

Edelstein, Wolfgang

Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leben – Lernen – Leisten*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 80-93. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2009)



Quellenangabe/ Reference:

Edelstein, Wolfgang: Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leben – Lernen – Leisten*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 80-93 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47348 - DOI: 10.25656/01:4734

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47348>

<https://doi.org/10.25656/01:4734>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

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

Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2009

Leben – Lernen – Leisten

Mit Beiträgen von
Eva Adelt, Ralf Augsburg, Hans-Peter
Bergmann, Sabine Brendel, Kerstin
Clausen, Wolfgang Edelstein, Stephan
Ellinger, Diana Grundmann, Janina Hamf,
Doris Holland, Heiko Hübner,
Till-Sebastian Idel, Christian Kammler,
Susanne Kortas, Jürgen Oelkers,
Christine Preiß, Franz Prüß, Jörg
Ramseger, Norbert Reichel, Rolf Richter,
Georg Rutz, Jörg Schlömerkemper,
Matthias Schöpa, Heike Seupel, Witlof
Vollstädt, Anna Lena Wagener, Gabriele
Weigand, Dieter Wunder, Lothar Zepp,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwabach/Ts. 2009

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Helle Becker

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974394-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Leben – Lernen – Leisten

Jörg Schlömerkemper

Leben – Lernen – Leisten

Perspektiven einer pädagogischen Schulkultur für den „ganzen Tag“	10
---	----

Witlof Vollstädt

Individuelle Förderung in der Ganztagschule:

Qualitätsansprüche und Möglichkeiten	24
--	----

Jürgen Oelkers

Ganztagschule und Bildungsstandards	38
---	----

Berichte aus den Bundesländern

Heiko Hübner

Ganztagschulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt	50
--	----

Eva Adelt, Norbert Reichel

Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven

der Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen	59
--	----

Pädagogische Grundlagen

Gabriele Weigand

Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule	70
---	----

Wolfgang Edelstein

Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule	80
---	----

Christine Preiß Die Ganzttagsschule als kinder- und jugendgerechte Lebensschule	94
Lothar Zepp Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganzttagsschülern	103
Jörg Ramseger Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden. Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule	121

Praxis

Christian Kammler Kulturelle Praxis in der Ganzttagsschule	132
Sabine Brendel, Heike Seupel Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganzttagsschulen – Die Serviceagenturen im Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“ ...	148
Doris Holland Interne Evaluation der Georg-Forster-Gesamtschule Wörrstadt mit Hilfe von SEIS	162

Wissenschaft und Forschung

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa Die gesundheitsfördernde Ganzttagsschule	178
Stephan Ellinger Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismus	189

Nachrichten

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf „Ganzttagsschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“	198
Rolf Richter, Georg Rutz Nachhaltiges Lernen in der Ganzttagsschule – Partizipation, Individualisierung, Kooperation	208
Diana Grundmann Die Multiplikatoren Ausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganzttagsschulen“	219

Hans-Peter Bergmann, Anna Lena Wagener Ganztagsgrundschulen auf dem Weg zu Konzepten individueller Förderung. Ein Fortbildungsbaustein des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den Ganztag“	223
--	-----

Rezensionen

Kerstin Clausen Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung, Eigenpublikation 2007	228
Dieter Wunder Otto, Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung, VS Verlag 2004; Dies. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme, Waxmann 2005	229
Georg Rutz Kahl, Knauer (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagsschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen, Beltz 2008	231
Till-Sebastian Idel Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland (StEG), Juventa 2007	236

Anhang

GGT-Adressen	240
Beitrittsformular	242
Autorinnen und Autoren	243
Gesamt-Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienen Jahrbücher	247

Wolfgang Edelstein

Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule

(1) Eine demokratische Schule, eine Schule der Demokratie ist kein Luxus. Demokratie lernen ist keine Nebenaufgabe, die gleichsam außerhalb des Ernstfalls, als „sozialer Klimbim“ auf einem Nebenschauplatz der Kuschelpädagogik für den schönen Schein anfällt. Demokratie in der Schule *ist* der Ernstfall und sie muss ins Zentrum der Aufgabe gestellt werden, die Schule überhaupt zu erfüllen hat. Schüler sollen für das Leben lernen, und es ist die Aufgabe der Schule, diesen Prozess zu fördern – durch Unterricht und Erziehung. In diesen Kontext müssen wir die demokratische Schule stellen; dies ist der Zusammenhang, in dem Demokratie lernen und leben seinen Sinn entfaltet. Es geht dabei um die Funktion, die Schule im Leben der Schüler hat, die sie auf ihre Zukunft vorbereiten soll. Dieser Funktion müssen wir ein Stück weit nachspüren, um die zentrale Stellung des Demokratiegebots in der Schule zu begreifen.

Im europäischen Diskurs über *citizenship learning* – Demokratie lernen – (Bircéa u.a. 2004) sind folgende Unterscheidungen eingeführt worden:

- learning about democracy / *über* Demokratie lernen,
- learning for democracy / *für* Demokratie lernen,
- learning through democracy / *durch* Demokratie lernen.

Die erste dieser Bestimmungen ist zugleich die in unserem schulischen Kontext gebräuchlichste. Das ist die Tradition der *Fachlichkeit*, im vorliegenden Fall in der üblichen zeitlich beengten Form des politischen Unterrichts. Die Schüler sollen Information gewinnen. Wenn wir die Unterscheidung von Gerhard Himmelmann (2005) zugrunde legen, der Demokratie als Herrschaftsform von Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform unterschieden hat, geht es bei dem Lernen *über* Demokratie um den Erwerb von Wissen, um Information über die regulativen Funktionen, über die Institutionen und Prozesse der Demokratie als staatliche Organisation, als Herrschaftsform. Das ist gewiss relevantes Wissen, vergleichbar mit dem Wissen anderer Fächer, aber auch mit denselben Problemen belastet wie dieses, mit ähnlichen empirischen Befunden über fehlende subjektive Relevanz, Vergessensraten und die empfundene Langweiligkeit des Gegenstandes, nicht zuletzt also fehlende *Zeit* für praxisrelevantes und handlungsorientiertes Lernen.

Die zweite Bestimmung der *citizenship education* im europäischen Diskurs über Demokratielernen ist learning *for* democracy, Lernen *für* die Demokratie. Das

spricht den Lebenssinn des Lernens an, die Vermittlung von Deutungswissen und Handlungsperspektiven für das Leben der Individuen in der Gemeinschaft auch nach der Schule; es geht um die Ausbildung einer dauerhaften und zukunftsfesten kritischen Loyalität gegen die Demokratie als Gesellschaftsform. Das hat auch mit dem zu tun, was in Deutschland als Werteerziehung etikettiert wird, aber auch mit deren pädagogischen Problemen behaftet ist. Lernen für die Demokratie impliziert eine aufgeklärte Orientierung an demokratischen Werten, und Werte werden in diesem Kontext begriffen als *bewusst gewählte, diskursiv bewährte und positiv besetzte Präferenzen*. Wenn demokratische Wertorientierung so begriffen wird, geht sie nicht aus einem sog. Werteunterricht hervor, sondern aus einem erfahrungsgeleiteten und aktivitätszentrierten Lernprozess, der den spezifischen Gegebenheiten und Gelegenheitsstrukturen der Ganztagschule optimal entspricht (verfügbare und flexible zeitliche Dispositionen, Rhythmisierung). Denn solche Lernprozesse werden durch Formen einer kommunikativen, diskursiven und kooperativen pädagogischen und didaktischen Praxis bestimmt, für welche die Ganztagschule Gelegenheiten bietet, die Halbtagsschulen nicht ohne weiteres bieten können. Freilich müssen auch die Ganztagschulen die Gelegenheiten, die sie durch ihre Organisation schaffen, erst intentional realisieren. Gelegenheitsstrukturen funktionieren nicht automatisch, und bloß weil sie gantztägig organisiert sind, sind Ganztagschulen noch lange nicht demokratische Schulen.

Vor allem die dritte Form des Demokratielernens – learning *through* democracy, Lernen *durch* Demokratie, Lernen auf der Grundlage demokratischer Erfahrung – ist für die Ganztagschule relevant. Das zugrunde liegende Lernkonzept schließt einerseits an das erfahrungspädagogische Konzept von Dewey (1963, 2004) an und andererseits an die Schulreformbewegung des vorigen Jahrhunderts. Das demokratiethoretische Korrelat des Erfahrungslernens ist *Demokratie als Lebensform*, die demokratische Gestaltung der Alltagspraxis. In der Schule bedeutet das die demokratische Gestaltung des schulischen Zusammenlebens aller Beteiligten, eine demokratische Schulkultur; die Schule als Polis, wie Hartmut von Hentig das formuliert, die Schule als Demokratie. Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts hat es unterschiedliche Ansätze und Formen einer demokratiepädagogischen Transformation der Schule gegeben, die erfahrungsbasiertes und selbstgesteuertes Lernen mit Partizipation und Selbstverwaltung verbindet: Landerziehungsheime und Freinet-Pädagogik, Summerhill und Sudbury und die Just Community: Sie alle repräsentieren Ansätze eines sozial und partizipatorisch gestalteten Lernens in selbstverwalteten „Gemeinschaften“ oder *learning communities*. Die Praxis des Lebens und Lernens in solchen Communities soll einen demokratischen Habitus erzeugen, der die sozialen Regeln und politischen Selbstverständlichkeiten nicht nur der Schüler in der Schule, sondern auch der Erwachsenen nach der Schule bestimmt.

Die drei Formen des Lernens – Aneignung von Wissen, Erwerb von demokrati-

schen Werten, Überzeugungen und Loyalitäten sowie die lebendige Erfahrung einer partizipatorischen Mitgestaltung von Lernprozessen und Schulkulturen – sollen den Sinn und die Funktionsweise, die normativen Erwartungen und Handlungsperspektiven sowie die Regeln, Verhaltensweisen, Konventionen und Gestaltungsspielräume demokratischer Gemeinschaften erschließen. Operativ zentral ist die dritte, erfahrungspädagogisch fundierte Form. Eine herausragende Rolle spielen dabei *soziale Kompetenzen* als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen demokratischer Lebensformen auf der Ebene individueller Dispositionen, Bereitschaften, Fertigkeiten und Überzeugungen. Ohne soziale Kompetenzen gibt es keine Kooperation, keine Verantwortungsübernahme, keine Partizipation, ohne soziale Qualifikationen der Individuen keine demokratische Handlungskompetenz. Entsprechend wird dieser Beitrag zunächst von den individuellen Voraussetzungen und Bauelementen ausgehen, aus denen demokratiepädagogisch aktive Schulen demokratische Gemeinschaften errichten. Die sozialen Kompetenzen sind diese Bauelemente und die Schüler sollen sie für das Leben erwerben. Es ist Aufgabe der Schule, diesen Prozess zu fördern.

(2) Um Schüler auf ein Leben in zehn oder zwanzig Jahren vorbereiten zu können, ist Information darüber erforderlich, welche Anforderungen „das Leben“ an sie stellen wird. Mit welchen Herausforderungen werden sie konfrontiert sein? Um darauf eine annähernd glaubwürdige Antwort geben zu können, benötigen wir Szenarien über die zukünftige Gestalt der Gesellschaft, die Struktur des Wirtschaftslebens, die Perspektiven der beruflichen Arbeit. Gleichzeitig benötigen wir eine Perspektive auf die Werte und Normen, die das Leben der nächsten Generation anleiten sollen.

Das Leben zukünftiger Schülergenerationen wird durch tiefgreifende Änderungen gegenüber den tradierten gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturmustern bestimmt sein, an denen die Schule sich bisher orientieren konnte. Wir wollen diese in aller Kürze vergegenwärtigen: Eine in hohem Maße globalisierte Wirtschaft wird den Produktionsstandort Deutschland unter starken Qualitäts- und Konkurrenzdruck setzen. Die Struktur der Arbeit wird sich aller Voraussicht nach quantitativ wie qualitativ tiefgreifend ändern. Eine vor allem technologisch bestimmte Güterproduktion, eine hochentwickelte Kommunikations- und Informationstechnologie und ein expandierender Dienstleistungssektor, nicht zuletzt in Gesundheitswesen und Pflegebereich, wird die Strukturen des wirtschaftlichen Lebens verändern. Gering qualifizierte Arbeit wird stark abnehmen, Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen für Erfolg am Arbeitsmarkt werden dagegen massiv zunehmen. Technologische Systeme werden das gesellschaftliche Leben bis in den letzten Winkel durchdringen, es indessen auch individualisieren. Diese Entwicklungen werden den Menschen ein hohes Maß an Flexibilität, doch zugleich ein hohes Maß innerer Stabilität abverlangen. Die Wohlfahrt eines jeden wird mehr als bisher von individuellen Anstrengungen und weniger von kollektiven Sicherungen abhängen. Die Qualität des gesellschaftlichen Lebens wird viel stärker als heute von

der Fähigkeit und Bereitschaft der Bürger abhängen, zivilgesellschaftliche Aufgaben zu übernehmen. Es liegt auf der Hand, dass Individuen, um solche Anforderungen zu meistern, ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit besitzen, über entwickelte soziale Fähigkeiten verfügen und die Bereitschaft und die Fähigkeit haben müssen, Verantwortung zu übernehmen. Der zunehmenden Individualisierung in allen gesellschaftlichen Funktionsbereichen korrespondiert ein nachhaltig gestiegener Qualifikationsanspruch an die Individuen – ein Anspruch, dem sich die Schulen werden öffnen müssen (Delphi-Befragung 1998).

Strategien zur Erhaltung und Förderung der sozialen Integration einschließlich der Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung fordern besondere Aufmerksamkeit – nicht zuletzt angesichts einer drohenden Abkoppelung umfänglicher Gruppen von Modernisierungsverlierern von der gesellschaftlichen Entwicklung. Nicht zuletzt für die Sicherung sozialer Integration und des sozialen Zusammenhalts sind die Individuen in einem heute noch kaum geforderten Ausmaß auf soziale Kompetenzen angewiesen: auf die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, Konflikte fair zu lösen, zu kooperieren, gemeinsam mit anderen Verantwortung zu übernehmen. Der Fähigkeit zum Konfliktmanagement kommt eine besonders zukunftssträchtige Bedeutsamkeit deswegen zu, weil interpersonale Konflikte mit wachsender Ungleichheit zunehmen werden. Die hier skizzierten Entwicklungen, wie sie vor unseren Augen im Rahmen globalisierter Prozesse ablaufen, werden, wenn die Individuen sich die genannten Bereitschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen und Tugenden nicht aneignen, die Demokratie akut gefährden. Anzeichen solcher Gefährdung können wir in unserer Gesellschaft bereits allenthalben erkennen. Vielfach wenden sich gerade junge Menschen von der Demokratie ab (Bromba/Edelstein 2002). Dieser Entwicklung können traditionelle Schulen mit ihren hierarchischen Strukturen und ihren rigiden Organisationsformen wenig entgegensetzen. Es wächst die Einsicht, dass es schon in den Schulen einer eingelebten Praxis demokratischer Lebensformen bedarf, um bei jungen Menschen den Habitus einer demokratischen Lebensführung zu kultivieren. Die Gelegenheit, die Praxis partizipatorischen Handelns zu erwerben, entgegenkommende Verhältnisse für die soziale Integration muss die Schule zur Verfügung stellen – die einzige Institution, die alle Kinder aufnimmt und diesen eine Praxis gemeinsamer Normen und Werthaltungen anbieten kann (Edelstein/Fausser 2001).

Es liegt auf der Hand, dass die veränderten Qualifikationsprofile, die sich aus Szenarien einer veränderten Welt ableiten lassen, die Bildungseinrichtungen vor die Aufgabe stellen, ihre Schüler mit den für das Leben und das Überleben in der herausziehenden Gesellschaft erforderlichen Qualifikationen auszustatten. Dabei besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Qualifikationen, die zur erfolgreichen Bewältigung zukünftiger Formen der Arbeit, des gesellschaftlichen Lebens, des für das Individuum erforderlichen Weltverständnisses, der politischen Kommunikation und des kulturellen Austauschs notwendig sind, auf Erfahrungen und Lernprozesse

angewiesen sind, welche die Curricula und die gängigen Formen des Lernens in der Schule heute nur ungenügend transportieren. Dennoch muss es die Aufgabe der Schulen sein, den Schülern im Blick auf zukunftsfeste Kompetenzen für ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft solche Erfahrungen zu vermitteln und solche Lernprozesse zu ermöglichen, die sie darauf vorbereiten, unter zukünftigen Lebensverhältnissen zu bestehen. Zu diesem Zweck müssen die Schulen selbst sich zu Lebenswelten entwickeln, die eine partizipative, kooperative und von Fairness bestimmte Praxis exemplarisch verwirklichen.

(3) Ihre Verantwortung für die Entwicklung einer fairen und lebenswerten Gesellschaft hat die OECD veranlasst, im Rahmen eines internationalen Kooperationsprogramms einen Konsens über Schlüsselkompetenzen herzustellen, die zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben befähigen, die das Leben unter den vorhersehbaren Bedingungen der gesellschaftlichen Entwicklung den Individuen auferlegt (vgl. Rychen/Salganik 2001, 2003). Das ist übrigens das ursprüngliche Motiv der PISA-Studien, über deren weitere Entwicklung und Nutzung insbesondere in Deutschland man freilich geteilter Meinung sein kann.

Kompetenzen werden nach Weinert als die Befähigung definiert, eine kontext- bzw. situationsgebundene Anforderung erfolgreich zu bewältigen und die dafür erforderlichen kognitiven, emotionalen und motivationalen Ressourcen, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zu mobilisieren. Kompetenzen kann man deshalb am besten als *anwendungsbezogene Handlungsfähigkeiten* begreifen (Weinert 2001). Anders als bei den meisten herkömmlichen Lernaufgaben geht es dabei nicht vorrangig um das Abspeichern kognitiver Inhalte im Gedächtnis, sondern um den Aufbau eines Potenzials zur Lösung situierter Probleme unter Rekurs auf Erfahrung, zu der Handlungsfertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, Bereitschaft und Motivation ebenso gehören wie Kenntnisse und Wissen. Wenn Kompetenzen zur kontextübergreifenden Bewältigung von Aufgaben dienen, die in unterschiedlichen Situationen eine Rolle spielen, handelt es sich um *Schlüsselkompetenzen*, die für den schulischen Kompetenzerwerb besonders relevant sind. Es leuchtet unmittelbar ein, dass soziale Kompetenzen Schlüsselkompetenzen sind, die in unzähligen Situationen des sozialen und politischen Lebens zum Verständnis der Situation und zur Lösung von Problemen gefordert sind.

Die OECD hat drei Kernkompetenzen definiert, die in den Bildungssystemen der OECD-Länder Geltung beanspruchen: (a) selbstständig handeln können – Autonomie oder *Selbstkompetenz*; (b) Werkzeuge (tools) konstruktiv und reflexiv nutzen können – instrumentelle Kompetenzen oder *Methodenkompetenz*; (c) in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen bzw. gemeinsam handeln können – soziale Kompetenzen oder *Interaktionskompetenz* (Rychen 2005). Jede dieser grundlegenden Kompetenzen lässt sich in eine Anzahl situationsübergreifender Schlüsselkompetenzen zerlegen, die für Leben und Lernen in der Schule in

hohem Maße relevant sind. Die OECD hat diese von ihr definierten und in die internationale pädagogische Diskussion eingebrachten Kompetenzen in den Zusammenhang der Leitwerte gestellt, die von der Europäischen Union im Rahmen des sog. Lissabon-Prozesses der europäischen Entwicklung als verbindlich erklärt wurden. Dies sind die Menschenrechte (einschließlich der in der Konvention über Kinderrechte durch die UNO kodifizierten Rechte des Kindes), Demokratie und Mitbestimmung; soziale Integration und Nachhaltigkeit. An diesen normativen Grundsätzen sollen sich die Schulen in Europa pädagogisch orientieren (Dürr u.a. 2001). Sie sind folglich auch für deutsche Schulen zumindest formal verbindlich. Drei von diesen Leitwerten und zwei der drei Kernkompetenzen der OECD verweisen auf die zentrale Bedeutung sozialer Kompetenzen für den Bildungsprozess: Soziales Handeln und soziales Verstehen sind für eine demokratische Lebensform erforderlich. Eine von den Menschenrechten geprägte Praxis lässt sich ohne soziale Kompetenzen nicht denken; soziale Kompetenzen sind der Stoff, aus dem soziale Integration gewonnen wird. Wenn man soziale Kompetenzen als zukunftsfeste Kompetenzen der Individuen und zugleich als Gestaltungsprinzipien der sozialen Welt unter Einsatz dieser Kompetenzen ernst nehmen will, müssen sie den Bildungs- und Erziehungsprozess als Ganzes strukturieren und die schulische Praxis nachhaltig durchdringen. Das können sie freilich nur, wenn sie auf die konkrete Praxis in den Schulen heruntergebrochen werden. Dann erst können wir ihre Funktion als Bausteine einer demokratischen Lebensform der Schule erkennen. Dies soll im Folgenden an einigen Beispielen gezeigt werden:

(4) Zunächst die Leitwerte: *Menschenrechte und Kinderrechte* in der Schule implizieren vor allem Respekt und Anerkennung jeder Person jederzeit und überall sowie das Recht auf individuelle Förderung, und das heißt: Anerkennung individueller Lernbedingungen und Lernbedürfnisse. Die Anerkennung individueller Unterschiede in heterogenen Gruppen ist, wie vom Sonderberichtersteller der UNO über das Recht der Kinder auf Bildung, Vernor Muñoz, moniert und von PISA demonstriert, keineswegs das Ethos des gegliederten Schulsystems. Vielmehr scheint das Prinzip allgemeiner Anerkennung einer bislang systemfremden Kultivierung zu bedürfen. Und weil die psychologischen Voraussetzungen und pädagogischen Implikationen des Prinzips Anerkennung auch nicht Teil der Lehrerbildung, der Vorbereitung auf die Ausübung der Profession und Teil des Professionswissens ist, bedarf es für eine menschenrechtlich fundierte Durchdringung der Schule und des gesamten pädagogischen Handelns noch einer ganz erheblichen Anstrengung zur Änderung der schulischen Verhältnisse. Die Ganztagschule erscheint als ein erster großer Schritt auf diesem Weg.

Der Leitwert der *Demokratie* impliziert Teilhabe und Mitbestimmung aller Akteure in der Schule: Lehrer, Eltern, Schüler – aber auch Mitbestimmung von Akteuren der Zivilgesellschaft. Demokratie in der Schule stellt Gelegenheiten her zur Ver-

antwortungsübernahme für alle. Das fordert dazu heraus, über das Repertoire von Handlungsmöglichkeiten nachzudenken, das die Schule ihren Mitgliedern, aber auch den Akteuren ihres Umfelds zur Verfügung stellen kann – im Unterricht wie im Leben der Institution. Die Praxis solcher Mitwirkung setzt auf die Anwendung sozialer Kompetenzen im Zusammenwirken aller Betroffenen und übt diese zugleich: Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordinierung, soziales Verstehen, gesichertes Gehör für unterschiedliche Standpunkte, Fairness im Verhandeln von Interessen, gleiche Rechte, Teamwork, Kooperation. Wieder kann die Ganztagschule *entgegenkommende Verhältnisse für eine demokratische Schulkultur* bieten, die Schule selbst als demokratische Lebensform gestalten; wieder ist es die Ganztagschule, die, wenigstens teilweise, die Demokratiehemmnisse des hierarchisch strukturierten, zeitlich rigide organisierten Halbtagsystems aufzulösen und entgegenkommende Verhältnisse für eine demokratische Schulkultur zu gestalten vermag. Die Ganztagschule soll die Zeit und die pädagogischen Spielräume besitzen, um die Schule selbst als demokratische Lebensform zu entwerfen, die den Mitwirkenden Teilhabe an einer nachhaltigen, für das Leben gültigen Erfahrung eröffnet.

Der Leitwert der *sozialen Integration* fordert vor allem Sensibilität im Umgang mit unterprivilegierten Gruppen, nicht zuletzt mit Kindern fremdkultureller Herkunft. Dabei geht es auch und sogar vordringlich um die Kompensation von Armutfolgen und armutsbedingter kultureller Deprivation (Butterwegge 2000, Edelstein 2006). Es geht um Anerkennung und Inklusion. Geduld, Toleranz und Solidarität fordern die Praxis eines erzieherischen Umgangs, der die Schule als Gemeinschaft, als *community* in den Dienst der sozialen Integration stellt, und damit im Kleinen übt, was im Großen erforderlich ist, um den Bestand einer integrierten Gesellschaft zu sichern und diese als Demokratie zu gestalten.

Soziale Kompetenzen sind der Stoff, aus dem verantwortungspädagogische *Nachhaltigkeit* gemacht ist: Jede Schule steht vor der Aufgabe, in Unterricht und Schulleben zur Sicherung des Prinzips der Nachhaltigkeit beizutragen. Der Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit durchwirkt jeden ernsthaften Versuch, Menschenrechte, Demokratie und soziale Integration zu verwirklichen.

(5) Wenn soziale Kompetenzen die Bausteine sind, aus denen in der Schule die europäischen Leitwerte errichtet werden, so werden dafür vor allem die *Schlüsselkompetenzen* in Anspruch genommen, welche die OECD in den Mittelpunkt ihrer bildungspolitischen Anstrengungen gestellt hat: Kompetenz zu autonomem Handeln; Kompetenz zur konstruktiven Nutzung von Instrumentarien und Symbolsystemen; und Kompetenz zur erfolgreichen Interaktion in heterogenen Gruppen. Auch die Schlüsselkompetenzen sind vor allem sozialer Natur.

Erfolgreich selbstständig handeln können setzt *Selbstwirksamkeit* voraus, die optimistisch getönte Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, die ihrerseits von der positiven Bewertung von Initiative und von der Anerkennung der An-

strengungsbereitschaft und Motivation abhängt. Dazu gehören Gelegenheiten zum selbstständigen Handeln, die Übertragung von Verantwortung, die eigenständige Planung von Aufgaben und Projekten. Eine Schule, die Verantwortung will, muss Selbstwirksamkeit fördern, denn ohne die Erfahrung eigener Wirksamkeit wird niemand Bereitschaft zeigen, Verantwortung zu übernehmen. Das gilt für Schüler und Lehrer gleichermaßen, das gilt für Eltern und zivilgesellschaftliche Partner der Schule. Es ist deutlich, wie wichtig hierfür dialogische Strukturen und Feedback an der Basis in der Klasse sind, denn Anerkennung ist die psychologische und logische Voraussetzung der Überzeugung eigener Wirksamkeit, und diese geht der Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung logisch wie funktional voraus. Der *Dreischnitt von Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme bildet den funktionalen Zusammenhang einer demokratiepädagogischen Aktivierung der Schule.*

Selbstständig und selbstwirksam handeln können, gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Teilhabe an der Zivilgesellschaft in der Zukunft. Eine demokratische Gesellschaftsform setzt Teilhabe und Mitwirkung der Bürger am gesellschaftlichen Leben, an der Lösung gesellschaftlicher Aufgaben im Kleinen (der eigenen Lebenswelt) wie im Großen (der politischen Gemeinschaft) voraus. Bürgerschaftliches Engagement muss gelernt werden, und Selbstwirksamkeit und Verantwortung sind die Bausteine, aus denen individuelles Engagement gefügt wird. Die Schule muss dies kultivieren, und diese Vorbereitung auf ein aktives Leben kann nur durch die gemeinschaftliche Praxis der Schule selbst erfolgen. Insofern setzt auch autonomes und eigenverantwortliches Handeln der Individuen die sozialen Kompetenzen voraus, die in der Praxis einer solidarisch organisierten Schulgemeinde erworben werden. Und genau dies ist die Realisierung der Demokratie als Lebensform der Schule.

Die Nutzung von Instrumentarien und Symbolsystemen, die zweite Kernkompetenz der OECD, kommt der schulischen Tradition am meisten entgegen, umfasst diese Kernkompetenz doch die sprachliche Verständigung ebenso wie die mathematischen Operationen und die modernen Informationstechnologien. Die PISA-Studien haben vor allem Kompetenzen in diesem Bereich getestet – Lesekompetenz einerseits, mathematische Kompetenzen andererseits. Wir sollten freilich nicht übersehen, welche Anforderungen diese Definitionen der Kompetenzen an die traditionellen Schulfächer stellen – Anforderungen, die in den Darstellungen der PISA-Aufgaben deutlich werden und die neuartige Ansprüche an den Unterricht stellen, fort vom fachdisziplinären Aufbau hin zu altersangemessen komplexen Informationsverarbeitungs- und Problemlösungskompetenzen. Für die schulische Praxis schließt dies Gruppenarbeit und verschiedene Modalitäten der Anerkennung von Gruppenleistungen ein, vor allem aber die Arbeit in Projekten, die zugleich die Beherrschung der Werkzeuge, der Mittel und die soziale Organisation ihrer Durchführung in kooperativen Gruppen und funktionalen Teams in den Mittelpunkt rücken. Ich will hier besonders auf die projektdidaktische Internetplattform

SCHOLA-21 hinweisen, die in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung mit besonderer Blickrichtung auf die Bedürfnisse von Ganztagschulen im Programm „Ganztägig lernen“ entwickelt worden ist.

Die Anerkennung von Gruppenleistungen tritt am deutlichsten in der dritten Kernkompetenz der OECD in Erscheinung: in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen können. Diese Definition kann geradezu als begriffliche Umschreibung für soziale Kompetenzen verstanden werden, die wegen ihrer überragenden Bedeutung für die schulische Praxis an dieser Stelle noch einmal etwas differenzierter betrachtet werden sollen.

Soziale Kompetenzen sind für einen verständnisvollen Umgang zwischen Individuen in jeder Situation erforderlich. Trotzdem müssen sie von jedem Individuum erst gelernt und erworben werden. Wir wissen, dass die Lerngelegenheiten und die Lernprozesse, die zum Erwerb sozialer Kompetenzen führen, in der sozialen Umwelt, die Kindern zur Verfügung steht – also in Familien, Gleichaltrigengruppen, Stadtteilen, Institutionen und den Kulturen, die ihr Leben und ihre Interaktionen prägen –, ungleich verteilt sind und ungleich ausfallen. Die Tatsache, dass die OECD die Interaktion in heterogenen Gruppen herausstellt, verweist auf die multikulturelle Komposition aller modernen Gesellschaften und die zunehmenden Probleme sozialer Desintegration, die daraus hervorgehen. Die Forderung, die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu fördern, antwortet folglich einerseits auf allgemeine Erfordernisse der sozialen Interaktion. Andererseits antwortet ihre gezielte Förderung auf die besonderen Herausforderungen *heterogener* sozialer Strukturen, welche die soziale Integration moderner Gesellschaften in Frage stellen. Die Schule muss das steigende Risiko sozialer Exklusion im Auge behalten und das Zusammenwirken in kooperativen Gruppen kultivieren. Vergessen wir nicht, dass unter den Schülern, die unsere Schulen besuchen, 20 Prozent arme Kinder die Schulen bevölkern, die, sozial segregiert aufgewachsen und frühzeitig (negativ) ausgelesen, sich überwiegend in exklusionären Teilen des Schulsystems wiederfinden. Kooperation in heterogenen Gruppen hilft, wie integrativ arbeitende Schulsysteme wie Finnland oder Kanada zeigen, sowohl den Begünstigten wie den Benachteiligten, soziale wie kognitive Kompetenzen zu erwerben. Ganztagschulen können selbst im Rahmen des gegliederten und damit auf Ungleichheit eingestellten Systems mit Heterogenität anders und produktiver umgehen als rigide strukturierte Halbtagschulen (vgl. Corak u.a. 2005).

Die Kompetenzdefinitionen der OECD sind freilich mit Blick auf die Kompetenzen, die für die Gestaltung einer zivilgesellschaftlich aktiven und partizipatorischen Schule erforderlich sind, noch nicht hinreichend ausformuliert. Für ein *Leben* in der Demokratie wie für die *Schule* in der Demokratie zählen die Praxis der Anerkennung, die Förderung selbstwirksamen Handelns, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zu den Schlüsselkompetenzen. Schulen sollen Gelegenheitsstrukturen für lebendige Formen lokaler Demokratie entwickeln; sie müssen für die konkrete

Erfahrbarkeit der demokratischen Normen Verantwortung, Teilhabe und Fairness sorgen. Nur sie können diese Normen einigermaßen verlässlich an alle vermitteln (Edelstein/de Haan 2004).

Die entwicklungs- und partizipationsfreundlich rhythmisierte Ganztagschule stellt in Deutschland die Chance einer anderen Schule, einer anderen Pädagogik dar. Betont sei: die Chance, noch nicht die allgemeine Verwirklichung. Sie kann Gelegenheiten zur Partizipation schaffen, wo Halbtagschulen auf große organisatorische, aber nicht zuletzt auch psychologische Widerstände stoßen. Ganztagschulen haben es leichter als die zeitlich und psychologisch eng geführten Halbtagschulen, entgegenkommende Verhältnisse für demokratische Lebensformen zu gestalten. Aber sie müssen es wollen, und wenn sie es wollen, brauchen sie dafür Perspektiven und Strategien.

(6) Zum Schluss dieser Ausführungen möchte ich drei wirksame Strategien der Partizipation darstellen, die einerseits wesentliche Elemente sozialer Kompetenzen mobilisieren, andererseits zentrale Aspekte einer gelebten Demokratie in der Schule realisieren. Sie bieten den Schülern Gelegenheiten, durch die Erfahrung einer demokratischen Lebensform einen demokratischen Habitus zu erwerben, der über die Schule hinaus bestehen bleibt. Bei den drei Strategien handelt es sich erstens um den *Klassenrat* als elementare Form basisdemokratischer Partizipation vor Ort. Die zweite Strategie, *Service Learning* oder *Lernen durch Engagement*, wie es jetzt genannt wird, erscheint als eine komplexere Form sozialpartizipatorischer Praxis über die Schule hinaus in die Kommune hinein, die soziales Handeln mit der kognitiven Verständigung über dessen Sinn verbindet. Die dritte Strategie mobilisiert die zivilgesellschaftliche Teilhabe außerschulischer Akteure an der Schule als *bürgerschaftliches Engagement*. Das verbindet das gemeinschaftliche Empowerment sowohl der kommunalen Akteure als auch der Schule selbst: drei Aspekte demokratischen Handelns, Demokratie in der Schule, Schule in der Demokratie.

Der *Klassenrat* ist ein basisdemokratischer Ansatz, gemeinsam Verantwortung für das Leben der Klasse zu übernehmen. Die Klasse befragt sich über ihr Handeln und ihr Verhalten, spricht über Zufriedenheit und Ärger, diskutiert über Probleme und Ansichten, verhandelt über Pläne und Absichten, plant Vorhaben und Projekte. Konsensuell oder aber mit Mehrheit entscheidet sie über die Regeln, die in der Klasse gelten sollen, regelt Pflichten und Arbeitsteilung, verteilt Ämter und Aufgaben. Im Klassenrat können Verantwortlichkeitsrollen eingeübt, Diskussionen geführt, Urteile abgestimmt, Konflikte verhandelt und Probleme gelöst werden. Der Klassenrat ist eine basisdemokratische Institution, eine Verantwortungsgemeinschaft und ein Handlungs- und Planungszentrum für gemeinsame Initiativen. Gemeinsam trägt die Gruppe Verantwortung nach außen, abwechselnd die einzelnen Mitglieder in den unterschiedlichen Ämtern nach innen, gewählte Sprecher, Chefs, Protokollanten, Zeitnehmer, Delegierte und Repräsentanten bei anderen Klassen, im Jahrgang oder

im Schulparlament, in Vertretungen und in Projekten. Jede Klasse ist anders, jeder Klassenrat – bei grundlegenden Gemeinsamkeiten der Struktur – anders gestaltet, individuell ausgeprägt. Die Funktionen wechseln, meist in einem festen Turnus, jeder soll die notwendige Erfahrung verschiedener Funktionen machen, ein Amt verwalten, eine Verantwortung tragen. Protokolle erhalten die Erinnerung an die Beschlüsse, mahnen deren Realisierung an, dokumentieren die Verantwortlichkeiten und halten sie fest. Alle im Protokoll festgehaltenen Beschlüsse sind gemeinsame, von allen verantwortete Beschlüsse und gelten als Vereinbarungen bis auf einen wiederum gemeinsam verantworteten Widerruf. So entsteht ein sinnvoll konstituierter Wahlkörper für die Delegation von Abgeordneten in Schulparlament, SV und Schulkonferenz, vor allem aber eine Praxis gemeinsamer Verantwortung, eine in der Erfahrung gegründete Demokratie, welche mit der Zeit die Kultur der Schule durchdringen wird – als demokratische Lebensform (Kiper 1997; Friedrichs 2008).

In ihrer ausgezeichneten Darstellung des Klassenrats (in dem empfehlenswerten Buch „Demokratische Partizipation in der Schule“, das 2007 von Angelika Eikel und Gerhard de Haan im Wochenschau Verlag herausgegeben wurde) zeigt Sonja Student, dass Partizipation und Verantwortung zwei Seiten einer Medaille sind, die auch in der Grundschule von Anfang an praxisbestimmend demokratiepädagogisch wirksam sind. Sie zeigt, was Lehrer dabei können sollten und tun können, damit eine demokratische Schulkultur gelingt: Geduld haben, die verabschiedeten Regeln mit den Schülern gemeinsam reflektieren, miteinander kommunizieren, als Berater mitwirken. Alle Kompetenzen, die Kinder durch die Praxis des Klassenrats erwerben sollen, müssen auch von der Lehrperson selber realisiert werden. Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme gelten nicht nur für die Schüler. Es sind dies auch Bedingungen eines produktiven Professionshandelns von Lehrpersonen. Sorgen wir also dafür, dass sie dies erfahren.

In Projekten des *Service Learning* übernehmen Schüler Verantwortung für das Gemeinwohl, indem sie sich für die Bearbeitung eines Problems, für die Lösung einer Aufgabe, für die Antwort auf eine Herausforderung im Umfeld der Schule einsetzen, meist in der Heimatgemeinde. Das Besondere, der Sinn des Verfahrens ist, dass sie sich gleichzeitig im Unterricht, sei es fachlich, sei es überfachlich, mit dem Problem beschäftigen. So verbindet sich Verantwortungsübernahme im kommunalen Kontext mit explizit sozialem Lernen und gesellschaftsrelevantes Handeln mit Aufklärung über den Gegenstand des Handelns. Zugleich kann die innerschulische Teilhabe im Klassenrat durch *Service Learning* mit den Anfängen einer aufgeklärten politischen Partizipation im kommunalen Umfeld verbunden werden. Damit kann sich durch die Praxis des Schülerhandelns ein kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde bilden – „Reziprozität in Dingen des Gemeinwohls“, wie Anne Sliwka dies in ihrer Abhandlung zum Thema in dem von Eikel und de Haan herausgegebenen Buch nennt (Frank/Sliwka 2007). Die

Reziprozität gründet auf der Überzeugung, dass Bürger in einer freien Gesellschaft auf gegenseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen sind und dass demokratische Rechte ohne entsprechende Pflichten nicht tragfähig sind (Sliwka a.a.O.). Service Learning ist der Inbegriff des handlungsorientierten Erfahrungslernens in Projekten. Damit schließt dieses Verfahren aus dem Umfeld von John Dewey in den USA an die deutsche Reformpädagogik an: Service Learning bzw. Lernen durch Engagement ist ein Geniestreich im Rahmen der Projektdidaktik. Jede Projektdidaktik fordert gemeinsames Handeln, eine Einigung auf ein gemeinsam ausgehandeltes und für die Beteiligten sinnvolles Ziel, gemeinsame Planungsprozesse, rationale Durchführung, dokumentierte Ergebnisse, öffentliche Präsentation, also eine systematisch partizipative Kooperation aller Mitglieder der Gruppe. Als Projekt fordert das Service Learning durchdachte, rational gesteuerte Arbeitsweisen und den Gebrauch angemessener Technologien, die funktionale und zielgerichtete Arbeitsprozesse ermöglichen, wie zum Beispiel die *Projektplattform SCHOLA-21* (Schweder 2008). So verbindet sich funktionale Differenzierung der Aufgaben mit kooperativem Lernen in der Gruppe, mit dem Aspekt der Teilhabe der gesamten Gruppe an etwas Größerem – dem Ansehen der Schule, dem Wohlergehen hilfsbedürftiger Personen, die wir unterstützen, dem Beitrag zur Lösung eines sozialen Problems: Verantwortung und soziale Solidarität. So komplex diese Vorgänge des Projektlernens sind, das Service Learning fügt ihm den theoretischen Anspruch hinzu, den Gegenstand des Projekts zugleich in den fachlichen oder auch fächerübergreifend organisierten Unterricht einzubinden, also Handlungspraxis und Gegenstandslernen thematisch zu verbinden. Es führt die handelnde Gruppe mit der sozialen Wirklichkeit, die Lehrer mit den Schülern, ein Praxisproblem mit dem Unterricht, das zeitübergreifende Projekt mit dem Stundenplan, die Schule mit dem Umfeld, mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammen – eine demokratiepädagogische Plattform, auf der Unterricht und soziales Leben im Kontext der Gruppe über die Schule hinaus zusammenfinden.

Die dritte Perspektive – die *Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an der Verantwortung für die Schule* – soll zum Schluss nur kurz thematisiert werden, obwohl doch gerade hierfür mit der Ganztagschule ein zukunftssträchtiges Reformfenster aufgestoßen worden ist. Die funktionale Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an der Schule kann aus „Elternvertretung“ Elternbeteiligung und Elternmitwirkung machen, aus vorsichtiger Beobachtung und ängstlicher Wartestellung Angebote interkultureller Arbeit, aus Sozialarbeit für Marginalisierte vielseitige und intensive Projektarbeit – auch des Typs Service Learning mit seinen Ansprüchen, über die wir gerade sprachen. Dann wird es, dem Wesen des Service Learning entsprechend, unterrichtliche Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Lehrpersonen geben, Kooperationen, die dazu beitragen, die Isolation der Schule zu überwinden und, vielleicht noch eine eher ferne Vision, *die Schule in den Mittelpunkt der Gemeinde zu rücken* und aus ihr ein Aktivitätszentrum der

Gemeinde zu machen. Die Ganztagschule fordert zu solchen Entwicklungen heraus. Lernkontrakte, Tutorenverträge und Mentorenverhältnisse können die verschiedensten zivilgesellschaftlichen Akteure miteinander eingehen, z.B. Akteure aus Sozialarbeit und Psychologie, aber ebenso aus Wirtschaft und Gesellschaft, aus Kunst und Kultur, mit Schülern unterschiedlicher Altersgruppen und sozialer Herkunft, entwicklungsangemessen, fachlich differenziert, individuell, in kleinen oder größeren Gruppen, innerhalb einer Klasse oder klassenübergreifend.

Die Schule muss die pädagogische Isolierung überwinden, um eine demokratische Lebensform zu gewinnen. Wir könnten eine besser integrierte Gesellschaft werden, wenn wir in der Schule eine Lebensform entwickeln, in der die nachwachsende Generation im lokalen Umfeld besser verwurzelt ist, die Akteure der Schule ihre Interessen teilen und dadurch auf sie einwirken, dass wir ihnen unsere Aufmerksamkeit zuwenden und entsprechend von ihnen Anerkennung zurückbekommen. Das sind Bedingungen, unter denen demokratische Schulen gedeihen und entgegenkommende Verhältnisse für das Lernen der Schüler herstellen, Verhältnisse, in denen Kinderrechte und Verantwortungspädagogik keine Fremdworte sind und Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortung in unauflöslicher Verbindung den schulischen Alltag bestimmen.

Literatur

- Becker, Günter (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Weinheim
- Birzéa, César u.a. (2004): All-European study on education for democratic citizenship policies. Council of Europe, Strasbourg
- Bromba, Michael/Edelstein, Wolfgang (2002): Ethnozentrismus und Rechtsextremismus im Jugendalter. – Ursachen und Potenzial unter besonderer Berücksichtigung Ostdeutschlands. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 50. Jg., Heft 1, S. 21-29.
- Butterwegge, Christoph (Hrsg.) (2000): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Corak, Miles u.a. (2005): A portrait of child poverty in Germany. Innocenti Working Paper No. 2005-03. UNICEF Innocenti Research Center, Florence
- Delphi-Befragung 1996/1998 (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht, vorgelegt von Prognos AG und Infratest Burke. München
- De Haan, Gerhard (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim
- Dewey, John (1963): Experience and education. New York
- Dewey, John (2004): Democracy and education. Mineola, NY
- Dürr, Karlheinz u.a. (2001): Demokratie-Lernen in Europa. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg
- Edelstein, Wolfgang 2006: Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 26. Jg., Heft 2, S. 120-134.
- Edelstein, Wolfgang/de Haan, Gerhard 2004: Empfehlung 5: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule – von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. In: Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Selbstständig

- lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim, S. 130-188.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter 2001: Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (<http://www.blk-demokratie.de/index.php?id=83>).
- Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.) 2007: Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.
- Frank, Susanne/Sliwka, Anne 2007: Service Learning und Partizipation. In: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts., S. 42-59.
- Friedrichs, Birte (im Druck): Klassenrat. In: Edelstein, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim.
- Himmelmann, Gerhard 2005: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.
- Kiper, Hanna 1997: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler.
- Rychen, Dominique Simone (2005): Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben und eine nachhaltige demokratische Entwicklung – ein internationaler Referenzrahmen. In: ph akzente 3, S. 15-18.
- Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and selecting key competencies. Seattle.
- Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Cambridge, MA.
- Schweder, Sabine 2008: SCHOLA-21 als erweiterte Lernumgebung für den Projektunterricht. Untersuchungen zum Einsatz einer Lernplattform bei unterschiedlichen didaktischen Konzepten. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität, Berlin.
- Weinert, Franz Emmanuel 2001: Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Cambridge, MA, S. 45-65.