

Himmelfmann, Gerhard

Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze

Berlin : BLK 2005, 66 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik)



Quellenangabe/ Reference:

Himmelfmann, Gerhard: Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Berlin : BLK 2005, 66 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2577 - DOI: 10.25656/01:257

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-2577>

<https://doi.org/10.25656/01:257>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“

Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser

Was ist Demokratiekompetenz?

Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter
Berücksichtigung internationaler Ansätze

Gerhard Himmelmann

Berlin, November 2005



Inhalt

1. Allgemeine Ausgangspunkte in Deutschland	2
2. Ansätze in der schulischen politischen Bildung	9
2.1 <i>Fachwissenschaftliche Grundlagen</i>	10
2.2 <i>Der Ansatz der Gruppe Sozialwissenschaften</i>	13
2.3 <i>Der Ansatz der GPJE</i>	15
2.4 <i>Der Ansatz im Konzept des Demokratie-Lernens</i>	17
3. Fächerübergreifende Ansätze	21
4. Schulkulturansatz	24
5. Internationale Ansätze	29
5.1 <i>„Change of epoch“</i>	29
5.2 <i>„Key competencies“ der OECD – DeSeCo</i>	31
5.3 <i>Entwicklung von Standards im Europarat</i>	39
5.4 <i>Der Ansatz der Europäischen Union (Eurydice)</i>	42
5.5 <i>„Teaching democracy in schools“ – England</i>	45
5.6 <i>„National standards“ – USA</i>	50
6. Abschlussbemerkung	57
Literatur	59

Die folgende Expertise will keine detaillierten Vorschläge oder Festlegungen anbieten, sondern das Feld der Diskussion, soweit dies möglich ist, aufbereiten. Bei der Präsentation internationaler Ansätze wurden die englischen Ausdrücke bewusst nicht übersetzt, um die Originalität zu bewahren.

Was ist Demokratiekompetenz?

Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze

Gerhard Himmelmann

1. Allgemeine Ausgangspunkte in Deutschland

Debatten seit
Timss und Pisa

1.1 Die deutsche Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards wurde durch die große öffentliche und politische Resonanz auf die Pisa-Studien der OECD des Jahres 2000 ausgelöst (international: Baumert u. a. 2001 und national: Baumert u. a. 2002). Die dort aufgezeigten Defizite im deutschen Bildungssystem und bei den Bildungsergebnissen deutscher Schüler hatten sich bereits in vorangegangenen internationalen Bildungsvergleichen angekündigt (Timss-Studie 1997).

Forderung nach
Bildungsstandards

Aufgrund dieser Studien entwickelte sich in der Folgezeit eine intensive allgemeine (fachliche und politische) Bildungsdiskussion. Sie konzentrierte sich – neben strukturellen Problemen – sehr bald darauf, dass es notwendig sei, analog zum OECD-Konzept und entsprechend dem internationalen Stand auch für Deutschland allgemeine Qualitätskriterien i. S. von **Kompetenzen** und **Bildungsstandards** sowie darauf aufbauende Assessment-Programme (Evaluations- und Testverfahren) zu entwickeln, um Bildungsprozesse in deutschen Schulen besser anleiten, bewerten und messen zu können. Unter **Kompetenzen** werden dabei allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die von den Schülern in einem Fach angestrebt und erreicht werden sollten. **Bildungsstandards** sollen den Stand der jeweiligen Jahrgänge beim Erreichen der allgemeinen Kompetenzen detaillierter beschreiben. Oft werden die beiden Begriffe auch synonym gebraucht, zumal es für den Begriff „Kompetenz“ viele Deutungsmöglichkeiten und sinnverwandte Begriffe gibt (Wissen, Kenntnis, Sachverstand, Verständnis, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Zuständigkeit etc., vgl. Weinert 2001, S. 45ff.). Der Begriff „Standards“ verweist deutlich auf unterschiedliche Niveaustufen beim Erreichen einer Kompetenz. So liegt der Begriff „Standard“ logisch also unterhalb des Begriffs „Kompetenz“.

Vom „input“ zum „output“

Im Kern vollzieht sich innerhalb der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards (1.) ein thematischer Übergang von Lern-„**inputs**“, d. h. curricular festgelegten Lerninhalten mit entsprechenden Sach- oder Gegenstandskatalogen, wie sie bisher in Deutschland üblich waren, hin zu „**output**“-orientierten Abschlusskompetenzen, die Kinder und Jugendliche bis zu einer gewissen Jahrgangsstufe mindestens erreicht haben sollten. Zugleich beinhaltet die Diskussion (2.) einen bezeichnenden Übergang von der Makro-Ebene der Reform in der Schulstruktur und in der Schulverwaltung zur **Mikro-Ebene** der Einzelschule und der Qualität des Lernens in den einzelnen Fächern. Schließlich erfahren (3.) die (empirische) Pädagogik und die **Fachdidaktiken** durch die Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards eine Aufwertung. Sie sind aufgefordert, ihre

Von der Makro-
zur MikroEbene

Aufwertung der
Fachdidaktiken

Grundvorstellungen i. S. eines **Kerncurriculums** und entsprechend fachlich orientierten **Kompetenzen** zu präzisieren sowie praktische, **stufenorientierte** Bildungsstandards als Konzepte des Lernens in ihrer Domäne zu entwickeln (Lerner- und Stufenorientierung).

In allem stecken neue empirische, normative und anwendungsbezogene **Forschungsaufgaben**. Die bisherige Diskussion bewegt sich noch ihren Anfängen, da die deutsche Debatte nicht nur von den Ergebnissen der Pisa-Studien überrascht wurde, sondern auch von der international schon weit fortgeschrittenen Kompetenzdiskussion in den USA, in der OECD sowie im Europarat und in der Europäischen Union.

Vorschläge der
Klieme-Expertise

1.2 Zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen und Bildungsstandards in Deutschland legte im Jahre 2003 eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Eckhard Klieme im Auftrag des BMBF und der KMK eine **Expertise** vor (Klieme 2003). Die Expertise erregte in der akademischen Debatte viel Aufsehen und setzte auch eine gewisse Hektik in Gang. Die KMK hat sich in ihrer offiziellen Beschlussfassung zunächst auf die Entwicklung von Kompetenzen und Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) und die erste Fremdsprache festgelegt. In den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften liegen Standards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss (Klasse 9) und für den mittleren Schulabschluss (Klasse 10) vor. Für die Fremdsprache wurde auf Standards für die Primarstufe verzichtet. Es liegt außerdem ein Entwurf zu „Standards für die Lehrerbildung“ vor (Stand 22. Oktober 2004). Für die „kleineren“ Fächer wurde seitens der KMK zunächst auf die Erstellung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards verzichtet.

Wachsender
Konkurrenzdruck

Neben den vier angesprochenen Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und der ersten Fremdsprache fühlten sich jedoch auch die meisten „**kleineren**“ bzw. die „**anderen**“ Fächer der Schule sowie die Fächer der Oberstufe des Gymnasiums angesprochen, entsprechende Kompetenzmodelle und Abschlusstandards zu entwickeln, um nicht in einen Rückstand zu geraten (**Konkurrenzdruck** unter den Fächern, Fachdidaktiken und Schulstufen). Zugleich fühlten sich auch einige Bundesländer schon früh angesprochen, eigene fachorientierte Entwürfe für Kompetenzen und Bildungsstandards auszuarbeiten (**Konkurrenzdruck** unter den Bundesländern).

Klieme: Kompetenzen und
Standards müssen fachbe-
zogen bestimmt werden

Die Klieme-Expertise geht – als vorrangiges Merkmal – von der spezifischen **Fachlichkeit** der zu entwickelnden Kompetenzen und Standards aus, also von der Fachlichkeit bestimmter Lernbereiche, von Grundprinzipien einer Disziplin oder eines Unterrichtsfaches, der Systematik der jeweiligen Weltansicht (Klieme 2003, S. 25). Der Übergang von Inhalts- und Stoffkatalogen in den Lehrplänen hin zu Vorgaben von Kompetenzen und Bildungsstandards ersetzt – gem. dem Prinzip der Fachlichkeit – allerdings nicht gänzlich die Angabe von grundlegenden Inhalts- und Stoffkatalogen. Diese sollten vielmehr zu einem **Kerncurriculum** verdichtet werden, um die sachlichen **Kernaufgaben**, gleichsam die „**Bot-**

schaft“ bzw. den **facheigenen Beitrag** zum Komplex der Allgemeinbildung (die „ganze“ Weltsicht) im Grundsätzlichen zu verdeutlichen. Die fachorientierten Kerncurricula sollen nicht inhaltliche Detailaufgaben für bestimmte Klassen oder (Halb-)Jahresstufen vorgeben, sondern den Lehrkräften und Schulen **Freiräume** verschaffen und belassen, wie, mit welchen Mitteln und auf welchen Wegen sie die Abschluss-Standards erreichen können.

Dominanz des fachbezogenen Ansatzes in Deutschland

Dem Ansatz der Fachlichkeit in der Klieme-Expertise sind die vorliegenden Entwürfe für Kompetenzen und Bildungsstandards in den einzelnen Fächern in sehr unterschiedlicher Weise gefolgt. Nochmals sei auf das Anfangsstadium der Diskussion in Deutschland verwiesen. Doch bisher dominiert der fachbezogene Ansatz.

Es liegt bisher in Deutschland noch keine spezifische Ausarbeitung zu den **außerfachlichen, fächerübergreifenden** Kompetenzen („Schlüsselqualifikationen“, vgl. Punkt. 3, S. 20) vor, welche Schüler und Schule im überfachlichen Kontext der Schulen erreichen sollten. Dies gilt auch für den Bereich der „Demokratiekompetenz“.

Für die Ausbildung einer solchen „Demokratiekompetenz“ käme gemäß dem Prinzip der Fachlichkeit zunächst das

- **Fach** Sozialkunde/Gemeinschaftskunde in Frage (beachte jedoch: 23 unterschiedliche Fachbezeichnungen in den einzelnen Bundesländern mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunktsetzungen). Zweitens müssten die Kompetenzmodelle und Bildungsstandards der
- **anderen Fächer** überprüft werden, inwieweit sie zur Ausbildung der Demokratiekompetenz“ beitragen (interdisziplinäre und fächerübergreifende Aufgabe). Schließlich müsste drittens die innere
- **Schulkultur** befragt werden, inwieweit sie zur Entwicklung der Demokratiekompetenz beiträgt (demokratische Schulkultur, Schulentwicklungsperspektive).

Welche Werte sollen den fachbezogenen Standards zugrunde liegen?

Diese drei – gewiss zunächst unterschiedlichen – Zugänge müssen i. S. des angestrebten Ziels der Demokratiekompetenz gleichwohl als **interdependent und komplementär** i. S. einer allgemeinen „Demokratiepädagogik“ gewichtet werden. Die Pflege, Entwicklung und Bekräftigung von Demokratiekompetenz in der Schule geht also über die Aufgaben eines einzelnen Faches (etwa des Faches Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik) weit hinaus.

1.3 Obwohl die Klieme-Expertise also zunächst die „Fachlichkeit“ betont, versteht sie den Ansatz der domänenspezifischen Kompetenzmodelle bzw. der Bildungsstandards insgesamt auch als Antwort auf die Konkretisierung des allgemeinen **kulturellen Selbstverständnisses** sowie der Erwartungen und des Konsenses der Gesellschaft über ihre **allgemeinen Bildungsziele**. Die Expertise bezieht sich auf die allgemeine **Wertbasis der Demokratie** und der freiheitlich demokratischen Gesellschaftsordnung. Die Expertise hebt hervor, dass die Schule „auf

die **Bürgerrolle** vorbereiten“ und die Schüler „zur **Teilhabe** am öffentlichen Leben“ befähigen soll. Es stellt die „**Würde des Menschen**“ und die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ als oberste Maxime voran. Die Heranwachsenden sollen „dazu befähigt werden, in der selbstständigen **Teilhabe** an Politik, Gesellschaft und Kultur und in der Gestaltung des eigenen Lebens diesem Anspruch gemäß zu leben und als **mündige Bürger** selbstbestimmt zu handeln“ (Klieme 2003, S. 63). Es handele sich auch um eine „**Werterziehung**“ und um die Pflege von allgemeinen „**Sekundärtugenden**“, die „für den Alltag generalisiert“ werden müssten und zu „Mündigkeit“, d. h. zur „Befähigung der Lernenden zu **selbstständiger, kritischer Entscheidung** angesichts von Konflikten über Ziele und Werte“ führen sollten (ebenda).

Hier ergeben sich erste wichtige, normative und funktionale Anschlüsse für die Ausarbeitung eines Modells der „Demokratiekompetenz“.

Es stellt sich freilich als ein **offenes Problem** dar, wie die fachlich („domänenspezifisch“) ausgearbeiteten und orientierten Kompetenzmodelle und Bildungsstandards zu diesen fächerübergreifenden, allgemeinen Bildungszielen – zu denen auch die Demokratiekompetenz zu zählen wäre – beitragen. Ergibt sich eine **integrative** Sicht bzw. erfüllen die einzelnen fachorientierten Kompetenzen und Bildungsstandards schon summarisch, d. h. in ihrer **Addition**, gleichsam in **ta-yloristischer Arbeitsteilung**, die allgemeinen Bildungsziele und erzeugen sie damit auch schon Demokratiekompetenz? Zu beachten wären die naturwüchsigen Fachegoismen der einzelnen Fächer, das Dominanzstreben einzelner Disziplinen und die Selbstgewissheit der einzelnen Fachverbände sowie der hinter ihnen stehenden Interessen.

Demokratiekompetenz
erfordert eigene,
fächerübergreifende
Anstrengungen

Zunächst kann von der These ausgegangen werden, dass die Addition der einzelnen Domänenkompetenzen zwar zur Demokratiekompetenz i. S. einer allgemeinen „Kulturkompetenz“ beiträgt („Kulturtechniken“, z. B. Lesefähigkeit), dass sich die Demokratiekompetenz darin jedoch nicht erschöpft, sondern dass sie als eine überfachliche Kompetenz auch **eigene Herausforderungen** an die Schule stellt und **eigene**, fächerübergreifende, pädagogisch-didaktische **Anstrengungen** erfordert. Hier kann die Ausarbeitung von Elementen der Demokratiekompetenz und entsprechender Bildungsstandards sehr hilfreich sein, gleich ob sie auf ein Fach, auf den fächerübergreifenden Auftrag der Schule oder auf die Entwicklung der Schulkultur bezogen sind.

1.4 Eine weitere definitorische Vorbemerkung muss sich mit den Fragen befassen: Wie konkretisiert sich der Begriff der Kompetenz und welche Lernebenen umfasst er? Welche spezifische **Struktur** soll der **Systematik** von Kompetenzen zugrunde liegen?

Kliemes
Kompetenzdefinition

Die Klieme-Expertise versteht „**Kompetenzen**“ in einem allgemeinen Sinne als „die bei den Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (auf willentliches Handeln gerichteten, G. H.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variab-

len Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen“ (Klieme 2003, S. 72). Damit sind die **Lernebenen** der

- kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- motivational und sozialen Bereitschaften und der
- Nutzanwendung (Handlungskompetenz)

angesprochen.

Mit Bezug auf Franz Weinert (Weinert 1999) präsentiert die Klieme-Expertise (Klieme 2003, S. 73) gleichwohl folgende Kompetenzbereiche in weiterer Konkretisierung:

- Fähigkeit,
- Wissen,
- Verstehen,
- Können,
- Handeln,
- Erfahrung und
- Motivation.

Einfache Reihung von
Kompetenzebenen
genügt nicht

Dieser eher summarische Ausgangspunkt bei Weinert verweist nochmals eindringlich auf die Frage, welcher **lerntheoretischen Struktur**, d. h. welcher pädagogischen **Systematik** die Ausdifferenzierung von Kompetenzbereichen überhaupt folgen soll? Denn die genannte Ausdifferenzierung bei Weinert kann in ihrer inneren Logik nicht voll überzeugen. Eine einfache Reihung von nicht weiter abgeleiteten Kompetenz- oder Lernebenen sollte vermieden werden. Ein Kompetenzkatalog sollte plausibel strukturiert und begründet sein. Legt man die klassische, recht übersichtliche und plausible **Dreiteilung des Lernens** i. S.

Dreiteilung des Lernens

- des kognitiv-reflexiven Lernens (Wissen, Kenntnis, Verstehen),
- des affektiv-motivationalen und des sozial-volitionalen Lernens (Motivation, Engagement, Wollen, Einstellungen, Habitus) sowie
- des praktisch-instrumentellen Lernens (Können, Fertigkeiten, Strategien)

zugrunde, so ließen sich die sieben Kompetenzbereiche bei Weinert auch auf drei Bereiche reduzieren: 1. Wissen/Verstehen, 2. Motivation/Erfahrung und 3. Können/Handeln.

Die vorliegende Expertise bevorzugt die Sichtweise der klassischen **Dreiteilung der Lernebenen** (kognitiv, affektiv, instrumentell), und zwar aus den pragmatischen Gesichtspunkten der **Übersichtlichkeit**, der **inneren Logik** und des **vielfachen Gebrauchs** dieser Dreiteilung in der nationalen und internationalen pädagogischen Literatur (Pestalozzi: Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“, „mit allen Sinnen“. Zum internationalen Kontext s. u., Punkt 5.). Diesen drei Lernebenen lassen sich verschiedene, wiederum in der Anzahl möglichst begrenzte Fähigkeiten, Bereitschaften und Fertigkeiten zuordnen. Die Zuordnung mag **nicht immer trennscharf** möglich sein, eine **Begrenzung in der Zahl** von Kompetenz- und Lernbereichen erscheint aus **pragmatischer Sicht** sinnvoll, um **Übersichtlichkeit** zu wahren und auch den Lehrkräften, die später damit prak-

tisch umgehen müssen, eine **klare Systematik** anzubieten. Die Definition einer einzigen „Meta-Kompetenz“ bleibt ohne Unterfütterung durch plausibel strukturierte Einzelkompetenzen und ohne fachliche Kontextbindung, von der auch die Klieme-Expertise ausgeht, wiederum ohne wesentliche Aussagekraft.

Dimensionen der
Kompetenzdefinition

Verbleibt man noch auf der Ebene der theoretischen Kompetenzdefinitionen, so wäre – neben der Diskussion um Struktur und Systematik der Kompetenz- und Lernebenen – zu berücksichtigen, dass es nicht nur auf fachbezogene Standards in den einzelnen Fächern („**content standards**“) ankommt, sondern ebenso auf standardisierte Lernumgebungen („**opportunity-to-learn-standards**“), zugleich auf die niveaubezogenen Leistungsstandards („**performance-standards**“) und schließlich auf das Ineinandergreifen der jeweiligen Schulabschluss-Standards („**process-standards**“). Das bereits jetzt schon weit gefächerte Bild der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards wird damit nochmals um mehrere Dimensionen erweitert. Es fragt sich, wie tief und wie weit der Kompetenzansatz in seiner bildungstheoretischen und schul- wie auch unterrichtspraktischen Bedeutung ausgefächert werden und dennoch handhabbar bleiben kann.

Vorbehalte, Zweifel,
Befürchtungen

1.5 Eine weitere Vorbemerkung erscheint angebracht: Obwohl der Entwicklung von Kompetenzen und daraus entwickelten Abschlussstandards unter Bildungspolitikern und empirisch orientierten Bildungsforschern inzwischen ein sehr hoher Rang eingeräumt wird (politischer Druck, wissenschaftliche Herausforderung), bestehen bei vielen Praktikern und manchen Fachdidaktikern auch **Vorbehalte**. Manche Lehrkräfte befürchten eine Einengung ihrer pädagogischen Freiheit und eine Gängelung durch wiederholte Tests und Überprüfungen (to be „*overtested*“, „*Testeritis*“). Es wird zugleich auf die zu erwartende „Schulferne“ und auf möglicherweise fachlich zu hoch angesetzte Anforderungen bei der Entwicklung von Standards durch eher theoretisch orientierte Wissenschaftler hingewiesen. Manche Fachdidaktiker befürchten dagegen das Entstehen einer „Einheitsdidaktik“ und die Einschränkung des Pluralismus von pädagogisch-didaktischen Fachzügen. Es wird vor der „Deutungshoheit“ durch einzelne Wissenschaftler oder bestimmter Beratungsgremien, die sich in der Diskussion um Standards besonders engagieren, gewarnt. Andere sprechen in Anbetracht früherer Debatten um Lernzielkataloge und Qualifikationsbegriffe sowie in Anbetracht der Vielfalt von inzwischen erarbeiteten Kompetenzmodellen von einem Déjà-vu-Erlebnis. Wieder andere bezweifeln, ob sich ein „System“ von Kompetenzen und Bildungsstandards überhaupt in logisch-konsistenter Weise entwickeln lässt.

Eine oft geäußerte **allgemeine Befürchtung** geht schließlich dahin, dass sich im Rahmen der Assessment-Prozesse vor allem die intellektuellen, die **kognitiv** ausgerichteten und eher überprüfbaren Standards des Wissens durchsetzen werden und die emotional-affektiven Einstellungen und Bereitschaften, die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten sowie die praktisch-instrumentellen Fertigkeiten dagegen eher ausgeblendet werden, da sie sich weniger eindeutig „**messen**“ lassen. Diese Gefahr bestehe auch für die „**soft skills**“ der „Demokratiekompetenz“.

Gleichwohl kann die noch in den Anfängen stehende Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards viel zum Selbstverständnis der Fächer, des Auftrages der Schulen und der Bildung und (in Deutschland) auch zur Annäherung der gerade im **gesellschaftlichen Lernfeld** der Schule höchst unterschiedlichen Rahmenrichtlinien in den 16 Bundesländern beitragen. Dies gilt auch für das Ziel der **Konkretisierung** des in den meisten Rahmenrichtlinien oder Bildungsplänen schon jetzt – dies ziemlich übereinstimmend – genannten Ziels der „**Erziehung zur Demokratie**“ (Nachweise bei Himmelmann 2005 a², S. 325f.; Füssel 2004). Die neuere Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards könnte auch einer Konkretisierung jener Forderung nach einer spezifischen **Demokratieerziehung** dienen, die inzwischen wieder vielstimmig auch von Politikwissenschaftlern erhoben wird (vgl. Himmelmann & Lange 2005).

2. Ansätze in der schulischen politischen Bildung

Wie bereits angedeutet, sollte das Fach Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik (je nachdem, wie das Fach in den Schulen, Schulformen und Schulstufen in den einzelnen Bundesländern heißt) für die Ausbildung und Förderung von Demokratiekompetenz eine wichtige Rolle spielen. Dem Zweck einer solchen **Demokratieerziehung** verdanken schließlich sowohl die politische Wissenschaft als auch das Fach Sozialkunde/Gemeinschaftskunde an den Schulen nach 1945/49 ihre Existenz. Trotz irritierender Abgrenzungen von einigen Fachvertretern der akademisch-universitären Politikdidaktik gegenüber neueren Ansätzen von Demokratie-Lernen, gegenüber den Projekten „Demokratisch handeln“ und „Demokratie lernen & leben“ sowie gegenüber der sich neu formierenden Demokratiepädagogik darf die politische Bildung gleichwohl nicht aus ihrer Verantwortung entlassen werden.

Politische Bildung ist mehr als das Erlernen von Funktionslogiken

Allerdings hat sich mit dem allgemein akzeptierten Begriff „**politische Bildung**“ in Deutschland in der fachdidaktischen Sinnggebung auch die **semantisch** naheliegende, aber doch auch z. T. verengte Vorstellung entwickelt, dass das Erlernen und Verstehen der Funktions- und Entscheidungslogik von „**Politik**“ das zentrale Anliegen der politischen Bildung in der Schule sei (Massing & Weißeno 1995; Buchstein 2004). Mit der intensiveren Diskussion um Demokratie-Lernen und verschiedene Ansätze der Demokratiepädagogik ist jedoch ein Anstoß gegeben, in Zukunft ein stärkeres, ein **ergänzendes Gewicht** auf die Kernbegriffe „**Demokratie**“ und „**Demokratiefähigkeit**“ – gerade auch in ihren normativen, in ihren Alltags- und in ihren Handlungsdimensionen – in der politischen Bildung zu legen.

„Sonderweg“ der deutschen Politikdidaktik

Im Übrigen, so wird argumentiert, mangelt es im **deutschen Sprachgebrauch** („politische Bildung“) offenbar an einem analogen Begriff zum angelsächsischen Sprachgebrauch von „civic education“ (USA), „citizenship education“ (Europäische Kommission/England) bzw. „education for democratic citizenship“ (Europarat). Zu beachten wäre ferner, dass der deutsche Begriff der „politischen Bildung“ („political education“) in der internationalen Diskussion kaum eine Rolle spielt, oft als verdächtig bäugt und als zu eng erachtet wird (Crick 2000, S. 78). Auch der in Deutschland so übliche Begriff der akademisch-universitären „Politikdidaktik“ findet sich in der angloamerikanischen Diskussion (fast) nicht. In diesem Sinne ist die Frage aufgeworfen worden, ob die deutsche Spielart der akademisch-universitären Politikdidaktik nicht einen eigenartigen „**Sonderweg**“ gehe (Koopmann 2000). So enthält eine kürzlich veröffentlichte Bibliographie zum Thema „Education for Democratic Citizenship“ des Europarates keinen einzigen Buchtitel in deutscher Sprache (Sardoc 2003). Hier bedarf es einer gezielten Europäisierung und Internationalisierung der deutschen Debatte, um – bei vielen Überschneidungspunkten – internationale Anschlussfähigkeit sicherzustellen (Himmelmann 2004b). Erwähnenswert erscheint nicht zuletzt, dass sich die Bundeszentrale für politische Bildung, um auf dem internationalen Parkett verständlich zu bleiben, inzwischen als „Federal Agency for **Civic Education**“ präsentiert und damit den Begriff „civic education“ statt „political education“ in den Vordergrund rückt. Dies ist nicht nur eine bloße Begriffsadaption. Begriffe transportieren auch

bestimmte Inhaltsauffassungen, rufen bestimmte **Konnotationen** und **Assoziationen** hervor und spiegeln bestimmte **Mentalitäten** wieder.

Leitbild:
mündiger Bürger

Wie immer das entsprechende Fach in der Schule in den einzelnen Bundesländern, Schulformen und Schulstufen benannt wird und fachlich ausgeformt ist, der „**mündige Bürger**“ gilt als das zentrale Leitbild des Faches. Die zentralen Leitziele liegen in der **politischen Mündigkeit**, der **politischen Urteilsfähigkeit** und der **politischen Selbstbestimmung**. Diese Kompetenzbereiche sind für die Entwicklung von Demokratiekompetenzen in hohem Maße bedeutsam, doch erscheinen gleichwohl auch Erweiterungen und Konkretisierungen angebracht und werden in der „Politikdidaktik“ bereits angedacht.

2.1 Fachwissenschaftliche Grundlagen

Für die Bestimmung eines Modells für Demokratiekompetenz wird es an dieser Stelle als sinnvoll erachtet, zunächst einen Blick auf die fachwissenschaftlichen Bezugsgrundlagen zu werfen, die für die Definition eines solchen Modells herangezogen werden könnten.

Was ist
Demokratiekompetenz?

Versucht man, sich der fachlichen Grundlagen für die Ausbildung, Förderung und Stärkung der Demokratiekompetenzen bei Schülern zu vergewissern, so stellt man fest, dass darüber in der Fachwissenschaft bisher eher in geringem Umfang geforscht worden ist. Empirische Untersuchungen weisen sowohl bei den Jugendlichen wie bei den Erwachsenen auf erhebliche **Wissenslücken und Fehlverständnisse** hin, so dass man nicht durchgängig auf eine demokratiekompetente Bürgerschaftlichkeit schließen kann, auch wenn die **Idee der Demokratie** ganz allgemein auf **hohe Zustimmungsraten** trifft. Es gibt zwar sehr vielfältige, empirische Untersuchungen über die **Einstellungen** der Bürger zu den verschiedensten Fragen und Problemen der Politik (Umfrageforschung), aber sehr wenige gründliche und systematische Analysen zur Frage, über welche **Kompetenzen** die Bürger in der Demokratie denn eigentlich verfügen und welchen Anforderungen sie gerecht werden sollten. Ganz allgemein ist die **politische Theorie** (im Zusammenhang mit der Interpretation von Demokratie als „Volksherrschaft“) eher **skeptisch** im Hinblick auf die politischen Kompetenzen der Bürger (Himmelmann 1998). Die Bürger gelten als „schwierige Bürger“ (Hepp, Schiele, & Uffelman 1994). Nur wenige Fachwissenschaftler haben sich mit dem Kompetenzproblem intensiver auseinandergesetzt:

Definitionsvorschläge

- Carl Böhret z.B. definiert die Politik-/Demokratiekompetenzen ganz allgemein mit Wollen, Wissen und Können (Böhret 1990, S. 19).
- Fritz Scharpf dagegen hat schon früh auf die Kompetenzerfordernisse von Zeit, Energie und Können (Scharpf 1975, S. 58f.) verwiesen.
- Hubertus Buchstein wiederum meint, dass die Bürger über kognitive, habituelle und prozedurale Kompetenzen verfügen müssten (Buchstein 1995, S. 302).

Es lassen sich weitere Anforderungen nennen wie etwa die Bereitschaft, „Zeit, Energie und Sachverstand“ bereitzustellen, um als Bürger im politischen Prozess

mitwirken zu können. Diese Anforderungen gelten für jene (Minderheit der) Bürger, die sich auch tatsächlich aktiv in die Politik (etwa in der Kommune oder in den Parteien, Verbänden und Bürgerinitiativen) einschalten (Modell des „Aktivbürgers“).

Versteht man „Demokratie“ nicht nur hoheitlich als **Systembegriff** (Regierungsform), sondern auch als alltäglichen **Handlungs- und Verhaltensbegriff**, so treten zivilgesellschaftliche, lerner- und schulnahe Qualifikationsanforderungen in den Vordergrund. Folgende zivilgesellschaftliche **Bürgerkompetenzen** („**Bürger-tugenden**“) lassen sich aus der vielfältigen Literatur über Demokratie, Partizipation und Bürgergesellschaft entnehmen:

- Eintreten für die Grund- und Menschenrechte gegenüber jedermann,
- Gewaltfreiheit, Nichtdiskriminierung
- gegenseitige Anerkennung
- Toleranz (Anerkennung des Gegners)
- Frustrationstoleranz, Hinnahme von Niederlagen, Bereitschaft zur Selbstkritik
- Empathie, Solidarität
- Denk- und Urteilsfähigkeit (Sachkompetenz)
- Problemlösungsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Organisationsfähigkeit
- Kooperation zu gemeinsamen Zwecken
- Zivilcourage, Eintreten für Rechte, Gesetz und Menschenwürde
- Verantwortungsübernahme, Gemeinsinn
- Interesse, öffentliches Engagement, Mut, nach außen zu treten, Mut zur Öffentlichkeit („sich öffentlich machen“)
- Sprech- und Redefähigkeit, Artikulationsfähigkeit
- Kommunikations-/Dialog-/Diskursfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit, Verständigungsbereitschaft, nicht persönlich argumentieren, nicht verletzen
- Verhandlungsgeschick, Versammlungen leiten, Gruppen führen
- Kompromissfähigkeit, Einfühlungsvermögen
- Medienfähigkeit (Zeitung lesen, mit Medienvertretern umgehen)
- Selbstbeherrschung, -regulierung und -kontrolle
- Selbstbestimmung und -vertrauen
- Selbstverwirklichung und -entfaltung
- Selbstwirksamkeit
(ohne einzelne Literaturnachweise).

Arno Waschkuhn hat jüngst eine ganze Palette von zivilgesellschaftlichen Kompetenzen vorgelegt, **ohne** jedoch eine Systematisierung i. S. einer lern- oder schulpraktischen Nutzanwendung zu versuchen. Sein Tableau sieht wie folgt aus (Waschkuhn 2005, S. 93):

Achtung, Ambiguitätstoleranz, Anerkennung, Angemessenheit, Aufmerksamkeit („moral awareness“), Austausch, Autonomie, Deliberation, Differenz, Diskursivität, Distanz, Emanzipation, Empathie, Engagement, Flexibilität, Freiheit, Freundschaft, Frieden, Gemeinschaft, Gerechtigkeit, Gewaltenteilung und Gewaltverzicht, Gleichheit, Handlungskompetenz, Institutionen, Integration, Integrität, Interaktion, Interdependenz, Interessen und Ironie, Kommunikation, Komplementarität, Kompromiss, Konfliktfähigkeit und Konfliktregelung, Konsens und Kontrolle, Kontextsensitivität, Kooperation, Kreativität, Kritik, Lebenschancen, Loyalität, Mitgliedschaft, Offenheit, Öffentlichkeit, Optionen, Partizipation, Personalität, Phantasie, Pluralität, Rationalität, Rechte, Reflexivität, Reform, Regelverständnis, Responsivität, Reziprozität und Reversibilität, Schadensvermeidung, Selbstachtung, Selbstbestimmung, Sinn, Situationslogik, Solidarität und Subsidiarität, Symbol, Transparenz, Urteilskraft, Verantwortung, Verfahren, Verfassung, Verhandlung und Vermittlung, Verstehen und Verständigung, Vertrauen, Wahrhaftigkeit, Wandel, Wertbindungen, Wissen, Würde, Zivilgesellschaft, Zukunft und Zweifel.

Die vorangestellten Tableaus zu den fachwissenschaftlich erörterten Bürgerkompetenzen zeigen, wie **uferlos** die Begriffe „mündiger Bürger“ und „politische Mündigkeit“ werden können, wenn man versucht, sie konkreter auszudifferenzieren.

Dreiteilung von Lernebenen im Darmstädter Apell

Für die Belange der politischen Bildung hat der **Darmstädter Appell** einer Gruppe von Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern („Aufruf zur Reform der politischen Bildung“) jedoch eine insgesamt sehr hilfreiche, sinnvolle und lerntheoretisch begründete Dreiteilung von Lernebenen/Kompetenzbereichen in der politischen Bildung anempfohlen:

- **Wissen** über das Gesellschafts- und dabei insbesondere das politische System und seine Institutionen, über den Ablauf politischer Prozesse und die dabei geltenden Regeln und über die Alltagswirklichkeit von Politik mit ihren Spannungen zu den Verfassungsnormen;
- **Einstellungen** wie die Bereitschaft, Meinungsvielfalt und Meinungskonkurrenz in einer pluralistischen Gesellschaft auszuhalten, sich an der Austragung von Konflikten zu beteiligen und Kompromisse zu ertragen;
- **Fähigkeiten** wie Handlungs- und Gestaltungskompetenz zur Nutzung von Partizipationschancen sowie Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit (Darmstädter Appell 1995, S. 142).

Die Dreiteilung der Lernebenen/Kompetenzbereiche des Darmstädter Appells stammt aus dem Jahre 1995 und liegt damit zeitlich noch vor der aktuellen Diskussion über Kompetenzen und Bildungsstandards. Gleichwohl galt die Einteilung in **Wissen**, **Einstellungen** und **Fähigkeiten** (oder Fertigkeiten) in der politischen Bildung lange Zeit als vorbildlich und als wichtiger Bezugspunkt.

Die **neuere Debatte** um Kompetenzen und Bildungsstandards hat sich freilich in gewisser Hinsicht verschoben und eine andere Richtung eingeschlagen.

2.2 Der Ansatz der Gruppe Sozialwissenschaften

So wurden im Jahre 2002 zunächst drei eher sozialwissenschaftlich ausgeprägte Fachdidaktiker und eine Fachdidaktikerin im Auftrag der KMK gebeten, eine Expertise zu einem Kerncurriculum Politik einschließlich zu definierender Kernkompetenzen in der gymnasialen Oberstufe zu erstellen (Behrman, Grammes, Reinhardt, & Hampe 2004). Gegenläufig zum allgemeinen Fachtrend („Politik als Kern“, vgl. Massing & Weißeno 1995) sprechen diese Autoren die politische Bildung auch als „Demokratie lernen“ an und schlagen im Einzelnen fünf **„Demokratie-Kompetenzen“** vor. Es sind die Kompetenzen zur:

Fünf Demokratiekompetenzen der Gruppe Sozialwissenschaften

- „Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven Anderer, auch Dritter, zum Wechsel der eigenen Perspektive, zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und dessen Ausweitung in Richtung auf allgemeinere Interessen (**Perspektivenübernahme**);
- diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen und -lösungen (**Konfliktfähigkeit**);
- problemorientierten Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen sozialen, insbesondere politischen und wirtschaftlichen Handelns und zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe und Methoden (**sozialwissenschaftliches Analysieren**);
- Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen, politischer Forderungen, Handlungschancen und -alternativen sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilskriterien (**politische Urteilsfähigkeit**);
- Beteiligung an bürgerschaftlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und -organisatorischer Mitbestimmung, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung (**Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz**)“ (Behrman, Grammes, Reinhardt, & Hampe 2004, S. 337f.).

Die Autoren plädieren dafür, einzelne Kompetenzen nicht isoliert zu sehen. Es sei „in der Regel ein **komplexer Zusammenhang** von Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten etc. gemeint“ (ebd., S. 337).

Sibylle Reinhardt, Mitarbeiterin der genannten Expertengruppe, hat diese fünf Demokratiekompetenzen in einem eigenen Diskussionsbeitrag zur Demokratiepädagogik – in einer etwas anderen Reihenfolge – wiederholt und wie folgt anempfohlen:

- **Perspektivenübernahme,**
- **Konfliktfähigkeit,**
- **politische Urteilsfähigkeit,**
- **Partizipation** und

- **Analysieren** gesellschaftlicher Teilsysteme und **Wissenschaftspropädeutik** (als Spezifikum der gymnasialen Oberstufe)

(Reinhardt 2004, S. 3).

In einem anderen Zusammenhang spricht die Autorin die besagten fünf Demokratiekompetenzen in folgender Formulierung an:

- **Perspektivenübernahme (Rollenübernahme),**
- **Konfliktfähigkeit,**
- **sozialwissenschaftliches Denken,**
- **politisch-moralische Urteilsfähigkeit** und
- **Partizipation**

(Reinhardt 2005, S. 23f.).

Die angesprochenen fünf Demokratiekompetenzen werden als „domänenspezifische“ Kompetenzen präsentiert und mit dem allgemeinen **Selbstverständnis** und der **Forschungstradition** des Faches begründet. Der vorrangige Bezug auf die gymnasiale Oberstufe ist kenntlich gemacht, schränkt jedoch die Übertragbarkeit und Verallgemeinerungsfähigkeit des Ansatzes für andere Schulstufen ein. Auf eine Ausdifferenzierung in evaluierungsfähige Bildungsstandards für die einzelnen Schulstufen wird verzichtet.

Kritik: willkürliche Setzung

Obwohl die hier angesprochene Expertengruppe an Modellen von „Bürgerleitbildern“ anknüpft, wie sie aus sozialwissenschaftlichen Einstellungsuntersuchungen systematisiert wurden (Klassifikation in: Aktivbürger, interventionsfähige Bürger, informierte Zuschauer und politisch Desinteressierte), erscheinen die angeführten Kompetenzen von außen gesehen, besonders aus internationaler Sicht (s. u.) eher „gegriffen“, d.h. nicht gesondert begründet. Die oben genannten fünf Demokratiekompetenzen gliedern sich zugleich nicht nach einer bestimmten Struktur oder der Dreiteilung des Lernens. Man vermisst eine Angabe, nach welchen Kriterien dieses Kompetenzkonzept erstellt wurde.

Im Gegenzug stellt sich allerdings die Frage, ob sich ein Katalog von Demokratiekompetenzen und entsprechenden Bildungsstandards überhaupt umstandslos aus fachlichen Theorien ableiten lässt. Zu starke Wissenschaftsorientierung könnte in eine Ableitungsdidaktik umschlagen.

Forderung nach einem eigenen Forschungsinstitut

Insgesamt wird von den Autoren – zu Recht – auf das noch bestehende **Forschungsdefizit** verwiesen, das in gemeinsamer Arbeit mit Lehrkräften praxisnah-dialogisch-experimentell zu bewältigen wäre. Angesichts der **Komplexität** der Aufgaben, die mit der Erarbeitung eines entsprechenden Kompetenzmodells und von stufenspezifisch ausgelegten Bildungsstandards sowie ihrer Testierung zusammenhängen, schlägt Sibylle Reinhardt sogar die Einrichtung eines gesonderten Forschungsinstituts vor, wie es für die Naturwissenschaften in Gestalt des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel existiert.

2.3 Der Ansatz der GPJE

Eine weitere Auseinandersetzung mit den Problemen von Kompetenzen und Bildungsstandards hat die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung vorgelegt (GPJE 2004a). Sie sieht „politische Fragen und Probleme“ im Zentrum des Unterrichtsfaches und stellt damit „Politik-Lernen“ in den Mittelpunkt. Dabei stützt sich die GPJE auf einen „umfassenden Politikbegriff“, der sich auf die „Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ bezieht. Als Kompetenzbereiche werden in dieser Ausarbeitung angezeigt:

GPJE: „Politik-Lernen“ in drei Bereichen

- **politische Urteilsfähigkeit,**
- **politische Handlungsfähigkeit** und
- **methodische Fähigkeiten** (GPJE 2004a, S. 13).

Diesen drei Kompetenzbereichen wird „**Wissen**“ als „konzeptionelles Deutungs-wissen“ allgemein **unterlegt**, jedoch **nicht** als eigenständiger Kompetenzbereich ausgewiesen. Die Betonung der Kompetenz „**methodische Fähigkeiten**“ erscheint als domänenspezifische Kompetenz an dieser Stelle zunächst einigermaßen „fremd“, da sie im Prinzip für alle Fächer gilt. Es reicht wohl nicht, vor die Angabe von allgemeinen Methodenkompetenzen das Adjektiv „politisch“ zu setzen. In den beiden Haupt-Kompetenzbereichen „politische Urteilsfähigkeit“ und „politische Handlungsfähigkeit“ werden zahlreiche Einzelfähigkeiten ausdifferenziert (GPJE 2004a, S. 16f.).

Politische Urteilsfähigkeit wird wie folgt umschrieben:

- „die Bedeutung politischer Entscheidungen für das eigene Leben erkennen;
- komplexe politische Sachverhalte strukturiert wiedergeben und dabei zentrale Aspekte identifizieren;
- politische Phänomene unter verschiedenen Dimensionen betrachten, insbesondere unter dem Aspekt der jeweiligen inhaltlichen Ziele und Gegenstände (**policy**: Inhalt), dem Aspekt der institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen (**polity**: Form) sowie unter dem Aspekt der Machtverhältnisse und Durchsetzungschancen für unterschiedliche Positionen (**politics**: Prozess);
- Folgen und Nebenfolgen politischer Entscheidungen reflektieren, also nach möglichen, insbesondere auch nach unbeabsichtigten Wirkungszusammenhängen fragen;
- politische Entscheidungen und Entscheidungsalternativen in ihren Verflechtungen mit sozialen Systemen außerhalb des politischen Systems im engeren Sinn sehen, insbesondere mit dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld auf nationaler, europäischer und globaler Ebene;
- aktuelle politische Kontroversen auf mögliche Zusammenhänge mit Problemlagen hin analysieren, die aller Voraussicht nach über die Tagesaktualität hinaus von einer mittel- und längerfristigen Bedeutung für politische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen sind;
- die Beurteilung konkreter Gegenstände aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht im Zusammenhang mit grundlegenden Menschen- und Politikbil-

dern, mit Theorien und Modellen des menschlichen Zusammenlebens sehen und die eigenen Vorstellungen hierzu in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen aus Geschichte und Gegenwart des politischen Denkens entwickeln;

- politische Sachverhalte, Probleme und Entscheidungen in Beziehung setzen zu den Grundwerten demokratischer Systeme und kritisch reflektieren;
- die Logiken und Mechanismen medialer Politikinszenierung entschlüsseln“ (GPJE 2004a, S. 16).

Politische Handlungsfähigkeit wird wie folgt umschrieben:

- „eigene politische Meinungen und Urteile – auch aus einer Minderheitenposition heraus – sachlich und überzeugend vertreten;
- in politischen Kontroversen konfliktfähig sein, aber auch Kompromisse schließen können;
- Beiträge zu politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Fragen für Medien realisieren, vom Leserbrief über die Website bis zu komplexeren Medienprodukten;
- sich als Konsument im Hinblick auf eigene ökonomische Entscheidungen reflektiert verhalten;
- sich im Sinne von Perspektivenwechseln in die Situation, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen;
- mit kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgehen, was Toleranz und Offenheit, aber auch kritische Auseinandersetzung einschließen kann;
- eigene berufliche Perspektiven auch vor dem Hintergrund gesamtwirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen planen;
- Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen kennen und seine Interessen vor allem in schulischen Zusammenhängen wahrnehmen;
- sich in unterschiedlichen sozialen Situationen und in der Öffentlichkeit angemessen und wirkungsvoll verhalten“ (GPJE 2004a, S. 17).

Kritik am GPJE-Entwurf

Die anzustrebenden und zu fordernden Fähigkeiten beziehen sich auf die sachlichen Themenfelder der **Politik, Wirtschaft, Gesellschaft** und **Recht** (ausführliche Diskussion dieses Ansatzes in: GPJE 2004b; Politische Bildung 2004; Himmelmann 2004c; Kammertöns 2004; Stiller 2004; Redaktionen 2005).

Für den GPJE-Entwurf gilt Ähnliches wie für die Ausarbeitung der Gruppe Sozialwissenschaften. Es handelt sich um einen vorläufigen Entwurf, der im Wesentlichen von einem Autor recht hektisch erarbeitet wurde. Die Kompetenzen im GPJE-Entwurf sind – im Taylorismus der Fächer – klar **domänenspezifisch** definiert und werden mit dem Selbstverständnis der GPJE als Verband der akademisch-universitären Fachdidaktik begründet. Man vermisst jedoch auch hier eine Angabe, nach welchen Kriterien das Kompetenzkonzept erstellt wurde. Die angesprochenen Kompetenzen sind damit ebenfalls in gewisser Weise „gesetzt“ und werden zugleich **nicht** als spezifische „Demokratiekompetenzen“ definiert. Man

vermisst auch eine Auseinandersetzung mit fachlichen Demokratiekonzepten sowie mit grundsätzlichen gesellschafts-, sozialisations-, bildungs- und lerntheoretischen Fragen, die den spezifischen Kompetenzansatz der GPJE bildungspolitisch und bildungstheoretisch breiter unterfüttern könnten. Anschlüsse an die internationale Debatte etwa um „civic education“, „education for democracy“ oder „education for democratic citizenship“ („European Year“ des Europarates) werden nicht gesucht oder angedeutet. Auch Bezüge zur „civic-education“-Studie (Oesterreich 2002) werden weitgehend ausgeblendet.

Der allgemeine demokratiepädagogische Gehalt des GPJE-Entwurfs bleibt insgesamt hinter den Erwartungen zurück, es sei denn, man setzt **politische Bildung** und die vorliegenden Kompetenzentwürfe per se mit **Demokratiepädagogik** bzw. mit Entwürfen zur Definition von Demokratiekompetenz gleich, was jedoch vor dem Hintergrund alternativer Entwürfe und internationaler Konzepte zu kurz greifen würde.

Insgesamt sollten sowohl das Gutachten der Gruppe Sozialwissenschaften und der Vorschlag der GPJE als domänenspezifische Formulierungen von Kompetenzen und Bildungsstandards kritisch geprüft und mit anderen, vor allem fächerübergreifenden, schulkulturellen und internationalen Entwürfen verglichen werden, um bei der Formulierung von Demokratiekompetenz Berücksichtigung zu finden.

2.4 Der Ansatz im Konzept des Demokratie-Lernens

Vom Politik- zum
Demokratie-Lernen

Ein dritter Ansatz im Feld der domänenspezifischen Formulierung von Kompetenzen und Bildungsstandards liegt vom Autor dieser Zeilen vor (Himmelmann 2003, abgedruckt im Nachtrag zu Himmelmann 2005a², S. 312ff.). Diesen Bemühungen liegt die Idee zugrunde, in der politischen Bildung eine Schwerpunktverlagerung von Politik-Lernen hin zum Demokratie-Lernen anzuregen.

Die einzelnen Analyseschritte einschließlich der demokratietheoretischen Verankerungen (Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform), die dem Ansatz zugrunde liegen und schließlich zur Formulierung von Lernstandards i. S. von Kompetenzen führen, können an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Das daraus entwickelte Kompetenzmodell stützt sich zunächst auf ein **fachliches Kernkonzept** (i. S. eines Kerncurriculums) zur Definition der spezifischen Domäne i. S. der Klieme-Expertise (hier nicht wiederholt). Anschließend formuliert der Ansatz entsprechende Lernstandards auf drei Ebenen:

Drei Ebenen von
Lernstandards

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

Das Konzept zielt vor allem auf die Förderung von Einstellungen, Bereitschaften und Haltungen zu demokratischen Prinzipien, dann auf die Förderung des Wis-

sens und der Reflexionsfähigkeit sowie schließlich auf die Förderung der praktisch-instrumentellen Handlungskompetenz auf allen Ebenen des Lebens („demokratiekompetente Bürgerschaftlichkeit“).

Affektiv-moralische Einstellungen

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

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

(vgl. auch den Katalog des Europarates bei: Audigier 2000, S. 22).

Kognitive Fähigkeiten

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

1. Erkennen (wiedergeben und beschreiben) eines Sachverhalts, einer Aussage, eines Problems, einer Situation, eines Konflikts (**Sachkenntnis**)
2. Unterscheiden (und vergleichen) von Aussagen, Stellungnahmen oder Sachverhalten gemäß den unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen oder Wertpositionen (**Unterscheidungsvermögen**)
3. Erörtern (und erläutern) der unterschiedlichen Aussagen im Gesamtkontext, weiterführende Fragestellungen erarbeiten (**Zusammenhänge**)
4. Untersuchen (und Erklären) der Ursprünge, Hintergründe oder der Geschichte (**Geschichte**)
5. Kritisch überprüfen (beurteilen und bewerten) einer Position oder Stellungnahme nach ihren Folgen, ihrer Zukunftsbedeutsamkeit und ihren Fähigkeiten, Probleme zu lösen (**Folgen-, Zukunfts- und Problemlösungsfähigkeit**)
6. Argumentieren (und Stellung nehmen) für oder gegen eine Position; gemäß eigener, aber ausgewiesener Kriterien (**Stellungnahme, Kritik**)

7. Begründen der eigenen Position in rechtlicher und moralischer Sicht sowie Abschätzung von Handlungsmöglichkeiten (**Begründung, Handlungsfähigkeit**)
 8. Reflektieren (und diskutieren) der normativen Gehalte gem. den Kriterien von Menschenrechten, Demokratie, Rechtsstaat oder Moralvorstellungen; beurteilen von Entscheidungs- oder Wertkonflikten (**Reflexion**)
- (vgl. auch den Katalog bei Audigier 2000, S. 21; CCE 2003, S. 5).

Praktisch-instrumentelle
Fähigkeiten

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

1. Meinungen und Argumente anderer erfassen und ernst nehmen, andere Meinungsträger als Person anerkennen, sich in die Lage anderer versetzen, Kritik ertragen, zuhören (**Dialogfähigkeit, Empathie**)
2. Eigene Meinung (Bedürfnisse, Interessen, Gefühle, Wertpositionen) deutlich machen, zusammenhängend reden, klar und deutlich begründen (**Interessenvertretung, Selbstwirksamkeit**)
3. Auf jede Art von Gewalt, Demütigungen, Beleidigungen (Kraftausdrücke) etc. verzichten (**Zivilität**)
4. Auf Schwächere Rücksicht nehmen, Diskriminierungen abbauen, Außenseiter integrieren (**Sensibilität, Solidarität**)
5. Gruppenarbeit organisieren, in Arbeitsteilung kooperieren, Aufgaben übernehmen, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit beweisen (**Interaktions-, Organisations- und Kooperationsfähigkeit**)
6. Vielfalt, Divergenzen, Differenzen aushalten, Konflikte erkennen, nach Möglichkeit ausgleichen und sozialverträglich regeln, Fehler und Unterschiede akzeptieren (**Konfliktfähigkeit**)
7. Kompromisse finden, Konsens suchen, Mehrheitsentscheidungen akzeptieren, Minderheiten tolerieren, Ermutigung vermitteln, Rechte und Pflichten abwägen sowie Vertrauen und Zivilcourage zeigen (**Kompromiss- und Konsensfähigkeit, Zivilcourage**)
8. Gruppenverantwortung hervorheben, faire Normen sowie gemeinsame Interessen und Bedürfnisse entwickeln, gemeinsame Aufgabenbewältigung fördern (**Verantwortungsbereitschaft, Gemeinschaftssinn**)

(vgl. auch den Katalog bei Duerr, Spajic-Vrkas, & Martins 2000, S. 67).

Die praktisch-instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen eine spezifisch-demokratierelevante Kompetenzebene dar, die freilich immer im Kontext der kognitiven und affektiv-moralischen Einstellungen und Bereitschaften gesehen werden muss.

Internationale
Anschlussfähigkeit

Dieser Ansatz eines Modells für „demokratie-kompetente Bürgerschaftlichkeit“, das für das Demokratie-Lernen in der Schule stufentheoretisch angelegt ist (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) bedarf noch weiterer Bearbeitung und Diskussion. Doch der Ansatz enthält viele Überschneidungen mit den beiden bisher erörterten Kompetenzmodellen, orientiert sich gleichwohl stärker am Konzept des Demokratie-Lernens. Anschlüsse an internationale Ansätze (i. S. der „education

for democratic citizenship“ des Europarats oder der amerikanischen „civic education“) wurden angestrebt. Das Modell präsentiert sich ebenfalls domänenspezifisch, hat jedoch den Anspruch, weiter zu greifen als die Modelle der Gruppe Sozialwissenschaften oder der GPJE. Auch anhand dieses Kompetenzmodells zeigt sich die **Komplexität** des Themas im Überschneidungsbereich von Fachlichkeit, fächerübergreifender Kompetenzförderung und Entwicklung von Demokratiekompetenz im Rahmen einer demokratischen Schulkultur.

3. Fächerübergreifende Ansätze

Wir haben oben bereits hervorgehoben, dass die Ausbildung, Förderung und Bekräftigung von Demokratiekompetenz zunächst im **Fach** Sozialkunde/Gemeinschaftskunde verankert sein sollte (Prinzip der Fachlichkeit), gleichberechtigt zweitens aber auch im **fächerübergreifenden** Unterricht und Lernen sowie drittens in der demokratischen **Schulkultur** zur Geltung kommen sollte. Betrachtet man die Literatur zu den allgemeinen Bildungsaufgaben der Schule sowie zu den fächerübergreifenden Zielen oder Aufgaben des Lernens, so kommt man zu einer **Fülle** von **fachlichen Aufgabenstellungen**, die sich nur teilweise einem spezifischen Schulfach bzw. einer entsprechenden Fachdidaktik zuordnen lassen, gleichwohl demokratiepädagogische Relevanz beanspruchen können. Eine Öffnung der domänenspezifischen Fachlichkeit hin zu den fächerübergreifenden Ansätzen zur Förderung von Demokratiekompetenz erscheint nicht nur angemessen, sondern aus sachlicher und Lerner-Sicht auch zwingend. Ohne an dieser Stelle im Einzelnen einen Literaturnachweis zu führen, lassen sich folgende, sehr differenzierte Aufgaben- und Fachkonzepte hervorheben:

- Menschenrechtserziehung,
- moralisches Lernen,
- Wertebildung,
- soziales Lernen,
- Konfliktlernen,
- interkulturelles Lernen,
- Verantwortung lernen („service learning“)
- historische Bildung,
- Medienerziehung,
- Geschlechtererziehung,
- globales Lernen,
- Umweltbildung,
- ökonomisches Lernen,
- Friedenserziehung, Anti-Gewaltprogramme,
- Rechtserziehung,
- gesellschaftliche Bildung („civics“).

Die einzelnen Ansätze haben sicherlich ihre eigene Berechtigung und können bildungspolitisch und bildungstheoretisch gut begründet werden. Doch wie sie sich konkret zum eigenständigen Bereich der Demokratieerziehung bzw. der Demokratiekompetenz verhalten, wäre in der weiteren Diskussion noch zu klären. Sicherlich besteht in vielen Bereichen ein **enger Zusammenhang**. Unter den genannten Ansätzen ergeben sich selbst schon **viele Überschneidungen**. Die genannten interdisziplinären, fächerübergreifenden Aufgaben zur Förderung von Demokratiekompetenz überschneiden sich zugleich teilweise mit jenen, welche die Pflege einer demokratischen Schulkultur stellt.

Ein eigenständiges, fächerübergreifendes **Modell** der Förderung von Demokratiekompetenz in der Schule ist aus den genannten Ansätzen bisher **noch nicht entwickelt** worden (vgl. Schulkulturansatz).

Schließlich sollten bei der Aufstellung eines Kompetenzmodells für Demokratiefähigkeit die **früheren Diskussionen** um Schlüsselprobleme und Schlüsselqualifikationen in **Erinnerung** gerufen werden, die ihren Ursprung in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hatten (Mertens 1974), dann aber von der allgemeinen Didaktik und Pädagogik aufgegriffen wurden. Penible Textinterpretationen haben allein in der deutschen Literatur über 200 Systeme von Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzmodellen gezählt (Witt & Lehmann 2001). Wir konzentrieren uns nur auf einige, für unseren Kontext bedeutsame Modelle:

- So hat Wolfgang **Klafki** zu den **Grundfähigkeiten**, die Schüler erreichen sollten, gezählt: die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung, und zur Solidarität. Als eigentliche **Schlüsselqualifikationen** betrachtet er: Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie, Konfliktbereitschaft und -fähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kreativität und Mut sowie vernetztes Denken (Klafki 1990, S. 75; 1999, S. 40f).
- Hartmut von **Hentig** hat als zentrale **Fähigkeiten** der Schüler Lebensfähigkeit, Berufsfähigkeit und Kulturfähigkeit vorgetragen. Als „**Maßstäbe für Bildung**“ bezeichnet er: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, Wahrnehmung von Glück, Fähigkeit und Wille, sich zu verständigen, Wachheit für letzte Fragen sowie Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica (Hentig 1996, S. 75).
- Oskar **Negt** bezeichnet als **Schlüsselkompetenzen**: Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität (Identitätskompetenz), gesellschaftliche Wirkung von Technik (technologische Kompetenz), Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (Gerechtigkeitskompetenz), pfleglicher Umgang mit Menschen, Natur und den Dingen (ökologische Kompetenz) sowie Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (historische Kompetenz) (Negt 1997, S. 227ff.).
- Das Pisa-Konsortium stützt sich i. S. des OECD-Konzepts (s. u.) auf „**Basis-kompetenzen**“: Lesekompetenz, mathematische Kompetenz/Grundbildung, naturwissenschaftliche Kompetenz und auf die fächerübergreifenden Kompetenzen: selbstreguliertes Lernen, Kooperation und Kommunikation. Die Basiskompetenzen folgen einem funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis i. S. von Kompetenzen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Baumert 2001).
- In den **Bildungsplänen** bzw. Rahmenrichtlinien einiger Bundesländer (auch in denen für politische Bildung) werden „Kompetenzen“ oft ganz allgemein und formal mit: Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und

Methodenkompetenz umschrieben. Heinrich Roth hatte 1971 für die Ebenen „Sachkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ plädiert, der Deutsche Bildungsrat im Jahre 1974 dagegen für die Taxonomie: „Fachkompetenz“, „politische Kompetenz“ und „humane Kompetenz“. Das „Forum Bildung“ wiederum hat im Jahre 2002 folgende Schlüsselkompetenzen formuliert: Intelligentes Wissen, anwendungsfähiges Wissen, Lesekompetenz, methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen und Wertorientierung. Die Hervorhebung einer spezifischen „democratic citizenship education“ i. S. einer gezielten Demokratieerziehung oder besonderen Demokratiekompetenz ist in den letztgenannten Ansätzen von Schlüsselkompetenzen weitgehend verloren gegangen.

- **Nicht zu vergessen** sind jene Bildungsziele und Kompetenzen, die auf Forderungen der **Wirtschaft** (besonders an die Berufsbildung) zurückgehen: Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik, Kreativität und Flexibilität (mit weiteren Ausdifferenzierungen, vgl. IHK 1996, S. 22).

Folgenlosigkeit der genannten Ansätze

Die hier genannten Ansatzpunkte für die Definition von Schlüsselkompetenzen konnten sich jedoch nicht breitenwirksam durchsetzen. Sie wurden nicht ernsthaft von den politisch-administrativ Verantwortlichen aufgegriffen. Ihnen fehlte auch eine breite empirische Forschungsbasis. Es mangelte vor allem an der internationalen Anschlussfähigkeit. Sie haben daher nicht – wie jetzt die Pisa-Studie, das OECD-Konzept oder das Konzept des Europarates – zu einer generalisierten erziehungswissenschaftlichen **Denkrevision**, zu einem generalisierten **Paradigmenwechsel** im Ansatz der Schlüsselkompetenzen geführt. Gleichwohl ergeben sich daraus auch für die neuere Debatte um bürgerschaftliche und demokratiebezogene Kompetenzen vielfältige **Anschlüsse**.

Anregungen für die aktuelle Diskussion

Insgesamt zeigt sich: Das Dach der fächerübergreifenden Kompetenzmodelle ist auch nach Maßgabe der allgemeinen Bildungsziele recht weit gespannt. Inwiefern die hier als fächerübergreifend aufgefassten Kompetenzen im Einzelnen für die Entwicklung von Demokratiekompetenz relevant sind, bedarf der weiteren Diskussion. Die jeweiligen Logiken der vorgestellten Kompetenzmodelle sind z. T. sehr unterschiedlich. Gleichwohl gibt es sehr viele **Überschneidungen**. Die hier aufgeführten Kompetenzmodelle, die alle zeitlich vor der aktuellen Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards entworfen wurden, sind an dieser Stelle als „Erinnerungsposten“ angeführt und der weiteren Diskussion um Demokratiekompetenz als fächerübergreifende Aufgabe anheim gegeben.

4. Schulkulturansatz

Im Überlappungsbereich von fächerübergreifendem Lernen und der Entwicklung/Förderung einer demokratischen Schulkultur, durch die Schüler **konkrete** und **praxisnahe Demokratieerfahrungen** machen können (und sollen), lassen sich keine trennscharfen Kontrastlinien ziehen. Zur weiteren Vertiefung dessen, was Demokratiekompetenz ausmachen kann und welche Überschneidungen existieren, müssen die Überlappungsbereiche auch hier noch eingehender geprüft werden. Wie nahe die Dinge jedoch z. T. beieinander liegen, zeigt das Beispiel „**Soziales Lernen**“ in der Schule. Hier hat z. B. Hanns Petillion einen Katalog von Lernzielen aufgestellt, der exemplarisch angeführt werden soll. Die Lernziele könnten heute fast schon als demokratieorientierte Verhaltenskompetenzen gelten. Der Katalog von Petillion umfasst folgende „**Fähigkeiten und Bereitschaften**“:

Hanns Petillions Katalog
von Lernzielen

- Kommunikation,
- Kontakt,
- Kooperation,
- Solidarität,
- Konflikt,
- Ich-Identität,
- soziale Sensibilität,
- Empathie- und Perspektivenübernahme,
- Toleranz,
- Kritik,
- Umgang mit Regeln,
- Gruppenkenntnisse

(mit weiteren Erläuterungen Petillion 1993, S. 130ff.).

BLK-Programm
„Demokratie lernen &
leben“

Der demokratieorientierte Schulkulturansatz i. S. einer „**demokratischen Schulentwicklung**“ wird dagegen besonders im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ hervorgehoben (Edelstein & Fauser 2001). Dieses Programm ist aus einer gesellschafts- und schulkritischen Analyse hervorgegangen. In einer begleitenden Evaluation dieses Programms, die in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführt wird, ist von dem Lenkungsausschuss dieses Programms im Herbst 2004 ein Kriterienkatalog für Demokratiekompetenz entwickelt und verabschiedet worden. Auf vier Kompetenzebenen werden folgende Kriterien angegeben:

1. Politische Kompetenzen

- Demokratieverständnis,
- Selbstbild politischer Fähigkeiten,
- politische Kontrollüberzeugungen,
- politische Aktivitäten,
- Akzeptanz demokratischer Entscheidungen,
- Planungs- und Entscheidungsfähigkeit,

- Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme,
- Systemvertrauen.

2. Soziale und Selbstkompetenzen

- Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses,
- Verantwortungswahrnehmung,
- positive Lebenseinstellung,
- Selbstsicherheit in der Gruppe,
- Bereitschaft, (unterrichtsbezogene) Normen einzuhalten,
- Kritikfähigkeit,
- Perspektivenübernahme,
- kommunikative Kompetenz,
- Konfliktfähigkeit (Toleranz von Ambiguitäten und Differenzen),
- Kooperationsfähigkeit.

3. Schulische Partizipation

- wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten,
- Anerkennung, Vertrauen, Offenheit,
- Partizipationswunsch,
- Selbstwirksamkeit,
- übertragene Verantwortung,
- Verfahrensklarheit.
- Regelklarheit.

4. Integration der Schule in ihr Umfeld

- reflektierte Formen der Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld,
- dauerhafte Kontakte zu vielfältigen Partnern im kommunalen Umfeld,
- wechselseitige Funktionalität von Schule und ihrem Umfeld

(vgl. Klieme, Abs, & Diedrich 2004, S. 13).

Auch die Besonderheiten dieses Kompetenzmodells bedürfen der weiteren Diskussion und des Abgleichs mit internationalen Ansätzen. Die lerntheoretische Struktur erscheint in diesem Modell des Lenkungsausschusses noch undeutlich. So sollte u. U. die Besonderheit eines Kompetenzmodells für den Bereich Schulkultur gegenüber einem domänenspezifischen Kompetenzmodell betont werden. Zugleich sollten die Einstellungen, Werthaltungen und Bereitschaften („habits“, „commitments“, „dispositions“) stärker abgehoben werden von den praktisch-instrumentellen Handlungsorientierungen („skills“ und „strategies“).

Peter Henkenborg

Eine besondere Variante eines Demokratie-Kompetenzmodells im Überlappungsbereich von fachorientiertem Demokratie-Lernen, fächerübergreifender Aufgabenstellung und schulstrukturell verankerte Förderung von Demokratiekompetenz hat Peter Henkenborg entwickelt (Hafeneger, Henkenborg, & Scherr 2002; Henkenborg 2005). Er setzt als Leitziel „politische **Mündigkeit**“ und meint damit die

„Fähigkeit zu **Autonomie** und **Verantwortung**“. Er ergänzt den engeren Bereich der politischen Mündigkeit um die weiteren Aspekte der **ethischen**, der **moralischen**, der **rechtlichen** und der **sozialen** Mündigkeit.

Als „Demokratiekompetenzen“ definiert er im Einzelnen:

- **Sachkompetenz** (politisches Deutungswissen – kennen, verstehen, analysieren, beurteilen, anwenden und hinterfragen),
- **methodische Kompetenz** – methodische Denkweisen, metakognitive Kompetenzen,
- **Sozialkompetenzen** – liberale Tugenden, gemeinschaftliche Bürgertugenden und
- **Selbstkompetenzen** – Identitätskompetenz, Wertkompetenz, politische Handlungsfähigkeit

(mit weiteren Untergliederungen Henkenborg 2005, S. 315f.).

Peter Henkenborg verbindet mit diesen Kompetenzen seinerseits:

- Wissen,
- Können (Handeln),
- Wollen (Motivation).

Vom fachlichen Ansatz zur
Diskussion über
Schulkultur

Auch zu diesem spezifischen Kompetenzmodell wären differenzierende Anmerkungen anzubringen, da es z. T. „überkomplex“ erscheint. Doch der besondere Charme der Arbeiten von Peter Henkenborg und auch von Volker Reinhardt (Reinhardt 2005) liegt darin, dass sie in ihren Arbeiten aus der Fachdomäne der politischen Bildung heraus die **Brücke** zu einem Ansatz der Entwicklung von „**demokratischer Schulkultur**“ als „**Kultur der Anerkennung**“ und als „demokratievernetzte Schulkultur“ entwickeln (vgl. auch Hafenegger, Henkenborg, & Scherr 2002).

Schule als demokratischer
Erfahrungsraum

Gegenüber den domänenspezifisch orientierten Fach-Kompetenzmodellen, wie sie oben dargestellt wurden, zeigen die Kompetenzmodelle im Bereich des fächerübergreifenden Lernens und im Bereich des Schulkulturansatzes vergleichsweise weniger Nähe zum Verständnis von Demokratie als (hoheitlichem) Herrschaftssystem (ohne dies auszublenden), sondern stellen eher **soziale und personale Kompetenzen** in der „Demokratie als Lebensform“ in den Vordergrund (Demokratie in der Schule, Schule als Schule der Demokratie). Die Schule selbst soll zu einem demokratischen und sozialen **Erfahrungsraum** entwickelt werden. Lernen „für“ und „über“ Demokratie soll mit Lernen „durch“ Demokratie verbunden werden. Auf die „**through**“-Perspektive kommt es hier an. Die Schule soll zu einem **Möglichkeitsraum** entwickelt werden, in dem konkrete und alltagsbezogene Demokratieerfahrungen gemacht werden können. Gegenüber den domänenspezifischen Kompetenzmodellen tritt hier die „Fachlichkeit“ im Sinne der enger gefassten „Politikorientierung“ eher zurück, ohne freilich ausgeblendet zu werden. Im fächerübergreifenden und schulkulturell verankerten Ansatz der Förderung von Demokratiekompetenz sollen jene Grund-, Anfangs- und „**Vorläuferkompetenzen**“ angeregt, trainiert und erlangt werden, die die Schüler be-

reits in der Schule erfahren und nutzen können und die sie später als erwachsene Bürger brauchen. Diese Kompetenzen erscheinen zugleich als sozial-moralische **Unterfütterungen** der Zivilgesellschaft und der Demokratie als Herrschaftsform dringlich notwendig. Denn die Demokratie als Herrschaftsform (Systemwelt) ist angewiesen auf „**entgegen kommende Lebenswelten**“ (J. Habermas), um dauerhaft stabil, gleichzeitig wandlungsfähig und trotz ihres steten Erregungszustandes gefestigt und überlebensfähig bleiben zu können.

Projektlernen

Im Ansatz des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ wird besonders das Lernen in konkreten **Projekten** gefördert und ausgezeichnet. Diese Projekte sind **fächerübergreifend, interdisziplinär und erfahrungsorientiert** angelegt. Sie stellen **unmittelbare, praktische und wirklichkeitsnahe** Fragen im gesellschaftlichen Lernfeld der Schule in den Mittelpunkt. Die konkrete Projektarbeit vollzieht sich **aufgabenorientiert, experimentell und erfahrungshaltig**, wie die jährlichen Ergebnisberichte zeigen (z. B. Förderprogramm Demokratisch Handeln 2005; vgl. auch Beutel & Himmelmann 2005).

Schule selbst als
Demokratieprojekt

Das **BLK-Programm** „Demokratie lernen & leben“ wiederum widmet sich gezielt der Förderung einer aktiven demokratischen Schulkultur, verknüpft also die Projektorientierung mit übergreifenden Perspektiven der demokratischen Schulentwicklung. Das Programm zielt auf die Förderung einer konkreten demokratischen Handlungsorientierung und auf die Förderung von demokratischen Haltungen, Bereitschaften und Erfahrungen bei allen Beteiligten in der Schule selbst. Die Schule wird hier selbst zu einem zivilgesellschaftlich-demokratischen „Projekt“.

Die Bedeutung der fächerübergreifenden und auf die demokratische Schulkultur ausgerichteten Ansätze ergibt sich beispielhaft, wenn man die **provokante These** von Ernst-Wolfgang Böckenförde heranzieht, die besagt, dass der freiheitliche, säkularisierte Staat von Voraussetzungen lebe, „die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenförde 1976, S. 60). Dieser (skeptischen) Auffassung wird mit den genannten demokratieorientierten Ansätzen die These gegenübergestellt, dass der demokratische Staat mit dem unter seiner Aufsicht stehenden Schulwesen (GG Art. 7) in Gestalt entsprechender Bildungspläne und Bildungsverpflichtungen gleichwohl der behaupteten inneren Auszehrung seiner sozial-moralischen Grundlagen entgegenwirken und damit auch zur Beantwortung der Frage beitragen könne: „Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?“ (Teufel 1996). Mit diesen Rückbezügen erhält der Ansatz der Förderung von Demokratiekompetenz in der Schule eine moralische, bildungs- und gesellschaftspolitische **Legitimation** von eminenter **Durchschlagskraft** und hoher ad-hoc-**Plausibilität** (Pohl 2004). Demokratie ist hier Auftrag und Versprechen, das es täglich einzulösen gilt.

Strukturelle Voraussetzungen demokratischer Schulkultur

Will man den schulkulturellen Ansatz zur Kompetenzentwicklung angemessen würdigen, so muss darauf hingewiesen werden, dass ein bestimmtes **Schulprofil**, bestimmte Kompetenzen der **Schulleitung**, des **Kollegiums** und der einzelnen **Lehrkräfte** sowie ein bestimmtes **Schulklima** und eine bestimmte „**Öffentlichkeit**“ der Schule vorausgesetzt werden müssen, damit den Schülern in der Schule derjenige Möglichkeits- und Erfahrungsraum angeboten werden kann,

der ihnen den Erwerb, die Vertiefung und die Stärkung ihrer Demokratiekompetenzen erst erlaubt.

Insgesamt verweist der Kompetenzansatz in der neueren Bildungsdebatte aus schulkultureller Sicht also auch wieder zurück auf die **strukturellen Bedingungen** an unseren Schulen, auf die Art des erteilten Unterrichts und des Unterrichtsstils sowie auf die allgemeinen bildungspolitischen Voraussetzungen von Schule und Unterrichtsgestaltung (Autonomie, Finanzierung, Ganztagschule, Unterrichtstakte, Zeitpläne, Fächerabgrenzungen, Rollenverständnisse, Schulklima, Jahrgangseinteilungen, Versetzungen, Notengebung, schulische Außenkontakte, Millieuanbindungen etc.). Die Entwicklung zivilgesellschaftlich-demokratischer Kompetenzen ist in innerer Logik auf „entgegenkommende“ Rahmenbedingungen angewiesen.

„Outsourcing“ schulischer
Bildungsaufgaben

Auf die Frage „Was fehlt der deutschen Schule und dem deutschen Bildungssystem?“ geben die schulkulturell angelegten Ansätze deutliche Antworten. Im Übrigen ist nicht zu übersehen, dass in den letzten zehn Jahren eine große Anzahl von freien **Initiativen, Projekten und Wettbewerben** angeregt, finanziert und implementiert wurden, die an konkreten gesellschaftlich-bildungspolitischen Problemen anknüpften und sich vielfach (oder sogar meistens) an der offiziellen Curriculum-Praxis der einzelnen Bundesländer **vorbei direkt** an die Schulen wandten, um zivilgesellschaftlich-demokratieorientierte Einstellungen, Verhaltensweisen und Praxen zu fördern. Man kann hier schon fast von einer Art strategischem „**Outsourcing**“ zentraler Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Schule sprechen. Zu nennen sind die vielfältigen Sonderprogramme der verschiedensten Ministerien, der Bund-Länder-Kommission, des Bundeskanzler- und Präsidialamtes, von privaten Stiftungen oder schlicht von lokalen Initiativen oder von Initiativen einzelner Lehrkräfte. Es sind zumeist fächerübergreifende und auf die Schulkultur einwirkende Projekte, die in aller Regel zivilgesellschaftlich-demokratische Zielrichtungen verfolgen (Anti-Gewalt- und Mediationsprogramme, Deliberationsforen, kooperatives Lernen, „service-learning“, „mock-elections“, Klassenräte, Schulversammlungen, Schülertutoren, Schülerfirmen, Sponsorenaktionen, Senioren- und Behinderten-Patenschaften, Gefängniskontakte, historische Erinnerung vor Ort etc.). Die kaum mehr zu übersehende Zahl dieser Bemühungen zeigt, wie defizitär die „formelle“ Schule als „Unterrichtsanstalt“ vielen Beobachtern und Teilnehmern erscheint und wie groß der **Bedarf** an Förderung zivilgesellschaftlich-demokratieorientierter Kompetenzen offenbar ist.

Es wäre der **Mühe** wert, diese einzelnen Initiativen, Programme und Projekte daraufhin zu überprüfen, welche der vielen möglichen Demokratiekompetenzen dabei konkret und praktisch angesprochen werden, d. h. um welche Demokratiekompetenzen es sich im Einzelnen handelt und welche Schritte unternommen werden, um die angegebenen Kompetenzen tatsächlich zu realisieren.

Abschließend kann für den Schulkulturansatz angemerkt werden, dass es hier neben den „content-standards“ (Inhalten) vor allem auf die angemessenen „opportunity-to-learn-standards“ (Lerngelegenheiten) ankommt.

5. Internationale Ansätze

5.1 „Change of epoch“

In den allermeisten Fällen wird in den internationalen Ansätzen zur Stärkung der zivilgesellschaftlichen bzw. der Demokratie-Erziehung (UN/Unesco, OECD, Europarat, EU, England, USA ...) **zunächst** auf die **Gründe** verwiesen, die es notwendig erscheinen lassen, zivilgesellschaftlich-demokratische Kompetenzen in Zukunft sehr viel stärker zu beachten, zu pflegen und zu fördern als bisher.

Kultureller Wandel
nach 1989/90

Diese Gründe beziehen sich zumeist auf den rasanten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und **kulturellen Wandel**, auf den dynamischen Wandel zur „**Wissengesellschaft**“, insbesondere aber auch auf den Wandel als Folge des politisch-wirtschaftlichen **Epochenwechsels** im Jahre 1989/90. Es wird u. a. auf die Trends der steigenden „diversity and liberalization“ auf der einen Seite und auf die Trends der „globalisation and standardization“ verwiesen (Rychen & Salganik 2003, S. 1). Im Europaratsprojekt „Education for Democratic Citizenship“ werden im Einzelnen folgende gesellschaftliche **Trends** hervorgehoben:

- „growing ethnic conflicts and nationalism,
- increasing global threats and insecurity,
- development of new information and communication technologies (ICT) and the concept of lifelong learning,
- environmental problems,
- population movements within and across national boundaries,
- emergence of new forms of formerly suppressed collective identities,
- demand for increasing personal autonomy and new forms of equality,
- weakening of social cohesion and solidarity among people,
- emergence of new forms of community and protest,
- mistrust of traditional political institutions, forms of governance and political and civic leaders,
- increasing interconnectedness and interdependence – political, economic and cultural – regionally and internationally“

(Kerr & Losito 2004, S. 8f.).

All diese Trends verändern das natürliche wirtschaftliche, soziale, kulturelle und politische Umfeld der Menschen und führen zu neuen mentalen Unsicherheiten, zu neuen sozio-ökonomischen Ungleichheiten und Risiken sowie sozialen Instabilitäten, denen ein **Gegengewicht** in Form der „democratic citizenship education“ entgegen gesetzt werden müsste. Aus dieser realen oder „gefühlten“ Krisenlage entstanden – voneinander unabhängig – in Deutschland u. a. auch die Projekte „Demokratisch handeln“ (Beutel & Fauser 2001), „Demokratie lernen & leben (Edelstein & Fauser 2001) und das Konzept des „Demokratie-Lernens“ (Himmelmann 2005a²), ohne dass diese Projekte und Konzepte im Jahr 2001 bereits jenen spezifischen internationalen Anschluss hergestellt hatten, der sich heute u. a. durch die Erklärung des Jahres 2005 zum „European Year of Citizenship through Education“ unter dem Motto „Democracy learning and living“ durch den Europarat ergeben hat.

Folgen dritten
Demokratisierungswelle

Für den internationalen Rahmen bleibt bedeutsam: Der „Sieg des liberalen Projekts“ im Jahre 1989 führte zu einem elementaren Wandel der politischen Geografie in der Welt und löste nach Samuel Huntington weltweit eine **dritte Welle der Demokratisierung** aus (Huntington 1991). Für die westlichen Länder war das Jahr 1989 aber nicht nur ein Sieg, sondern er brachte auch eine neuartige **Belastung** mit sich. Fortan war es nicht mehr so einfach möglich, die eigene Legitimation aus dem Dreiklang von Freiheit, Demokratie und Wohlstand zu ziehen und auf das Gegnersystem mit Unfreiheit, Diktatur und Armutsstagnation zu verweisen. Nicht nur die neuen Demokratien mussten sich nach **neuen Mustern der Legitimation** umsehen, sondern auch die Demokratien der westlichen Industriestaaten. Sie standen ab 1990 unter dem neuartigen Druck der gegnerfreien **Selbstlegitimation**. Hierzu traten neue innergesellschaftliche Probleme in den westlichen Industriestaaten als Folge des familiären Wandels, der Sozialisation und der Individualisierung sowie als Folge der sozialen (destabilisierenden) Rückwirkungen der Globalisierung und der neuen Weltlage.

Boom von
Demokratiethorien

Seit 1990 entwickelten sich als Antwort auf die neuen Probleme neue Varianten der **Demokratiethorie** (Republikanismus, Kommunitarismus etc.). Die „gefühlte“ Gefahr, dem neuen Zwang der Selbstlegitimation und dem Druck des sozialen Wandels nicht entsprechen zu können, führte zu einem regelrechten Boom in der Literatur zur Bürgergesellschaft, Zivilgesellschaft, zum Ehrenamt, bürgerschaftlichem Engagement u. v. a. m. Parallel dazu boomte auch die Literatur zum Problem „civic education“, „citizenship education“ bzw. „democratic citizenship education“. Heute wird energischer als früher von „Reinventing Citizenship“ (Boyte 2004) und von „Teaching Democracy Globally, Internationally, and Comparatively: The 21st-Century Civic Mission of Schools“ (Patrick 2003) gesprochen.

Entwicklung in England

Zwei Beispiele: **England** z. B. (das „Mutterland“ der Demokratie/„democracy begins at home“) führte im Jahre 1990 als Antwort auf zahlreiche innere soziale Probleme ein nationales Curriculum „Education for Citizenship“ ein, damals freilich noch nicht als verpflichtende Aufgabe der Schulen. 1996 folgte ein neuer „Education Act“, 1998 erschien der grundlegende Crick-Report und 1999 wurde ein **verpflichtendes Curriculum** für „citizenship education“ eingeführt. Ab dem Jahre 2002 wurde „citizenship education“ von der 1. Klasse („key stage 1/2“) an bis hin zur Klasse 10 („key stage 3/4“) implementiert (Kerr 1999; Sliwka 2005; Himmelmann 2005). In den **USA** wiederum veröffentlichte das bereits 1987 gegründete „**Center of Civic Education**“ in Calabasas, Cal./USA, im Jahr 1991 ein neuartiges „Framework for Citizenship“ (CCE 1991). Es folgten im Jahre 1994 die „National Standards for Civics and Government“ (CCE 1994). Von Spanien über Portugal, von Frankreich über Italien, von Griechenland über die Schweiz und Österreich bis hin nach Australien, Neuseeland und Hongkong wurden Initiativen ergriffen, „citizenship education“ in den jeweiligen Schulen zu verankern (vgl. www.sowi-onlinejournal.de mit vielen Länderberichten). Dazu gehören auch die Strategiekonzepte der OECD, des Europarates und der EU. Parallel wurden zahlreiche international ausgerichtete **Sonderorganisationen** und **Netzwerke** wie CIVITAS, Politeia, Civnet, Civiced, Res Publica, D.A.R.E. u. a. v. m. gegründet. Viele private **Stiftungen** engagieren sich seit Mitte der 90er Jahre, um das Pro-

jekt „Democratic Citizenship Education“ national und international zu befördern. Der regelrechte „**Boom**“ von Konzepten zur zivilbürgerlichen Erziehung bzw. zur Demokratieerziehung weltweit kann durchaus als eine „**Globalisierung im positiven Sinne**“ (Andreas Schleicher) verstanden werden.

Oft steht in den neu entwickelten internationalen Ansätzen die Bedeutungsebene der schulisch zu verantwortenden „democratic citizenship education“ neben der Förderung entsprechender Kompetenzen bei Erwachsenen i. S. des lebenslangen Lernens. Dann wird sowohl auf die formalen wie auf die informalen („geheimer Lehrplan“) Ebenen von „civic education“ an Schulen verwiesen. Schließlich rückt weniger ein einzelnes Fach (wie etwa in Deutschland Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik) in den Vordergrund, sondern der Gesamtkomplex der „**civic mission of schools**“ (vgl. CIRCLE 2003). Hier ergeben sich insgesamt wichtige **Anschlüsse** für die aktuelle Diskussion um Demokratieerziehung, Demokratiepädagogik und Lernen für die Zivilgesellschaft in Deutschland.

5.2 „Key competencies“ der OECD – DeSeCo

Projekte und Ansätze
der OECD

Bleibt man im engeren Rahmen der Diskussion um zivilgesellschaftliche oder Demokratie-Kompetenzen, so hat sich die OECD bereits seit Anfang der 90er Jahre mit dem Thema Bildung befasst und zahlreiche theoretische Studien und empirische Untersuchungen vorgenommen. Das spezialisierte „Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen“ (CERI) der OECD wurde bereits im Jahre 1968 gegründet. Im Jahre 1997 ist ein explizites Programm zur Definition und Auswahl von **Schlüssel-, Kern- oder Basiskompetenzen** für die Bildung in einer demokratischen Gesellschaft gestartet worden („Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, DeSeCo“). Das DeSeCo-Projekt ist wiederum aus dem INES-Programm der OECD hervorgegangen. Das INES-Projekt sollte zunächst statistische **Indikatoren** für „Bildung“ im internationalen Vergleich definieren. Diese Indikatoren finden sich seit einiger Zeit in den periodischen, statistisch ausgelegten Berichten der OECD „Bildung auf einem Blick“ („Education at a Glance“, OECD 2002a). Die Definition von Indikatoren ist dann zu einem System von **Bildungsstandards** und zu einem System zur **Messung** dieser Bildungsstandards („assessment“) weiter entwickelt worden. Der insgesamt recht komplexe Ansatz wurde in verschiedenen Studien, darunter die (in Deutschland noch wenig beachtete) Timss-Studie und in den nachfolgenden (in Deutschland viel Aufsehen erregenden) Pisa-Studien praktisch angewendet.

Zunächst stand im Bereich der OECD die Frage der Beherrschung der grundlegenden Fähigkeiten (Kulturtechniken) des **Lesens, Schreibens und Rechnens** („basic skills of reading, writing and calculating“) im Mittelpunkt. Die Frage nach dem Stand der **naturwissenschaftlichen Grundbildung** trat bald hinzu. Analysiert wurden diese Ebenen von Bildung allerdings von vornherein nicht isoliert, sondern vor dem **gesellschaftlich** bedeutsamen **Hintergrund** von Geschlechtsunterschieden, familiären und sozialen Lebensverhältnissen, ethnischer Herkunft sowie den Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. Diese ge-

sellschaftlichen Hintergründe entwickelten bald ihre eigene Schwerkraft und Bedeutung.

Das **global angelegte Projekt** der OECD zur Feststellung und Messung dessen, was Bildung („literacy“) bedeutet, mündete schließlich – mit einer gewissen inneren Logik – in die Notwendigkeit einer umfassenden Definition von **Kompetenzen** in einer modernen **demokratischen Gesellschaft**, wie sie mit dem DeSeCo-Strategie-Papier v. 7. Oktober 2002 vorliegt (OECD 2002b).

Was ist Bildung?
Voraussetzungen der
DeSeCe-Papiers

Das DeSeCo-Projekt stand unter der Leitung von Dominique Simone Rychen vom Schweizerischen Bundesbüro für Statistik (in Kooperation mit Laura Hersh Salganik vom Education Statistics Service Institute, American Institute for Research). Gesucht wurde ein kohärentes, normativ begründetes und auf den **Bedarf der modernen Gesellschaft** eingehendes Konzept von „Schlüsselkompetenzen“. Denn schon bei der Auswertung der ersten Datenerhebungen und Assessments zum Lesen, Schreiben und Rechnen stellte sich die Frage der **Bildungsgerechtigkeit** als ein **normativer Bezugspunkt** im internationalen Vergleich dar. In den Pisa-Studien (2000ff.) wurden vor diesem normativen Hintergrund schließlich nicht nur die fächerorientierten Kompetenzen, sondern auch die **fächerübergreifenden** Kompetenzen („cross-curricular competencies“) untersucht. Es handelte sich um die Fähigkeit zum **selbstregulierten Lernen** sowie die Fähigkeit zu **Kooperation** und **Kommunikation**. In der Pisa-Studie 2004 wurde schließlich als wichtigste Neuerung auch die „**Problemlösungskompetenz**“ mit einbezogen (OECD 2004).

Das DeSeCo-Projekt lief von 1998 bis 2002. Im Oktober 1999 fand ein Expertensymposium in Neuchâtel/Schweiz statt, für das eigens zwölf **Länderberichte** zum Stand der Kompetenzdebatte in den jeweiligen Ländern (Österreich, Belgien, Dänemark, Finnland, Deutschland, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Schweden, Schweiz und USA) ausgearbeitet wurden. Weitere **gutachterliche Stellungnahmen** wurden von 21 Wissenschaftlern (Anthropologen, Ökonomen, Philosophen, Psychologen und Bildungsforschern) sowie Vertretern von Erziehungsinstitutionen, Arbeitgebern und Gewerkschaften abgegeben (Rychen & Salganik 2001). Von deutscher Seite war der Präsident der deutschen Gesellschaft für Psychologie, zugleich Vize-Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft und Vize-Präsident der Max-Planck-Gesellschaft, Franz E. **Weinert**, mit einem grundlegenden (stark „seminaristischen“) Beitrag beteiligt (Weinert 2001).

Ein zweites, breit angelegtes Symposium folgte im Februar 2002 in Genf, bei dem Deutschland durch den OECD-Direktor **Andreas Schleicher** mit einem Beitrag zu „Assessment“ vertreten war (Schleicher 2003). Am Ende stand das erwähnte Strategie-Papier vom 7. Oktober 2002 (OECD 2002b).

Anzumerken ist, dass der deutsche Länderbericht zum DeSeCo-Projekt von Ralf Witt (Berufspädagoge, Technische Universität Dresden), und Rainer Lehmann (empirischer Bildungsforscher, Humboldt-Universität Berlin), verfasst wurde (Witt & Lehmann 2001). Rainer Lehmann war bereits an der IEA-Civic-Education-Studie beteiligt. Vergleicht man den Bericht aus Deutschland mit denen der ande-

ren Länder, so zeigt sich, dass in den Berichten z. T. ganz unterschiedliche Bildungskonzepte aufeinander stießen (hier: Bezug auf I. Kant und W. v. Humboldt, dort: Bezug auf J. Dewey, Idealismus versus Pragmatismus).

Das DeSeCo-Strategie-Papier hat also eine längere Vorgeschichte und stand – wie sollte es anders sein – im Schnittpunkt ganz unterschiedlicher Bildungsauffassungen. Es ist jedoch aus einem breiten, **interdisziplinären** und **länderübergreifenden** Diskussions- und Arbeitsprozess hervorgegangen und hat immerhin zu dem recht schlüssigen, vorliegenden Ergebnis geführt.

Nachfrage- und bedarfsorientierte Bildungsziele

Das DeSeCo-Strategie-Papier erweitert die Perspektive der Bildungsforschung und die Reichweite der Kompetenzcluster – und zwar um eine Perspektive **allgemeiner Bildungsziele** („literacies“) in und für eine moderne **demokratische Gesellschaft**. Die DeSeCo-Autoren folgen einem spezifischen **nachfrage-** oder **bedarfsorientierten** Ansatz: Welche individuellen Kompetenzen braucht eine moderne, durch vielfältige Wandlungsprozesse herausgeforderte, demokratisch verfasste Gesellschaft? Welche Ziele verfolgt eine solche Gesellschaft? Was muss sie infolgedessen in besonderer Weise fördern? Der Ansatz hat also einen gesellschaftsanalytischen und gesellschaftspolitischen Hintergrund. Als **bedarfsorientierte Ziele** werden genannt: die Pflege des Human- und Sozialkapitals, des gesellschaftlichen Zusammenhalts („cohesion“), der sozialen Wohlfahrt und der sozialen Gerechtigkeit. Das Papier ist stark damit normativ untermauert – „including broader civic and democratic engagement“ (OECD 2002b, S. 8).

Dimensionen von „ability“

Das Kompetenzkonzept wird mit einem weit gefassten **„ability“-Begriff** definiert, der sowohl kognitive, affektiv-moralische und praktisch-instrumentelle Dimensionen enthält:

„The concept of competence:

ADOPTING a concept of competence in which a competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both **cognitive** and **non-cognitive** dimensions“ (OECD 2002b, S. 8).

Als weitere definitorische Vorbemerkung sagt das DeSeCo-Papier:

“REGOGNIZING that competencies are only observable in **actual** actions taken by individuals in **particular** situations. External demands, individual capacities or dispositions and contents are all part of the **complex** nature of competencies“ (OECD 2002b, S. 9).

Ein zusätzlicher Grundsatz wird wie folgt angegeben:

„AKNOWLEDGING that competencies are acquired and developed throughout life and can be learned and taught in a variety of institutions and other settings. A **favorable** material, institutional and social **environment** is necessary for the development of competencies“ (OECD 2002b, S. 9).

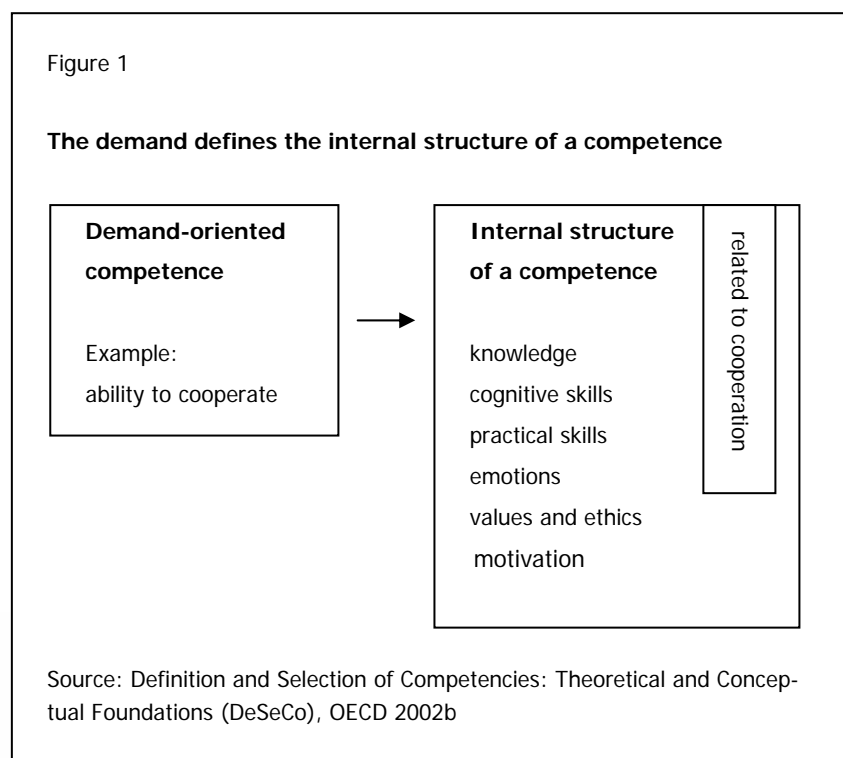
Die allgemeinen Kompetenzanforderungen betreffen, so das DeSeCo-Papier, vor allem die **mentalen Strukturen** eines Individuums i. S. von „abilities, capacities or dispositions“, die mit den gesellschaftlichen „demands“ in Einklang gebracht werden müssen. Jede Kompetenz werde zugleich aus einer Kombination von untereinander verbundenen **kognitiven** und **praktischen** Fähigkeiten (Wissen, Motivation, Wertorientierung, Haltungen, Gefühlen) und anderen sozialen und verhaltensleitenden Komponenten gebildet, die zusammen genommen für ein effektives Handeln mobilisiert werden können. Diese Kompetenzen existieren zugleich nicht nur innerlich („internally“), gleichsam ohne Bezug auf das Handeln, sondern manifestieren sich immer im Kontext von **Handlungen** und **Verhalten**. Für die Ausbildung solcher „abilities“ sei eine begünstigende („entgegenkommende“) materielle, institutionelle und soziale Umgebung notwendig.

Die Verknüpfung des „demand“-orientierten Ansatzes mit den Strukturen der Kompetenzen wird am Beispiel der Kompetenz „ability to cooperate“ eigens veranschaulicht (Fig. 1).

Als „Schlüsselkompetenzen“ werden anschließend definiert:

„The concept of **key competence**

FOCUSSING on key competencies, i. e. competencies that are important across multiple areas of life and that contribute to an overall **successful life** and a **well-functioning society**“ (OECD 2002b, S. 10).



„well-functioning society“

Der Ausdruck „gut funktionierende Gesellschaft“ klingt für deutsche Ohren zum Teil problematisch (i. S. v. „reibungsloser Ablauf“ oder schlichter „Anpassung“). Sinnentsprechend sollte der Ausdruck „well-functioning society“ wohl mit „gut ausbalancierte“ oder „wohlgeordnete“ Gesellschaft ins Deutsche übersetzt werden, um einen zu stark „funktionalistischen“ Tonfall zu vermeiden. „Gut **ausbalanciert**“ oder „**wohlgeordnet**“ ist gemeint im Sinne der bereits früher erwähnten Frage von Fritz Teufel „Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?“ (Teufel 1996). Der funktionalistische Tonfall wird im Übrigen dadurch relativiert, dass das „Funktionieren“ deutlich auf die gesellschaftliche Wertbasis bezogen ist:

„RECOGNIZING that the definition and selection of key competencies depends on what **societies value**“ (OECD 2002b, S. 10).

Als solche **Werte** werden dann hervorgehoben:

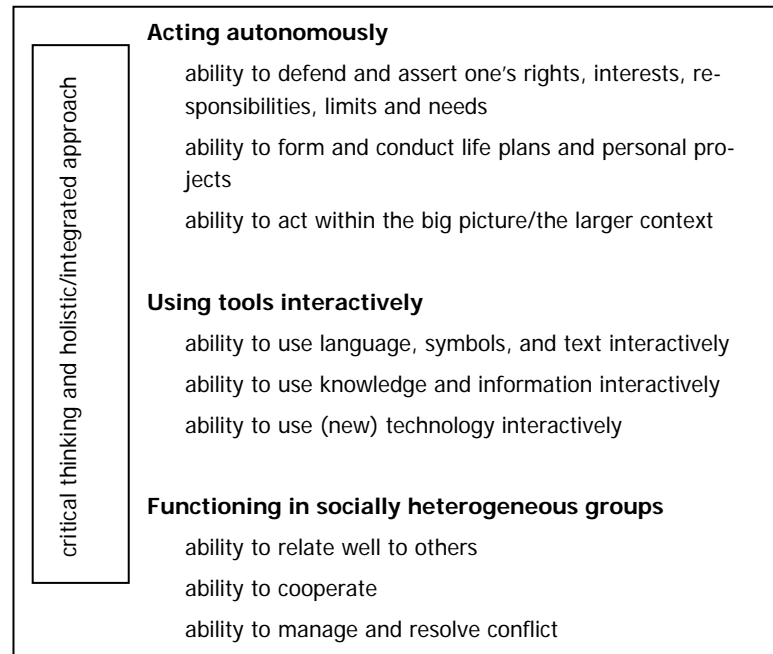
„ENDORISING the idea that basic principles of **human rights, democratic values**, and objectives associated with **sustainable development** constitute a common, normative basis for selecting key competencies“ (OECD 2002b, S. 10).

Ausdrücklich betont das DeSeCo-Papier, dass rein domänenspezifische Kompetenzen in den einzelnen Fächern **nicht** als Schlüsselkompetenzen eingeschätzt werden sollten. Die gemeinsame **normative Basis** für die Auswahl von Kompetenzen ist nach dem Strategiepapier eng assoziiert mit den Basisprinzipien der **Menschenrechte** („human rights“) und mit den demokratischen Werten („democratic values“), begleitet von dem Ziel der nachhaltigen Entwicklung („sustainable development“).

„Thus basic principals of human rights, democratic value systems and postulated objectives of sustainable development (i. e. integrating and environmental protection, economic well-being and social equity) can serve as a **normative anchoring point** for discourse on key competencies, their selection, and development in an international context“ (OECD 2002b, S. 10).

Figure 2

Key competencies for a successful life and well-functioning society



Source: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), OECD 2002b

Schließlich wird der Grundsatz aufgestellt, dass die vielfältigen Anforderungen, die an die Individuen von Seiten der Gesellschaft herangetragen werden, die Entwicklung **kritischen Denkens** und einen **reflektierten** und **ganzheitlichen** Zugang zum Leben erfordern.

Drei konzeptionelle
Basiskategorien

Im Anschluss an diese grundlegenden Aussagen präsentiert das DeSeCo-Papier schließlich **drei Kategorien** von „Schlüsselkompetenzen“ als **konzeptionelle Basis** für die Auflistung und Beschreibung von Einzelkompetenzen (Fig. 2):

- acting autonomously,
- using tools interactively and
- functioning in socially heterogeneous groups.

“Three categories of key competencies as a **conceptual basis**
USING the three categories of key competencies by DeSeCo – acting autonomously, using tools interactively, and functioning in socially heterogeneous

groups – as a conceptual basis for mapping and describing key competencies” (OECD 2002b, S. 11).

- „acting autonomously“
1. Als herausragende Fähigkeiten in der ersten Kategorie („acting autonomously“) werden genannt: die personale **Identität** und die relative **Autonomie** im Entscheiden, Auswählen und Handeln in einem bestimmten Kontext. Die Individuen sollen befähigt und gestärkt werden, ein Gefühl für das eigene „Selbst“ zu entwickeln, ihre **Rechte** auszuüben und **Verantwortung** zu übernehmen. Dies sei verbunden mit einer Orientierung an der Zukunft, einem Bewusstsein für die Umgebung („environment“) und damit, „how one fits into it“. Die Kompetenz-Kategorie „acting autonomously“ wird in drei Einzelkompetenzen untergliedert (Fig. 2):
 - die Fähigkeit, die eigenen **Rechte, Interessen, Verantwortlichkeiten**, Grenzen und Bedürfnisse zu verteidigen und auf ihnen zu bestehen,
 - die Fähigkeit, einen eigenen **Lebensplan** und persönliche Projekte zu entwickeln und zu verfolgen sowie
 - die Fähigkeit, sich selbst in einem größeren Bild oder **Kontext** zu sehen und darin zu handeln.
- „using tools interactively“
2. Die zweite Kategorie von Schlüsselkompetenzen „using tools interactively“ bezieht sich auf:
 - den interaktiven Gebrauch von **Sprache**, Symbolen und Texten,
 - die Fähigkeit zum interaktiven Gebrauch von **Wissen** und **Information** sowie
 - die Fähigkeit, neue **Technologien** interaktiv zu nutzen.
- Dabei wird besonderer Wert auf den Begriff „**interactively**“ gelegt.
- „functioning in socially heterogeneous groups“
3. Der dritte Komplex von Schlüsselkompetenzen „functioning in socially heterogeneous groups“ verstärkt nochmals den **personalistischen** und gleichwohl **interaktionistischen** Gedankengang im DeSeCo-Papier und bezieht sich auf die Interaktion mit „anderen“, denn „human beings are dependent on ties to others throughout their lives“ (OECD 2002b, S. 13). Hier wird die wachsende Segmentierung und Multikulturalität der modernen Welt angesprochen, die durch wachsende individuelle und soziale Unterschiede geprägt ist und die die Fähigkeit voraussetzt, „**to join** and function in socially heterogeneous groups“. Es sind speziell
 - die Fähigkeiten, sich auf andere einzustellen,
 - die Fähigkeit, zu kooperieren,
 - die Fähigkeiten, mit Konflikten umzugehen und sie zu lösen.

Abschließend wird festgestellt:

„Constellations of key competencies
FOCUSSING on **constellations** of key competencies rather than particular key competencies“ (OECD 2002b, S. 14).

Es sollen also nicht einzelne Schlüsselkategorien in den Mittelpunkt gestellt, sondern der Zusammenhang der verschiedenen Schlüsselkategorien beachtet werden. Zugleich:

“Contextual variation

REGOGNIZING that the **socio-economic** and **cultural context** determines the relative importance of the key competencies necessary for an overall successful life and a well-functioning society” (OECD 2002b, S. 14).

Danach sollen auch die sozio-ökonomischen und kulturellen Kontexte beachtet werden, denn sie bestimmen wesentlich die Bedeutung derjenigen Kompetenzen, die für ein “gelingendes Leben” und eine “gut ausbalancierte Gesellschaft” notwendig sind.

Es folgen zahlreiche weitere Erläuterungen, die bei der Anwendung des dargelegten Kompetenzkonzepts zu beachten sind. Insgesamt wird aber auch von den DeSeCo-Autoren mit einer „**Research Agenda** for the Future“ betont, dass die Forschung zu diesem komplexen Thema weiter ausgebaut werden müsse.

Normative Prägung des
DeSeCo-Papiers

Sicherlich hat der DeSeCo-Ansatz der OECD wesentliche **Impulse** von der internationalen IEA-Studie „Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project erhalten (Torney-Purta, Schwilke, & Amadeo 1999; auch Oesterreich 2002). Zudem haben sich im OECD-Projekt auch die großen **Erfahrungen** mit Kompetenzdefinitionen und empirischen Testverfahren in den USA niedergeschlagen (vgl. Galston 2003). Gleichzeitig kommt in der **normativen Prägung** des DeSeCo-Papiers recht stark das liberal-amerikanische und skandinavische Bild von zivilgesellschaftlich-demokratischer Bildung zum Ausdruck. Verschiedene und doch sehr eng verwandte Diskussionsstränge sind hier zusammengeführt worden. Das DeSeCo-Projekt ist von hochkompetenten Experten in einem diskursiv-interaktiven Verfahren durchgeführt und mit einem sehr soliden Ergebnis abgeschlossen worden. Doch es steht natürlich auch für Diskussionen offen.

Ergänzungen

Für eine Einschätzung des DeSeCo-Ansatzes muss man zunächst darauf verweisen, dass er eher eine große **Nähe** zu einem allgemeinen demokratischen Bildungskonzept hat als zu einem spezifischen Ansatz des Demokratie-Lernens. Für die Definition von differenzierten Demokratiekompetenzen etwa in einem speziellen Fach in der Schule, wie es jetzt in vielen Ländern Europas eingeführt worden ist, für einen weiter gefassten fächerübergreifenden Ansatz („cross-curricular approach“) und für einen grundlegenden Ansatz der demokratischen Schulentwicklung sind Ergänzungen und Präzisierungen erforderlich. So haben Wolfgang Edelstein und Gerhard de Haan vorgeschlagen, den bisher genannten Katalog von Schlüsselkompetenzen um folgende drei Teilkompetenzen zu ergänzen:

- „ability to act responsibly in contexts where interests clash,
- ability to share fairly,

- ability to participate constructively and critically in normatively regulated processes and institutions" (Edelstein & de Haan 2005).

Sicherlich wird das Konzept der DeSeCo-Gruppe große **Bedeutung** für die zukünftigen Pisa-Studien haben. „OECD's long term strategy for assessing competencies of young people and adults will be based on DeSeCo's conceptual works" (OECD/DeSeCo 2003). Bisher bewegten sich die OECD-Bildungsstudien noch maßgeblich auf der Ebene der Kategorie "using tools" (lesen, schreiben, rechnen, naturwissenschaftliche Grundbildung). In Zukunft werden die jetzt deutlicher herausgearbeiteten fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen wohl noch gezielter als bisher – neben den Fachkompetenzen – in die internationalen Vergleichsstudien einbezogen, oder sogar gesondert getestet. Hieran sollten sich die Bildungs- und Schulpolitik sowie die Curriculararbeit in den Ministerien wohl schon jetzt orientieren, um später nicht überrascht zu werden.

Interaktionistischer,
pragmatischer Ansatz

Vielfach wird in dem Strategie-Papier der OECD die **wirtschaftliche** Bedeutung der beschriebenen Kompetenzen hervorgehoben. Der Ansatz behält zugleich konsequent die fächerübergreifende Perspektive bei. Er fußt schließlich auf einem stark **normativ** gestützten **Pragmatismus**. Der Ansatz des „interaktionistischen“ Denkens zieht sich durch das ganze Papier. Das DeSeCo-Strategie-Konzept könnte wohl nachhaltige Folgen für die zukünftige Pädagogik, Didaktik und Methodik in Deutschland haben. Zumindest sollte die Bedeutung dieses Ansatzes nicht unterschätzt und in der deutschen Diskussion noch stärker berücksichtigt werden.

5.3 Entwicklung von Standards im Europarat

Es bleibe dahingestellt, ob es zwischen den Bemühungen der OECD und denen des Europarates direkte Verbindungen gab und welche dies waren. Wichtig erscheint jedoch, dass auch der Rat für Kulturelle Kooperation (CDCC) des Europarates seit 1994 zahlreiche Studien, Konferenzen und Tagungen zum Thema „democratic citizenship“ initiiert hat. Im Jahre 1997 wurde ein eigenes Projekt „Education for Democratic Citizenship“ ins Leben gerufen. Von deutscher Seite war an diesem Projekt – vor allem als verdienstvoller Verfasser entsprechender Abschlussdokumente – Dr. Karlheinz Duerr von der Landeszentrale für politische Bildung, Baden Württemberg, beteiligt. Das Europarats-Projekt führte im Dezember 2004 im Rahmen einer Tagung in Sofia, in Anwesenheit von Delegationen aus 42 der 46 Mitglieder des Europarates, zur Erklärung des Jahres 2005 zum „European Year of Citizenship through Education“ unter dem bezeichnenden Motto „Learning and living democracy“.

Berichte des CDCC

Bereits im Jahr 2000 sind nach ausführlichen gemeinsamen Beratungen **vier Hauptberichte** unter der Federführung einzelner Autoren erschienen:

- „Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective“ (Birzea 2000)
- „Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship“ (Audigier 2000),

- "Strategies for learning democratic citizenship" (Duerr, Spajic-Vrkas, & Martins 2000) (Dieser Text liegt unter dem Titel "Demokratie-Lernen in Europa" auch in deutscher Sprache vor.) und
- „Sites of Citizenship: Empowerment, participation and partnerships (Carey & Forrester 2000).

Zugleich wurde versucht, ein gemeinsames Verständnis darüber zu entwickeln, was unter bestimmten Begriffen im Rahmen des Projekts zu verstehen sei. Im Oktober 2003 erschien

- „Developing a shared understanding: A **glossary of terms** for education for democratic citizenship" (O'Shea 2003) (liegt in einer österreichischen Übersetzung auch in deutscher Sprache vor).

Neben den vielen übrigen Tagungsprotokollen und weiteren Stellungnahmen sticht im Jahre 2004 die Studie:

- "**The school – a democratic learning community**. The All-European Study on Pupils Participation in School" (Duerr 2004) hervor. (Dieses Papier nimmt die demokratietheoretische Dreiteilung von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform auf.)

Drei Lernebenen nach
Francois Audigier

Beschränkt man sich auf das zugrunde liegende Kompetenzkonzept, wie es von Francois Audigier, Universität Genf, zusammengefasst wurde, so konkretisiert es sich zunächst auf drei Lernebenen (Audigier 2000, S. 21ff.):

- **cognitive** competences,
- **affective** competences and these connected with the choice of values,
- competences connected with **action**.

In einer Differenzierung ergeben sich:

1. **cognitive competences:**

- 1.1. competences of a **legal and political nature** (knowledge concerning the rules of collective life and democratic conditions of their establishment; knowledge concerning the powers in a democratic society, at all levels of political life; in other words, knowledge about democratic public institution and the rules governing freedom and action ...)
- 1.2. **knowledge** of the **present world** (... to be able to take part in the public debate and make valid decision on choices offered in a democratic society, it is necessary to know what is being talked about ... incl. the capacity for critical analysis of society ...)
- 1.3. competences of a **procedural nature** (... ability to argue ... and the ability to reflect ... in the light of principles and values of human rights ... on conflict of values and of interests, etc.)

- 1.4. knowledge of principles and values of human rights and democratic citizenship (... conception of the human being based on freedom and equal dignity of each individual).

2. affective competences

ethical competences and **value choices** (... citizenship cannot be reduced to a catalogue of rights and duties ... (it) includes a personal and collective emotional dimension ... the values involved are centered on **freedom, equality** and **solidarity**. They imply the recognition and respect of oneself and others, the ability to listen, reflection on the place of violence in society and how to control it (by) the resolution of conflicts ...).

3. capacities for action

- 3.1. sometimes known as **social competences** (... in everyday personal and social life ... to take initiative and to accept responsibilities in society ...),
- 3.2. the capacity to **live with others** (to cooperate, to construct and implement joint projects, to take responsibilities ... this capacity contributes to interculturalism ...)
- 3.3. the capacity to **resolve conflicts** in accordance with the principle of democratic law (... mediation ... producing an agreement according to judicial principles ...)
- 3.4. the capacity to **take part** in public debate (to argue and choose in real-life situation).

(mit vielen weiteren Erläuterungen vgl. Audigier 2000).

In den Arbeitsgruppen des Rates für kulturelle Kooperation beim Europarat ist mehrfach darüber debattiert worden, **ob** man **überhaupt** eine Liste solcher Kompetenzen aufstellen sollte. Die Gegner argumentierten, jede derartige Liste müsse provisorisch sein, sie könne nur Gemeinplätze, die allen bereits bekannt seien, enthalten; unbegrenzt würde sie zu einer „Litanei“ („litany“) von persönlicher und sozialer Perfektion führen oder sie müsse letztlich eine Liste aller Kompetenzen sein, die man sich überhaupt durch „education“ erhoffe. Dennoch hat die Arbeitsgruppe die hier nur verkürzt wiedergegebene Aufstellung vorgenommen, „to put a little order in the vast field“ (Audigier 2000, S. 21).

Francois Audigier erwähnt anschließend eine frühere Ausarbeitung von Ruud Veldhuis, der wichtige Vorarbeiten geliefert hatte und die o. g. Kompetenzen in den Rahmen von „political and legal, social, cultural and economic dimensions“ gestellt sehen will (Veldhuis 1997).

Zum „European Year of Citizenship through Education“ des Europarates sind weitere wichtige Konzeptpapiere entwickelt worden, u. a. zum Problem der „Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship“ (Birzea u. a. 2005).

5.4 Der Ansatz der Europäischen Union (Eurydice)

Gegenüber der globalen Perspektive der OECD und der weit entwickelten Diskussion im Europarat hat die Europäische Union mit dem **Eurydice-Netzwerk** (als Teil des **Sokrates-Programms**) zwar viele einzelne übernationale Kooperationsprojekte im Feld der Demokratieerziehung gefördert, sich bei der systematischen Forschung, Konzeptentwicklung und Kompetenzdefinition bisher jedoch eher zurückgehalten. An allgemeinen Aufrufen zur Förderung von „learning for **active citizenship**“ seitens der Europäischen Kommission fehlt es nicht. Seit März 2000 hat die EU schließlich mit der „**Lissabon-Strategie**“ zur Verbesserung der **Wettbewerbssituation** Europas in der Welt auch die Verbesserung des Bildungssystems zu einem erklärten Politikschwerpunkt gemacht und das Programm „Education & Training“ (2002-2006) aufgelegt. Die Verknüpfung von Wirtschaft und Bildung hängt sicherlich auch damit zusammen, dass die Europäische Vereinigung sich bisher immer noch primär als „Wirtschaftsgemeinschaft“ darstellt und den Sprung zu einer politischen „Europäischen Union“ bisher noch nicht wirklich geschafft hat. Hier sollen nun Versäumnisse nachgeholt werden („literacy as key-competence in the competition of nations“).

Förderung eines demokratischen Demokratiebewusstseins

Nach dem Scheitern der Europäischen Verfassungsgebung tritt zunehmend das Ziel der Förderung eines betont europäisch ausgeprägten Demokratiebewusstseins, einer europäischen Identität, in den Vordergrund. In den entsprechenden Gremien wird man sich bewusst über die Bedeutung einer aktiven, aufgeklärten und interkulturell aufgeschlossenen, zugleich nationale und ethnische Grenzen überwindenden interkulturellen Bürgerschaftlichkeit für Europas Zukunft.

Mit dem Programm „Education & Training“ sollten zunächst Indikatoren für Bildung – ähnlich wie bei der OECD – gesammelt und aufbereitet werden. Bedeutsam genug erscheint, dass die EU-Kommission auch ein **Kompetenzfeld „Social Inclusion and Active Citizenship“** im Dezember 2001 durch besonderen Beschluss in den Aktionsplan des Projekts „Education & Training“ aufgenommen hat.

Überblick zur EDC-Politik in Europa

Als erstes Ergebnis der entsprechenden Bemühungen legte die Generaldirektion für Erziehung und Kultur für die „Eurydice European Unit“ (Jan Fiegel) im Mai 2005 einen ersten Bericht „Citizenship Education at School in Europe“ vor (Eurydice European Unit 2005). Die Leitprinzipien dieses Berichts beziehen sich auf „**social inclusion**“, „**social cohesion**“ und „**active citizenship**“. Der Bericht vom Mai 2005 gibt einen Überblick zur EDC-Politik in dreißig europäischen Staaten, die dem Eurydice-Netzwerk angehören. Der Bericht fußt weitgehend auf den Vorarbeiten des Rates für kulturelle Kooperation beim Europarat, der im Jahre 2004 eine Studie „All European Study on Education for Democratic Citizenship-Policies“ vorgelegt hatte (Birzea u. a. 2004). Beide Berichte befassen sich mehr mit **Bestandsaufnahmen** über entsprechende Politikstrategien der Mitgliedstaaten im Bereich der „citizenship education“ als mit Definitionen von Kompetenzen.

Man gewinnt aus diesen Berichten gleichwohl immer noch nicht die notwendige, solide Klarheit über die tatsächliche Praxis von „citizenship education“ in den 25 Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Schon rein sprachlich sind hier – wie bei der OECD – enorme Barrieren zu überwinden, ganz abgesehen von den historischen Bedingungen und kulturellen Kontexten. (Zur leicht zugänglichen, jedoch englisch geschriebenen Übersicht über die einzelnen Länder: England, Norwegen, Frankreich, Italien, Portugal, Spanien, Griechenland, Australien, Österreich, Slowenien, Zypern etc., vgl. auch www.sowi-onlinejournal.de, Ausgaben 1 und 2/2002 und 1 und 2/2003; sowie im Übrigen die Länderberichte in Tourney-Purta, Schwille, & Amadeo 1999). Zu erinnern ist freilich daran, dass es ja auch schon höchst schwierig ist, Klarheit über die tatsächliche Situation in Deutschland zu gewinnen, da selbst das Fach Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik mit insgesamt 23 unterschiedlichen Fachbezeichnungen – je nach Schulort, Schulform und Schulstufe – in den 16 Bundesländern benannt ist.

Europäisierung und Internationalisierung

Desto wichtiger ist die **Europäisierung** und **Internationalisierung** der deutschen Debatte unter Einbeziehung der vorliegenden Papiere der OECD, des Europarates und der Europäischen Union – ganz abgesehen von Vergleichen zu einzelnen europäischen Ländern. Der Bericht der Eurydice European Unit kündigt ab 2006 für die Europäische Union ein 7-Jahres-Aktionsprogramm „Citizens for Europe“ an (Kommissionsbeschluss v. 26. April 2005).

Schon jetzt zeigt sich, dass „citizenship education“ in den Ländern Europas unterschiedlich implementiert ist: als **eigenständiges** Pflicht- oder Wahlfach, als **integriertes** Lernfeld, meist zusammen mit Geschichte und Geographie und als **fächerübergreifende** Aufgabe der Schulen („cross-curricular educational theme“). Zugleich wird in den Berichten viel Wert auf den Ansatz von demokratischer **Schulkultur** und Partizipation im „community life“ gelegt.

Wertschätzung von „citizenship education“

Die Wertschätzung des Themenbereichs „citizenship education“ im Bericht der Eurydice European Unit von Mai 2005 drückt sich in folgenden Aussagen aus:

“The development of **responsible civic behavior** may be encouraged from a very early age. Citizenship education, which includes learning about the rights and duties of citizens, respect for democratic values and human rights, and the importance of solidarity, tolerance and participation in a democratic society, is seen as a means of preparing children and young people to become responsible and active citizens” (Eurydice European Unit 2005, S. 3).

Auch der Eurydice-Bericht ist also stark normativ untermauert. Als Leitbegriff wurde der Terminus **“responsible citizenship”** gewählt und definiert:

„The notion of ‚responsible citizenship‘ raises issues concerned with **awareness** and **knowledge of rights and duties**. It is closely related to **civic values** such as democracy and human rights, equality, participation, partnership, social cohesion, solidarity, tolerance of diversity and social justice” (Eurydice European Unit 2005, S. 9).

Der Bericht fährt fort, dass "citizenship education" sich auf eine Schulbildung für junge Menschen beziehe, „which seeks to ensure that they become **active** and **responsible citizens** capable of contributing to the development and **well-being of the society** in which they live“ (Eurydice European Unit 2005, S. 10). Es folgt ein Katalog, der sich auf die Förderung von "a) political literacy, b) critical thinking and the development of certain attitudes and values and c) active participation" bezieht. Folgende Auflistung verdeutlicht die von der Europäischen Union gewollte Kompetenzentwicklung:

- „political literacy“
- „The development of **political literacy** may involve:
- learning about social, political and civic institutions, as well as human rights;
 - the study of conditions under which people may live harmoniously together, social issues and ongoing social problems;
 - teaching young people about national constitutions so that they are better prepared to exercise their rights and responsibilities;
 - promoting recognition of the cultural and historical heritage;
 - promoting recognition of the cultural and linguistic diversity of society.
- „critical thinking“
- The development of **critical thinking** and certain **attitudes and values** may entail:
- acquiring the skills needed to participate actively in public life;
 - developing recognition of and respect for oneself and others with a view to achieving greater mutual understanding;
 - acquiring social and moral responsibility, including self-confidence, and learning to behave responsibly towards others;
 - strengthening a spirit of solidarity;
 - the construction of values, with due regard for differing social perspectives and points of view;
 - learning to listen and resolve conflicts peacefully;
 - learning to contribute to a safe environment;
 - developing more effective strategies for fighting racism and xenophobia.
- „active participation“
- Finally, **active participation** of pupils may be promoted by:
- enabling them to become more involved in the community at large (at international, national, local and school levels);
 - offering them practical experience of democracy at school;
 - developing their capacity to engage with each other;
 - encouraging pupils to develop project initiatives in conjunction with other organisations (such as community associations, public bodies and international organisations), as well as projects involving other communities“ (Eurydice European Unit 2005, S. 10).

Bedeutung demokratischer
Schulkultur

Neben der allgemeinen Übersicht zur EDC-Politik in den beteiligten Ländern und neben der soeben zitierten allgemeinen Definition von „citizenship education“ legt der Eurydice-Bericht zentralen Wert auf die demokratische Ausformung der **Schulorganisation** und **Schulkultur**, auf die Beteiligung von Schülern am Schulleben, auf die Einbeziehung der Eltern und auf die Verankerung der Schulen im Gemeinschaftsleben („How do schools contribute to society?“). Hier wird das **tägliche Leben** in der Schule ebenso angesprochen wie die **Schülerpartizipation**. Es werden Beispiele aus verschiedenen Ländern Europas angeführt, ohne jedoch für diesen Bereich spezielle Standards („opportunity to learn standards“) zu setzen. Vielmehr gelten die oben zitierten Aussagen zur Kompetenzentwicklung im Rahmen der „citizenship education“ auch für die Kompetenzentwicklung im „whole-school-Ansatz“.

EU im Stadium der
Datensammlung

Weitere Studien zum Kompetenzkonzept der EU im Bereich „active citizenship“ sind mit Abschluss der ersten Phase des Programms „Education & Training“ im Jahre 2006 zu erwarten. Derzeit hat es den Anschein, als befände sich die EU noch im Stadium der **Datensammlung**. Zugleich scheint es, als ob sich verschiedene EU-Netzwerke bzw. Expertenrunden noch in einem **Aufholprozess** hinsichtlich der Vorlagen der OECD und des Europarats (auch in Konkurrenz untereinander) befänden. Zugleich gibt es in den EU-Gremien noch eine intensive Diskussion darüber, ob der Leitbegriff „**active citizenship**“, „**responsible citizenship**“ oder besser – wie im Europarat – „**democratic citizenship**“ gewählt werden sollte.

Zum Abschluss der Übersicht über die Konzepte von OECD, Europarat und Europäischer Union lässt sich festhalten: Wer in der **Bundesrepublik** in Zukunft an der Debatte über politische Bildung, Demokratieerziehung/Demokratiepädagogik oder über Demokratiekompetenzen teilnehmen will, wird an den Ausarbeitungen und Kompetenzansätzen der OECD, des Europarates und der Europäischen Union wohl nicht vorbei kommen. Sie können helfen, **internationale Anschlussfähigkeit** herzustellen bzw. zu sichern.

5.5 „Teaching democracy in schools“ – England

Crick-Report

Ein besonders **innovatives** Beispiel von „reinventing citizenship education“ gibt seit einiger Zeit England. Wie bereits oben angedeutet, wurde von der New-Labour-Regierung im Jahre 1997 eine Expertengruppe unter Leitung von **Bernhard Crick** eingesetzt, die ein modernes Konzept zur „citizenship education“/Demokratieerziehung in England erarbeiten sollte. Bereits am 22. September 1998 lag der „Final Report of the Advisory Group on Citizenship“ (Crick-Report) unter dem Titel „**Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools**“ vor (DfEE/QCA 1998).

Leistungsprüfung im
Bereich „citizenship
education“

Im Jahre 1999 wurde nach diesem Konzept ein „National Curriculum: Citizenship“ verabschiedet (DfEE/QCA 1999). Es übertrug den Schulen ab dem Jahre 2002 die Pflichtaufgabe „education for citizenship“ in den Klassen 7 bis 11 („key-stage 3/4,

Kinder von 10 bis 16 Jahren) mit fünf Prozent der wöchentlichen Schulzeit. Dabei können die **Schulen selbst entscheiden**, ob sie ein entsprechendes Pflichtfach einrichten, ob sie die Zeit durch ein „cross-curricular“-Modul nutzen oder durch andere Block-Aktivitäten ausfüllen. In jedem Fall muss die Schule den **Leistungsstand** eines jeden Schülers in der „citizenship education“ ab dem Jahre 2002 **dokumentieren**. Die schulischen Bemühungen werden durch eine zentrale **Schulinspektion** (Office for Standards in Education, OFFSTED) überprüft. In den Klassen 1 bis 6 sollen entsprechende Vorleistungen erbracht werden. Seit dem Jahre 2002 besteht auch eine Leitempfehlung für die College-Jahre für Schüler über 16 Jahre (QCA 2004).

Alle Qualifikations- und Curriculum-Aktivitäten für „citizenship education“ sind in der „Qualifications and Curriculum Authority“ (QCA) gebündelt. Die Lehrerfortbildung für diesen neuen Ansatz liegt in der Hand der „Learning and Skills Development Agency“ (LSDA) bzw. der „Teacher Training Agency“ (TTA). Seit dem Jahre 2002 findet außerdem eine **Langzeit-Evaluation** der Einführung von „citizenship education“ durch die „National Foundation for Educational Research“ (NFER) unter Leitung von David Kerr statt. Erste Berichte der NFER liegen seit dem Jahre 2004 vor.

Austrahlung des
englischen Modells

Insgesamt gibt England mit dem Crick Report und der Einführung von „citizenship education“ ein Beispiel von **Modernität** in der Bildungspolitik, das sich inzwischen auf viele englischsprachige Länder des ehemaligen Commonwealth auswirkt. Es ist ein Beispiel, das zwar seine besonderen Ursachen in der prekären innen- und außenpolitischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Lage Englands seit Mitte der 90er Jahre (Folgen der Ära Margaret Thatcher, John Major) hatte (vgl. Quesel 2003), nun aber über England und die ehemaligen Commonwealth-Länder hinaus auch auf viele osteuropäische Staaten und neuen Demokratien ausstrahlt. Manche dieser Länder mögen sich nicht an das **bisherige Vorbild USA** mit den dortigen Problemen anlehnen. Gleichzeitig zeigt diese Ausstrahlungskraft des englischen Modells, dass die **englische Sprache und Literatur** inzwischen zur modernen „lingua franca“ geworden ist.

Nicht zu Unrecht hat Anne Sliwka das englische Konzept als ein „Vorbild auch für Deutschland“ empfohlen (Sliwka 2005). Bis vor kurzer Zeit hätte wohl niemand so recht gedacht, dass das englische Beispiel auch eine führende Rolle in der Konzeptualisierung einer gesamteuropäischen „democratic citizenship education“ spielen würde (vgl. auch Himmelmann 2005b).

Zentraler Satz des
Crick-Reports

Der zentrale, überaus mutige und tiefgreifende Satz des Crick-Reports lautet: **„We aim at no less than a change in the political culture of this country both nationally and locally“** (DfEE/QCA 1998, S. 7). Damit schließt das englische Konzept an jene reale oder „gefühlte“ Krise im Epochenwechsel der Zeit nach 1989/90 an, die bereits der Anlass für die elaborierten Konzeptentwürfe zu „citizenship education“ der OECD, des Europarates und der Europäischen Union war. **David Kerr**, eine der zentralen Figuren in diesem Wandlungsprozess, hat die Einführung von „citizenship education“ in England immerhin als **„historical shift“** bezeichnet (Kerr 2003).

Drei Forderungen des Crick-Reports beziehen sich auf die gezielte Förderung der Kompetenzen:

- social and moral responsibility,
- community involvement and
- political literacy (DfEE/QCA 1998, S. 8).

Weiterführung durch das
„Nationale Curriculum“

Im Prozess der intensiven Beratungen bei der Umsetzung dieses Konzepts vollzog sich jedoch ein bemerkenswerter Wandel: Gegenüber dem Crick-Report verabschiedete sich das „Nationale Curriculum“ weitgehend von dem Dreischritt der Kompetenzen „social and moral responsibility, community involvement and political literacy“ und bezog sich nunmehr vor allem auf die Lernziel- und Kompetenzebenen: Wissen, Fähigkeiten und Verstehen:

- knowledge,
- skills and
- understanding,

bzw. Wissen, Fähigkeiten und Werte,

- knowledge,
- skills and
- values

oder: Wissen/Verstehen, Fertigkeiten/Fähigkeiten und Haltungen/Dispositionen:

- knowledge and understanding
- skills and aptitudes and
- attitudes and dispositions.

Eine andere Reihung der anzustrebenden Kompetenzen zu „citizenship education“ lautet:

- knowledge what,
- awareness why and
- skills how. (DfEE/QCA 1998, S. 11)

Allgegenwart und Aussagekraft der vorgeschlagenen Reihungen

Diese **Reihungen** zu den anzustrebenden Kompetenz-/Lernebenen sind zwar sehr kurz, werden in den zahlreichen Broschüren, die in England zu „citizenship education“ veröffentlicht wurden, aber **ständig wiederholt** und erscheinen sowohl **einprägsam** als auch **aussagekräftig**. Bedeutsam ist hier die starke Betonung der normativen Ebene von „values“ sowie von „attitudes“, „dispositions“ und „understanding“. Von der zuerst genannten Trias i. S. der Förderung sozialer und moralischer Verantwortlichkeiten („responsibilities“) und von der Förderung der Gemeinschaftsverpflichtungen („commitments“) wird weiterhin gesprochen, doch (fast) kaum mehr von „political literacy“.

Verdacht der Politisierung

Wie **Bernhard Crick** später im Hinblick auf diesen begrifflichen Wandel in der Trias von Kompetenzen erklärte, hatte sich der Begriff „political education“ bzw. „political literacy“ im engeren Zirkel der Berater und Entscheidungsträger nicht halten lassen. Diese Begriffe wurden eher abgelehnt, weil damit (bei den Parteien und bei den Eltern) der **Verdacht** einer unerwünschten „**Politisierung**“ der Schulen verbunden war. Crick bezeichnete später den Terminus „political education“ insgesamt auch inhaltlich als „zu eng“ („a too narrow sense“) gegenüber dem, was im Nationalen Curriculum, in den vielen Broschüren, Lehrerhandbüchern und zwischenzeitlich reichhaltig entwickelten Unterrichtseinheiten („schemes of work“) als stark normativ unterfütterte und inhaltlich breiter gefächerte „citizenship education“ bezeichnet wird (Crick 2000, S. 79). So wurde in England in einem sehr kurzen, intensiven Diskussionsprozess zwischen der Veröffentlichung des Crick-Reports im September 1998 und dem Erlass des neuen Nationalen Curriculums („Citizenship Order“) im November 1999 ein entscheidender Schritt hin zu einem modernen zivilgesellschaftlich-demokratischen Konzept der **„Bürgerschaftsbildung“** getan.

Spannungsfelder von „citizenship education“ in England

Im Crick-Report ist das noch heute gültige **Kernkonzept** (i. S. eines „Kern-Curriculums“) von „citizenship education“ in England recht kurz in folgenden **Spannungsfeldern** umrissen.

Key Concepts

- democracy and autocracy,
- co-operation and conflict,
- equality and diversity,
- fairness, justice, the rule of law, rules, law and human rights,
- freedom and order,
- individual and community,
- power and authority,
- rights and responsibilities (DfEE/QCA 1998, S. 44).

Die drei Lern- oder Kompetenzebenen umfassen nunmehr:

Values and Dispositions:

- concern for the common good,
- belief in human dignity and equality,
- concern to resolve conflicts,
- a disposition to work with and for others with and for others with sympathetic understanding,
- proclivity to act responsibly: that is care for others and oneself; premeditation and calculation about the effect actions are likely to have on others; and acceptance of responsibility for unforeseen or unfortunate consequences,
- practice of tolerance,
- judging and acting by a moral code,
- courage to defend a point of view,
- willingness to be open to changing one's opinions and attitudes in the light of discussion and evidence,
- individual initiative and effort,
- civility and respect for the rule of law,
- determination to act justly,
- commitment to equal opportunities and gender equality,
- commitment to active citizenship,
- commitment to voluntary service,
- concern for human rights,
- concern for the environment (DfEE/QCA 1998, S. 44).

Skills and Aptitudes:

- ability to make a reasoned argument both verbally and in writing,
- ability to co-operate and work effectively with others,
- ability to consider and appreciate the experience and perspective of others,
- ability to tolerate other view points,
- ability to develop a problem solving approach,
- ability to use modern media and technology critically to gather information,
- a critical approach to evidence put before one and ability to look for fresh evidence,
- ability to recognise forms of manipulation and persuasion,
- ability to identify, respond to and influence social, moral and political challenges and situations (DfEE/ QCA 1998, S. 44).

Knowledge and Understanding:

- topical and contemporary issues and events at local, national, EU, Commonwealth and international levels,
- the nature of democratic communities, including how they function and change,
- the interdependence of individuals and local and voluntary communities,
- the nature of diversity, dissent and social conflict,
- legal and moral rights and responsibilities of individuals and communities,
- the nature of social, moral and political challenges faced by individuals and communities,
- Britain's parliamentary political and legal systems at local, national, European, Commonwealth and international level, including, how they function and change,
- the nature of political and voluntary action in communities,
- the rights and responsibilities of citizens as consumers, employees, employers and family and community members,
- the economic system as it relates to individuals and communities,
- human rights charters and issues,
- sustainable development and environmental issues (DfEE/QCA 1998, S. 44).

Die eigentliche Tiefe und Breite des englischen Konzepts kann mit diesen Ausführungen allenfalls angedeutet werden, empfehlenswert ist die Original-Lektüre des Crick-Reports.

5.6 „National standards“ – USA

Unterschiedliche Bildungssysteme und Curricula in den amerikanischen Einzelstaaten

Die Vereinigten Staaten sind – im Gegensatz zu England – nicht zentralstaatlich, sondern föderalistisch in fünfzig Einzelstaaten organisiert. Die **Einzelstaaten** wachen eifersüchtig über ihre Autonomie in Angelegenheiten von Bildung und Erziehung. Daher gibt es in den USA **kein** offizielles **Nationales Curriculum**, sondern die Bildungssysteme und Curricula differieren zwischen den Einzelstaaten sehr stark. Sogar die **Bezeichnungen** des Faches in der Schule unterscheiden sich – wie in den Ländern der Bundesrepublik – sehr stark.

Es wird gesprochen von:

- "social studies",
- "citizen education",
- "civic education",
- "civics",
- "civic learning",

- "education for citizenship",
- "education for democratic citizenship",
- "education for democracy",
- "community education",
- "political education" oder schlicht von
- "government".

Üblicherweise spricht man generalisiert von „civic education“.

Ähnlichkeiten zur deutschen Methodik

Man könnte meinen, diese Ansätze seien mehr oder weniger austauschbar. Sie sind es jedoch wegen des starken föderalen und z. T. auch lokalen Einflusses bestimmter Bevölkerungsgruppen keineswegs. In den **methodischen Zugängen** gibt es wiederum viele Ähnlichkeiten zur deutschen politik- oder demokratiedidaktischen Methodik, wie z. B.

- exemplarisches Lernen ("issue-centered-learning"),
- Konflikt-Lernen ("conflictual pedagogy"),
- Kontroversität ("controversial learning"),
- problemlösendes Lernen („problem solving“),
- Institutionen-Lernen ("government"),
- Fallanalyse ("case studies"),
- Handlungsorientierung ("action-learning"),
- historisches Lernen ("history learning") u. v. a. m.

Thomas Jefferson

"Civic education" geht in den USA vor allem auf **Thomas Jefferson** zurück, der angesichts der damaligen Dominanz des Privatschulwesens für das öffentliche Schulwesen eine für die Demokratie spezifische „civic mission of schools“ einforderte (doch scheiterte). Erst mit dem Wirken von **Francis Lieber** – nach dem erschütternden politischen Ereignis des Amerikanischen Bürgerkrieges (1862-1865) – entwickelte sich ein allgemeines Bewusstsein für die Notwendigkeit einer besonderen „civic education“, um den moralisch-gesellschaftlich-politischen Zusammenhalt der Vereinigten Staaten zu stärken. Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts entstand dann eine spezifische „education for democracy“ als Folge der sozialen Erschütterungen der amerikanischen Gesellschaft durch die dynamische Industrialisierung. Hier waren es besonders die philosophisch-

Francis Lieber

John Dewey

erziehungswissenschaftlichen Schriften von **John Dewey**, die zu einer innovativen „**progressive-education-movement**“ führten (Dewey 2000²). Nach dem Zweiten Weltkrieg sank jedoch – aufgrund des Siegeszuges der empirisch-verhaltenswissenschaftlichen **Soziologie** in den USA – die Attraktivität des demokratieorientierten Ansatzes wieder. In dieser Zeit dominierte eine etwas verflachende Ausformung in Gestalt der „social studies“ oder schlicht „**civics**“. Nach der Zeit einer starken Politisierung von „civics“ in den 60er/70er Jahren folgte wiederum ein konservativer „**backlash**“ in Form einer neo-liberalen, neo-konservativen und auch religiös-fundamentalistischen Strömung. Der lang andauernde „social studies war“ (Evans 2004) wurde besonders von Historikern, von „teaching-government“-Anhängern (Institutionalisten), von Anhängern der

Siegeszug der Soziologie

kognitiven Instruktionspsychologie und von Anhängern der Privatisierung von Schulen („no politics in schools“!) gegen die „social studies“ geführt.

Erneuerung der
Demokratieerziehung seit
den 80er Jahren

Seit den 80er Jahren jedoch, besonders seit den 90er Jahren, gab es viele Versuche „to re-invent“, „re-vise“, „re-affirm“, „re-vitalize“ oder „re-civilize“ die Tradition der „civic education“ in den USA – diesmal mit dem spezifischen Rückhalt im Kommunitarismus und mit der Zielsetzung einer „**education for democracy**“ (Barber & Battistoni 1999³). Viele Sozialisations- und Bildungsstudien hatten zuvor auf die desolante Lage der staatlichen amerikanischen Schulen hingewiesen. Soziale und rassistisch geprägte Unruhen traten hinzu. Die reale oder „gefühlte“ soziale Krise der Zeit drängte – wie in Europa, so auch in den USA – zu einer Erneuerung der Demokratieerziehung. Diese Bestrebungen nahm auch das US-Department of Education auf, um die „conceptual fuzziness“ im föderalistisch-amerikanischen Bildungssystem zu überwinden.

„CIVITAS“

Das spezielle, auf diese Zwecke ausgerichtete **Center of Civic Education (CCE)** war bereits 1987 in Calabasas/Cal. mit privaten und öffentlichen Mitteln gegründet worden. Es legte im Jahre 1991 ein 665 Seiten starkes, in DIN A 4 eng bedrucktes Werk vor: „**CIVITAS. A Frame Work for Civic Education**“ (CCE 1991). Es wurde in einem breiten Diskussionsprozess von über neunzig nationalen und regionalen Organisationen, von 24 Mitgliedern des Review-Council, von 19 Mitgliedern des Framework Development Committee, von 57 Mitgliedern des National Teacher Advisory Committee sowie von 44 eigentlichen Autoren bearbeitet und verfasst. Man wird diesem Werk eine gewisse **Repräsentativität** nicht absprechen können. Im Vorwort von CIVITAS schreibt Freeman R. Butts, dem das Buch gewidmet ist: „CIVITAS does not go into detail about the usefulness of CIVITAS in the continuing wars over the best approach to civic education. But I would like to wage that CIVITAS will not only be useful but essential to be reckoned by all major disputants and ideologies“ (S. XXI).

Ziele der „civic education“

CIVITAS nennt zunächst folgende Ziele, die mit einer verstärkten „civic education“ verfolgt und gefördert werden sollen:

- **“Civic Virtue** – Goal to foster among citizens civic dispositions and commitments to fundamental values and principles required for competent and responsible citizenship.
- **Civic Participation** – Goal to develop among citizens participatory skills required to monitor and influence the formulation, implementation, adjustment and enforcement of public policy as well as to participate in voluntary effort to solve neighbourhood and community problems and
- **Civic Knowledge** and intellectual skills – Goal to provide citizens the knowledge and intellectual skills required to monitor and influence the formation, implementation, adjustment and enforcement of public policy, as well as to participate in voluntary efforts to solve neighbourhood and community problems“ (S. 1).

In diesen Zielen findet sich die **Dreiteilung des Lernens** in

- kognitives Wissen,

- affektiv verankerte Tugend/Disposition/Neigung und
 - Handeln/Partizipation
- wieder.

„civic literacy“

Der erste Satz von CIVITAS lautet: „Civic Education is education in self-government“. Das Leitziel ist der „informed and responsible citizen“. Angestrebt wird eine recht umfassend angelegte „**civic literacy**“. Dazu zählen die personalen Kompetenzen:

- „Civic virtues“,
- „civility“,
- „respect“,
- „individual responsibility“,
- „self discipline“,
- „civic mindedness“,
- „civic openness“,
- „recognition of ambiguity“,
- „compromise“,
- „toleration of diversity“,
- „compassion“,
- „generosity“,
- „awareness of rights and responsibilities“,
- „loyalty to the nation“.

Hinzu treten (vor allem) Kenntnisse der (amerikanischen) Geschichte und des (amerikanischen) Regierungssystems etc.

Womit sich der Unterricht befassen soll, wird im 1. Abschnitt von CIVITAS, „Civic Dispositions und Civic Commitments“, ausführlich berichtet (S. 9-35). Der 2. Abschnitt behandelt „Civic Participation und Community Action“ (S. 36-90), der 3. Abschnitt „Civic Knowledge and Skills“ (S. 91-360). Ein besonderes Kapitel ist „Politics and Government in the United States“ (Werte, Prinzipien, Institutionen und Prozesse) vorbehalten (S. 361-610). Abschließend wird die Rolle der Bürger nochmals beschrieben und hervorgehoben (S. 611-652). Die jeweilige Länge der Kapitel lässt in etwa auch die Schwerpunktsetzungen dieses umfangreichen Grundlagenwerkes erkennen. In Vielem erscheint es jedoch inhaltlich „überladen“.

„National Standards“

Eine zweite wichtige Veröffentlichung des Centers of Civic Education befasst sich deutlicher mit „**National Standards** for Civics and Government“ (CCE 2003²). An diesem Werk, das bereits 1994 in erster Auflage erschien, haben wiederum mehr als **600 Autoren** (einschließlich zahlreicher „reviewers“ – auch aus Deutschland!) mitgewirkt. Gegenüber dem Begriff „civic education“ dominiert hier die Unterrichts-Fachbezeichnung „civics“ und „government“. In diesem Werk werden differenzierte Standards K 4 (für Klassen 1 bis 4), K 5-8 (Klassen 5 bis 8) und K 9-12 (Klassen 9 bis 12) gesetzt (die hier nicht im Einzelnen aufgeführt

werden können). Doch die 180 Seiten umfassende Ausarbeitung startet mit einem deutlichen Hinweis auf die

- „Civic mission of the schools“, i. S. des Einübens von
- „knowledge“,
- „skills“ und
- „virtues“. (CCE 2003², S. 1)

Das Werk fährt fort mit der Hervorhebung der

- **“Needs for increased intention to civic education“**. (CCE 2003, S. 2)

Dies ist ein wichtiger Punkt, denn darin wird die **Begründung** für eine Verstärkung von „civic education“ gegeben („demand“-Ansatz).

Sodann werden in den einzelnen Sachkapiteln zuerst und in gebotener Kürze die

- **„goals“** definiert, die mit einem Sachgegenstand/Thema erreicht werden sollen.

Dann folgen

„standards for students“

- **„standards for students“** („what students should know and be able to do“).

Diese Standards sind definiert i. S. von

- **„content standards“** („knowledge“), also Inhaltsstandards, und schließlich
- **„performance standards“** („levels of achievement of content standards“), also der jeweilige Grad, bis zu dem die „content standards“ erreicht sind.

Anschließend werden formuliert, doch nicht weiter ausgeführt:

„standards for teacher“

- **„standards for teachers“** („determining whether the teachers have the capacity to assist their students in attaining high content and performance standards“), ebenso

„standards for schools“

- **„standards for schools“** („Standards for schools are called delivery, equity or opportunity to-learn-standards. They are intended to guarantee insuring an equitable educational environment by insuring that all children have the opportunity to learn challenging subject matter“). (CCE 2003², S. 3)

In Bezug auf die „content standards“ werden eigens die **“intellectual skills“** wie folgt definiert:

- „identify (distinguish, classify, determine its origin)
- describe (be able to give a verbal or written account)
- explain (clarify, interpret causes, meaning, reason)

- evaluate a position (judgement about strength and weakness of a position, goals promoted by the position, means advocated to attain the goals)
- take a position (use criteria to arrive at a position one can support, one may select from alternative positions or create a novel position)
- defend a position (advance arguments in favour for one's position, respond to or take into account arguments opposed to one's position)". (CCE 2003², S. 5)

In Bezug auf die "**participatory skills**" ("skills required for competent participation in the political process") wird ausgeführt:

- „capacity to influence policies and decisions by working with others,
- clearly articulating interests and making them known to key decision makers and policy makers,
- building coalition, negotiating, compromising and seeking consensus,
- managing conflicts". (CCE 2003², S. 5)

Ausdrücklich wird betont: "participatory skills are developed by providing students with opportunities to practice these skills and to observe and interact with those in their community who are adept in exercising them". (CCE 2003², S. 6)

Die Fähigkeiten "**monitoring politics and government**" sollen bei der Erprobung partizipatorischer Fertigkeiten erlernt werden. Dies sind:

- „track an issue in media, research in libraries, gather information ...
- perform research tasks in the community such as interviewing people, observing meetings and hearings ..."

Die Fähigkeit wiederum, "influencing politics and government", soll gefördert werden durch

- "working in groups (campaigning ...)
- take part in simulations (mock elections, mock trials ... lobbying ...)
- observe governmental agencies
- learn how members of government and private organisations attempt to influence public policy
- present positions to student councils (... school boards)
- write letters to newspapers
- meet members of government
- testify before public bodies
- perform service in their schools or communities ...". (CCE 2003², S. 6)

Vieles von dem, was hier an methodischen Zugängen gefordert und vorgeschlagen wird, kennen wir auch aus der deutschen Debatte.

Domänenspezifischer,
zugleich schulkultureller
Ansatz

Die an dieser Stelle wiedergegebene Systematik der „National Standards“ zeigt zunächst, dass diese Standards **domänenspezifisch** definiert sind, sich also auf das an den Schulen bestehende Fach (wie immer es heißen mag) beziehen. In **gleicher Weise** sollen sie aber auch auf die **Schulkultur** einwirken.

Es erstaunt, dass in den „National Standards“ auch Standards für die **Fähigkeit der Lehrkräfte** und zugleich **Standards für die Schulen** selbst gesetzt werden. Sie sollen etwas darüber aussagen, inwieweit Lehrkräfte und Schulen dem Auftrag der „civic mission of schools“ gerecht werden.

Bewertung von „CIVITAS“
und „National Standards“

Eine gewiss irritierende Tatsache dieser „National Standards“ liegt freilich u. a. darin, dass sie sich z. T. auch recht national-patriotisch lesen lassen – ebenso wie CIVITAS. Eine andere, zwiespältig zu bewertende Tatsache liegt darin, dass an den beiden zentralen Projekten des Centers of Civic Education neben vielen privaten Sponsoren und dem US-Department of Education auch die bundesstaatliche US-Information-Agency beteiligt ist. Obwohl stark auf die amerikanischen Verhältnisse abgestellt, dienen die Projekte des CCE auch dazu, „teaching democracy“ – nach 1989/90 – in anderen Ländern und Kulturen zu befördern, was bei so manchen Beteiligten in Deutschland als „Legitimationsexport“ erscheint und sogar als „imperialistisch“ beargwöhnt wird. Gleichwohl darf man wohl – aus deutscher Sicht – nicht das positive Wirken des CCE unterbewerten (zur Diskussion vgl. auch Koopmann, 2001; 2002; Sliwka 2001). Eine neuerliche, fundamentalistisch-evangelikale Infragestellung der „liberal civic education“ in den USA erregte kürzlich erst wieder Aufsehen (Westheimer 2004). Festzuhalten bleibt gleichwohl, dass sich die beiden Werke „CIVITAS“ (CCE 1991) und „National Standards“ (CCE 2003²) oberhalb eines sehr dezentralisiert-einzelstaatlich und z. T. in Schuldistrikten zersplitterten Praxis von Civic Education in den USA bewegen. Sie setzen Marksteine, die in ähnlicher Weise z. B. in der Bundesrepublik bisher nicht gesetzt worden sind.

6. Abschlussbemerkung

Als Schlussfolgerung aus dem hier präsentierten Vergleich von Kompetenzmodellen ließe sich u. U. das Problem der kulturell-nationalen Eigenwege diskutieren.. Doch es gibt auch sehr viele Parallelen. So haben sich die internationalen Konzepte – vor allem der OECD, des Europarates und der Europäischen Union (einschl. England) – in einer sehr breiten und auch zeitintensiven „Kommunikation des offenen Dialogs“ (Elisabeth Bittner) entwickelt. Dabei wurden einige **Grundzüge** herausgearbeitet, die in Zukunft **Geltung** beanspruchen können. Als solche erscheinen plausibel:

1. Einem Kompetenz- und Standardmodell für Demokratieerziehung sollten einige zeitanalytische, gesellschaftliche und sozialisationsbezogene Aussagen zur spezifischen **Begründung** vorangestellt werden (Warum?).
2. Ein solches Modell sollte den **Zentralbegriff** „Demokratie“ , der zugrunde liegt, zumindest kurz auffächern (Was?).
3. Es sollte den kulturell-gesellschaftlichen **Auftrag** von Erziehung, Bildung und Schulen deutlich machen, die Verankerung von Demokratieerziehung in der Schule klären (fach-, fächerübergreifender Ansatz, Schulentwicklungsansatz), d. h. den eigenständigen, zeit- und sozialisationsangemessenen Beitrag zur Allgemeinbildung deutlich machen (Wozu?).
4. Es sollte einen breiten **sozialwissenschaftlichen Zugang** wählen, ohne sich in Abhängigkeit zu Bezugswissenschaften zu begeben. Es sollte die pädagogische Integrationsfunktion hervorheben und in diesem Sinne für vielfältige (rechtliche, politische, soziale, moralische, ökonomische und kulturelle) Dimensionen offen bleiben.
5. Ebenso sollten die **Kriterien**, nach denen das Kompetenzkonzept aufgestellt wurde, vor dem Hintergrund der internationalen Ansätze erläutert werden, um Anchlüsse zu sichern (Teilhabe am Prozess der Globalisierung im positiven Sinne).
6. Das Konzept sollte den **Bedarf** der Gesellschaft („demands“) in Übereinstimmung bringen – bzw. kontrastieren – mit dem **Anspruch von Schülern** auf Eigenentwicklung („personality“, „self-development“, „self-realisation“).
7. Es sollte den **normativen Bezugsrahmen** deutlich machen und die affektiv-moralischen Kompetenzen in einen engen Bezug zu Wissen/Verstehen und zu den praktischen Fähigkeiten/Fertigkeiten setzen. Keine Kompetenzebene hat einen Vorranganspruch. Die Dimension des kritischen Denkens gilt in allen Bereichen.

8. Es sollte bei der Definition von Einzelkompetenzen nach vielfältigen **Anschlüssen** und Überschneidungen mit den bereits vorliegenden internationalen Konzepten suchen und diese aufnehmen.
9. Es sollte die **Praxisrelevanz** für Schulen, Lehrkräfte und Schüler in den verschiedenen Schulstufen stets im Auge behalten und damit auch offen zu sein.
10. Es sollte sich selbst breiten **öffentlichen Diskussionen** mit Bildungspolitikern, Bildungs- und Schulforschern und den Lehrkräften stellen bzw. diese Diskussion selbst suchen, um
 1. Rückhalt und Transfer abzusichern,
 2. praktikable Assessments/Testprogramme in spezifischen Handlungs- und Verhaltenszusammenhängen sowie Situationen zu entwickeln und
 3. weitere Forschung zu initiieren.

P.s.: Auf eine Erörterung der speziellen Sichtweise der Unesco wurde in diesem Papier verzichtet (vgl. Unesco-Kommission 1997).

Literatur

- Audigier, F.** (2000). Basis Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation (CDCC). Council of Europe. (www.coe.int).
- Barber, B., & Battistoni, R.** (1999³). Education for Democracy: Citizenship, Community, Service. Kendall: Hunt.
- Baumert, J.** (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. u. a.** (2002). PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Behrmann, G. C., Grammes, T., Reinhardt, S., & Hampe, P.** (2004). Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-E. Tenart, Kerncurriculum Oberstufe II. Expertisen im Auftrag der KMK (S. 322-406). Weinheim & Basel: Beltz.
- Beutel, W., & Fauser, P.** (Hrsg.) (2001). Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, W., & Himmelmann, G.** (2005). Erfahrungen mit Projekten machen. Zur Aktualität von Konzepten des Demokratie-Lernens. In V. Reinhardt (Hrsg.), Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung (S. 90-107). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Birzea, C.** (2000). Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. DGIV/EDU/CIT (2000) 21. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Birzea, C. u. a.** (2004). All-European Study on EDC Policies. Education for Democratic Citizenship Activities 2001-2004. DGIV/EDU/CIT (2004) 12. Strasbourg: Council of Europe Publishing. (www.coe-int./T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C./)
- Birzea, C.** (2005). Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools. Paris: Unesco, Council of Europe, & CEPS.
- Böckenförde, E.-W.** (1976). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In ders.: (Hrsg.), Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht (S. 42-64). Frankfurt: Suhrkamp.
- Böhret, C.** (1990). Folgen. Entwurf für eine aktive Politik gegen schleichende Katastrophen. Leverkusen: Westdeutscher Verlag.
- Boyte, H. C.** (2004). Reinventing Citizenship. The Practice of Public Work. Minnesota: Center for Democracy and Citizenship, & University of Minnesota (www.extension.unm.edu/distribution/citizenship/DH6586.htm).
- Buchstein, H.** (1995). Zumutungen der Demokratie. Von der normativen Theorie des Bürgers zur institutionell vermittelten Präferenzkompetenz. In K. v. Beyme & C. Offe (Hrsg.), Politische Theorien in der Ära der Transformation. PVS-Sonderheft 26 (S. 295-324). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Buchstein, H.** (2004). Politikunterricht als Wirklichkeitsunterricht. Zum Nutzen der Politikwissenschaft für die politische Bildung. In G. Breit, & S. Schiele

(Hrsg.), Demokratie braucht politische Bildung (S. 47-62). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Carey, Z., & Forrester, K. (2000). Sites of Citizenship: Empowerment, participation and partnership. DECS/EDU/CIT (99) 62. def. 2. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

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

CCE/Center of Civic Education (1991). CIVITAS. A Framework for Civic Education. Calabasas/Cal.: CCE.

CIRCLE (2003): Center for Information and research on Civic Learning and Engagement. Civic Mission of Schools. New York: CIRCLE.

Council of Europe (2003). Adapted texts on education for democratic citizenship and human rights. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Crick, B. (2000). The Citizenship order for schools. In N. Pearce, & J. Hallgarten (Hrsg.), Tomorrow's Citizens. Critical debate in citizenship and education (S. 77-83). London: IPPR.

Darmstädter Appell (1995). Aufruf zur Reform der „Politischen Bildung“ in der Schule. Politische Bildung, (28) 4, 139-143.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2005). Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für schulische und außerschulische Bildungsarbeit (engl. 2002). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Dewey, J. (2000²). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hrsg. v. J. Oelkers. Weinheim & Basel: Beltz.

Dewey, J. (2002). Wie wir denken. Zürich: Pestalozzianum.

DfEE/QCA (1998). Education for citizenship and teaching democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship. 22. Sept. 1998 (www.qca.org.uk/6123.html).

DfEE/QCA (1999): The National Curriculum for England: Citizenship (www.nc.uk.net/citizenship).

Duerr, K., Spajic-Vrkas, V., & Martins, I. F. (2000). Strategies for learning democratic citizenship. DECS/EDU/CIT (2000) 16 All. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation (CDCC), Council of Europe (www.coe.int) (auf Deutsch unter dem Titel „Demokratie-Lernen“ erschienen).

Duerr, K. (2004). The School – a democratic learning community. The All-European Study on Pupils Participation in Schools. DGIV/EDU/CIT (2003) 23 Rev. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation (CDCC), Council of Europe (www.coe.int).

Edelstein, W., Oser, F., & Schuster, P. (Hrsg.) (2001). Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Edelstein, W., & Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 96. Bonn: Eigenverlag.

- Edelstein, W., & de Haan, G.** (2004). Empfehlung für eine zukunftsfähige Schule. In Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), *Selbständig lernen. Bildung stärkt die Zivilgesellschaft* (S. 130-188). Weinheim & Basel: Beltz.
- Edelstein, W., & de Haan, G.** (2005). Kompetenz-Definition der OECD. Vorstandspapier der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“. Unveröffentlichtes Paper.
- Eurydice European Unit** (2005): *Citizenship Education at School in Europe* (<http://www.eurydice.org>).
- Evans, R. E.** (2004). *Social Studies Wars. What Should We Teach the Children?* New York and London: Teachers College Press.
- Förderprogramm Demokratisch Handeln** (Hrsg.) (2005). *Ergebnisse und Kurzdarstellungen zur Ausschreibung 2004 (Juryausgabe)*. Jena: Eigendruck.
- Forum Bildung** (2001). *Kompetenzen als Ziel von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung*. Bonn: Geschäftsstelle der BLK (www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band03.pdf).
- Frazer, E.** (2000). *Citizenship Education: Anti-political Culture and Political Education in Britain*. *Political Studies*, (48), 88-103.
- Füssel, H.-P.** (2004). *Demokratie und Schule. Demokratie in der Schule. Rechts- und schulpolitische Überlegungen*. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*. Berlin: BLK (www.blk-demokratie.de).
- Galston, W. A.** (2003). *Political knowledge, political engagement and civic education*. *Politische Bildung*, (36) 4, 96-114.
- GPJE** (= Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004a). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht der Politischen Bildung an Schulen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- GPJE** (Hrsg.) (2004b): *Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hafeneger, B., Henkenborg, P., & Scherr, A.** (Hrsg.) (2002). *Pädagogik der Anerkennung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heinrich-Böll-Stiftung** (Hrsg.) (2004). *Selbständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Henkenborg, P.** (2005). *Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung*. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie-Kompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 299-315). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hentig, H. v.** (1996). *Bildung*. München & Wien: Hanser.
- Hepp, G., Schiele, S., & Uffermann, U.** (Hrsg.) (1994). *Die schwierigen Bürger*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hepp, G., & Schneider, H.** (Hrsg.) (1999). *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Herdegen, P.** (1999). Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Donauwörth: Auer.
- Himmelfmann, G.** (1996). Chancen und Grenzen politischer Beteiligung und „Handlungsorientierung“ in der Politischen Bildung. Politische Bildung, (29) 2, 81-96.
- Himmelfmann, G.** (1998). Das Bild des Bürgers in der politikwissenschaftlichen Theorie und in der politischen Praxis-Grundlage für die „Handlungsorientierung“ im politischen Unterricht? In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), Handlungsorientierung im Politikunterricht (S. 35-61). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelfmann, G.** (2003). Zukunft, Fachidentität und Standards in der Politischen Bildung (www.tu-braunschweig.de/pol-wiss-pol-bild). Abdruck unter dem Titel: Fragile Fachidentität der politischen Bildung und Standards des Demokratie-Lernens. In ders. (2005a²), Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (2. Auflage, S. 312-343). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelfmann, G.** (2004a). Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin: BLK (www.blk-demokratie.de/download/upload/mare-dn-01/Himmelfmann.pdf).
- Himmelfmann, G.** (2004b). Isolation oder Europäisierung/Internationalisierung. Polis. Verbandszeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 4, 5f.
- Himmelfmann, G.** (2004c). Debatte um Standards in der politischen Bildung: „Die neue politische Bildung“. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), Demokratie braucht politische Bildung (S. 213-225). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelfmann, G.** (2005a²). Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelfmann, G.** (2005b). Der kritische Blick und das englische Beispiel. In P. Massing & K.-B. Roy (Hrsg.), Politik, Politische Bildung, Demokratie (S. 272-287). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelfmann, G., & Lange, D.** (Hrsg.) (2005). Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Huntington, S.** (1991), The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century. New York: Norman.
- IHK** (1996). Anforderungen an Bildung. IHK-Magazin für Berufsbildung, 3, 14-23.
- Kammertöns, A.** (2004). Analyse der nationalen Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung. Politisches Lernen, (22) 1 & 2, 61-64.
- Kerr, D.** (1999). Citizenship Education: an International Comparison (www.inca.org.uk/pdf/citizenship_no_int-ro.pdf).
- Kerr, D.** (1999). Changing the Political Culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Oxford Review of Education, (25) 1 & 2.

- Kerr, D.** (2003). Citizenship Education in England: The Making of a new Subject (www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/england_kerr.htm).
- Kerr, D., & Losito, B.** (2004). Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tools and Key Issues for EDC Policies. DGIV/EDU/CIT (2004) 53. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation (CDCC), Council of Europe.
- Klafki, W.** (1990). Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In W. Cremer & A. Klein (Hrsg.), Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung (S. 297-310). Opladen: Leske + Budrich.
- Klafki, W.** (1999). Schlüsselprobleme und Schlüsselqualifikationen – Schwerpunkte neuer Allgemeinbildung in einer demokratischen Kinder- und Jugend-schule. In G. Hepp & H. Schneider (Hrsg.), Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule (S. 30-49). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Klieme, E. u. a.** (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF/KMK.
- Klieme, E., Abs, H. J., & Diedrich, M.** (2004). Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. Erster Bericht v. 31. 04. 2004.
- Koopmann, K. F.** (2001). Amerika, hast du's besser? Einige (Innen-) Ansichten über schulische politische Bildung in den USA. Politische Bildung (34) 2, 125-147.
- Koopmann, K. F.** (2002). Politikdidaktik in Deutschland – auf einem deutschen Sonderweg? Polis, 4, 1f.
- Massing, P., & Weißeno, G.** (Hrsg.) (1996). Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Unterrichts. Opladen: Leske + Budrich.
- Mertens, D.** (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, 36-43.
- Negt, O.** (1997). Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl.
- QCA** (2004). Guidena: Play your part. Post-16 citizenship (www.qca.org.uk/downloads/qca041313.pdf).
- OECD** (2002a). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002. Paris: OECD-Verlag.
- OECD** (2002b). Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual Foundations. DEELSA/EDICER/ICD (2002) 9, 7. Oct. 2002. (www.portal-stat.admin.ch/deseco_strategy_paper_final.pdf).
- OECD/DeSeCo** (2003). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society" (www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf).
- OECD** (2004). PISA 2003. Lernen für die Welt von morgen – erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD.

- Oesterreich, D.** (2002). Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske + Budrich.
- O'Shea, K.** (2003). Developing a shared understanding: A glossary of terms for education for democratic citizenship. 20. Oct. 2003, DGIV/EDU/CIT (2003) 29. Strasbourg: Council of Europe.
- Patrick, J.** (2003). Teaching Democracy Globally, Internationally, and Comparatively: The 21st-Century Civic Mission of Schools. Indiana University, Bloomington (www.civiced.org/articles_patrick_global.pdf).
- Petillion, H.** (1993). Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt: Diesterweg.
- Pohl, K.** (2004). Demokratie als Versprechen. Politische Bildung (37) 3, 129-139.
- Politische Bildung** (2004). Schwerpunktthema: Nationale Bildungsstandards für die politische Bildung, (37) 3. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Quesel, C.** (2004). Perspektiven politischer Bildung in England. Zeitschrift für Politik, (50) 3, 335-348.
- Redaktionen** (= Redaktionen Politische Bildung & kursiv-Journal für politische Bildung) (2005) (Hrsg.): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Reinhardt, S.** (2004). Demokratie-Kompetenzen. In W. Edelsein & P. Fauser (Hrsg.), Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin: BLK (www.blk-demokratie.de/ma-ve-dn-01.phd?rubrik=2).
- Reinhardt, S.** (2005). Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Reinhardt, V.** (Hrsg.) (2005a): Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Reinhardt, V.** (2005b): Projektorientierung – Eine Chance für demokratievernetzte Schulkultur. Projektunterricht in der politischen Bildung (S. 35-51). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H.** (Hrsg.) (2001). Defining and Selekting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern, & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H.** (Hrsg.) (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Seattle, Toronto, Bern, & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, S., & Salganik, L. H.** (Hrsg.) (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Seattle & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sander, W.** (2004). Die Bildungsstandards vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Diskussion. Politische Bildung, (37) 3, 30-43.
- Sander, W.** (2005). Die Bildungsstandards vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Diskussion. In Redaktionen Politische Bildung & kursiv-Journal für politische Bildung (Hrsg.), Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung (S. 38-54). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Sardoc**, M. (2003). Bibliography on Education for Democratic Citizenship (EDC) and Human Rights Education (HRE). DGIV/EDU/CIT (2003) 30. Strasbourg.
- Schäfer**, G. E. (Hrsg.). Soziale Erziehung in der Grundschule. Weinheim & München: Juventa.
- Scharpf**, F. (1975). Demokratietheorie zwischen Utopie und Anpassung. Kronberg/Ts.: Campus.
- Schleicher**, A. (2003). Developing a long-term strategy for international assessments. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. (S. 161-186). Seattle, Toronto, Bern, & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sliwka**, A. (2001). Demokratie lernen & leben, Bd. II. Das anglo-amerikanische Beispiel. Civic Education – Bildung für die Zivilgesellschaft: Ansätze und Methoden aus dem anglo-amerikanischen Raum. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Sliwka**, A. (2005). Vorbild auch für Deutschland. „Education for Citizenship“ in England. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms Demokratie lernen & leben. Berlin: BLK (www.blk-demokratie.de).
- Stiller**, E. (2004). Neue Qualität in der politischen Bildung durch Standards und Kerncurricula. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 2, 179-192.
- Teufel**, E. (Hrsg.) (1996). Was hält die moderne Gesellschaft zusammen? Frankfurt: Suhrkamp.
- Torney-Purta**, J., **Schwille**, J., & **Amadeo**, J.-A. (1999). Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam: Eburon.
- UNESCO-Kommission** (Hrsg.) (1997). Unsere kreative Vielfalt. Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“. Kurzfassung. Deutsche Unesco-Kommission. Bonn: Unesco.
- Waschkuhn**, A. (2005). Theorie der modernen Demokratie und die Notwendigkeit eines komplexen Demokratie-Lernens. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung (S. 88-99). Wiesbaden: VS.
- Weinert**, F. (1999). Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies). Theoretical and conceptual foundations (DeGeCo). Neuchatel: DeSeCo/OECD. (Deutsch (1989): Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.)
- Westheimer**, J. (2004): The Politics of Civic Education. In Political Science and Politics (37) 2, 231-235.
- Weinert**, F. (2001). Concept of Competence: A conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), Defining and Selecting Key Competencies. Seattle & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Witt**, R., & **Lehmann**, R. (2001). Germany. Länderbericht zum DeSeCo-Projekt (www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_country.htm).

Der Autor

Gerhard Himmelmann, Prof. Dr., Institut für Sozialwissenschaften, Lehrgebiet Politische Wissenschaft und Politische Bildung, Technische Universität Braunschweig, Diplom. Politologe, Promotion in Volkswirtschaftslehre (FU Berlin), Mitarbeiter einer Frankfurter Bank, dann eines Forschungsinstituts, Habilitation, Mitglied von Rahmenrichtlinienkommissionen und Leiter wissenschaftlicher Projekte. Verfasser des Buches „Demokratie-Lernen“, CO-Sprecher der Sektion Politische Wissenschaft und Politische Bildung in der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft, Mitglied im Fachbeirat des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“.

© 2005 Gerhard Himmelmann

Die Beiträge zur Demokratiepädagogik stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung: www.blk-demokratie.de/materialien

Redaktion: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Anna Vierling, Alexa Samson