

böll.brief

TEILHABEGESELLSCHAFT #14

September 2020

Demokratische Schule verantwortlich gestalten

Zur Bedeutung von
Verantwortungsübernahme für
demokratische Schulentwicklung

**SYBILLE VOLKHOLZ
SYLVIA LÖHRMANN**

 **HEINRICH BÖLL STIFTUNG**

*Das **böll.brief – Teilhabegesellschaft** bietet Analysen, Hintergründe und programmatische Impulse zu Fragen der sozialen Teilhabe und der Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft. Ein besonderer Fokus liegt auf den Politikfeldern Bildung und Wissenschaft, Sozialpolitik, Migration und Diversity.*

*Das **böll.brief** der Abteilung Politische Bildung Inland der Heinrich-Böll-Stiftung erscheint als E-Paper im Wechsel zu den Themen «Teilhabegesellschaft», «Grüne Ordnungspolitik», «Demokratie & Gesellschaft» und «Öffentliche Räume».*

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Auftrag der Schule – Politische Bildung	4
2 Konzepte für Demokratiepädagogik	6
3 Schulverfassungsgremien als besonderes demokratisches Lernfeld	8
4 Zwischenfazit	8
5 Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen	11
6 Eigenverantwortung der Schule als demokratisches Konzept	12
7 Pädagoginnen und Pädagogen als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger	13
8 Handlungsempfehlungen	15
Literatur	17
Zum Weiterlesen	18
Anhang: Konzepte zu Demokratiepädagogik	19
Die Autorinnen	22
Impressum	22

Zusammenfassung

Zur Demokratiepädagogik gibt es viele und vielfältige Konzepte. Hier soll ein Aspekt hinzugefügt werden, der gerade angesichts der aktuellen Corona-Krise besonders bedeutsam und bisher unterentwickelt ist: die Übernahme von Verantwortung der Schule, der handelnden Akteure für die eigene Arbeit und deren Ergebnisse. Gerade in Krisenzeiten wird deutlich, wie die Lernerfolge von Kindern und Jugendlichen vom Engagement der Pädagoginnen und Pädagogen abhängen und wie die Praxis an Schulen hier auseinanderdriftet. Während ein Teil der Schulen sich nach Kräften bemüht, für ihre Schülerinnen und Schüler ein attraktives digitales Angebot zu machen und für sie erreichbar zu sein, gibt es andere, deren Lernangebote die Kinder und Jugendliche weitgehend alleinlassen. Gute Gründe, den Aspekt der Verantwortungsübernahme auch beim Thema Demokratielernen stärker ins Blickfeld zu nehmen. Inwieweit sind Lehrkräfte und Schulleitungen selbst Vorbilder, sichtbar als aktive Staatsbürgerinnen und Staatsbürger? Was Schülerinnen und Schüler lernen, lernen sie zwar nicht nur, aber sehr wohl auch von Erwachsenen und von dem, was ihnen vorgelebt wird.

1 Auftrag der Schule – Politische Bildung

Die Schulgesetze aller Länder formulieren den Auftrag der Schule, Kinder und Jugendliche zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen.

«Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.»

(Schulgesetz für das Land Berlin, § 1)

Dabei soll – so Kurt Edler – die «Schule selbst einen glaubwürdigen und nachahmenswerten Entwurf des Zusammenlebens darstellen» (Edler 2019).

In regelmäßigen Abständen wird angesichts von Krisensituationen, fremdenfeindlichen Aktionen, Zunahme antidemokratischer Initiativen und Parteien dieser Auftrag der Schule und der politischen Bildung besonders betont, häufig mit unterschiedlichen Schwerpunkten: formalisierte politische Bildung als Fach auf der einen Seite und Förderung demokratischer Kompetenzen in partizipativen Schulstrukturen auf der anderen Seite. Dieser frühere Streit zwischen den Ansätzen in der politischen Bildung, Wissenserwerb über das System und die Institutionen der Demokratie contra gelebte demokratische Kultur in der Schule scheint in guten Kompromissen aufgehoben worden zu sein, zumindest in der Theorie und ausdrücklich auch in den Vorgaben der Länder und der Kultusministerkonferenz (KMK). Was die Praxis in der Schule angeht, gibt es hier allerdings gravierende Unterschiede und noch erheblichen Entwicklungsbedarf.

Offensichtlich aufgrund erheblicher Defizite in der Praxis – sowohl was die Effektivität des Faches wie auch die partizipativen Strukturen angeht – nimmt die Forderung nach Stärkung des Schulfaches zu. So haben der Landesschülerausschuss Berlin und die Initiative «Politik als Schulfach» erreicht, dass das Fach mit einem größeren Zeitkontingent versehen wird.

«Zukünftig werden die Fächer Geschichte, Politische Bildung, Geografie und Ethik je Doppeljahrgang mit einem maximalen gemeinsamen Stundenkontingent ausgewiesen. Zusätzlich wird für alle Fächer der Anteil von mindestens bzw. maximal zu erteilendem Unterricht festgelegt. Durch den neuen Lernbereich muss für die Stärkung der Politischen Bildung kein gesellschaftswissenschaftliches Fach als alleiniges Fach gekürzt werden. [...] Das Fach Politische Bildung wird in den Berliner Schulen sichtbar verankert und zukünftig ein benotetes Zeugnisfach. Im Zusammenspiel aller gesellschaftswissenschaftlichen

Fächer wird mit der Stärkung ein wertvoller Beitrag für die Demokratiebildung geleistet.»

Es umfasst in den Jahrgängen 7/8 und 9/10 jeweils 10 Wochenstunden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018).

Auch wenn es gute pädagogische Begründungen dafür gibt, Schulfächer in Lernfeldern zusammenzufassen und damit epochalen Unterricht und andere didaktische Formen zu erleichtern, gibt es offensichtlich auch gute Gründe, auf der Sicherung und Ausdehnung des Fachs Politik zu bestehen. Ein gewichtiges Argument ist, dass nur dadurch die Ausbildung der Lehrkräfte für dieses Fach gesichert würde und dass es als Inhalt im Verbund mit den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern vernachlässigt würde. Das muss ernst genommen werden. Nur die Hoffnung, dass damit Werthaltungen garantiert würden, wird zwar immer wieder geäußert, aber wohl schwer erfüllt werden. «Ich halte Werte für etwas, das in den Bereich des Schwer-Erziehbaren gehört» (Brenner 1999: 62). Die Aussage des dänischen Familientherapeuten Jesper Juul «Kinder machen nicht das, was wir sagen, sondern das, was wir tun», entspricht ebenfalls diesem Grundsatz. Sie verweist auf die unterschiedliche Wirkung der Instruktion gegenüber der gelebten Praxis. Beides muss in ein reflektiertes Verhältnis gebracht werden.

Die meisten Ansätze zur Demokratiepädagogik beruhen auf einer Kombination von formalisierter Wissensvermittlung eingebettet in eine partizipative Schulkultur.

2 Konzepte für Demokratiepädagogik

Die Konzepte für Demokratiepädagogik^[1] gehen vorwiegend von einem umfassenden Kompetenzbegriff aus, der sowohl personale, soziale wie politische Kompetenzen umfasst. Im Jahr 2002 hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) u.a. Schlüsselkompetenzen definiert,

«[...] die für eine erfolgreiche individuelle Lebensgestaltung und eine funktionierende Gesellschaft unabdingbar sind: a. die Kompetenz, erfolgreich selbstständig handeln zu können, [...] c. die Kompetenz, in sozial heterogenen Gruppen erfolgreich handeln zu können»

(Heinrich-Böll-Stiftung [Hrsg.]: 154).

Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung fügte diesen Kompetenzen eine eigene Kategorie hinzu, die der **Gestaltungskompetenz**. «Lernen und Leben in der Schule muss für die Schüler eine befriedigende Erfahrung sein und Gestaltungskompetenz mit Bezug auf das individuelle und das gesellschaftliche Leben vermitteln» (ebd.: 131).

Diese Kompetenzdefinitionen gehören ebenso zu den individuellen Voraussetzungen für gelebte Demokratie wie die Überzeugung der Selbstwirksamkeit.

Die KMK misst der Schule als Ort der Wissensvermittlung, der alle Kinder und Jugendlichen erreicht, eine große Verantwortung bei der Erziehung zu demokratischen Werten und Normen zu. Gelebte Demokratie soll dabei ein vornehmliches Qualitätsmerkmal sein, als Ziele schulischen Lernens werden entsprechende **Werthaltungen** und die **Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung** in Staat und Gesellschaft angesehen. Dies wird betont als Querschnittsaufgabe für die gesamte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. hat in einem umfangreichen Katalog «Merkmale demokratischer Schulen» beschrieben und damit ihre Mitglieder quasi auch selbst verpflichtet. Diese Merkmale sind zum größten Teil allgemeine Qualitätskriterien für eine gute Schule und nur zum Teil gezielt auf das Erlernen politischer Teilhabe ausgerichtet. Die Schule soll sowohl als demokratischer Ort **Haltungen und Fähigkeiten** vermitteln wie auch **Wissen über politische Institutionen**. Darüber hinaus legt sie Wert auf die Einbeziehung des schulischen Umfeldes und Gemeinwesens, die **Übernahme von Verantwortung** ist besonderes Erziehungsziel – vor allem für die Schülerinnen und Schüler.

1 Ausführliche Zitate der Konzepte zur Demokratiepädagogik sind im Anhang angefügt.

Die gleichen Ziele verfolgt auch der Wettbewerb «Demokratisch handeln», der seit 1990 jährlich Schulen herausfordert, sich mit Projekten zu bewerben.

Auch der Schulverbund «Blick über den Zaun» misst der demokratischen Erziehung in der Schule einen hohen Stellenwert bei. Die Jugendlichen sollen Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und die Zuversicht erlangen, dass sie mit der Unterschiedlichkeit von Menschen tolerant umgehen können. Verantwortung und Demokratie sind sowohl Lerngegenstände als auch Lebensformen in der Einrichtung Schule.

Der Deutsche Schulpreis (getragen von der Robert-Bosch- und der Heidehof-Stiftung zusammen mit der ZEIT und ARD) hat den Bereich Verantwortung zu einem Bereich erklärt, der für die Qualität der Schulen relevant ist. Es gilt als Auswahlprinzip für Schulen, dass sie Demokratielernen mit guten Konzepten unterlegen. Erkennbar werden soll für die Schülerinnen und Schüler, wie sie in der Gesellschaft konkret handeln und wo sie selbst Erfahrungsräume von Partizipation an der eigenen Schule finden können.

Demokratieerziehung wird in allen Ansätzen als Verantwortungsübernahme für das gesellschaftliche Zusammenleben und als aktive politische Teilhabe verstanden. Bemerkenswert ist dabei, dass dies alles ebenso für Grundschulen wie für weiterführende Schulen gilt, also bereits sehr junge Schülerinnen und Schüler als Demokratielernende begriffen werden. Die Verantwortungsübernahme wird aber immer nur für die Schülerinnen und Schüler als Erziehungsziel formuliert. Zu den anderen schulischen Akteuren, insbesondere zu den Lehrkräften, gibt es keine entsprechenden Überlegungen.

3 Schulverfassungsgremien als besonderes demokratisches Lernfeld

In allen Bundesländern gehören die Gremien der Schülermitbestimmung zu den Lernfeldern demokratischen Handelns. Allerdings fristen sie häufig ein mühseliges Dasein, und es finden sich oft nur schwer Schülerinnen und Schüler oder auch Eltern, die sich für die Vertretungen wählen lassen wollen. Es ist ein Merkmal von Schulqualität, wenn es Schulen gelingt, hier eine breite Beteiligung zu erreichen. Ein gutes Beispiel ist *Das Schülerparlament* – ein Demokratiekonzept der Schiller-Schule Bochum.^[2]

Hier wird gezeigt, wie mit einer guten Struktur von Kommunikation zwischen den Klassen mit ihrem Klassenrat, den Jahrgangsstufen und dann dem gesamten Schülerparlament Anträge und Wünsche der Schüler/innen in einen nachvollziehbaren Willensbildungs- und Entscheidungsprozess eingebracht und beschlossen werden können.

4 Zwischenfazit

Die Ziele der Demokratiepädagogik sind klar und weitgehend unstrittig, die rechtlichen Vorgaben der Länder eindeutig. Ebenso wenig mangelt es an guten Konzepten und guten Beispielen, aber es fehlt deutlich an der Verbindlichkeit und Ausdehnung in die Fläche. Dies zeigen u.a. Befunde folgender Studien:

Im Jahr 2005 verwies die Bertelsmann-Stiftung in der Studie «Kinder und Jugendpartizipation in Deutschland» (Fatke/Schneider 2005) darauf, dass «im Vergleich zur Familie [...] die Mitwirkung in der Schule weitaus weniger stark ausgeprägt [ist]. Statt 74,6 Prozent [in der Familie] geben für den Bereich der Schule nur 14,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen an, dass sie viel oder sehr viel mitwirken» (S. 15). Immerhin erklärten etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, an Entscheidungen über den Unterricht beteiligt zu sein, während die Lehrkräfte die Beteiligungen als sehr viel höher ansahen (S. 16). Ähnliches galt für die Mitwirkungsmöglichkeiten in Schülergremien:

2 www.schiller-bochum.de/joomla/images/Lernen/Downloads/Schuelerparlament.pdf

«39 Prozent der Schüler nutzen die Mitwirkungsmöglichkeiten an ihren Schulen wenig bis sehr wenig, weitere 46,4 Prozent zum Teil und 14,5 Prozent viel bis sehr viel. Aus Sicht der Schulleitungen stellt sich die Nutzung der Beteiligungsangebote allerdings ganz anders dar: 58,8 Prozent der Schulleiter denken, dass die Beteiligungsangebote teils/teils genutzt werden (also weder stark noch schwach), während 19,4 Prozent die Nutzung als stark oder sogar als sehr stark einschätzen. Und nur 21,7 Prozent geben an, dass die Nutzung der Beteiligungsmöglichkeiten durch die Schüler schwach bis sehr schwach ist.»

(S. 19)

Seit 2005 könnte sich viel verändert haben, aber in einer kürzlich veröffentlichten Studie (Andresen et al. 2019) wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche sich mehr Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule wünschen, und sie äußern auch, dass sie von den Lehrkräften stärker gehört werden möchten. Während sich die Grundschulkinder mit acht Jahren positiver über die Aufmerksamkeit äußern, nimmt dies mit zunehmendem Alter deutlich ab.

*«Deutliche Unterschiede zeigen sich auch im Vergleich der Schultypen. In der Grundschule liegen die Zustimmungsraten bei der Frage nach der Mitentscheidung am höchsten – was zum Alterseffekt passt. Bei den weiterführenden Schulen stimmen 17,9 Prozent der Hauptschüler*innen der Aussage <ich kann in der Schule mitentscheiden> zu 100 Prozent zu, bei den Gymnasiast*innen sind dies 12,7 Prozent. Sowohl auf der Basis der Befunde der quantitativen Befragung als auch aus der Sicht der von uns in den Gruppendiskussionen befragten Kinder und Jugendlichen sollte das Thema Beteiligung in der Schule daher diskutiert und Möglichkeiten der Mitwirkung ausgelotet werden. Denn Kinder und Jugendliche artikulieren hier einen klaren Bedarf nach Spielräumen zur Mitwirkung in der Schule.»*

(Zusammenfassung der Studie, S. 10)

*«Bei den Vierzehnjährigen stimmen noch 23,4 Prozent der Aussage zu 100 Prozent zu. Bei einem Vergleich der Schultypen sind es erneut die Gymnasiast*innen, die mit 25,1 Prozent am seltensten zu 100 Prozent zustimmen, dass ihre Lehrer*innen ihnen zuhören und sie ernst nehmen.»*

(ebd.: 10)

Auch das Deutsche Kinderhilfswerk hat in einer kürzlich erstellten Studie zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf den Handlungsbedarf hingewiesen:

«Eine vom Deutschen Kinderhilfswerk in Berlin vorgestellte Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche in Deutschland dringend weiter ausgebaut werden müssen. Auch wenn sich in vielen Bundesländern in den letzten Jahren einiges zum Positiven verändert hat,

zeigt der Vergleich der gesetzlichen Bestimmungen in den Bundesländern deutlich, dass der Partizipation von Kindern und Jugendlichen oftmals nicht die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird.»

(Deutsches Kinderhilfswerk 2019)

Ein wichtiger Baustein, der in den skizzierten Konzepten bislang wenig Beachtung findet, ist die Evaluation der Wirksamkeit der verschiedenen Ansätze zur Demokratiebildung und -erziehung. Diese empirische Lücke zu füllen könnte eine Hilfe dabei sein, wirksame Konzepte zu identifizieren und zu etablieren.

Es gibt also Handlungsbedarf. Warum ist die Realisierung von demokratischen, partizipativen Strukturen für viele so schwer?

Wie hoch rangiert dieses Thema im Bewusstsein der handelnden Akteure, der Pädagoginnen und Pädagogen? Gern wird darauf hingewiesen, dass seit PISA nur noch bestimmte Fächer und die Schülerleistungen prioritär behandelt würden. Das darf bezweifelt werden. Es gibt wenige Schulen, die in der Demokratieförderung gut sind, aber in den Leistungen schlecht. Vielmehr gibt es etliche gute Schulen, die in beidem erfolgreich sind. Nicht zuletzt deswegen legt der deutsche Schulpreis Gewicht auf beides.

Kann es vielleicht daran liegen, dass die Rolle der pädagogischen Akteure als glaubwürdige Vermittler zu wenig in den Blick genommen wird? Alle Konzepte haben naturgemäß die Schülerin, den Schüler als Subjekt und auch Objekt des pädagogischen Handelns im Zentrum. Was aber ist mit den Erwachsenen? Wie weit sind sie als demokratisch handelnde Personen sichtbar? Wie weit als verantwortliche Gestalter des gesellschaftlichen Umfelds der Kinder und Jugendlichen? Wie ist es um ihre «Grundrechtsklarheit» bestellt?

5 Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen

Die Übernahme von Verantwortung hat mehrere Dimensionen. Die erste ist die, dass auch und gerade bei entschiedener Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Schule dafür klare Strukturen und auch Regeln nötig sind, die klare Abgrenzungen zwischen Erwachsenen sowie Schülerinnen und Schülern deutlich machen.

«Freiheit und Ordnung sind [...] kein Gegensatz. Die Menschenrechte lassen sich in der Erziehungsinstitution nur verwirklichen, wenn deren Mitglieder Pflichten übernehmen. Rechte und Pflichten gehören zusammen. Der libertäre antipädagogische Diskurs träumt von einer Schule ohne Zwang, als herrschaftsfreier Raum. Darin liegt ein naives Missverständnis der Pädagogik, so, als wäre es möglich, die Hierarchie zwischen Erziehenden und Erzogenen völlig zu nivellieren.

Kinder, die in diesem Missverständnis aufwachsen, können nicht lernen, mit Macht umzugehen und selber von ihr einen maßvollen Gebrauch zu machen. Demokratie bedeutet jedoch nicht die Abwesenheit von Macht, sondern die Begrenzung der Macht des Einzelnen und die kluge Verteilung der Macht. Wenn ich als junger Mensch in einer Schulgemeinschaft aufwache, in der die Illusion der Machtfreiheit zum Dogma der Institution gehört, werde ich nicht fit für die Demokratie. Es besteht dann auch die Gefahr, dass ich illegitime menschenfeindliche Machtstrukturen nicht aufzuspüren lerne. Das wiederum schadet der Entwicklung meiner demokratischen Resilienz.»

(Edler 2017: 46 ff.)

Wiederholt fordert Kurt Edler angesichts neuer und ungewohnter Herausforderungen, in denen die Grundfeste unserer liberalen Verfassung infrage gestellt ist, eine «Grundrechtsklarheit» der Erwachsenen. Rollenklarheit und Professionsverständnis sind dafür zentrale Voraussetzungen.

6 Eigenverantwortung der Schule als demokratisches Konzept

Schon seit den 1990er Jahren, spätestens in den 2000er Jahre haben in fast allen Bundesländern Schulen mehr Entscheidungskompetenzen bekommen. Die Debatten liefen im wesentlichen unter dem Motto von mehr Autonomie bzw. mehr Eigenverantwortung.

«Jede Schule gestaltet und organisiert im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften den Unterricht, die Erziehung, das Schulleben sowie ihre personellen und sächlichen Angelegenheiten selbstständig und in eigener Verantwortung. Die Schulbehörden sind verpflichtet, die Schulen in ihrer Selbständigkeit und Eigenverantwortung zu unterstützen.»

(Schulgesetz für das Land Berlin, § 7 [2])

Diese Entwicklung vollzog sich zum Teil als Verwaltungsreform zur Verflachung von Hierarchien und effektiverer Mittelbewirtschaftung, aber auch nach PISA zur Übertragung größerer Verantwortlichkeit für die Unterrichtsergebnisse in die Schulen. Mit der Berliner Schulgesetzänderung von 2004, der größeren Eigenverantwortung der Schulen und der pädagogischen Entscheidungsfreiheit für die Lehrkräfte sind gute Voraussetzungen für solche Verantwortungsstrukturen geschaffen. Sie werden aber noch lange nicht ausreichend von allen Akteuren auf allen Ebenen angenommen und wirklich mit Leben erfüllt. Noch immer wird Eigenverantwortung von Schule reduziert verstanden als Möglichkeit, nur eigene verwaltungsbezogene Entscheidungen zu treffen. Noch immer halten Lehrkräfte und Schulen ihre inhaltlichen Entscheidungsspielräume häufig für gering und agieren Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte in alten Routinen, d.h. sie respektieren diesen Handlungsspielraum häufig nicht. Die Tatsache, dass praktizierte Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch demokratische Tugenden sind, ist unterbelichtet. Eigenverantwortung wird häufig mit dem Argument abgelehnt oder nicht wahrgenommen, dass nur unangenehme Entscheidungen nach unten verlagert würden.

Eigenverantwortlichkeit muss auch mit Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit über die Erfüllung des gesetzlichen Auftrags der Schulen verbunden werden. In kanadischen Schulen ist die Kategorie der Accountability sehr ausgeprägt. «Wir sind für die Leistungen der Schüler verantwortlich und dafür, wie sie die Schule verlassen» ist eine dort häufig geäußerte Position. Die Frage der Verantwortungsübernahme wurde in der ersten bundesweiten Auswertung von IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) gestellt. Dabei kam kein Bundesland über 10 Prozent an Schulen hinaus, die sich für schlechte Schülerleistungen verantwortlich fühlten. Bremen, das Bundesland mit den schlechtesten Ergebnissen, lag unterhalb jeder prozentualen Wahrnehmungsschwelle (vgl. Bos et al. 2004: 44). Dieser Aspekt sollte aber auch zur Entwicklung von demokratischen Schulen stärker in den Fokus genommen werden.

7 Pädagoginnen und Pädagogen als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger

Diese unterentwickelte Übernahme von Verantwortung wirkt auch als heimlicher Lehrplan. Wieweit wirken Lehrkräfte als Vorbilder für aktive Staatsbürgerschaft? Wieweit verfügen Lehrkräfte selbst über die oben genannten Kompetenzen, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die dazugehörige Zuversicht? Wie eindeutig pflegen und leben sie demokratische Werte wie Toleranz, Gleichberechtigung, respektvollen Umgang aller (*Aller!*) Mitglieder der Schulgemeinde miteinander, Schutz jedes Einzelnen vor Diskriminierung, demokratische Streitkultur, Zutrauen in die Fähigkeiten jedes Kindes, jedes Jugendlichen, unabhängig von Herkunft und Elternhaus? Welches Bild ergibt sich, wenn Schulleitungen ehrlich ihr Kollegium darauf prüfen, wieweit pädagogischer Optimismus das Klima prägt oder Verzagtheit vor den schwierigen Verhältnissen (den «schwierigen Schülerinnen und Schülern») den Ton angibt? Wenn Politikverdrossenheit, der Verweis auf falsche Entscheidungen von Schulleitung, Ministerium, Politik und die Überzeugung, unter den gegebenen unzureichenden Bedingungen nichts Positives mehr leisten zu können, schon die eigene Stimmung prägen?

In welchem Maß agieren Lehrkräfte und Schulleitungen als verantwortliche Staatsbürger/innen, die für ihren Unterricht, ihre Schule, für den Staat und diese Gesellschaft Verantwortung tragen und Zutrauen in deren Gestaltbarkeit haben? Wieweit leben sie Verantwortung für die Schule, für die Schüler/innen und ihre Lernerfolge vor?

Hannah Arendt hat diesen Aspekt in ihrem Aufsatz «Die Krise der Erziehung» sehr prononciert entwickelt (vgl. Arendt 1994: 55 ff.). In der Schule als der Institution, die für die Kinder zwischen Familie und Welt steht, ihnen Hilfe zu deren Aneignung geben soll, repräsentieren die Erwachsenen die Welt und haben die Verantwortung dafür. Wer sich dieser Rolle nicht stellt, verweigert seine zentrale Aufgabe. «Wer die Verantwortung für die Welt nicht mitübernehmen will, sollte keine Kinder zeugen und darf nicht mithelfen, Kinder zu erziehen» (ebd.: 270). Das ist eine harte Aussage, trifft aber den Kern und sollte auch heute noch sehr ernst genommen werden. Auch wer seinen Einfluss auf die Kinder unangemessen relativiert, verweigert als Lehrkraft und als Schule seine Aufgabe. In kanadischen Schulen war eine häufige Aussage der Lehrkräfte «We make a difference to our student's life.» Kann dies auch für unsere Lehrkräfte als repräsentativ gelten?

Bei Lehrkräften als Unterrichtenden zeigt sich diese Verantwortungsübernahme darin, dass sie das Wohl der Schülerinnen und Schüler, deren Lernerfolg im Fokus ihrer Arbeit sehen, sich selbst als dafür zuständig erklären. Pädagogischer Optimismus, Selbstwirksamkeitsüberzeugung misst der eigenen Rolle für den Lernprozess eine entsprechende Bedeutung bei. Wer z.B. auf die häufig von Schüler/innen gestellte Frage: «Warum behandeln wir diesen Stoff?» lediglich mit dem Verweis auf den Rahmenplan antwortet,

hat schon verloren. Und immer auf die anderen Einflüsse und Rahmenbedingungen zu verweisen, die Lernprozesse erschweren, unterschätzt die eigene Rolle und die darin liegenden Möglichkeiten. Seit John Hatties Studien (vgl. Hattie 2012), in denen er weltweite Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung zusammenfasste, liegen wissenschaftliche Belege für die herausragende Rolle der Lehrkräfte im Lernprozess ihrer Schüler/innen vor. «Teachers are among the most powerful influence in learning!» (ebd.: 22)^[3]

Eine andere Dimension ist die der Verantwortungsstrukturen zwischen den Erwachsenen. Wie gehen Lehrkräfte und Schulleitung miteinander um? Wie agieren die schulischen Akteure mit Schulaufsicht und der Schulverwaltung? Erwachsene, die sich selbst als Opfer der Verhältnisse fühlen, verweigern die Übernahme dieser Verantwortung und unterlassen es, Kindern und Jugendlichen die notwendige Orientierung zu geben und ein klares Rollenbild zu vertreten.

3 Vgl. auch das gesamte Kapitel 3: Teachers: the major players in the education process, S. 25 ff.

8 Handlungsempfehlungen

Wie aber können entsprechende Haltungen und Einstellungen gefördert werden?

Zur weiteren Entwicklung der demokratischen Schule sollte verstärkt nach Instrumenten und Maßnahmen gesucht werden, die das Handeln und die Einstellung der Erwachsenen beeinflussen können. Dazu gehört, Rechenschaftslegung als untrennbare andere Seite der Eigenverantwortlichkeit zu begreifen. Dazu können z.B. verbindliche Verträge zwischen Schulen und Schulverwaltung über Ziele gehören, die die Akteure auf Augenhöhe bringen und von beiden Seiten eingehalten werden müssen.

Zu solchen Instrumenten, verbindliche, systematische und nachhaltige Praxis der Demokratiepädagogik in allen Schulen in Deutschland zu verankern, sollte die Beantwortung und Überprüfung der folgenden Fragen gehören:

- Sind Verträge so gestaltet, dass sie die Verantwortung für die Lernerfolge der Schüler/innen beinhalten?
- Mit welchen Instrumenten wird Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe entwickelt und gestaltet?
- Anhand welcher Kriterien und Maßnahmen kann das Qualitätskriterium Demokratiepädagogik gemessen werden?
- Welche Rolle spielen verbindliche landesweite Vorgaben, Schulprogrammarbeit vor Ort und Vernetzung in der Region?
- Wie muss der Beitrag, die Rolle der verschiedenen Akteure – v.a. Schulleitung, Lehr- und Fachkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, außerschulische Partner – auf schulischer Ebene ausgestaltet und verstanden werden, jeweils für sich wie auch im Zusammenspiel miteinander?
- Wie kann die erforderliche Grundrechtsklarheit der Lehrkräfte entwickelt und gesichert, unterstützt und geschützt werden? Geben Konzepte der Schulen darüber Auskunft?
- Sind Konzepte der Demokratiepädagogik Bestandteil von Schulinspektionen?
- Sind Konzepte der Demokratiepädagogik fester Bestandteil der Aus- und Fortbildung?
- Welche neuen Vermittlungswege brauchen wir angesichts wachsender Heterogenität und Ausgangslagen der Beteiligten?
- Wie können die notwendige Interdisziplinarität und die Verknüpfung inner- und außerschulischer Ansätze systematisch entwickelt und verankert werden?

Eine Schule wird umso überzeugender sein, je mehr sie ihre Eigenverantwortung vorlebt, die Erwachsenen sich ebenfalls mit gegenseitigem Respekt begegnen und mit diesen Voraussetzungen eine demokratische Kultur pflegen.

Dass das sehr gut gelingen kann, zeigen viele überzeugende Beispiele, u.a. der Schulpreisträger unter den Schulen sowie oben genannte Netzwerke. Von diesen kann und sollte gelernt werden.

Lösungsorientierte Diskurse und Debatten im gegenseitigen Respekt aller Akteure würden den Schulen, der Schulentwicklung und der Bildungspolitik und vor allem auch den Kindern und Jugendlichen guttun. Sie würden einen Beitrag zur Demokratie und einer ihr förderlichen Pädagogik leisten. Nicht zuletzt könnten sie auch den Lehrkräften selbst dienen, denn Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind meist auch zufriedener.

Literatur

- Arendt, Hannah (1994): Die Krise der Erziehung (1958) In: Ludz, Ursula (Hrsg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954–1964. München: Piper, S. 255 ff.
- Andresen, Sabine; Wilmes, Johanna; Möller, Renate (2019): Children's Worlds+ Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Benner, Dietrich, HUB em. (1999): Dokumentation einer öffentlichen Anhörung der Fraktion Bündnis90/Die Grünen im Abgeordnetenhaus von Berlin, «Wie halten wir's mit der Religion?», 30.4.1999, S. 62.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred et al. (Hrsg)(2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 44.
- Deutschen Kinderhilfswerk e.V. (2019): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene, www.dkhw.de/schwerpunkte/beteiligung/beteiligungsstudie.
- Edler, Kurt (2017): Demokratische Resilienz auf den Punkt gebracht. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 46 ff.
- Edler, Kurt (2019): Vortrag und Thesen, Tagung zum Thema Bildungsziel Demokratie in Wittenberg.
- Fatke, Reinhard; Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland, Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. London und New York. Routledge, auf Deutsch.
- Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2004): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pressemitteilung «Berlin stärkt das Schulfach Politisch Bildung» der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie vom 24.1.2018.
- Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG) vom 26. Januar 2004, <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true>.

Zum Weiterlesen

- Demokratisch Handeln:
www.demokratisch-handeln.de
- Kultusministerkonferenz: Beschluss Demokratieerziehung:
www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf
- Referenzrahmen Schulqualität Hessen:
https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hessischer_referenzrahmen_schulqualitaet_hrs.pdf
- Schulverbund «Blick über den Zaun»: Erklärung «Demokratie – jetzt erst recht!»:
www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Erkl%C3%A4rung-B%C3%BCZ-Tagung-G%C3%B6ttingen_2016.pdf
- Deutscher Schulpreis: Was eine gute Schule ausmacht:
www.deutscher-schulpreis.de/was-macht-gute-schule-aus
- Konzept Schülerparlament der Schiller-Schule Bochum:
www.schiller-bochum.de/joomla/images/Lernen/Downloads/Schuelerparlament.pdf
- Deutschen Kinderhilfswerk: Studie zu Beteiligungsrechten von Kindern und Jugendlichen:
www.dkhw.de/schwerpunkte/beteiligung/beteiligungsstudie
- Leitfaden Demokratiebildung, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart 2019:
www.km-bw.de

Anhang: Konzepte zu Demokratiepädagogik

Der Europarat hat sich seit den 1990er Jahren mit demokratiepädagogischen Konzepten beschäftigt und diese in seiner Charta «Bildung für demokratische Bürgerschaft» 2010 zusammengefasst. Die «Kompetenzen für eine Demokratische Kultur» des Europarates (2016) wurden noch weiter ausformuliert und auf die Ebenen Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und kritisches Denken ausgedehnt. (Gebauer, Bernt; Lenz, Claudia: Kompetenzen für eine demokratische Kultur – eine Ressource für Demokratielernen in der Schule? In: Gloe, Markus; Rademacher, Helmolt [Hrsg.] Demokratische Schule als Beruf. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 175 ff.)

Im europäischen Kontext sind die Konzepte, die in Deutschland entwickelt werden, sehr anschlussfähig.

So formuliert die KMK in ihrem Beschluss 2009 in der 2018 aktualisierten Fassung:

«Die besondere Verantwortung der Schule ergibt sich daraus, dass sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Schule kommt daher als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischem Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu. Schule muss ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden. [...] Ziel der Schule ist es daher, das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen. Es ist ihre Aufgabe, entsprechende Lerngelegenheiten in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Handlungs- und Anforderungssituationen zu organisieren. Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe.»

(www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf, S. 3/4).

Ähnliche Formulierungen finden sich in den Vorgaben der Länder, z.B. dem hessischen Referenzrahmen Schulqualität vom Dezember 2011 im Absatz Schulkultur (https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hessischer_referenzrahmen_schulqualitaet_hrs.pdf) oder dem vergleichbaren aus NRW aus dem Jahr 2015 (www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen).

«Eine demokratiepädagogische Schulkultur öffnet die Schule zum Gemeinwesen. Ziel ist es, Engagement und Verantwortungsübernahme durch partizipative

Methoden über die Schule hinaus in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern zu erfahren und einzuüben. In der einzelnen Schule ist eine auf Partizipation, Verständigung und gemeinsame Aufgabenbewältigung gerichtete Leitungskultur Voraussetzung und Motor für die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, zur Mitentscheidung und zum Engagement von Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schülern, Sorgeberechtigten und Kooperationspartnern.»

(Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. [Hrsg.][2016]: Merkmale demokratiepädagogischer Schulen, Ein Katalog. Berlin/Jena: Verlag Förderverein Demokratisch Handeln, S. 10).

«1. Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und dass sie etwas bewirken können. Sie muss ihnen die Zuversicht mitgeben, dass die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum angesehen, dass Schwächere geschützt werden, dass gemeinsam festgelegte Regeln und geltende Werte dem Egoismus der Einzelnen Grenzen setzen. Mitmenschlichkeit und Toleranz, Beteiligung, Verantwortung und Demokratie sind demnach einerseits <Lerngegenstände>, andererseits vor allem auch Lebensformen: Kinder und Jugendliche erfahren, dass sie gehört werden, so wie sie anderen zuhören, dass Menschen in der Schule achtungsvoll miteinander umgehen und Konflikte offen und fair bearbeitet werden können.

2. Beteiligung, Verantwortung und Demokratie müssen sich auch im Alltag des Lernens widerspiegeln. Alle Heranwachsenden erhalten die Chance, sich zu erproben, eigene Interessen und Zugänge zu entwickeln und ihre Fähigkeiten bestmöglich zu nutzen. Dazu ermöglicht die Schule unterschiedliche Lernwege und Leistungsprofile, die Herausforderungen und Fördermöglichkeiten bieten. Kinder und Jugendliche werden dabei unterstützt, Themen, Fragestellungen und Methoden selbst mit auszuwählen, ihren Lernweg zu reflektieren und ihr Lernergebnis zu beurteilen. Individuelles und gemeinsames Lernen bedingen einander. Die jungen Menschen werden darin bestärkt, Verantwortung für ihr eigenes Lernen und für das der Gruppe zu entwickeln.

3. Die Schule befähigt Schülerinnen und Schüler, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, sei es in Unterrichtsprojekten oder bei außerunterrichtlichen Aktivitäten z.B. im Umfeld der Schule, für den Schutz der Umwelt, bei sozialen, politischen oder kulturellen Projekten, in Schülerfirmen oder auf Reisen. Sie lernen, gemeinsame Ziele und Vorschläge angemessen zu vertreten, Argumente zu finden, sich mit Gegenargumenten auseinanderzusetzen und Lösungen zu entwickeln. Sie öffnen ihren Blick auf die Welt, entwickeln

Selbstbewusstsein, Phantasie und Urteilskraft und erproben eigene Handlungsmöglichkeiten bei der Mitgestaltung von Gesellschaft und Umwelt.»

(www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Erkl%C3%A4rung-B%C3%BCZ-Tagung-G%C3%B6ttingen_2016.pdf).

«Verantwortung: Der Deutsche Schulpreis sucht Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sorgsame Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht werden; Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fördern und umsetzen.»

«Demokratielernen: Wie werden Schülerinnen und Schüler dabei begleitet, sich als wichtiges Mitglied in einer demokratischen Gesellschaft zu erfahren? Wie ermöglicht die Schule den Schülerinnen und Schülern den Blick auf die Welt zu schärfen und eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen (global denken – lokal handeln)? Auf welchen Wegen stellen Lehrkräfte und Schulleitung sicher, dass die Schülerinnen und Schüler auch gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen?»

«Partizipation: Wie lernen die Schülerinnen und Schüler in der Schule ihre Mitwirkungsrechte und -möglichkeiten kennen und nutzen? Woran ist erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv und regelmäßig an der Entwicklung der pädagogischen Konzeption der Schule mitwirken? Lassen sich vom Schulleitungs- bis zum Lehrerhandeln typische Beispiele dafür finden, dass das Schulleben ein Modell für demokratische Meinungsbildung und Mitwirkung ist?»

«Verantwortungsübernahme: Wie vermitteln Schulleitung und Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern (altersadäquat) die erforderlichen Kompetenzen, um für ihr Leben Verantwortung zu übernehmen? In welcher Art und Weise lernen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr eigenes Lernen und den Lernerfolg ihrer Lerngruppe zu übernehmen? Wie und in welchem Umfang können Schülerinnen und Schüler Verantwortung in ihren Klassen, in der Schule und darüber hinaus übernehmen? Wie nehmen Schulleitung und Lehrkräfte ihre Verantwortung für den Lernerfolg und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wahr?».

(www.deutscher-schulpreis.de/was-macht-gute-schule-aus)

Die Autorinnen

Fokusgruppe Bildungspolitik der Heinrich-Böll-Stiftung

Der vorliegende böll.brief beruht auf Diskussionen der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung. Zu besonderem Dank verpflichtet ist die Stiftung den federführend verantwortlichen Autorinnen Sybille Volkholz und Sylvia Löhrmann für ihren Einsatz und ihre besondere Gabe, komplexe Diskussionen in ein stringentes und konzises Papier zu überführen. Neben den Autorinnen hat die «Fokusgruppe Bildungspolitik» folgende Mitglieder: Philipp Antony, Cornelia von Ilseman, Hans-Jürgen Kuhn, Prof. Dr. Kai Maaz, Katja Stamm, Hannelore Trageser, Dr. Michael Voges.

Sybille Volkholz ist Co-Sprecherin der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung und Senatorin a.D. 1967–1970 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. 1972–1989 Lehrerin an einer Hauptschule bzw. Berufsfachschule für Erzieher/innen. 1979–1989 Stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin. 1989/1990 Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin. 1991–1999 Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses. Von 2005 bis 2015 Bürgernetzwerk Bildung des VBKI.

Sylvia Löhrmann war von 2010 bis 2017 Ministerin für Schule und Weiterbildung und Stellvertretende Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen. 1984–1995 Lehrerin an einer Gesamtschule. 1988–1995 Fachberaterin Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher; 1994/1995 Fachberaterin für Frauen- und Gleichstellungsfragen im Regierungsbezirk Düsseldorf. 1989–1998 Mitglied des Stadtrates in Solingen. 1995 bis 2012 sowie Mai bis Juli 2017 Mitglied des Landtages Nordrhein-Westfalen. 2014 Präsidentin der Kultusministerkonferenz.

Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Schumannstraße 8, 10117 Berlin
Kontakt: Referat Bildung & Wissenschaft, Philipp Antony **E** antony@boell.de

Erscheinungsort: www.boell.de

DOI: <https://doi.org/10.25530/03552.48>

Erscheinungsdatum: September 2020

Lizenz: Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Verfügbare Ausgaben unter: www.boell.de/de/boellbrief

Abonnement (per E-Mail) unter: boell.de/news

Die vorliegende Publikation spiegelt nicht notwendigerweise die Meinung der Heinrich-Böll-Stiftung wider.