007, S. 1-10, Zugriff 17. 6. 2008
- Reichenbach, R., 2007d: Demokratische Erziehung oder Politische Bildung? In: Rolf, B. K./Draken & Münnix, G. (Hg.): Orientierung durch Philosophieren. Münster, S. 63-77
- Reichenbach, R., 2007e: Die Grenzen der politischen Bildung und das Ethos demokratischer Gesellschaften In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 97-105
- Reichenbach, R., 2007f: Soft skills destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld, S. 64-81
- Reichenbach, R., 2006b: „Erziehung zum Guten“ – 7 Thesen. Referat auf der der Tagung „Werte unterrichten“. Zur politischen Entdeckung einer schulischen Aufgabe“, organisiert von der Evangelischen Akademie zu Berlin und der Katholischen Akademie in Berlin e. V., Berlin, Katholische Akademie in Berlin, 4. 3. 2006, S. 1-14
- Reichenbach, R., 2006c: Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, C./Oser, F. (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Zürich/Chur, S. 39-61
- Reichenbach, R., 2006d zit. n: Biedermann, H.: Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation Patentrezept politischer Identitätsfindung?, Münster
- Reichenbach, R., 2005: Politische Bildung und die Regulierung psychischer Affiziertheit. In: Reichenbach, R./Breit, H.: (Hg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls, Berlin, S. 51-60
- Reichenbach, R., 2002a: „Führen und sich führen lassen – Fünf Notizen gegen das ‘Höchstpersönliche’ und das ‘Höchstpersönliche des Führens““. In: Eidgenössisches Personalamt (Hg.): Führen lehren – Führen lernen. Former les managers de demain. Eine Herausforderung zwischen Kunst und Wissenschaft, Schriftenreihe Band 15, Bern, S. 33-49
- Reichenbach, R., 2002b: Die Bildung des demokratischen Kopfes – Zwischen Demosorientierung und Ethnosorientierung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung, Heft 3/2002, S. 383-398
- Reichenbach, R., 2001: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster
- Reichenbach, R., 2000c: Die Zumutung des Erziehens und die Scham des Erziehenden. In: Bucher, A./Donnenberg, R./Seitz, R.: Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht, Wien, S. 104-119
- Reichenbach, R., 2000d: Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge – Zur pädagogischen Bedeutung des Dissens. In: ZfPäd 6/2000, S. 795-807
- Reichenbach, R., 2000e: Zwischen Polisidyll und massendemokratischem Realismus. Bemerkungen anlässlich der Ergebnisse einer Expertenbefragung zur politischen Bildung in der Schweiz. In: Reichenbach/Oser 2000a, a. a. O., 17-36

- Reichenbach, R., 2000f: Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel der politischen Bildung. In: Reichenbach, R./Oser, F. (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz, Freiburg/CH, S. 118-130,
- Reichenbach, R., 1994: Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs, Bern
- Reichenbach, R./Maxwell, B. 2007: Moralerziehung als Erziehung der Gefühle. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4/2007, S. 11-25
- Reichenbach, R./Maxwell, B., 2006: Democratic Behaviour and Political Action Remarks on Political Education. In: Sliwka, A./Diedrich, M./Hofer, M. (Eds.): Citizenship Education. Theory – Research – Practice, Münster, S. 37-44
- Reichenbach, R./Oser, F., 2000a (Hg.): Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium, Freiburg/CH 2000, S. 17-36
- Reichenbach, R./Oser, F., 2000b: Einleitend: Zwischen Pathos und Ernüchterung. In: Dies. (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse, Freiburg, CH, S. 3-13
- Reichenbach, R./Sander, W./Brüggen, F./Scheerer, H./Frey, A., 2006a: Projektskizze im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“. Zur Messung der politischen Urteilskompetenz, 30. 8 2006, S. 1-9 (unveröffentlicht)
- Reimer, A.**, 2009: Politische Partizipation. Vorstellungen von Schülern des Fachgymnasiums Wirtschaft. In: Polis 3/2009, S. 18-20
- Reimers, G.**, 2007.: WAZ vom 17. 1. 2007, Serie „Schule heute – Wunsch und Wirklichkeit“, hier „Viele Idioten im Kurs“, S. 2
- Reinders, H.**, 2008: Soziale Kompetenzen als Grundlage für die politische Bildung. In: Kursiv, Heft 3/2008, S. 52-58
- Reinders, H., 2001: Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit. Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenzen, Opladen
- Reinhardt, K.**, 1992: Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schulen der Zukunft?, Weinheim/Basel
- Reinhardt, S.**, 2010a: Werte-Bildung und politische Bildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Lynen von der Berg, H. (Hg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden, S. 211-223
- Reinhardt, S., 2010: Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange/Himmelman 2010, a. a. O., S. 125-141
- Reinhardt, S., 2009: Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: GWP, Heft 1/2009, S. 119-125
- Reinhardt, S., 2007: Demokratieverständnis: Konfliktfähigkeit als Hauptproblem. In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 565-574
- Reinhardt, S., 2006: Konfliktfähigkeit als Demokratie-Kompetenz. In: GWP, Heft 1/2006, S. 101-113; in erweiterter Form: Reinhardt, S.: Die Demokratie-Kompetenz der Konfliktfähigkeit – lässt sie sich messen? In: Rüdiger, A./Seng, E.-M. (Hg.): Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Festschrift für Richard Saage zum 65. Geburtstag, Berlin, S. 501-520
- Reinhardt, S., 2005a: Handlungsorientierung. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, 3. völlig überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts., S. 146-168
- Reinhardt, S., 2005b: Fehlverstehen und Fehler verstehen. Aus Fehlern lernen ist aktives Lernen. In: Himmelman/Lange, 2005, a. a. O., S. 129-140

- Reinhardt, S., 2005c: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin
- Reinhardt, S., 2004: Demokratie-Kompetenzen, Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin
- Reinhardt, S., 2003a: Demokratie-Lernen in der Schule. In: Palentien/Hurrelmann, 2003b, a. a. O., S. 68-82
- Reinhardt, S., 2003b: Irrige Alltagsvorstellungen im Politikunterricht. Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens? In: GWP, Heft 4/2003, S. 499-505
- Reinhardt, S., 2002a: Pragmatische Empfehlungen für die Bildungspolitik und für Schulen. In: Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F.: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt, Opladen, S. 291-293
- Reinhardt, S., 2002b: Demokratie-Lernen – Wege und Möglichkeiten in der Schule. In: Gegenwartskunde, Heft 2/2002, S. 237-247
- Reinhardt, S., 1999a: Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. In: Journal of Social Science Education, Volume 8, Number 2/1999, pp. 23-31
- Reinhardt, S., 1999b: Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen
- Reinhardt, S., 1998: Moralische Selbstbestimmung und schulische Interaktion in Deutschland. In: Keuffer et al., 1998, S. 450-462
- Reinhardt, S., 1995: Politisch-moralische Erziehung und Schulstruktur. In: Ballestrem, K./Buchheim, H./Hättich, M./Hürten, H.: Sozialethik und Politische Bildung. Festschrift für Bernhard Sutor, Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 193-204
- Reinhardt, S., 1986: Wie politisch darf der Lehrer sein? In: Politische Bildung, Heft 3/1986, S. 43-51
- Reinhardt, S., 1984: Förderung der Urteilkraft – am Beispiel „Todesstrafe“. Vorschlag für ein Instrument zur selbstständigen Klärung und Diskussion von Werten durch Schüler der Oberstufe. In: Gegenwartskunde, Heft 4/1984, S. 433-444
- Reinhardt, S., 1976: Wie politisch darf der „Politik“-Lehrer sein? In: APuZ 8/1976, S. 25-35
- Reinhardt, S./Tillmann, F., 2002: Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, H.-H. et al.: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt, Opladen, S. 43-74
- Reinhardt, S./Tillmann, F., 2001: Politische Orientierungen Jugendlicher. Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie“. In: APuZ 45/2001, S. 3-13
- Reinhardt, V.**, 2009a: Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Ts., S. 127-150
- Reinhardt, V., 2009b: Partizipation in der Schule. Ein Ansatz für demokratische Schulqualität. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg, Heft 7/2009, S. 4-10
- Reinhardt, V., 2007a: Fachunterricht oder Projektunterricht. Gibt es ein Didaktik-Dilemma? In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 557-563
- Reinhardt, V., 2007b: Fachunterricht Politik und Demokratie-Lernen in Projektform. In: Beutel/Fauser 2007, a. a. O., S. 140-153

Reinhardt, V., 2007c: Feedback, Evaluation und Unterrichtsentwicklung durch Lernende. In: Reinhardt, V. (Hg.): Forschung und Bildungsbedingungen, Basiswissen Politische Bildung, Band 4, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Baltmannsweiler, S. 90-98

Reinhardt, V., 2007d: Projektarbeit. In: Lange; D. (Hg.): Methoden Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung, Band 6, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Baltmannsweiler, S. 100-105

Reinhardt, V., 2005 (Hg.): Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

**Reiser, H.**, 1996: Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5/1996, S. 178-186

**Reitemeyer, U.**, 2008: Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit, Montaigne, Rousseau, Kant, agora uni-muenster.de/ew/personen/medien/erziehungsalsaufforderungzurselbsttaetigkeit.pdf, Zugriff 4. 7. 2008

**Rekus, J.**, 1999: Schule als ethischer Handlungsraum. Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Schule. In: Ladenthin, V./Schilmöller, R. (Hg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung, Opladen, S. 250-265

Rekus, J., 1985: Soziales Lernen – Vom Konflikt zur Sozialverpflichtung, Hildesheim

**Retter, H.**, 2009: Unser Dewey – deutsche Rezeptionsprobleme. In: Hohr, H./Retter, H.: Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys, Bad Heilbrunn/Obb., S. 137-207

**Reusser, K.**, 1999: „Und sie bewegt sich doch“ – aber man behalte die Richtung im Auge! Zum Wandel der Schule und zum neu-alten pädagogischen Rollenverständnis von Lehrern. In: Die neue Schulpraxis, Heft 7/8/1999, S. 11-15

**Rhyn, H.**, 1998: Geteilte Erfahrungen, gemeinsames Wissen. Anmerkungen zum Verhältnis von Demokratie und Erziehung bei John Dewey. In: Rülcker, T./Oelkers, J. (Hg.): Politische Reformpädagogik, Bern u. a.

**Richter, D.**, 2007: Das politische Wissen von Grundschulern. In APuZ 32/33-2007, S. 21-26

Richter, D., 1991: Herausforderungen und Lebenswelt. Probleme der Vermittlung von wissenschaftlichen und lebensweltlichen Erkenntnisweisen. In: Claußen, B./Gagel, W./Neumann, F.: Herausforderungen, Antworten. Politische Bildung in den neunziger Jahren, Opladen, S. 251-264

Richter, D., 1989: Bedingungen emanzipatorischer politischer Lernprozesse. Über den Zusammenhang von lebensweltlicher Erfahrung mit kognitiver Entwicklung, Frankfurt/M.

**Richter, E.**, 2007a: Erziehung zur Demokratie aus der Perspektive des Republikanismus. In: Lange/Himmelman, 2007c, a. a. O., Wiesbaden, S. 59-75

Richter, E., 2007b: Politik, Demokratie und politische Bildung. In: Breit, G./Massing, H. (Hg.): Politik im Politikunterricht. Wider den inhaltsleeren Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S. 9-23

Richter, E., 2004: Republikanische Politik. Demokratische Öffentlichkeit und politische Moralität, Reinbek bei Hamburg

**Riecke-Baulecke, T.**, 2007: SchulleitungPlus. Schule und Unterricht erfolgreich gestalten, München/Düsseldorf/Stuttgart

Riecke-Baulecke, T., 2002: Die Herausforderung (endlich) annehmen. Fünf Thesen zur Zukunft des Schulmanagement. In: Schulmanagement, Heft 1/2002, S. 10-13

Riecke-Baulecke, T., 2001a: Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung, Bad Heilbrunn/Obb.

- Riecke-Baulecke, T., 2001b: Qualitätsentwicklung durch Schulprogramme. Hilfestellungen zur praktischen Schulprogrammarbeit. Befunde über Leistungen und Optimierungsbedarf von Schulen, Verein „Innovative Schulen“, Borderholm
- Riecke-Baulecke, T., 2001c: Schulprogramme und wirksames Management. Schulleiter-Handbuch 100, München
- Riedel**, M., 1972: Bürger, Staatsbürger, Bürgertum. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Hg. von Brunner, O./Konze, W./Kosselleck, R., Band 1, Stuttgart, S. 672-725
- Riegel**, E., 2005: „Neue Lehrer braucht das Land“. In: DIE ZEIT, Nr. 17 v. 21. 4. 2005
- Rieger-Ladich**, M., 2002: Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz
- Rieger-Ladich, M., 1999: Sofakissen Mündigkeit. In: Unsere Jugend 7-8/51, S. 296-304
- Risse**, E., 2003: Lernkultur als Ziel einer systematischen Entwicklung der Schule, Oldenburger Universitätsreden, Nr. 145, Oldenburg
- Risse, E., 1998 (Hg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied
- Robers**, N., 2009: Der Pisa-Verlierer. Politikunterricht in der Schule. In: WAZ, Westdeutsche Allgemeine Zeitung, 12. 1. 2009
- Rohe**, K., 1994: Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken, Stuttgart/Berlin/Köln, 2. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage
- Röhrig**, W., 1991: Eliten und das Wesen der Demokratie, München
- Röhrs**, H., 1991: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform, Donauwörth
- Röken**, G., o. J.: Annäherungen und Möglichkeiten zu einem gesamtschulgemäßen Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der inneren Differenzierung im Pädagogikunterricht. In: Gertz-Wellman, U./Mertens, M. (Hg.): Pädagogikunterricht an der Gesamtschule. Berichte und Reflexionen aus der Praxis für die Praxis. Anstöße für den Pädagogikunterricht, Band 7, S. 47-55
- Röken, G., 2009a: „Pädagogikunterricht reloaded“. Vorüberlegungen zu einem pädagogisch durchdrungenen und pädagogisch identifizierbaren Pädagogikunterricht oder: die Notwendigkeit des paradigmatischen Perspektivwechsels in der Realität des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts. Eine Darstellung in zehn Statements. In: Pädagogikunterricht, Heft 2/3 – 2009, S. 12-17
- Röken, G., 2006: Das Zentralabitur im Fach Erziehungswissenschaft – grundsätzliche Aspekte und kritische Anmerkungen unter pädagogischer Perspektive. In: Pädagogikunterricht, Heft 2/3 2006, S. 2-10
- Röken, G., 2005a: Grußwort auf dem Pädagogiklehrertag „Begabungen erkennen und fördern“ am 13. 10. 2004 in Münster. In: Pädagogikunterricht, Heft 1/2005, S. 3-5
- Röken, G., 2005b: Lernfallen im Pädagogikunterricht. In: Pädagogikunterricht, Heft 4/2005, S. 28-30, inzwischen in einer Neuauflage unter dem Titel „Lehr- und Lernfallen im Pädagogikunterricht“ überarbeitet und ergänzt. In: Storck, C./Wortmann, E. (Hg.): 40 Ideen für den Pädagogikunterricht, Didactica Nova, Band 16, Baltmannsweiler, S. 27-50
- Röken, G., 2004a: Pädagogikunterricht – aktuell und zukunftsorientiert. Statements zur fachbezogenen Reflexion und fachlichen Weiterentwicklung. In: Gutheil, G./Opora, P.: Perspektiven des Pädagogikunterrichts. Beiträge zur schulpolitischen, didaktischen und methodischen Zukunft des Faches in einer sich wandelnden Schullandschaft, Baltmannsweiler, S. 52-71
- Röken, G., 2004b: Teamarbeit als Lern- und Reflexionsprozess. Chance zur Professionalisierung der Lehrertätigkeit und Möglichkeit zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. In: Schulverwaltung NRW spezial, Sonderausgabe, Heft 4/2004, S. 21-25

- Röken, G., 2002a: Qualitätsentwicklung und -sicherung im Fach Sozialwissenschaften in den Regierungsbezirken Münster und Detmold. In: Politisches Lernen 2/2002, S. 28-39
- Röken, G., 2002b: Und sie bewegt sich doch – hoffentlich. Die Arbeit der Fach-, Bildungsgangs- oder Lernbereichskonferenzen als Motor der Qualitätsentwicklung in der Politischen Bildung vor dem Hintergrund der „Rahmenvorgabe Politische Bildung“. In: Politisches Lernen, Heft 4/2001-1/2002, S. 103-113
- Röken, G., 2002c: Positionspapier zu einer systematischen Unterrichtsentwicklung als Ansatz für schulaufsichtliches Handeln. Vorlage für die Dezernatsbesprechung des Dezernates 43 bei der Bezirksregierung Münster am 10. 1. 2002 (internes Arbeitspapier)
- Röken, G., 2000a: Die Arbeit der Fachkonferenz Erziehungswissenschaft an der Gesamtschule Waltrop. Arbeitsweisen, Aufgaben und Ziele. In: Pädagogikunterricht, Heft 1/2000, S. 32-41
- Röken, G., 2000b: Arbeitsmethoden im Pädagogikunterricht. In: Pädagogikunterricht, Heft 4/2000, S. 12-22
- Röken, G., 1999: Schule als Lernort für erzieherisches Handeln. Erwartungen an einen guten Pädagogikunterricht. In: Knöpfel, E./Langeveld, J./Rauch, B.: Pädagogikunterricht – ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung, Baltmannsweiler, S. 116-122
- Röken, G., 1998: Von der Teambildung zur Teamfähigkeit. In: Schulmanagement, Heft 1/1998, S. 19-28
- Röken, G., 1996 (Hg.): Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Die Reform geht weiter, Essen
- Röken, G., 1996a: Teamarbeit in der Sekundarstufe I und II an der Gesamtschule Waltrop, Waltrop, unveröffentlicht
- Röken, G., 1996b: Leistungsbewertung pädagogischer gestalten – oder die Notwendigkeit der Erweiterung der Diskussion um die Leistungsbewertung an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Ders. (Hg.): Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Die Reform geht weiter, Essen, S. 137-174
- Röken, G., 1993a: Gesamtschulspezifisches Lernen in der Sekundarstufe II – ein unlösbares Problem? In: GGG-fesch-Info. Gesamtschule in Nordrhein -Westfalen, Heft 4/1993, S. 13-34
- Röken, G., 1993b: „Der Klassenrat“. In: Gesamtschule Waltrop ... etwas mehr als nur Schule, Schulbroschüre der Gesamtschule Waltrop, Waltrop 1993, S. 50-54
- Röken, G., 1993c: Teamarbeit an der Gesamtschule. In: Gesamtschule Waltrop ... etwas mehr als nur Schule, Schulbroschüre der Gesamtschule Waltrop, Waltrop, S. 75-82
- Röken, G., 1988a: Wie können Schüler beim Thema „Lernen“ mitplanen? In: Pädagogikunterricht, Heft 1/1988, S. 37-49
- Röken, G., 1988b: Wiederholung ohne Wiederholung. Handlungsorientierter Unterricht in 13/II unter dem Aspekt der Abiturvorbereitung. In: Pädagogikunterricht 4/1988, S. 15-28
- Röken, G., 1987: Die Individualpsychologie – Ein Thema für den Pädagogikunterricht? In: Pädagogikunterricht, Heft 4/1987, S. 21-41
- Röken, G., 1982: Handlungsorientierung und Förderung von Handlungskompetenz als Auftrag historisch-politischer Bildung. In: Politisches Lernen, Heft 1-2/1982, S. 34-50
- Röken, G., 1979: Bürgerinitiativen – Chancen politischer Einflussnahme? Eine Unterrichtsreihe in einem gymnasialen Grundkurs der Jahrgangsstufe 12 im Fach Sozialwissenschaften unter den Aspekten einer analytischen Durchdringung des Problembereichs und Förderung der Handlungskompetenz der Schüler, 1979, unveröffentlicht

- Röken, G., 1977: Relative Autonomie des Staates, politische Krise und das Problem der Legitimation – eine Analyse zentraler gesellschaftstheoretischer Aspekte bei Claus Offe, schriftliche Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Herne, unveröffentlicht
- Röken, G./Schrieverhoff, C., 2007: Zentralabitur im Fach Politik. In: Reinhardt, V. (Hg.): Forschung und Bildungsbedingungen. Basiswissen Politische Bildung, Band 4, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Baltmannsweiler, S. 137-150
- Röken, G./Schlütz, K., 2009b: Impulsreferat zum Thema: „Fachkonferenzarbeit als Motor der Unterrichtsentwicklung, Kardinal-von-Galen-Gymnasium Münster, Power-Point-Vortrag, 26. 1. 2009, S. 1-38, unveröffentlicht
- Rolff, H.-G.**, 2010: Salutogenes Leitungshandeln. In: Journal für Schulentwicklung 2/2010, S. 68-71
- Rolff, H.-G., 2008a: Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer et al., 2008, a. a. O., S. 73-93
- Rolff, H.-G., 2008: Schulweite Unterrichtsentwicklung – kompakt, Weiterbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 20. 10. 2008, Skript, Folien 1-32
- Rolff, H.-G., 2007a: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, zit. n. Rolff, H. G.: Skizzen zu einer Theorie der Schulentwicklung. Eine Einführung. Tagung des Netzwerkes „Schulentwicklung“ am 14./15.2. 2007, [www.netzwerk-schulentwicklung.de/Skizzen\\_zu\\_einer\\_Theorie\\_der\\_Schulentwicklung.pdf](http://www.netzwerk-schulentwicklung.de/Skizzen_zu_einer_Theorie_der_Schulentwicklung.pdf), Zugriff: 17. 1. 2009
- Rolff, H.-G., 2007b: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, Weinheim/Basel
- Rolff, H.-G., 2006a: Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hg.): Professionswissen Schulleitung, Weinheim/Basel, S. 296-364
- Rolff, H.-G., 2006b: Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Bos, W./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14, Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim/München, S. 221-245
- Rolff, H.-G., 2004: Vortrag: Schulprogramm als kollegialer Diskurs – Überlegungen vor dem Hintergrund von Evaluation, Erlangen 27. 11. 2004
- Rolff, H.-G., 2001: Schulentwicklung konkret. Steuergruppe, Bestandsaufnahme, Evaluation, Seelze
- Rolff, H.-G., 1998a/b: Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck/Wien, S. 190-217
- Rolff, H.-G., 1998c: Schulaufsichtsentwicklung in Deutschland. Ein vergleichender Bericht aus der Sicht des nordrhein-westfälischen QUESS-Projektes. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule, Soest, S. 95-120
- Rolff, H.-G., 1995: Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. In: Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryck, T., 1995 (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung, Weinheim/München, S. 31-54
- Rolff, H.-G., 1994a: Schule als lernende Organisation. In: Dobart, A. (Hg.): Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsberichte aus Bereichen der Schulversuche und Schulentwicklung. Was können Schulen für Schulentwicklung leisten?, Wien, S. 95-116
- Rolff, H.-G., 1994b: Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung, Berlin, D 6.7, S. 1-14

- Rolff, H.-G., 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule, Weinheim/München
- Rolff, H.-G., 1991: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: ZfPäd, Heft 6/1991, S. 865-886
- Rolff, H.-G. et al. 1998: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung, Weinheim/Basel
- Rolff, H.-G./Schley, W., 2000: Bezugstheorien aus der Personalentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 4/2000, S. 44-59
- Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J., 2002: Im Spannungsfeld von Aufsicht und Beratung, Einführung. In: Dies. (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis, Neuwied/Kriftel, S. 11-12
- Rosenbusch, H. S., 2008: Schulleitung und Schulaufsicht – durch Kooperation lassen sich gemeinsame Ziele besser erreichen. In: Bartz et al. (Hg.): PraxisWissen Schulleitung, Köln, 100.11, S. 1-8**
- Rosenbusch, H. S., 2007: Organisationspädagogische Bedingungen der Eigenverantwortlichen Schule. In: Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure, Köln, S. 21-30.
- Rosenbusch, H. S., 2005: Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns, München/Neuwied
- Rosenbusch, H. S., 2002: Vom 'private cold war' zum 'Freund in der Not'?! In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis, Neuwied/Kriftel, S. 13-26
- Rosenbusch, H. S., 1999: Schulleitung und Schulaufsicht. In: Rösner, E. (Hg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung, Band 8, Dortmund, S. 243-258
- Rosenbusch, H. S., 1998: Kooperation als Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten – Kommunikationsstrukturen und ihre Wirkungen im dienstlichen Verkehr der Schule. In: Wissinger, J./Rosenbusch, H. S. (Hg.): Motivation durch Kooperation, Schulleiter-Handbuch, Band 58, Braunschweig, S. 68-78
- Rosenbusch, H. S./Schlemmer, E., 1997: Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. In: Schulmanagement, Heft 6/1997, S. 9-17
- Rosenbusch, H. S., 1995a: Reform der Schule aus organisationspädagogischer Sicht. In: Schulmanagement, Heft 4/1995, S. 47-52
- Rosenbusch, H. S., 1995b: Reform der Schulverwaltung aus organisationspädagogischer Sicht. Schulleitung und Schulaufsicht als erzieherisch bedeutsame Wirklichkeit. In: Schulmanagement, Heft 4/1995, S. 36-42
- Rosenbusch, H. S., 1995c: Hierarchie und Kollegialität – ein Widerspruch? Kooperation für eine gemeinsame pädagogische Zielsetzung. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung, Berlin, D 1.1, S. 1-14
- Rosenbusch, H. S., 1994: Lehrer und Schulräte – ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht, Bad Heilbrunn/Obb.
- Rosenbusch, H. S., 1993a: Organisationspädagogische Überlegungen zu einer Reform der Schulaufsicht I. Begründungen und Ansätze einer Reform In: Schulmanagement, Heft 5/1993, S. 9-13
- Rosenbusch, H. S., 1993b/d: Organisationspädagogische Überlegungen zu einer Reform der Schulaufsicht II – Schatzsuche und Logik des Vertrauens. In: Schulmanagement, Heft 6/1993, S. 9-15

- Rosenbusch, H. S., 1993c: Schulaufsicht neu gestalten. In: Pädagogik 11/1993, S. 34-40
- Rossum**, van, W., 2004: „Meine Sonntage mit Sabine Christiansen“, Köln
- Rother**, C., 2006: Demokratie für fortgeschrittene Anfänger. In: Lernende Schule, Heft 33/2006, S. 20-21
- Rudolf**, K./Zeller, M., 2001: Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt – eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Rüegg-Sturm**, J., 2003: Organisation und organisationaler Wandel. Eine theoretische Erkundung aus konstruktivistischer Sicht, Wiesbaden
- Rumpf**, H., 2004: Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten, Weinheim/München
- Rürup**, M./Heinrich, M., 2007: Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 158-183
- Russel**, D. J., 2001: Citizen Politics in Western Democracies. Public Opinion and Political Parties in the United States, Great Britain, West Germany, 3. Chatham N. J., 3. Auflage
- Saldern**, M. v., 1998: Grundlagen zur systemischen Organisationsentwicklung, Hohengehren
- Sander**, W., 2007 **(MS)**: Das Konzept der Urteilsbildung. Unter: [egora.uni-muenster.de/pbnetz](http://egora.uni-muenster.de/pbnetz), 11. 2. 2007, Zugriff 17. 8. 2008
- Sander, W., 2007a (MS): Perspektivenwechsel ohne Perspektive? Was leistet der Konstruktivismus für die Didaktik und Unterrichtsforschung? Habilitationsvortrag vom 22. 2. 1995 in der Fassung vom 1. 6. 2007
- Sander, W., 2003 (MS): Urteilsbildung Methoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Wie fördern wir sozialwissenschaftliche Urteilskompetenz? Tagung am 4. 6. 2003, Handout
- Sander, W., 1988 (MS): Politisch-moralische Urteilsbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Überlegungen in grundlegender Absicht. In: Sander, W. (Hg.): Lernen für die Mündigkeit. Perspektiven der politischen Bildung, Marburg, S. 72-85
- Sander, W., 1988a (MS): Methoden der politischen Entscheidungsanalyse und der politisch-moralischen Urteilsbildung. In: Gagel, W./Menne, D. (Hg.): Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW, S. 189-200
- Sander, W., 1984 (MS): Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteils und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung, Opladen
- Sander, W. 1983 (MS): Mündige Bürger – Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich? In: Frankfurter Hefte Extra 5, Existenzwissen 1983, S. 175-193
- Sander, W. (MS)/Igelbrink, C., 2010: Selbstbestimmt urteilen lernen. Schüler emotional stärken durch Metakognition und Urteilsbildung. Das Modellprojekt „Das ist gut für mich“, Münster
- Sander, W., 2009a: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. Vortrag auf der 10. Jahrestagung der GPJE in Kooperation mit der Universität Wien am 19. 6. 2009; inzwischen erschienen. In: Kursiv, Heft 1/2010, S. 14-26
- Sander, W., 2009b: Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), Heft 3/2009, S. 293-307
- Sander, W., 2008a: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts., 3. Auflage

Sander, W., 2008b: Was ist der „Kern“ des Fachunterrichts in der politischen Bildung?  
In: Kursiv, Heft 3/2008, S. 60-74

Sander, W., 2007a: Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte. In: Beutel/Fauser 2007, a. a. O., S. 71-86. Dieser Aufsatz ist die erweiterte Version des Vortrages von Sander, den er im Rahmen des Kolloquiums „Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft“ am 18. 6. 2004 in Stuttgart hielt. Das Manuskript umfasst die Seiten 1-16 und wird mit dem Stichwort Manuskript zitiert.

Sander, W., 2007b: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts., 2. Auflage

Sander, W., 2006a: Phoenix aus der Asche? Politische Bildung als Gegenstand von Forschung und Theoriebildung. In: Kursiv, Heft 2/2006, S. 66-74

Sander, W. 2006b: Politische Bildung in der Demokratie – Herausforderungen im europäischen Kontext. In: Diendorfer, G./Steiniger, S. (Hg.): Demokratie – Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahmen, Praxis, Perspektiven, Schwalbach/Ts., S. 22-38

Sander, W., 2006c: Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., 3. Auflage, S. 13-47

Sander, W., 2005: Demokratie in der politischen Bildung – politische Bildung in der Demokratie. Bemerkungen zu nötigen und unnötigen Kontroversen. In: Massing/Roy, 2005, a. a. O. S. 338-347

Sander, W., 2004: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg

Sander, W., 2003: Politische Bildung als „Demokratie-Lernen“? Anmerkungen zu einer unfruchtbaren Kontroverse. In: Polis 3/2003, S. 8-9

Sander, W., 2003a: Vom „Unterricht“ zur „Lernumgebung“. Politikdidaktische und schulpädagogische Überlegungen zur politischen Bildung nach der Belehrungskultur. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung, Schriftenreihe Band 2, Schwalbach/Ts., S. 21-33

Sander, W., 2003b: Politische Bildung als „Demokratie-Lernen“? Anmerkungen zu einer unfruchtbaren Kontroverse. In: Polis 3/2003, S. 8-9

Sander, W., 2002: Politikdidaktik heute – wo steht die Wissenschaft vom politischen Lernen. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Band 1, Schwalbach/Ts., S. 9-19

Sander, W., 2001a: Politik entdecken – Freiheit erleben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 1. Auflage

Sander, W., 2001b: Nach der industriellen Moderne – Perspektiven Politischer Bildung für das 21. Jahrhundert. In: Jung, E. (Hg.): Neue Akzente in der Lehrerbildung. Herausforderungen – Ideen – Konzepte für das Fach Politik. Schwalbach/Ts., S. 21-33

Sander, W., 1999a: Beutelsbacher Konsens. In: Richter, D./Weißeno, G. (Hg.): Lexikon der politischen Bildung, Band 1, Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts., S. 31-32

Sander, W., 1999b: Wozu politische Bildung? Vom Sinn politischen Lernens in der Schule. In: Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften Antrittsvorlesungen I, Jenaer Universitätsreden, Bd. 6, Jena

- Sander, W., 1997: Krise des Lehrens. Krise der Lehrer. In: Kursiv, Heft 17/1997, S. 12-17
- Sander, W., 1992a: Zur Einführung. Politikdidaktik in den 90er Jahren. In: Sander 1992b, a. a. O., S. 5-8
- Sander, W., 1992b: Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover
- Sander, W., 1985a (Hg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule, Stuttgart
- Sander, W., 1985b: Politische Bildung als Fach und Prinzip. Aspekte und Probleme politischer Bildung im fächerübergreifenden Zusammenhang. In: Ders. (Hg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule, Stuttgart 1985, S. 7-33
- Sandering**, S., 2006: Schulische Anerkennungsbeziehungen an Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In: Helsper et al., 2006, a. a. O., S. 145-164
- Satori**, G., 1992: Demokratietheorie, Darmstadt, zit. n Massing, P.: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Cremer, W./Beer, W./Massing, P. (Hg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 21-60
- Schaal**, G. S./Heidenreich, F., 2006: Einführung in die Politischen Theorien der Moderne, Opladen/Farmington Hills
- Schaarschmidt**, U., 2006: Gesundheitsrisiko Lehrerberuf? Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Mittag, E./Sticker, E./Kuhlmann, K. (Hg.): Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand, Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie, Köln/Bonn, S. 48-65
- Schachtmeyer**, C./Teotzke, U., 2008: Schulleitung im Team – nie mehr einsam? In: Bartz, A. et al. (Hg.): PraxisWissen Schulleitung, Köln, 83.11. S. 1-9
- Schade**, J., 2002: „Zivilgesellschaft“ – eine vielschichtige Debatte, Duisburg (Institut für Entwicklung und Frieden der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg), unveröffentlichtes Manuskript
- Schäfer**, H., 2009: Schwedische Lernkultur – Vorbild für Schule in Nordrhein-Westfalen? In: Landeselternschaft der Gesamtschulen in NW e. V., Heft 2/2009, Integration und Knäckebrötchen – Bildung für Alle kein Problem?!, S. 12-17
- Scharpf**, F. W., 1989: Politische Steuerung und politische Institutionen. In: Politische Vierteljahresschrift, Heft 30/1989, S. 10-21
- Scharpf, F. W., 1970: Demokratietheorie zwischen Utopie und Anpassung, Konstanz
- Schattschneider**, J., 2007 (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Schattschneider, J./May, M., 2006: Für eine empirisch fundierte kompetenzorientierte Politikdidaktik. In: Besand, A. (Hg.): Politische Bildung Reloaded. Perspektiven und Impulse für die Zukunft, Schwalbach/Ts., S. 13-31
- Scheel**, U., 2000: Die Verantwortung des Staates für die Schule. In: PädF 1/2000, S. 28-30
- Scheffler**, H., 1983: Das Amt des Schulrates – zwischen Kritik und Neuorientierung. In: Allgemeiner Schulanzeiger. Magazin für Lehren und Lernen, Heft 4/1983, S. 114ff.
- Scheich**, H., 2005: Neurobiologische Grundlagen des Lernens. In: Seminar. Lehrerbildung und Schule, Heft 1/2005, S. 33-34
- Schelle**, C., 2005: Adressatenorientierung. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, 3. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 79-92
- Schelle, C., 2000: Unterrichtsentwicklung und die Rolle der Schüler. In: Polis 3/2000, S. 8ff.

Schelle, C., 1999: Schülervertretung – Stiefkind in der Schule? Perspektiven für Schulentwicklung aus Schülersicht. In: Pädagogik, 10/99, S. 54-57

**Scherb, A.**, 2009a: Pragmatismus und Demokratieerziehung. In: Oberreuter, H. (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 117-138

Scherb, A., 2009b: Wertorientierte politische Bildung und pluralistische Gesellschaft, Habil. Schrift Kath. Universität Eichstätt – unveröff. Manuskript – 2001, S. 346, zit. n.: Ders. : Pragmatisches Denken in der Politischen Bildung? In: Polis 4/2009, S. 15-19

Scherb, A., 2008: Der Bürger in der Streibaren Demokratie. Über die normativen Grundlagen Politischer Bildung, Wiesbaden

Scherb, A., 2007: Sinnorientierung. In: Lange, D. (Hg.): Strategien der Politischen Bildung, Basiswissen Politische Bildung, Band 2, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Hg. v. Lange, D./Reinhardt, V., Baltmannsweiler, S. 124-133

Scherb, A., 2005a: Demokratie-Lernen und reflexive Urteilskompetenz. In: Himmelmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 270-285

Scherb, A., 2005b: Der Pragmatismus – (k)ein politikdidaktisches Bildungskonzept. In: Polis 3/2005, S. 12-16

Scherb, A., 2005c.: Demokratie-Lernen und reflektierte Urteilskompetenz. In: Himmelmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 270-285

Scherb, A., 2004: Werteerziehung und pluralistische Demokratie, Frankfurt/M.

Scherb, A., 2003: Streitbare Demokratie und politische Bildung. Grundlagen und Bauelemente eines normativ-pädagogischen Konzepts, Hamburg

**Scheunpflug, A.**, 2006: Neurobiologische Grundlagen des Lernens. In: Pädagogikunterricht, Heft 1/2006, S. 8-9

Scheunpflug, A., 2001: Biologische Grundlagen des Lernens, Berlin

**Schiele, S.**, 2004: Demokratie braucht politische Bildung. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 1-10

Schiele, S. 1998: Handlungsorientierung Lichtblick oder Nebelschleier? In: Breit, G./Schiele, S., 1998b a. a. O., S. 1-12

Schiele, S./Schneider, H., 1997 (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart

Schiele, S./Schneider, H., 1996: Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts.

**Schilk, G. M./Blasey, H.**, 2008: Vom Klassenrat zum Schülerparlament. Partizipation auf allen Ebenen. In: Lernende Schule, Heft 43/2008, S. 34ff.

Schilk, G. M.: o. J. Praxisbaustein Das Stufenparlament als Vorläufer des Schülerparlaments, Erich-Kästner-Regionalschule Ransbach, BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

**Schirp, H.**, 2009.: Partizipation im schulischen Umfeld. Probleme wahrnehmen – sich einmischen – mitgestalten. In: Edelstein/Frank/Sliwka 2009 a. a. O., S. 114-150

Schirp, H., 2007a : Werteerziehung. Zur Entwicklung sozialer Orientierungsmuster und demokratischer Kompetenzen in der Zivilgesellschaft. In: Bucher, A. A. (Hg.): Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser., Berlin 2007, 85-98

Schirp, H., 2007b.: Die Bedeutung von Transferprozessen für Schul- und Modellversuche, unveröffentlichtes Manuskript, DEMOKRATIE MV/Transfer/Soest, 2007, S. 1-5

Schirp, H., 2007c: Zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Ein pädagogisch-schulpraktisches Konzept. In: Lange/Himmelmann, 2007c, a. a. O., S. 164-178

Schirp, H., 2003a: Schuldemokratie und Schulentwicklung. Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. In: Pahlten/Hurrelmann, 2003b, a. a. O., S. 47-67

Schirp, H., 2003b: Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Unterrichtsgestaltung beitragen? In: DDS 3/2003, S. 304-317

Schirp, H., 2002: Werterziehung. Ein Beitrag zur Schul- und Qualitätsentwicklung. Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur, Soest 2002 (unveröffentlichtes Manuskript)

Schirp, H., 1996: Der Beitrag des 'Just-Community'-Ansatzes zur Förderung sozialer Urteilsfähigkeit. In: Stark, W./Fitzner, T./Giebeler, K./Schubert, C.(Hg.): Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft. Dokumentation eines internationalen Kongresses der Evangelischen Akademie Bad Boll vom 21. bis 24. 1. 1996, S. 78

Schirp, H., 1995: Demokratie und Erziehung in der Schule – „Moralkognitive Entwicklung“ und „Öffnung“ von Schule. Zum qualitativen Zusammenhang zweier Innovationsprojekte. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt, Bonn, S. 262ff.

Schirp, H., 1988: Öffnung von Schule und projektorientiertes Arbeiten In: Gagel, W./Menne, D. (Hg.) Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW, Opladen 1988, S. 201-212

**Schleiermacher**, F. E. D., 1959: Ausgewählte pädagogische Schriften, bes. von Lichtenstein, E., Paderborn

**Schley**, W., 2008a: Die atmende Schule – Energie und Vitalität als Bedingungen gelingenden Lernens. Vortrag im Rahmen des Modellprojekts „Selbstständige Schule Recklinghausen, Marl 12. 3. 2008, unveröffentl. Vortrag, S. 1-47

Schley, W., 2008b: Klartext – Lehrerversagen in Erziehung und Unterricht. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 4/2008, S. 7-11

Schley, W., 2001: Sozialpsychologie der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 4/2001, S. 8-18

Schley, W., 1998a: Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M.: Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck, S. 111-159

Schley, W., 1998b: Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck/Wien, S. 13-53

Schley, W./Schratz, M., 2007a: Transformationale Führung braucht Leadership. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 1/2007, S. 4-11

Schley, W., 2007b: Wider die Hartnäckigkeit parentaler Beziehungsmuster. Ein Beitrag zur Theorie- und Praxis steuernder Interventionen. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 3/2007, S. 38-45

Schley, W., 2006: Von der stöhnenden zur atmenden Schule. Eröffnungsvortrag Universität Dortmund, 9. 9. 2006, Eröffnungskongress der DAPF, unveröffentl. Vortrag, S. 1-32

Schley, W., 2004: Evaluation als Intervention durch Feedback. In: Journal für Schulentwicklung, Heft/2004, S. 16-25

Schley, W., 1991: Funktion und Qualifikation von Beratern für Organisationsentwicklung an Schulen. In: Greber, U./Maybaum, J./Priebe, B./Wenzel, W. (Hg.): Auf dem Weg zur 'Guten Schule': Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven, Weinheim/Basel, S. 400-419

Schley, W./Schratz, M., 2010: System Leadership: Schöpferische Kraft in der Schulreform. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 2/2010, S. 23-30

**Schlömerkemper, J.**, 1987 (unter Mitarbeit von Klaus Winkel): Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biographische und empirische Untersuchungen zum sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar, Frankfurt/M.

**Schlosser, H./Berkessel, H.**, 2008: Den Schülern eine Stimme geben. Ein paritätisches Schulparlament. In: Lernende Schule, Heft 43/2008, S. 32-33

Schlosser, H./Plogsties, L., o. J.: Praxisbaustein Schulparlament. Integrierte Gesamtschule Ernst Bloch, Ludwigshafen, BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

**Schluss, H./Sattler, E.**, 2001: Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2/2001, S. 173-188

**Schmack, E.**, 1982: Unterricht und seine Attribute. In: Kreis, H./Burg, v.d. U.: Erziehungskonzepte für die Schule, Düsseldorf, S. 77-92

**Schmid, W.**, 2000: Philosophie der Lebenskunst, Frankfurt/M.

**Schmidt-Wulfen, W.**, 2008: Motivation und Unterrichtserfolg durch Mitplanung von Schülern, Baltmannsweiler

**Schmiederer, R.**, 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler, Frankfurt/M.

Schmiederer, R., 1974: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt/M., 2. Auflage

Schmiederer, R., 1972: Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts, Frankfurt/M.

**Schmied-Kowarzik, W.**, 2008: Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik, Kassel

**Schneider, H.**, 1998: Zivilgesellschaft – Zivilität als Bildungsziel. In: Kursiv 4/1998, S. 12-14

Schneider, H., 1996: Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule – ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Reicht der Beutelbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 199-225

**Schnell, H.**, 2006: Schulaufsicht und die Steuerung der Schulentwicklung. Das Beispiel Hessen, Kassel

Schnell, H., 2003: Schulaufsicht in Deutschland. Ein Plädoyer für den nächsten Schritt. In: Schulmanagement, Heft 1/2003, S. 24-26

**Schön, D. A.**, 1987: Educating the Reflective Practitioner, San Francisco

**Schönig, W.**, 2002: Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: ZfPäd, Heft 6/2002, S. 815-833

Schönig, W., 2000: Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule, Weinheim/München

Schönig, W., 1993: Beratung von Schulen als Hilfe zur Selbstentwicklung. In: Schönig, W./Brunner, E. J. (Hg.): Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis, Freiburg i. B., S. 80-94

Schönig, W./Brunner, E. J., 1993a: Einführung: Organisationen beraten. In: Dies.: Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis, Freiburg i. B., S. 9-30

Schönig, W./Brunner, E.J., 1993b: Ausblick, Erfolge und Grenzen der Organisationsberatung. In: Dies. (Hg.): Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis, Freiburg i. B., S. 209-223

- Schönwälder**, H.-G./Tiesler, G., 2009: Schulzeitstruktur – Willkür oder Sachgesetz? Zur Herkunft des 45-Minuten-Taktes. In: [www.schulmanagement-online.de](http://www.schulmanagement-online.de) 5/2009, S. 11-13, Zugriff 1. 2. 2010
- Schörken**, R. (Hg.), 1974: Curriculum Politik. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen
- Schorch**, G., 2000: Unterrichtsplanung – Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, L.: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München, S. 789-800
- Schratz**, M., 2003: Qualität sichern, Schulprogramme entwickeln, Seelze-Velber
- Schratz, M., 2002: Die Schulaufsicht und die teilautonome Schule. In.: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis, Neuwied/Kriftel, S. 27-42
- Schratz, M., 1999: Bildungsmanagement und Steuerung. Globalisierung als Herausforderung für das Schulwesen. In: Rösner, E. (Hg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung, Bd. 8, Dortmund, S. 219-241
- Schratz, M., 1998a: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung, 2. Auflage, Innsbruck 1998
- Schratz, M., 1998b: Gemeinsam Schule lebendig gestalten, Weinheim/Basel
- Schratz, M., 1998c: Ist ein neues Aufsichtsverständnis auch ein anderes Aufsichtsverhältnis? In: Ackermann, H./Wissinger, J. (Hg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität, Neuwied, S. 47-60
- Schratz, M., 1998d: Neue Rollen und Aufgaben der Schulleitung und Schulaufsicht. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.): Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft, Innsbruck/Wien, S. 93-116
- Schratz, M., 1997: Von der Vision zur Aktion. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 2/1997, S. 104-114
- Schratz, M., 1993: Autonomie und Schulaufsicht – ein Widerspruch? In: Schulmanagement, Heft 4/1993, S. 8-15
- Schratz, M./Hartmann, M./Schley, W., 2010: Schulen wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis, Münster/New York/München/Berlin
- Schratz, M./Hartmann, M., 2007: Change Management. Veränderung erfolgreich gestalten. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien, Berlin, B 1.9, S. 1-22
- Schratz, M./Steiner-Löffler, S., 1998: Die Lernende Schule, Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung, Weinheim/Basel
- Schratz, M. et al.. 1998: Externe Abschlussevaluation der Fortbildungsmaßnahme Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule. In: Ministerium für Schule/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule, Soest, S. 49-94
- Schreder**, G., 2004: Lehren und Lernen aus der Sicht der Schüler im Politikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Ein Beitrag zur lernerorientierten, fachdidaktischen und qualitativen Unterrichtsforschung, Inauguraldissertation, Universität Marburg, [desposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=974293733](http://desposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=974293733), Zugriff 4. 7. 2008
- Schreier**, H., 2001a: Die Utopie der Großen Gemeinschaft und die Funktion der Schule. In: Schreier 2001b, a. a. O., S. 56-85
- Schreier, H., 2001b (Hg.): Rekonstruktion der Schule, Stuttgart
- Schreier, H., 1986 Einleitung zu John Dewey Erziehung durch und für Erfahrung, Stuttgart

**Schreiner, G.**, 1979: Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität? In: ZfPäd, Heft 4/1979, S. 505

**Schrieverhoff, C.**, 2010: Demokratiepädagogik als Qualitätsbaustein für Demokratiekompetenz. Chancen in der Zweiten Lehrerbildungsphase in NRW. In: Beutel, W./Meyer, H./Ridder, M. (Hg.): Demokratiepädagogik – Grundlagen, Praxis, Schulprojekte, Service, Münster

**Schröder, A.**, 2005: Bezogene Urteilsbildung – intersubjektive Zugänge zum Politischen. In: Kursiv, Heft 1/2005, S. 68-74

**Schubarth, W.**, 2010: Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Berg, H. L. v. (Hg.): Wertebildung in Jugendarbeit Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden, S. 21-41, hier: Handout von Schubarth, W.: „Wertebildung in Schule und Unterricht: Thesen, vorgetragen bei der Tagung „Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit – Werteordnung und Wertevermittlung im Unterricht und im Schulalltag, Berlin 26./27. 4. 2010

**Schuck, C.**, 2009: Demokratie im 21. Jahrhundert. Vortrag am 13. November bei der Veranstaltung „Demokratie und Erziehung“. Dortmunder politisch-philosophische Diskurse (eigene Notizen)

**Schulbroschüre** der Gesamtschule Waltrop, 1993: Gesamtschule Waltrop – etwas mehr als nur Schule, darin: „Der Klassenrat“, Waltrop, S. 50-54

**Schultz, T.**, 2010: Zeugnistage. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 59, 12. 3. 2010, S. 3

**Schulz, W.**, 1998: Braucht die Schule neue Werte? – Persönliche Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen in der Wertediskussion, Oldenburger-Vor-Drucke, Oldenburg, 2. Auflage

Schulz, W., 1996: Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht – Didaktik – Bildung, Weinheim/Basel

Schulz, W., 1995: Didaktische Einblicke. 'Das Gesicht der Schule gestalten', Weinheim/Basel

Schulz, W., 1990: Selbständigkeit – Selbstbestimmung – Selbstverantwortung. In: Pädagogik, 6/1990, S. 34-40

Schulz, W., 1981: Demokratie lernen – demokratisch handeln. In: Wiemer, H. (Hg.) Demokratie lernen – demokratisch handeln, Bochum, S. 11-23

**Schulz-Wensky, G.**, 1994: Kooperation im Lehrerteam. Psychologische Untersuchung von Lehrergruppen im Team-Kleingruppen-Modell, Dissertation (unveröffentlicht), Köln

**Schweitzer, F.**, 2001: Werterziehung und Schulentwicklung. In: Staatliches Schulamt Reutlingen (Hg.): Demokratische Erziehung in Unterricht und Schulleben, Reutlingen

**Schwier, H.**, 1987: Vorschlag für ein Projekt zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz in der Schule. In: Lind/Raschert (Hg.), 1987, a. a. O., S. 112-115

**Seel, U.**, 2000: Die Verantwortung des Staates für die Schule. In: PädF 1/2000, S. 28

**Shea, M./Mattson, K.**, 1998: Building Citizens. A Critical Reflection and Discussion Guide for Community Service Participants. A Project of The Walt Whitman Center for the Culture and Politics of Democracy, New Brunswick, NJ

**Shell** Deutschland Holding, (Hg.): 2010: Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M.

**Seifert, H.**, 1999: Schule ist Schule und nicht das Leben. Absage an die Reformpädagogik. Für die Rettung der Lernschule. In: „Freitag“, Wochenzeitung, 26. 3. 1999

**Sekretariat** der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, II A, Stärkung der Demokratieerziehung, Beschluss der Kultusmi-

nisterkonferenz vom 6. 3. 2009 (Sekretariat der KMK: Stärkung der Demokratieerziehung, 2009)

**Selbstständige Schule.** nrw., 2004: Lehren und Lernen für die Zukunft. Guter Unterricht und seine Entwicklung im Projekt „Selbstständige Schule“, März

**Sen, A.**, 2000: Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft, München/Wien

**Senge, P. M.**, 1996: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart

Senge, P. M. et al., 2000: Schools that Learn, London

Senge, P. u. a., 1996: Fieldbook zur V. Disziplin, Stuttgart

**Sesink, W.**, 1996: Aus der Sicht dialektischer Bildungstheorie: Perspektiven auf das Projekt „Erziehung zur bürgerlichen Mündigkeit“. In: Gruschka, A. (Hg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung, Darmstadt, S. 36-51

**Setzen, F.,H.**, 2007: Europäische Perspektiven zum Demokratielernen an Schulen. In: Leikhof, U. (Hg.): Außerschulische Bildung für innerschulische Demokratie. SV-Arbeit als Schwerpunkt außerschulischer politischer Bildung, Schwalbach/Ts., S. 45-50

**Sherif, M./Hovland, C. I.**, 1961: Judgement. Assimilation and contrast effects in communication and attitude change, New Haven

**Siebert, H.**, 1999: Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied/Kriftel/Berlin

Siebert, H., 1996: Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik, Hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, Soest

Siebert, H., 1993: Erwachsenenbildung seit 1945, Hg. v. Bildungswerk Niedersächsischer Volksschulen e. V., Hannover

**Sieland, B.**: Ungewolltes Lernen als Risiko im Hause des Lernens. Lehrpersonen brauchen Professionelle Lerngemeinschaften. In: Journal für Schulentwicklung, 3/2006, S. 6-14

**Simon, R.**, 2000: Qualitätssicherung mit Schulprogrammen. In: Hameyer, U./Fleisch-Bickmann, W./Reimers, H. (Hg.): Schulprogramme. Porträts ihrer Entwicklung, Kronhagen, S. 41-53

**Singer, K.**, 2004: Zivilcourage in der Schule. In: Meyer, G. u. a. (Hg.): Zivilcourage lernen. Analysen, Modelle, Arbeitshilfen. Bonn/Stuttgart/Tübingen, S. 136-144

Singer, K., 1998: Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können, Reinbek bei Hamburg

**Sliwka, A.**, 2008: Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule, Weinheim/Basel

Sliwka, A., 2005a: Vorbild auch für Deutschland "‘Education for Citizenship’ in England“ Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin

Sliwka, A., 2005b: Citizenship Education as the Responsibility of an Entire School: Structural and Cultural Implications. In: Himmelmann/Lange, 2005, a. a. O., S. 184-195

Sliwka, A., 2004a: Das Deliberationsforum als neue Form des politischen Lernens in der Schule. In: Kursiv, Heft 2/2004, S. 74-82

Sliwka, A., 2004b: Räume und Formen demokratischen Sprechens in der Schule Kooperatives Lernen – Deliberation im Klassenrat – Deliberationsforum. In: Heinzel/Geiling 2004b (Hg.) a. a. O., S. 127-141

- Sliwka, A., 2003: Demokratisches Sprechen und Verantwortung lernen. Das CIVIC-Modell zur Entwicklung von Demokratie-Kompetenz in der Schule. In: Polis 3/2003, S. 10-13
- Sliwka, A., 2001: Civic Education – Bildung für die Zivilgesellschaft. Ansätze und Methoden aus dem anglo-amerikanischen Raum. Demokratie lernen und leben. Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Gutachten und Empfehlungen der Freudenberg Stiftung, Band II, Das anglo-amerikanische Beispiel, Freudenberg Stiftung, Weinheim
- Sliwka, A./Frank, S./Grieshaber, C., 2009: Demokratisches Sprechen. In: Edelstein/Frank/Sliwka 2009 a. a. O., S. 193-233
- Sliwka, A./Frank, S., 2004: Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde, Weinheim/Basel
- Sliwka, A./Petry, C./Kalb, P. E., 2004 (Hg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun, 6. Weinheimer Gespräch, Weinheim/Basel
- Smith, M. S./O`Day, J.**, 1990: The Teaching Process: Research and Policy. In: OECD: The Teacher Today. Paris: OECD Eigenverlag 1990, S. 69-96, zit. n. Altrichter, H. : Der Lehrerberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hg.) Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven, Innsbruck 1996, S. 96-172
- Soencksen & Teilhaber und OPE**, 2009: Gemeinsam für Systemische Schulentwicklung: Zielvereinbarung mit Schulen. Eine Fortbildung für Schulaufsichtsbeamte der Bezirksregierung Münster, 1./2. 10. 2009, Handout, S. 1-22
- Speck, K.**, 2010: Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Schubarth, W./Speck, K./Lynen von Berg, H. (Hg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden, 61-90
- Spitzer, M.**, 2002: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg
- Sprenger, F./Steinhoff, M.**, 2000: Kollegiale Schulleitung. Ein teamorientiertes Kollegium bedingt auch eine teamorientierte Schulleitung. In: Pädagogik, 6/2000, S. 24-27
- Sprenger, R. K.**, 1995: Das Prinzip der Selbstverantwortung. Wege zur Motivation, Frankfurt/M.
- Staatliches Schulamt** für den Landkreis Hersfeld-Rothenburg und den Werra-Meißner-Kreis, 2004 (Hg.): Schulamtsprogramm 2003/04 und 2004/05, Bebra, Vorwort
- Stange, W./Tiemann, D.**, 1999: Alltagsdemokratie und Partizipation. Kinder vertreten ihre Interessen in der Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Glinka, H.-J. (Hg.): Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder, DJI, München, S. 211-331
- Steffens, G.**, 2010: Die Krise als Lerngelegenheit. In: Polis 1/2010, S. 7f.
- Steffens, G., 2003: Rechtsextremismus der Mitte und die Aufgaben der politischen Bildung in der Schule. In: Jung, E. (Hg.): Rechtsextremismus als gesellschaftliches Problem, Schwalbach/Ts., S. 117-148
- Steffens, U.**, 2007: Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In: Buer, J. van/Wagner, C. (Hg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch, Frankfurt/M., S. 21-51
- Steindorf, G.**, 1985: Lernen und Wissen, Bad Heilbrunn
- Steinert, B. et al.** 2006: Lehrerkooperation in Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: ZfPäd, Heft 2/2006, S. 185-204
- Stern, E.**, 2004: Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In: ZfPäd, Heft 4/2004, S. 531-538

- Strittmatter, A.**, 2008: Ein neues Berufsbild für Lehrer? Ein Gespräch mit Jürgen Oelkers und Anton Strittmatter – moderiert von Detlev Lindau-Bank. In: *Lernende Schule*, Heft 44/2008, S. 8-13
- Strittmatter, A., 2007: Zwischen Solbad und Polizeiradar. Über das sensible Verhältnis von interner und externer Evaluation von Bildungsinstitutionen. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hg.): *Schulinspektion Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*, Münster, S. 93-112
- Strittmatter, A., 2006: Professionelle Lerngemeinschaften. Editorial. Kollegien als Professionelle Lerngemeinschaften. In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 3/2006, S. 4-5
- Strittmatter, A., 2003: Gelingensbedingungen nachhaltiger Selbstevaluation. In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 2/2003, S. 11-14
- Strittmatter, A., 2001: Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 4/2001, S. 58-66
- Strittmatter, A., 2000a: Schulprogramme in der Schweiz. In: Hameyer, U./Fleischer-Bickmann, W./Reimers, H. (Hg.): *Schulprogramme. Porträts ihrer Entwicklung*, Kronshagen, S. 325-328
- Strittmatter, A., 2000b: Worauf bei der Selbstevaluation zu achten ist. Ein Forschungsbericht. Sursee 2000
- Strittmatter, A., 1999a: Beraten, Moderieren, Coachen ... Versuch einer Morphologie der Unterstützungsfunktionen in der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 4/1999, S. 42-50
- Strittmatter, A., 1999b: Neue Aufgaben und Rollen der Schulleitung und der Schulaufsicht aufgrund eines Konzeptes von Strittmatter, A./Altrichter, H./Posch, P. für das BMUK (Workshops Strobl und Weyegg), Österreich, S. 1-24
- Strittmatter, A., 1997a: An gemeinsamen Leitideen arbeiten. Erfahrungen aus der Schulprogramm-Küche. In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 2/1997, S. 90-103
- Strittmatter, A., 1997b: Schulaufsicht und Schulleitung als Schlüsselfragen in einem systemischen Ansatz der Schulerneuerung. In: *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen im Schulwesen einer dynamischen Gesellschaft*, Innsbruck, S. 257-273
- Strittmatter, A., 1996: An Einstellungen arbeiten, Akademie für Erwachsenenbildung, Luzern
- Strittmatter, A., 1995a.: Das 4F-Modell der Schulaufsicht und Schulevaluation. In: *Schweizer Lehrerzeitung*, Heft 15-16/1995, S. 5-12
- Strittmatter, A., 1995b: Die Aufgaben sehen und funktional wahrnehmen. In: *Verband Bildung und Erziehung* (Hg.): *Schulaufsicht zwischen Bürokratie und Pädagogik*, Bonn, S. 33-54
- Strohmeier, D.** et al., 2007: Demokratieerziehung in der Schule Wirksamkeit von Unterricht und Intervention. In: Biedermann/Oser/Quesel 2007b, a. a. O., S. 535-547
- Stroot, T.**, 2005: Gleichheit und Verschiedenheit. Diversitätsmanagement im Konzept einer pädagogischen Bildung. In: *Pädagogikunterricht*, Heft 2/3 2005, S. 25-31
- Sturzbecher, D.**, 2001: *Jugend in Ostdeutschland Lebenssituation und Delinquenz*, Opladen
- Suchanek, A.**, 2001: *Ökonomische Ethik*, Tübingen
- Sutor, B.**, 2004: Demokratie Lernen? – Demokratisch Politik lernen! Zu den Thesen von Gerhard Himmelmann. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 40-52
- Sutor, B., 1997: Kategorien politischer Urteilsbildung. In: *APuZ* 32/1997, S. 11-18
- Sutor, B., 1984: *Neue Grundlegung politischer Bildung, Band II – Ziele und Aufgabengebiete des Politikunterrichts*, Paderborn

Sutor, B., 1971: Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung, Paderborn 1971

**Swiderek, T.**, 2003: Kinderpolitik und Partizipation von Kindern, Frankfurt/M.

**Tacke, V.**, 2005: Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.): Organisation und Profession., Wiesbaden, S. 165-197

**Tanner, L. N.**, 1997: Dewey`s Laboratory School. Lessons for Today, New York

**Taylor, C.**, 1996: Quellen des Selbst: Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt/M.

**Tegge, E.**, 2008: Nie mehr allein zu Haus. Ein Arbeitsplatz für jede Lehrkraft – in der Schule. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Berlin, G. 3.2, S. 1-16

**Terhart, E.**, 2008: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M, S. 448-471

Terhart, E., 2006a: Gehirnforschung, Lernen, Unterricht erziehungswissenschaftliche Rückfragen. In: J. Ruhloff/Bellmann, J. u. a. (Hg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag, Weinheim/Basel, S. 75-88

Terhart, E., 2006b: Was wissen wir über gute Lehrer? In: Pädagogik, 3/2006, S. 42-47

Terhart, E., 2004, audio: Interview, n. Wiarda, J.-M.: Schule ohne Aufsicht. Lehrer und Schüler sollten nicht länger von den Behörden gegängelt werden, [www.zeit.de/audio](http://www.zeit.de/audio), Zugriff 27. 9. 2004

Terhart, E., 2002: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: ZfPäd, Heft 1/2002, S. 91-110

Terhart, E., 2001a: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte, Weinheim/Basel

Terhart, E., 2001b: Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In: Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (Hg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel Schulentwicklung in Hamburg, Opladen, S. 17-32

Terhart, E., 2001c: Lehrerberuf und Schulautonomie. In: Ders.: Lehrerberuf und Lehrerbildung, Weinheim/Basel

Terhart, E., 2000a: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel

Terhart, E., 2000b: Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. In: Neue Sammlung. Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft, Heft 1/2000, S. 123-140

Terhart, E. 1999a: Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik, Soest

Terhart, E., 1999b: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Didaktik? In: ZfPäd, Heft 5/1999, S. 629-647

Terhart, E., 1994: SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: ZfPäd, Heft 5/1994, S. 685-699

**Thien, H.-G.**, 2010: Die verlorene Klasse. ArbeiterInnen in Deutschland, Münster

**Thierse, W.**, 2004: Was hält unsere Gesellschaft zusammen? Basis unserer Ethik. Rede am 14. März in der Frauenkirche Dresden, [www.bundestag.de/parlament/praesidium/reden/2004/004a.html](http://www.bundestag.de/parlament/praesidium/reden/2004/004a.html), Zugriff 29. 4. 2007

Thierse, W., 2001: Wertedebatte und Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter, Heft 2/2001, S. 132-141

**Thürigner Institut** für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2009) (Thillm) (Hg.): Demokratiepädagogik in Thüringen. Grundlagen, Schulentwicklung, Praxis, Service, Bad Berka

**Thurler**, M. G./Holtappels, H. G., 2008: Failing schools. Zur Einführung in das vorliegende Heft. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 1/2008, S. 4-9

**Thurn**, S., 2007. Individualisierung (und die Bedeutung für die Schulpädagogik), [www.beltz.de/paedagogik/heft200601/n-02.02.html](http://www.beltz.de/paedagogik/heft200601/n-02.02.html) vom 24. 3. 2007, S. 1-4, Zugriff 24. 5. 2008

**Tillmann**, K.-J., 2007: Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen. Forschungsstand und Perspektiven. In: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien, Berlin, E 1.20, S. 1-14

Tillmann, K. J., 2005: Schulqualität und Schulentwicklung. Erfahrungen, Perspektiven, Fallstricke. In: Erziehen heute, Heft 1/2005, S. 3-11

Tillmann, K.-J., 1997: Schulautonomie: Eine pädagogische Utopie in der bildungspolitischen Debatte. In: Braun, K. H./Krüger, H.-H. (Hg.): Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki, Opladen, S. 195-210

Tillmann, K.-J., 1995a: Autonomie der Schule – Illusion oder realistische Perspektive? In: Ders. (Hg.): Schulentwicklung und Lehrerarbeit – Nicht auf bessere Zeiten warten, Hamburg, S. 31-45

Tillmann, K.-J., 1995b: Gewalt in der Schule – Entstehungsbedingungen und Handlungsperspektiven. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsradikalismus, Bd. 1, Opladen, S. 179-189

**Tischner**, W., 1985: Der Dialog als grundlegendes Prinzip der Erziehung, Frankfurt/M.

**Toole**, J., 2002: What do Educators want in a workplace? Conference Handout, International Service Learning Conference, Seattle, March, zit. n. Sliwka, A.: Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule, Weinheim/Basel 2008, S. 177

**Torney-Purta**, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W., 2001: Citizenship and education in twenty-eight countries: civic-knowledge and engagement at age fourteen, Amsterdam (IEA-Studie)

**Trommer**, L., 1999: Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I. In: Händle, C./Oestreich, D./Trommer, L.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I, Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen, S. 69-129

**Türk**, K., 1989: Neuere Entwicklungen der Organisationsforschung, Stuttgart

**Turner & Clift**, 1995: Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schottland, Soest; zit. n. Simon, 2000, a. a. O., S. 41-43

**Turre**, R. : Chancengleichheit. In: Frankfurter Rundschau vom 18. 10. 1997

**Tyack**, D./Tobin, W., 1994: The „Grammar“ of Schooling. Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 3/1994, S. 478; zit. n. Rolf, H.-G.: Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Bos, W. et al. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 14, S. 221-245

**Unesco** (Ed.), 1996: Learning – The Treasure Within. Report to Unesco of International Commission on Education for the Twenty-first Century (Chairmann Jacques Delors), Paris

**Uslucan**, H.-H., 2001: Handlung und Erkenntnis. Die pragmatische Perspektive John Deweys und Jean Piagets Entwicklungspsychologie, München

**Vilmar, F.**, 2008: Wirtschaftsdemokratie – Zielbegriff einer alternativen Wirtschaftspolitik. Kritische Bilanz und Aktualität nach 40 Jahren (veröffentlicht auf der Homepage von Fritz Vilmar)

Vilmar, F., o. J.: Bilanz der Demokratisierung in Deutschland, 1970-2000 (veröffentlicht auf der Homepage von Fritz Vilmar)

**Veith, H.**, 2010: Das Konzept der Demokratiekompetenz. In: Lange/Himmelman 2010, a. a. O., S. 142-156

**Vogel, P.**: Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. In: ZfPäd, Heft 4/1996, S. 481-490

**Vorholt, U.**, 2009: Demokratie und Erziehung bei John Dewey. Vortrag am 13. November bei der Veranstaltung „Demokratie und Erziehung“. Dortmunder politisch-philosophische Diskurse, eigene Notizen

**Voß, R.**, 1996 (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an die Pädagogik, Neuwied/Kriftel/Berlin

Voß, R., 2005 (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, Weinheim/Basel, 2. Auflage

**Wagenschein, M.**, 1991: Verstehen lernen. Genetisch – sokratisch – exemplarisch“, Weinheim/Basel, Erstausgabe 1968

**Wahl, D.**, 2005: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn

**Walzer, M.**, 1992: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit, Frankfurt/M./New York

**Warzecha, B.**, 2003: Einleitung. In: Dieselbe (Hg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive, Münster, S. 15-26

**Waschkuhn, A.**, 2005: Theorie der modernen Demokratie und die Notwendigkeit eines komplexen Demokratie-Lernens. In: Himmelman/Lange, 2005, a. a. O., S. 88-99

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

**Wassermann, R.**, 1989: Die Zuschauerdemokratie, München/Zürich

**Waterkamp, U./Röken, G.**, 1999: Profulfach Pädagogik. In: Stiller, E. (Hg.): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Band 2, Impulse aus der Praxis für die Praxis, Paderborn, S. 224-258

**Watermann, R.**, 2003: Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie und Sozialisation, Heft 4/2003, S. 356-370

**Weick, K.**, 1976: Educational organizations as loosely coupled systems, Administrative Science Quartely, 21 (1), 3/1976; p. 1-19

Weick, K. E., 1985: Der Prozess des Organisierens, Frankfurt/M

**Weidinger, D.**, 1997: Die Situation des Politikunterrichts in der Schule. In: Sander, W.: Handbuch politische Bildung. Praxis und Wissenschaft, Schwalbach/Ts., S. 501-518

Weidinger, D., 1996: Politische Bildung an den Schulen in Deutschland. In: Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum dreißigjährigen Bestehen der deutschen Vereinigung für politische Bildung, Opladen, S. 63-72

**Weidner, M.**, 2000: Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch, Seelze-Velber

**Weigel, C./Schulez-Marmeling, U./Duck, B.**, 2006: Ein Schulprogramm demokratisch entwickeln. OSZII-Wirtschaft und Verwaltung Potsdam, Brandenburg, BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, Materialien aus den Ländern, Praxisbaustein

**Weiland, D.:** Die innere Reform der Schule braucht eine selbstbewusste Lehrerschaft! Über „starke Schulleitung“ und kompetente LehrerInnen-Teams. In: DDS 2/2006, S. 135-138

**Weinert, F. E., 2001:** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel, S. 17-31

Weinert, F. E., 2000: Lehrer und Lernen für die Zukunft. Ansprüche an das Lernen in der Schule, Vortrag am 29. 3. im Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, Heft 2/2000, Sonderdruck

Weinert, F. E., 1999: What is meant by „competences“, „key competences“ and „meta-competences“? Claryfying the concepts and the terminology. In: Rychen, D./Salyanik, L. (Eds.): Definition and selection of key competences Theoretical and conceptual foundations, Seattle/Toronto/Bern/Göttingen

Weinert, F. E., 1998: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 28./30. 4. 1998, München, S. 101-125

Weinert, F. E., 1984: Metakognition und Motivation und Lernen, Stuttgart/Berlin/Mainz/Köln 1984

**Weiß, E., 2009:** Aspekte einer kritischen Demokratietheorie. In: Kluge, S./Steffens, G./Weiß, E. (Hg.): Entdemokratisierung und Gegenaufklärung, Jahrbuch für Pädagogik 2009, Frankfurt/M., S. 41-59

**Weißeno, G., 2006:** Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In: Ders. (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten, Bonn, S. 120-141

Weißeno, G., 2005: Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards – nur ein Steuerungsproblem? In: Ders. (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, S. 131-148

Weißeno, G., 2003: Lehren und Lernen im Politikunterricht. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Lehren und Lernen in der politischen Bildung“, Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), Band 2, Schwalbach/Ts., S. 34-43

Weißeno, G. 2002a: Demokratie besser verstehen – Politisches Lernen im Politikunterricht. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie – Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 95-116,

Weißeno, G., 2002b: Wo steht die Politikdidaktik als Wissenschaft? In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Erwachsenenbildung (GPJE); Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven, Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Erwachsenenbildung (GPJE), Band 1, Schwalbach/Ts., S. 20-31

Weißeno, G., 1995: Politiklehrerinnen und Politiklehrer. Ihre Rolle als politische Erzieher. In: Massing, P./Weißeno, G. (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen, S. 240-251

Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D., 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn

**Wellenreuther, M., 2006.:** Kritischer Einwurf eines Empirikers. In: Friedrich Jahresheft „Lernen“. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen, Seelze-Velber, 112f.

Wellenreuther, M., 2004: Lehren und Lernen aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 50, Baltmannsweiler

**Wellmer, A.**, 1993: Bedingungen einer demokratischen Kultur. Zur Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen, Frankfurt/M., S. 173-196

**Welz, E.**, 2005: Genese des BLK-Programms „Demokratie leben & lernen“, Hg. von der Projektgruppe bei der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Berlin (RAA) für das Berliner Vorhaben „Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes, verantwortliches Handeln“, Berlin

**Wenzel, H.**, 2009: Die SV wird oft als Störung empfunden, denn sie ist mit Widerspruch verbunden: In: LER-Info 1/2009, Landeselternrat der Gesamtschulen in NW e.V., S. 21f.

Wenzel, H., 1998: Neue Konzepte zur pädagogischen Schulentwicklung und die Qualifizierung der Akteure. In: Keuffer et al., 1998

**Westbrook, R. B.** 2000: John Dewey und die Logik der Demokratie. In: Joas, H. (Hg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey, Frankfurt/M., S. 341-361

**Weyer, J.**, 2000: Soziale Netzwerke, München/Wien

**Wiater, W.**, 2005: Die neue Lernkultur im Widerstreit der Meinungen. In: Lanthaler, E. M./Messner, R. (Hg.): Neue Lernkulturen in Kindergarten und Schule, Bozen/Wien 2005, S. 46-62

Wiater, W., 2001: Die neue Lehr-Lern-Kultur und die Kompetenzen des Lehrers/der Lehrerin. In: Lemnitzer, K./Wiater, W. (Hg.): Die Entwicklung einer Lehr- und Lernkultur erfordert eine kompetente Lehrkraft, Seelze-Velber, S. 15-33

Wiater, W., 1997: Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In: Seibert, N. (Hg.): Anspruch Schulkultur, Bad Heilbrunn, S. 21-43

**Wiechmann, J.**, 2004: Das Methodenrepertoire von Lehrern – ein aktualisiertes Bild. In: Wosnitza, M./Frey, A./Jäger, R. S. (Hg.): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert, Landau, S. 320-336

Wiechmann, J., 1999: Frontalunterricht. In: Wiechmann, J. (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Weinheim/Basel, S. 20-34

**Wiesendahl, E.**, 2009: Die Mitgliederparteien zwischen Unmodernität und wieder entdecktem Nutzen. In: Jun, U./Niedermayer, O./Wiesendahl, E. (Hg.): Zukunft der Mitgliederpartei, Opladen/Farmington Hills, S. 31-51

**Wiezorek, C.**, 2006: Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung in demokratische Haltungen, in: Helsper et al., 2006, a. a. O., S. 258-292

**Willke, H.**, 1999: Systemtheorie I, II, III, 3. bearb. Auflage, Stuttgart

Willke, H., 1997: Supervision des Staates, Frankfurt/M.

**Wille, E.**, 2008: Autonomie für die Schule. Begründungsmodelle, Argumentationsfiguren, Realisierungsprobleme und schulfachliche Bewertungen, Hamburg

**Wimmer, R.**, o. J.: Die Dramaturgie eines einschneidenden Veränderungsprozesses, OSB Gesellschaft für systemische Organisationsberatung, unveröff. Manuskript

Wimmer, R. 2004: Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis, Heidelberg

Wimmer, R./Meissner, J. O./Wolf, R., 2009: Weshalb systemtheoretische Organisationswissenschaft? In: Dies. (Hg.): Praktische Organisationswissenschaft, Heidelberg

**Winkel, R.**, 1997: Theorie und Praxis der Schule. Oder Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens, Baltmannsweiler

Winkel, R., 1986: Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik, Düsseldorf

**Winter, F.**, 2003: Auf dem Wege zu einer Feedback-Kultur im Klassenzimmer. In: Lernende Schule, Heft 21/2003, S. 11-13

- Winter, G. R.**, 2008: Unterrichtsentwicklung in Fachkonferenzen als Leitungsaufgabe. In: Schulverwaltung, Heft 3/2008, S. 36-38
- Winter, S./Berghaus, G., 2007: Hilfe zur Selbsthilfe: Schulentwicklungsberatung. In: Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfadens. Konzepte, Wege, Akteure, Köln, S. 120-127
- Wirth, A. G.**, 1966: John Dewey as Educator. His Design for Work in Education (1894-1904), New York, London; zit. n. Kleinespel 1998, S. 130
- Wischer, B.**, 2010: Zielerreichung für alle? – Möglichkeiten und Grenzen schulischer Fördermaßnahmen. Vortrag beim 27. Münsterschen Gespräch zur Pädagogik: Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen, Münster, 23. 3. 2010, eigene Aufzeichnungen
- Wischer, B., 2009: Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen „Dauerbrenner“. In: Wischer, B./Tillmann, K.-J. (Hg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute, Weinheim/München, S. 69-93
- Wischer, B., 2008: Reformengagement als Reflexionsproblem – kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskus. In: Trios 1/2008, S. 5-20
- Wischer, B., 2007: Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über ‚programmatische Fallen‘ im aktuellen Reformdiskurs. In: DDS, Heft 4, S. 422-433
- Wischer, B., 2006: Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln – eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. Vortrag im Rahmen des Seminars „Heterogenität Chance oder Problem für die Schule, Fernuniversität Hagen, 15.-17. 9. 2006, www.fernuni-hagen.de, Zugriff 13. 3. 2009
- Wissinger, J.**, 2007: Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 105-129
- Wissinger, J., 2000: Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: Z.f.Päd., Heft 6/2000, S., 851-865
- Witt, K./Schreiber, A./Kliewe, B.**, 2006: Praxisbaustein „Feedback-Kultur als Strategie demokratischer Veränderung“, Fontane-Gymnasium Rangsdorf, Brandenburg, BLK-Programm „Demokratie leben & lernen“, Berlin
- Wittkämper, G. W.**, 2008: Politikwissenschaft und politische Bildung. In: Bellers, J./Robert, R. (Hg.): Politikwissenschaft I, Grundkurs, Münster
- Wolf, G.**, 2008: Partizipation – Lernen als Teil sozialer Praxis gestalten. In: Kursiv, Heft 4/2008, S. 52-57
- Wöll, G.**, 2004: Handeln Lernen durch Erfahrung, Baltmannsweiler, 2. Auflage
- Wunder, D.**, 2006: Ganztagschule und demokratisches Lernen. In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin, S. 1-18
- Wunder, D., 2000: Auf die Ministerin, den Minister kommt es an. Ein Versuch zu analysieren, wie Bildungspolitik „gemacht“ wird. In: Frommelt, B. et al., (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung, Weinheim/München, S. 177-195
- www.blk-demokratie.de** Demokratie-Baustein „Schule als Polis“, www.schulpreisbosch-stiftung.de, Zugriff 30. 9. 2005
- www.blk-demokratie.de/schulen/schulen-hh/theodor-haubach-schule-klassenrat-system-an-der-theodor-haubach-schule-html**, Zugriff 27. 9. 2007
- www.forum-bildung.de/templates/imfokus\_inhalt.php?artid=398**, Zugriff 17. 6. 2007

**www.lernkultur-ganztagschule.de**, Zugriff 13. 8. 2008

**www.liestal.ch/behorden\_schulen.htm**. Zugriff 17. 6. 2007

**www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Partizipationsw%FCrfel.pdf**, Zugriff, 14. 8. 2008

**www.suzbach.ch/Mehrklassenschule.ch/Mehrklassenschule/schule10htm**, Zugriff 20. 9. 2006

**Yeatman, A.**, 1996: Democratic Theory and the Subject of Citizenship. Paper presented at the Culture and Citizenship Conference, Brisbane, zit. n. Sliwka, A.: Bürgerbildung beginnt in der Schule, Weinheim/Basel 2000, S. 29

**Yukl, G.**, 2001: Leadership in Organisations, Upper Saddle River, 5. Auflage

**Zarikow, C./Widmer-Tockstrop/Kather, B.**: Praxisbaustein Deliberationsforum – Ein interdisziplinäres Projekt in der Sekundarstufe I. der John-F.-Kennedy-Schule Berlin, Berlin

**Ziehe, T.**, 2006: Kernaufgabe von Lehrern in der Mittelstufe. In: Pädagogik 4/2006, S. 32-35

Ziehe, T., 1996: Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: Pädagogik 7/8 1996, S. 35-39

**Zimmer, J./Niggemeyer, E.**, 1986: Macht die Schule auf, lasst das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule, Weinheim/Basel

**Zurstrassen, B.**, 2008: Die Lage der politischen Bildung an den Schulen in NRW – ein Verstoß gegen die Landesverfassung?“ In: Politisches Lernen vom 7. 4. 2008

# Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht

Gernod Röken

Da Demokratie-Lernen in der Schule bisher unzureichend verwirklicht und theoretisch abgesichert ist, werden neue Antworten entwickelt, wie die Schule als Lernort für Demokratie zu gestalten ist. Dabei erfolgt eine Erörterung der verschiedenen Konzeptualisierungen schulischen Demokratie-Lernens.

Erstmalig gelingt eine vollständige Aufarbeitung der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung und eine Klärung des Grundverständnisses von demokratischer Erziehung und politischer Bildung. In der Entfaltung der versöhnten Verschiedenheit der beiden Grundanliegen als Demokratie-Lernen ist ein Ausgangspunkt gefunden, mit dem schul- und unterrichtspraktische Realisierungsmöglichkeiten untersucht werden.

Die Schule in ihrer Ausprägung als Cité wird mit ihren einzelnen schulischen Handlungsebenen für das Demokratie-Lernen differenziert untersucht. Dabei stellen die Möglichkeiten zur Unterstützung der Schule durch die Schulaufsicht einen weiteren Aspekt schulreformerischer Bemühungen dar.

Vor dem Hintergrund der Gefahr der Subsumierung der Schule unter eine Effizienzlogik werden deutliche Kontrapunkte gesetzt.

ISBN 978-3-8405-0039-8 EUR 45,00



9 783840 500398