



**Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für
Demokratiepädagogik**

**Demokratie erfahrbar machen –
demokratiepädagogische Beratung
in der Schule**

IMPRESSUM

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
Direktor: Dr. Jan Hofmann
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-200
Fax: 03378 209-232

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren:

Boris Angerer, Sabine Backes, Veronica Brandstätter, Johanna Dietrich,
Wolfgang Edelstein, Wolfgang Emer, Susanne Frank, Dieter Frey, Katharina D. Giesel,
Irene Heinzelmann-Arnold, Gerhard Himmelmann, Regine Hartung, Michael Rump-Räuber,
Dagmar Schreiber, Anne Sliwka, Wolfgang Steiner, Viola Tomaszek

Karikaturen:

Roland Bühs

Redaktionelle Bearbeitung:

Dr. Viola Tomaszek,
Boris Angerer, Johanna Dietrich

Layout:

Christa Penserot, Steffi Woyach, Gisela Zock

Druck und Herstellung:

Druckerei Grabow

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Oktober 2007

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht.

Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

INHALT

Vorwort	5
Dr. Jan Hofmann, Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg	
1 Grundlagen der Demokratiepädagogik	7
1.1 <i>Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule</i> (Wolfgang Edelstein)	7
1.2 <i>Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen</i> (Gerhard Himmelmann)	18
2 Aufgaben und Kompetenzen der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik	31
2.1 <i>Das Programm der Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik</i> (Boris Angerer, Johanna Dietrich, Viola Tomaszek)	31
2.2 <i>Erfahrungsbericht „Civic Education“</i> (Susanne Frank, Anne Sliwka)	44
2.3 <i>Demokratiepädagogik und Projektlernen</i> (Wolfgang Emer, Wolfgang Steiner)	51
2.4 <i>Erfahrungsbericht zum Modul „Training von Zivilcourage“</i> (Veronika Brandstätter, Gerhard Frey, Sabine Backes).....	74
3 Was Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik bewegen können	86
3.1 <i>Projekte im Rahmen des Qualifizierungsmoduls „Menschenrechte und interkulturelle Differenz“</i> (Regine Hartung).....	86
3.2 <i>Anti-Mobbing-Konzept zur Intervention und Prävention in Schulklassen der Sekundarstufe I</i> (Irene Heizelmann-Arnold).....	97
3.3 <i>Civic Education an Berliner Schulen</i> (Michael Rump-Räuber).....	114
3.4 <i>Einführung von Feedback-Kultur als Türöffner für Veränderungsprozesse</i> (Dagmar Schreiber)	118
4 Evaluation des Qualifizierungsprogramms – Ergebnisse und Schluss- folgerungen aus der Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	134
4.1 <i>Ansatz und Durchführung der Evaluation</i>	134
4.2 <i>Bewertung der Modulveranstaltungen</i>	138
4.3 <i>Lernerfolg</i>	140
4.4 <i>Anwendung und Transferchancen</i>	142
4.5 <i>Fazit</i>	148
5 DEMOKRATIEPÄDAGOGISCHE NETZWERKE	150
5.1 <i>Institutionen und Organisationen</i>	150
5.2 <i>Fortbilderinnen und Fortbilder; Beraterinnen und Berater</i>	159

Vorwort

Erziehung zur Demokratie und Politische Bildung ist eine Aufgabe von zunehmender gesellschaftlicher Dringlichkeit. Dieser Aufgabe muss sich Schule stellen, indem sie Gelegenheiten eröffnet und nutzt, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen von Zugehörigkeit, Mitwirkung und Verantwortung zu ermöglichen. Eine demokratieförderliche Schule entsteht nicht von selbst. Sie erfordert ein qualitativ ansprechendes Handlungsrepertoire von Lehrkräften und für Schule verantwortlichen Personen auf der Grundlage eines demokratische Schulentwicklungsprogramms. Deshalb war das BLK¹-Programm „Demokratie lernen und leben“ auch darauf angelegt, diesen Personengruppen qualifizierte Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik an die Seite zu stellen, die Schulen hinsichtlich demokratiepädagogischer Inhalte und Konzepte beraten und bei der Realisierung begleiten.

Mit dem vorliegenden Handbuch „Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule“ hat das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) in systematischer Form grundlegende Informationen zum Thema Demokratiepädagogik, demokratiepädagogische Ausbildung und insbesondere auch zum Angebotsspektrum und den Leistungen demokratiepädagogischer Beratung zusammengestellt. Es ist auf der Grundlage des Qualifizierungsprogramms für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren² für Demokratiepädagogik entstanden, das – wie oben erwähnt – Bestandteil des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ war, dessen Ziele die Förderung demokratischer Handlungskompetenz und demokratischer Schulentwicklung waren.

Mit dem Auftrag der Bund-Länder-Kommission, dem Programm „Demokratie lernen und leben“ ein „Multiplikatorenprogramm“ an die Seite zu stellen, übernahm das damalige Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) die Aufgabe, ein umfassendes und innovatives Programm zur demokratiepädagogischen Qualifizierung künftiger Beraterinnen und Berater zu konzipieren und umzusetzen. Das Konzept für dieses Qualifizierungsprogramm wurde nach einer bundesweiten Diskussion der BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ in der 110. Sitzung im Juni 2003 vorgelegt und bestätigt.

Das vorliegende Handbuch richtet sich aus der bilanzierenden Perspektive an diejenigen, die an demokratiepädagogischer Beratung interessiert sind, insbesondere an Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik, an Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Universitäten und Landeseinrichtungen für Lehrerfortbildung und Curriculum- und Schulentwicklung, an Lehrkräfte von Schulen und an alle Mitstreiter demokratiepädagogischer Netzwerke. Das Handbuch stellt einen Bezugsrahmen für die Arbeit der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik dar und bietet grundlegende Informationen für die Weiterarbeit in den unterschiedlichen Kontexten. Darüber hinaus wird ein Überblick über die durch das Qualifizierungsprogramm zusammengeführten demokratiepädagogischen Akteure und deren Angebote gegeben.

Die Anlage des Handbuches als Ordner verweist auf seinen Charakter als Arbeitsmaterial, das die Erweiterungsfähigkeit einschließt. Eigene Ergänzungen, Anmerkungen und Beispiele, die in der weiteren Arbeit entstehen, können in den Ordner aufgenommen werden und sind ausdrücklich erwünscht.

Die Inhalte des Handbuches sind so gewählt, dass Reflexionen unterschiedlicher Personen und Institutionen, die mit dem Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ und insbesondere mit dem Qualifizierungsprogramm befasst waren, aufgenommen wurden, um der Vielfalt der Inhalte und Aktionen soweit wie möglich gerecht zu werden.

Kapitel 1 enthält grundsätzliche Aussagen zum Thema „Demokratie“ und „Demokratiepädagogik“. Hier werden aus verschiedenen Blickwinkeln Leitsätze der Demokratie-

¹ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

² ursprüngliche Bezeichnung für Beraterinnen und Berater

Erziehung begründet, Ansätze der demokratiepädagogischen Arbeit erläutert und die schulische Relevanz von „Demokratie-Lernen“ herausgearbeitet.

Im Kapitel 2 erfolgt eine inhaltliche Darstellung und Reflexion des durch das LISUM Bbg konzipierten und durchgeführten Programms der Qualifizierung der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik. Hier werden auch die Module mit ihren Zielsetzungen vorgestellt. Die Erfahrungsberichte der Modulverantwortlichen des Qualifizierungsprogramms konzentrieren sich auf die Erläuterung des im jeweiligen Modul erarbeiteten und praktizierten demokratiepädagogischen Ansatzes. Dabei wird verdeutlicht, auf welche Schwerpunkte sich der Kompetenzerwerb richten muss, um die demokratiepädagogischen Ansätze nachhaltig zu transferieren.

Im Kapitel 3 erhalten Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik Gelegenheit, über ihre Erfahrungen aus der Qualifizierung zu berichten.

Um den Erfolg der Qualifizierungsmaßnahme einschätzen und um Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik ziehen zu können, wurde eine externe Begutachtung in Auftrag gegeben. Ausgewählte Ergebnisse dieser Evaluation werden im Kapitel 4 vorgestellt.

Schließlich werden in Kapitel 5 zahlreiche Informationen zu Netzwerken der Demokratiepädagogik zur Verfügung gestellt, die Kontaktaufnahme und Kooperation der Beteiligten oder Interessierten erleichtern sollen.

Eines der drei Ziele des Qualifizierungsprogramms bestand in der Sicherung von Transfer- und Nachhaltigkeit. Diesem Ziel trägt die Entstehung dieses Handbuches Rechnung.

Ich danke den Projektleiterinnen und -Leitern³, den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge sowie den Netzwerkangehörigen, die die Kontaktdaten zur Verfügung stellten, und Roland Bühs für die Karikaturen, die im Rahmen des Qualifizierungsprogramms entstanden sind.

Die Verantwortlichen für dieses Handbuch hoffen, dass die im Handbuch enthaltenen Beiträge und Informationen Ihnen eine wertvolle Anregung bei der Gestaltung eines demokratischen Unterrichts und Schullebens sein werden und bitten, es rege zu nutzen.

Ich wünsche Ihnen bei Ihren Bemühungen viel Freude, Erfolg und praktischen Gewinn sowie weitere gute Ideen für die Umsetzung demokratiepädagogischer Ansätze in die Praxis.

Dr. Jan Hofmann

Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

³ Projektleiterinnen und -leiter waren: Ulrike Kahn (März 2002 bis April 2005), Anke Kliewe (April 2005 bis April 2006), Viola Tomaszek (April 2006 bis März 2007), Boris Angerer (April 2006 bis März 2007)

1 Grundlagen der Demokratiepädagogik

1.1 1.1 Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule

Wolfgang Edelstein

Einleitung

Wir nehmen das Wort „Demokratie“ häufig leichtfertig in den Mund, ohne uns viele Gedanken über seine Bedeutung zu machen. Dasselbe gilt für das Wort „Werte“. Dabei ist Demokratie einerseits ein *Sachverhalt*, den wir *beschreiben*, andererseits ein *Wert*, den wir aus Überzeugung realisieren *wollen*. Der Sachverhalt beschreibt Formen der Beteiligung der Bürger an der res publica, eine Beteiligung, die die Bürger erst im eigentlichen Sinne zu Bürgern des Gemeinwesens, zu Citoyens macht. Ein Wert hingegen ist eine emotional positiv besetzte Option, eine mit innerer Zustimmung versehene Präferenz. Demokratie als Wert verpflichtet und motiviert uns, aus eigenem Antrieb demokratisch zu handeln. Es ist folglich falsch, Werte mit Sachverhalten gleichzusetzen, sie als Gegenstände der Information zu behandeln, die man bloß geschickt darlegen muss, um sie den Schülern nahe zu bringen, wie dies für die Vermittlung und Aneignung von Sachverhalten der Fall ist. Dieser Kategorienfehler schlägt sich in einem „Werteunterricht“ nieder, der auf Indoktrination statt auf Aufklärung setzt, der Trugschluss einer Werteerziehung, die Sein und Sollen, Fakten und Normen verwechselt und so im Prinzip das Ziel verfehlt, positiv besetzte Handlungspräferenzen zu kultivieren. Wir müssen also Demokratie als Sachverhalt, als politisches System, das Gegenstand des Unterrichts ist, von Demokratie als Wert unterscheiden, der seine Basis in der eigenen Erfahrung hat, ein Wert also, der in demokratieförderlichen Lebenswelten kultiviert wird.

1.1.1 Demokratie als politisches System

Gehen wir in aller Kürze auf den Sachverhaltsaspekt – auf Demokratie als politisches System – ein. Gerhard Himmelmann (2005) hat dabei politikwissenschaftlich Demokratie als *Lebensform* von Demokratie als *Gesellschaftsform* und Demokratie als *Regierungsform* unterschieden. Die übliche – und offensichtlich zu kurz greifende – Art und Weise, das System der Demokratie zu beschreiben, ist auf die Demokratie als Regierungsform fokussiert und vernachlässigt die anderen Aspekte und Dimensionen – Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform. Demokratie als Regierungsform ist verfassungsbewährt und in Deutschland praktisch unbestritten – das ist bekanntlich nicht überall der Fall. Dagegen berührt Demokratie als Gesellschaftsform die zentralen Kontroversen der Politik: die Eigentums- und Herrschaftsverhältnisse, die Organisations- und Autoritätsformen der Verwaltung, die Gestaltung des Bildungswesens – Bereiche gesellschaftlicher Auseinandersetzung, die trotz des Beutelsbacher Konsenses der Politikdidaktiker über die Geltung des Kontroversitätsprinzips im politischen Unterricht (Schiele/Schneider 1977) tatsächlich häufig Tabuzonen für diesen markieren. In Bezug auf Fragen der gesellschaftlichen Demokratisierung bleibt also noch viel Aufklärung zu leisten. Für diese Aufgabe der Bildung der politischen Urteilskraft wird vor allem die Politische Bildung in Anspruch genommen.

In den letzten Jahren hat nun die erst seit kurzem intensiv geführte Diskussion über bürgerschaftliches Engagement und die Bedeutung des so genannten Sozialkapitals für Individuen und Gesellschaft die Aufmerksamkeit auf Demokratie als Lebensform gelenkt. Sie

hat zu parlamentarischen Enquêtes im Bundestag sowie in einzelnen Ländern und zu Recherchen und sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten zur Bürgergesellschaft, zu den Organisationsformen des zivilen Engagements und des Vereinslebens geführt. Diese Diskussion wirft neues Licht auf die Bürger selbst, auf die sozialen Akteure vor allem in den lokalen Räumen und Vereinen inmitten der Gesellschaft, die Träger des zivilgesellschaftlichen Handelns an der Basis der Demokratie sind. Seltsamerweise hat diese Diskussion in der Regel vor den Toren der Schulen und auch der Hochschulen Halt gemacht, obwohl in manchen anderen Ländern Schulen geradezu ein Hort des zivilgesellschaftlichen Handelns und dieses ein Teil des Lernprogramms ist, wie der Ausdruck „*the civic mission of schools*“ in der amerikanischen Debatte über die Bürgerbildung zu erkennen gibt. Hier soll wenigstens die Praxis des Service Learning erwähnt werden, das z. B. in den Vereinigten Staaten als Teil des Lernprogramms von Schulen und insbesondere von Hochschulen weit verbreitet ist und das im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ eine bedeutende Rolle gespielt hat (Sliwka/Frank 2004). Von diesem Programm ausgehend hat Service Learning einen erfolgreichen Zug durch deutsche Schulen und Hochschulen begonnen.

Damit haben wir, in aller Kürze und in groben Strichen, wichtige Dimensionierungen des Systems der Demokratie beschrieben und sind an der Stelle angelangt, wo Demokratie auf das Leben der zivilgesellschaftlichen Akteure trifft, dieses bestimmt und von diesen definiert, gestaltet oder transformiert wird – Demokratie als Lebensform! Es ist diese Lebensform, die bestimmt, ob die gesellschaftlichen Subjekte zivilgesellschaftliche Akteure sind oder werden, ob ihre gelebte Erfahrung sie zu Demokraten macht. Dabei müssen wir das Augenmerk unweigerlich auf die Schule richten, die ja alle Mitglieder der zivilen Gesellschaft im Verlauf ihres Bildungsprozesses in jungen Jahren in sich versammelt. Wir sind also bei der Frage angekommen, ob die Schule als Teil einer demokratischen Lebensform, nämlich als demokratische Lebenswelt ihre Schülerinnen und Schüler zu aktiver Teilhabe an der Demokratie erzieht, ob die Schule ihre Schüler zu Demokraten bildet. An dieser Stelle richten wir in Deutschland traditionell den Blick auf die Politische Bildung. Aus historischen Gründen galt es in Deutschland nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus und unter der wohlwollenden Tutorenschaft der Alliierten als besondere Aufgabe einer neuen, demokratischen Erziehung („reeducation“), über den Sachverhalt der Demokratie aufzuklären und mittels dieser Aufklärung Loyalität für die Demokratie zu begründen. Dies hat eine besondere Stellung der Politischen Bildung im Prozess der Ausbildung von Demokraten begründet. Mit der Einrichtung des Fachs Politische Bildung ist indessen zugleich die Frage nach Demokratie als Wert gestellt und gleichsam auf elementarer Ebene mit der Frage nach der Beschreibung der Sachverhalte vermischt: der deskriptive Zugang wird mit dem normativen Ansatz verbunden. Vielleicht ist dies bis zu einem gewissen Grad unvermeidlich, doch die Verbindung hat viel Verwirrung gestiftet. Wir sollten die Unterscheidung zwischen Sachverhalten und Werten kennen und ihre Funktionen im Bildungsprozess – Aufklärung und Loyalisierung – angemessen zu gestalten wissen. Das hat Implikationen für die politische Bildung wie für das Demokratielernen – für die Erziehung von Demokraten. Damit kommen wir zu Demokratie als Wert.

1.1.2 Demokratie als Wert

Demokratie als Wert, als emotional positiv besetzte, als verinnerlichte Präferenz – vor allem also: als Herzenssache! – bezeichnet unsere Verpflichtung auf demokratieförderliche Handlungsziele, im weiteren Sinne also auf den Willen, mit demokratieförderlichen Mitteln Demokratie zu realisieren. Um Demokratie zu realisieren, bedarf es überzeugter Demokraten, also solcher Menschen, die demokratisch handeln und demokratische Überzeugungen und Werte kultivieren. Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir vor allem durch Erziehung und Bildung. Zu Demokraten werden wir durch die nachhaltigen Prozesse in Kindheit und Jugend, die unsere Kompetenzen prägen und unseren Erfahrungen ihre Bedeutung verleihen. Manche Menschen werden freilich *gegen*

ihre Erziehung zur Demokratie konvertiert, andere erweisen sich *trotz* ihrer Erziehung gegen demokratische Überzeugungen resistent. Diese Ausnahmen müssen uns politisch, pädagogisch und sozialwissenschaftlich beschäftigen, insbesondere wenn sie in Gestalt des jugendlichen Rechtsextremismus auftreten (Bromba & Edelstein 2002 und die dort angegebene Literatur). In der Tat ist das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ ursprünglich als Antwort auf diesen Ausnahmefall entwickelt worden, um dabei zu helfen, dem jugendlichen Rechtsextremismus den Erfolgspfad zu versperren. Für den allgemeinen Fall können wir indessen davon ausgehen, dass die Individuen vor allem durch eigene Erfahrung zu Demokraten werden, also durch Bildungsprozesse in demokratisch gestalteten Lebenswelten einen demokratischen Habitus erwerben und demokratische Überzeugungen entwickeln. Wir sollten also, wenn uns der Bestand der Demokratie am Herzen liegt, junge Menschen durch das Angebot einer demokratisch strukturierten Erfahrungswelt zu Demokraten erziehen.

1.1.3 Die Schlüsselrolle der Schule bei der Vermittlung demokratischer Werte

1.1.3.1 Die Notwendigkeit einer demokratisch aktiven Schule im europäischen Kontext

Bis zum Wirksamwerden einer demokratischen Schule, gar einer Schule der Demokratie, die ihren Schülerinnen und Schülern kraft gelebter Erfahrung einen demokratischen Habitus und demokratische Überzeugungen vermittelt, ist es freilich noch ein langer Weg. Verschiedene Schulsysteme sind ihn unterschiedlich weit gegangen; die skandinavischen ziemlich weit, die angelsächsischen teils teils; das deutsche bleibt da offenkundig recht weit zurück. Doch alle sind wir auf diesen Weg angewiesen: Die Europäische Union, der Europarat mit seinen 46 Mitgliedern, die OECD haben sich in strategischen Entscheidungen auf einige zentrale Leitwerte festgelegt, die ihre Entwicklung bestimmen sollen: Demokratie, Menschenrechte, soziale Inklusion und Nachhaltigkeit. Diese Leitwerte lassen sich unter dem Prinzip der Demokratie bündeln: Ohne Menschenrechte ist Demokratie nicht denkbar, ohne soziale Inklusion hat Demokratie keinen Bestand, nur eine nachhaltige Entwicklung kann die natürlichen Voraussetzungen der Demokratie bewahren. Alle beteiligten Institutionen nehmen zur Verwirklichung dieser Leitwerte die Strukturen und Prozesse des Bildungssystems in Anspruch, das selbst diesen Prinzipien entsprechend weiterentwickelt werden soll: Der für die EU verbindliche Lissabon-Prozess, der die Union zu dem ökonomisch am weitesten entwickelten Teil der Welt machen soll, fordert Grundbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung nachhaltig zu demokratisieren. Der Europarat hat EDC – *Education for Democratic Citizenship* – auf die Agenda seiner Mitgliedsländer gesetzt und das Jahr 2005 zum Jahr der Demokratieerziehung in Europa ausgerufen – ein Projekt, das der Europarat als Ausgangspunkt eines auf Dauer gestellten Programms versteht. Die OECD ist in der Konkretisierung der Leitwerte noch einen entscheidenden Schritt weiter gegangen, indem sie in einem folgenreichen Aufklärungs- und Entwicklungsprozess *Schlüsselkompetenzen* für die erfolgreiche Teilnahme an einer wohlgeordneten, d. h. demokratisch strukturierten, menschenrechtlich verfassten und nachhaltig handelnden Gesellschaft definiert hat und sie den gemeinsamen Evaluationsstudien, die als PISA-Studien bekannt sind, zugrunde legt (OECD 2002, Rychen & Salganik 2003). Hier richtet sich der Blick tatsächlich auf einen weiteren Abschnitt des Weges hin zu einer Schule, in der Schüler Kompetenzen und Handlungsbefähigungen für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft erwerben können.

So befindet sich das Programm „Demokratie lernen und leben“ tatsächlich im *Mainstream* der Entwicklung in der EU, im Europarat und in der OECD. Diese mächtigen Institutionen stellen den individuellen Kompetenzerwerb in einer demokratischen Schule in den Zusammenhang von Prozessen der Individualisierung, Modernisierung, Rationalisierung und damit in den Dienst einer Effizienzsteigerung, in der sich kompetente Individuen bewähren müssen, indem sie (a) autonom handeln, (b) kompetent Information und Medien nutzen

und einsetzen und (c) in heterogenen Gruppen verständlich kooperieren können. Dies sind zukunftsfeste Kompetenzen, die eine demokratische Schule mit Leistungsgründen legitimieren. Denn nur demokratische Schulen sind nach Auffassung der OECD in der Lage, die Individuen zu ermutigen und zu motivieren, die Leistungen zu erbringen, die für das Überleben in der globalisierten Wirtschafts- und Wissensgesellschaft erforderlich sind. Überzeugte Demokraten werden sich freilich über funktionalistische Begründungen hinaus an *normativen* Kriterien orientieren. Für sie dürfte das weitere Argument der OECD größere Überzeugungskraft entfalten, dass soziale Inklusion zwar eine Voraussetzung der Funktionsfähigkeit moderner Gesellschaften ist, ohne die sie in krisenhaften Verläufen zu zerbrechen drohen, jedoch normativ, und das heißt politisch nachhaltig, die Anerkennung aller Menschen als Subjekte universeller Menschenrechte die Überlegenheit der Demokratie begründet. Aus dieser Einsicht leitet die OECD die Forderung ab, die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft zum individuellen wie kollektiven Bildungsziel zu machen.

Inklusion und Anerkennung sind folglich Grundvoraussetzungen einer guten Gesellschaft, und der OECD ist zuzustimmen, dass die dafür erforderlichen Kompetenzen im Bildungsprozess der Individuen, vornehmlich also in den Schulen entwickelt werden müssen. Die Ungleichheit der sozialen Verhältnisse lässt es nicht zu, diese Aufgabe ausschließlich den Elternhäusern zuzuweisen, die im ungünstigen Falle – und der trifft leider häufig zu – nicht in der Lage sind, die für die zukünftige Bewährung in der globalisierten Welt erforderlichen Kompetenzen an ihre Kinder weiterzugeben. In dieser von EU, Europarat und OECD geteilten Perspektive wird eine demokratische Schule die kompetenteren Mitglieder einer aus demografischen, ökonomischen und ökologischen Gründen unumkehrbar auf immer höhere Kompetenzen ihrer Mitglieder angewiesenen Gesellschaft erziehen. Damit rückt die Demokratiepädagogik – die Erziehung zur Demokratie, die Bildung der Demokraten, eine demokratische Schulqualität – ins Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit und des pädagogischen Handelns.

1.1.3.2 Was ist Demokratiepädagogik?

Was aber ist Demokratiepädagogik? Wie können wir den Prozess des Demokratielernens, den Erwerbsprozess demokratischer Kompetenzen begreifen, und wie können wir ihn zielführend gestalten? Im Folgenden soll versucht werden, die entsprechenden Bedingungen zu bestimmen, um sie hernach anhand des Programms „Demokratie lernen und leben“ in der Form transferfähiger Praktiken zu konkretisieren.

Demokratiepädagogik umfasst pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Bedingungen und Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die erforderlich sind,

- um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen Menschen aktiv zu gestalten;
- um sich für eine demokratische Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten;
- um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu bewahren und weiterzuentwickeln.

Demokratiepädagogik enthält folglich ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen. Es geht um den Erwerb von Kenntnissen *über* Demokratie, den Erwerb von Kompetenzen *für* Demokratie und um Prozesse des Lernens *durch* Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrung demokratischer Verhältnisse. Zu den Lerngelegenheiten und Kontexten demokratieförderlichen Lernens gehören dementsprechend:

- Gelegenheiten zum Erwerb von Kenntnissen und zur Aneignung von Wissensbeständen als Grundlage für Urteils- und Entscheidungsfähigkeit

Dies ist vor allem die Aufgabe des politischen Unterrichts in fachlichen, fächerübergreifenden und projektdidaktischen Kontexten. „Politisch“ in diesem Sinne ist neben dem Politikunterricht im engeren Sinne der Unterricht in den gesellschaftskundlichen Fachbereichen (Sozial- oder Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde, Geschichte, Ethik ...), aber darüber hinaus jeder Unterrichtsbereich, der politisch relevante Problembereiche zum Thema macht. Das gilt z. B. für Biologie, Erdkunde, Technik, soweit der Erwerb einer demokratischen Urteils- und Entscheidungskompetenz die Auswahl der Gegenstände und die Gestaltung des Unterrichts bestimmen.

- Gelegenheiten zum Erwerb von Kompetenzen für demokratisches Handeln

Dies ist insbesondere die Aufgabe einer schulischen Lernkultur, die durch die Gestaltung des Schullebens und durch Kooperation mit seinen Akteuren sowie außerschulischen Partnern Gelegenheiten zur Partizipation, zur Übernahme von Verantwortung und zur Mitarbeit im Gemeinwesen bietet. Dazu gehören Gelegenheitsstrukturen für Aushandlungs-, Feedback- und Konfliktlösungsprozesse, nicht zuletzt die gemeinsame Verständigung über Erfahrungen von Schülern und Lehrpersonen im Unterricht oder in Situationen der Leistungsbewertung. Über den Unterricht hinausgehend gehören dazu die Planung, Durchführung, Präsentation und Evaluation von Projekten; darüber hinaus die Organisation von Mitbestimmungsprozessen und die Mitwirkung an Selbstverwaltungsgremien und -institutionen, insbesondere der Klassenrat als basisdemokratische Form kollektiver Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse und – über die basisdemokratischen Formen direkter Demokratie hinaus – die verschiedenen Formen repräsentativer Demokratie in Gremien der schulinternen wie schulübergreifenden Mitbestimmung und Schülervertretung, der Mitwirkung in kommunalen Projekten, politischen Foren und zivilgesellschaftlichen Initiativen. (Analoge Gesichtspunkte gelten übrigens für die Aktivierung der Mitbestimmungsinteressen von Lehrpersonen über die administrativ vorgesehenen Institutionen hinaus.)

- Gelegenheiten zum Aufbau und zur Entwicklung demokratischer Werte, Orientierungen und Einstellungen

Durch Unterricht und Schulleben sollen Kinder und Jugendliche soziale, moralische und demokratische Kompetenzen und Werte erwerben, Orientierungen gewinnen und persönliche Einstellungen entwickeln können, die zum Aufbau der für ein demokratisches Gemeinwesen konstitutiven Werte beitragen, diese in Entscheidungssituationen aktiv zu vertreten und sie gegen demokratieskeptische Einwände überzeugend zu verteidigen.

Zusammenfassend können wir die Kontexte des demokratieförderlichen Lernens als die schulischen und außerschulischen Erfahrungs- und Handlungsfelder bestimmen, die Information *über* Demokratie, Kompetenzen *für* Demokratie und Erfahrung *durch* Demokratie vermitteln. Diese schulischen und außerschulischen Gelegenheitsstrukturen unter Achtung und Anerkennung der beteiligten Akteure demokratieförderlich zu gestalten und zu nutzen ist Aufgabe aller an Unterricht und Schulleben beteiligten Personen und Gruppen.

Stellen wir nach dieser kompakten und recht abstrakten Kurzfassung die Frage nach dem qualitativen Rahmen für Demokratielernen, zeigt sich, dass das transnational anerkannte, normativ legitimierte und international vereinbarte Ziel einer *Education for Citizenship* mit dem Ziel des Erwerbs von Kompetenzen für demokratisches Handeln den Erfahrungsraum einer Lebensform anvisiert, in der junge Menschen Elemente der Praxis für ein Leben in der Demokratie erwerben. Mit anderen Worten: Schule soll einen Erfahrungs-

raum bieten, wo im Kleinen, jedoch durchaus als Ernstfall, geübt wird, was hernach im Großen die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll.

1.1.3.3 Welches Ziel verfolgt Demokratiepädagogik?

Auf dem Hintergrund der internationalen Diskussion kann jetzt für die Demokratiepädagogik das Ziel bestimmt werden, die Schule als demokratische Lebensform zu gestalten, um – mit einem Ausdruck von Jürgen Habermas – entgegenkommende Verhältnisse für die Entwicklung von Kompetenzen herzustellen, die zur Teilhabe und Gestaltung einer demokratischen Gesellschaftsform befähigen. Wo Schulen entgegenkommende Verhältnisse für die Entwicklung einer zivilgesellschaftlichen Praxis der Kooperation und Partizipation entwerfen, entstehen Kristallisationskerne der Demokratie. Schule als demokratische Lebensform bedeutet freilich keineswegs, dass zwischen einer partizipatorischen Konstitution der Schulgemeinschaft und der entsprechenden Konflikte und der demokratisch-parlamentarischen Herrschaftsform eine direkte Analogie besteht. Diese Vorstellung ist naiv und als Einwand gegen demokratiepädagogische Forderungen an die Schule unbegründet. Es geht nicht darum, die demokratisch verfasste Herrschaftsform in der Schule zu simulieren. Vielmehr geht es um die jeweils entwicklungsangemessen gestaltete Praxis der Partizipation, der Deliberation und der Verantwortungsübernahme. Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule einen *demokratischen Habitus* erwerben, der über die Schule hinaus Bestand hat. Deshalb muss Schule so gestaltet werden, dass sie einen demokratischen Habitus erzeugt.

1.1.4 Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“

1.1.4.1 Anlässe und Ziele des Schulentwicklungsprogramms

Was kann die Schule tun, um einen demokratischen Habitus ihrer Schüler zu erzeugen? Dies war die Frage, die um die Jahrtausendwende angesichts der Entwicklungen in der Jugendszene von den Urhebern des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ aufgeworfen wurde. Diese Frage wurde seinerzeit freilich verhältnismäßig naiv gestellt. Die Reformprozesse auf europäischer Ebene wurden zu wenig reflektiert, obwohl der Blick über den Zaun, vor allem nach England, bereits damals sehr informativ hätte sein können. Das Programm „Demokratie lernen und leben“ wurde vor allem durch den zunehmenden Druck rechtsextremistischer, rassistischer und demokratiefeindlicher Gruppen motiviert, der als Herausforderung begriffen und den Anlass für die Entwicklung von programmatischen Antworten auf die von diesen ausgehende Bedrohung bot (Freudenberg Stiftung 2001). Vermutlich wurde das Programm nicht zuletzt deshalb von der Bund-Länder-Kommission und den bildungspolitischen Instanzen des Bundes und der Länder und seitens der Verwaltungen angenommen, weil diese mit den Autoren des Programms angesichts der Ereignisse von Rostock, Hoyerswerda und Solingen, angesichts lokaler Gewalt und „national befreiter Zonen“ vor allem in den neuen Bundesländern das Unbehagen, und über dem Unbehagen die Überzeugung teilten, im Verbund mit zivilgesellschaftlichen Initiativen wie Civitas, Entimon oder Xenos zur Abwehr antidemokratischer Entwicklungen in der Jugendszene auch in den Schulen nachhaltig wirksam werden zu müssen.

Das Programm „Demokratie lernen und leben“ hat als deutsches Schulentwicklungsprogramm deutsche Adressaten. Freilich reichen aus jugendpsychologischer und sozialwissenschaftlicher Sicht Anlass und Begründung über die rechtsextreme Szene vor allem in Ostdeutschland hinaus. Denn diese kann als lokaler und historisch-kontextuell spezifischer Ausdruck eines komplexen Generationenkonflikts begriffen werden, der die ökonomische, soziale und kulturelle Integration der jungen Generation zwar unterschiedlich intensiv und radikal, doch im Prinzip weltweit in Frage stellt. So erscheinen die Ereignisse in Frankreich im Spätherbst 2005 als aufschreckendes Beispiel für die Folgen von Ausgrenzung und Anomie. Es würde zu weit führen, die weltweiten Prozesse der Globalisie-

rung, Detraditionalisierung und Individualisierung an dieser Stelle im Blick auf ihre Auswirkungen auf die Sozialisation der heute lebenden Jugendkohorten genauer zu analysieren. Es muss hier genügen, auf die Schwächung von Normen, Autoritäten, Institutionen und Traditionen, auf die zunehmende Anomie hinzuweisen, die traditionelle Muster der Integration und Sozialisation auch der Schulen in Frage stellen (Bromba/Edelstein 2002).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen schien deutlich, dass die Antwort auf eine rechtsextreme Mobilisierung, auf die politische Verführung durch rechte Demagogen sich nicht bloß auf die herkömmliche politische Aufklärung oder auf die Mittel des politischen Unterrichts beschränken konnte, so wichtig diese sind. Denn diese gab es ja ohnehin. Sie waren Teil des schulischen Unterrichts und der Jugendarbeit, Aufgabe der Zentralen für politische Bildung und der Gedenkstättenpädagogik und hatten doch der beunruhigenden Zunahme des rechtsextremen Potenzials nichts nachhaltig Wirkungsvolles entgegensetzen vermocht. Die Bereitschaft, rechtsextreme Parolen aufzunehmen, rechtsextreme Musik zu hören und vor allem, sich extremen Gruppen anzuschließen, hat Voraussetzungen, die sich ganz offensichtlich nicht einer bloß kognitiven Aufklärung fügen, die im Rahmen der rigide organisierten Studentafel der üblichen Halbtagschule eine oder bestenfalls zwei Wochenstunden beanspruchen kann. Das kognitive Programm findet schließlich vorwiegend in akademisch strukturierten und akademisch begründeten Unterrichtsfächern statt, die einen fachspezifischen Kanon transportieren, der wenig geeignet ist, demokratische Tugenden und Handlungskompetenzen integrationsintensiv zu fördern, den demokratischen Habitus zu entwickeln, der junge Leute zum Handeln in der zivilen Gesellschaft befähigt: Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln, die Bereitschaft, Probleme in Gruppen zu verhandeln und zu lösen, Konflikte fair und verständnisorientiert zu regeln, Initiative zu ergreifen, Handlungen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Die Kompetenzen, Fähigkeiten und Tugenden, die dazu erforderlich sind, müssen vor allem in partizipatorischen Prozessen in den Schulen gefördert werden. Dazu gehören Perspektivenkoordination und soziale Sensibilität, Gerechtigkeitssinn und Verantwortungsbereitschaft, Zivilcourage, Toleranz, Loyalität und ziviles Engagement. All dies sind Elemente eines komplexen Ensembles aus Wissen, Einstellungen, Überzeugungen, Motivationen und Handlungsbereitschaften, die mit einem Wort als „*demokratische Handlungskompetenz*“ bezeichnet werden können. Das aber ist weder das unmittelbare Ziel noch das Ergebnis des politischen Unterrichts. Die viel zitierte internationale *Civic Education Study* der IEA, die 1999 in 28 Ländern einige zentrale Elemente demokratischer Handlungskompetenz bei 14-Jährigen überprüft hat, förderte für Deutschland entsprechend enttäuschende Befunde zutage: Das relevante *Wissen* war eher mittelmäßig, das *Engagement* gering und die *Einstellung* zu Fremden („Ausländern“) war feindseliger als anderswo. Kein Ausweis also für eine gelungene Einübung demokratischer Tugenden oder für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz (Oesterreich 2002).

Damit sind wir unvermittelt auf den Weg verwiesen, den die anderen europäischen Länder eingeschlagen haben. Diesen Weg hat der Europarat herausgestellt (Dürr 2003); die englische Schulreform hat ihn vor einigen Jahren mit Erfolg beschritten; auf ihn laufen die amerikanischen Debatten über die *civic mission of schools* und die sogenannte *character education*, d.h. Strategien zum Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen hinaus (Bîrcéa et al. 2004). Dies ist ein Weg, den die deutsche Reformpädagogik bereits vor hundert Jahren durchdacht und in Landerziehungsheimen und Modellschulen vielfach erprobt hat; ein Weg, den auch das Programm „Demokratie lernen und leben“ vorschlägt, damit Schülerinnen und Schüler individuell, vor allem jedoch gemeinsam in ihren Gruppen zum Ziel demokratischer Handlungskompetenz gelangen. Dieser Weg ist die *Entwicklung demokratischer Schulqualität*, die in durchaus variablen Ausprägungen und Formen die Praxis demokratischen Handelns in Schulen institutionalisiert und an der dabei gewonnenen Erfahrung alle an der Schule beteiligten Akteure nachhaltig teilhaben lässt. Der demokratische Habitus, der durch eine solche Erfahrung erworben wird und der sich durchaus empirisch-praktisch beschreiben lässt, bildet, so das Ziel, die Hoffnung und die Hypothese, Demokraten für das Leben, für ein Leben in der Demokratie. Die demokrati-

sche Schule, die Schule als Demokratie hat den Auftrag, bei allen an der Schule beteiligten Akteuren – Lehrern, Schülern, Eltern und anderen Mitwirkenden aus der zivilen Gesellschaft – den Bildungsprozess zur demokratischen Handlungskompetenz zu fördern. Dies ist es, was mit der Konstruktion entgegenkommender Verhältnisse in der Schule gemeint ist: In der Schule sollen Verhältnisse entstehen, soll eine Praxis kultiviert werden, die allen Beteiligten ermöglicht, Kompetenzen für verantwortliches Handeln in der Zivilgesellschaft zu erwerben.

1.1.4.2 Die Module als Ausgangspunkte zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur

Hartmut von Hentig hat in seinem Buch („Die Schule neu denken“, 2003) von der Schule als Polis gesprochen. Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ hat diesen Ansatz ein Stück weit zurückgenommen, um die Entwicklung zu einer demokratischen Schule nicht unter die Imperative einer radikalen Schulentwicklungsperspektive zu stellen, so einleuchtend diese den Schulreformern unter uns erscheinen mag. Wir wollten, zu Recht oder zu Unrecht, die schulpolitischen Konsensvoraussetzungen bewahren, ohne die ein Programm zwar Minderheiten ansprechen kann, doch den Mainstream verlässt. Folglich hat das BLK-Programm als mögliche Ansatzpunkte für ein Entwicklungsprogramm für demokratische Schulqualität nicht den Aufbau einer Schulrepublik, sondern vier sogenannte *Module* definiert, von denen eine Entwicklung zur demokratischen Schule ihren Ausgang nehmen könnte: Unterricht, Projekte, Partizipation (bzw. Schule als Demokratie) und Öffnung der Schule (bzw. Schule in der Demokratie). Jedes dieser vier Module bietet variable Möglichkeiten zu einer demokratischen Praxis, und von jedem, so die Vorstellung, sollte eine Dynamik ausgehen können, welche die Schule als Ganze demokratisch umgestaltet (Edelstein & Fauser 2001).

Modul 1: Unterricht

Als erstes Modul wird im Programm *Unterricht* als Ort für Aushandlungsprozesse und Feedback bestimmt, als Ort demokratischer Deliberation und Kooperation, in der die Beteiligten respektvoll und im Geiste gegenseitiger Anerkennung miteinander umgehen. Die demokratiepädagogische Perspektive ist dabei weniger auf die Inhalte als auf die Gestaltung des Unterrichtsprozesses gerichtet. Zwar können wir davon ausgehen, dass der Unterricht ohnehin, insbesondere natürlich der Politikunterricht, gelegentlich demokratie-relevante Inhalte transportiert, doch weder Lehrpläne noch Standards enthalten bisher klare Hinweise oder gar Vorschriften für demokratie-relevante Inhalte, geschweige denn die Forderung einer demokratieförderlichen Gestaltung der schulischen Praxis. Der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, hat uns im Frühjahr 2006 daran erinnert, dass wir sogar noch weit davon entfernt sind, das Schulsystem gemäß den elementaren, in der Konvention über Kinderrechte fixierten Normen zu gestalten. Andererseits hat die KMK⁴ vor kurzem ausdrücklich die Geltung der Kinderrechte i. S. der Kinderrechts-Konvention der UN für alle Schulen bestätigt und die Schulen für Unterricht und Erziehungspraxis auf die Kinderrechte verpflichtet (Kultusministerkonferenz 2006). Dies sind basale Bausteine einer demokratiepädagogisch motivierten schulischen Praxis, und doch hat weder die KMK noch irgendein Bundesland Demokratiepädagogik und Kinderrechte durch die Definition angemessener Standards in der Praxis der Schulen verankert. Auch in den von der KMK beschlossenen, durch die Einbeziehung diagnostischer oder Organisationskompetenzen durchaus fortschrittlichen Kompetenzdefinitionen für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2004) sind demokratiepädagogische Standards nirgends erwähnt oder gar definiert. Angesichts des bildungspolitischen Grundsatzes, nach PISA den Schulen in Zukunft mit zunehmender Autonomie die Verantwortung für die Performanz der Schüler zu übertragen, sind demokratiepädagogische Standards jedoch unverzichtbar, wenn uns die Erziehung von Demo-

⁴ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland

kraten in der Schule am Herzen liegt. Deshalb sind im Modellprogramm Kompetenzstandards für demokratiepädagogisch gebildete Schüler und Qualitätsstandards für demokratiepädagogisch aktive Schulen definiert worden, die für die Entwicklung von „Schulen in der Demokratie“ eine den Weg weisende Rolle spielen können (de Haan/Edelstein/Eikel 2007).

Modul 2: Lernen in Projekten

Das zweite Modul definiert *Projekte* als didaktische Großform. Projekte bieten Gelegenheit zu gemeinsamer Planung, gleichberechtigter Kooperation, effizienter Durchführung, verständiger Evaluierung und gerechter Bewertung in Gruppen und sind insofern geradezu paradigmatische Gelegenheitsstrukturen für eine demokratisch gestaltete Praxis. Es sei an die von der OECD definierte Schlüsselkompetenz „Fähigkeit zur Kooperation in heterogenen Gruppen“ erinnert! Im Kontext eines demokratiepädagogischen Schulprogramms müssen Projekte eine zentrale Funktion im geistigen Leben der Schule und ihrer Schüler erfüllen und nicht die marginale Aufgabe, leere Tage am Rande des Schuljahres mehr oder weniger opportun zu füllen. Im demokratiepädagogischen Kontext geht es bei Projekten zwar stets um Inhalte des demokratischen Handelns, jedoch immer und vielleicht vorrangig um Prozesse der Gestaltung, die auch unabhängig von den Inhalten schon aus sich selbst demokratieförderlich sind und den Schülern als persönliche Erfahrung und Leistung in Portfolios zertifiziert werden können.

Modul 3: Schule als Demokratie

Als drittes Modul steht *Partizipation* für eine zentrale Kategorie der Demokratie und grundlegendes Strukturmerkmal einer zivilen Gesellschaft. Die gesamte Schule kann von der Basis ausgehend partizipativ gestaltet werden, sogar ohne viel an ihrer Organisation zu ändern, und doch wird sie durch den Aufbau partizipatorischer Legitimationsformen von Grund auf verändert. So kann der *Klassenrat* als grundlegende Formation einer partizipatorischen Organisation gelten, die Kommunikation, Deliberation, Problemlösen, Delegation und Repräsentation und damit alle relevanten demokratischen Prozesse intern miteinander verbindet. Doch obwohl der Klassenrat ein besonderer Baustein einer demokratischen Lebensform ist, gibt es darüber hinaus oder unabhängig davon eine Vielzahl weiterer Gelegenheiten, in einer Schule ihrer je spezifischen Kultur und Identität entsprechend Elemente einer partizipatorisch gestalteten Lebenswelt zu etablieren, die den Habitus demokratischen Handelns im Alltag der Institution verankern.

Modul 4: Schule in der Demokratie

Von hier aus führt das Programm unmittelbar in das vierte Modul: *Öffnung der Schule* auf die Gemeinde mithilfe sozialer oder politischer Projekte, die Formen der Partizipation über die Schule hinaus in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Zivilgesellschaft einüben und ermöglichen, sinnvolles Handeln in der sozialen Welt mit der Aufklärung des Handlungskontextes im projektbegleitenden Unterricht zu verknüpfen. Hierbei kann das sogenannte *Service Learning* schon deshalb eine herausgehobene demokratiepädagogische Rolle spielen, als es beides verbindet: Unterricht und soziales Projekt. Denn Service Learning ist so definiert, dass die Themenstellung des im außerschulischen Kontext angesiedelten Projekts zugleich Gegenstand des schulischen Unterrichts ist. Die Projekte des Service Learning sollten in der Regel gemeinwesenorientierte Vorhaben sein, die den Schülern die Struktur kommunaler Probleme, kommunaler Politik und die Voraussetzungen demokratischen Handelns in der Kommune aus eigener Erfahrung erschließen, die dann Gegenstand der Klärung im Unterricht wird (Sliwka/Frank 2004).

Schulentwicklung und Transfer

Diese Beispiele werden als Ausgangspunkte für die Entfaltung einer Dynamik entworfen, die perspektivisch die ganze Schule ergreifen und diese im Idealfall in eine demokratische Polis transformieren können. Zweifellos, und dies ist eine ernüchternde Erkenntnis auch in diesem Modellprogramm, können demokratiepädagogische Vorhaben auch gegen ihre Intention in der Schule marginal und randständig bleiben, ohne die Erfahrungsbasis zu bilden, auf der die Akteure der Schule zu einer demokratisch handelnden Community zusammenwachsen können. Tradition und Organisation der deutschen Schule begünstigen den Alleingang der Akteure, erschweren die Kooperation, bringen das Prinzip der Anerkennung als leistungsfeindliche Kuschelpädagogik in Verruf und belasten die Verwirklichung demokratischer Verhältnisse mit der in die Schulen hineinwirkenden Trägheit des Systems. Gegen diese Trägheit mussten die Handelnden im Programm an jeder teilnehmenden Schule ihre Kräfte bündeln, wenn sie in der Schule eine demokratische Lebensform als die der Schule ihre Gestalt gebende Kultur zur Geltung bringen wollen.

Modellprogramme sind auf *Transfer* hin entworfen und gewinnen ihre Legitimität aus ihrer Eignung zum Transfer. Doch gerade der Transfer scheint eine Schwäche des Programms „Demokratie lernen und leben“ anzuzeigen. Die Vorstellung, dass das Programm aus sich selbst überzeugend genug ist, um auf andere Schulen überzuspringen und deren demokratische Transformation in die Wege zu leiten, erscheint reichlich optimistisch. Wir müssen darüber nachdenken, welche Bedingungen eine Systementwicklung begünstigen können, die zu einer demokratischen Transformation der Schule führen würde. Vielleicht hilft hier die Entwicklung in der EU, im Europarat und vor allem in der OECD, die den individuellen Kompetenzerwerb in einer demokratischen Schule in den Zusammenhang von Individualisierung, Modernisierung und Effizienzsteigerung stellen und folglich die demokratische Schule mit Leistungsgründen legitimieren. Nach dieser Auffassung sind nur demokratische Schulen in der Lage, die Individuen zu ermutigen und zu motivieren, die Leistungen zu erbringen, die für ein Überleben in der heraufziehenden globalisierten Wissensgesellschaft erforderlich sind. Dieses funktionalistische Argument wird nicht jeden überzeugen, schon gar nicht jene Demokraten, deren Argumente für eine demokratische Gesellschaftsform sich nicht auf funktionalistische Begründungen beschränken. Eine größere Kraft könnte das Argument der OECD entfalten, dass soziale Integration die universelle Anerkennung aller Individuen impliziert, während die soziale Inklusion selbst die Voraussetzung eines bruchlosen Funktionierens moderner Gesellschaften ist. Integration und Anerkennung sind folglich Grundvoraussetzungen einer guten Gesellschaft, und diese können und müssen im Bildungsprozess der Individuen, praktisch also in den Schulen, geschaffen werden. Mit diesen letztlich funktional formulierten Gründen treten EU und OECD für eine demokratische Schule ein: weil diese kompetentere Mitglieder einer auf Kompetenz zunehmend angewiesenen Gesellschaft erzieht. Das Kompetenz-Argument erscheint wichtig, nachvollziehbar und empirisch stichhaltig, wie bereits die PISA-Studien wenigstens teilweise belegen konnten und sicher in Zukunft besser werden belegen können, sollten ab 2009 tatsächlich unmittelbar demokratierelevante Schlüsselkompetenzen in das Testprogramm aufgenommen werden. Freilich dürfte es auch dann pädagogisch wichtiger sein, dass eine demokratische Schule ihrer inneren Logik entsprechend die humanere, gerechtere, inklusivere und deshalb auch nachhaltigere Schule ist; als Lebenswelt für Kinder und Jugendliche einfach eine bessere Schule!

LITERATUR

- Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R. et al. (2004). All-European study on education for democratic citizenship policies (Council of Europe).
- Bromba, M./Edelstein, W. (2002). Ethnozentrismus und Rechtsextremismus im Jugendalter. – Ursachen und Potenzial unter besonderer Berücksichtigung Ostdeutschlands. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 1, 21-29.
- De Haan, G./Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.) (2007). *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln*. Weinheim: Beltz.
- Dürr, K. (2003). The school – a democratic learning community. The All-European Study on Pupils' Participation in School. Council of Europe Document DGIV/EDU/CIT.
- Edelstein, W./Fauser, P. (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>)
- Freudenberg Stiftung (2001). *Demokratie lernen und leben – Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Gutachten und Empfehlungen, Band I-III*. Weinheim.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- Himmelmann, G. (2005). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss vom 16.12.2004).
- Kultusministerkonferenz (2006). *Erklärung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes* (Beschluss vom 03.03.2006).
- OECD (Eds.) (2002): *DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies*. http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland: Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.) (1977). *Das Konsensproblem in der Politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, 178-180.
- Sliwka, A./Frank, S. (2004). *Service-Learning. Verantwortung in Schule und Gemeinde*. Weinheim: Beltz.

1.2 Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen

Gerhard Himmelman

1.2.1 Jugend für die Demokratie aktivieren

Immer wieder stellen uns Jugendstudien vor das Problem, wie Kinder und Jugendliche aus ihrem Dasein als „Ichlinge“, als neue „Ego-Materialisten“ oder als versierte „Ego-Taktiker“ heraus stärker für das demokratische Gemeinwesen und für sozial angemessene Verhaltensweisen aktiviert werden können. Der Weg vom subjektiv geprägten „Ich“ zum sozial verständigen und demokratisch geprägten „Selbst“ ergibt sich nicht von selbst. Viele Hindernisse stehen dem entgegen.

Aus zivilisatorischer und liberaler Sicht ist der Abbau traditioneller Bindungen, wie er sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, eigentlich zu befürworten. Heute bieten sich den Jugendlichen sehr viel mehr Freiheiten. Sie ermöglichen ihnen eine viel intensivere und individuellere Lebensweise als früher. Die neuen, oft sehr subjektiven Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen äußern sich zuweilen in eigenwilligen, auch recht exzentrischen Lebensstilen. Diese Individualisierung entwickelt sich heute, wie uns die Sozialisationsforschung zeigt, bereits im Alter von 10 bis 12 Jahren.

Auf der anderen Seite wird den Jugendlichen aber in einem früheren Alter als noch vor wenigen Jahrzehnten mehr Verantwortung aufgebürdet, obwohl sie noch nicht jene Stabilität und Erfahrung haben, um der Verantwortung für sich und andere auch gerecht werden zu können. Sie brauchen trotz aller demonstrativen Ich-Selbstständigkeit Hilfe, da die Erziehungswirksamkeit vieler Eltern aus vielerlei Gründen nachlässt. Nach der frühen emotionalen und sozialen Ablösung von ihrem Elternhaus finden die Jugendlichen oft kein entsprechendes Anschluss- oder Auffangnetz. Auch alte Traditionen, Sitten und Gebräuche, selbst Glaubensbindungen haben nicht mehr jene Orientierungsfunktion, die den Verlust des alten familiären und sozialen Zusammenhalts ersetzen könnten. Andere früher wirksame Schichten- oder Zugehörigkeitsstrukturen weichen sich ebenfalls auf und tragen ihrerseits zu einem Verlust an Orientierungen, Werten, Normen und sozial anerkannten Verhaltensweisen bei.

Bei vielen Jugendlichen führt die frühe Ablösung von den Eltern und die frühe Individualisierung oft zu sozialem Desinteresse, zu Apathie, zu einer demonstrativ gepflegten „Verdrossenheit“, zu einem Ausweichen gegenüber Leistungsanforderungen und Herausforderungen, zu Gleichgültigkeit gegenüber Anderen, zu „Null-Bock-“ oder „Na-und“-Haltungen. Solche Einstellungen äußern sich u. a. in Gefühl- und Achtlosigkeit gegenüber Anderen. Sie können zu vielfältigen Spielarten des Mobbing, zu emotionalen Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit, Wandalismus oder zu individuellen Spielarten manifester Gewalt führen, wie vielfältige Beispiele immer wieder zeigen. Solche Verhaltensweisen können z. T. als eine Suche nach Selbstbestätigung und Anerkennung definiert werden, die aber gleichwohl unzulänglich bleiben, weil sie sozial unerwünscht sind und möglicherweise mehr Ablehnung hervorrufen als Anerkennung einbringen.

Andererseits schließen fast 40 % der Schülerinnen und Schüler heute ihre Schullaufbahn mit dem Abitur ab. Meist sind sie auch materiell gut ausgestattet. Diese Gruppe der Jugendlichen hat ihre eigenen Probleme, zieht aber nicht unbedingt und mit Vorrang die soziale Aufmerksamkeit auf sich. Vielmehr sind es die übrigen 60 %, die Sitzenbleiber, die Zurückgestuften oder Zurückverwiesenen, besonders die Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen und an Berufsschulen. Gerade in sozialen Brennpunkten fühlen sich viele Jugendliche oft als „Überholte“, „Minderwertige“ oder „Absteiger“ ohne gleichwertige Lebenschancen und Entwicklungsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Solche Misserfolge oder Perspektivlosigkeiten nähren Hoffnungslosigkeit, Ohnmacht, Skepsis und psychischen Stress, die die subjektiven Bewältigungsstrategien vieler Jugendlicher erneut beeinträchtigen bzw. überfordern.

Viele Jugendliche sind unter solchen Sozialisationsbedingungen emotional, sozial und moralisch vor große Bewältigungs- und Deutungsprobleme gestellt, die sie allein nur schwerlich lösen können. Es wächst eher die Vereinzelung oder das Cliquesbewusstsein unter Gleichaltrigen und schließlich eine enge Cliquesabschließung, die sich einer äußeren Kontrolle und Steuerung zunehmend entzieht. Notlagen werden durch solche Kinder und Jugendliche allzu oft mit Wutausbrüchen, radikaler Fäkalsprache oder Randalieren und Gewaltaktionen „bewältigt“. Das Streben nach Anerkennung findet oft keinen anderen Halt als die Flucht in Drogen, Sekten oder völlig abgekapselten Gruppenaktivitäten, in denen ein „Anführer“ die Marschrichtung vorgibt. Ohnmacht drängt so viele Kinder und Jugendliche in die Isolation oder in ein subkulturelles Machtgefüge, die das Selbstständig- und Mündigwerden noch weiter erschweren oder abschließend gar unmöglich machen. Und später steht die Öffentlichkeit dann vor der Frage: „Wie konnte so etwas geschehen“?

Die zunehmende Disziplinlosigkeit und Gewalttätigkeit – gerade auch an Schulen – stellt die Lehrkräfte wiederum vor enorme Probleme. Absentismus von der Schule, Desinteresse am Unterricht sowie Disziplin- und Zügellosigkeiten einiger Kinder und Jugendlicher erschweren den Unterricht für die anderen. Unterricht wird so bald nachhaltig zu einer enormen psychischen Belastung für die Lehrkräfte, deren sozialpädagogische Fähigkeiten im Gegenzug eigentlich immer stärker gefragt sind. Auf die Demoralisierung einzelner Schüler oder ganzer Klassen reagieren manche Lehrkräfte selbst mit Resignation, „Wegsehen“, Depression und emotionaler Flucht aus ihrem pädagogischen Beruf.

1.2.2 Leitsätze der Demokratie-Erziehung

Aus den vorliegenden sozialisationsrelevanten Erkenntnissen über die Lage der Jugend und ihrer Probleme nährt sich die Forderung, dass Erziehung zur Zivilität und Solidarität auch etwas mit einer allgemeinen Erziehung zur Demokratie zu tun hat. Hier muss die große Zustimmung, die die Demokratie als allgemeine „Idee“ bei den meisten Jugendlichen findet, in reale „Praxis“ und in ein angemessenes „Verständnis“ politisch-demokratischer Prozesse überführt werden. Solche Erziehung muss bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur kognitives Wissen anhäufen, sondern vor allem sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen wecken. Sie muss sie pflegen und fördern. Fördern heißt zugleich fordern und entsprechende Lernumgebungen schaffen, damit die erwünschten affektiv-moralischen Einstellungen geeignete Anregungen, Bestätigungen und Entwicklungsmöglichkeiten erhalten.

Aus den Schriften der vielen Autoren, die sich mit dem Problem und den Zukunftschancen unserer Demokratie und Zivilgesellschaft auseinandergesetzt haben, wissen wir, dass die politische Demokratie als Herrschaftsform auch eine feste sozial-moralische Unterfütterung braucht. Mit Kindern und Jugendlichen, die in der einen oder anderen Form zur Gewalttätigkeit neigen, die autoritäre Verhaltensstrukturen zeigen und anderen mit sozialer Rücksichtslosigkeit begegnen, lässt sich eine Demokratie als Herrschaftsform auf Dauer nicht stabil halten. Aus dieser Erkenntnis haben besorgte Autoren folgende Leitsätze als Erinnerung, Empfehlung und Mahnung formuliert:

- Niemand wird als Demokrat geboren! (Michael Greven)
- Demokraten fallen nicht vom Himmel! (Theodor Eschenburg)
- Noch nie war Demokratie ein Selbstläufer! (Siegfried Schiele)
- Demokratie ergibt sich nicht „naturwüchsig“! (Jürgen Habermas)
- Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können! (K. G. Fischer)
- Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können! (Gisela Behrmann)
- Demokratie ist ein ständiger „Selbst-„ und „Neuschöpfungsprozess“! (Hans Joas)

- Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern vor allem eine spezifische „Form des Zusammenlebens“! (John Dewey)
- Demokratie ist eine „soziale Idee“! (John Dewey)
- Demokratie hat die beste Stütze in bewussten Demokraten! (Adolf Schüle)

In diesen Äußerungen wird bewusstgemacht, dass die Erziehung und die sozial-emotionale Lage von Kindern und Jugendlichen auch eine wichtige Systembedeutung für unsere Demokratie hat. Es gibt keine Demokratie ohne überzeugte Demokraten, die die Grunderfordernisse der Demokratie in ihrer Lebenswelt selbst erlernt, eingeübt und verinnerlicht haben. Demokratie bedeutet in diesem Zusammenhang: gegenseitige Anerkennung und Teilhabe an Entscheidungen, Offenheit und ernsthafte Diskussion über die Grundlagen des gemeinsamen Zusammenlebens. Sie bedeutet Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität im Verhalten zu Anderen. Das „Große“ fängt im „Kleinen“ an. Demokratie-Erziehung muss bei denjenigen ansetzen, die noch klein, jung und „ungeübt“ sind. Sie sollen von Anfang an die Universalität und Unteilbarkeit der Grund- und Menschenrechte als Wert ansehen. Sie sollen lernen, diese Werte in ihrem konkreten Leben zu akzeptieren, anzuerkennen und zu praktizieren. Die Achtung der Würde, des Wertes und der Freiheit eines jeden anderen Menschen gehören dazu, allerdings auch die Akzeptanz von legitimer Herrschaft und der Geltung des Rechts, das Streben nach Gerechtigkeit und die Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in einer Welt voller Unterschiede.

Daher sollten Forderungen Beachtung finden, die aus der Öffentlichkeit heraus an die Bildung und Erziehung in modernen Schulen herangetragen werden. Dazu gehört an prominenter Stelle z. B. auch die „Gemeinsame Erklärung“ zu Ehren von Theodor Heuss, die der damalige Bundespräsident Johannes Rau und die bisherigen (noch lebenden) Bundespräsidenten bereits am 14. September 1999 veröffentlicht haben. In dieser Erklärung wird dezidiert dazu aufgerufen, die „demokratische Gesinnung“ und das „Erlernen und Erfahren“ von Demokratie zu verstärken. In diesem wichtigen Text, der von Hildegard Hamm-Brücher angestoßen wurde, taucht an exponierter Stelle der allzu oft verdrängte, bisher noch ungewohnte, pädagogisch-didaktisch freilich überaus fruchtbare Begriff der „Demokratie als Lebensform“ auf.

1.2.3 Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Der bisher so sehr geläufige und übliche Begriff der „politischen Demokratie“ („Demokratie als Herrschaftsform“) beruht auf der Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Volkssouveränität und Rechtsstaat, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz sowie auf der Gewährleistung einer fairen sozialen Sicherung für die Menschen. Dies alles ist bekannt. Allerdings grenzt dieser Begriff der Demokratie das Demokratie-Lernen auf den Bereich des Staates, seiner Funktionen und Aufgaben ein. Oft liegt der eingeeengte Gegensatz von repräsentativer und direkter Demokratie nahe. Doch in der Realität gestalten sich die Dinge doch weitaus komplizierter, als dieser Gegensatz vorgibt.

In der neuen Literatur wird Demokratie inzwischen sehr viel weiter definiert. Aus philosophischer Perspektive wird Demokratie heute vielmehr als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer „Kooperation“ betrachtet. Sie wird als stets neuer gesellschaftlicher „Lernprozess“, als ein stetiger gesellschaftlicher „Selbst- und Neuschöpfungsprozess“ beschrieben, der von der Basis her immer wieder neu aufgebaut werden muss. Demokratie wird nicht als gesicherter „Zustand“ oder allein als „institutionelles Arrangement“ für die Staatsmacht betrachtet, sondern als stets gefährdetes „soziales Experiment“, das sich in gewaltfreier sozialer Interaktion und in „Zusammenarbeit zu ge-

meinschaftlichen Zwecken“ stets – auch bei Rückschlägen – neu bewähren muss. Demokratie wird in ihrer Offenheit zugleich als „Instrument“ und als „Motor“ der sozialen Reform und der Verbesserung der bestehenden Verhältnisse interpretiert. Damit gewinnt der Demokratiebegriff eine neue, lebensnahe, vor allem offene, zukunftsgerichtete, auch normative Dynamik.

Der seit Beginn der 90er Jahre aus den USA überkommene Diskurs über die Zivil- und Bürgergesellschaft hat in nachdrücklicher Weise aufgezeigt, dass die bisher allein auf den Staat bezogene Demokratietheorie auch (wieder) in die gesellschaftliche Horizontale hinein verlagert und so verbreitert werden muss. Ebenso hat die empirische Forschung zum Übergang von Diktaturen zu „neuen“ oder „jungen“ Demokratien, die erst nach 1989 entstanden sind, deutlich gemacht, dass die „politische Demokratie“, wie immer sie in der Welt formal-institutionell ausgestaltet sei, in spezifischer Weise eine gesellschaftliche und individuelle Verankerung braucht, um „echt“ und dauerhaft „lebensfähig“ zu sein. Auf das Demokratie-Lernen bezogen heißt dies, dass es nicht nur institutionell auf den „Staat“ und nicht nur auf die „hohe“ Politik und die dort zu lösenden „Probleme“ ausgerichtet sein, sondern auch „gesellschaftliches Lernen“ umfassen sollte, damit die Kinder und Jugendlichen erkennen lernen, in welche Gesellschaft sie hineinwachsen.

Neben der „Demokratie als Herrschaftsform“ tritt damit die „Demokratie als Gesellschaftsform“ ins Blickfeld. Die „gesellschaftliche“ Verankerung der politischen Demokratie kann in Umrissen umschrieben werden 1. mit der Existenz des gesellschaftlichen Pluralismus (sozial, politisch, religiös etc. durch Verbände, Vereine, Initiativen), 2. mit einem funktionsfähigen System der autonomen gesellschaftlichen Konfliktregulierung (vielfältige Dialog-, Verhandlungs- und Mitbestimmungssysteme), 3. mit der Ausgestaltung eines fairen Systems von (sozialer und nachhaltiger) Marktwirtschaft (Sozialpolitik etc./Ökologie), dann 4. mit einer freien und vielfältigen Öffentlichkeit (Medien) und schließlich 5. mit einem breiten öffentlichen Engagement der Bürger (zivile Bürgergesellschaft). Diese Elemente der „Demokratie als Gesellschaftsform“ sollten für ein breiteres Demokratie-Lernen neben den Elementen der repräsentativen Demokratie in konkrete Inhalte und Themen des Unterrichts umgewandelt oder an entsprechenden Beispielen oder Projekten schon in der Schule als „Möglichkeitsraum“ lebendig gemacht werden. Die Auffassung, dass Demokratie nicht nur ein recht kompliziertes Herrschafts- und Regierungssystem ist, sondern auch als eine spezifische, sehr differenzierte „Gesellschaftsform“ auf der Basis von Gegenseitigkeit interpretiert werden muss, war gerade jenen Autoren der frühen Politikwissenschaft und Soziologie in Deutschland besonders bewusst, die sich um eine gesellschaftlich soziologisch fundierte „Demokratiewissenschaft“ in der Nachkriegszeit verdient gemacht haben (Ernst Fraenkel/Ralf Dahrendorf).

1.2.4 Demokratie als Lebensform und „soziale Idee“

Aus der frühen Zeit der Demokratieanalyse in der Bundesrepublik ist aber neben der Demokratie als „Herrschaftsform“ und der Demokratie als „Gesellschaftsform“ auch eine dritte Interpretation überliefert. Sie umfasst die alltagsspezifische „Demokratie als Lebensform“, d. h. die besondere Ausprägung der demokratischen „Kultur“, die besondere Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen in einer Demokratie, letztlich die Demokratie als „soziale Idee“. In der politischen Wissenschaft hat sich der Zweig der politischen Kulturforschung lange Zeit den hier relevanten Fragen von politischen Verhaltenseinstellungen der Menschen gewidmet. In neuerer Zeit findet man immer wieder Hinweise auf den erweiterten Interpretationsansatz der „Demokratie als Lebensform“. Auch in der pädagogischen Psychologie taucht der Begriff „Demokratie als Lebensform“ auf. Die neuere Reformbewegung in der Pädagogik schließt sich hier an. Zahlreiche Programme zur „Konfliktregulierung“ und „Mediation“ in der Schule sowie zur „Gewaltprävention“ und gegen Rechtsradikalismus wurden inzwischen aufgelegt und durchgeführt und treffen damit die Probleme des lebensnahen „gesellschaftlichen“ Zusammenlebens recht genau. Sie zielen auf die offenbar immer wieder neu notwendige „demokratisch-politische Zivilisie-

rung“ von Kindern und Jugendlichen. Rechtsradikale Jugendliche sind z. B. keineswegs „unpolitisch“, sondern allzu oft sehr undemokratisch, sogar unmenschlich.

Die Interpretation von „Demokratie als Lebensform“ geht also zurück an die Basis. Sie sucht in diesem Sinne Anschluss an die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der bestehenden politischen Demokratie. Sie vermeidet allerdings die Versuchung, in einen weitläufigen, oft philosophisch abgeleiteten Tugenddiskurs einzumünden (Lernen durch „Appell“, statt Lernen „am Modell“). Es geht dabei nicht um „Belehrung“, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten „Erfahrungen“ mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in der vielfältigsten Form. Das ist gewiss nicht leicht! Es geht um das „Wachstum dieser Erfahrung“. „Demokratie als Lebensform“ kann insofern als „Rückgrat“, als „Urform“, als „Keim-“ oder „Vorform“, als „Unterfütterung“, als „Graswurzel“ oder sogar als „Voraussetzung“ dafür angesehen werden, dass die Demokratie „in ihrer Ganzheit“ wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann. Demokratie wird also inzwischen nicht mehr (allein und ausschließlich) „politisch“ oder etatistisch-institutionell interpretiert, sondern bis in die zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und in die Aktivitäten von Gruppen hinein zurückverfolgt und auf die Interaktionen in Stadtteilen, Familien, Schulen und Klassenzimmern zurückprojiziert. Gemeint ist dabei die „face-to-face“-Ebene der Demokratie. Zuweilen finden sich in der Literatur auch die Begriffe „Alltags-Demokratie“, „Nahraum-Demokratie“, oder „Lebenswelt-Demokratie“. Es wird gesprochen von der „Mikro-Ebene“ der Demokratie oder von Demokratie „im alltäglichen Vollzug“. Hier muss jede Lehrkraft, jedes Kollegium, jede Schule ihren eigenen – auch fächerverbindenden – Ansatz finden.

Die Interpretation der „Demokratie als Lebensform“ geht also tiefer als der Ansatz der Demokratie als Herrschaftsform und noch tiefer als der Ansatz der Demokratie als Gesellschaftsform. Im Konzept der Demokratie als Lebensform finden sich jene theoretischen Ansatzpunkte, die es z. B. sehr viel leichter machen, trotz aller Widrigkeiten auch von „Demokratie in der Schule“ oder von einem „demokratischen Klassenzimmer“ zu sprechen, als wenn man den Demokratiebegriff allein aus einem staatsbezogenen Demokratiedenken ableitet. In der Literatur gibt es dazu außerordentlich variantenreiche Anregungen.

1.2.5 Schulische Relevanz

Insgesamt ergibt sich ein recht weites und dichtes Netz der Argumentation zugunsten eines neuen praktischen Demokratie-Lernens an Schulen. An dieser Stelle lässt sich nur andeuten, dass die Dreiteilung des Demokratiebegriffs in: Demokratie als Herrschaftsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform als Ausgangspunkt eines neuen Demokratie-Lernens bildungspolitisch legitimiert und fachlich wie pädagogisch einleuchtend begründet werden kann. Jede Ebene hat ihre eigene schulische Relevanz. Doch erst in der Verknüpfung der drei Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform, und unter Berücksichtigung der diesen drei Ebenen eigenen Dynamik und Besonderheit liegt der ganze „Pfiff“.

Das Demokratie-Lernen in der vorgetragenen Dreiteilung kann in pädagogisch-didaktischer Sicht analytisch mit den je differenzierten Aufgaben der verschiedenen Schulstufen verknüpft werden. Es kann die eingangs genannte Dreiteilung von Lebenshilfe, sozialem Lernen und politischem Lernen ebenfalls in sich aufnehmen. Hier sind jeweils – nach den gegebenen Bedingungen – eigene Schwerpunkte in den jeweiligen Schulstufen zu setzen. Die fachlichen Anforderungen der drei Demokratiebegriffe lassen sich ebenso differenziert in Beziehung setzen mit den Entwicklungsphasen und Erfahrungshorizonten der Kinder und Jugendlichen. Auch die konkrete Schulkultur und die praktizierte Unterrichtsform kommen hier ins Blickfeld. Lerntheoretisch ergibt sich darüber hinaus eine enge Beziehung zu den Ansätzen von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Schülerinnen und Schüler sollten die persönlichen, sozialen und die politisch-institutionellen Herausforde-

rungen, die das „Projekt Demokratie“ – auch die Gefahren und Schwierigkeiten, denen es immer wieder ausgesetzt ist, – konkret kennen und darüber nachdenken lernen (John Dewey: „thinking about what we are doing“). Kinder und Jugendliche müssen doch – fast wie in einem Schnellkurs – in ihrer Person jene Entwicklungen nachvollziehen, die das Projekt der Demokratie – mit allen Erfolgen, Brüchen und Fehlentwicklungen – historisch bereits hinter sich hat. Schülerinnen und Schüler sollten dieses Projekt gemäß selbst gewonnener „Erfahrungen“ schließlich schätzen lernen, um es später selbst tragen und weiterführen zu können.

Es gilt, dass Kinder bereits in der Eingangsstufe „Am Kleinen das Große“ lernen. Daher sollte es mit der Gewinnung von Erfahrungen im Umfeld der Demokratie als Lebensform bereits in den Grundschulen beginnen, sonst hängt die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform für die Jugendlichen später gleichsam „in der Luft“. Das „Konkrete“, das „Allgemeine“ und das „Elementare“ liegt darin, dass Kinder und Jugendliche zunächst vertiefte Erfahrungen in der Demokratie als sozial-kooperative, d. h. Verantwortung einübende sowie auf Gewaltverzicht und Toleranz beruhende, aber nicht konfliktlose oder schlicht „harmonische“ Lebensform sammeln können. Schülerinnen und Schüler sollten auch lernen, dass Demokratie auch eine „stete Kränkung des selbstgewissen Egos“ (Rolf Wernstedt) ist, das sich im „Ertragen eines stets ungeliebten Kompromisses“ und der oft langwierigen demokratischen Aushandlungsprozesse so schwer tut; ein Ego, das oft wenig geneigt ist, sich selbst den harten Anforderungen an das aktive Bürgerdasein zu stellen: nämlich persönlich Zeit, Energie und Verstand einzusetzen, um gemeinschaftlich den wichtig erachteten Belangen zum Durchbruch zu verhelfen. Demokratie ist aber kein beliebiges System, an das man einfach Ansprüche stellen, von dem man ohne eigenes Zutun Bedürfnisbefriedigung einfordern oder Wohltätigkeit erwarten kann, sondern es ist ebenso ein System, das seinerseits Ansprüche an das Individuum stellt, Eigenverantwortung fordert und die Sorge um das eigene Wohl von jeder Person erwartet.

Eine kritische Einstellung ist insgesamt unerlässlich, allerdings auch Vertrauen in die tragenden Prinzipien unserer Gesellschaft und des Staates. Jede Art des politischen Zynismus oder jede der Spielarten von Missachtung des Eigenwerts eines jeden Kindes und Jugendlichen oder auch die Instrumentalisierung der Schüler in der Schule durch die Lehrkräfte wirkt hier über die Maßen kontraproduktiv. Hier hat die Vorbildfunktion der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung. Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur „von“ der Lehrkraft, sondern vor allem auch „an“ der Lehrkraft. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler müssen die in der Demokratie geltenden Prinzipien der kooperativen Wechselseitigkeit, der gegenseitigen Anerkennung und der friedlichen Konfliktregulierung zu gemeinsamen Zwecken immer wieder neu reflektieren und praktisch neu einüben.

Die Lehrkräfte werden also nicht aus ihrer Verpflichtung entlassen, um die Demokratie-Politik, die Demokratiepädagogik und das Demokratie-Lernen selbst effektiv zu stärken, so schwierig und beschwerlich sich diese Aufgabe in der Praxis auch darstellen mag. Die Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass alle am Projekt des Demokratie-Lernens mitwirken. Das „Wachstum an Erfahrung“ mit Demokratie sollte daher didaktisch im Zentrum gerade dieser Form der bürgerschaftlichen Bildung stehen. Demokratie ist – so gesehen – immer noch ein Zukunftsprojekt. Denn wir wissen: Demokratien können auch scheitern, wenn wir nicht alle – gerade im Mikro-Bereich der Schule und des Unterrichts – an diesem Projekt mitarbeiten. Im Spektrum der möglichen Zugangsweisen zu einem modernen Konzept des Demokratie-Lernens muss man aus pädagogischer Sicht nach dem bisher Gesagten berücksichtigen: Demokratie im Unterricht und Demokratie in der Schule lassen sich nicht einfach am Modell der Demokratie als Herrschaftsform messen oder entwickeln. Die Welt der Schule lässt sich nicht umstandslos mit den Maßstäben der „Welt dort draußen“ in Übereinstimmung bringen (Theodor Wilhelm). „Demokratie ist ein Begriff der Politik, der nicht ohne weiteres auf die Erziehung übertragbar ist. Volksherrschaft, Selbstregierung, Kontrolle aller eingesetzten Macht- und aller öffentlichen Funktionen durch Wahlen und Parlamente, Gesetze und Rechtsordnung – das alles passt nicht auf die

Erziehungsverhältnisse, und wenn ein Schülerparlament oder eine Familienkonferenz eingerichtet wird, so hat das natürlich auch ganz andere Funktionen, eine andere Qualität als die Organe der Demokratie. 'Demokratische Erziehung' kann also nur bedeuten: Eine Erziehung, welche der Staats- und Gesellschaftsform 'Demokratie' entspricht, sich mit ihren Prinzipien im Einklang befindet, ihr zuarbeitet in dem Sinne, dass sie die Kinder befähigt, Demokraten zu werden, Bürgerinnen und Bürger eines demokratischen Gemeinwesens, wenn möglich sogar entschiedene Verwirklicher und Verteidiger der Demokratie" (Andreas Flitner).

Schule ist eine staatliche Anstalt. Es besteht Schul- und Anwesenheitspflicht. Schülerinnen und Schüler, die ihrer Schulpflicht nicht nachkommen, können der Schule zwangsweise zugeführt und ihre Eltern sanktioniert werden. Die Gesamtschülerschaft ist nicht der Souverän der Schule. Alle Schulgewalt geht nicht von ihr aus. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Lehrkräfte nicht selbst wählen oder abwählen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind für die Schülerinnen und Schüler sowohl Vertreter der Erwachsenenwelt als auch Vertreter des staatlichen Erziehungsauftrages. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, was die Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Schulbücher vorgeben. Sie sind der Zensurengebung durch die Lehrkräfte unterworfen. Sie werden benotet, geprüft, sortiert und schließlich auch „aussortiert“. Wie kann man unter diesen Umständen überhaupt von Demokratie in der Schule oder im Unterricht sprechen? Welche Erfahrungen um und mit Demokratie können Schülerinnen und Schüler dabei sammeln?

Sicher ist die Lage aber nicht so „schlimm“, wie man angesichts dieser Aussagen vermuten könnte. Doch die politische Demokratie und eine demokratische Gesellschaft sind auf „entgegenkommende Lebensformen“ (Jürgen Habermas) in den Schulen angewiesen. Die Schulgesetze geben in ihrem Bildungsauftrag den Schulen und den Lehrkräften die wichtigsten demokratiethoretischen Ziele vor. Sie enthalten Regelungen für Schülervertretungen, Schulversammlungen, Klassenräte, Klassensprecher, Schulsprecher, Schülerzeitungen ebenso wie für die Elternvertretung und für die Gesamt-, Fach- und Klassenkonferenzen etc. Sie grenzen die Rechte der jeweils beteiligten Gruppen und Personen gegeneinander ab.

All dies ist aber nur ein äußerst schwacher Abglanz dessen, was man sich unter „Demokratie“ in der Schule vorstellen kann. Oft erstarren diese Regelungen zu Formalien und Ritualen, die in der Praxis eher wenig Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler haben. Sie sind allerdings wichtig und nicht unwesentlich. Von zentraler Bedeutung ist dagegen, wie sie gehandhabt werden und was Schulen und Lehrkräfte daraus machen. Über die gesetzlichen Regelungen hinaus muss jede Schule ihren eigenen Weg finden. Jede Lehrkraft muss ihre eigenen Vorstellungen entwickeln.

1.2.6 Ebenen des Demokratie-Lernens

Im Folgenden sollen abschließend zehn Ebenen angesprochen werden, die für das Sammeln solcher Erfahrungen mit Demokratie in der Schule von hoher Bedeutung sind:

1. Die erste Ebene betrifft die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern. Diese Beziehungen sollten auf einem „demokratischen Erziehungsstil“ (Kurt Lewin) beruhen, der auf wechselseitige „Achtung“, auf gegenseitige „Anerkennung“ und auf „Vertrauen“ aufbaut. Auch Schülerinnen und Schüler haben – bei allen patronatsorientierten Erziehungsbemühungen – Rechte, vor allem das Recht auf Respekt vor ihrer Persönlichkeit. Darüber hinaus gilt der pädagogische Grundsatz, dass, wer „Partizipation“ von Schülern am Unterricht erwartet, zunächst selbst am Leben und an den Problemen der Schülerinnen und Schüler partizipieren sollte. Erst dann kann sich eine vertrauensvolle, gleichberechtigte und kenntnisreiche Wechselseitigkeit der Beziehungen herstellen.

2. In gleicher Weise muss die Ebene der Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern einbezogen werden. Die vielen einschlägigen Ansätze des „Sozialen Lernens“, des Lernens im Umgang mit Emotionen, mit Konflikten, Fremden und Besonderheiten zeigen die Ziele und die Methoden des Erlernens eines demokratischen Miteinanders unter den Schülerinnen und Schülern, des Erlernens von Toleranz, von Selbstvertrauen, von Selbstbestimmung und von Selbstkontrolle im sozialen Kontext.
3. Aus dem Zusammenwirken der beiden erstgenannten Ebenen kann sich die Atmosphäre eines „demokratischen Klassenzimmers“ (Rudolf Dreikurs) ergeben, in der auch die „schwierigen“, die „unangepassten“ und die „fremden“ Schülerinnen und Schüler integriert werden können und in dem ein insgesamt förderliches Lernklima erzeugt werden kann. Disziplinlosigkeit unter Schülerinnen und Schülern sollte nicht nur der „schlechten Erziehung“ zugerechnet und den Eltern oder dem Umfeld zugeschrieben werden, sondern auch als „undemokratisches Verhalten“ gegenüber den Lehrkräften und den Mitschülern betrachtet werden. Dem kann auch ein neues Demokratie-Lernen entgegenwirken.
4. Mehrere solcher „demokratischer Klassenzimmer“ können dann zu einem „demokratischen Schulklima“ (Hartmut v. Hentig) führen, in das sich das Kollegium selbst mit einbinden lassen muss. Schulische Konflikte sollten in demokratischen Verfahren reguliert werden, um in der Schule die Basis für eine demokratische Bürgergesellschaft zu legen und die Schule zur „Schule der Demokratie“ (Andreas Flitner) zu entwickeln.
5. Der Fachunterricht zur politischen Bildung sollte im Sinne des Demokratie-Lernens selbst als „Initialzündler“ solcher Prozesse der „Demokratiepflge“ fungieren. Politische Bildung sollte sich dementsprechend auf ihre Kernaufgabe des Demokratie-Lernens besinnen, sonst bleibt sie inhaltlich für die Schülerinnen und Schüler so relativ unattraktiv wie bisher. Sie sollte entsprechende Erfahrungen ermöglichen, Möglichkeiten und Grenzen des Demokratie-Lernens reflektieren und vor allem konkrete demokratiepädagogische Erfahrungs- und Handlungsfelder erschließen.
6. Die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsformen sollten mit den Intentionen und Qualifikationszielen des so definierten Demokratie-Lernens konform gehen. Vom Demokratie-Unterricht müssen übergreifende, handlungsorientierte Projekte des demokratischen Handelns in der Schule ausgehen. Dazu bedarf es eines offenen, fächerübergreifenden und kommunikativen Unterrichts, in dem die Schülerinnen und Schüler auch Erfahrungen mit den vielen Schwierigkeiten, Problemen, Hemmnissen, Konflikten und Anforderungen des demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses sammeln. In Projekten anhand konkreter Probleme lässt sich das Lernen von Demokratie als Lebensform („Ich-Bezug“, „Wir-Bezug“) mit Ansätzen des Lernens von Demokratie als Gesellschaftsform und von Demokratie als Herrschaftsform wohl immer noch am besten verknüpfen. In solchen Projekten des „Demokratischen Handelns“ werden auch konkrete und elementare Formen „direkter Demokratie“ sichtbar, da Schülerinnen und Schülern anhand konkreter Probleme auch eigene konkrete Mitwirkungs- und Gestaltungsperspektiven angeboten werden können. Denn: Demokratie-Lernen vollzieht sich kaum allein anhand von Textlektüre aus dem Schulbuch oder Frontalunterricht durch die Lehrkräfte.

Zu all diesen Ebenen des Demokratie-Lernens gibt es in der Literatur inzwischen außerordentlich vielschichtige Hinweise, die hier nicht einzeln erörtert werden können. Demokratie-Lernen erschöpft sich, dies sei als Erweiterung angemerkt, freilich nicht allein in den genannten sechs Ansatzpunkten eines schulisch organisierten, animatorischen Demokratie-Lernens. Vielmehr bedarf das Demokratie-Lernen in der Schule eines „entgegenkommenden“ Umfeldes und erweiterter Aktionsfelder.

Daher sollen vier weitere Ebenen des Demokratie-Lernens zumindest angesprochen werden:

Zu nennen wären hier die neueren Programme für die Bildung von Jugendforen, Kinder- und Jugendbeiräten oder Kinder- und Jugendparlamenten in den Kommunen und Stadtteilen. Hier liegt ein weiteres Feld „animatorischer“ Demokratiepädagogik. Wer von Kindern „Partizipation“ erwartet, dies gilt auch hier, muss zunächst selbst an den Lebensbedingungen und Alltagsproblemen von Kindern und Jugendlichen ansetzen und sich dem Weltverständnis von Kindern und Jugendlichen direkt und unmittelbar zuwenden, es erweitern und in ein demokratisch-politisches Verstehen überführen.

7. Auch die Bildung von „Jugend-Netzwerken“ aus Schulen, Verbänden, Vereinen, Gruppen, Initiativen etc. kann ebenfalls wesentlich zur sozial-kooperativen Demokratiebildung in der Schule beitragen und den Gemeinschaftssinn fördern.
8. In einem weiteren Bereich bedarf es oft auch der „nachholenden“ demokratischen Beteiligung der Eltern, damit sie ihren Beitrag erbringen für die Schulentwicklung, für die Förderung der Nachbarschaft, für die soziale Erfüllung des kommunalen Gemeinschaftslebens und für die Unterstützung jener Vereine und Gruppen, bei denen sie ihre Kinder allzu oft nur zur Freizeitbeschäftigung abliefern und wieder abholen.
9. In Sonderfällen muss schließlich eine begleitende Sozial- und Jugendpädagogik eingerichtet werden, die besondere Kinder- bzw. Jugend-Delinquenz-Programme durchführt und die allgemeine „Civic Education“ unterstützt.

Die folgenden Darstellungen zeigen in kurzer, übersichtlicher Form, was in diesem Text über Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform sowie über die schulische Einordnung des Konzepts von Demokratie-Lernen ausgesagt wurde.

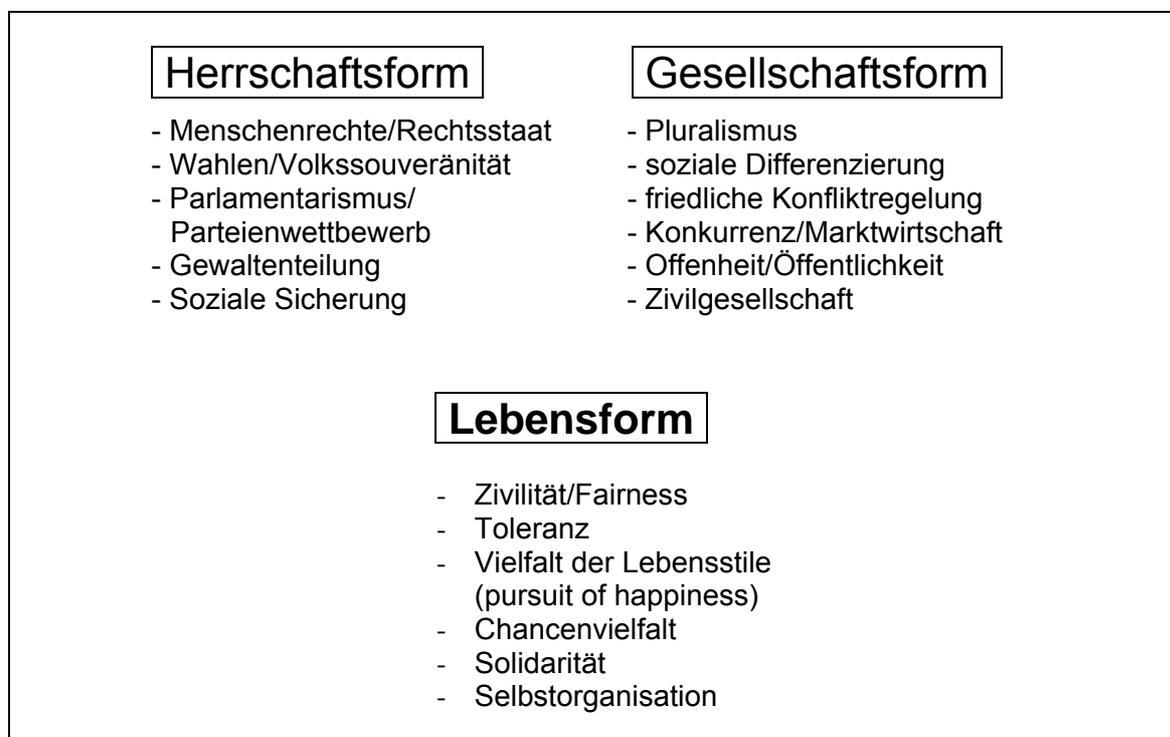


Abb. 1: Demokratie in komplexer Wechselwirkung

Demokratie →	Lebensform (personale, soziale, moralische Voraus- setzungen)	Gesellschaftsform (Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffent- lichkeit, Zivilgesell- schaft)	Herrschaftsform (Demokratie/Politik, Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volks- souveränität, Recht, Ent- scheidungsverfahren)
Ziele/Stufen	„Selbst“-Lernen Ich-Kompetenz	soziales Lernen soziale Kompetenz	Politik-Lernen Demokratie-Kompetenz
Grundschule	xxx	xx	x
Sek. I	xx	xxx	x
Sek. II	x	xx	xxx

xxx Schwerpunkte

Abb. 2: Erziehung/Bildung zur „demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit“

1.2.7 Kompetenzerwerb

Zum Abschluss der bisherigen Überlegungen und Darstellungen soll auf den Erwerb von Kompetenzen eingegangen werden, die mit dem Ansatz eines spezifischen Demokratie-Lernens angestrebt und in differenzierter Form auch erreicht werden können. Sie sind in vielen Projekten und Schulmodellen des BLK-Programms mit sehr unterschiedlichen Gewichtungen erprobt worden. Im Abschlussbericht des BLK-Programms wird eine eigene Form der Darstellung und Schwerpunktsetzung von demokratischem Kompetenzerwerb gewählt. Der hier dargestellte Ansatz stützt sich zunächst auf das Kompetenzmodell, das die Arbeitsgruppe um Eckhard Klieme im Jahre 2003 für das BMBF und die KMK entwickelt hat. Herangezogen werden zudem Denkanstöße aus dem internationalen Diskurs zum Konzept Democratic Citizenship Education. Gemäß der klassischen Lerntheorie wurden entsprechende Lernstandards auf drei Ebenen entwickelt:

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

Das Konzept zielt vor allem auf die Förderung von affektiv-moralischen Einstellungen, Bereitschaften und Haltungen zu demokratischen Prinzipien, dann auf die Förderung des kognitiven Wissens und der Reflexionsfähigkeit sowie schließlich auf die Förderung der praktisch-instrumentellen Handlungskompetenz auf allen Ebenen des Lebens („demokratiekompetente Bürgerschaftlichkeit“).

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.

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 ihrer Problemlösungsfähigkeit (Folgen, Zukunfts- und Problemlösungsfähigkeit);
6. Argumentieren (und Stellung nehmen) für oder gegen eine Position; gem. eigener, aber ausgewiesener Kriterien (Stellungnahme, Kritik);
7. Begründen der eigenen Position in rechtlicher und moralischer Sicht sowie Handlungsmöglichkeiten abschätzen (Begründung, Handlungsfähigkeit);
8. Reflektieren (und diskutieren) der normativen Gehalte gemäß den Kriterien von Menschenrechten, Demokratie, Rechtsstaat oder Moralvorstellungen; beurteilen von Entscheidungs- oder Wertkonflikten (Reflexion).

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, Rechten 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).

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

Dieser Ansatz eines Modells für „demokratiekompetente Bürgerschaftlichkeit“, das für das Demokratie-Lernen in der Schule stufentheoretisch angelegt ist (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) bedarf noch weiterer Bearbeitung und Diskussion. Der Ansatz enthält viele Überschneidungen zu vielen anderen Kompetenzmodellen. Anschlüsse an internationale Ansätze (i. S. „Education for Democratic Citizenship“, Europarat und „Civic Education“, USA) wurden angestrebt. Dieses Kompetenzmodell zeigt sehr deutlich die Komplexität des Themas im Überschneidungsbereich von Fachlichkeit, fächerübergreifender Kompetenzförderung und Entwicklung von Demokratiekompetenz im Rahmen einer demokratischen Schulkultur.

LITERATUR

- Audigier, F. (2000): Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Council of Europe. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg.
- Barber, B. (1994): Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen. (1984), deutsche Ausgabe, Hamburg.
- Behrmann, G. (1996): Demokratisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 121 – 149.
- Beutel, W./Fauser, P. (2001): Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen.
- Bohnsack, F. (1976): Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg.
- Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Bukow, W. D./Spindler, S. (Hrsg.) (2000): Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen.
- Bulletin Nr. 54 vom 14. September 1999: Gemeinsame Erklärung von Bundespräsident Johannes Rau und der drei ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, Richard von Weizsäcker, Walter Scheel anlässlich der 50. Wiederkehr der Wahl des ersten Bundespräsidenten am 12. September 1949. Hrsgg. v. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Bonn.
- Center of Civic Education (CCE) (1994/2003²): National Standards for Civics and Government. Calabasas/Cal./USA.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie. 2 Bde, Opladen.

- Dewey, J. (1974): Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung. Eingel. und hrsg. von Correll, Werner. München.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (1916), übersetzt von Erich Hylla (1930). Neu hrsg. von Jürgen Oelkers. Nachdruck der 3. Aufl., Weinheim / Basel.
- Dewey, J. (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. (1927), deutsche Ausgabe, Bodenheim.
- Duerr, K. u. a. (2000): Strategies for learning democratic citizenship (deutsch: Demokratie-Lernen). Council of Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16 all. Strasbourg.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm BLK. Bonn.
- Flitner, A. (1996): Schule und Demokratie. In: Grundschulzeitschrift. H. 100 „Grundschule als Schule der Demokratie“, S. 6 – 9.
- Freudenberg Stiftung (Hrsg.) (2001): Gutachten und Empfehlungen: Demokratie lernen und leben. 3 Bde. Weinheim.
- Friedrich, C. J. (1959): Demokratie als Herrschafts- und Lebensform. Heidelberg.
- Hepp, G./Schneider, H. (Hrsg.) (1999): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule. Schwalbach/Ts.
- Himmelmann, G. (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- Himmelmann, G. (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 21-39.
- Himmelmann, G. (2002): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafenecker, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts., S. 63-79.
- Palentien, Ch./Hurrelmann, K. (2003): Schülerdemokratie. Minden-Neuwied.
- Roos, L. (1969): Demokratie als Lebensform. Diss., Freiburg.
- Schmidt, M. G. (1995): Demokratietheorien. Eine Einführung. Opladen.
- Schüle, A. (1952): Demokratie als politische Form und als Lebensform. In: Rechtsprobleme in Staat und Kirche. Festschrift für Rudolf Smend zum 70. Geburtstag. Göttingen, S. 321 – 344.
- Sliwka, A. (2001): Demokratie lernen und leben. Freudenberg Stiftung. Gutachten und Empfehlungen. Bd. II. Weinheim.
- Waschkuhn, A. (1998): Demokratietheorien. Politiktheoretische und ideengeschichtliche Grundzüge. München/Wien.

2 Aufgaben und Kompetenzen der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik

2.1 Das Programm der Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik

Boris Angerer unter Mitarbeit von Johanna Dietrich und Viola Tomaszek

Mit der dreijährigen Ausbildung von 116 Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik endete im März 2007 ein Transfer- und Qualifizierungsprogramm, das erstmalig parallel zu einem bundesweiten Schulentwicklungsprogramm der BLK aufgelegt worden ist. Ziel dieser Verknüpfung des Schulentwicklungsprogramms „Demokratie lernen und leben“ mit dem „Programm der Qualifizierung der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik“ war die Sicherstellung des Transfers der zahlreichen Ergebnisse des Schulentwicklungsprogramms, an dem rund 200 Schulen aus dreizehn Bundesländern teilnahmen.

Für die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern, die Schulen in der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen unterstützen sollen, beauftragte die BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ Ende 2001 das damalige Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB)⁵ mit der Einrichtung der Arbeitsstelle „Fortbildung“. Die Aufgabe der Arbeitsstelle war die Realisierung eines innovativen Qualifizierungsprogramms für die am BLK-Programm beteiligten Koordinatorinnen und Koordinatoren auf Bundes-, Landes- und Schulebene, das aufgrund des komplexen Profils des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ über die tradierten Formen der Fort- und Weiterbildung hinausgehen sollte.

Von März 2002 bis März 2003 wurde ein ausführliches Rahmenkonzept als Ergebnis einer bundesweiten Diskussion auf der Grundlage des Gutachtens von Edelstein und Fauser⁶ mit den Lenkungsausschussmitgliedern, den Projektleitern und Netzwerkkoordinatoren der beteiligten Bundesländer, Fachexpertinnen und Experten, den beteiligten Landesinstituten für Lehrerfortbildung sowie Beteiligten des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ diskutiert und vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) ausgearbeitet.

Das Qualifizierungsprogramm startete im Frühjahr 2004 und endete mit der feierlichen Zertifizierung der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik auf der Abschlussveranstaltung des BLK-Programms in Berlin am 3. März 2007.

2.1.1 Zielsetzung des Qualifizierungsprogramms

Das rund hundertseitige Gutachten lieferte eine ausführliche Begründung, warum das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ mit einem bundesweiten zertifizierten Qualifizierungsprogramm zu flankieren sei. Darin wird vor dem Hintergrund der politischen Einstellungen von Jugendlichen einerseits, andererseits in Hinblick auf die zunehmend komplexeren Herausforderungen, die junge Menschen zu bewältigen haben, die Notwendigkeit der Entwicklung und Förderung demokratischer Handlungskompetenzen sowohl auf individueller Ebene als auch die Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur auf institutioneller Ebene hervorgehoben. Die Qualifizierung von Beraterinnen

⁵ Bis 2003 Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, danach Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, ab März 2007 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Der Einfachheit halber wird in der Regel die Bezeichnung LISUM verwendet.

⁶ Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): „Demokratie lernen und leben“. Gutachten für ein Modellprogramm der BLK, in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 96. Bonn.

und Beratern für Demokratiepädagogik sollte neben den Interventionen und Maßnahmen des Schulentwicklungsprogramms einen wesentlichen Beitrag zur Erfüllung dieser übergreifenden Zielsetzungen leisten: „Von Lehrkräften und Schulleitungen werden Kompetenzen gefordert, die nicht zum üblichen Ausbildungsrepertoire gehören (...) Für eine solche Kompetenzerweiterung können die üblichen fachlichen Fortbildungsangebote nicht genügen.“⁷ Die Qualifizierung sollte somit einen Innovationstransfer im BLK-Programm und darüber hinaus schaffen, indem Beraterinnen und Berater ausgebildet wurden, die während und nach Ablauf des Programms Schulen hinsichtlich demokratiepädagogischer Inhalte beraten und dabei auf Programmserfahrungen bzw. eigene erworbene Kompetenzen zurückgreifen können.

2.1.2 Demokratiepädagogische Beratungskompetenzen

Zum Begriff der „Demokratiepädagogik“ wird im zitierten Programmgutachten erläutert, dass Demokratieerfahrungen den Grundstein demokratischer Haltungen und demokratischen Engagements bilden. „Soll (...) Schule für demokratische Verhältnisse oder Loyalität sorgen, muss sie zuallererst selber demokratische Verhältnisse als Erfahrung bieten“.⁸ Edelstein (vgl. 2007)⁹ differenziert drei Bereiche von Lerngelegenheiten und Kontexten, in denen Demokratie gelernt und erfahren wird:

1. den Unterricht, der gesellschaftliche Frage- und Problemstellungen berücksichtigt,
2. den Erwerb überfachlicher demokratischer Handlungskompetenzen, beispielsweise Kompetenzen zur Konfliktlösung, der Mitbestimmung und des öffentlichen Engagements im Unterricht und darüber hinaus,
3. und schließlich Erfahrungen, in denen Kinder und Jugendliche demokratische Haltungen und Wertvorstellungen entwickeln.

Zum Repertoire demokratiepädagogischer Beratung gehören somit inhaltliche, methodische und didaktische Kompetenzen in Bezug auf die Realisierung demokratieförderlicher Umfeldbedingungen für Schülerinnen und Schüler¹⁰. Die für die Schulentwicklung definierten Ziele des Programms „Demokratie lernen und leben“ bildeten in diesem Zusammenhang das Grundgerüst für die Inhaltsmodule des Qualifizierungsprogramms:

- Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern, ihrer intrinsischen Motivation und sozialen Kompetenz,
- Förderung verständnisintensiven Lernens als erfahrungsgeleitetes und Erfahrung vermittelndes Lernen,
- Förderung der sozialkognitiven Entwicklung von Schülerinnen und Schülern durch Perspektivenwechsel, soziomoralische Entwicklung und die Entwicklung demokratischer Tugenden,
- Trainieren von Zivilcourage mit Schülerinnen und Schülern,
- Methoden und Elemente des interkulturellen Lernens,
- Kompetenzen im Bereich der Gewaltprävention und -intervention, der Konfliktbearbeitung und Mediation,
- Methoden und Elemente einer „Erziehung für die Zivilgesellschaft“ (Civic Education) wie kooperatives Lernen, demokratisches Sprechen, Leadership Training und Service Learning.

⁷ Ebenda, S. 74.

⁸ Ebenda, S. 20.

⁹ De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik Heft 1. Weinheim und Basel (Beltz), S. 3 – 4.

¹⁰ Edelstein und Fauser, a.a.o., S. 58 – 70.

Innerhalb der Ausbildung von Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik stellten sich die mitwirkenden Expertinnen und Experten den Anspruch, entsprechend diesen Zielen Bedingungen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu schaffen, die besonders selbstgesteuerte, kooperative und motivational anregende Lernformen ermöglichen. Die methodische und didaktische Struktur der Qualifizierung sollte unter besonderer Beachtung motivationspsychologischer Grundsätze den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach autonomen Lernzugängen, kompetenzunterstützenden Lernarrangements, Möglichkeiten sozialer Einbindung sowie bedeutungsvollen und instruktional in hoher Qualität dargebotenen Lerninhalten entsprechen.

Die intensive Vorbereitung auf die spätere beratende Tätigkeit erfolgte nicht nur in Bezug auf die inhaltlichen Domänen der Demokratiepädagogik (inwiefern sich „Demokratiepädagogik“ als ein eigenständiger Bereich der Schulentwicklung herausbildet, wird sich erweisen), sondern auch hinsichtlich programmübergreifender Kompetenzen wie Schulentwicklungsberatung, Moderation oder Kommunikation. Diese Zielsetzung wurde als wesentlich für eine ganzheitliche Qualifizierung der Beraterinnen und Berater angesehen. Und nicht zuletzt entspannte sich entlang des Themas künftiger Tätigkeitsfelder häufig die Frage, welche spezifischen Beratungskompetenzen Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik benötigen, die Veränderungen an Schulen anstoßen und begleiten möchten.

2.1.3 Aufbau des Qualifizierungsprogramms

Durch seine Koppelung mit dem Schulentwicklungsprogramm war das Qualifizierungsprogramm primär an Lehrkräfte, schulnah arbeitende Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Psychologinnen und Psychologen sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der schulischen Fort- und Weiterbildung gerichtet.¹¹ Die berufsbegleitenden Qualifizierungsmodule und -veranstaltungen wurden in der Regel an Wochenenden in der Unterrichtszeit durchgeführt¹². Die mindestens vier zu belegenden Module unterteilten sich jeweils in einen ersten und zweiten Modulteil, der von einer Feld- und Erprobungsphase unterbrochen war. Daneben wurde die Qualifizierung durch drei zentrale Programmveranstaltungen (Auftaktkonferenz, Zwischenkonferenz, Transfer- und Abschlusstagung) in den einzelnen Programmphasen ergänzt. Die Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik umfasste einen Zeitraum von insgesamt drei Jahren und hatte einen Umfang von durchschnittlich 190 Stunden (a 45 Minuten) je Teilnehmerin und Teilnehmer.

Innerhalb dieser Zeit folgte die Qualifizierungsmaßnahme einem dreiphasigen Aufbau, dessen Struktur und Inhalte im Folgenden dargestellt werden.

2.1.3.1 Orientierungsphase

Die Orientierungs- und Basisphase fand als dreitägige Auftaktveranstaltung statt, in der eine Diskussion und Klärung des fachlichen Konzepts der Demokratiepädagogik erfolgte, sowie ein umfassender Überblick über die verschiedenen Qualifizierungsmodule bzw. -angebote gegeben wurde. Diese Informationen ermöglichten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine an ihren Interessen orientierte Modulbelegung in der folgenden Qualifizierungsphase.

Inhalte der Orientierungsphase waren:

¹¹ Es nahmen zu ca. 50 % Lehrkräfte, zu jeweils ca. 10 % Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Landesinstituten und Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen und des Weiteren Schulleiterinnen und Schulleitern, Psychologinnen und Psychologen, freie Beraterinnen und Berater sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulaufsicht und der Netzwerkkoordinationen, die in den Bundesländern für die Betreuung des Modellversuchs zuständig waren, teil.

¹² Durchschnittlich wurden an jedem verfügbaren Wochenende außerhalb der Ferienzeiten während des Programmzeitraums Fortbildungen durchgeführt.

- Vorstellen der grundsätzliche Ziele der Qualifizierung;
- Klärung des Demokratiebegriffs;
- Reflexion des eigenen Umgangs mit anderen Menschen;
- Erörterung des Verhältnisses von Norm und Praxis (normative und empirische Demokratie);
- Entwickeln von Vorstellungen zur Demokratie in der Schule;
- Vorstellung aller Qualifizierungsmodule und Beratung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für eine sinnvolle Modulkombination.

Das Angebot der Qualifizierungsmodule wurde somit entsprechend dem Wahlverhalten der Teilnehmenden fertiggestellt. Mit 60 Teilnehmerinnen und -teilnehmern wurde das Modul „Civic Education“ am häufigsten belegt, gefolgt von den ebenfalls sehr stark nachgefragten Modulen „Zivilcourage“ (50 Teilnehmerinnen und Teilnehmer), „Werte- und Moralerziehung“ (42 Teilnehmerinnen und Teilnehmer) sowie den Modulen für „Beratung und Moderation“ und „Projektdidaktik“ mit jeweils 38 Teilnehmerinnen und Teilnehmern). Entsprechend der Anforderung an die Zielgruppe des Qualifizierungsprogramms, möglichst mit Beratungserfahrungen in das Programm einzusteigen, konnten insbesondere bereits vorhandene Qualifikationen, die den Modulen Beratung und Moderation, Schul- und Organisationsentwicklung, Konfliktbearbeitung und Schulentwicklung sowie Civic Education entsprachen, für die Ausbildung angerechnet werden.¹³

Differenziert nach der Tätigkeit der Befragten ergaben sich interessanterweise keine besonderen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – vielmehr wurden die Module entsprechend den Anteilen der verschiedenen Berufsgruppen belegt.

2.1.3.2 Spezialisierungsphase

Die Spezialisierungsphase war die Hauptphase des Qualifizierungsprogramm, in der maximal drei Inhaltsmodule des demokratiepädagogischen Kompetenzbereichs mit insgesamt 96 Stunden sowie mindestens ein Modul der Beratungs- und Prozesskompetenz mit 40 Stunden belegt werden konnten. Die Möglichkeit, sich für die Qualifizierung bereits absolvierte Fortbildungen, die inhaltlich adäquat sind, anrechnen zu lassen führte zu einer unterschiedlich starken Belegung der Qualifizierungsmodule. Auf die während der Spezialisierungsphase obligatorische Feldphase zwischen dem ersten und zweiten Teil eines Moduls wird im Abschnitt „Reflexion“ näher eingegangen. Im Folgenden werden die einzelnen Module kurz vorgestellt:

Modul „Selbstwirksamkeitsförderung“

„Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung stärken die Fähigkeit und die Bereitschaft zu demokratischem Handeln. Die Wahrnehmung persönlicher Handlungskompetenzen eröffnet Handlungsoptionen und fördert Interesse, Engagement, Verantwortungsgefühl, Erfolgsoversicht, Sinnhaftigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung im Sinne demokratischer Partizipation.“¹⁴

Mit 29 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in drei Durchgängen gehörte das Qualifizierungsmodul Matthias Jerusalem und Johannes Klein-Heßlings zu den am häufigsten

¹³ Insgesamt wurden den 116 Teilnehmerinnen und Teilnehmern 71 Module angerechnet, bei jeweils vier zu belegenden Modulen bedeutet dies, dass etwa 15% der zu belegenden Veranstaltungen angerechnet wurden.

¹⁴ LISUM (2003): Programm der Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik. Programmbroschüre, S. 10.

angebotenen. Die Teilnehmenden erwarben Fähigkeiten zur differenzierten Analyse von Bedingungen und Risiken für die Entwicklung von Selbstkompetenzen, sozialen Fähigkeiten und schulischer Partizipation (u. a. Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung, Anerkennung, Vertrauen) Dazu gehörten die Auseinandersetzung mit Fragen der Leistungsbewertung und der Anerkennung von Schülerleistungen in ihrem Zusammenhang mit dem Lernklima sowie den Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Die Vermittlung von Strategien und Unterrichtsmethoden, wie eine Stärkung von Selbstwirksamkeit und eine demokratieförderliche Unterrichtsgestaltung realisiert werden können, hatte im Rahmen dieses Qualifizierungsmoduls das Ziel, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu befähigen, durch Beratung und Trainings selbstwirksamkeits- und demokratieförderliche Unterrichtsstrategien an Lehrkräfte vermitteln zu können.

Modul „Soziomoralische Entwicklung, Werte- und Moralerziehung“

„Werte- und Moralerziehung geschieht im Spannungsfeld einer Förderung individueller Autonomie und solidarischer Beteiligung an der Gemeinschaft. Die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme ist das Ziel dieser Erziehung und Grundlage einer gelebten Demokratie.“¹⁵

In dem Modul von Toni Stadelmann und Wolfgang Althof konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einführend mit dem Modell der „Just Community“ von Lawrence Kohlberg vertraut machen, das eine Möglichkeit darstellt, moralische Werte durch moralisches Leben in der Schulgemeinschaft zu erleben und zu erwerben. Die „Just Community“ bietet den Rahmen für einen partizipationsorientierten Unterricht sowie ein offenes und von Verantwortung getragenes Klassen- und Schulklima. Die theoretische Fundierung und die Einübung von Kooperations- und Konfliktlösungsstrategien einschließlich ihrer Einbettung in den Fachunterricht waren Inhalt dieses Moduls, das in zwei Durchgängen von insgesamt 38 Teilnehmerinnen und Teilnehmern belegt wurde.

Modul „Civic Education“

„Demokratiekompetenz (Wissen, Fertigkeiten, Werthaltungen) lassen sich am besten durch Erfahrung und Reflexion entwickeln. Civic Education bietet erfahrungsorientierte Lernsituationen im demokratischen Sprechen und die Übernahme von Verantwortung. Beim demokratischen Sprechen und verantwortlichen Handeln erwerben Schülerinnen und Schüler demokratische Handlungskompetenz durch aktives Tun in authentischen Lernsituationen in und außerhalb der Schule, sie sammeln Erfahrungen und reflektieren diese zusammen mit anderen Lernenden. Lehrerinnen und Lehrer modellieren Kompetenzen, unterstützen und beraten die Schülerinnen und Schüler im Erwerb dieser Handlungskompetenz.“¹⁶

Das am häufigsten nachgefragte Modul, das von Anne Sliwka und Susanne Frank durchgeführt wurde, gab eine Einführung in die wesentlichen Bestandteile der Civic Education: kooperatives Lernen, unterschiedliche Ansätze des demokratischen Sprechens (z. B. Debatte, Deliberation, Deliberationsforum), Verantwortungsübernahme (Service Learning), Jugendführungstrainings (leadership training). Dafür wurden die Gestaltung und Moderation innovativer Lernarrangements zum Demokratie-Lernen erprobt: Moderation und Gestaltung von Formen des kooperativen Lernens und deren Einbindung in den Unterricht; Anwendung von Formen des demokratischen Sprechens (Debatte und Deliberation) im Unterricht, im Klassenrat, in der Stufen- oder Schulversammlung und der Schulkonferenz; Realisierung projektdidaktischer Formen des Service Learning und Aufbau von Partnerschaften von Schule mit außerschulischen Partnern; konzeptionelle Entwicklung und Umsetzung von Führungstrainings für Jugendliche und junge Erwachsene.

¹⁵ Ebenda, S. 12

¹⁶ Ebenda, S. 14

Modul „Training von Zivilcourage“

„Dort, wo demokratische Werte und Normen verletzt werden, bedarf es des Einschreitens einzelner Personen und des Einschreitens von Gruppen. Notwendig dafür ist Wissen darüber, wie man einschreiten kann. Ebenso geht es um Zivilcourage im Sinne einer Sensibilisierung für Situationen, in denen man handeln soll, und um die Übernahme der Verantwortung dafür, dass etwas passiert. In der Demokratie ist Zivilcourage eine grundlegende soziale Kompetenz. Deshalb muss Zivilcourage in Bildungsprozessen kultiviert und in erfahrungsnahen Situationen eingeübt werden, damit sie dem Individuum als spezifische Handlungsbereitschaft zur Verfügung steht, wenn die soziale Situation es erfordert.“¹⁷

In dem Modul von Veronika Brandstätter-Morawietz, Sabine Backes sowie von Dieter Frey wurden sozial- und motivationspsychologische Erkenntnisse zu Fremdenfeindlichkeit, Hilfeverhalten und erfolgreicher Zielrealisierung vermittelt: Handlungswissen, wie Expertentipps für Notfallsituationen, Faktenwissen zu ökonomischen und sozialen Aspekten der Ausländerpolitik, Handlungskompetenzen in Zivilcourage sowie die Reflexion von Problemen zivilcouragierten Handelns.

Ein besonderer Schwerpunkt bestand im Training von Zivilcourage in verschiedenen Situationstypen, die mit Schülerinnen und Schülern eingeübt werden können.

Die von rund 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmern besuchten zwei Moduldurchgänge erhielten von den Teilnehmenden am häufigsten die Einschätzung, zu den Modulinhalten eigene Beratungsangebote zu planen.

Modul „Menschenrechte und interkulturelle Differenz“

„Die Förderung demokratischer Handlungskompetenz und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur in der Einwanderungsgesellschaft sind auf den angemessenen Umgang mit Formen der Diskriminierung und auf die Verankerung menschenrechtlicher Grundsätze im Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern angewiesen. Daher sollte eine demokratische Schulpolitik sich mit Formen des Rassismus, Rechtspopulismus/Rechtsextremismus explizit auseinandersetzen, die Gestaltungsmöglichkeiten einer antidiskriminierenden Organisationsentwicklung reflektieren und Umsetzungsmöglichkeiten aufzeigen.“¹⁸

Das Modul von Ulrike Wolff-Jontoffsohn erhielt von 13 bewertenden Teilnehmenden (Gesamtzahl 14) wegen seiner Durchführung und der Einschätzungen zur Anwendbarkeit exzellente Bewertungen. Grundlage des Moduls war das Verständnis der Menschenrechte als normative Grundlage von Demokratie und demokratischer Pädagogik sowie der Kritik von Formen rassistischer und kulturbezogener Diskriminierung. Vor der Prämisse, dass die Menschenrechte ein unverzichtbarer kritischer Maßstab für die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen, Demütigungen und sozialer Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft sind, wurde inhaltlich auf vier Ebenen gearbeitet: auf der Ebene der fachwissenschaftlichen Diskussion; der Ebene der selbstreflexiven Klärung eigener Erfahrungen und Vorannahmen; der Erörterung praktischer Umsetzungsmöglichkeiten als dritter Ebene erfolgten schließlich Trainings- und Übungsphasen, die sich in besonderer Weise dem Umgehen mit interkulturellen Differenzen zuwandten.

¹⁷ Ebenda, S. 16

¹⁸ Ebenda, S. 18

Modul „Konfliktbearbeitung und Schulentwicklung“

„Demokratie ist mit gewalttätigem Handeln unvereinbar. Deshalb gewinnt das Erlernen von Verfahren der gewaltfreien Konfliktregelung gerade im schulischen Raum zunehmend an Bedeutung. Die Förderung von Konfliktfähigkeit sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch Schülerinnen und Schülern stellt eine der zentralen demokratiepädagogischen Kompetenzen dar, die im Kontext von Schulentwicklung, z. B. bei der Gestaltung einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur oder bei der Teamentwicklung, von großem Nutzen sein kann.“¹⁹

Das von Wilfried Schubarth, Christian Böhm, Angelika Fabricius und Peer Kaeding angebotene Modul verweist auf die enge inhaltliche Verknüpfung demokratiepädagogischer Beratung und Fortbildung, indem die Konfliktfähigkeit sowohl von Lehrkräften als auch Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt des Interesses standen. So bot das Modul 37 Teilnehmenden eine Einführung in Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien von Gewalt im schulischen Kontext. Dazu gehörten Überblickskenntnisse über Konzepte der Gewaltprävention und -intervention, Kenntnisse, Reflexions- und Handlungsfähigkeiten in Bezug auf Konfliktfälle sowie die Kenntnisse über rechtliche Rahmenbedingungen. Eine vertiefte Behandlung des Inhaltsbereichs Mediation und Schulentwicklung fand anhand von Fallbeispielen, des systemischen Ansatzes „Mediation und Schulprogramm“, der Mediation in Gruppen sowie der Praxisreflexion und Beratung von Mediationsprojekten statt.

Modul „Verständnisintensives Lernen“

„Die Förderung demokratischer Handlungskompetenz und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur ist auf eine kritische und auf Multiplikation guter Erfahrungen gerichtete Wahrnehmung von Kompetenzen, Themen und Projekten heutiger Schulen angewiesen. Nicht zuletzt deshalb soll die kritische Auseinandersetzung mit sogenannten „Best-Practices“ einen Schlüssel zu möglichen Handlungsformen, aber auch zur Entdeckung und Förderung ähnlich gehaltvoller Projektstrukturen an Schulen beitragen.“²⁰

Das von Peter Fauser und Wolfgang Beutel leider nur einmal angebotene und von rückmeldenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern (Gesamtzahl: 12) mit Bestnoten versehene Modul zielte auf eine systematische Verbindung verständnisintensiven Lernens mit den Fragen demokratischer Schulentwicklung. In einem ersten Schritt ging es um die Einführung und Auseinandersetzung mit dem Konzept des „Verständnisintensiven Lernens“. Gemeint ist dabei ein Lernen, das zu anwendungsbereitem, bewährtem und zugleich problemoffenem Wissen führt. Beim verständnisintensiven Lernen wirken Erfahrung, Vorstellen, Begreifen und Metakognition zusammen. In einem zweiten Schritt wurde davon ausgegangen, dass Demokratie und Politik erfahrungs- und handlungsbezogen gelernt werden müssen und sich dabei auf eine Reihe von Erfahrungen und Positionen besonders der reformpädagogischen Tradition beziehen können (z. B. Lernen durch Erfahrung, „Demokratie als Lebensform“, „praktisches Lernen“). Im Rahmen von Best-Practice nach Themen-, Schular- oder sonstigen Kriterien wurden anschließend Projekte und Projektideen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer reflektiert, um Handlungs- und Entwicklungsstrategien für die Anleitung, Beratung und Moderation von Projekten zu erarbeiten.

Modul „ProjektDidaktik“

„Für die Entwicklung demokratischer Schulkultur und demokratischer Handlungskompetenz kommt dem Projekt als einer der großen Unterrichtsformen ganz besondere Bedeutung zu. In der Verbindung von Aufgaben- und Problemformulierung, Planung, Handeln, öffentlicher Präsentation und kritischer Reflexion als einem gemeinsamen Arbeitsprozess bildet das Projekt eine Art Idealmodell demokratisch strukturierten Handelns und demo-

¹⁹ Ebenda, S. 20

²⁰ Ebenda, S. 22

kratisch strukturierter Verfahren. Das Modul soll durch Verbindung eigener Praxis und fachlicher Reflexion dazu befähigen, selbst Projekte durchzuführen.“²¹

Das von Wolfgang Emer und Wolfgang Steiner durchgeführte Modul gab den 38 Teilnehmenden eine Einführung in den aktuellen Stand der projektdidaktischen Diskussion und verband diese mit der praktischen Erprobung: didaktische Bausteine der Ideenfindung und Planung (Methoden: Ideenspaziergang, Zeitungsrecherche, Selbstcheck); Planung in der Gruppe (Fünf-Schritt-Methode, Ideenwerkstatt: „Von der Idee zur Projektskizze“); Umgang mit Datenbanken und Beispielsammlungen sowie Internet- und Buchrecherchen zu ausgewählten Themen. In einer Phase „Selber lernen im Projekt“ erlebten die Teilnehmenden alle Phasen eines Projektes von der Ideenfindung und Planung bis zur Präsentation und abschließenden Reflexion.

2.1.3.3 Fortbildungsmodule für Prozess- und Beratungskompetenz

Da gerade Beratungs-, Prozess- und Schulentwicklungskompetenzen für das Initiieren und Begleiten von Veränderungsprozessen in Schulen unabdingbar sind, standen neben der Ausbildung der überwiegend demokratiepädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten auch die Fortbildung beraterischer Kompetenzen im Fokus der Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik. Die Teilnehmenden an der Qualifizierung belegten deshalb, je nach spezifischem und individuellen Bedarf, mindestens eines der drei Module der Beratungs- und Prozesskompetenz.

Modul „Projektmanagement/Projektentwicklung“

„Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben Kompetenzen, ein Projekt in der Schule von der Idee und Konzeption über die Organisation und Durchführung bis zum Ergebnis und zur Evaluation zu managen und zu entwickeln.“²²

Anhand der konkreten Projekte der 19 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden in dem von Martin Creutzburg in zwei Durchgängen durchgeführten Modul folgende Themen bearbeitet: Einbettung der Projektarbeit in die Kommunikation, den Unterricht und die Schulprogrammarbeit an Schulen; Ansätze und Methoden des Projektmanagements; Projektplanung, -phasen, -organisation und -steuerung. Die Auswertung erfolgte im Rahmen eines Kolloquiums, in dem die „Projektstagebücher“ der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Grundlagen für die Reflexion des Moduls waren. Das als sehr teilnehmernah eingeschätzte Modul profitierte von seiner geringen Teilnehmeranzahl, die ein gutes Arbeitsklima ermöglichte.

Modul „Schulentwicklung/Organisationsentwicklung“

„Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben Kompetenzen, ein Vorhaben der Schulentwicklung von der Idee und Konzeption über die Organisation und Durchführung bis zum Ergebnis und zur Evaluation zu konzipieren und zu begleiten.“²³

Entlang der konkreten Aufträge und Vorhaben der 29 Teilnehmenden fand in den von Martin Creutzburg durchgeführten Modulen eine Reflexion des Leitbilds „Demokratie-Schule“ anhand verschiedener Definitionen und Ansätze der Schulentwicklung statt. Es erfolgte eine einführende Erarbeitung der Rolle von Instrumenten der externen und internen Evaluation, der Zielklärung, Phasen sowie der personellen Ressourcen, die für Schulentwicklungsprozesse erforderlich sind. Die organisatorisch bedingte Aufteilung des Moduls in drei Durchgänge erlaubte eine sehr teilnehmerorientierte Durchführung.

²¹ Ebenda, S. 24

²² Ebenda, S. 29

²³ Ebenda, S. 30

Modul „Beratung und Moderation“

„Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben sowohl die Kompetenzen, einzelne Personen, Gruppen oder auch Schulen insgesamt zu beraten als auch die in Gruppen und Organisationen laufenden Prozesse zu moderieren. Dabei werden vor allem Modelle, Haltungen und Methoden vermittelt, in demokratischen Prozessen zu beraten und zu moderieren.“²⁴

Anhand der konkreten Aufträge und Vorhaben der 38 Teilnehmenden erfolgte in dem Modul, das von Jochen Spielmann durchgeführt wurde, eine Einführung in die Begriffe und Definitionen, Konzepte und Haltungen der Beratung und Moderation. Am praktischen Beispiel wurden Anlässe, Settings, Beratungsformen (z. B. Coaching, Supervision), Modelle, Formen und Übungen reflektiert und erprobt. Den insgesamt drei Durchgängen attestierten die Teilnehmenden eine sehr teilnehmernahe Durchführung.

2.1.3.4 Transfer- und Vernetzungsphase

Die im Programm hervorgehobene Transfer- und Vernetzungsphase stellt, wie auch die Feldphasen zwischen den einzelnen Modulteilern, ein wesentliches Element der Umsetzung des Programms in die schulische Regelpraxis dar. Innerhalb des Programms schloss diese Phase die Gestaltung und die Mitwirkung der beiden bundesweiten Transfer- und Abschlussveranstaltungen ein (20 und 15 Stunden), die der inhaltlichen Abrundung der Ausbildung dienten, Workshops zum Thema der Beraterrolle und Instrumenten der demokratiepädagogischen Beratung anboten sowie eine Vernetzung in Beraterprojekten oder bundesweiten Arbeitszusammenhängen ermöglichten. Ziel der Veranstaltungen in dieser Phase war daneben die direkte Rückkopplung von Erfahrungen der Modellversuchsschulen aus den einzelnen Bundesländern sowie die Arbeit mit Materialien, die im Rahmen des Modellprogramms entstanden sind.

2.1.4 Reflexion

Ein wesentlicher Anspruch des Qualifizierungsprogramms bestand von Beginn an in seiner partizipativen Ausgestaltung. Die angehenden Beraterinnen und Berater waren zu einem großen Teil in die Veranstaltungsdurchführungen und -planungen während des Programms direkt einbezogen; daneben wurden die Qualifizierungsmodule während der gesamten Fortbildung mit Hilfe eines Fragebogens durch die Beraterinnen und Berater fortlaufend evaluiert.

Die Ergebnisse der Evaluation, auf die im Kapitel 4 noch genauer eingegangen wird, bieten eine gute Grundlage für einen Rückblick auf die Ziele des Qualifizierungsprogramms, ihre Umsetzung und einen Ausblick auf die Anforderungen des künftigen Einsatzes der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik.²⁵

Das vom LISUM Bbg konzipierte Qualifizierungsprogramm zielte auf die Entwicklung demokratierelevanter Fortbildungs- und Beratungskompetenzen von Beraterinnen und Beratern, die erstmals parallel zu einem bundesweiten Schulentwicklungsprogramm für den Transfer der Programmresultate in die Schulen ausgebildet worden sind. Dies sollte, wie zuvor beschrieben, durch

- die Herausbildung programmrelevanter demokratiepädagogischer Kompetenzen bei den Beraterinnen und Beratern,

²⁴ Ebenda, S. 31

²⁵ Die Modulevaluation gab den Modulverantwortlichen einerseits ein Feedback zu ihren Veranstaltungen, andererseits sollten Erkenntnisse für eine Gesamtevaluation des Programms gewonnen werden, die Auskunft über die Qualität der Ausbildung wie auch über die Anforderungen des künftigen Einsatzes der Beratenden für Demokratiepädagogik geben.

- die Berücksichtigung aktueller Ergebnisse aus der Weiterbildungsforschung und der Evaluation von Fortbildungsprogrammen,
- eine sehr anwendungsnahe Umsetzung des Programms geschehen.

Die insgesamt positive und zum Teil sehr gute Bewertung der Modulveranstaltungen und die ihnen zugemessene Relevanz für die demokratiepädagogische Arbeit an den Schulen – wie im Kapitel 5 beschrieben – resultiert aus den positiven Einschätzungen zur Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten und deren gelungene und sehr teilnehmerorientierte Durchführung der Modulveranstaltungen – offenbar konnte in einem hohen Maße den Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entsprochen werden.

2.1.5 Ausblicke auf den Einsatz und die weitere Qualifizierung der Beraterinnen und Berater

Neben der Befragung zu einzelnen Aspekten der Veranstaltungsdurchführung und des wahrgenommenen Lernerfolgs ermittelte die Modulevaluation ebenfalls Einschätzungen zum künftigen Einsatz der ausgebildeten Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik, die einen Einblick erlauben, inwiefern sie sich für ihre Beratertätigkeit gewappnet fühlten und welche Anforderungen für künftige Qualifizierungsprogramme und den Beratereinsatz gefolgert werden können. Einige exemplarische Einschätzungen der Teilnehmenden illustrieren recht gut, vor welchen Problemen die Programm-beteiligten standen:



Wichtige Hinweise geben beispielsweise die Einschätzungen zur Feldphase zwischen dem ersten und zweiten Teil der Inhaltsmodule. Die Feldphase stellte eine wesentliche Gelenkstelle zwischen dem Schulversuchsprogramm und dem Qualifizierungsprogramm dar, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beispielsweise eine Praxisphase an den Programmschulen einlegen konnten, die „eine Vertiefung und Anwendung des Gelernten in schulischen Kontexten ermöglicht“²⁶. In der Gesamtauswertung aller Module resümieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer positiv, dass sie die Erfahrungen der Feldphase im Kurs ausreichend reflektieren konnten („trifft eher zu“); ein großer Teil der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer fügt dem jedoch hinzu, die Inhalte kaum oder gar nicht in der Praxis zwischen den Modulen erprobt zu haben. Der Anspruch, in die Ausbildung eine Praxisphase einzubauen, wird hier mit den Zeitbudgets der Teilnehmenden in Konflikt geraten sein: Aus Sicht eines großen Teils der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lag ein Grund darin, dass zwischen den Modulteilern sowohl zu wenig Zeit als auch zu wenig Gelegenheiten bestanden, das Gelernte während der Feldphasen auch anzuwenden. Ein weiterer Grund hierfür mag darin bestanden haben, dass eine verbindliche Abstimmung der zentralen Fortbildungen mit den bundesweit verteilten Teilnehmenden und

²⁶ LISUM (2003): Programm der Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik. Programmbroschüre. Ludwigsfelde.

ihre Teilnahme an den dezentralen Projekten der Programmschulen nicht realisiert werden konnte. Die Einschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, während der Feldphase so gut wie keinen Kontakt zu den Modulverantwortlichen gehabt zu haben (zum Item „Austausch mit den Dozenten“ stellten ca. 20 Prozent „trifft eher nicht zu“, und ca. 60 Prozent „trifft nicht zu“ fest), geben eine Auskunft darüber, dass der fachliche Austausch in der Praxisphase, der z. B. ein wichtiges Merkmal der Lehrerausbildung ist, nicht ausreichend gegeben war. Im Rahmen künftiger Fortbildungen müssen solche zeitlichen und organisatorischen Abstimmungsbedarfe daher frühzeitig ins Blickfeld geraten.

Eine weitere Facette des erforderlichen Praxisbezugs während des Ausbildungsprogramms stellen die in Kapitel 5 näher beschriebenen Einschätzungen der Beraterinnen und Berater zu ihrem augenblicklichen und künftigen Einsatz dar. Die relativ selten getroffenen Aussagen, zu Inhalten des Qualifizierungsprogramms bereits Beratungsangebote gemacht zu haben („trifft eher nicht zu“) bzw. solche künftig zu unterbreiten (mittlerer Wert zwischen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“) dokumentieren, dass der Erfolg bzw. Misserfolg des Qualifizierungsprogramms in einem hohen Maße vom künftigen Einsatz der Beraterinnen und Berater und den dafür bereitgestellten Ressourcen abhängen wird.

Die verhaltenen Einschätzungen zur Beratertätigkeit während des Programms korrespondieren mit den zum Zeitpunkt der Erhebungen als unklar konstatierten Transferkonzepten der Bundesländer und werfen nicht zuletzt die Frage auf, wie in Zukunft Demokratiepädagogik in die Schulen kommen soll.

Eine wesentliche Chance und Ressource des Beratereinsatzes dürfte in der hohen Motivation der Beraterinnen und Berater selbst liegen, die die Bedeutung demokratiepädagogischer Inhalte für die Schule sowie die Lehrerausbildung außerordentlich hoch einschätzen und auf dem Wege der Selbstorganisation oder im Gefolge der Transferbemühungen der Bundesländer gegenwärtig auf ihre vielfältigen Beratungsangebote aufmerksam machen, zum Beispiel:

www.democaris.de
www.demokratiepaedagogikberatung.de
www.degede.de



Den motivationalen Rückhalt und die professionelle Sicherheit beziehen die Beraterinnen und Berater aus den von ihnen mit- und weiterentwickelten Best-Practise-Beispielen der Praxisbausteine, die über das BLK-Programm publiziert wurden (www.blk-demokratie.de), und aus den zahlreichen eigenen Fortbildungsangeboten und -ansätzen, die die bundesweiten Veranstaltungen des Qualifizierungsprogramms inhaltlich getragen haben²⁷. Optimistisch stimmen auch die Einschätzungen der Beraterinnen und Berater, die ja als „Lehrende und Lernende“ das Programm mitgestalteten, mit den Modulen eine praxisbezogene Ausbildung erhalten zu haben, die „an Schulen wirklich eingesetzt werden kann“.

2.1.6 Kooperationspartner

Ein wesentliches Merkmal und eine besondere Herausforderung des Projektmanagements bestand während des Projektzeitraumes darin, das Konzept des Qualifizierungs-

²⁷ Genannt seien hier die zahlreichen Workshops zu den Themen „Beraterrolle und Moderation“, „Zivilcourage“, „kollegiale Fallberatung“, „Feedback an Schulen“, „Beratung an multiethnischen Schulen“, „Projektdidaktik“ sowie zum Thema Schulentwicklung.

programms und Eckpunkte seiner Durchführung mit den zahlreichen beteiligten Partnern abzustimmen. Darin war inbegriffen, auch im Sinne der Sicherstellung von Nachhaltigkeit, die Herausbildung bundeslandübergreifender demokratiepädagogischer Netzwerke zu fördern. Auf die Partner des Projektmanagements wird im Folgenden eingegangen:

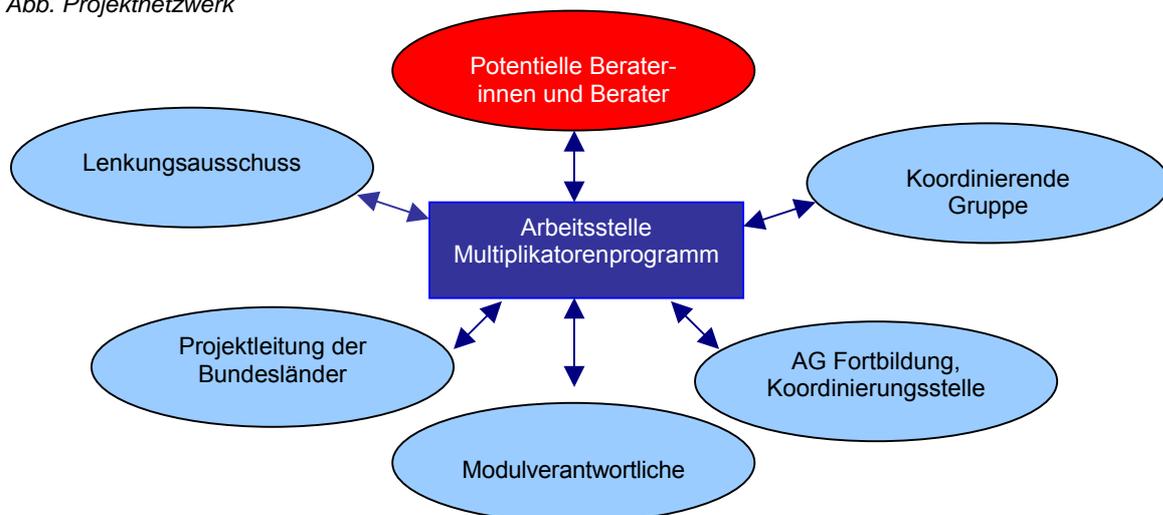
Arbeitsgruppe Fortbildung, Koordinierungsstelle

Die AG Fortbildung bildete den wichtigsten Arbeitszusammenhang mit der Koordinierungsstelle des BLK-Programmträgers, der FU Berlin. Gemeinsam mit den Projektleitern der FU Berlin und dem Team der Koordinierungsstelle wurden in der AG Fortbildung einerseits die Programmvorhaben des Schulentwicklungsprogramms und des Qualifizierungsprogramms aufeinander abgestimmt, andererseits fand ein fachlicher Austausch zu den zahlreichen Programmfragen statt (Inhalte und Konzept der Qualifizierung, Veranstaltungen, Termine, Ziele und Inhalte der AG „Rolle der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik“, Finanzierungsmodi, Evaluation, Fragen des Zertifikats und der Credits).

Anbindung der Arbeitsstelle an das LISUM

Die Anbindung der Arbeitsstelle an das LISUM stellt einen wesentlichen Faktor für die gelungene Umsetzung des Multiplikatorenprogramms dar, indem die Konzeptausarbeitung, wissenschaftliche Begleitung sowie inhaltlich-organisatorische Umsetzung des Programms von Beginn an in einer Hand lagen und von einer Institution getragen werden konnten, die über langjährige Erfahrung in der Multiplikatorenfortbildung verfügt. Aufgrund der guten fachlich-personellen Ressourcen des Landesinstituts konnten personelle Wechsel im Team der Arbeitsstelle unkompliziert bewältigt werden.

Abb. Projektnetzwerk



Koordinierende Gruppe MBJs/LISUM

Mit der Koordinierenden Gruppe des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) und des LISUM wurden die Eckpunkte der Gewinnung brandenburgischer Lehrkräfte für das Qualifizierungsprogramm und ihre Anbindung an die schulischen Beratungssysteme abgestimmt sowie der Informationsfluss über das Qualifizierungsprogramm und seine Ziele sichergestellt. Weitere Ergebnisse der Zusammenarbeit waren: die Information der brandenburgischen Schulrätinnen und -räte zum Qualifizierungsprogramm, die Information und Vernetzung demokratiepädagogischer Akteure im Rahmen von Veranstaltungen, an denen die Koordinierende Gruppe, die brandenburgischen Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik sowie die brandenburgischen Modellversuchsschulen teilnahmen.

Lenkungsausschuss

Im Lenkungsausschuss fand die inhaltliche Abstimmung der Bundesländer zu allen wesentlichen Aspekten des Qualifizierungsprogramms statt, die durch die Arbeitsstelle im Zusammenwirken mit der Koordinierungsstelle und der AG Fortbildung vorbereitet worden waren. Daneben wurden die Mitglieder fortlaufend über den Stand des Qualifizierungsprogramms informiert und in Hinblick auf wesentliche Umsetzungsfragen konsultiert.

Mit der Einsetzung der Arbeitsgruppe „Rolle der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik“ trug der Lenkungsausschuss dazu bei, länderübergreifend das berufliche Profil der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik mit Hilfe des „Orientierungsrahmens“ zu beschreiben. Augenfällig neben der Betrachtung und Definition potenzieller Tätigkeitsfelder der künftigen Berater, die offen für die unterschiedlichen Qualifikationsprofile sind, ist in diesem Papier die Betonung und zusätzliche explizite Ausweisung erforderlicher Beraterkompetenzen. Vorausschauend markiert dieser Nachdruck das Erfordernis demokratiepädagogischer Beratung für Prozesse der Schulentwicklung.

Modulverantwortliche

Die Modulverantwortlichen verantworteten die inhaltliche Qualität der Modulveranstaltungen und gaben der Arbeitsstelle ein regelmäßiges Feedback zu ihren Veranstaltungen. Ihre Mitwirkung an der Konzeption und Durchführung des Qualifizierungsprogramms (Konzept, Auftaktveranstaltung, Zwischenkonferenz, Abschlussveranstaltungen) mit eigenen Workshops und Beiträgen oder an der AG „Rolle der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik“ trug wesentlich zur erfolgreichen Durchführung und positiven Wahrnehmung des gesamten Qualifizierungsprogramms bei.

Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik

Zur Arbeitsphilosophie des Projektmanagements und zum partizipativen Konzept des Qualifizierungsprogramms gehörte die frühzeitige Einbindung der künftigen Beraterinnen und Berater in die Planung und Durchführung des Qualifizierungsprogramms. So wurden Anzahl der angebotenen Module, der Ort ihrer Durchführung und die inhaltliche Weiterentwicklung unmittelbar an den Wünschen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgerichtet. Weiterhin wurde seitens der Arbeitsstelle großer Wert darauf gelegt, zum Teil an den Modulen selbst teilzunehmen bzw. während der Veranstaltungen, die an Wochenenden stattfanden, zumindest als Ansprechpartner für organisatorische Fragen präsent zu sein.

Da die Auftaktveranstaltung, die Zwischenkonferenz sowie die Abschlusskonferenz Bestandteile des Qualifizierungsprogramms waren, wurden Workshops von den Beraterinnen und Beratern durchgeführt bzw. die Veranstaltungen gemeinsam mit der Arbeitsstelle vorbereitet.

Projektleitungen und Netzwerkkoordinationen in den Bundesländern (PLNK)

Ein weiterer Kommunikationskanal bestand in dem regelmäßigen Kontakt mit den PLNK, der durch die Beteiligung der Länder an den Schulentwicklungsprojekten ohnehin gegeben und erforderlich war. Sowohl die regelmäßigen PLNK-Treffen sowie der bilaterale Kontakt in die Länder ermöglichte eine schnelle Kommunikation zu aktuellen Fragen im Qualifizierungsprogramm. Die PLNK waren somit ein wichtiges Bindeglied zwischen der Arbeitstelle und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Qualifizierungsprogramm.

2.2 Erfahrungsbericht „Civic Education“

Susanne Frank / Anne Sliwka

2.2.1 Das Modul „Civic Education“ und sein demokratiepädagogischer Ansatz

Im Modul „Civic Education“ verstehen wir unter Demokratiepädagogik Ansätze, Methoden, Lern-Lehr-Arrangements, die die Lernenden schrittweise befähigen, Verantwortung für sich und die Gemeinschaft zu übernehmen und über Inhalte, Bedürfnisse und Interessen in demokratischer Form zu sprechen, zu argumentieren und in einer Deliberation zu Entscheidungen zu gelangen. Um die dafür notwendigen Kompetenzen aufzubauen, stützt sich das Modul auf zwei Säulen:

- Demokratisches Sprechen und
- Service Learning.

Zum Demokratischen Sprechen zählen zum einen Methoden der Unterrichtsgestaltung wie kooperatives Lernen, Debatte, Deliberation bis hin zu komplexeren Verfahren wie Parlamentssimulation oder Deliberationsforums. Zum Anderen gehören zum Demokratischen Sprechen Methoden zur demokratischen Gestaltung der Klassengemeinschaft und des Schullebens, wie Klassenrat, Schulversammlungen bis hin zur Just Community. Mit Hilfe der Methoden des demokratischen Sprechens ist eine kleinschrittige Demokratisierung des Unterrichts möglich.

Service Learning ist ein aus dem nordamerikanischen Raum stammender Ansatz, in dem – meist in Projektform organisiert – ein Dienst am Gemeinwohl (engl. service) mit kognitivem, emotionalem und sozialem Lernen in der Schule verknüpft wird. Der Ansatz dient der Öffnung der Schule gegenüber der Gemeinde und eignet sich besonders für die pädagogische Gestaltung von Ganztagschulen.

2.2.2 Ausbildung der Beraterinnen und Berater im Modul „Civic Education“

Die Zielgruppe unseres Moduls war sehr heterogen zusammengesetzt. In ihr waren Personen aus verschiedensten Arbeitsbereichen und mit unterschiedlichen Aufgabengebieten vertreten, darunter Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulaufsicht, der Schulbehörden, Lehrerfortbildung, Jugendhilfe und freie Beraterinnen und Berater. Wir haben im Modul versucht, ihnen – ausgerichtet auf ihren Arbeitsbereich und ihr jeweiliges Aufgabengebiet – einen Zugang zu den oben genannten Ansätzen bereitzustellen.

Dazu gehörte vor allem die Vorstellung und praktische Erprobung unterschiedlicher methodischer Ansätze. Vor allem in der Reflexion der Felderfahrungen haben wir Methoden zur Reflexion und Evaluation der Methoden, Möglichkeiten und Strukturierung einer schrittweisen Einführung der Methoden in die Schule, zum schrittweisen Aufbau von Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern und Begleitung und Beratung bei Fragen der Schulentwicklung durch die Einführung innovativer demokratiepädagogischer Methoden vermittelt.

Zusätzlich haben wir Wissen zu schulischen Innovationsprozessen sowie zu Fragen der Kooperation von außerschulischen Partnern und Schule vorgestellt und Möglichkeiten geboten, dieses Wissen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen zu reflektieren.

2.2.3 Notwendiger Kompetenzerwerb der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik aus unserer Sicht

Der Kompetenzerwerb der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik sollte unserer Ansicht nach vor allem auf folgende Schwerpunkte gerichtet sein:

- Kommunikationsfähigkeit,
- Einfühlungsvermögen,
- Empathie,
- Analysefähigkeit,
- Diagnosefähigkeit,
- Phantasie,
- Konfliktfähigkeit,
- Konfliktlösungsfähigkeit,
- Fähigkeit, Synergien und Zweigewinnerspiele zu denken und zu finden,
- Methoden des Projektmanagements,
- Fähigkeit, Netzwerke zu bilden und zu nutzen,
- Handwerkszeug zur Schulentwicklung & Innovationstheorie, sowie die
- Fähigkeit zur Anleitung und Durchführung von Reflexion und Evaluation.

2.2.4 Fragestellungen, die im Modul noch nicht ausreichend Platz gefunden haben

Aus der Auswertung der Felderfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergab sich, dass oft eine qualitative Weiterentwicklung der Methoden und Ansätze im Anwendungskontext der Teilnehmerinnen und Teilnehmer produktiv gewesen wäre. Dazu gehört auch die Weiterentwicklung der Methoden in Richtung Institutionalisierung an den Schulen und Wege der Schulentwicklung durch die genannten Ansätze. Hier wären Zeiten für eine systematischere Reflexion und Evaluation von Projekten hilfreich gewesen.

2.2.5 Beispiele von Methoden aus dem Modul „Civic Education“

Im Folgenden werden zwei Beispiele aus dem Modul erörtert:

(1) Beispiel für Verantwortungslernen: Das Service Learning

Folgende Projekte sind Beispiele für die Umsetzung von Service Learning an Schulen:

- Schülerinnen und Schüler einer 9. Klasse einer Viernheimer Gesamtschule bauen ein Mentorenprogramm für Migrantenkinder auf.
- Bamberger Gymnasiasten entwickeln eine Marketing-Strategie für die Produkte einer Behindertenwerkstatt der Lebenshilfe.
- Realschülerinnen und -schüler der Eugen-Bachmann-Schule aus Waldmichelbach im Odenwald konzipieren ein Bewerbungstraining und eine Hausaufgabenhilfe für die jüngeren Mitschülerinnen und -schüler.
- Schülerinnen und Schüler eines Göttinger Kunst-Leistungskurses gestalten aus einem alten Pavillon im botanischen Garten auf der Grundlage eigener Entwürfe ein Café.

- Eine Klasse vom Foucault-Gymnasium in Hoyerswerda untersucht den Algenbefall im See des Stadtzoos und macht der Stadt konkrete Vorschläge zur Lösung dieses ökologischen Problems.
- Eine andere Klasse dreht einen Kurzfilm, den der örtliche Mosambique-Verein nutzen kann, um über seine Arbeit zu informieren und Spenden zu sammeln.
- Mittelstufenschülerinnen und -schüler aus Franken erforschen mit Hilfe von Interviews die Biographien alter Menschen in ihrer Stadt und machen daraus ein Buch.
- Schülerinnen und Schüler des Borwin-Gymnasiums in Rostock konzipieren eine stadtgeschichtliche Ausstellung, die beim Jubiläumsfest ihres Stadtviertels gezeigt wird.

Mit diesen Projekten leisten diese Schülerinnen und Schüler einen Dienst am Gemeinwohl (engl. Service), erarbeiten dabei aber gleichzeitig Lerninhalte, wenden diese an und erlangen so verschiedene Kompetenzen (engl. Learning). So entwickeln Schülerinnen und Schüler ein Mentorenprogramm für Migrantenkinder **und** setzen sich mit den Themen Migration und Leseförderung auseinander. Sie gestalten einen alten Pavillon als Café **und** erarbeiten Gestaltungsmethoden und -theorien sowie kunsthistorische Konzepte oder sie untersuchen den Algenbefall im See des Stadtzoos **und** beschäftigen sich mit ökologischen und naturwissenschaftlichen Methoden und Konzepten.

In Service-Learning-Projekten wird schulisches Lernen grundlegend anders organisiert. Die Projekte sind nicht eine extracurriculare Aktivität, sondern der „Schulunterricht“ selbst. In den Projekten lernen Schülerinnen und Schüler durch ihre aktive Teilnahme an tatsächlich vorhandenen Aufgaben und der Lösung von Problemen in ihrer Gemeinde. Dabei entwickeln sie fachliche, methodische und soziale Kompetenzen. Sie erhalten die Möglichkeit, in der Schule erlerntes Wissen in authentischen Problemkontexten anzuwenden. Durch die Kommunikation und Zusammenarbeit mit verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen in der Gemeinde entstehen soziale Bindungen.

Service Learning ist eine Methode, mit deren Hilfe junge Menschen lernen und sich entwickeln und zwar durch die aktive Arbeit in bewusst geplanten Projekten in und für ihre Gemeinde.

Diese Projekte:

- reagieren auf tatsächlich vorhandene Probleme oder Herausforderungen in der Gemeinde,
- werden in enger Zusammenarbeit zwischen der Schule und ihren Partnern in der Gemeinde koordiniert und durchgeführt,
- sind an zentraler Stelle in das Schulcurriculum integriert,
- bieten strukturierte Möglichkeiten der Reflexion und
- lassen Schülerinnen und Schüler in der Schule erlerntes Wissen und Kompetenzen in authentischen Problemkontexten anwenden.

Diese Definition macht deutlich, dass es sich beim Service Learning nicht um eine extracurriculare Aktivität „am Rande“ der Kernaufgaben von Schule handelt, sondern vielmehr um eine Methode im Zentrum des pädagogischen Schulprogramms, die darauf abzielt, bestimmte schulische Lernprozesse grundlegend anders zu organisieren.

(2) Beispiel für Demokratisches Sprechen: Das Deliberationsforum

Deliberation bedeutet vernunftgeleitetes und freies Sprechen mit dem Ziel einer schrittweisen Verständigung über die Präferenzen einzelner beteiligter Individuen. Den Begriff, der das lateinische Wort *libra*, also „die Waage“ enthält, definiert Bohman, James (1996): Public deliberation: Pluralism, complexity, and democracy. Cambridge (MIT Press), als

„dialogical process of exchanging reasons for the purpose of resolving problematic situations that cannot be settled without interpersonal coordination and cooperation“. Für die Verfechter deliberativer Demokratiemodelle gewinnen Entscheidungen ihre Legitimation durch die Qualität von demokratischen Prozessen. Bevor Individuen an Entscheidungen von kollektiver Bedeutung teilnehmen, testen sie ihre eigenen Interessen und Argumente in einem öffentlichen Forum. Die zentrale Herausforderung der Demokratie besteht darin, dass Individuen mit unterschiedlichen „Konzeptionen des Guten“ (John Rawls), also unterschiedlichen Präferenzen, Entscheidungen treffen, die von möglichst vielen als demokratisch legitim empfunden werden.

Das Deliberationsforum für Schülerinnen und Schüler wurde von List & Sliwka (2004), inspiriert durch das Deliberative Polling des amerikanischen Politikwissenschaftlers James Fishkin, entwickelt. Es handelt sich um ein strukturiertes Lernsetting, das eine Projektgruppe von Schülern für andere Schüler organisiert. Ziel dabei ist es, dass sowohl die durchführende Projektgruppe als auch die am Forum teilnehmenden Schülerinnen und Schüler demokratische Kompetenzen entwickeln, ihr Wissen zu einer kontroversen gesellschaftspolitischen Fragen erweitern und ihre eigene Meinung im Lichte gesicherter Informationen überdenken.

Grundsätzlich sind zwei unterschiedlichen Variationen schulischer Deliberationsforen denkbar:

Erste Variante: Das Deliberationsforum als Grundlage einer demokratischen Entscheidung in der Schule

Das Thema des Deliberationsforums kann sich auf die Schule als politischen Raum beziehen und der strukturierten Auseinandersetzung mit einer die Schule betreffenden politischen Fragestellung dienen. Der Prozess gewinnt an Authentizität, wenn er einer tatsächlichen Entscheidungsfindung vorausgeht und dabei eine Öffentlichkeit erzeugt, die durch Deliberation die Entscheidung vorbereitet. Beispiele wären die Fragen, ob eine Schule Ganztagschule werden soll, ob eine Schule sich integrationspädagogisch entwickeln soll oder ob Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler ein fester und verpflichtender Bestandteil des schulischen Curriculums werden sollen. Themen also, die die Binnenpolitik der Schule betreffen, kontrovers diskutiert werden können und eine tatsächliche Entscheidungsfindung in der Schule vorbereiten. Teilnehmer des Deliberationsforums könnten dann neben Schülerinnen und Schüler auch Lehrerinnen und Lehrer und Elternvertreterinnen und -vertreter sein.

Zweite Variante: Das Deliberationsforum als Lern- und Reflexionsplattform zu größeren gesellschaftspolitischen Fragen

Das Thema eines Deliberationsforums kann jedoch auch von gesellschaftspolitischer Bedeutung wie zum Beispiel die Zuwanderungspolitik, die Erweiterung der Europäischen Union, die Zukunft sozialer Sicherungssysteme sein. Ein Deliberationsforum zu einem solchen Thema bereitet natürlich keine unmittelbare politische Entscheidung vor. Die Wirkung ist vielmehr mittelbar. Da das Thema nicht direkt täglich in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einwirkt, erfordert es zunächst eine gründliche Recherche zu empirischen Fakten und zu unterschiedlichen politischen Positionen.

Im Rahmen einer Sommerakademie der Deutschen Schülerakademie haben wir erstmals ein solches Deliberationsforum für Schülerinnen und Schüler durchgeführt.²⁸ Es ging uns

²⁸ Wir führten ein am *Deliberative Polling* orientiertes Projekt im Rahmen einer zweieinhalb-wöchigen Veranstaltung der Deutschen Schülerakademie durch. Die Akademie bestand aus sechs Arbeitsgruppen mit jeweils ca. fünfzehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die von uns geleitete Arbeitsgruppe trug den Titel "Demokratie und Deliberation: vom Umgang mit Konflikten in einer pluralistischen Gesellschaft".

darum, das pädagogische Potenzial dieses Ansatzes für die politische und demokratische Bildung von Schülerinnen und Schülern zu erschließen²⁹.

Aufbauend auf den positiven Erfahrungen aus der Schülerakademie fand im Schuljahr 2003/2004 erstmals der Transfer des Deliberationsforums in eine Schule statt. Im Rahmen eines sogenannten Seminarkurses in der gymnasialen Oberstufe wurde das Forum von zwölf Schülerinnen und Schülern und einer Lehrerin eines Gymnasiums im Raum Karlsruhe vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Die Schülerinnen und Schüler des Kurses entschieden sich – gerade auch vor dem Hintergrund der zu dem Zeitpunkt in Baden-Württemberg kontrovers ausgetragenen Debatte zum neuen Zuwanderungsgesetz und zum sogenannten Kopftuchurteil – gemeinsam für das ihnen wichtig erscheinende Thema der „Zuwanderungspolitik“. Seminarkurse, die benotet werden und in die Abiturnote mit eingehen, laufen über ein ganzes Schuljahr. Nach der Entscheidung für das Thema im September verbrachten die Ettlinger Schülerinnen und Schüler etwa drei Monate mit der vertieften Arbeit zum Thema „Migration und Zuwanderung“. Dazu recherchierten sie in wissenschaftlichen Bibliotheken, lasen Fachtexte, besuchten öffentliche Veranstaltungen außerhalb der Schule und luden mehrere Expertinnen und Experten als Diskussionspartnerinnen und -partner in den Unterricht ein.

Nach den Weihnachtsferien stand das Ordnen und Strukturieren des komplexen Themenbereiches an: Zwei konkrete Arbeitsergebnisse mussten bis Mitte März fertiggestellt sein: zum einen der Deliberationsfragebogen mit Wissens- und Meinungsfragen, der logisch klar strukturiert den Standards der empirischen Forschung entsprechen sollte, zum anderen eine Infopräsentation, die präzise faktische Darstellung wichtiger Hintergrundinformationen zum Thema in Form einer Power-Point-Präsentation. Beide Produkte stellten die Schülerinnen und Schüler vor echte Herausforderungen. Schnell bemerkten sie, dass das im Schulalltag übliche schnelle Diskutieren über ein politisches Thema nicht weiterhalf. Zur Strukturierung des Fragebogens mit seinen logisch-präzisen Antwortalternativen und zur Gestaltung eines rein faktisch ausgerichteten Infomaterials war vor allem solides Expertenwissen und logisches Denken und Strukturieren von Bedeutung. Entscheidungsvarianten, die sonst gerne schnell „in einen Topf“ geworfen werden, mussten sauber getrennt formuliert werden. Vermeintliche Fakten, die in Diskussionen oft als solche schnell eingeworfen werden, konnten nun erst in das Material aufgenommen werden, wenn eine eindeutige und seriöse Quelle angeführt werden konnte. Bei der Arbeit bemerkten die Schülerinnen und Schüler vor allem, dass politische Fragen komplexer sind, als sie im Tagesgeschäft oft erscheinen, dass sie zudem aber auch den Intellekt herausfordern und damit reizvolle Impulse für anspruchsvolle eigene Denkprozesse beinhalten.

Die nächste Herausforderung war die Vorbereitung und Durchführung des eigentlichen Forums. Jetzt waren Projektmanagementkenntnisse gefragt. Ein Projektstrukturplan wurde erarbeitet, PR-Maßnahmen geplant und Ressourcen beschafft. Alle 80 Mitschülerinnen und Mitschüler der Stufe zwölf wurden für zwei Tage zum Forum eingeladen, das unmittelbar vor den Osterferien stattfand. An diesem Tag fand für die Schüler des zwölften Jahrgangs kein anderer Unterricht statt. Expertinnen und Experten zu den unterschiedlichen Facetten des Themas (konkret, eine Asylrechtsexpertin, ein Ausländerbeauftragter, eine Soziologieprofessorin, die Leiterin eines interkulturellen Bildungszentrums und ein Vertreter der staatlichen Asylbehörde) und Politiker der verschiedenen Parteien (CDU, SPD, Grüne, FDP und PDS) wurden von den Schülerinnen und Schülern eingeladen und für die Teilnahme gewonnen.

Für die kompetente Leitung des Forums durchliefen die Schülerinnen und Schüler ein Moderationstraining, sowohl bezogen auf die straffe Moderation der Plenumsteile als auch zur Moderation der kleineren Deliberationsgruppen. In der Schule muss eine deliberative Kultur methodisch sehr sorgfältig eingeführt werden. Gerade in der Arbeit mit Schülerin-

²⁹ In Rahmen des derzeit laufenden BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen und leben“ erproben wir das Deliberationsforum an fünf Schulen.

nen und Schülern, die selbst in der Oberstufe teilweise wenig Erfahrungen im demokratischen Sprechen mitbringen, ist es wichtig, die Kultur der Deliberation kleinschrittig aufzubauen. Unterschiedliche didaktische Hilfsmittel tragen dazu bei, eine solche Kultur einzuüben. In den kleinen Deliberationsgruppen verwendeten die Schülerinnen und Schüler die folgenden Hilfsmittel:

- Einen Stein, damit immer nur einer spricht: In der Mitte des Deliberationskreises liegt ein Stein. Wer sprechen möchte, holt sich den Stein aus der Mitte des Kreises, setzt sich dann wieder auf den Platz und fängt erst an zu sprechen, wenn er bereits wieder in Ruhe sitzt. Erst, wenn der Stein wieder an seinem Platz in der Mitte liegt, kann der Nächste ihn nehmen, um zu sprechen.
- Redekarten, damit die Redebeiträge fair verteilt sind: Jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer an einem Deliberationskreis erhält die gleiche Anzahl Redekarten, in der Regel drei Stück. Wer sprechen möchte, muss eine seiner Redekarten in die Mitte des Kreises legen. Wer alle Redekarten aufgebraucht hat, kann erst dann wieder sprechen, wenn alle anderen Redekarten aufgebraucht sind und vom Moderator neue Karten ausgegeben werden. Die Redekarten dienen gerade eher dominanten Schülerinnen und Schülern als Anreiz, sorgfältig zu überlegen, wann sie sprechen möchten. Schülerinnen und Schüler, die sonst nicht zu Wort kommen, erhalten durch die Redekarten einen geschützten Raum zum Sprechen.



Das Forum selbst wurde von den neun Schülerinnen und Schülern des Seminarkurses weitgehend selbstständig organisiert. Im Rahmen des Kurses war ein so hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler entwickelt worden, dass die kursorientierte Lehrerin sich immer stärker aus dem Prozess der Steuerung zurückziehen konnte. Expertinnen und Experten und Politikerinnen und Politiker nahmen die Einladung an und waren – zur Überraschung der Schülerinnen und Schüler – dann auch pünktlich zum Forum in der Schule. Auch die Angst der Seminarkursgruppe, dass einige ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler aus der Stufe das Forum boykottieren würden, stellte sich als unberechtigt heraus. Im Gegenteil, die aktive Beteiligung der Oberstufenschülerinnen und -schüler war während beider Tage ausgesprochen hoch und das Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchweg positiv.

LITERATUR:

Sliwka, Anne und Frank, Susanne (2004). Service Learning – Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz.

Sliwka, Anne und Frank, Susanne (2007). Demokratisches Sprechen in der Schule. Weinheim: Beltz.

Frank, Susanne und Sliwka, Anne (2007). Service Learning und Partizipation. In: Eikel, Angelika und de Haan, Gerhard (Hrsg.). Partizipationsförderung in Schulen (Arbeitstitel). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Sliwka, Anne und Frank, Susanne (2007). Das Deliberationsforum als neue Form des Lernens über kontroverse Fragen. In: Eikel, Angelika und de Haan, Gerhard (Hrsg.). Partizipationsförderung in Schulen (Arbeitstitel). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Sliwka, Anne, Lauble, Silvia, Frank, Susanne (2006). Das Deliberationsforum als neue Lernform – Wissens-, Meinungs- und Konsensfindung verstehen und gestalten. Berlin: BLK-Programm Demokratie lernen & leben.

http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/Handreichung_Deliberation.pdf

2.3 Demokratiepädagogik und Projektlernen

Wolfgang Emer, Wolfgang Steiner

2.3.1 Demokratie und Projektdidaktik – eine ganz spezielle Beziehung

2.3.1.1 Projekt- und Demokratiebegriff

„Demokratie ist ein Projekt, das sich ständig selbst neu generiert.“³⁰
(Wolfgang Edelstein 2005)

Demokratie wird in diesem Zitat nicht im engeren Sinne als Regierungsform verstanden, sondern im weiteren Sinne als Lebensform. Die dafür inzwischen klassische Formulierung aus dem Jahre 1916 stammt von dem amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“³¹

Diese Lebensform wird nun als „Projekt“ bezeichnet – und damit sind wir schon beim Kern unseres Themas: Wenn Demokratie als ein sich ständig erneuerndes Dauerprojekt beschrieben werden kann, dann bedeutet „Demokratie-Lernen“ zugleich auch „Projekt-Lernen“. Demokratiepädagogisch orientierte Projektdidaktik wäre dann die Kunst, das einzelne Projekt so zu gestalten, dass darin zugleich Demokratie gelernt und erlebt werden kann.

Ein Blick auf die nach wie vor schillernde und mehrdeutige Verwendung des Projektbegriffs im allgemeinen Sprachgebrauch und im besonderen pädagogisch-didaktischen Zusammenhang zeigt indes, dass ein demokratiepädagogisch orientiertes Verständnis von Projektlernen in der schulischen Praxis und in der Lehrerbildung keineswegs selbstverständlich ist.³² Diese Seite der Diskussion um Projektlernen hat durch den Wettbewerb Demokratisch Handeln und nicht zuletzt durch die Erfahrungen und Ergebnisse des BLK-Programms Demokratie lernen und leben³³ neue Impulse bekommen, deren Transfer ins Schulsystem und in die Lehrerbildung eine wichtige Aufgabe der nächsten Jahre darstellt. Die in den letzten Jahren zunehmende Akzeptanz und Adaption des Projektlernens in Lehr- und Bildungsplänen zwingt zunehmend dazu, genauer hinzuschauen, was damit eigentlich gemeint ist und in der Praxis betrieben wird.

Die umlaufenden Begriffe von Projektlernen und Projektunterricht lassen sich ziemlich deutlich zwei Grundauffassungen zuordnen: Die eine sieht im Projektlernen eher inhaltsneutral ein Instrument, eine besondere Unterrichtsmethode oder ein bestimmtes formales Verfahren zur Problemlösung und beschränkt sich darauf. Die andere schreibt dieser Lernform normativ eine besondere Rolle bei der Entwicklung der Individuen zu mündigen Bürgern und der Demokratie als Lebensform zu.

Die erste Auffassung ist mit einem Leitbild von Schule vereinbar, das Schule eher als eine besondere Form von (Lehr-)Betrieb betrachtet. Schule als gesellschaftliche Institution und Sozialisationsagentur für die nachwachsende Generation wird hier eher hin- als kritisch in den Blick genommen.

30 Prof. Dr. Dr. Wolfgang Edelstein im Gespräch mit Reinhard Kahl am 25.10.2005 auf einer Veranstaltung des BLK-Projekts Demokratie lernen und leben im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Thema des öffentlichen Gesprächs: Was heißt eigentlich Demokratie in der Schule?

31 John Dewey, *Demokratie und Erziehung* (1916), Weinheim/Basel 1993, S. 121.

32 Vgl. etwa die Kontroverse um den Projektbegriff in *PÄDAGOGIK* 7/8 1993 oder Dagmar Hänsel, *Handbuch Projektunterricht*, 2. Aufl., Weinheim/Basel 1999, S.54 ff, die vier verschiedene pädagogische Projektkonzepte unterscheidet. Interessant auch der Anspruch der „Entideologisierung des Projekt Denkens“ (sprich: die Zurückdrängung des demokratiepädagogischen Anspruchs) bei H. J. Apel / M. Knoll, *Aus Projekten lernen*, München 2001.

33 Näheres im Internet unter www.demokratisch-handeln.de und www.blk-demokratie.de.

Die zweite Grundauffassung geht demgegenüber davon aus, dass Schule als Institution insgesamt neu gedacht werden muss.³⁴ Sie braucht „entgegenkommende Verhältnisse“ (J. Habermas), die sich eher an Leitbildern wie „Schule als Polis“ (H. v. Hentig) oder „Just Community“ (L. Kohlberg) orientieren, d.h. Schule als einen, wenn nicht den zentralen Lernort für Demokratie verstehen.

Die Geister scheiden sich dabei projektdidaktisch an genau der Stelle, wo es um die Reflexion der individuellen und gesellschaftlichen Relevanz des einzelnen Projekts durch alle Projektbeteiligten – Projektleitung wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer – geht. Das zeigt sich z. B. an der Bedeutung, die den drei folgenden Fragen zugemessen wird:

1. Welche Rolle spielt die Formulierung individueller Forschungsfragen, die den persönlichen Sinn bewusst macht (was hat das mit mir zu tun?) und damit eine wesentliche Voraussetzung für die Motivation der beteiligten Individuen schafft (Selbstwirksamkeitsaspekt und Lebenspraxisbezug)?
2. Wie ist dieses persönliche Moment verknüpft mit einer für die soziale Umgebung relevanten Frage- oder Problemstellung (Gesellschaftsaspekt)?
3. Sieht die Projektgruppe ihre Arbeit als aktiven Beitrag zur Lösung dieser Frage? (Partizipationsaspekt)?

Wenn diese drei inhaltlichen Fragen im jeweiligen Projektprozess eine zentrale Rolle spielen, dann handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um ein demokratiepädagogisch bedeutsames Projekt. Wenn demgegenüber verfahrenstechnische und formale Fragen und Begriffe wie Effizienz, Auftragserfüllung, Zeit- und Projektmanagement die Hauptrolle spielen, dann tritt die demokratiepädagogische Bedeutung zwar nicht zwangsläufig, aber doch tendenziell eher in den Hintergrund.

Ein formal effizientes Projektmanagement garantiert also keineswegs den demokratiepädagogischen Ertrag eines Projekts, also einen Zuwachs an Orientierungswissen, Prozesswissen, Partizipationsfähigkeit und demokratischer Handlungskompetenz. Umgekehrt gilt aber genauso: Demokratiepädagogisch ambitionierte Projekte brauchen ein gutes Projektmanagement, um im Sinne ihrer eigenen Ziele erfolgreich zu sein.³⁵

2.3.1.2 Projektgestaltung

Allen Projekten gemeinsam ist ihr experimenteller Charakter als „offene“ Lernform.³⁶ Prozess und Produkt, Weg und Ziel sind gleich wichtig für das Lernen, gelernt wird *by doing* oder genauer *learning by thinking about what we are doing*.

Die knappste Formulierung stammt auch hier von Dewey selbst, der von „denkender Erfahrung“ spricht und damit auf die für erfolgreiches Lernen notwendige Verbindung von Reflexion und Handeln verweist.³⁷

Vom Akzent des angestrebten Ergebnisses her gesehen lassen sich idealtypisch zwei Projekttypen unterscheiden:

³⁴ Vgl. z. B. Hartmut von Hentig, *Die Schule neu denken*, München 1993, die Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995 oder das Gutachten zum BLK-Programm *Demokratie lernen und leben* von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der BLK-Kommission, Heft 96, Bonn 2001.

³⁵ Dabei können neuere Internet-Programme wie Schola 21 der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung außerordentlich hilfreich sein. Näheres unter www.schola-21.de.

³⁶ Hier folgen wir Dagmar Hänsel (a.a.O., S. 62), die ihren Projektbegriff als Rekonstruktion des Ansatzes von Dewey und das einzelne Projekt als „pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit“ begreift.

³⁷ Vgl. Dewey (1916), a.a.O., S. 201 f. Siehe auch Martin Speth, *John Dewey und der Projektgedanke*, in: Bastian/Gudjons/Schnack/Speth (Hg.), *Theorie des Projektunterrichts*, Hamburg 1997, S. 19 ff.

1. Projekte, die vorrangig auf Orientierungsgewinn und das bessere Verständnis komplexer Zusammenhänge gerichtet sind. Die Beteiligten streben für sich und die Öffentlichkeit, der sie ihre Ergebnisse präsentieren, eine höhere Qualität des Verstehens von Problemen an, auf dessen Grundlage neue Einsichten gewonnen und Handlungsvorschläge formuliert werden können. Der klassische Typus ist hier das Erkundungsprojekt und eine dazu gehörende öffentliche Veranstaltung, auf der die Ergebnisse mithilfe von Medien wie Zeitung, Ausstellung, Broschüre, Power-Point-Vortrag, Website, Film, Theaterszenen u. a. präsentiert und diskutiert werden.
2. Projekte, die vorrangig auf direkte praktische Problemlösung gerichtet sind und dafür hilfreiche Gegenstände und Strukturen herstellen und betreiben: Der Bau einer Wetterstation, die Organisation von Unterstützung für alte oder behinderte Menschen, die Umgestaltung des Schulhofes für aktive Pausen, der Bau eines Abenteuerspielplatzes in Kooperation mit der benachbarten KITA, die Produktion von Windkraft- oder Solaranlagen für die eigene Schule und/oder für eine Partnerschule in Afrika, die Organisation eines Sponsorenlaufs für einen sozialen Zweck, die Gründung einer Schülerfirma für fairen Handel mit Produkten aus Entwicklungsländern usw. Auch ästhetische Projekte wie die Erarbeitung und Aufführung eines Theaterstücks, die Organisation eines Konzerts, eines Bandfestivals oder einer Kunstausstellung gehören in diese Kategorie, da sie einen direkten Beitrag zur Verbesserung der Qualität des Zusammenlebens in der Schule, im Stadtteil oder in der Gemeinde darstellen.

In der Praxis kommen beide Typen in den verschiedensten Mischungen vor, je nachdem, welche Rahmenbedingungen und Zeiträume zur Verfügung stehen, und welche schulischen Vorgaben berücksichtigt werden müssen.

Zur Planung und Beschreibung der einzelnen Schritte oder Phasen des Projektverlaufs gibt es in der Literatur verschiedene Ansätze, z. B.:

- sieben „Komponenten“ bei Karl Frey³⁸,
- einen „Handlungsfahrplan“ mit vier Schritten bei Dagmar Hänsel³⁹,
- eine Kombination dieser vier Schritte mit spezifischen Merkmalen eines Projekts bei Johannes Bastian und Herbert Gudjons⁴⁰,
- die Darstellung eines Projektverlaufs in 21 Schritten mit jeweils zugeordneten methodischen Tipps bei Monika Jostes und Reinhold Weber⁴¹,
- sieben Phasen eines idealtypischen Projektverlaufs mit jeweils zugeordneten methodischen Schritten und Kompetenzen bei Wolfgang Emer und Klaus-Dieter Lenzen⁴².

Wir orientieren uns einerseits an dem Modell von Emer/Lenzen, das sich aus der immer wieder reflektierten und dokumentierten Projektpraxis der Laborschule und des Oberstufenkollegs Bielefeld von 1974 bis heute entwickelt hat, andererseits an den langjährigen Erfahrungen aus der Hamburger Lehrerfortbildung.

38 Karl Frey, Die Projektmethode, Weinheim/Basel, 6. erg. Auflage 1995.

39 a.a.O., S. 82 ff.

40 J. Bastian, H. Gudjons, Das Projektbuch II, 3. Auflage, Hamburg 1998, S. 28 ff.

41 M. Jostes, R. Weber, Projektlernen, 2. Auflage, Köln 1992.

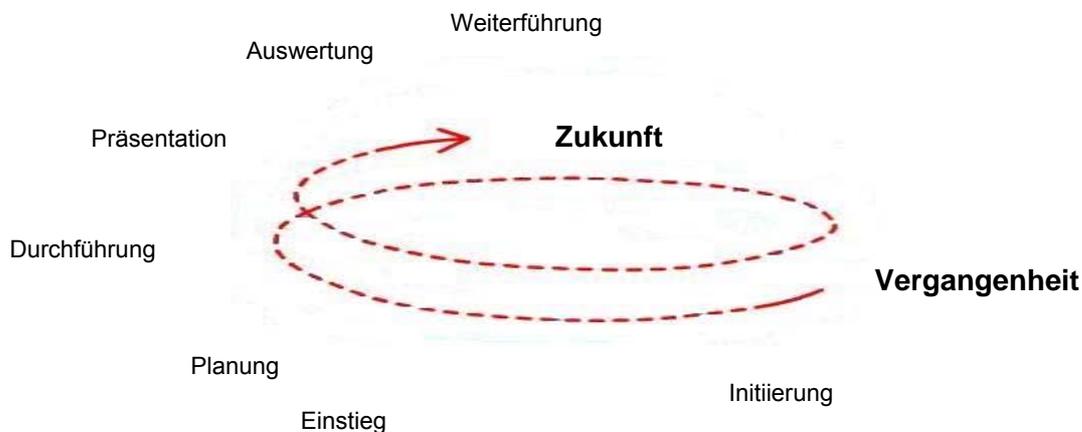
42 W. Emer, K.-D. Lenzen, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, 2. Auflage, Hohengehren 2005, S. 120 ff. Siehe auch die Kopiervorlage am Ende dieses Beitrags.

Letztere zeigen, dass in der Anfangsphase eines Projekts die explizite Formulierung individueller Forschungsfragen besonders wichtig ist. Sie stärkt die Aufmerksamkeit für den Lerngegenstand und die bewusste interessengeleitete Teilnahme an der internen Auseinandersetzung über die gemeinsame Aufgabe in der Kleingruppe, die in eine gemeinsame Forschungsfrage münden soll. Die Funktion dieses methodischen Details besteht darin, den Anschluss der Vorerfahrungen, des Vorwissens und der vorhandenen Einstellungen, also die vielfältige Verknüpfung der inneren Ausgangssituation der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an das Projekt und damit die Motivation zu sichern. Hier vollzieht sich „denkende Erfahrung“ durch sorgfältige Reflexion der Situation und der Voraussetzungen der sich konstituierenden Projektgruppe.⁴³

Entscheidend für die Einstiegs- und Planungsphase eines Projekts sind demnach fünf Schritte:

1. Die Ausgangssituation möglichst genau in den Blick nehmen.
2. Individuelle Forschungsfragen formulieren.
3. Sich in Kleingruppen auf eine gemeinsame Forschungsfrage einigen.
4. Sich einen Überblick über die Ausdehnung und die Grenzen des Forschungsgebiets, die potenziellen Handlungsmöglichkeiten und die der Gruppe verfügbaren Kompetenzen und Ressourcen verschaffen.
5. Auf dieser Grundlage einen ersten Handlungsplan (Projektskizze) erstellen.

Der Gesamtprozess eines Projektes mit allen sieben Phasen kann mit dem bewussten Durchlaufen einer Windung in einem (lebenslangen) Spiralcurriculum verglichen werden:



⁴³ „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen *tun*, und das, was wir von ihnen *erleiden*, nach rückwärts oder vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen.“ (Dewey, a.a.O. S. 187). Es geht um die Rekonstruktion der Erfahrung persönlicher und sozialer Art als Voraussetzung eines Lernprozesses, der dem Einzelnen durch die Beantwortung der Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ den persönlichen Sinn der in Angriff zu nehmenden Tätigkeiten bewusst macht.

Dabei werden vielfältige Kompetenzen weiterentwickelt, die sich alle den drei Schlüsselkompetenzen des OECD-Projektes DeSeCo für ein erfolgreiches Leben in einer demokratischen Gesellschaft zuordnen lassen: Autonome Handlungsfähigkeit, interaktive Nutzung von Medien und Handeln in heterogenen Gruppen.⁴⁴

Die Fähigkeit, Projekte in diesem Sinn zu initiieren und mitzugestalten, ist ein zentraler Teil demokratischer Handlungskompetenz. Sie kann sich nur durch „denkende Erfahrung“ weiterentwickeln, d. h. durch praktische Partizipation an konkreten Projekten, sowohl in der Teilnehmer- als auch in der Leitungsrolle.

Eine demokratiepädagogisch orientierte Lehrerbildung muss daher in allen Phasen des berufslangen Lernens, an der Universität, im Referendariat und in der Lehrerfortbildung Lernarrangements anbieten, in denen Projektkompetenz durch reflektierende Teilnahme an Projekten erworben werden kann. Die aus unserer Sicht dringend nötige Professionalisierung des schulischen Projektlernens als Teil einer demokratischen Schulkultur wird dann im Alltag der Schulen nach und nach und mit immer besseren Beispielen folgen.

Von dieser Hoffnung beflügelt, haben wir mit dem Modul Projektdidaktik 2005 und 2006 ein experimentelles Fortbildungsprogramm angeboten, das nach dem Prinzip der „denkenden Erfahrung“ aufgebaut war. Das folgende Kapitel berichtet darüber.

2.3.2 Projektlernen im Projekt

Die folgende Darstellung reflektiert den tatsächlichen Ablauf des Moduls am oben dargestellten Spiralmodell eines idealtypischen Projektablaufs. Dieses Verfahren erscheint uns als Hilfe bei der Rekonstruktion der gemachten Erfahrungen für alle Beteiligten nützlich und auf andere Projektsituationen übertragbar (Transfer). In unserem Fall ließen die gegebenen Rahmenbedingungen in den einzelnen Phasen allenfalls eine projektorientierte Vorgehensweise zu, insbesondere was die Balance zwischen vorgegebener Struktur und Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Projektgruppe betrifft. Wie bei jedem echten Projekt war auch hier die sorgfältige Analyse der Ausgangssituation und der in ihr erkennbaren Handlungsmöglichkeiten eine zentrale Voraussetzung der vorauslaufenden didaktischen Planung.

Unsere eigene experimentelle Forschungsfrage als Modulverantwortliche lautete: Wie kann ein demokratiepädagogisch orientiertes Lernarrangement aussehen, das berufserfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen einen Zuwachs an Projektkompetenz ermöglicht?

2.3.2.1 Vorüberlegungen und Initiierung

„Das Modul soll deutlich machen, dass eine demokratische Schul- und Lernkultur eine spezifische Mischung der großen Unterrichtsformen Lehrgang, Training und Projekt braucht.“⁴⁵

⁴⁴ „Welche Kompetenzen sind für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende demokratische Gesellschaft wichtig?“ Dies war die Ausgangsfrage des OECD-Projektes Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). In der 4-jährigen interdisziplinären Projektarbeit entwickelte DeSeCo einen konzeptuellen Referenzrahmen für die Definition und Evaluation von Schlüsselkompetenzen aus einer zukunftsgerichteten, gesamtgesellschaftlichen Perspektive, der 2005 veröffentlicht wurde. Dabei wurden drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen entwickelt, die für die Persönlichkeitsentwicklung und für eine aktive, verantwortungsvolle Teilnahme in der Wirtschaft und Gesellschaft im Einklang mit gesamtgesellschaftlichen Zielen als zentral erachtet werden: 1. Autonome Handlungsfähigkeit, 2. Interaktive Nutzung von Medien und 3. Handeln in heterogenen Gruppen. Mehr unter http://www.institutfutur.de/tagung/files/beitraege/Rychen_ppt.pdf.

⁴⁵ Aus dem Konzeptpapier für die Vorstellung des Moduls im Februar 2004 im LISUM Brandenburg. Die Unterscheidung der Unterrichtsformen orientiert sich an den bekannten Einteilungen von Wolfgang Klafki (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Basel 1985) bzw. Hilbert Meyer (Unterrichtsmethoden, 2 Bde., 6. Aufl. Frankfurt 1994).

Da das Modul einerseits als Baustein eines demokratiepädagogisch orientierten Multiplikatorenprogramms tauglich sein, andererseits selbst die Form eines Projektes haben sollte, stellte sich von vornherein die Frage, welche spezifische Mischung dem Modul selbst angemessen wäre, damit über „denkende Erfahrung“ nicht nur ein Zuwachs an Beweidwissen, sondern auch an Handlungskompetenz entstehen könnte.

Wir als Modulverantwortliche haben uns dafür entschieden, Lehrgangs- und Trainingselemente in einem Grundlagenseminar mit einem selbst erlebten Erkundungsprojekt zu verbinden. Als Erkundungsorte (Forschungsgebiet) schlugen wir vor, eine oder mehrere Reformschulen auszuwählen, an denen Projektarbeit und ihre schulischen Rahmenbedingungen selbst zum Gegenstand der Erkundung und des Forschungsinteresses werden könnten. Favoriten waren dabei die von Hartmut von Hentig bereits 1974 gegründeten Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufenkolleg. Inhaltlich sprach für diese Wahl sowohl die langjährige und über Selbstevaluation und begleitende Forschung reflektierte Projekterfahrung dieser Einrichtungen als auch die Tatsache, dass beide nach einem demokratiepädagogisch hochrelevanten Leitbild arbeiten: Schule als Polis. Praktisch-organisatorisch sprach dafür, dass die Vorbereitung eines Erkundungsprojekts hier am leichtesten machbar erschien. Prinzipiell hätte es aber zu Beginn auch die Möglichkeit gegeben, dezentral in mehreren Forschungsgruppen verschiedene Reformschulen mit Projektpraxis wie z. B. die IGS Flensburg, die GS Hohlweide in Köln, die Max-Brauer-Schule in Hamburg oder die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden zu erkunden.⁴⁶

Diese vorlaufenden Überlegungen mündeten in ein Konzeptpapier, das interessierten Personen aus dem Kreis der künftigen Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik im Februar 2004 vorgestellt wurde. Die **Projektinitiative** war damit gestartet.

2.3.2.2 Der Einstieg

Da das gesamte Multiplikatorenprogramm mit insgesamt elf Modulen vom LISUM aus zentral organisiert wurde, dauerte es einige Zeit, bis die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer und die Zeiträume feststanden.

Die Projektgruppen des Moduls Projektdidaktik für 2005 und 2006 bestanden aus acht bzw. sieben Männern und 14 bzw. 17 Frauen aus jeweils zehn verschiedenen Bundesländern, überwiegend Lehrkräfte aus allen Schulformen, dazu wenige Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Schulleitungsmitglieder, Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte, einige Fortbilderinnen und Fortbilder und uns beiden als Verantwortliche. Es handelte sich also bei beiden Durchgängen um zwei außerordentlich heterogene Gruppen, deren Mitglieder in ihrem beruflichen Alltag nur wenige bis gar keine gemeinsamen Handlungszusammenhänge, verschiedene Vorerfahrungen, verschiedene Vorverständnisse und dementsprechend verschiedene Erwartungen hatten. Das war eine echte didaktische Herausforderung, weil ja alle am Ende etwas für ihr individuelles Handlungsfeld Brauchbares mitnehmen sollten.

Die Grundlagenseminare lagen an Wochenenden im März 2005 im LISUM bzw. 2006 in der Reinhardswaldschule und dauerten jeweils zweieinhalb Tage. Die Erkundungsprojekte fanden Donnerstagabend bis Samstagmittag im Juni 2005 bzw. 2006 jeweils vor Ort in Bielefeld statt.

Um bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern frühzeitig eine Reflexion über die eigene Lernausgangslage in Gang zu setzen und uns einen ersten Überblick über das Interessenprofil der einzelnen Mitglieder der Lerngruppe zu verschaffen, schrieben wir ihnen einige Wochen vor dem Seminartermin einen Brief mit einem Fragebogen, der das Handlungsfeld im beruflichen Alltag, die bisherigen Erfahrungen mit Projektlernen und die indi-

⁴⁶ Es wäre sehr reizvoll, bei anderer Gelegenheit einmal diese Variante zu erproben. Denkbar sind z. B. gemischte Projektgruppen aus Lehramtsstudenten, Referendaren und Lehrern in einem Kooperationsprojekt zwischen Universität und Lehrerfortbildung.

viduellen Wünsche und Erwartungen an das Modul mithilfe eines detaillierten Rasters abfragte.

Die entsprechende Passage aus dem ersten Brief 2005 lautete wie folgt:

„Das Ziel der vor uns liegenden Veranstaltung zur Projektdidaktik ist, dass jede/r einen oder mehrere Anknüpfungspunkte für das eigene Handlungsfeld findet und mit möglichst konkreten Ideen und Plänen für die praktische Umsetzung der erhaltenen Anregungen die Fortbildung abschließen kann.

Wir als Moderatorenteam wollen frühzeitig Kontakt mit Euch/Ihnen aufnehmen, damit wir die Ausgangslage der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angemessen in die Feinplanung einbeziehen können (beteiligende Planung ist schließlich ein zentrales projektdidaktisches Element).

Die Vorstellung des Konzepts für das Modul Projektdidaktik im Februar 2004 enthielt drei Elemente:

- (1) Orientierung: Theoretischer Hintergrund, aktuelle Debatte und Bestimmung des eigenen Standorts.
- (2) Werkstatt: Kennenlernen und praktische Erprobung projektdidaktischer Instrumente und Methoden für die eigene Praxis.
- (3) Erkundungsprojekt: Planung, Durchführung und Auswertung eines gemeinsamen Projekts aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer, möglichst die Erkundung einer Reformschule, an der Projektlernen eine besondere Rolle spielt.

Was damals noch Idee war, ist jetzt zur praktischen Möglichkeit geworden: Wir können Anfang Juni 2005 die Laborschule und das Oberstufenkolleg in Bielefeld erkunden (3). Die ersten Vorbereitungen dafür sind angelaufen. (1) und (2) stehen im Mittelpunkt des ersten Seminartermins 11. – 13.3.2005 im LISUM. Ein genauer Ablaufplan wird rechtzeitig verschickt.⁴⁷

Diese gezielte Kontaktaufnahme eröffnete in beiden Durchgängen die projektbezogene Kommunikation mit der Gruppe und bildete damit den Einstieg in den gemeinsamen Lernprozess.

2.3.2.3 Planung und Selbstplanung

Die vorauslaufende Planung der für den Lernprozess verantwortlichen Lehrkräfte muss so angelegt werden, dass für die kooperative Planung der Einzelnen in der Projektgruppe genügend Raum bleibt.⁴⁸ Diese partizipationsorientierte Forderung der Projektdidaktik hat John Dewey 1938 wie folgt formuliert:

„Die Planung muss geschmeidig genug sein, um noch ein freies Spiel der Individualarbeit zu ermöglichen und doch fest genug, um die Richtung auf fortgesetzte Entwicklung der Kräfte anzuregen.“⁴⁹

Da die Mitglieder unserer beiden Lerngruppen sich jeweils erst auf dem Grundlagenseminar näher kennenlernen konnten, stellte sich zusätzlich die Aufgabe der situativen Konstituierung einer Projektgruppe auf Zeit, die als Gruppe lediglich durch das gemeinsame Erlebnis des Moduls zusammengehalten wurde. Ein kooperativer Gesamtplanungsprozess war, anders als in einer Klasse, einem Kollegium oder einer längerfristig zusammenarbeitenden Projektgruppe, unter diesen Bedingungen nicht möglich. Gerade deshalb galt

⁴⁷ Anfang Februar 2006 gab es für die zweite Projektgruppe einen analogen Brief, der sich dann schon auf die Erfahrungen des ersten Durchgangs beziehen konnte.

⁴⁸ Vgl. Johannes Bastian/Arno Combe, Lehrer und Schüler im Projektunterricht, in: Bastian/Combe/Schnack/Speth (Hg.), Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 1997, S. 250 f.

⁴⁹ John Dewey, Erfahrung und Erziehung (1938), in: Dewey/Handling/Corell, Reform des Erziehungsdenkens, Weinheim 1963, S. 87.

es darauf zu achten, dass die vorauslaufende Gesamtplanung möglichst viele Gelegenheiten zur Selbststeuerung und Kooperation während der Laufzeit des Moduls anregte und zuließ.

Die Durchführungsphase musste deshalb mit einem hohen Anteil an Teilnehmerorientierung und kooperativen Methoden geplant werden. Darüber hinaus stand allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine eigens zu diesem Zweck erstellte, umfangreiche Materialsammlung zur Verfügung, die als „Schatzkiste“ im Grundlagenseminar und zur individuellen Vertiefung genutzt werden konnte.

2.3.2.4 Durchführung 1. Stufe: Grundlagenseminar

Das zweieinhalbtägige Grundlagenseminar hatte drei Schwerpunkte:

- Der Freitag diente der individuellen Standortbestimmung unter fünf verschiedenen Aspekten:
 1. Individueller Aspekt: Welche Projekterfahrungen und subjektiven Projektdefinitionen bringe ich mit?
 2. Historischer Aspekt: Wie hat sich Projektlernen historisch entwickelt? Was ist uns unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten an der Tradition wichtig?
 3. Aktueller Aspekt: Welche Positionen gibt es in der aktuellen Debatte um den Projektbegriff?
 4. Institutioneller Aspekt: Was zeichnet eine schulische Projektkultur aus, und welche Merkmale davon gibt es in den Schulen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer?
 5. Strategischer Aspekt: Wie kann Projektdidaktik zum Schrittmacher einer demokratischen Schulkultur werden?

Am Ende formulierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Vorhaben in Hinsicht auf ihr eigenes Handlungsfeld „zu Hause“ (selbstgestellte Hausaufgaben).

- Der Sonnabend bot als Werkstatt-Tag die Möglichkeit, ausgewählte projektspezifische Methoden kennenzulernen und zu erproben:
 - Ideenspaziergang: Beim Spaziergang zu zweit Projektideen (er-)finden;
 - Von der Idee zur Projektskizze: Die Fünf-Schritt-Methode (siehe Materialien);
 - Ballons steigen lassen: Präsentation von Team-Ideen;
 - Projektauswahl durch Punktevergabe (Multiplanverfahren);
 - Ausformulierung einer Projektskizze;
 - Prüfung von Projektvorschlägen durch einen Projektausschuss nach vorher vereinbarten Kriterien (Bielefelder Projekt-Hearing).
- Der Sonntagvormittag diente einer ersten Annäherung an die Bielefelder Schulprojekte, das Forschungsgebiet, das im Juni erkundet werden sollte. Hier arbeiteten wir mit der Metapher Vorbereitung einer Expedition und dem Titel „Annäherung an ein 31 (32) Jahre altes „Pädotop“. Nach einem einführenden Kurzreferat erarbeiteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Informationsmaterial zum Forschungsgebiet mit der kooperativen Methode des Jigsaw-Puzzles. Durch die Aufforderung, das Expeditionsgebiet und seine Bewohner mit dem fremden Blick des Ethnologen zu betrachten,

sollte situative Distanz⁵⁰ erzeugt werden. 2006 kam zur Verstärkung noch die Lesung eines fiktiven Textes von Fritz Bohnsack hinzu: „Dewey in Bielefeld“.⁵¹

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ordneten sich entweder der Laborschule (Primarstufe und Sekundarstufe I) oder dem Oberstufenkolleg (Sekundarstufe II) zu und formulierten individuelle Forschungsfragen. Auf dieser Grundlage bildeten sie dann Forschertandems, die in der Zeit zwischen März und Juni telefonisch oder per Mail Kontakt halten konnten/sollten.

Am Ende jedes Tages gab es ein Tages- und zum Schluss ein Gesamtfeedback.

2.3.2.5 Durchführung 2. Stufe: Erkundungsprojekt

Zur Verknüpfung der beiden Modulteile und zur Einstimmung in die „Expedition“ schickten wir den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kurz vor der Reise nach Bielefeld Materialien und wieder einen Brief. Auszüge:

„ ...

1. Eine Auswahl von 50 Bildern zur Erinnerung an die Veranstaltung im LISUM vom 11. bis 13. März auf der beiliegenden CD. Sie können helfen, die bisherigen Teile Standortbestimmung und Projektwerkstatt mit dem Erkundungsprojekt in Bielefeld gedanklich und atmosphärisch zu verknüpfen;
2. Eine Zusammenstellung der bisher von Euch formulierten Forschungsfragen für die Erkundung von Laborschule und Oberstufenkolleg;
3. Noch einmal eine Teilnehmerliste mit den Mail-Adressen (zur Sicherheit und für evtl. Last-Minute-Absprachen der Tandems).

Letzte praktische Hinweise für die Forschertandems:

- Pro Tandem sollte eine Digitalkamera verfügbar sein.
- Wer mit Tonband bzw. Kassettenrecorder arbeiten möchte, sollte sich vorher überlegen, ob die Ressourcen für die spätere aufwändige Transskription und redaktionelle Bearbeitung vorhanden sind. Die gleiche Überlegung gilt für einen Film (DVD), der ja geschnitten und kommentiert werden müsste. Bei beidem, Tonband- und Filmaufnahmen, müssten wir zudem die „Eingeborenen“ um ihre Erlaubnis fragen. Ein Notizblock und ein Reporterprotokoll sind unter dem Aspekt zeitnaher Umsetzung in einen Bericht praktischer, da ihr ja zu zweit arbeitet.
- Jede/r sollte zur Vorbereitung noch einmal den Reader durchblättern, insbesondere die „Ideensammlung für ein demokratiepädagogisch motiviertes Konzept von Projektdidaktik“.
- Die Projektbeispiele im Buch von Wolfgang Emer und Dieter Lenzen stammen aus der Praxis unserer beiden Forschungsgebiete Oberstufenkolleg und Laborschule.
- Sehr empfehlenswert für die Vorbereitung ist ein Blick auf die beiden Websites www.laborschule.de und www.uni-bielefeld.de/OSK/. Dort findet Ihr auch weitere Lagepläne und Anfahrtsskizzen. ...“

⁵⁰ Vgl. Karl Frey, Die Projektmethode, 9. Auflage, Weinheim/Basel 2002, S. 24: „Erst wenn man sich von der bloßen Routine löst, entsteht Bildung. Sie braucht etwas Distanz zur gegebenen Situation. Distanz zur Situation ermöglicht Bildung. Noch mehr: Sie ist Voraussetzung von Bildung; sie macht aus Tun bildendes Tun. In der ‚Allgemeinen Curriculumtheorie‘ bezeichne ich dieses Tun als ‚situative Distanz‘.“

⁵¹ Fritz Bohnsack, Demokratie als erfülltes Leben, Bad Heilbrunn 2003, S. 97 ff.

Die Expeditionsmetapher wird im folgenden Ablaufplan (s. Kasten) durchgehalten. Sie hatte neben der „situativen Distanz“ den angenehmen Effekt, dass sie der Kommunikation eine spielerische und ironische Note gab, ohne die Ernsthaftigkeit des Vorhabens in Frage zu stellen.

Modul Projektdidaktik II / Teil 2
(Erkundungsprojekt
1. – 3. Juni 2006 in Bielefeld)

Laborschule und Oberstufenkolleg
– Expedition in eine Reformschule

Die Erkundung vor Ort begann am Donnerstagabend mit einer Einführung durch Kolleginnen und Kollegen der Bielefelder Reformschulen, einer Führung durch das „Forschungsgebiet“ und der Erläuterung der Erkundungsmöglichkeiten des nächsten Tages. Danach planten die Forschertandems ihr Vorgehen für den nächsten Tag.

Am Freitagvormittag waren sie im Erkundungsgebiet unterwegs, beobachteten, führten Gespräche mit „Eingeborenen“ und „Häuptlingen“ (gemeint sind Funktionsträger), fotografierten, sammelten Eindrücke und machten sich Notizen zu ihren Forschungsfragen.

Am Nachmittag gab es die Möglichkeit, Expertengespräche zu demokratiepädagogisch relevanten Aspekten der Schul- und Lernkultur zu führen: Fragen der Partizipation, des Umgangs mit Minderheiten, des Umgangs mit Hierarchie und Leitung, des Umgangs von Lehrenden und Lernenden, der Unterrichtsorganisation und – last not least – der Projektarbeit.

Am Samstagvormittag reflektierten und dokumentierten die Forschergruppen an Computerarbeitsplätzen und Laptops ihre Ergebnisse in einem **Forschungsbericht**.

Diese Forschungsberichte beantworteten die folgenden fünf Fragen:

- Was war unsere Forschungsfrage und das dahinterstehende Interesse?
Hat sie sich gegebenenfalls verändert und warum?
- Wie sind wir vorgegangen?
- Welche Situation(en) haben wir vorgefunden?
- Was möchten wir der Laborschule/dem Oberstufenkolleg rückmelden?
- Was nehmen wir für unsere eigene Praxis mit?

2.3.2.6 Präsentation und Auswertung

In einer Auswertungsrunde im Plenum stellten die Gruppen in kurzen Statements ihre Ergebnisse vor. Sie wurden auf deren Wunsch den Kolleginnen und Kollegen des Oberstufenkollegs und der Laborschule zur Verfügung gestellt; für die interne Diskussion über die demokratiepädagogische Weiterentwicklung der eigenen Schulkultur und für einen Bericht in einer Schulzeitung der Bielefelder Schulprojekte („OS“-Info). Das Erkundungsprojekt war damit beendet. Das Modul keineswegs.

2.3.2.7 Weiterführung

Die Anwendung des Gelernten in den Schulen und Handlungsfeldern der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigte sich in einer Fülle interessanter Projekte, die während der Laufzeit der beiden Durchgänge und in den darauffolgenden Monaten realisiert wurden.

Insgesamt 15 wurden für die Zertifizierung zum Berater/zur Beraterin für Demokratiepädagogik eingereicht. Sie alle aufzuzählen und zu erläutern, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

2.3.3 Ausgewählte Kopiervorlagen aus der Hamburger und Bielefelder Schulentwicklungs- und Fortbildungspraxis

Die folgenden ausgewählten Vorlagen waren einerseits Teil des Moduls Projektdidaktik im BLK-Multiplikatorenprogramm, andererseits sind sie in der Hamburger bzw. Bielefelder Lehrerfortbildung zur Projektdidaktik erprobt.

Die Auswahl folgt dem Projektprozess, wie er von Dewey und Kilpatrick summarisch mit Purposing/Planning/Executing/Judging umrissen wurde, deckt ihn aber nur in wichtigen Stationen ab:

- der Ideen- und Problemfindung,
- der Qualitätsprüfung anhand von Kriterien, um eine Projektskizze zu entwickeln,
- der Phasierung der Projekte und den jeweils spezifischen Aufgaben und Kompetenzen bei der Durchführung,
- der Bewertung in einem Reflexionsbogen und in einem Projektzertifikat.

Die Vorlagen können für eine erste schulinterne Fortbildung oder als Anregung zur Entwicklung eigener Orientierungs- und Kopiervorlagen dienen und so in der Anwendung und Auseinandersetzung damit einen demokratischen Prozess in der eigenen Praxis, z. B. zur Entwicklung oder Vertiefung einer Projektkultur, dienen.⁵²

Von der Idee zur Projektskizze – die Fünf-Schritt-Methode

Diese Vorlage wurde als Instrument der Projektplanung in Kleingruppen (ideal sind ca. fünf Personen) in der Hamburger Lehrerfortbildung vielfach erprobt, insbesondere bei pädagogischen Konferenzen als Ideenwerkstatt mit dem ganzen Kollegium einer Schule. Die Ideensammlung in der Kleingruppe, die Einigung auf eine gemeinsame Forschungsfrage, Brainstorming und Mindmapping zum gewählten Thema, Wahrnehmung der vorhandenen Kompetenzen und des Gruppenpotenzials, die Erstellung einer ersten Projektskizze und deren Vorstellung vor dem Plenum können hiermit in einem ca. drei- bis vierstündigen Lernprozess erfahren und geübt werden. (Anlage 1)

Kriterien der Projektarbeit

(erarbeitet vom Oberstufen-Kolleg in einem demokratischen Prozess in Auseinandersetzung mit der Theorie der Projektdidaktik als Anregung für andere Schulen, dies in einem Diskussionsprozess festzulegen)

- a) Kriterien, Text und Schaubild (Anlagen 2a und 2b)
- b) Projektskizze (Anlage 3)

⁵² Weitere Kopiervorlagen findet man in dem Buch von W. Emer/K.-D. Lenzen: Projektunterricht gestalten – Schule verändern, Hohengehren 2. Aufl. 2005, S. 205ff. und bei W. Emer/F. Rengstorf: Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg, Bielefeld 2006 (Unterrichtsmaterialien Blaue Reihe – Band Nr. 109).

Projektphasen und ihre „Aufgaben“ und Kompetenzanforderungen

- a) Kompetenzen des Projektlernens (Anlage 4)
- b) Methoden im idealtypischen Projektverlauf (Anlage 5)

Projektbewertung

Hier sind verschiedene Formen denkbar, auf jeden Fall soll die Bewertung in einem demokratischen Prozess verlaufen, in dem der Schüler die Möglichkeit der Beteiligung hat (durch Selbstbewertung), und in dem die unterschiedlichen Anforderungen, besonders der Handlungsorientierung, des Orientierungs- und Prozesswissens, weniger des Sachwissens Kriterien sein sollen. Außerdem bietet es sich an, ein Projektzertifikat der Schule zu entwickeln, das vom Schüler seinem Zeugnis oder bei Bewerbungen beigelegt werden kann. Im Folgenden werden von einer einfachen Projektbewertung über einen „Reflexionsbericht“, der an sich auch als Einzelleistung bewertet werden kann, bis zu einem Zertifikat („Bescheinigung für Projektarbeit“) Beispiele (die beiden letzten aus der Praxis des Oberstufen-Kollegs) vorgelegt, die entsprechend diskutiert und adaptiert werden müssten.

- a) Reflexionsbericht (Anlage 6)
- b) Projekt- Bewertung (Anlage 7)
- c) Bescheinigung mit Kriterienraster von Kompetenzbereichen (Anlage 8)

LITERATUR

- Apel, H. J. / Knoll, M.: Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen, München 2001 (versteh Projekte eher als praktisches Problemlösen, nützliche Grundlegung von Konzepten und Dimensionen des Projektlernens)
- Bastian, J./ Gudjons, H. / Schnack, J. / Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 1997 (zur theoretischen Fundierung)
- Bastian, J. / Gudjons, H.: Das Projektbuch, 2 Bde. Bd.1: 4. A. Hamburg 1994, Bd.2: 2. A. Hamburg 1992 (Grundlegendes Werk zur Theorie und Praxis des Projektunterrichts)
- Dewey, John (hg. von Jürgen Oelkers): Demokratie und Erziehung, Beltz Taschenbuch 57, Weinheim/Basel 2004 (philosophisch-pädagogische Grundlagen)
- Emer, W. / Lenzen, K. D.: Projektunterricht gestalten – Schule verändern, Hohengehren 2.A. 2005 (Ein Praxishandbuch mit theoretischer Grundlegung u. Beispielen zur Implementation in der eigenen Schulpraxis)
- Hänsel, D. (Hg.): Handbuch Projektunterricht, Weinheim/Basel 1997 (Grundlegung mit Deweyrezeption und zahlreiche Projektbeispiele)
- Steiner, W.: Demokratie lernen und leben, in: Hamburg macht Schule, Heft 6 2004, S.12 – 15 (orientierender Überblick über das Programm Demokratie lernen u. leben)

ADRESSEN

Demokratisch Handeln Löbstedter Straße 67, 07749 Jena
(Lehrstuhl Schulpädagogik)

E-Mail: kontakt@demokratisch-handeln.de (veranstaltet Lernstatt Demokratie, schreibt jährlich einen Förderpreis aus)

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik:
c/o Institut für erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung,
Arnimallee 9, 14195 Berlin

E-Mail: info@degede.de (veranstaltet Tagungen, liefert Infos)
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Demokratiepädagogik &
Projektlernen, Hohe Weide 12, 20259 Hamburg,
E-Mail: wolfgang.steiner@li-hamburg.de
(Lehrerfortbildung, Schulberatung, Infomaterial,
Homepage: www.li-hamburg.de/demokratie).

Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
(www.oberstufen-kolleg.de)
(vermittelt Referenten für die Lehrerfortbildung, empfängt
Besucher zur Fortbildung vor Ort, publiziert Unterrichtshilfen)
Verein für Projektdidaktik: c/o Karlheinz Goetsch,
Bahrenfelder Str. 98, 22765 Hamburg
E-Mail: Karlheinz_Goetsch@magicvillage.de
(vermittelt Referenten, veranstaltet Tagungen)

Anlage 1

Die Fünf-Schritt-Methode

In fünf Schritten von der individuellen Idee zur Projektskizze der Gruppe

1. Ideensammlung

Sammelt individuelle Ideen zu Eurem Handlungsfeld:

Welche Frage interessiert mich?

Mit welcher Aufgabe würde ich mich gerne beschäftigen?

Welches Problem würde ich gerne lösen?

2. Gemeinsame Forschungsfrage

Einigt Euch auf einen Schwerpunkt, ein Thema oder ein Vorhaben: Welche der gesammelten und vorgetragenen Ideen eignet sich dazu, von uns als Projektgruppe bearbeitet zu werden? Mit welcher Forschungsfrage könnten wir in die Arbeit einsteigen?

3. Brainstorming/Mindmapping

Welche Handlungsmöglichkeiten fallen uns dazu ein?

Was könnte man alles machen?

4. Kompetenzrunde

Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kontakte, Materialien, Werkzeuge, Instrumente etc. könnten die Mitglieder der Gruppe zu dem Vorhaben beitragen?

5. Projektskizze

In welchem zeitlichen und organisatorischen Rahmen könnten wir das Vorhaben realisieren?

Anlage 2a, Text

Projektkriterien als Konkretisierung der Lernzieldimensionen

Projektunterricht, der sich in der sozialreformerischen Tradition von John Dewey sieht, sollte sich an sieben didaktischen Kriterien orientieren. Dabei ist klar, dass diese nicht alle im gleichen Maße oder vollständig in einem konkreten Projekt verwirklicht werden können.

Es gibt **zwei Ausgangspunkte** für den Projektunterricht:

- Gesellschaftsbezug: Das Projekt soll an reale, möglichst relevante gesellschaftliche Probleme und Bedürfnisse anknüpfen.
- Lebenspraxisbezug: Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der Schüler orientiert sein.

Drei Arbeitsformen sind für den Projektunterricht konstitutiv:

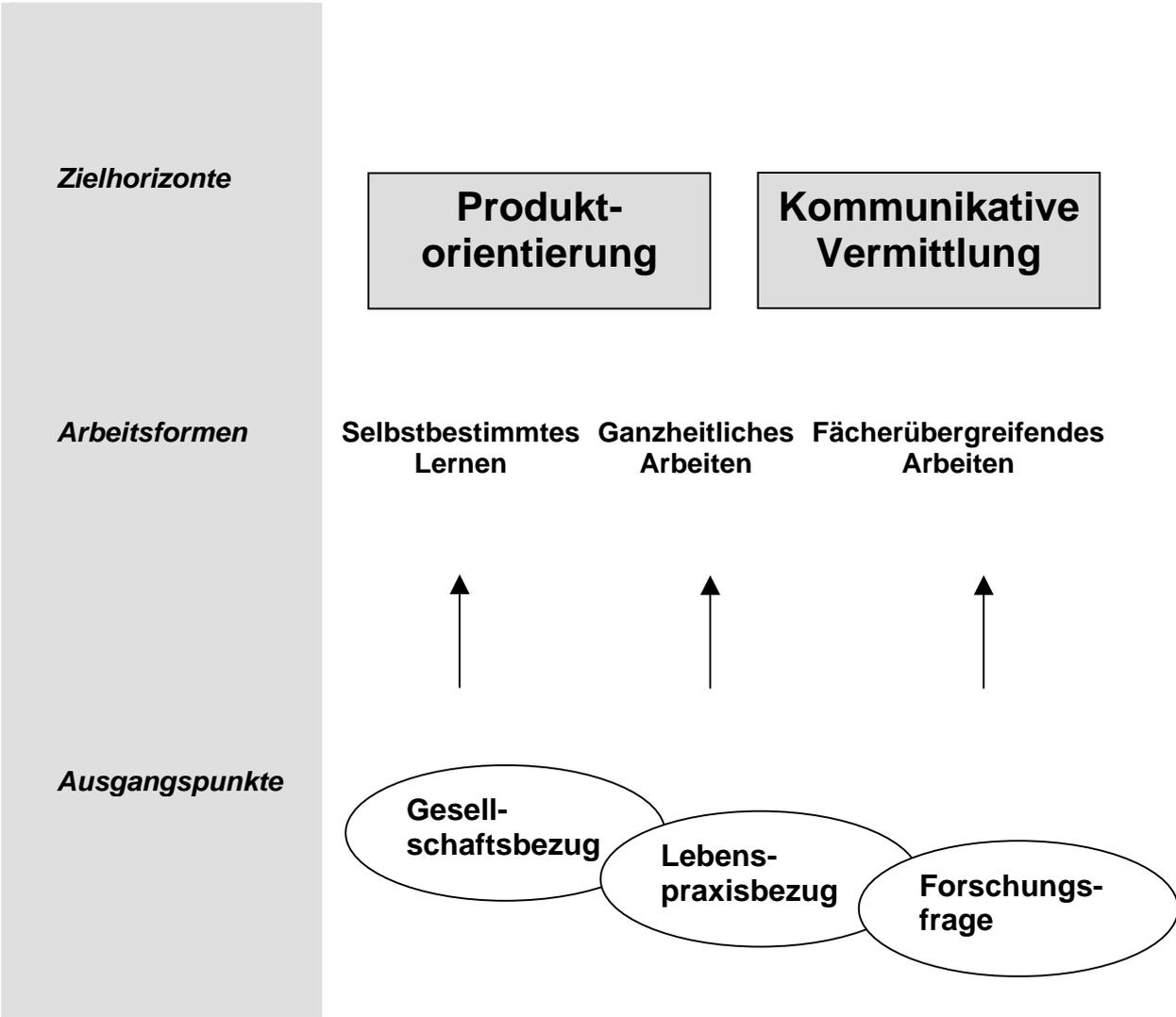
- Selbstbestimmtes Lernen: Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts sind notwendig. Lehrer- und Schülerrollen verändern sich, die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.
- Ganzheitliches Arbeiten: Die Kopfarbeit soll durch Herz und Hand ergänzt werden. Kreatives, rezeptives, affektives und produktives Handeln sind zu verbinden.
- Fächerübergreifendes Arbeiten: Das Projekt soll Probleme, Methoden und Inhalte verschiedener Fächer integrieren.

Zwei Zielhorizonte sind für den Projektunterricht relevant:

- Produktorientierung: Oft wird im Unterricht für die Note oder das Zertifikat gearbeitet, die Produktorientierung kann dies aufheben. Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Produkt einen „Gebrauchs- und Mitteilungswert“ (Duncker) für andere außerhalb der Projektgruppe gewinnt.
- Kommunikative Vermittlung: Zu einem Projekt gehört die Vermittlung nach außen im Rahmen der Schulöffentlichkeit oder, noch effektiver, im Rahmen der außerschulischen Öffentlichkeit. Durch die Kommunikation mit spezifischen Öffentlichkeiten in der Umwelt gewinnt das Projekt größeren Ernstcharakter.

Anlage 2b, Schaubild

Kriterien für die Projektarbeit



Anlage 3

Projektskizze

1. Projekttitle und Veranstalter:

.....
.....

2. Projektbeschreibung:

Welches Problem soll mit welchen Zielen bearbeitet werden? Welche gesellschaftliche Relevanz und welche Bedeutung für die Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler hat das Projekt? Was soll getan werden? Zu welchem Produkt führt die Projektarbeit? Was soll sich dadurch ändern?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Bedingungen/Voraussetzungen

Für welche Gruppe, Altersstufe ist das Projekt gedacht? Welche inhaltlichen und materiellen Voraussetzungen liegen vor?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Bezug zur Region

Bestehen Kontakte zu Institutionen, Personen, Orten außerhalb der Schule? Welche wären sinnvoll?

.....
.....
.....

5. Interdisziplinparität und Fachbezug/ Erprobung von Wissenschaft

Welche fachlichen Elemente-Theorien, Erkenntnisse, Methoden etc. werden eingebracht? Welche Fächer sind für das Projekt wichtig? Welches Wissen wird vorausgesetzt und welches angewendet und welches erworben?

.....
.....
.....
.....

6. Projektplanung/Projekttablauf

Welche Phasen/Arbeitsschritte sind vorstellbar?

.....
.....
.....

7. Produkt und Vermittlung

Welche Produktform ist geplant? Welchen Gebrauchwert hat das Produkt? Wem soll das Produkt wie und wann vermittelt werden?

.....
.....

Anlage 4

Kompetenzen des Projektlernens Orientierungshilfe für Projektleiter

Im Projektlernen werden vielfältige und andere Ebenen des Lernens beschrrieben als im Lehrgang, Trainingskurs oder im fächerübergreifenden Unterricht. Die zu erwerbenden Kompetenzen und Lernformen orientieren sich am idealen Phasenverlauf und an gesellschaftlich zentralen Schlüsselqualifikationen.

Allgemeine Projektkompetenzen	Zugeordnete Kompetenzen
1. Kreativität	erfinden, gestalten, Ideen entwickeln
2. Planung, Organisation und vernetztes Denken	planen, organisieren, entscheiden, systemisch, interdisziplinär denken, Methoden kennen, im Team arbeiten
3. Kommunikationsfähigkeit	entscheiden, informieren, Konflikt lösen
4. Verantwortlichkeit	kontinuierliche Mitarbeit, verantworten, selbständig sein, den Gruppenprozess stützen
5. Handlung und Problemlösung	durchführen, handeln, Probleme lösen, gestalten mit allen Sinnen
6. Präsentation	visualisieren, dramatisieren, auditive Gestaltung, Produkt erstellen
7. Vermittlung und Bewertung	vermitteln, dokumentieren, evaluieren
8. Weitere Schlüsselqualifikation	...

Anlage 5

Methoden im idealtypischen Projektverlauf

Phase	methodische Schritte	methodische Kompetenzen
1. Initiierungsphase	a) Thema finden b) Rollen reflektieren c) Initiatoren finden d) Initialimpulse überlegen	Kreative Kompetenz
2. Einstiegsphase	a) die einzelnen kennen- lernen b) die Gruppe konstituieren c) das Thema vorstellen	Informationskompetenz soziale Kompetenz
3. Planungsphase	a) Themenstellung und -aspekte präzisieren b) Produkt und Adressaten festlegen c) Arbeitsmethoden und -orte bestimmen d) Rollen bestimmen und übernehmen e) Zeit- und Materialplan anlegen f) Projektplan erstellen	Planungskompetenz Entscheidungskompetenz Rollenkompetenz
4. Durchführungsphase	a) Material beschaffen und erkunden b) auswerten und bearbeiten c) das Produkt erstellen d) koordinieren und reflek- tieren	Problemlösekompetenz Gestaltungskompetenz soziale Kompetenz Konfliktlösungskompetenz Organisationskompetenz
5. Präsentationsphase	a) das Produkt präsentieren b) für das Produkt werben c) das Produkt kommunikativ vermitteln	Produktkompetenz kommunikative Kompetenz
6. Auswertungsphase	a) das Produkt bewerten b) die Wirkung beurteilen c) den Prozess bewerten	Beurteilungsvermögen didaktische Kompetenz
7. Weiterführungsphase	a) das Projekt dokumentieren b) das Projekt fortsetzen	Dokumentationskompetenz Verantwortungskompetenz Betreuungskompetenz

Anlage 6

Oberstufenkolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld				
Reflexionsbericht für das Portfolio – Bewertung für einen LNW				
Kurskürzel				Projekttitel:
KollegiatInnen-Nummer:			Name:	

Betreuende/r

Lehrende/r: _____

Verantwortliche KollegiatInnen (bei selbstorganisierten Projekten): _____

⇒ Dieser Bericht wird am *Ende des Projektes* vor dem Produkttag in der Gruppe von *jedem* ausgefüllt und dient zum einen als Grundlage für die *Projekt-Reflexion*, zum anderen der *Bewertung*.

1. Beschreibung des Projektes mit knappem Überblick über die einzelnen Arbeitsschritte

2. Mein persönlicher Beitrag zum Projekt

(a. bei Planung, Durchführung, Präsentation, b. bei der Arbeit in der Gruppe/sozialem Engagement)

3. Was habe ich in welchen Bereichen im Projekt dazugelernt?

(Bereiche: a. Wissen [z. B. Fachwissen, Allgemeinwissen] b. Fähigkeiten [z. B. auf fremde Menschen zugehen, ein Produkt präsentieren, Projektplan entwickeln, Gruppenkonflikte lösen, etc.])

4. Meine Gesamteinschätzung des Projekts

(Bewertung der eigenen Mitarbeit, ob/Kritik am/an Betreuenden/der des Projektes, Highlights und Krisen, Verbesserungsvorschläge)

5. Kommentar des/der Lehrenden, des/der verantwortlichen KollegiatInnen: Gesamteinschätzung des Projekts und Bewertung der Mitarbeit sowie des Reflexionsberichts

Punkte: _____ Note: _____ Datum: _____ Unterschrift: _____

Anlage 7

Projekt-Bewertung (in tabellarischer Form)

Titel des Projektes: _____
Name: _____
Weitere Gruppenmitglieder: _____

A. Eigene Einschätzung:

Phasen	Beteiligung			Qualität		
	hoch	mittel	gering	hoch	mittel	gering
1. Initiierung						
2. Einstieg						
3. Planung						
4. Durchführung						
5. Produkt						
6. Präsentation						

B. Kommentar Lehrerin/Lehrer:

Anlage 8

Oberstufen-Kolleg

Universität Bielefeld

Oberstufen-Kolleg ■ Postfach 10 01 31 ■ 33501 Bielefeld

Telefon: (0521) 106 - 0
Durchwahl: (0521) **106 - 2851**
Telefax: (0521) 106 - 2967

E-Mail:

Az
bitte bei Antwort angeben

Bielefeld,

Bescheinigung über Projektarbeit

_____ hat im Rahmen des Projektunterrichts
im

_____ Semester _____ an einem Projekt zu dem Thema _____

_____ teilgenommen und an dem Produkt

_____ mitgearbeitet

.

Ein schriftlicher Reflexionsbericht lag vor.

Er/sie hat besondere Kompetenzen in folgenden ein bis zwei Bereichen gezeigt/erworben:

Kriterien der Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg sind:

- Gesellschaftsbezug
- Lebenspraxisbezug
- Selbstbestimmtes Lernen
- Fächerübergreifendes Lernen
- Kreatives Lernen mit allen Sinnen
- Produktorientierung
- Vermittlung an eine Öffentlichkeit

(Projektbetreuer)

(Datum)

2.4 Erfahrungsbericht zum Modul „Training von Zivilcourage“

Veronika Brandstätter, Dieter Frey, Sabine Backes

2.4.1 Grundbedingungen des Zusammenlebens

Das Zusammenleben und Zusammenarbeiten in einer Gruppe – sei es in Familie, Schule, Beruf und Freizeit, in der Gesellschaft insgesamt – erfordert von jedem Einzelnen nicht nur die Orientierung an sozialen, in humanen Werten verankerten Regeln, sondern auch das zivilcouragierte Eintreten gegen die Verletzung dieser Regeln. Während der erste Aspekt von vielen noch als selbstverständlich betrachtet wird, bleibt der zweite Aspekt – das Einschreiten gegen die Verletzung verbindlicher, geteilter Regeln – schemenhaft. Wann darf, soll und will ich eingreifen? Habe ich überhaupt das Recht, mich einzumischen? Was soll ich tun, was darf ich auf keinen Fall tun? Warum ich und nicht die anderen? Diese Fragen, die fast jedem bekannt erscheinen, machen deutlich, dass das mutige Aufbegehren, wenn die Rechte anderer mit Füßen getreten werden, bei den meisten Menschen nicht als verinnerlichte Verhaltensweise vorliegt. Demokratiepädagogik muss unseres Erachtens auf zweierlei abzielen: Einerseits Kindern und Jugendlichen die Grundwerte einer demokratischen Gesellschaft vorzuleben, ihnen soziale Kompetenzen zu vermitteln, sie anzuleiten, die als verbindlich erachteten Regeln zu reflektieren; andererseits sie zu sensibilisieren für Situationen, in denen diese Regeln missachtet werden, und die Integrität eines anderen Menschen verletzt wird, ihnen Ansatzpunkte für ein aktives Einschreiten aufzuzeigen und mit ihnen adäquate Reaktionsweisen einzuüben (Brandstätter, Frey & Schneider, in Druck; Frey, Peus, Brandstätter & Winkler, 2006).

2.4.2 Zivilcourage hat man nicht – Zivilcourage muss und kann man lernen!

In zahlreichen Werbekampagnen und Initiativen wird an die Bevölkerung appelliert, mehr Zivilcourage zu zeigen. Appelle schaffen zwar ein Wertebewusstsein, sind jedoch kaum in der Lage, unser Verhalten zu verändern. Zivilcourage ist etwas, worüber man nicht einfach verfügt, sondern was man erlernen muss, erlernen kann und vor allem auch lehren kann (Jonas, Boos & Brandstätter, 2007). Das Modul „Training von Zivilcourage“ im Rahmen des BLK-Qualifizierungsprogramms setzte an diesem Sachverhalt an. Es bot den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Qualifizierung zu Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik die Möglichkeit, in einem zweigestuften Programm zunächst das zweieinhalbtägige Zivilcourage-Training selbst zu durchlaufen und im zweiten Schritt, nach einer etwa dreimonatigen Feldphase, eigene Zivilcourage-Trainingskonzepte zu diskutieren und sich in der Trainerrolle zu erleben (Train-the-Trainer).

2.4.3 Aufbau des Moduls „Training von Zivilcourage“

Das Zivilcourage-Training stellt eine Kombination aus Wissensvermittlung und verhaltensnahen Selbsterfahrungsübungen dar. Kurzpräsentationen zu grundlegenden psychologischen Erkenntnissen (z. B. Bedingungen von Zivilcourage, Strategien für erfolgreiches Handeln) und relevanten Wissensinhalten (z. B. Funktionsweise von Notrufsystemen) wechseln sich mit Gruppendiskussionen sowie Rollenspielen und mentalen Simulationen zum Aufbau alltagsnaher Verhaltensroutinen ab (Brandstätter, 2007). Beispiele für konkrete Arbeitsmaterialien, mit denen im Zivilcourage-Training gearbeitet wird, befinden sich im Anhang (eine Sammlung von Standardsätzen, Arbeitsblätter, Übungsanleitung für eine mentale Simulation).

In der Feldphase zwischen dem ersten und zweiten Veranstaltungsteil bildeten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander Lernpartnerschaften und bearbeiteten verschiedene Aufgaben: (a) Entwicklung eines Zivilcourage-Trainingskonzepts, das an die eigene Zielgruppe und Rahmenbedingungen angepasst sein sollte, (b) Recherchieren über

die örtlichen Gegebenheiten beim Notrufsystem, (c) Führen eines persönlichen „Zivilcourage-Tagebuchs“.

Der zweite Veranstaltungsteil stand unter dem Motto „Train the Trainer“. Die Beraterinnen und Berater berichteten eigene Erlebnisse mit Zivilcourage bzw. dem Zivilcourage-Training in den Wochen seit dem ersten Treffen. Dies diente zum einen der Auffrischung und Vertiefung der gelernten Inhalte, zum anderen dem persönlichen Erfahrungsaustausch und der gegenseitigen Ermutigung. In Kleingruppen wurden dann die individuellen Trainingskonzepte diskutiert, Verbesserungsvorschläge formuliert und Umsetzungsprobleme besprochen. Schließlich führten die Teilnehmer/innen einzelne Seminarbausteine durch und erhielten Rückmeldung zur Effektivität der Übungen und ihrem Trainerverhalten.

2.4.4 Ziele des Moduls „Training von Zivilcourage“

Das Modul „Training von Zivilcourage“ hatte im Wesentlichen zwei Ziele: Einerseits sollten Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik in die Lage versetzt werden, selbst ein Zivilcourage-Training mit Schülern und Schülerinnen durchzuführen; andererseits sollten sie befähigt werden, für Lehrpersonen, Eltern oder eine allgemeine Öffentlichkeit theoretisch fundierte Informationsveranstaltungen, Fortbildungen oder Beratung zum Thema Zivilcourage anzubieten. Die Erreichung dieser Ziele wurde vor allem durch folgende Maßnahmen unterstützt, die bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf besonderes Interesse stießen:

- Erleben des zweieinhalbtägigen Zivilcourage-Trainings aus der Teilnehmerperspektive,
- Allgemein verständliche, kurze theoretische Präsentationen zu relevanten Erkenntnissen der Psychologie,
- Zweitägige Train-the-Trainer-Veranstaltung, in der konkrete Umsetzungsfragen sowie der Umgang mit Schwierigkeiten bei der Umsetzung diskutiert werden konnten,
- Bereitstellung einer umfangreichen Materialiensammlung (u. a. detaillierte Übungsanleitungen, Fragebögen, umfassendes Literaturverzeichnis etc.),
- Anleitung zur Sicherung des Lerntransfers (z. B. Bildung von Lernpartnerschaften, Führen eines sog. Zivilcourage-Tagebuchs).

2.4.5 Anforderungen an Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik

Die im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ ausgebildeten Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik erfüllen eine zentrale Aufgabe beim Versuch, die vielfältigen Projekte des BLK-Programms nachhaltig in die schulische Praxis zu transferieren. Im Rahmen des Moduls „Training von Zivilcourage“ wurde deutlich, dass die Anforderungen an die Beraterinnen und Berater über das hinausgehen, was inhaltlich in den verschiedenen Modulen des Qualifizierungsprogramms abgedeckt werden konnte. Als wesentliche Voraussetzung, diese Aufgabe erfolgreich zu erfüllen, zählen u. E. ein großer Idealismus, das Beherrschen der „Kunst der Überzeugens“, Kommunikationsfertigkeiten und eine ausgeprägte Frustrationstoleranz. Demokratiepädagogische Projekte voranzubringen bedeutet immer auch gegen Widerstände zu kämpfen – Widerstände aufgrund von Zeit- und Ressourcenknappheit, Widerstände aufgrund von kontroversen Meinungen. Sich diese Schwierigkeiten im Vorfeld zu vergegenwärtigen ohne dabei zu resignieren, Strategien für deren Überwindung zu entwickeln, sich eine überzeugende Argumentation für verschiedenste Gesprächspartner zurechtzulegen, kann die erfolgreiche Begleitung von demokratiepädagogischen Projekten begünstigen. Demokratiepädagogisch tätig zu sein, heißt, andere Menschen zu überzeugen, sie zu begeistern für Unbekanntes, Ungewohntes und manchmal auch Unberechenbares.

LITERATUR

- Brandstätter, V. (2007). Kleine Schritte statt Heldentaten. Ein Training zur Förderung von Zivilcourage gegen Fremdenfeindlichkeit. In K. J. Jonas, M. Boos & V. Brandstätter (2007). *Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis* (S. 245-302). Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, V., Frey, D. & Schneider, G. (in Druck). Zivilcourage in Theorie und Training als Beitrag zu Werteverwirklichung und Demokratieverständnis. *Zeitschrift für Politische Psychologie*.
- Frey, D., Peus, C., Brandstätter, V. & Winkler, M. (2006). Zivilcourage. In D. Frey & H.-W. Bierhoff (Hrsg.). *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 180-186). Göttingen: Hogrefe.
- Jonas, K. J., Boos, M. & Brandstätter, V. (2007). *Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis*. Göttingen: Hogrefe.

Anhang: Beispiele für konkrete Arbeitsmaterialien im Zivilcourage-Training

Standardaussagen als Reaktion auf diskriminierende Aussagen und Handlungen (Parolen und Pöbeleien)

These:

Es sind vielleicht jeweils zehn Standardaussagen bei allen Grenzverletzungen, die man als Kind wie als Erwachsener transportieren kann.

Ziel:

Menschen (Kinder und Erwachsene) sollen Standardsätze lernen, mit denen sie in kritischen Situationen spontan reagieren können. Durch diese Standardsätze soll es zu einer Art Automatismus kommen, damit die Personen bei Beobachtung kritischer Situationen nicht gelähmt sind, sondern zumindest die folgenden Standardsätze artikulieren können:

Solche Standardaussagen sind:

- Ich habe folgendes beobachtet...
- Darf ich Sie mal darauf hinweisen...
- Ich finde es unfair...
- Könnte man nicht...
- Was halten Sie von folgender Idee...
- Hat Ihr Verhalten nicht folgende Nachteile...
- Sind Sie sich sicher, dass das genau richtig ist?
- Haben Sie nicht gesehen, dass sich der Gegenüber verletzt oder gedemütigt fühlt?
- Haben Sie sich schon mal Gedanken gemacht, welche Konsequenzen Ihr Verhalten hat?
- Ich widerspreche Ihnen, ich mache das nicht mit.
- Ich finde, das machen Sie nicht mehr, sonst zeige ich Sie an!
- Das war absolut das letzte Mal!
- Ich werde andere aktivieren!

Wichtig ist also die Theorie der flexible responses, d. h., dass man zunächst versucht, empfängerfreundlich zu transportieren, dass man eine Grenzüberschreitung feststellt, um den Gegenüber zur Einsicht zu bringen. Wenn dieses nicht hilft, muss man im Sinne des flexible responses eskalieren, mit Ermahnungen oder Androhung von Strafen bzw. Sanktionen.

Standardsätze von Kindern zu Situationen, die Zivilcourage erfordern:

- Hey, das find ich unfair!
- Schlagen gilt nicht! Mütze werfen gilt nicht!
- Stell Dir vor, man würde das mit Dir machen!
- Ich finde, das dürfen wir uns nicht gefallen lassen!
- Hör auf, das tut weh!
- Ne, das ist nicht ok!
- Findest Du es richtig, ihn so zu ärgern?
- Ich finde, das hat er nicht verdient!
- Auf, helft ihm!
- Ich finde das blöd!
- Das ist ja keine Kunst, dies zu tun!
- Ich finde dieses fies!

- Stell Dir vor, man würde das mit Dir machen.
- Das sag ich dem Lehrer!
- Hey, bist Du verrückt?
- Klauen gilt nicht!
- Ich finde das einfach unmöglich!
- Was kann der Junge dafür, dass er Akne hat?
- Wie würde es Euch ergehen, wenn man das mit Euch machen würde?
- Wir müssen ihn nicht lieben, aber ich finde es nicht ok, wie wir uns ihm gegenüber verhalten.
- Ich finde es nicht ok, wie wir ihn ausgrenzen. Dass wir ihn als einzigen nicht einladen, ist doch unfair.
- Ich finde es nicht ok, dass wir Spaß auf Kosten von anderen machen.
- Ich finde es einfach arrogant von uns, jemanden auszugrenzen, nur weil er bestimmte Markenartikel nicht besitzt.
- Hey, Mensch, würdet Ihr dieses lustig finden, wenn man es mit Euch machte?
- Hat er damit einen schlechteren Charakter?
- Ich finde nicht gut, was wir hier machen.
- Ich finde nicht toll, was der, der immer am extremsten sich verhält, am meisten Beifall bekommt.
- Ich weiß, es macht Spaß, den Abfalleimer anzuzünden, aber ist es wirklich ok?
- Mein Gott, haben wir keine besseren Ideen?
- Ich finde es nicht ok, dass wir auf dieses Kind extra scharf zielen.
- Ich finde es doof, jemanden in der Toilette einzuschließen.
- Menschen zum Lernen bringen: Dies macht stolz, dass man es kann.
- Etwas zu wissen heißt, sich kompetent fühlen und damit sich auch sicher fühlen, Dinge umzusetzen.

Standardaussagen zu negativem Lehrerverhalten:

- Finden Sie es richtig, über einen Lehrer zu lästern, der nicht da ist?
- Ich finde Ihr Verhalten nicht fair. Unter vier Augen zu reden ist besser.
- Gerüchte verbreiten geht nicht.
- Ich finde es einfach ätzend, dass wir immer so negativ reden.
- Ich finde, wir sagen ihr direkt, was uns an ihr stinkt, anstatt hintenherum.
- Ich finde es einfach nicht menschlich, wie wir uns ihr gegenüber verhalten.

Man bemerkt einen bösen Streit in der Nachbarwohnung. Man wird Ohrenzeuge, wie ein Kind im Haus nebenan verprügelt wird:

- Sagen, dass man etwas gehört hat.
- Sagen, dass man das nicht ok findet.
- Sagen, dass man sich auch in Zukunft einmischen wird.
- Mit der Polizei drohen usw.

Zu fremdenfeindlichen Äußerungen:

- Auch Ausländer sind Menschen.
- Finden Sie das fair?
- Ich finde, so toll sind wir Deutschen auch nicht.
- Ich finde es unmöglich, dass wir uns so verhalten.
- Natürlich sind Ausländer ein Problem, aber es ist ungerechtfertigt, dass sie für alles schuldig und verantwortlich sind.

- Sicherlich müssten wir mehr tun, um sie zu integrieren.
- Mein Gott, sind wir arrogant als Deutsche.
- Sind Sie wirklich sicher, dass Sie nicht auch fremdes Blut in ihren Adern haben?
Denken Sie daran, dass Sie die Konsequenz von hunderten von Generationen sind.

Reaktionen der Täter auf die Standardaussprüche in der ersten Phase:

In der Schule:

- Halt´s Maul!
- Hau ab!
- Bilde Dir nichts ein!
- Halt Dich da raus!
- Halt´s Maul, sonst kriegst Du eine drauf!
- Misch Dich bei uns nicht ein!
- Das ist unsere Sache!
- Der hat das ja verdient!
- Wenn Du Dich nicht raushältst, passiert mit Dir dasselbe!

Bei Ausländern:

- Halt´s Maul!
- Hau ab!
- Bilde Dir nichts ein!
- Halt Dich da raus!
- Halt´s Maul, sonst kriegst Du eine drauf!
- Misch Dich bei uns nicht ein!
- Das ist unsere Sache!
- Der hat das ja verdient!
- Wenn Du Dich nicht raushältst, passiert mit Dir dasselbe!
- Die Ausländer sind aber so!
- Du hast ja keine Ahnung!
- Bist Du auch ein Ausländer?
- Ich glaub, Du hast nicht alle Tassen im Schrank!
- Du hast sie ja wohl nicht mehr alle!

Mögliche Gegenreaktionen auf die schlimmen Sprüche:

- Wiederholung der ersten Aussage
- Trotzdem find ich es unfair!
- Trotzdem find ich Euer Verhalten unmöglich!
- Ich bleibe dabei, das ist nicht gut!
- Ich bleibe dabei zu sagen, wie würdet Ihr reagieren, wenn man das mit Euch machen würde?
- Werdet doch mal vernünftig!
- Ich weiß, es mag zwar Spaß machen, aber es ist trotzdem nicht ok!
- Bitte tut mir den Gefallen und hört auf!
- Ach komm, hört doch auf mit dem Quatsch!
- Lasst uns doch lieber etwas anderes machen, aber nichts, das dem Menschen wehtut!
- Lasst uns lieber was anderes machen, aber nichts, wo wir Menschen quälen!
- Das ist doch Menschenquälerei!
- Wenn Ihr was gegen ihn habt, dass sagt es ihm mit Worten, aber quält ihn doch nicht so!

Was wäre eine falsche Reaktion, die möglicherweise zur Provokation oder Eskalation führt?

Die Aussagen sind jeweils abhängig davon, wie man gegenüber den Tätern steht (ist man wesentlich älter, kräftiger, in der Hierarchie höher als die Täter?). Alles, was mit Täter beschuldigen oder beschimpfen zu tun hat.

Beispiele:

- Hört auf, sonst pfeife ich Euch eine!
- Ihr seid ja an Blödheit nicht mehr zu überbieten!
- Habt Ihr nicht alle Tassen im Schrank?
- Ihr seid die Dümmlinge der Nation!
- Das ist ja ein Schwachsinn, der nicht mehr zu überbieten ist!
- Ihr Idioten!

Maßnahmen zur Deeskalation im Konflikt:

- immer ruhig bleiben
- immer wieder die selben Sätze wiederholen
- die Täter darum bitten
- im Extremfall aber auch androhen, dass man Verstärkung holt, z. B. Polizei, Lehrer, Erwachsene
- darauf hinweisen, dass es jetzt reicht
- immer aber wieder die Standardaussage wiederholen

Wie spreche ich Kritik an? Regeln des Feedbacks:

- Ich-Botschaften statt Du-Beschuldigungen
- statt zu sagen falsch oder inkorrekt: ich habe einen Verbesserungsvorschlag, was haltet Ihr davon, könnte man das nicht so machen?
- Wahrheit, statt Blumigkeit
- unter vier Augen, statt hinten herum
- sofort bzw. zeitnah
- Der Ton macht die Musik.
- So formulieren, dass es nicht zu einer Eskalation kommt.

Allgemeine philosophische Statements zu Zivilcourage:

- Wir sind Akteur und nicht Beobachter.
- Wir müssen Gesicht zeigen.
- Wir müssen aufrecht gehen.
- Wir müssen Flagge zeigen.
- Wir müssen Rückgrat beweisen.
- Wir müssen lernen, auch Unangenehmes Menschen ins Gesicht zu sagen.
- nicht hintenherum, sondern in die Augen geschaut, sachlich, höflich, direkt, vielleicht mit Humor
- Der Ton macht die Musik.
- Ich-Botschaften

Checkliste zur Selbsteinschätzung „Aktiv werden in kritischen Situationen“

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen ganz spontan. Da niemand diesen Fragebogen sehen wird, können Sie ganz offen und ehrlich zu sich selbst antworten. Es gibt niemanden, auf den Sie einen guten Eindruck machen müssten.

	eher nein	eher ja
1. Gehe ich mit „offenen Augen“ durch die Welt? Fällt mir in der Regel auf, was um mich herum passiert?		
2. Bin ich oft in Eile?		
3. Ist mir der Gedanke vertraut: „Ach, da wird schon nichts Schlimmes passiert sein!“		
4. Ist mir der Gedanke vertraut: „Da sind so viele andere Leute, da ist bestimmt jemand darunter, der besser weiß, was man tun muss!“		
5. Sind mir Werteüberzeugungen wie Hilfsbereitschaft, Fürsorglichkeit, Gemeinsinn, Verantwortung für andere wichtig?		
6. Verfüge ich über genügend Wissen, was man in einer Notfallsituation (z. B. Pöbelei, Schlägerei, Unfall) tun soll, aber auf keinen Fall tun darf?		
7. Kenne ich die Funktionsweise des Notfallssystems in meiner Region? (z. B. Notrufeinrichtungen)		
8. Traue ich mir zu, in einer Notfallsituation das Richtige zu tun?		
9. Kenne ich die Angst davor, mich in einer Notfallsituation zu blamieren?		
10. Kenne ich die Angst davor, etwas falsch zu machen und die Situation dadurch für das Opfer nur schlimmer zu machen?		
11. Kenne ich die Angst davor, mich in einer Notfallsituation selbst in Gefahr zu bringen?		

- Das Ereignis bemerken (Fragen 1 und 2).
- Das Ereignis als Notfall interpretieren (Frage 3).
- Verantwortung übernehmen (Fragen 4 und 5).
- Über das notwendige Wissen verfügen (Fragen 6 und 7).
- Es sich zutrauen, das Richtige zu tun, seine Angst überwinden und sich zum Eingreifen entscheiden (Fragen 8, 9, 10 und 11).

Nach dem Modell der Hilfeleistung in Notfallsituationen von Latané und Darley (1970)

Arbeitsblatt: Angemessene Ziele setzen und Durchführung planen bei „Parolen“

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

die psychologische Forschung zeigt, dass man seine Handlungskompetenz in schwierigen Situationen durch eine spezifische Form der Handlungsplanung steigern kann. Bitte bearbeiten Sie nun das folgende Arbeitsblatt. Das soll Sie dabei unterstützen, in Zukunft in „Parolensituationen“ eine für Sie persönlich geeignete Reaktion zu zeigen.

Bitte gehen Sie folgendermaßen vor:

- Notieren Sie zunächst solche Situationen, in denen Sie mit diskriminierenden Parolen konfrontiert waren bzw. in Zukunft konfrontiert sein könnten, und auf die Sie sich gedanklich vorbereiten möchten. Notieren Sie in der ersten Spalte dazu, wer was wo gesagt hat bzw. sagen könnte.
- Formulieren Sie dann, welches Ziel Sie in der jeweiligen Situation erreichen möchten und tragen Sie dies in die zweite Spalte ein (z. B. die Einstellung der anderen Person ändern; ihn/sie zum Nachdenken bringen; ein Zeichen setzen; nicht durch Schweigen Zustimmung signalisieren; eigenes Gewissen beruhigen; eigenen Überzeugungen öffentlich treu bleiben).
- Welche Reaktionsweise wäre zur Erreichung des jeweiligen Ziels sinnvoll? Tragen Sie die für Sie persönlich beste Reaktionsweise in die dritte Spalte ein.

Wer sagt was wo? (Situation)	Mein persönliches Ziel für die Situation ist ...	Welche angemessene Reaktionsweise nehme ich mir verbindlich vor? (Handlungsplan)

Der letzte Schritt dieser Übung ist nun, sich für jede Situation verbindlich auf eine bestimmte Vorgehensweise festzulegen. Gehen Sie dazu abschließend Ihre Ziele und Handlungspläne für die einzelnen Situationen gedanklich noch einmal durch und füllen Sie den unten stehenden Lückentext aus, der die Form hat „Wenn Situation X auftritt, werde ich Handlungsplan „Y“ ausführen!“

Situation 1:

Wenn _____,
dann werde ich _____!

Situation 2:

Wenn _____,
dann werde ich _____!

Situation 3:

Wenn _____,
dann werde ich _____!

Situation 4:

Wenn _____,
dann werde ich _____!

Standardinstruktion für die Durchführung einer geleiteten mentalen Simulation zum Themenbereich „Pöbelei/Prügelei“

(ca. 20 Minuten)

Relativ langsam lesen!

Wir führen eine Gedankenübung durch. Schließen Sie bitte die Augen und folgen Sie meiner Anleitung. Zunächst können Sie sich etwas entspannen. Bitte setzen Sie sich bequem hin, atmen Sie tief und gleichmäßig.

[Nach etwa einer halben Minute]

Versetzen Sie sich jetzt bitte in die Situation, die ich Ihnen gleich schildern werde. Folgen Sie meiner Beschreibung und stellen Sie sich alles so lebhaft wie möglich vor. Bitte stellen Sie sich bei dieser mentalen Übung immer nur das vor, was ich Ihnen schildere. Ich werde zwischendurch kurze Sprechpausen machen, damit Sie genügend Zeit haben, Ihre inneren Bilder entstehen zu lassen.

Stellen Sie sich vor, Sie hätten Freunde in einer größeren Stadt besucht. Sie wollen jetzt mit der U-Bahn nach Hause fahren. Sie gehen zur U-Bahnstation und warten kurz auf dem Bahnsteig. Nach ein paar Minuten kommt die U-Bahn. Sie steigen ein und setzen sich auf einen freien Platz am Fenster.

Bei der nächsten Station werden Sie auf zwei junge Männer mit Springerstiefeln aufmerksam, die in die U-Bahn einsteigen.

Sie sehen, wie die beiden Männer den hinteren Waggenteil durchgehen und sich neben einen Inder setzen. Sie hören plötzlich, wie sie anfangen, ihn zu provozieren. Die jungen Männer rufen rechtsradikale Parolen.

[Sprechpause ca. 10 Sekunden]

Sie sehen jetzt nicht mehr genau, was sich da hinten abspielt. Viele Leute sind inzwischen eingestiegen und verstellen Ihnen den Blick.

Ihre innere Stimme sagt: „Ich muss was tun!“ „Ich helfe dem Mann!“. Gleichzeitig schießt Ihnen durch den Kopf: „Warum ich? Da sind doch andere näher dran, die werden schon was unternehmen. Was soll ich denn tun, ich will nicht auffallen. Vielleicht kriege ich dann noch was ab!“

Es lässt Ihnen keine Ruhe. Plötzlich haben Sie den Impuls, nach hinten zu gehen, wo sich die ganze Szene abspielt. Es ist nicht klar, wie sich die Situation weiter entwickelt; ob sie weiter eskaliert, ob die Männer den Inder weiter anpöbeln oder ihn in Ruhe lassen.

Sie gehen nach hinten; andere Fahrgäste sind im Weg. Sie müssen sich regelrecht durch die Menge durcharbeiten.

Sie haben Herzklopfen.

[Sprechpause ca. 10 Sekunden]

Auf dem Weg nach hinten sprechen Sie eine andere Person mit Ihrem persönlichen Satz an und fordern sie zur Mithilfe auf.

Bitte sprechen Sie nun innerlich Ihren persönlichen Satz aus, um einen Verbündeten zu gewinnen.

Die angesprochene Person kommt mit. Sie verschaffen sich einen Überblick über die Situation. Sie sehen, dass die meisten anderen Fahrgäste zurückgewichen sind. Sie gehen mit der angesprochenen Person auf die Pöbler zu und bleiben in einiger Entfernung stehen.

Sie schauen noch einmal zu der Rangelei hin. In diesem Moment stößt einer der Angreifer den Mann gegen das Fenster.

Sie rufen dem Opfer zu: „Wir holen Hilfe!“

Sie drücken den Notrufknopf und sagen dem Fahrer: „Hier gibt es eine Schlägerei. Bitte rufen Sie die Polizei!“

Sie prägen sich ein besonderes Merkmal eines Angreifers ein. Die U-Bahn fährt in die nächste Station ein, die Täter haben von ihrem Opfer abgelassen. Die Türen der U-Bahn öffnen sich, Sie warten noch auf die Polizei, um ihre Zeugenaussage zu Protokoll zu geben und entfernen sich dann vom Ort des Geschehens. Sie blicken noch einmal zurück und verspüren eine tiefe Zufriedenheit, dass Sie dem angegriffenen Mann geholfen haben. ...

Danke, Sie können die Augen wieder öffnen; die mentale Übung ist nun zu Ende. Bitte reiben Sie ihre Hände aneinander und bewegen sich etwas auf ihrem Stuhl, so werden Sie wieder ganz wach und können sich auf die Gruppe konzentrieren.

Auswertung der Übung:

- Wie fühlen Sie sich?
- Wie war diese Übung für Sie?
- Wie gut konnten Sie sich in die Situation hineinversetzen?

Anmerkung

Situationsschilderungen für eine mentale Simulation können je nach Zielgruppe und spezifischer Situation, die bearbeitet werden soll, formuliert und durchgeführt werden. Folgende Grundregeln sollten dabei beachtet werden:

- Im Sinne des mentalen Kontrastierens soll immer der erwünschte Zielzustand (Ich helfe dem Mann! Ich bringe die Frau in Sicherheit!) den Hindernissen (z. B. Ich habe Angst! Ich weiß nicht, was ich tun soll!), die zu überwinden sind, gegenübergestellt werden.
- Außerdem soll die mentale Simulation im Sinne einer Prozesssimulation die richtigen Handlungsschritte enthalten (z. B. Ich suche mir einen Verbündeten! Ich orientiere mich über die Situation! Ich spreche das Opfer deutlich hörbar an! usw.).
- Das für die mentale Simulation beschriebene Szenario muss ein abgerundetes Ende haben, d. h., die Person soll aus einer gewissen Distanz die erfolgreich bewältigte Situation nochmals betrachten.
- Manche Personen schließen in Anwesenheit anderer Personen nicht gerne die Augen. Sie können als Hilfestellung einen Punkt in der Mitte des Stuhlkreises fixieren.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten informiert werden, dass man jederzeit die Übung beenden kann, wenn sie als unangenehm empfunden wird (dann entweder leise Raum verlassen oder Punkt in der Mitte des Stuhlkreises fixieren, aus Rücksicht auf die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer).

Quelle Verhaltenstipps:

Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Abteilung Verfassungsschutz, im Internet präsentiert auf www.NRWGegenRechts.de

Winfried Roll, Leiter des Referats Vorbeugung der Berliner Polizei in KONTRA GEBEN Bundeszentrale für politische Bildung, November 2001

3 Was Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik bewegen können

3.1 Projekte im Rahmen des Qualifizierungsmoduls „Menschenrechte und interkulturelle Differenz“

Regine Hartung

Das Modul „Menschenrechte und kulturelle Differenz“ unter der Leitung von Dr. Ulrike Wolff-Jontofsohn fand im Oktober 2004 und im Mai 2005 im LISUM statt. Die Teilnehmer-schaft bestand zum größten Teil aus Personen, die mit dem Thema kulturelle Vielfalt bzw. Umgang mit Diskriminierung/Rassismus bis hin zu Rechtsextremismus bereits in ihrer Berufspraxis zu tun hatten und in diesem Bereich bereits aktiv waren. Die Teilnehmer⁵³ waren Lehrer, Sozialpädagogen, schulische Multiplikatoren, Lehrerfortbilder und außer-schulische Vertreter wie freiberufliche Trainer bzw. Vertreter der RAA (Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule).

3.1.1 Inhalte des Moduls

Zur thematischen Vorbereitung des Seminars wurde ein für die Teilnehmerinnen und Teil-nehmer äußerst nützlicher umfangreicher Reader mit aktuellen Texten rund um folgende Themen zusammengestellt:

- Menschenrechte
- Migration
- Rassismus und Diskriminierung
- Interkulturelle Pädagogik: politische und pädagogische Strategien

Schwerpunkt des ersten Teils des Moduls war hauptsächlich das Kennenlernen des Trainingsprogramms „Betzavta – Miteinander – ein Programm zum demokratischen Mit-einander“, das ursprünglich aus Israel stammt und von der Bertelsmann-Stiftung 1997 für Deutschland adaptiert wurde (vgl. www.betzavta.de). Dieses Training hat zum Ziel, mittels Übungen zu „Dilemma-Situationen“ verschiedene Aspekte eines demokratischen Mitein-anders in der konkreten Auseinandersetzung deutlich zu machen, die dann in Reflexions-phasen ausgewertet werden und auf die jeweilige Praxis der Teilnehmenden transferiert werden. Das Programm ist geeignet für Schülerinnen und Schüler ab 16 Jahren, sollte jedoch zuvor – wie generell bei allen Trainingsprogrammen – immer erst selbst erprobt werden, um so die möglichen Reaktionen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler antizipieren zu können. Die dabei angestoßenen Erfahrungen und Diskussionen wurden anschließend in die Thematik „Schulen in der Einwanderungsgesellschaft“ und „interkultu-relle Schulentwicklung“ eingebettet.

Die beiden Teile des Moduls wurden durch eine Feldphase begleitet, die darin bestand, die erworbenen Kenntnisse zu „Menschenrechten und kultureller Differenz“ anzuwenden, welche dann im zweiten Teil des Moduls vorgestellt wurden. Aufgrund des Erfahrungs-schatzes der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war diese Phase besonders anregend, da hier viele neu angestoßene bzw. schon bestehende Good-Practice-Beispiele vorgestellt wurden, die durch das Modul in ihrem Profil geschärft wurden. Die vorgestellten Arbeiten wurden durch die Seminarleitung systematisiert und in einen aktuellen wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Rahmen gestellt.

⁵³ Zur besseren Lesbarkeit wird nur die männliche Form benutzt.

Neben den inhaltlichen Impulsen auf praktischer und theoretischer Ebene lag der größte Effekt dieses Moduls darin, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrer interkulturellen Arbeit zu bestärken und diese, sowohl im eigenen Bundesland als auch bundesweit, weiter auszubauen. Da es sich bei dieser Thematik um eine handelt, die die Bundesrepublik spätestens seit der systematischen Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer in den fünfziger Jahren und dem darauf folgenden Familiennachzug bzw. seit der fortschreitenden Globalisierung beschäftigen müsste, jedoch bildungspolitische Maßnahmen in diesem Bereich auf nationaler Ebene erst spät (Verabschiedung der KMK-Empfehlungen zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ im Jahre 1996) und auf föderaler Ebene nur vereinzelt durchgeführt werden (Rahmenpläne für Interkulturelle Erziehung nur in ca. drei Bundesländern vorhanden), ist dieser Punkt nicht zu vernachlässigen.

Auch im BLK-Programm, das aufgrund von Phänomenen wie ansteigende Fremdenfeindlichkeit auf der einen Seite und möglicherweise auch aufgrund von Phänomenen wie Re-Ethnisierung/Re-Islamisierung auf der anderen Seite, in Richtung Demokratiepädagogik für alle an Bildung Beteiligten angetreten war, ist dieser Aspekt lediglich in diesem Modul schwerpunktmäßig umgesetzt worden. Daher sollen im Folgenden am Beispiel des Bundeslandes Hamburg die Feldarbeiten und somit die Arbeit im Modul aufgezeigt werden.

3.1.2 Beispiele der Feldarbeiten am Beispiel des Bundeslandes Hamburg

Hamburg ist das Bundesland mit der bundesweit höchsten Migrantenrate (44,8 % der Schülerinnen und Schüler haben Migrationshintergrund). Im bundesweiten Vergleich ist Hamburg im interkulturellen Bereich relativ gut ausgestattet: Seit 1990 besteht die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Hamburger Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung, die Beratung, Fortbildung und Schulbegleitung für Hamburger Lehrkräfte und Schulen anbietet. Interkulturelle Erziehung ist seit dem Jahr 1997 im Hamburger Schulgesetz im Rahmen der sogenannten „Aufgabengebiete“ verankert. Acht lebensweltlich orientierte Querschnittsthemen sollen laut Paragraph 5 des Schulgesetzes als „Gestaltungsprinzip des gesamten Unterrichts und des Schullebens“ realisiert werden. Für diese Aufgabengebiete, und somit auch für die interkulturelle Erziehung, existieren seit 2000 Rahmenpläne für die allgemeinbildenden Schulen von der Primarstufe bis zu Sekundarstufe II (vgl. www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung unter: Rahmenpläne). Im Rahmen der Reform der Hamburger Lehrerbildung, die eine engere Abstimmung der drei Phasen der Lehrerbildung (Universität – Referendariat – Berufstätigkeit) zum Ziel hat, wurden auch drei prioritäre Themen der Lehrerbildung festgelegt. Eines dieser Themen ist „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“⁵⁴

Im Rahmen dessen kann die „Papierlage“ als positiv bewertet werden, jedoch mangelt es an einer verbindlichen Einhaltung der Curricula und Richtlinien. Die im Modul vertretenen Hamburger Schulen haben auf ihre Weise auf diese Thematik reagiert, was im Folgenden dargestellt werden soll.

⁵⁴ Vgl. J. Keuffer/J. Oelkers (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Weinheim 2001; <http://www.li-hamburg.de> (unter: Reform der Lehrerbildung).

3.1.3 Projekt „Kendi“ – ein Mentorenprogramm für Schüler mit Migrationshintergrund an einer multikulturellen Grund-/Haupt- und Realschule in Hamburg

Ansprechpartnerin für dieses Programm ist: Sabine Brinkmann (binebrinkmann@aol.com), Theodor-Haubach-Schule, www.theodor-haubach-schule, Projektinformationen unter: www.verikom.de/Kendi

Die Theodor-Haubach-Schule ist eine Grund-, Haupt- und Realschule in einem multikulturellen Stadtteil (zum Großteil muslimischer Religionszugehörigkeit) in zentraler Lage in Hamburg. Sie hat auf ihre veränderte Schüler-/ Elternschaft schon lange reagiert, u.a. durch das oben genannte Projekt, das hier beispielhaft für die Maßnahmen der Schule vorgestellt werden kann.

Im Rahmen des Projekts „Kendi“ (türkisch für eigen, selbst) werden Abiturienten sowie Studierende mit Migrationshintergrund als Mentoren für Schülerinnen und Schüler der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe – ihren „Mentees“ – ausgebildet. Sie erteilen ihnen drei Mal in der Woche Nachhilfeunterricht, der von den Eltern der Schülerinnen und Schüler mitfinanziert wird. Dabei wird Wert auf die Vermittlung von Lerntechniken gelegt. Gleichzeitig werden Elterntreffen der beteiligten Schülerinnen und Schüler organisiert. Diese dienen einerseits dem Austausch über aktuelle Fragen und Probleme in der Schule und im Stadtteil, sowie über schulische und berufliche Möglichkeiten oder Alternativen im Bildungssystem.

Die Mentoren sind „Erfahrungsexperten“ in dem Sinne, dass sie die Situation der Schülerinnen und Schüler nachempfinden können, da sie sie selbst vor nicht allzu langer Zeit erlebt und erfolgreich bewältigt haben. Zusätzlich übernehmen sie gegebenenfalls eine Mittlerfunktion zu den Eltern oder auch zu den Lehrkräften.

Projektorte sind zwei sehr unterschiedliche Hamburger Stadtteile, in denen der Projektträger seit Jahren tätig ist: erstens, Altona mit seinen innerstädtischen Vierteln Ottensen, Altona-Altstadt und Altona-Nord. Hier liegt der Anteil von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit bei zwischen 18,5 und 28,2%. Der zweite Stadtteil ist Kirchdorf-Süd, eine Großsiedlung aus den 70er Jahren am südöstlichen Stadtrand von Hamburg mit einem "Ausländeranteil" von etwa 35%. Allerdings sagen diese Zahlen nur wenig über die Größe der Zielgruppe aus, da gerade bei Migranten zweiter Generation der Anteil der Einbürgerungen und bi-nationaler Familien besonders hoch ist. In beiden Stadtteilen stützt sich das Projekt auf zwei Säulen: die Stadtteilarbeit des außerschulischen Projektträgers „Verikom“ und je ein bis zwei Schulen im Einzugsgebiet. Die Gesamtlaufzeit des Projekts beträgt anderthalb Jahre, einschließlich Vorbereitung, Evaluation und Veröffentlichung der Projektergebnisse. Das Projekt wird dabei fortlaufend wissenschaftlich begleitet. Zu den Kooperationspartnern für das Projekt gehören – neben Stadtteilorganisationen und den Schulen – die Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung der Universität Hamburg, das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) sowie die Arbeitsgemeinschaft türkischer Unternehmer und Existenzgründer e.V. (ATU). Sie spielen in der wissenschaftlichen Begleitung, aber vor allem auch in der Evaluierung, Formulierung und Verbreitung der Projektergebnisse eine zentrale Rolle. Die Mentoren verpflichten sich, vor Beginn des Mentoring an einem ganztägigen Trainingsseminar teilzunehmen. Auf diesem Basisseminar werden gemeinsam wichtige Grundlagen und Anregungen für ihre Tätigkeit erarbeitet. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem Verständnis der eigenen Rolle und der allgemeinen Coaching-Funktion. Diese Aspekte sowie die Vermittlung von bestimmten Lerntechniken und der Umgang mit typischen Problemen werden bei regelmäßig stattfindenden weiteren Treffen vertieft.

Auch wenn dieses Pilotprojekt bis zum Ende des Schuljahres 2005/2006 befristet war, wurde ein Mentoren-Pool eingerichtet, der Schulen und Eltern auch nach erfolgreichem Abschluss des Projekts angeboten werden kann – auch in anderen Stadtteilen.

3.1.4 Jahrgangsspezifische Programme zum Thema „Gewaltprävention“ an einer multikulturellen Hamburger Gesamtschule

Ansprechpartnerin für dieses Programm ist: Dörte Schnell-Abis (doerteschnell@web.de), Gesamtschule Fischbek, www.gesamtschulefischbek.de

Die Gesamtschule Fischbek befindet sich an der Stadtgrenze von Hamburg und ist geprägt von einem Einzugsgebiet, das viele Sozialwohnungen umfasst und eine Schülerschaft, die dem Hamburger Durchschnitt entspricht (jede 4. Schülerin/jeder 4. Schüler hat einen Migrationshintergrund, die größten Gruppen sind hier Schülerinnen und Schüler mit deutsch-russischem oder türkischem Hintergrund).

In der Gesamtschule Fischbek ist eine systematische Schulentwicklung zum Thema „Gewaltprävention“ betrieben worden, die zur Folge hatte, dass in jedem Jahrgang ein spezielles Programm/eine spezielle Maßnahme mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt wird. In der Praxis sieht dies folgendermaßen aus:

Jahrgangsstufe 5

Die Maßnahmen „Konfliktlösung und Selbstverteidigung für Jungen“ sowie „Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen“ finden in der 5. Jahrgangsstufe einmal wöchentlich für alle Schüler statt. Jeweils für ein Halbjahr lernen die Jungen und Mädchen, mit Konflikten friedlich umzugehen. Informationen für die Eltern und ein Gespräch mit dem Jugendschutzbeauftragten der Polizei runden diesen Kurs ab.

Jahrgangsstufe 6

„Fit & stark fürs Leben“

Der Kurs ist ein Präventionsprogramm der WHO zur Stärkung der Selbstwahrnehmung und Selbstsicherheit der Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgangsstufe.

Jahrgangsstufen 5 – 7

In den Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 üben die Schülerinnen und Schüler im Kurs „Klassenrat“ durch festgelegte demokratische Regeln, ihre Klasseninteressen selbst in die Hand zu nehmen.

Jahrgangsstufe 8

In der 8. Jahrgangsstufe werden die Streitschlichter intensiv ausgebildet. Die „Streitschlichter-Ausbildung“ endet mit einer Prüfung.

Jahrgangsstufen 6 – 8

In enger Zusammenarbeit mit dem ikm (Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation) werden die Klassensprecher der Jahrgangsstufen 6 – 8 im Rahmen einer dreitägigen Schulung auf ihre Aufgaben vorbereitet.

Jahrgangsstufe 9

In der 9. Jahrgangsstufe sind die ausgebildeten Streitschlichter aktiv im Einsatz. Sie schlichten kleinere Streitigkeiten für Schülerinnen und Schüler aus den 5. und 6. Klassen.

Jahrgangsstufe 10

Aus diesem Jahrgang finden sich Schülerinnen und Schüler, die als Paten für die jüngsten Schülerinnen und Schüler fungieren. Die Paten aus der 10. Jahrgangsstufe erleichtern durch ihre Mitarbeit und Betreuung den Schülerinnen und Schülern aus den 5. Klassen den Einstieg in das Schulleben.

Flankiert werden diese Programme von Projektgruppen des Beratungsdienstes am Nachmittag wie

- die **Schulband**, die einmal wöchentlich probt und auf Schulfesten auftritt,
- das **Projekt „Schüler helfen Schülern“**, in dem Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufe gezielt Schülerinnen und Schüler der unteren Stufen Hilfestellung geben,

- die „**BMX-Crossradfahrer**“, die ihr Können im Geländefahren erproben,
- die Gruppe „**Mitmischen – unsere Schule gehört uns**“, deren Ziel es ist, das Schulleben eigenverantwortlich zu gestalten, indem die Gruppe ein selbst gewähltes Projekt entwickelt, durchführt und auswertet.

Möglich sind diese Angebote aufgrund eines engagierten Beratungsdienstes und einer Schulleitung, die diese Inhalte unterstützt und organisatorisch möglich gemacht hat.

Diese jahrgangsspezifischen Angebote sind aus der konkreten Praxis entstanden und haben sich im Laufe der Zeit in Hinblick auf die Thematik „Gewaltprävention an einer multikulturellen Schule“ bewährt. Mittlerweile ist der erste Jahrgang, der als Fünftklässler die Streitschlichter erlebt hat, in Jahrgang 9 angekommen und hat nun selbst die Möglichkeit, Streitschlichter zu werden. Diese lange, konstante Tätigkeit bedeutet ein neues Qualitätsmerkmal, das sich überaus positiv für die Schulentwicklung auswirkt.

3.1.5 Schulbegleitung durch die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Ansprechpartnerin für das Schulbegleitungsprojekt ist: Regine Hartung (regine.hartung@li-hamburg.de), www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung

Die Beratungsstelle „Interkulturelle Erziehung“ bietet Hamburger Lehrkräften und Schulen Beratung, Fortbildung und Schulbegleitung rund um das Thema „Interkulturelle Erziehung“ an. Eine Website mit umfangreichen Materialien sowie ein regelmäßiger Newsletter runden die Tätigkeit ab.

Durch die Teilnahme an dem Modul sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Beratungsstelle „Interkulturelle Erziehung“ bestärkt worden, einen ihrer inhaltlichen Schwerpunkte auf den Bereich Schulbegleitung zu legen. Am Beispiel des Themas „Aktivierende Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld“ soll dies verdeutlicht werden.

Ausgangspunkt in Osdorf

Die Geschwister-Scholl-Gesamtschule liegt in einem Einzugsgebiet mit einem hohen Prozentsatz an Familien mit überwiegend türkischem, afghanischem und russischsprachigem Migrationshintergrund. Der Einzugsbereich gehört zu den sozialen Brennpunkten der Stadt, da dort mehr sozial benachteiligte Familien wohnen als in anderen Hamburger Stadtteilen. In der Schülerschaft der Gesamtschule schlägt sich das Einzugsgebiet entsprechend nieder.

Ausschlaggebend für die neuen Initiativen in der interkulturellen Elternarbeit der Schule waren zunächst die disziplinarischen Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern muslimischer Herkunft in den Jahrgängen 5 und 6. In einem ersten Beratungsgespräch durch das Landesinstitut, Bereich „Interkulturelle Erziehung“, stellte sich heraus, dass die Lehrkräfte die Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit durch die Migrantenernern vermissten bzw. sie sogar durch die Eltern angegriffen sahen. Eine Steuerungsgruppe, bestehend aus der Schulleitung, Lehrervertretern der Jahrgänge 5/6, dem Beratungslehrer, Elternratsvertretern, dem Landesinstitut Hamburg (LI), der Volkshochschule und dem außerschulischen Anbieter ikm verabschiedete daher ein Maßnahmenpaket, das folgende Aktivitäten für die interkulturelle Schulentwicklung vorsah:

- Lehrerfortbildungen zum Thema (Durchführung: LI);
- Vermittlung von Schülertrainings (Durchführung: Junge Volkshochschule);
- Durchführung der oben genannten mehrsprachigen Elternfortbildungen mit Referenten der Herkunftssprachen: Dari, Russisch, Türkisch (Durchführung: LI/Verteilung: in Zusammenarbeit mit der VHS/BliZ).

Organisation und Durchführung der Elternabende

Für die Elternabende wurden Briefe auf Deutsch und in den Muttersprachen in den jeweiligen Klassen sowie über die Mütterkurse der VHS in der Schule verteilt. Sie luden die jeweilige sprachliche Gruppe zu einem schulischen Elternabend in der Herkunftssprache in Anwesenheit eines Referenten des Landesinstitutes für Lehrerbildung (LI) und eines herkunftssprachlichen Referenten ein. Bevor der eigentliche Elternabend begann, wurde eine kurze Begrüßung durch den Schulleiter vorgenommen. Dieser nahm am weiteren Verlauf des Abends nicht teil, um eine vertrauensvolle Atmosphäre im Rahmen der ethnischen Gruppe herstellen zu können. Dann folgten eine kurze Vorstellungsrunde und eine Kartenabfrage zu Fragen, Wünschen und Erwartungen der Eltern an die Schule.

Die Fragen wurden durch den Referenten und die Vertreterin des Landesinstitutes für Lehrerbildung beantwortet. Ergänzend dazu ergaben sich kurze Vorträge zu Themen wie Schulsystem, Erwartungen der Lehrkräfte an die Eltern, Benotung oder Erziehungsfragen in Deutschland. Besondere Bedeutung für die Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit hatte die im Anschluss durchgeführte Wahl von Vertrauens- bzw. Kontaktpersonen für den weiteren Kontakt zwischen Elternschaft und Schule. Nach den Elternabenden wurden Protokolle an die Schulleitung und an die Eltern versandt sowie ein Bericht des Landesinstitutes für Lehrerbildung über die Elternabende auf einer Lehrerkonferenz in der Schule vorgetragen.

Verlauf der mehrsprachigen Elternabende

Die Eltern bewerteten es als äußerst positiv, dass sie durch dieses spezialisierte Angebot mit ihren Fragen, Erwartungen und Wünschen an die Schule als gleichwertige Partner ernstgenommen wurden. Bei allen drei Elternabenden ergab sich großer Informationsbedarf zu schulischen Themen, der je nach ethnischer Gruppe unterschiedlich ausfiel. Das Spektrum reichte von den afghanischstämmigen Eltern, die als Bürgerkriegsflüchtlinge am wenigsten mit dem Hamburger Schulsystem vertraut waren und noch grundlegende Informationen zur Gesamtschule und den dort möglichen Abschlüssen benötigten, sowie mehr über Erziehung, Lehrerinnen- bzw. Frauenrolle in Deutschland erfahren wollten, bis zu den türkischstämmigen Eltern der zweiten Generation, die die Erwartungen der Schule an die Eltern genau kannten und auch befürworteten, da sie selbst zum Teil in Deutschland die Schule besucht hatten. Es wurde erneut deutlich, dass den Eltern viel am schulischen Lernerfolg ihrer Kinder liegt. Vor allem die türkischsprachigen Eltern zeigten großes Interesse an Möglichkeiten der Verbesserung der Lernleistungen ihrer Kinder durch die verstärkte Zusammenarbeit mit den Lehrern.

In allen Gruppen wurden auch Konflikte mit der Schule angesprochen. Diese betrafen zum Beispiel entgegengesetzte Auffassungen über die Notengebung („nicht streng genug“), die Erziehung im Allgemeinen (Schwierigkeit für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, im „lockeren Umgang“ der Lehrkräfte mit der Schülerschaft zu erkennen, wo ihre Grenzen sind) oder die Behandlung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (teilweise anders behandelt als deutsche Schüler). Vielfältige Fragen und Diskussionspunkte zeigen deutlich die Notwendigkeit solcher Veranstaltungen. Ebenso wie in den parallel durchgeführten Lehrerfortbildungen wurden auf diese Weise Konfliktfelder in der Gruppe benannt und erste Hintergrundinformationen zur kulturellen Prägung des Erziehungs- und Schulsystems gegeben. Weitere Schritte werden folgen, da die Eltern diesen Wunsch konkret äußerten.

Konsequenzen aus den mehrsprachigen Elternabenden:

- Fortsetzung der mehrsprachigen Elternabende (1x pro Halbjahr),
- Einrichtung eines sozialpädagogischen Angebotes für die Eltern (zunächst nur mit einem türkischsprachigen Sozialpädagogen),
- Einrichtung von Türkisch-Unterricht am Nachmittag (Wunsch der türkischsprachigen Eltern),
- Bereitstellung von Räumen in der Schule für Treffen der Eltern,
- Geplante Fortbildung: „starke Eltern – starke Kinder“ zunächst auf Türkisch in Kooperation mit der Elternschule Osdorf,
- Vorhaben zur Vernetzung der Elternarbeit der im Stadtteil vertretenen Schulen mit außerschulischen Institutionen.

Fazit

Die ohne größeren Aufwand zu organisierenden mehrsprachigen Elternabende haben einen sehr positiven Widerhall in der angesprochenen Elternschaft gehabt, da sie sich zum ersten Mal als gleichwertige Partner in der oft in Papieren beschworenen „Erziehungspartnerschaft Schule – Eltern“ ernst genommen fühlten. Zudem haben die Fortbildungen dazu geführt, dass gleich zwei Eltern mit Migrationshintergrund das Amt eines Elternvertreters übernommen haben. Weitere drei Teilnehmer der Elternabende erklärten sich bereit, als Ansprechpartner für den weiteren Dialog zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund zur Verfügung zu stehen – beides waren überraschende und begrüßenswerte Entwicklungen im Sinne der interkulturellen Öffnung der Schule.

Ausblick

Es lohnt sich, die Fortbildungen regelhaft für Eltern der Jahrgänge 5/6 und auch für 7/8 und 9/10 zu wiederholen. Sie bieten die Chance zu einer Fülle von Folge-Aktivitäten, die alle auf eine Verbesserung des Kontakts zur Elternschaft und auf deren Unterstützung der Schule abzielen. Voraussetzung hierfür ist, wie in allen Fällen von Schulentwicklung, dass das gesamte Schulkollegium das Vorhaben gemeinsam trägt und nicht nur einzelne Schulvertreter. Weiterhin ist es unabdingbar, dass sich die Schule zum Stadtteil hin öffnet. Dies kann in der Form geschehen, dass sie die im Stadtteil bestehenden Angebote nutzt, wie die mehrsprachigen Erziehungsfortbildungen der Elternschulen. Sie kann aber auch für den Stadtteil und seine Bewohner tätig werden, indem sie ihre eigenen Räume für Eltern bereitstellt. Die Vernetzung mit anderen Schulen im Stadtteil ist auch aus arbeitsökonomischen Gründen sehr zu befürworten. Ein Forum hierfür könnten Dezernatssitzungen der Schulaufsicht oder auch die Hamburger bezirkseigenen Einrichtungen „Nachbarschaft und Schule – NaSch“ sein.

Auf der Website der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung findet sich eine Checkliste zum Thema „Aktivierende Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld“. Interessierte Lehrkräfte und Schulen können diese verwenden, um zu überprüfen, welche Maßnahmen sie bereits durchführen und welche sie vorhaben zu initiieren. Außerdem ist dort eine Checkliste zur interkulturellen Schulentwicklung zu finden (vgl. www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung unter: Praxismaterialien).

3.1.6 Perspektiven der Hamburger Arbeit

Durch die gemeinsame Teilnahme der Sozialpädagogin der Gesamtschule Fischbek, der Beratungslehrerin und gleichzeitig Vertreterin der kollektiven Schulleitung der Theodor-Haubach-Schule und der Mitarbeiterin der Beratungsstelle „Interkulturelle Erziehung“ am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung an dem oben genannten Modul sind neue Kooperationen und Arbeitszusammenhänge geschaffen worden. Auf der einen Seite hat die Beratungsstelle „Interkulturelle Erziehung“ von interessanten Pro-

jekten und Schulentwicklungsprozessen erfahren, die sie im Rahmen ihrer Fortbildungstätigkeit multiplizieren konnte. So stellte beispielsweise die Vertreterin der Gesamtschule Fischbek bereits im Fachforum „Interkulturelle Erziehung“ einem Multiplikatorenkreis der Beratungsstelle ihr Schulkonzept mit dem Schwerpunkt „Soziales Lernen und Konfliktlösung in einer multikulturellen Schule“ vor und stieß auf großes Interesse. Weitere Fortbildungen mit Good-Practice-Beispielen der Theodor-Haubach-Schule und anderer Schulen sind geplant. Auf der anderen Seite haben die Pädagogen die Fortbildungsangebote der Beratungsstelle in ihre Schulen hineinbringen können, sodass es bereits Fortbildungen insbesondere zum Trainingsprogramm „Betzavta“ und „Eine Welt der Vielfalt“ kam.

Alle drei Teilnehmerinnen des Moduls haben zudem Projektanträge mit interkulturellem Schwerpunkt für den Transferausschuss des Hamburger BLK-Projekts „Demokratie lernen und leben“ entwickelt, eine Disseminationsmöglichkeit par excellence für das durchgeführte Modul. Die Entscheidung darüber steht noch aus.

3.1.7 „Menschenrechte und kulturelle Differenz“ auf der Abschlusskonferenz im LISUM

Für das BLK-Modul „Menschenrechte und kulturelle Differenz“ ergab sich insofern ein dritter Teil, da bei der Abschlusskonferenz des Multiplikatorenprogramms für die Berater für Demokratiepädagogik ein weiterer Workshop von Dr. Ulrike Wolff-Jontofsohn angeboten wurde. Hierbei wurde deutlich, dass unter den Beratern für Demokratiepädagogik in diesem thematischen Bereich großer Bedarf nach weiterer Vernetzung bzw. Fortbildung, aufgrund der in 3.4.1 skizzierten Situation der interkulturellen Bildung in Deutschland, besteht. Dieser Bedarf gründet sich auf Rahmenbedingungen der Arbeit von Beratern für Demokratiepädagogik im schulischen Bereich, wie etwa:

- demographische Gründe: Zunahme der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund;
- ansteigender Rechtsextremismus (u. a. auch in Bundesländern, in denen wenige Migrant*innen leben);
- Re-Ethnisierungstendenzen/Re-Islamisierungstendenzen in den Migrant*innen-Communities;
- Anstieg der kulturellen Konflikte in der Bundesrepublik und in Europa.

Demokratiepädagogik ist daher nicht denkbar ohne diesen interkulturellen Aspekt, der sich – wie in den KMK-Empfehlungen von 1996⁵⁵ fixiert – folgendermaßen niederschlägt:

„Interkulturelle Bildung wird also zunächst in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrages der Schule verwirklicht. Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind“.

Gelungene Demokratiepädagogik kann jedoch nur stattfinden, wenn alle an Schule Beteiligten (Schüler, Pädagogen, Eltern, außerschulische Kooperationspartner sowie insbesondere auch Multiplikatoren wie Lehrerfortbilder und Schulbegleiter) über interkulturelle Kompetenz verfügen. Oder – wie es die KMK-Richtlinien formulieren:

„Zur interkulturellen Erziehung müssen Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, damit sie in ihrer pädagogischen Arbeit Raum für unterschiedliche Sichtweisen geben können. Das ist umso wichtiger, als die Unterrichtenden zum größten Teil der Mehrheitsgesellschaft angehören und aufgrund ihrer Sozialisation und Ausbildung in der Gefahr stehen, ihre Sichtweisen als die normalen, selbstverständlichen, weiterzugeben.“⁵⁶

⁵⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996; http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf, S. 5.

⁵⁶ Ebenda, S. 7

3.1.8 Perspektiven der interkulturellen Arbeit innerhalb des BLK-Projektes

Auf der Abschlusskonferenz wurden folgende Projekte vorgeschlagen:

- Fortführung eines jährlichen Fortbildungs- und Vernetzungsangebotes für die Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik im LISUM, evtl. mit weiteren internationalen Referenten (Ansprechpartnerinnen: Dr. Ulrike Wolff-Jontofsohn, PH Freiburg, wolff-jo@ph-freiburg.de und Ulrike Kahn; LISUM)
- Vernetzung der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik im Arbeitskreis „Kulturelle Vielfalt in der Demokratie“ in der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Ansprechpartnerin: Susanne Frank, susannefrank@ukonline.co.uk)
- Informationen zu Ansprechpartnern im Bereich interkulturelle Lehrerbildung in den 16 Bundesländern bei INKA (Interkultureller Arbeitskreis der Lehrerfortbilderinnen und Lehrerfortbilder der 16 Bundesländer im DVLFB, www.lehrerfortbildung.de unter: INKA) und ggf. bundesweite Vernetzung (Ansprechpartnerin: Regine Hartung, LI Hamburg, regine.hartung@li-hamburg.de)

3.1.9 Nützliche Adressen

- www.kmk.org/doc/publ/pub.htm oder www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung
unter: Curricula
>>> Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996
- <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=789>
>>> Portal des Deutschen Bildungsservers zur interkulturellen Bildung
- www.lehrerfortbildung.de
>>> Website der Vereinigung der deutschen Lehrerfortbilderinnen und -bilder mit der Arbeitsgruppe **INKA**, **Interkultureller Arbeitskreis** der Lehrerfortbilderinnen und -bilder der 16 Bundesländer
- www.degede.de
>>> Website der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, dort: Arbeitskreis „Kulturelle Vielfalt in der Demokratie“
- www.betzavta.de
Trainingsprogramme zum interkulturellen und demokratischen Lernen: u. a. „Betzavta – Miteinander“, „Eine Welt der Vielfalt“ und „Achtung (+) Toleranz“

ANHANG:**Elemente aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld**(© Regine Hartung, LI Hamburg, 2006, www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung)**I. Bestandsaufnahme:****Welcher der folgenden Punkte treffen auf Ihre Arbeit bzw. Ihre Schule zu?**

		ja	nein
	<i>I. Kontakt Lehrperson – Eltern</i>		
1.	Versuchen Sie bei der Übernahme einer neuen Klasse möglichst alle Eltern Ihrer Schülerinnen und Schüler persönlich kennen zu lernen?		
2.	Unterbreiten Sie den Eltern praktische Vorschläge, wenn deren Kinder Probleme in der Schule haben?		
3.	Führen Sie zu 1. und 2. Hausbesuche durch? Wenn ja, sind Sie informiert über mögliche kulturelle Gewohnheiten der jeweiligen ethnischen Gruppe?		
	<i>II. Elternabende</i>		
4.	Laden Sie – neben der schriftlichen Einladung – auch persönlich zu einem Elternabend ein?		
5.	Ermuntern Sie Eltern, die geringe Deutschkenntnisse haben, mit einem Dolmetscher (z. B. aus der Familie/dem Freundeskreis) zu kommen?		
6.	Stellen Sie beim Elternabend eine persönliche Atmosphäre her? (z. B. durch persönliche Begrüßung, Namensschilder, evtl. Stuhlkreis, Getränke...)?		
7.	Thematisieren Sie bei Elternabenden auch Themen wie Ihre Erwartungen und die der Eltern an die Schule? Hintergrundinformationen zum deutschen Schulsystem? Informationen zur pädagogischen Arbeit der Schule?		
	<i>III. Mehrsprachigkeit an der Schule</i>		
8.	Gibt es an der Schule Personal (Lehrkräfte/Sozialpädagogen), die dolmetschen und vermitteln können?		
9.	Gibt es an der Schule Eltern, die dolmetschen und vermitteln können? Wenn ja, werden ihre Sprachkenntnisse erhoben? (z. B. bei der Einschulung der Kinder)		
10.	Wird in der Schule die Möglichkeit genutzt, Dolmetscher über das Hamburger Schulinformationszentrum zu finanzieren?		
11.	Werden an Ihrer Schule mehrsprachige Informationen bereitgestellt?		
12.	Finden an Ihrer Schule mehrsprachige Elternabende statt? (mögliche Themen: Schulsystem, Leistungsbewertung, Schullaufbahn etc.)		
	<i>IV. Elternvereine/-partizipation</i>		
13.	Ermuntern Sie Eltern mit Migrationshintergrund sich in der Klassenelternvertretung zu beteiligen?		

14.	Beteiligen sich Eltern mit Migrationshintergrund im Elternrat?		
15.	Gibt es an der Schule eine Art „Patensystem“ für Eltern mit Migrationshintergrund?		
	<i>V. Elternbildung</i>		
16.	Bieten Sie Eltern an, im Unterricht zu hospitieren, um Ihre pädagogische Arbeit besser kennen zu lernen?		
17.	Gibt es Deutschkurse für Eltern in der Schule? Am Vormittag? Mit Kursleitern derselben Herkunftssprache?		
18.	Gibt es Elternfortbildung in der Schule? Mehrsprachige?		
	<i>VI. Mithilfe der Eltern in der Schule/ spezielle Angebote der Schule an die Eltern</i>		
19.	Beziehen Sie die Fähigkeiten der Eltern mit Migrationshintergrund in den Unterricht oder in das Schulleben ein? (z. B. bei Projektwochen, Klassenfahrten, im Wahlpflichtbereich oder auch Beteiligung an der Cafeteria o. ä.?)		
20.	Gibt es einen regelmäßigen Treffpunkt für die Eltern? (Eltern-Café/ Teestube in der Schule)		
21.	Können in der Schule Räume für Elternaktivitäten gemietet werden?		
22.	Bietet die Schule Unterstützung beim Ausfüllen von Anträgen und Ähnlichem an?		
	<i>VII. Kooperation verschiedener Einrichtungen im Stadtteil</i>		
23.	Arbeitet die Schule mit anderen Einrichtungen im Stadtteil im Bereich Elternarbeit zusammen, um die verschiedenen, oft fragmentierten Initiativen besser zu koordinieren? (z. B. schulpsychologischer Dienst, Erziehungsberatungsstellen, Elternvereine, religiöse Gemeinden, Stadtteilinitiativen etc.)		
24.	Werden gemeinsame Veranstaltungen von schulischen und außerschulischen Partnern im Bereich Elternarbeit im Stadtteil koordiniert und angeboten?		
25.	Kann die Schule als öffentlicher Raum im Stadtteil genutzt werden? (z. B. gleichzeitige Nutzung einer Schulkantine auch als Stadtteil-café, Durchführung von Stadtteil-Angeboten/Veranstaltungen in der Schule...)		
		

II. Eigene Ziele:

Sehen Sie sich noch einmal die Punkte 1-25 an. Entscheiden Sie, an welchen drei Punkten Sie in diesem Schuljahr besonders arbeiten wollen und begründen Sie dies.

1.

2.

3.

3.2 Anti-Mobbing-Konzept zur Intervention und Prävention in Schulklassen der Sekundarstufe I

entwickelt von Irene Heinzlmann-Arnold orientiert am No Blame Approach unter Verwendung des SMOB-Fragebogens von Horst Kasper

3.2.1 Motivation zur Entwicklung des Anti-Mobbing-Konzepts

Als Beratungslehrerin erlebte oder hörte ich immer wieder von Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler oft über lange Zeiträume Mobbing-Situationen ausgesetzt waren, ohne dass Mitschülerinnen und Mitschüler, die dies beobachteten, eingegriffen hätten. Unterschiedliche Vorgehensweisen wie Klassengespräche, Sanktionen, Täter-Opfer-Ausgleich, Streitschlichtung, Stopp-Regel, Einzelcoachings, die ich ausprobiert hatte, waren oft nur kurzfristig wirksam. Ich war auf der Suche nach einer Vorgehensweise, die Jugendliche motiviert und befähigt, in solchen Fällen einzugreifen, d. h. für Personen, die bedroht oder unwürdig behandelt werden, Partei zu ergreifen und öffentlich Stellung zu beziehen. Im Rahmen eines Kongresses zum Thema „Mobbing“ lernte ich den „No Blame Approach“ kennen, der von Barbara Maines und George Robinson in England entwickelt wurde und seit einigen Jahren auch in der Schweiz erfolgreich angewendet wird. Er kommt ohne Schuldzuweisungen und Bestrafungen aus und bezieht sowohl die aktiv mobbenden Schülerinnen und Schüler in einer neuen unterstützenden Rolle als auch bisher passiv beobachtende Betrachter und „Ermöglicher“ des Geschehens mit ein.

Der **No-Blame-Approach** besteht aus folgenden Schritten:

1. Schritt: Gespräch mit dem Opfer;
2. Schritt: Bilden einer Helferguppe, in der sich möglichst auch der/die Täter befindet/befinden;
3. Schritt: Nachgespräche mit allen Beteiligten in Einzelgesprächen.

Diese Vorgehensweise sprach mich sehr an und ich überlegte, ob sich das Prinzip, Tätern keine Schuld zuzuweisen, realisieren ließe, ohne auf eine einzelne Person zu fokussieren, und gleichzeitig sowohl diese aktiv feindseligen Schülerinnen und Schüler als auch die passiv beobachtenden Mitschülerinnen und Mitschüler zur Lösung des Problems zu aktivieren. Aus diesen Überlegungen heraus habe ich das **Anti-Mobbing-Konzept (AMK)** für Schulklassen der Sekundarstufe I entwickelt. Im Folgenden werde ich kurz die Vorgehensweise skizzieren und anschließend ausführlicher darstellen. Zusätzlich findet sich eine knappe Zusammenfassung der Schritte als Mind-Map in Anlage 1.⁵⁷

3.2.2 Kurzbeschreibung des Anti-Mobbing-Konzepts (AMK)

Beim AMK wird zunächst der Ist-Zustand von Feindseligkeiten in einer Klasse durch eine Einzelbefragung mit dem SMOB-Fragebogen⁵⁸ von Horst Kasper erhoben. Aus den Daten kann man erkennen, wer gemobbt wird und wie stark die Feindseligkeiten der Schülerinnen und Schüler untereinander ausgeprägt sind.⁵⁹

Nach der Bekanntgabe des Ergebnisses nimmt jeder einzelne Schüler schriftlich Stellung dazu, ob es bei dem Ist-Zustand bleiben soll oder ob eine Verbesserung gewünscht wird und ob er bereit ist, in einer Helferguppe mitzuarbeiten, um – falls Verbesserung angestrebt wird – dieses Ziel zu erreichen. Aus dieser Befragung lässt sich nun der angestrebte Ziel-Indikator für die Klasse errechnen.

⁵⁷ Anlage 1: AMK-Schritte im Überblick

⁵⁸ Horst Kasper: Schülermobbing – tun wir was dagegen!, Der Smob-Fragebogen mit Anleitung & Auswertungshilfe und mit Materialien für die Schulentwicklung, S. 4 ff.

⁵⁹ verglichen mit einer Vergleichsgröße aus einer Befragung von ca. 2115 Schülerinnen und Schülern.

Nach drei bis vier Monaten wird der SMOB-Fragebogen nochmals eingesetzt. Der dann erreichte Klassenindikator kann mit den Daten der ersten Erhebung verglichen werden. Es kann auch überprüft werden, ob der angestrebte Ziel-Indikator erreicht wurde. Dann zeigt sich, ob man die Schülerinnen und Schüler zu ihrem Erfolg beglückwünschen kann. Man kann diese Befragung durchaus ein drittes Mal im gleichen Abstand durchführen, wenn die Schülerinnen und Schüler daran interessiert sind. Auf diese Weise bleibt das Thema über das Schuljahr hinweg präsent und wird immer wieder ins Bewusstsein gerückt. Meine Erfahrungen mit dieser Vorgehensweise sind sehr positiv. Um jedoch allgemeingültige Rückschlüsse über die Wirksamkeit ziehen zu können, bedarf es einer breiteren Erprobung.

Im Folgenden stelle ich die einzelnen Schritte des AMK detailliert dar und hoffe, dass Kollegen sich davon angesprochen und zur Nachahmung und Variation angeregt fühlen. Rückmeldungen über Erfahrungen interessieren mich sehr (heinz.arnold@t-online.de).

Ziele des Anti-Mobbing-Konzepts sind:

- Vermittlung von Werten;
- Vermitteln von know-how zum Eingreifen zum Stoppen von Mobbing;
- Anregen der Schülerinnen und Schüler, Verantwortung zu übernehmen,
- Verbesserung des Klassenklimas.

Eine Gegenüberstellung der beiden Methoden finden Sie am Ende dieses Artikels unter der Überschrift „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen No Blame Approach und AMK“.

3.2.3 Ausführliche Beschreibung des Anti-Mobbing-Konzepts

Vorbereitung des AMK

Um die im Folgenden beschriebenen drei Schritte des AMK durchführen zu können, sind vorab folgende Voraussetzungen zu schaffen:

- die Schülerinnen und Schüler der Klasse über die einzelnen Schritte des AMK zu informieren,
- in der Klasse abzustimmen, ob die Schülerinnen und Schüler mit der Befragung und den nachfolgenden Schritten einverstanden sind,
- bei Zustimmung die Eltern zu informieren.⁶⁰

1. Schritt: Ist- und Zielzustand erheben mit dem SMOB-Fragebogen

Basis des Vorgehens ist die mehrmalige Durchführung von Einzel-Befragungen mit dem SMOB-Fragebogen von Horst Kasper im Abstand von mehreren Monaten. Die Befragung ist orientiert am LIPT (Leymann`s Inventory of Psychological Terror), der Vorkommnisse von Mobbing im Erwerbsleben erfasst. Mit der Zustimmung von Leymann wurden die Fragen des Fragebogens von Horst Kasper für Kinder und Jugendliche gestaltet und an 2115 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 10 und 19 Jahren erprobt.⁶¹ Der SMOB-Fragebogen⁶² enthält 93 Fragen, die Durchführung dauert eine Schulstunde, die Auswertung ca. zwei Zeitstunden.

⁶⁰ Anlage 2: Elternbrief

⁶¹ Horst Kasper, a.a.o., S. 2.

⁶² Ebenda S. 16 f.

Der Fragebogen untersucht fünf Arten von feindseligen Handlungen bei Mobbing:

1. Angriffe zwischen Gemobbten und Mitschülerinnen und Mitschülern
 - ständig unterbrochen werden
 - ständig kritisiert werden
 - Kontaktverweigerung
2. Ablehnung durch andere
 - nicht mitspielen dürfen u. a.
 - kränkende Äußerungen („dick“)
3. Mitschülerinnen und Mitschüler verlangen Dinge, die vom Gemobbten als kränkend empfunden werden
4. Angriffe auf das soziale Ansehen
 - hinter dem Rücken schlecht über jemanden reden u. a.
5. Gewaltandrohung und Gewaltanwendung

Außerdem wird in sechs Fragen die Häufigkeit des Auftretens dieser Handlungen und in acht weiteren Fragen der Zeitraum erhoben, seit dem sie stattfinden.

Die Auswertung des Fragebogens ergibt Informationen über den Klassenindikator, über die Zahl gemobbter Schülerinnen und Schüler, über Häufigkeit und Art feindseliger Handlungen.

Der Klassenindikator ist eine Vergleichsgröße für den Grad an Feindseligkeiten in einer Klasse. Er wird berechnet, indem man die Anzahl der Feindseligkeiten aller Schülerinnen und Schüler durch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler teilt. Bei der Befragung der 2115 Schülerinnen und Schüler⁶³ durch Horst Kasper ergab sich ein Durchschnittswert von 3,1 angegebenen feindseligen Handlungen pro Schüler. Aufgrund dieses Wertes kann eine Klasse feststellen, wie sie im Vergleich zu anderen Klassen abschneidet. Eine Schülerin sagte zu mir zu einem späteren Zeitpunkt: „Da erst habe ich gemerkt, wie es um meine Klasse steht.“

Um die Anzahl gemobbter Schülerinnen und Schüler und die Häufigkeit feindseliger Handlungen zu ermitteln, wurde folgende Einteilung getroffen:

Mobbing I: Schülerinnen und Schüler, die mindestens 1x wöchentlich über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten feindseligen Handlungen ausgesetzt sind.

Mobbing II: Schülerinnen und Schüler, die

- seltener als 1x wöchentlich – länger als sechs Monate oder
- seltener als 1x wöchentlich – weniger als sechs Monate oder
- mind. 1x wöchentlich – weniger als sechs Monate feindseligen Handlungen ausgesetzt sind.

Darüber hinaus wurden die zehn häufigsten feindseligen Handlungen, die in dieser Klasse genannt wurden, erfasst.⁶⁴

Ich rate zur nicht-anonymen Beantwortung des Fragebogens, damit die Lehrerschaft, die die Befragung durchführt, weiß, wer gemobbt wird. Namen werden bei der späteren Besprechung in der Klasse allerdings nicht genannt. Die Kennzeichnung ist nur für die auswertende Person bestimmt. Sie kann bei einer 2. oder 3. Befragung prüfen, ob gemobbte Schülerinnen und Schüler sich durch die Intervention der Helfergruppe (s. u.) besser fühlen. Wenn dies nach der 2. Befragung nicht der Fall ist, sollte der Lehrer weitere Schritte überlegen.

⁶³ Ebenda S. 2

⁶⁴ Ebenda. Die 10 häufigsten feindseligen Handlungen können dort mühelos im Auswertungsbogen S. 10 ff berechnet werden.

2. Schritt: Bildung einer Helfergruppe

Für die Bildung einer Helfergruppe hat sich folgendes Vorgehen bewährt. Zunächst werden die Schülerinnen und Schüler in möglichst sachlichem Stil über den Ist-Zustand des Klimas in der Klasse informiert. Dies geschieht am besten durch Auflegen einer Folie und möglichst ohne wertenden Kommentar.⁶⁵ Was man meines Erachtens sagen könnte, wenn man das Ergebnis gerne kommentieren möchte, wäre z. B.:

„In dieser Klasse fühlen sich einige Schülerinnen und Schüler sehr unwohl. Ich bin erschrocken darüber, wie viele es sind. Jeder hat das Recht, zur Schule zu gehen und ohne Angst vor Feindseligkeiten zu lernen. Ich bin sehr daran interessiert, dass sich hier in dieser Klasse etwas ändert. Und ich bin sicher, dass dies nur geht, wenn möglichst viele von euch dies wollen und unterstützen.“

Es ist günstig, dies ohne vorwurfsvoll drängenden Unterton zum Ausdruck zu bringen. Wichtig ist allerdings, dass die Schülerinnen und Schüler die Entscheidung, Verantwortung für die Verbesserung der Situation zu übernehmen, tatsächlich selbstständig treffen.

Zudem werden die zehn am häufigsten genannten Feindseligkeiten aufgelistet. Daraus ergibt sich, an welchen Punkten die Klasse arbeiten sollte bzw. worauf die Helfergruppe, die zur Unterstützung gebildet wird, achten soll⁶⁶. Im Gegensatz zum klassischen No-Blame-Approach wird dabei nicht auf einen Einzelnen fokussiert, sondern darauf, was vielen/einigen in der Klasse zu schaffen macht. Das Ziel ist, die Situation für möglichst viele Schülerinnen und Schüler in der Klasse zu verbessern.

- **Name :** **Klasse**
- **Der Klassenindikator soll so bleiben.**
- **ja** **nein**
- **Ich wäre zufrieden mit folgendem**

Klassenindikator

.....

Ich bin bereit, in der Helfergruppe aktiv mitzuarbeiten, damit dies gelingt. Ich verpflichte mich einzugreifen, wenn ich sehe, dass jemand geärgert / feindselig behandelt wird.

ja **nein**

.....

Unterschrift Datum

©heinzelmann

⁶⁵ Anlage 3: Folie für „Smob-Fragebogen Klasse...“

⁶⁶ Anlage 4: Smob-Helfergruppen-Liste zum Aushang im Klassenzimmer

Schließlich nimmt jede Schülerin, jeder Schüler nach der Bekanntgabe des Ergebnisses schriftlich dazu Stellung, ob der Klassenindikator so bleiben soll; wenn nicht, welchen Indikator der einzelne Schüler sich wünscht und ob er bereit ist, in einer Helfergruppe mitzuarbeiten, um das Ziel zu erreichen.

Der angestrebte Klassenindikator lässt sich folgendermaßen berechnen:

Die Angaben aller Schülerinnen und Schüler zu der Rubrik „Ich wäre zufrieden mit folgendem Klassenindikator ...“ werden addiert und dann durch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler geteilt. Dieser Wert wird der Klasse als angestrebter Zielzustand mitgeteilt.

Zugleich werden die Namen der Helfergruppe bekannt gegeben.

Arbeit mit der Helfergruppe

Jede Schülerin und jeder Schüler, die sich bereit erklärt haben, werden in die Helfergruppe aufgenommen und erhalten einen Helferpass. Es ist erwünscht, dass sich möglichst Schülerinnen und Schüler aus den verschiedenen Gruppierungen melden: Täter, Unterstützer des Täters, „Möglichmacher“, sogar gemobbte Schülerinnen und Schüler. In den Helfergruppen, die ich betreute, befanden sich auch Mobbing-Opfer, die aktiv und auch erfolgreich Sätze von Nicht-Einverstanden-Sein ausprobierten und sehr stolz darauf waren. Dies war ein Rollenwechsel vom passiven Mobbing-Opfer zum aktiv Handelnden.

	Name:	
	Klasse: Klasse:	
SMOB-Helferpass		
		
	Einsatz- Termine: siehe Rückseite	

Das Programm startet sofort. Zusätzlich werden die Schülerinnen und Schüler in Treffen im Abstand von zwei bis drei Wochen für ihre Tätigkeit ausgebildet: Sie finden und probieren Sätze, die Nicht-Einverstanden-Sein ausdrücken, oder sie üben, Verbündete zu finden und gemeinsam einzugreifen. Ich habe gute Erfahrung damit gemacht, Helfer in kleinen Gruppen zusammenzufassen, die sich dann beim Eingreifen gegenseitig unterstützen können. Es ist sehr wichtig, die Helferinnen und Helfer immer wieder zu aktivieren d. h. Einzel- oder Kleingruppen-Gespräche über tatsächliches Eingreifen zu führen oder zu überlegen, welche Alternativen denkbar sind, wenn Helferinnen und Helfer feindselige Handlungen beobachten. Diese Gespräche muss man immer wieder führen, um die Wichtigkeit der Helfergruppe herauszustellen, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren und ihnen zusätzliches Eingreif-Know-How zu vermitteln. Ein Mind-Map-Protokoll zu Helfertreffen, die ich durchgeführt habe, findet sich im Anhang.⁶⁷ Vermerkt darin sind die Sätze, die jeder einzelne Schüler auszuprobieren. Des Weiteren ist darin protokolliert, ob die Helferinnen und Helfer Gelegenheit hatten, diese Sätze auszuprobieren und mit welchem Erfolg. Außerdem fragte ich jeden Einzelnen nach seiner Einschätzung des gegenwärtigen Klassenindikators.

⁶⁷ Anlage 5: Mind-Map-Helfertreffenprotokoll, (die Namen der Schülerinnen und Schüler sind geändert)

Wenn Schülerinnen und Schüler einen Eintrag im Zeugnis oder einen Qualipass⁶⁸ mit der Beschreibung der Helfer-Tätigkeit erhalten, müssen sie ihr Eingreifen im SMOB-Helfertagebuch dokumentieren.⁶⁹

Für Mobbing-Opfer wurde ein Zusatzangebot entwickelt: Manchmal entwickeln Kinder, die über einen langen Zeitraum unter Mobbing gelitten haben, ungünstige Interaktionsmuster mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Man kann parallel zur Arbeit der Helfergruppe betroffenen Schülerinnen und Schülern ein Beratungsangebot machen, um sie dabei zu unterstützen, nach alternativen Handlungsmustern im Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu suchen, diese auszuprobieren und ihre Erfahrungen in Gesprächen zu reflektieren. Außerdem kann es sinnvoll sein, bei anhaltenden Feindseligkeiten den entsprechenden Betroffenen zu fragen, welche Helfergruppe ihn unterstützen könnte. Der Lehrer sollte dann auf die Helfergruppe zugehen und diese fragen, ob sie dazu bereit ist. Dies überträgt Verantwortung an die Helfergruppe und macht deutlich, dass man den Schülerinnen und Schülern zutraut, dass sie Probleme selbstständig und kompetent lösen können.

3. Schritt: Erheben eines neuen Ist- und Zielzustands mit dem SMOB-Fragebogen

Das weitere Vorgehen beschreibe ich anhand des Beispiels einer 7. Realschulklasse:

Die Klasse, mit der ich arbeitete, erzielte folgende Ergebnisse:

- Bei der 1. SMOB-Befragung im April 2006 erreichte sie einen Klassenindikator von 4,9. Es ging ein Raunen durch die Klasse, als ich den „normalen“ Durchschnittswert von 3,1 an die Tafel schrieb und dann den Indikator der Klasse von 4,9 angab.
- Die schriftliche Befragung nach dem angestrebten Klassenindikator ergab 2,9.
- Eine Wiederholung der SMOB-Befragung im Juli 2006 ergab einen verbesserten Klassenindikator von 2,4. Außer bei einem Schüler waren die Angaben von Schülerinnen und Schülern, die bei der ersten Befragung unter regelmäßigen feindseligen Handlungen litten, deutlich besser geworden. Ich beglückwünschte die Klasse zu diesem Ergebnis und bot dem Schüler, der sich weiterhin unwohl fühlte, Einzelcoaching an.
- Im neuen Schuljahr 2006/07 bat ich die Schülerinnen und Schüler um die Einschätzung des momentanen Klassenindikators. Dies ergab einen Durchschnittswert von 2,4, welches dem Ergebnis vor den Ferien entsprach. Des Weiteren fragte ich, ob sich die Klasse mit dem Indikator 2,4 begnügen oder an einer weiteren Verbesserung arbeiten wollte. Die schriftliche Einzel-Befragung ergab einen angestrebten Indikator von 2,0. Ich betonte, dass dies sehr schwer zu erreichen sei, und dass die Klasse sich ein hohes Ziel gesteckt habe, und dass ich mit Neugierde der nächsten Befragung in drei Monaten entgegensähe.
- Drei Schülerinnen waren neu in die Klasse gekommen. Sie sprachen mich an, weil sie auch in die Helfergruppe aufgenommen werden wollten. Außerdem meldeten sich vier Jungen, die im letzten Schuljahr nicht in der Helfergruppe waren und teilnehmen wollten. Von 30 Schülerinnen und Schülern sind jetzt 24 in der Helfergruppe. Dies ist eine große Anzahl, die Betreuung ist aufwändig aber notwendig und lohnt sich. In Abständen von 2 – 4 Wochen treffe ich mich weiterhin mit der Helfergruppe zu kurzen Besprechungen. Bisher habe ich mich immer mit Teilgruppen von vier bis sechs Schülerinnen und Schüler getroffen. Die Besprechungen dauern etwa eine Viertelstunde.

⁶⁸ Qualipass, Dokumentation der persönlichen und fachlichen Kompetenzen. Erhältlich beim Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

⁶⁹ Anlage 6: SMOB-Helfertagebuch

SMOB-Kurzfragebogen

Nach drei Monaten stand die erneute Befragung mit dem SMOB-Fragebogen an. Aufgrund eines aktuellen Konflikts in der Klasse waren einige Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt deutlich irritiert. Ich wusste davon und verschob deshalb die ausführliche aufwändige Befragung mit dem SMOB-Fragebogen von Horst Kasper und führte stattdessen eine SMOB-Kurzbefragung⁷⁰ mit einem Fragebogen durch, den ich für diesen Zweck entwarf. Dabei wird der Klassenindikator von den Schülern nur geschätzt und aus dem Mittelwert der gegenwärtige Klassenindikator errechnet. Wie vermutet lag die Einschätzung des Klassenindikators an diesem Tag bei 3,5, d. h. er hatte sich um 0,6 Punkte gegenüber der letzten Befragung verschlechtert. Die Frage, ob das gesetzte Ziel von 2,0 zu erreichen sei, beantworteten 2 Schülerinnen und Schüler mit „ja“, 20 gaben „vielleicht“ an und 7 Schülerinnen und Schüler glaubten, dass 2,0 zu erreichen nicht möglich sei. Die Klasse wollte das Ziel jedoch trotzdem weiter verfolgen und wünschte eine ausführliche Befragung mit dem SMOB-Fragebogen zu einem späteren Zeitpunkt.

Ich verband die Kurzbefragung mit der Frage nach der Einschätzung der Wirksamkeit der AMK-Vorgehensweise. 14 Schülerinnen und Schüler waren der Meinung, dass der AMK die Verbesserung des Klassenklimas unterstützt; 9 meinten vielleicht; 6 Schülerinnen und Schüler verneinten. Des Weiteren fügte ich die Möglichkeit ein, den Wunsch nach einem Gespräch mit mir als Beratungslehrerin anzukreuzen. Ich wollte Schülerinnen und Schülern, die sich trotz der intensiven Beschäftigung mit dem Thema Mobbing noch unwohl in der Klasse fühlten, die Möglichkeit zu einem Beratungsgespräch geben. Mein Ziel dabei war, mögliche Betroffene dabei zu unterstützen, alternative Handlungsmuster zu überlegen und auszuprobieren. Dabei gehe ich davon aus, dass Mobbing als Interaktion zwischen den Jugendlichen bestimmten Handlungsmustern folgt, und dass eine Durchbrechung bzw. Änderung dieses Ablaufs die Situation für den Einzelnen positiv beeinflussen kann.

Ich zitiere im Folgenden einige Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Frage, warum der AMK hilfreich ist:

- ... weil man ein Ziel hat (2,0).
- Ja, da wissen wir, ob wir eine Mobbing-Klasse sind.
- ... weil viele eingreifen und auch aufhören zu mobben.
- ... weil viele wollen, dass es in der Klasse besser wird.
- ... weil man es sieht, wenn der Klassenindikator besser wird,
- ... die Helfer sind aktiv.
- ... wenn es Streit gibt, gehen die Mobbinghelfer manchmal dazwischen.
- ... weil man sehen kann, in welchem Zustand unsere Klasse ist und weil man lernen kann, wie man das verbessert.
- ... weil, so doof kann die Klasse gar nicht sein, sich nicht verbessern zu wollen.
- ... weiß nicht, aber es hilft.

Es folgen einige Bemerkungen von Schülerinnen und Schülern, die die Vorgehensweise nicht hilfreich finden:

- Die Klasse muss sich ändern, und ob ein Fragebogen die Klasse umkrempelt, ist fraglich.
- ... weil vielleicht manche keine Lust dazu haben.
- ... weil manche darüber lachen.
- Es gibt einige, die nicht unterstützen, dass der Faktor besser wird.
- ... weil die Helfer zu wenig eingreifen.

⁷⁰ Anlage 7: SMOB-Kurzbefragung

3.2.4 Ergebnisse der Durchführung des Anti-Mobbing-Konzepts

Nach Durchführung des Anti-Mobbing-Konzepts konnte festgestellt werden, dass sie eine Verbesserung der Situation gemobbter Schülerinnen und Schüler bewirkte, denn in der zweiten SMOB-Befragung gaben wesentlich weniger Schülerinnen und Schüler an, gemobbt zu werden. Ebenfalls war eine Verbesserung des Klimas in der Klasse, in der der AMK durchgeführt wurde, zu beobachten.

Ein wesentliches Ergebnis bestand auch darin, dass das Klassenklima im Fokus der Aufmerksamkeit der Klasse während des ganzen Schuljahres blieb. Erwähnt werden soll auch, dass das Interesse am AMK geweckt wurde. Die Durchführung in weiteren Klassen ist geplant.

Darüber hinaus gab es zahlreiche positive Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften der Klassen und Kolleginnen und Kollegen der Schule.

Aufgrund des großen Erfolgs wurde das Anti-Mobbing-Konzept als ein Element eines Abufangebots zum Thema „Mobbing“ in die Lehrerfortbildung des Regierungspräsidiums Freiburg⁷¹ aufgenommen – auch als Angebot der Demokratieberaterinnen und Demokratieberater.⁷² Und nicht zuletzt wurde das Anti-Mobbing-Konzept in Lehrgängen zum Thema „Mobbing“ an Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik vermittelt.

3.2.5 Rahmenbedingungen zur Durchführung des Anti-Mobbing-Konzepts

Für die Durchführung des Anti-Mobbing-Konzeptes ist es wichtig, wenn die Befragung durch eine Beraterin oder einen Berater für Demokratiepädagogik bzw. durch eine Sozialarbeiterin oder einen Sozialarbeiter durchgeführt wird. Dies sollte nach Möglichkeit in Gegenwart der Klassenleiterin oder des Klassenleiters geschehen. Wichtig ist, dass für diese Befragung genügend Zeit, zum Beispiel eine Klassenleiterstunde, zur Verfügung steht.

Die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen der Klasse sollten darüber informiert sein, dass es eine Helfergruppe gibt, die aktiviert werden kann, wenn man feindselige Handlungen vermutet oder beobachtet.

Günstig ist es, wenn das Thema Mobbing parallel zur Durchführung des Anti-Mobbing-Konzeptes, zum Beispiel im Deutsch- oder Religionsunterricht behandelt wird. Gut geeignet für die Behandlung in der Sekundarstufe I ist beispielsweise der Film: „Die geheime Gewalt“⁷³. Dazu passt das Buch von Annika Thor „Ich hätte Nein sagen können“ (Beltz 2006).

3.2.6 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen No Blame Approach und Anti-Mobbing-Konzepts

Im Folgenden stelle ich den klassischen No Blame Approach in einer Tabelle dem AMK gegenüber und zeige die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Vorgehensweisen auf.

Aus dem Vergleich ergeben sich aus meiner Sicht gegenüber dem No-Blame-Approach folgende Vorteile des Anti-Mobbing-Konzepts:

⁷¹ www.osa.fr.bw.schule.de – Fortbildung/alle Schularten oder www.lehrerfortbildung-heinzelmann.de.

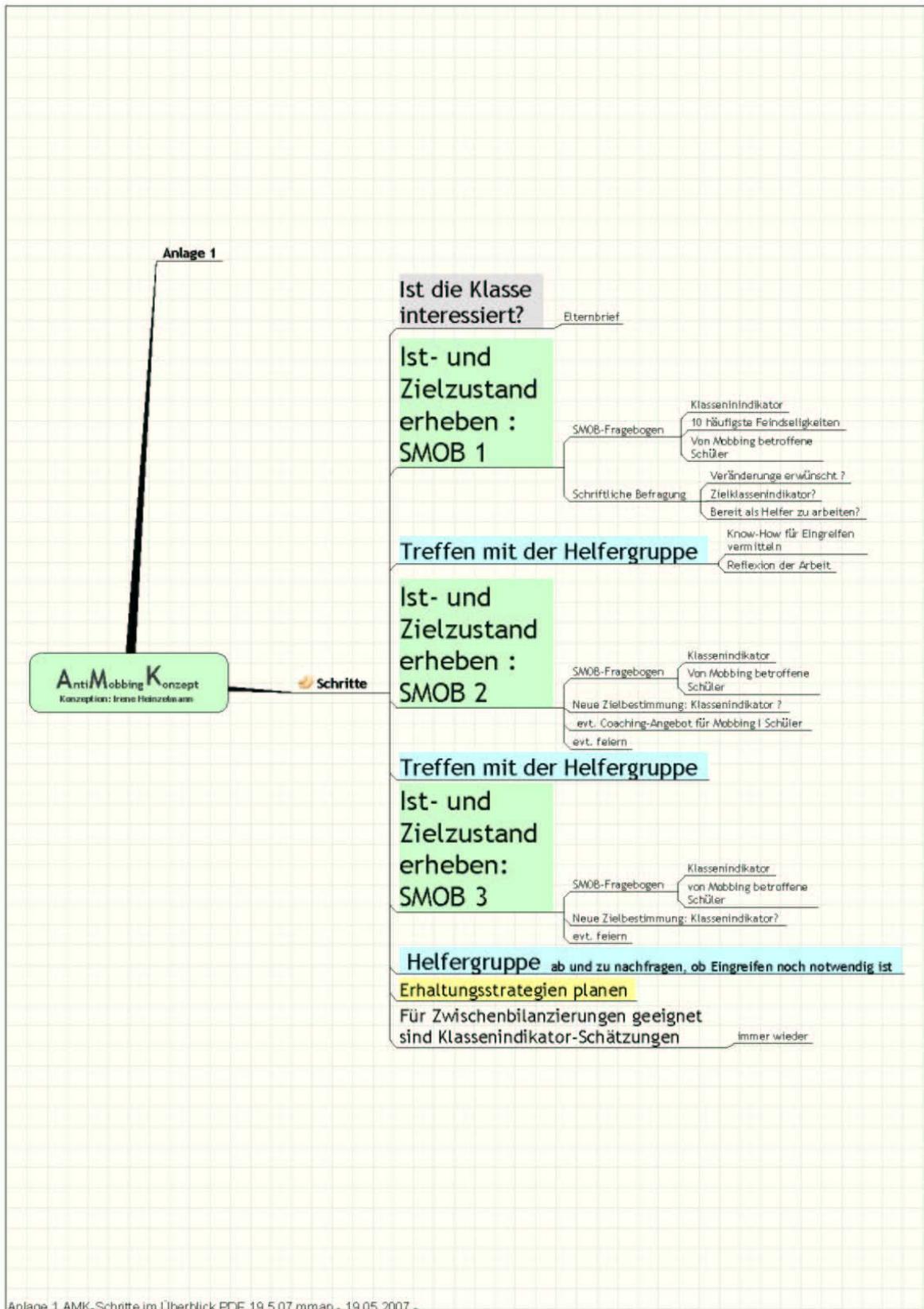
⁷² www.smv.bw.schule.de/aktuelle: Schule und Demokratie, Neue demokratiepädagogische Fortbildungsangebote für Ihre Schule im Rahmen des Leitauftrags der Bildungspläne „In Gemeinschaft leben – Demokratie lernen und leben“, S. 20 ff.

⁷³ Kreisbildstellen des Landes Baden-Württemberg, Ausleihnummer 46 52052/01.

- Durch das wiederholte Aufgreifen des Themas über die SMOB-Befragung und die Betreuung der Helfergruppen über einen langen Zeitraum wird das Thema „Klassenklima und Mobbing“ immer wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt.
- Der Klassenindikator bringt in einer Ziffer auf den Punkt, wie es um eine Klasse steht. Außerdem macht er Verbesserung deutlich wahrnehmbar und lädt zum Feiern ein, wenn dies gelungen ist.
- Der Blick ist nicht auf die Suche nach Schuldigen gerichtet, sondern darauf, was nötig ist, um positive Veränderung in Gang zu bringen.
- Nicht eine einzelne Person steht im Zentrum der Beachtung – sondern das gesamte Klassengefüge.
- Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für Veränderungsprozesse.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten Aufmerksamkeit für prosoziales Verhalten, was die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten wieder auftritt, erhöht.

No Blame Approach	Anti-Mobbing-Konzept Zur Intervention und Prävention in Schulklassen der Sek.I
<u>Gemeinsamkeiten</u> keine Bestrafung keine Ursachenforschung keine Schuldzuweisungen Übernahme von Verantwortung experimentieren mit neuen Rollen Aktivierung bisher passiver Schülerinnen und Schüler positive Konsequenzen für prosoziales Verhalten	
Vorgehensweise	Vorgehensweise
1. Schritt: Gespräch mit dem Mobbing-Opfer <ul style="list-style-type: none"> • Worunter leidet das Opfer? • Welche Schülerinnen und Schüler sind die Täter? 	1.Schritt: Ist- und Zielzustand erheben <ul style="list-style-type: none"> • SMOB-Fragebogen durchführen • Klassenindikator bekanntgeben • häufigste feindselige Handlungen nennen • angestrebten Klassenindikator erheben • von Mobbing betroffene Schülerinnen und Schüler erkennen
2. Schritt: Bildung einer Helfergruppe	2. Schritt: Bildung einer Helfergruppe <ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Treffen
3. Schritt: Nachgespräche mit allen Beteiligten	3. Schritt: Neuen Ist- und Zielzustand erheben <ul style="list-style-type: none"> • SMOB-Fragebogen durchführen • neue Zielbestimmung • weitere Helfertreffen • Beratungsangebot für Schülerinnen und Schüler, deren Situation sich nicht verbessert hat
	4. Schritt : Neuen Ist- und Zielzustand erheben <ul style="list-style-type: none"> • SMOB-Fragebogen durchführen • erneute Zielbestimmung • Verbesserungs- und Erhaltungsstrategien planen
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit einem Teil des Systems Klasse 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit dem gesamten System Klasse (SMOB-Fragebogen + Abstimmung über die Teilnahme am AMK)
<ul style="list-style-type: none"> • Mobbing-Opfer werden der Helfergruppe gegenüber namentlich genannt • das Eingreifen ist auf eine Person fokussiert • die Helfergruppe besteht aus 6 – 8 Schülerinnen und Schülern • Schülerinnen und Schüler werden ausgewählt Die Gruppe besteht aus: <ul style="list-style-type: none"> • Tätern/Unterstützern der Täter • Möglichmachern • Schülerinnen und Schülern mit hoher Sozialkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobbing-Opfer werden nicht namentlich genannt. • der Fokus liegt darauf, Schülerinnen und Schüler anzuregen, deutlich Stellung zu beziehen, wenn sie unfaires Verhalten beobachten • die Helfergruppe besteht aus 6 - x Schülerinnen und Schüler • Schülerinnen und Schüler melden sich freiwillig Die Gruppe besteht aus: <ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schülern, die sich dafür melden (evt. sogar Opfer)

Anlage 1



Anlage 2

Liebe Eltern der Klasse,

Untersuchungen belegen, dass jede/jeder sechste Schülerin/Schüler zwischen 10 und 19 Jahren Mobbing erlebt. Viele Kinder und Jugendliche leiden darunter.

Von Mobbing spricht man, wenn eine Person

- mindestens einmal in der Woche
- seit mindestens einem halben Jahr feindselige Handlungen erlebt.

Um dieser Tatsache vorzubeugen bzw. zu handeln, wenn Schülerinnen und Schüler von Mobbing betroffen sein sollten, werde ich eine Einzel-Befragung der Schülerinnen und Schüler durchführen. Ich verwende einen Fragebogen, der speziell für den Einsatz zu diesem Thema in Klassen entwickelt wurde und der sich bewährt hat. (H. Kasper, Schülermobbing – tun wir das dagegen! S. 10 ff.). Die Einzelergebnisse sind nur mir bekannt, Namen werde ich nicht veröffentlichen. Allerdings ergibt sich aus der Befragung ein Klassenindikator, der etwas darüber aussagt, wie das Klima momentan in der Klasse ist. Dieses Ergebnis werde ich mit der Klasse besprechen und, falls notwendig, unterstützende Maßnahmen überlegen. Zu einem späteren Zeitpunkt werde ich die Befragung wiederholen, um festzustellen, ob sich das Klima in der Klasse verändert hat. Die Vorgehensweise ist mit der Klasse abgesprochen und von ihr gewünscht.

Beste Grüße

Klassenlehrerin/Klassenlehrer

Anlage 3

SMOB-Fragebogen Klasse ...

Durchschnittswert der Befragung von H. Kasper
(ca. 2000 Schülerinnen und Schüler)= 3,1
siehe H. Kasper, Schülermobbing - tun wir was dagegen, AOL-Verlag, S. 14

- 1. SMOB-Befragung:
Datum Klassenindikator
- Angestrebter Klassenindikator
Datum Klassenindikator

- 2. SMOB-Befragung:
Datum Klassenindikator
- Angestrebter Klassenindikator
Datum Klassenindikator

- 3. SMOB-Befragung:
Datum Klassenindikator

Die häufigsten Antworten in dieser Klasse waren

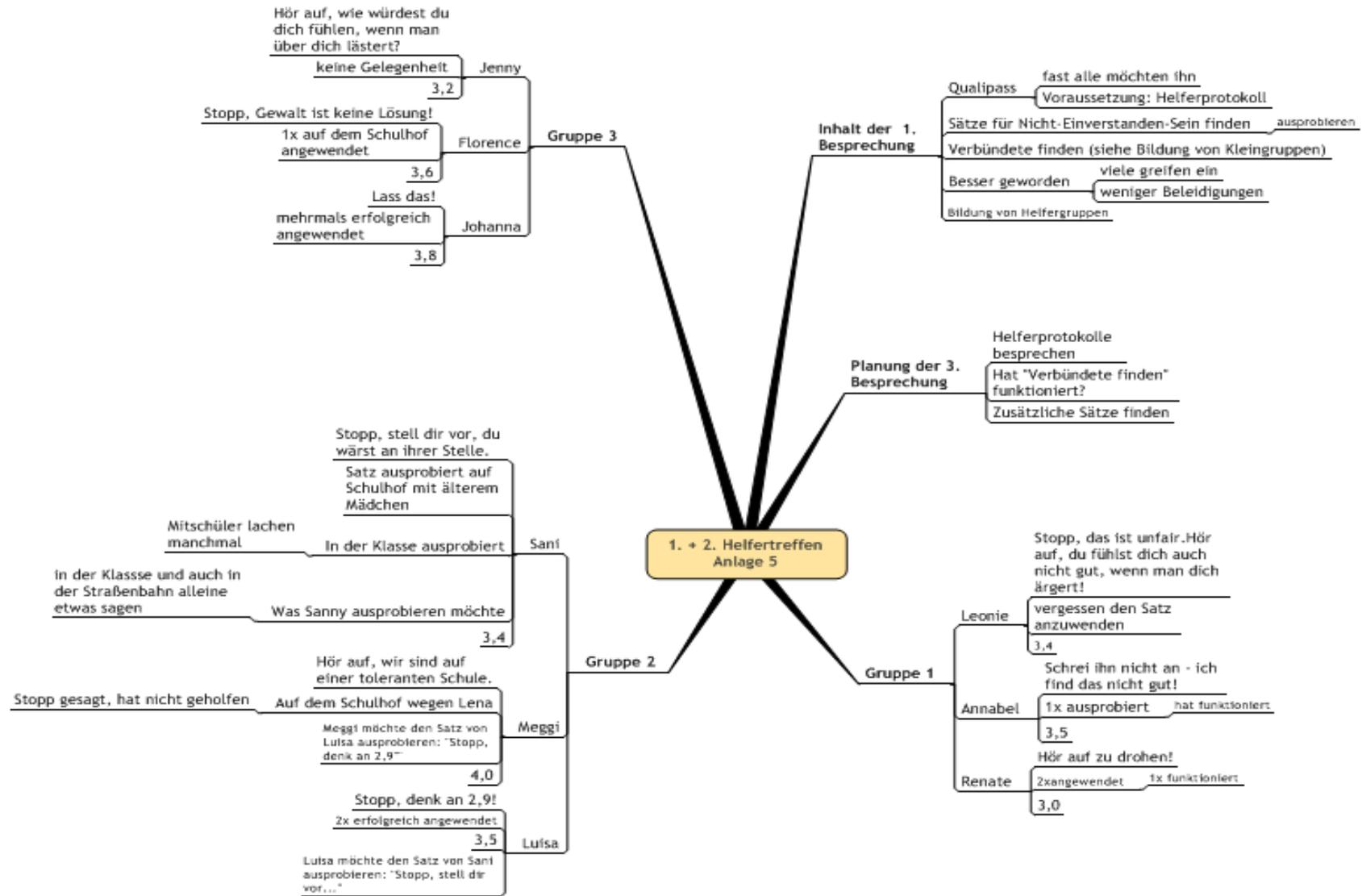
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Anlage 4

Die SMOB-Helfergruppe der Klasse... besteht aus folgenden Schülerinnen und Schülern

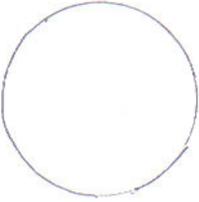
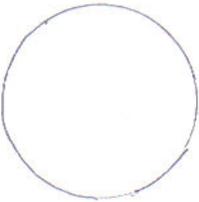
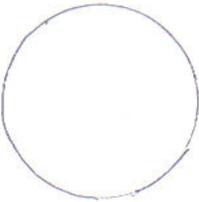
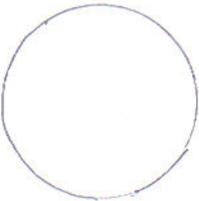
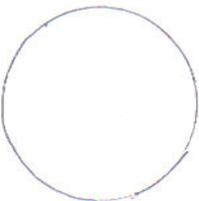
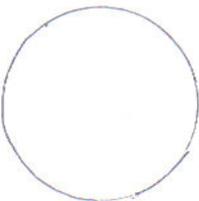
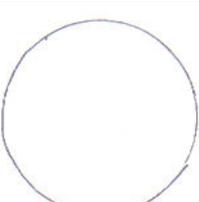
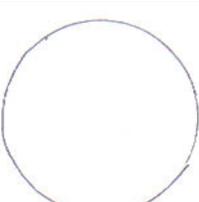
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	● ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

Anlage 5



Anlage 6

Smob-Helfertagebuch von

 Datum			 Datum
 Datum			 Datum
 Datum			 Datum
 Datum			 Datum
 Datum			 Datum

Anlage 7

SMOB-Kurz-Befragung

Klasse :

Vorname: Nachname:

- Ich schätze den Klassenindikator im Augenblick auf
Letzte Messung war

- Ich glaube, dass wir das Ziel im 2007 erreichen werden:

ja vielleicht nein

Damit dies gelingt, werde **ich** folgendes **tun**:

.....
.....
.....

Mobbing: Erinnerung: Mobbing geschieht **häufig** und über einen **längeren Zeitraum**

- Ich fühle mich momentan gemobbt: Nein: Ja
 - Ich wünsche deshalb ein Gespräch mit der Beratungslehrerin

ja muss ich mir noch überlegen nein

- Ich glaube, dass die Arbeit mit dem SMOB-Fragebogen und den Helfergruppen uns dabei unterstützt, den Klassenfaktor zu verbessern:

ja vielleicht nein

Warum?

.....
.....
.....

Danke für deine Mitarbeit !

© heinzelmann

3.3 Civic Education an Berliner Schulen

Michael Rump-Räuber

Im Rahmen meiner Fortbildung als Berater für Demokratieerziehung habe ich besonders von dem Modul „Civic Education“ profitiert. Im Modul haben wir uns sowohl mit der Theorie und Praxis der Demokratieerziehung im anglo-amerikanischen Kulturraum auseinandergesetzt, als auch die entsprechenden Praxisformen kennengelernt. Das Lernen durch demokratisches Sprechen und Handeln sowie die Methoden des kooperativen Lernens bilden dabei eine Einheit.

Mir ist klar geworden, dass Demokratisierung der Schule einen ganzheitlichen Prozess bedeutet, der nicht nur auf einzelne Projekte beschränkt bleiben darf. Dennoch bilden diese Projekte einen Erfahrungsraum und eine Gelegenheitsstruktur, in denen Erfahrungen im Bereich der Demokratieerziehung gesammelt werden können.

Lernen durch Sprechen und durch Handeln, das heißt erfahrungsbasiertes Lernen ansetzend an den bereits bestehenden Interessen und Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler und diese durch die Schaffung von Erfahrungsmöglichkeiten im Unterricht, in der Schule, in Projekten aktiv weiterzuentwickeln. Lernen durch Sprechen heißt aber auch, die Fähigkeit zur Argumentation, zur Abwägung und schließlich zur Entscheidung über alternative Problemlösungen oder Modelle der Lebensgestaltung als eine wesentliche Grundlage zur Aufrechterhaltung und Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft in die Schulkultur zu integrieren.

Während der Ausbildung haben wir eine Reihe von Methoden zur Einübung deliberativer Fähigkeiten kennengelernt, z. B. das kooperative Lernen, die Peer-Mediation, Debating, Diskussionen mit der Fishbowl-Methode oder auch den Dialog-Prozess.

Im Rahmen des kooperativen Lernens erhalten Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, sich gegenseitig Fragen zu stellen, zuzuhören, zu erzählen, im Gespräch gemeinsam Ideen zu entwickeln und zu rasonieren. Die unterschiedlichen Methoden des kooperativen Lernens eignen sich genau dazu, diese Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern systematisch zu entwickeln.

Erfolgsversprechend erscheint mir diese Methode im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, weil in ihrem Rahmen kognitives und sozial/affektives Lernen miteinander verbunden werden. Schülerinnen und Schüler können aktiv eine eigene Beziehung zum Lerngegenstand entwickeln und zugleich darüber in einen Austausch mit der Peergroup treten. Die Methode basiert auf dem individuellen Lernansatz. Es werden individuelle Lernzugänge für unterschiedlich Lernende geschaffen, sodass sie ihre eigene Biographie, ihr Vorwissen und ihren spezifischen Zugang zu einem Thema aktiv in den Lernprozess einbringen können.

Das kooperative Lernen entspricht den Erkenntnissen der Gehirnforschung. Danach entsteht nachhaltiges Wissen, wenn es die Lernende/der Lernende als sinnvoll für sich erkennt. Hinzu kommt, dass sie/er es mit seinem Vorwissen vernetzen kann und es in der Kommunikation mit anderen darstellt und vertieft. Die Lernumgebung muss ihn dazu herausfordern und das Lernen im sozialen Kontext stattfinden.

Das kooperative Lernen kann unter Beachtung der Ergebnisse der Gehirnforschung durch die Strukturierung „Denken-Austauschen-Vorstellen“ (Think-Pair-Share) die Vernetzung des Wissens jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers fördern.

Die Dozentinnen dieses Moduls, Prof. Dr. Anne Sliwka und Susanne Frank, verwiesen auf die Möglichkeit eines ganzheitlichen Klassenmanagements, bei dem die Methoden des kooperativen Lernens mit dem lehrerzentrierten Unterrichtsvortrag zu einem komplexen Unterrichtskonzept kombiniert werden können. Hinzu kommt der im Zusammenhang mit dieser Methode gewaltpräventive Ansatz einer Verständigung auf demokratisch zustande gekommene Regelwerke. Im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Verhandeln und

Festlegen von für alle geltenden Regeln können im Unterricht komplexe demokratische Verfahren und Konzepte besprochen werden. An dieser Stelle sind Regelverletzungen, Sanktionen und Strafe keine abstrakten Unterrichtsthemen, sondern stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit der gemeinsamen Arbeit an einer eigenen Verfassung für die Klassen- oder Schulgemeinschaft.

Das innerhalb des Moduls erlernte Debating stellt eine klar strukturierte und auf Spielregeln basierende Methode zur Diskussion einer kontroversen Fragestellung in der Gruppe dar. Ich habe diese Methode in einer Schule im Rahmen der Fragestellung eingesetzt: „Soll Rauchen in allen öffentlichen Gebäuden verboten werden“. Die Debatte wurde von einer unparteiischen Schülerin geleitet, die die Klasse selbst auswählte. Befürworter wie auch Gegner (insgesamt zehn Schülerinnen und Schüler) bereiteten sich im Rahmen des Unterrichts inhaltlich auf die Debatte vor. Die Präsidentin achtete darauf, dass sich während fester Redezeiten Befürworter und Gegner abwechselten. Für die Zuhörer eines Debattenbeitrages bestand im Rahmen der Spielregeln die Möglichkeit zur Intervention. Am Ende der Debatte stand die Abstimmung, in der sich eine knappe Mehrheit in der Klasse für das Rauchverbot in öffentlichen Gebäuden aussprach.

Die Schülerinnen und Schüler haben gelernt, eigene Meinungen zu formulieren, bewusst und aufmerksam zuzuhören und Stimmungen genau wahrzunehmen, unterschiedliche Standpunkte in ihrem Entstehen nachzuvollziehen und zu achten, Argumente abzuwägen und am Schluss eine eigene Position zu finden.

Im Rahmen des Lernens durch Handeln habe ich im Modul Projekte des „Service Learning“ und des „Youth Leaderships Trainings“ kennengelernt. Diese Konzeptionen sind eng mit der Öffnung der Schule in Richtung Stadtteil oder Gemeinde verknüpft. Demokratieerziehung stellt sich als Aufgabe, Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, Aufgaben und Probleme in ihrer Lebenswelt zu erkennen, Lösungsansätze zu entwickeln und diese einzeln oder in Gruppen durch aktives Tun umzusetzen.

Ein konkretes Projekt in diesem Zusammenhang war die Pflege von Gräbern auf dem jüdischen Friedhof in Berlin-Weißensee durch eine Schulklasse. Dieses Projekt erfüllte die erlernten Anforderungen an Service-Learning-Programme; es nützte der Gemeinschaft: Die Schülerinnen und Schüler übernahmen individuelle Verantwortung für die Grabpflege. Sie setzten sich mit den Biographien der dort Begrabenen auseinander. Dabei erfuhren sie viel über die jüdische Geschichte und auch über Menschen, die um nicht selbst Opfer des Holocaust zu werden, lieber den Freitod wählten. Durch das Zusammentreffen mit Mitgliedern der Jüdischen Gemeinde und Widerstandskämpfern gegen den Nationalsozialismus entwickelten sich im Rahmen der Projekte Kontakte und Formen intensiver Zusammenarbeit zwischen den Generationen.

Eine andere Form der Demokratieerziehung, die ich durch die Teilnahme am Modul kennenlernte und als Demokratieberater in Berlin umsetzte, ist das Youth-Leadership-Training. „Leaders“ im Sinne des anglo-amerikanischen Originalprinzips sind Menschen, die Gestaltungsideen haben, diese umsetzen und dabei andere Individuen zur Mitarbeit und Teilhabe an einem Projekt nachhaltig motivieren. Man unterscheidet zwischen dem „Leadership-Potential“, worunter die Veranlagung zur Ausübung einer solchen Führungskompetenz verstanden wird, und den „Leadership-Skills“, welches die konkreten Kompetenzen zu deren Ausübung umschreibt.

Ziele der Leadership-Programme sind die systematische Förderung und Entwicklung des gesellschaftlichen Potenzials zur demokratischen Führung sowie die Förderung von selbstbewusstem und selbstverantwortetem Handeln.

Die Schülerinnen und Schüler lernen im Youth-Leadership-Training folgende Fähigkeiten:

- Formulierung eigener Ziele, Zeit- und Entscheidungsmanagement,
- Persönlichkeitsentwicklung,
- Moderationstraining,
- Präsentation und Visualisierung von Ideen,
- öffentliches, freies Sprechen,
- Planung und Organisation von Veranstaltungen sowie
- Teamentwicklung und Vertrauensbildung.

Das Youth-Leadership-Training wurde u. a. umgesetzt im Rahmen des Projekts „Youth-Leader gegen Antisemitismus“. Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt des LISUM Berlin gemeinsam mit dem American Jewish Committee und dem Zentrum für Antisemitismusforschung an der TU Berlin. Beteiligt waren an diesem Projekt drei Berliner Schulen, eine Schule in Potsdam und eine Schule in Dresden.

Das Prinzip der Peer-Education oder des Youth-Leader hat sich als erfolgreiche Methode in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Antisemitismus gezeigt. Es ist in der Modellphase des Projekts „Youth-Leader gegen Antisemitismus“ an drei Schulen gelungen, dass sich die beteiligten Schülerinnen und Schüler unter der Anleitung erfahrener Trainerinnen in ihrer Freizeit mit dem Themenkomplex „Antisemitismus“ auseinandergesetzt haben und ihre Ergebnisse ihren Mitschülerinnen und Mitschülern präsentierten. Darunter befanden sich Schülerinnen und Schüler mit arabischem oder türkischem Hintergrund. Die Präsentation erfolgte im Rahmen von Studien- und Projekttagen, in Form von Ausstellungen und eines Video-Films. Eine Gruppe gestaltete für das Lehrerkollegium ihrer Schule eine Fortbildung zum Thema Rechtsextremismus.

Der Erfolg dieses Projektes hat folgende Grundlagen:

- Die Vermittlung von Kenntnissen von Schülerinnen und Schülern an Schülerinnen und Schüler ist wirkungsvoller, weil authentischer als bei der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Es geht hier um die gleiche Sprache, die gleichen Codes und sicher auch um emotionale Beziehungen.
- Die Youth-Leader fühlten sich durch ihre Tätigkeit gesellschaftlich und schulisch anerkannt. Es sind innerhalb der Gruppe Identifikationsmöglichkeiten geschaffen worden.
- Die emotionale Beziehung zwischen den Trainerinnen und Trainern und den Youth-Leadern sicherte den Zusammenhalt der Gruppe. Die Trainerinnen und Trainer verfügten sowohl über das Fachwissen als auch über die soziale Kompetenz, mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

Probleme, die im Rahmen des Projekts auftraten, waren:

- Das Youth-Leader-Prinzip wurde von den teilnehmenden Schulen noch nicht als Teil des schulischen Demokratisierungsprozesses verstanden, sondern auf das Arbeitsgruppenprinzip reduziert.
- Die Auseinandersetzung in den Familien der Youth-Leader mit arabischem oder türkischem Hintergrund, die dazu führte, dass einige Jugendlichen ihre Ausbildung abbrachen, zeigt, dass es notwendig ist, die Elternarbeit stärker zu integrieren.

Insgesamt waren die im Modul vermittelten Inhalte für die Praxis an den Schulen sehr wichtig. Im Bereich „Demokratieerziehung“ des LISUM werden diese derzeit im Projekt „Hands across the campus“ fortgeführt. Das Projekt stammt aus den USA. Nachdem es 1981 in Los Angeles zu schweren Rassenunruhen gekommen war, gab das American Jewish Committee (AJC) in Auftrag, „Hands across the campus“ zu entwickeln. Seitdem wird das Projekt in ca. 80 amerikanischen Schulen erfolgreich durchgeführt.

Das Projekt besteht aus einem Curriculum und einem Youth-Leader-Programm. Das Curriculum enthält fünf Lernbausteine. Die Bausteine beschäftigen sich mit folgenden Themen: Identität und Gesellschaft, Lebendige Demokratie, Demokratie in Deutschland und den USA, Menschenrechte und Herausforderungen für die Demokratie. Das Youth-Leader-Programm baut auf diesen inhaltlichen Schwerpunkten auf.

Der enge Zusammenhang zum BLK Programm „Demokratie lernen und leben“ besteht darin, dass durch das „Hands-Programm“ Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden, in denen die konkrete Interessenvertretung von Jugendlichen an der Schule ermöglicht wird.

Ein weiterer Zusammenhang ergibt sich aus der Zusammenführung demokratiepädagogischer Inhalte und Methoden, insbesondere des Kooperativen Lernens, des Service Learning und der Peer-Mediation. Das Programm wird in Deutschland seit 2003 in einem Kooperationsvorhaben des American Jewish Committee und des LISUM umgesetzt.

Als ersten Schritt wurden vier Berliner Schulen als Pilotprojekt ausgewählt. Es sind die Kurt-Tucholsky Schule (Berlin Pankow), die Walther-Rathenau-Schule (Berlin Charlottenburg), die Amilia-Earhardt-Oberschule (Berlin Treptow) sowie die John-F.-Kennedy-Schule (Berlin Zehlendorf). Eine Umsetzung des Programms erfolgte entsprechend der spezifischen Besonderheiten der Schulen. So bildete an der Kurt-Tucholsky-Schule die Einrichtung eines Demokratieurses in Verbindung mit dem BLK-Programm auch den Schwerpunkt des Hands-Vorhabens. An der Walther-Rathenau-Schule stand die Arbeit mit dem Service Learning im Mittelpunkt, an der Amilia-Earhardt-Oberschule wurden zusätzliche Coachings für Schülervertreterinnen und -vertreter durchgeführt und an der John-F.-Kennedy-Schule der Einsatz des ursprünglichen englischsprachigen Programms erprobt.

In einem zweiten Schritt wurden auf der Basis des nun entwickelten Curriculums mit Beginn dieses Jahres an sechs Berliner Transferschulen Lehrkräfte als Multiplikatoren für das Hands-Programm trainiert und erhielten ein entsprechendes Zertifikat. Bei dem Training wurden zugleich neue Ideen für die Überarbeitung von Unterrichtseinheiten gewonnen.

In einem dritten Schritt wird das Hands-Programm jetzt in Kooperation mit der RAA Brandenburg ab dem Schuljahr 2007/2008 in Brandenburg adaptiert und zugleich durch ein neues Programm, „Hands for kids“, eine Ausweitung auf die Grundschulen ermöglicht.

Dadurch entsteht ein demokratiepädagogischer Raum, der von der 1. Jahrgangsstufe bis zum Abitur reicht.

Schulen und Lehrkräfte die zusätzliche Informationen zu dem Vorhaben benötigen wenden sich an:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
Michael Rump-Räuber
E-Mail: michael.rump-raeuber@lisum.berlin-brandenburg.de

3.4 Einführung von Feedback-Kultur als Türöffner für Veränderungsprozesse

Dagmar Schreiber

3.4.1 Von der „engagierten Mutti“ zur Beraterin für Demokratiepädagogik

Als Mutter meines damals 14-jährigen Sohnes am Rangsdorfer Fontane-Gymnasium wurde ich im Jahr 2002 vom Direktor Ditmar Friedrich gebeten, in der Steuergruppe für das Projekt „Demokratie lernen und leben“ mitzuarbeiten. Da ich aus meinem eigentlichen beruflichen Umfeld – der Unternehmensentwicklung – Ideen, Methoden und Vorgehensweisen einbringen konnte, sah ich die Chance, etwas am „System Schule“ zu verändern, das mich in Vielem an meine eigene Schulzeit erinnerte und – diplomatisch gesprochen – einiges an Möglichem und Notwendigem erahnen ließ. Auch aus diesem Grund nahm ich 2005 mit der Projektleiterin der Schule, Katja Witt, an dem Qualifizierungsprogramm der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik teil, das 2004 parallel zum Schulversuchsprogramm aufgelegt worden war.

Die praxisnah und gut vermittelten Inhalte des Programms verdeutlichten mir, dass heutzutage ein reichhaltiges und praxistaugliches Repertoire an Ideen und Ansätzen demokratischer Schul- und Unterrichtsentwicklung existiert, das in einem auffälligen Kontrast zu dem „Don-Quichotte-Gefühl“ steht, welches einen bei der generationenübergreifenden Betrachtung von Schule beschleicht. Als Seiteneinsteigerin aus dem Umfeld der Wirtschaft gewann ich während des Qualifizierungsprogramms recht schnell den Eindruck, dass sich die Überzeugungsarbeit, die Ideenfindung und das praktische Lernen und Umsetzen reformpädagogischer Inhalte auf die vielen Schultern der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik, der Dozentinnen und Dozenten und Programmverantwortlichen verteilt und es ein gemeinsames Ziel gibt: die Beteiligten am System Schule/Bildung (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern) in Deutschland zu deutlich mehr demokratischer Beteiligung und Verantwortungsübernahme zu bewegen.

Unser Projekt „Feedback-Kultur als Strategie demokratischer Veränderung“ sowie der Austausch mit den schulerprobten Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Qualifizierungsprogramm bot dem Fontane-Gymnasium Rangsdorf die Möglichkeit, Verfahren zu entwickeln, die alle an Schule Beteiligten an einen Tisch bringen und die zur erfolgreichen Bewältigung der zahlreichen und zunehmenden Aufgaben von Schule beitragen. Nach den fünf Jahren seit Beginn des Programms kann ich auf eine sehr gute und intensive Zusammenarbeit mit Katja Witt, der Projektleiterin, der Schulleitung und dem Kollegium dieser Schule zurückschauen, die heute Grundlage dafür ist, dass ich im democaris e.V. als (schulexterne) Beraterin für Demokratiepädagogik Schulen in der Entwicklung ihrer Lehr- und Lernkultur unterstütze.

Sowohl für die am Rangsdorfer Gymnasium in Gang gesetzten Prozesse als auch die weitere Umsetzung der dort entwickelten Feedbackbausteine kann behauptet werden, dass Dank der Steuergruppen der Länder, bei uns in Brandenburg vor allem Anke Kliewe und ihr Team im LISUM Brandenburg und das sehr gut zusammengestellte Qualifizierungsprogramm der notwendige Rückhalt durch sehr viel Beratung und aktive Unterstützung gegeben war. Die Auszeichnung des Feedback-Projekts im Jahr 2004 mit einem 1. Platz im Wettbewerb „Innovative Schulen“ des Landes Brandenburg bestätigte den Erfolg dieser Anstrengungen. Das Interesse für dieses Projekt und an den sich daraus entwickelnden Möglichkeiten ist spürbar gewachsen und ich wurde gebeten, in unterschiedlichen Institutionen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam; Landeselternrat Brandenburg, Bundeselternrat, RAA Brandenburg, Schulämter) und Schulen Vorträge oder Seminare zum Thema „Aufbau von Feedback-Kultur im Bereich Schule“ zu halten.

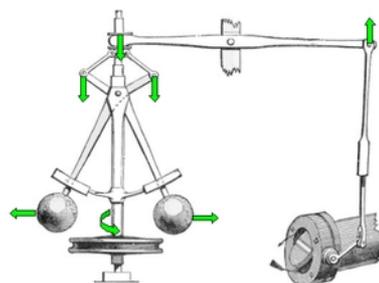
Als wir in den Jahren 2002 bis 2004 in der Steuerungsgruppe der Schule im Rahmen des BLK-Programms unser Feedback-Modell entwickelten, wurde deutlich, dass die im Folgenden dargestellten Bausteine nicht nur auf die Themen „Partizipation“ und „demokratische Prozesse im Bereich Schule“ großen Einfluss nehmen können, sondern auch als „Türöffner für Veränderungsprozesse“ und damit als Wegbereiter für die Etablierung weiterer reform- bzw. demokratiepädagogischer Inhalte, Methoden und Instrumente sehr nützlich sind.

3.4.2 Feedback als Türöffner für Veränderungsprozesse

3.4.2.1 Was ist Feedback?

Der Begriff Feedback kommt ursprünglich aus der Kybernetik und wird übersetzt mit „Rückkopplung“.

Der Kugelregulator, den Maxwell im Jahr 1869 für die Entwicklung der Dampfmaschinen zum Druckausgleich erfunden hat, war das erste automatische Feedback. „Man könnte sagen, der Regulator sei durch die Geschwindigkeit seiner Rotation über die Geschwindigkeit der Maschine „informiert“ und übermittelt kraft seiner geschickten Bauweise und seiner Einstellung der Maschine entsprechende Werte, woraufhin diese entweder ihre Geschwindigkeit verringert oder erhöht.“



Generell verstehen wir Feedback in unserem Kontext heute als Rückmeldung über Wahrnehmung, Verstehen und Erleben von Verhaltensweisen. Durch die konkrete Erläuterung, wie ein Verhalten nach außen wirkt, kann der Empfänger des Feedbacks die Konsequenzen seines Verhaltens besser einschätzen. Feedback hat deutlichen Einfluss auf das Verhalten und ist eines der elementarsten und effizientesten Mittel der Kommunikation.

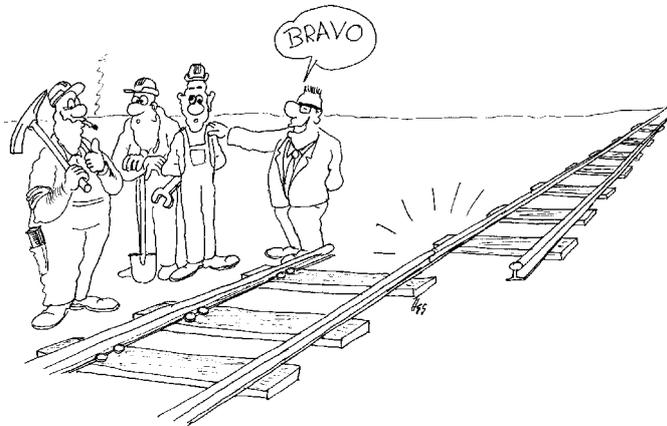
3.4.2.2 Warum brauchen wir eine Feedback-Kultur in unseren Schulen?

„Gute Bildung“ scheitert derzeit oft daran, dass immer noch nach einem konservativen Schul- und Unterrichtsmodell unterrichtet wird, das vor allem auf veränderte gesellschaftliche Anforderungen keine Antworten hat. Das liegt in vielen Fällen daran, dass die Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte und Schulleitungen immer noch auf das konservative System abgestellt sind. Bislang findet eine individualisierte Reflexion des eigenen Handelns in Bezug auf gesellschaftliche Bedingungen kaum statt, Veränderungen im Professionsverhalten werden heute vorrangig über neue Rahmenrichtlinien, Grundsatzappelle und externe Leistungsüberprüfungen angestrebt. Individuelle Einstellungsänderungen brauchen aber individuelle Rückmeldungen und daran anschließende Beratungen/ Trainings – bei Pauschalangeboten/-verordnungen ist keine Haltungsänderung zu erwarten.

Die Eltern befinden sich in Bezug auf Bildung ihrer Kinder oft in einem diffusen Zustand: Auf der einen Seite haben sie ein grundsätzliches Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrecht an Schulen. Auf der anderen Seite sind die Ziele und Absichten dieser Mitbestimmung sowie wirkliche Formen der Kooperation und gegenseitigen Unterstützung kaum ausdifferenziert, so dass hier wichtiges Potenzial verloren geht.

Gravierende gesellschaftliche Veränderungen wie die Zunahme von Armut, die mangelnden Perspektiven insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien, die zunehmende Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft unter Kindern und Jugendlichen sowie Auswirkungen von Europäisierung und Globalisierung machen eine systematische Erweiterung des Verhaltensrepertoires der einzelnen Menschen in Schule und Schulverwaltung dringend notwendig. Bildungs- und Forschungsprogramme sind meist nicht in der Lage, den Einzelnen mit seiner Verhaltensroutine zu erreichen.

Mittlerweile gibt es in manchen Bundesländern die Schulvisitation oder Schulinspektion von staatlicher Seite, die nach ganz bestimmten Qualitätskriterien alle Schulen von einem „Visitatoren“-/ oder einem „Inspektorenteam“ untersuchen lässt (im Land Brandenburg liegt der Orientierungsrahmen Schulqualität Brandenburg mit 6 Qualitätsbereichen und 32 Qualitätsmerkmalen guter Schulen der externen Schulvisitation zugrunde).



Allerdings wird hier in allen Fällen nur die ganze Schule überprüft - das heißt, man weiß zwar hinterher, wie gut oder wie schlecht die Schule nach ganz bestimmten Kriterien bewertet wurde, aber die/der Einzelne – egal ob Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter oder auch Elternteil, kann sich wieder ganz bequem zurücklehnen und die Schuld bei den Anderen suchen.

Die direkte Zuordnung von Verantwortung ist nicht gegeben, für ein gegebenfalls schlechtes Ergebnis sind immer die jeweils Anderen verantwortlich.

Über die Etablierung einer Feedbackkultur nehmen die einzelnen an Schule Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern) mehr eigene Verantwortung für die Gestaltung des Lernens und Lehrens wahr.

Die Handlungsroutine eines jeden wird über einen kommunikativen Prozess reflektiert, der individuelle Rückmeldungen ermöglicht, und mit einer konstruktiven Lösungssuche und konkrete Schritte für den Einzelnen fortgeführt wird.

Das Innovative daran ist, dass Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern erstmals individuell in die Pflicht genommen werden, wirkliche Veränderungen im eigenen Verhaltensrepertoire anzugehen, und dass damit eine Veränderung im gesamten schulischen Leben möglich wird.

Feedback

- ermutigt
- hilft bei der Fehlersuche
- verbessert die Kommunikation
- stärkt und fördert positives Verhalten
- klärt Beziehungen
- ermöglicht, voneinander zu lernen
- führt zu einem Zuwachs von Einfluss/Beteiligung sowohl beim Empfänger als auch beim Geber von Rückmeldungen und
- bewirkt eine engere Verbindung/Identifikation mit dem direkten Umfeld
- motiviert
- steuert Verhalten
- erweitert die Selbstwahrnehmung
- fördert persönliche Lernprozesse
- hilft, zielgerichtet zu arbeiten
- trainiert den Umgang mit Kritik

3.4.3 Feedback-Instrumente

Um alle Beteiligten an Schule zu mehr Kommunikation über die zu erreichenden Ziele und die Wege dorthin zu motivieren, wurden Feedback-Bausteine auf Basis der Selbst-Fremdbild-Einschätzung auf allen Ebenen entwickelt:

3.4.3.1 Leitungsfeedback

- Ist mein Leitungshandeln an dieser Schule erfolgreich?
- Welche Stärken habe ich und welche Optimierungspotenziale?
- Wie setze ich gewinnbringend neue Akzente in meinem Leitungshandeln?

Das Schulleitungs-Feedback gibt Antwort auf diese Fragen und schafft Voraussetzungen für effizientes Führen und systematische Schulentwicklung.

Leistungsverantwortung an Schulen wahrzunehmen, bedeutet Konfrontation mit vielen und heterogenen Ansprüchen – wesentlich dabei ist, sich Rückmeldungen darüber einzuholen, inwiefern das eigene Leitungshandeln von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als unterstützend und innovativ erlebt wird.

Über die Fragen im Leitungs-Feedback schätzen die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule die Schulleitung (oder auch Abteilungsleitung) hinsichtlich ihrer Führungs- und Leistungsqualitäten ein; die Kriterien dieser Einschätzung stimmen Schulleitung, Lehrerrat und Schulkonferenz miteinander ab. Über Einzel- und Gruppenrückmeldegespräche (extern) und schulinterne Workshops werden Schlüsse aus den Feedbackergebnissen gezogen und entsprechende Maßnahmen verabredet.

Durch die transparente Durchführung eines Leitungs-Feedbacks wird ein wesentlicher Teil der Ängste und Widerstände im Kollegium hinsichtlich weiterer anstehender Feedback-Prozesse (z. B. Schüler-Lehrer-Feedback) abgebaut. Lehrerinnen und Lehrer erfahren unmittelbar den Nutzen eines solchen Feedbackprozesses. Deshalb steht das Leitungs-Feedback meist am Anfang der Etablierung einer Feedback-Kultur an einer Schule.⁷⁴

Im Anschluss werden die Ergebnisse zusammen mit der Schulleitung in Einzel- und Teamgesprächen analysiert. Sowohl die Feedback-Ergebnisse als auch die daraus entwickelten Konsequenzen und Maßnahmen werden dem Gesamtkollegium in einem Rückmelde-Workshop vorgestellt und diskutiert.

3.4.3.2 Schüler-Lehrer-Feedback

- Wie entwickeln Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler gemeinsam Unterricht weiter?
- Wie kann Unterrichtsevaluation dauerhaft zu Handlungsveränderungen bei Schülerinnen und Schüler und Lehrkräften führen?
- Wie übernehmen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr eigenes Lernen?

Das Schüler-Lehrer-Feedback stellt sich diesen Fragen über einen systematischen und beteiligungsorientierten Austausch zur Qualität von Unterricht aus Sicht von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften (Format der Selbstbild/Fremdbildeinschätzung).



⁷⁴ vgl. Anlage I: Checkliste zum Leitungsfeedback

Unterricht steht im Zentrum aller schulischen Tätigkeit. Die Wahrnehmung darüber, was guter Unterricht ist, unterscheidet sich jedoch oft in Abhängigkeit vom Betrachter. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer schätzen deshalb in diesem Schüler-Lehrer-Feedback den Unterricht ein – parallel und nach bestimmten Kriterien, die mit allen Beteiligten vorher festgelegt werden.

Es folgt ein Austausch darüber, wie Unterricht von beiden Seiten wahrgenommen wird und welchen Veränderungsbedarf es gibt. Hier werden Schülerinnen und Schüler gehört und in die Verantwortung genommen. Sie treten mit den Lehrenden in einen Dialog ein und gewinnen dadurch nicht nur Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, sondern auch Kompetenzen hinsichtlich der Reflexion des eigenen Lernverhaltens. Mögliche Einschätzungen zum Schüler-Lehrer-Feedback enthält die Anlage 2.⁷⁵

Zusätzlicher Bestandteil des Schüler-Lehrer-Feedbacks ist eine Rückmeldung aller (Lehrerinnen/Lehrer und Schülerinnen/Schüler) zu Aspekten der Schulkultur und dem Zusammenleben in der Schule. Hierin besteht eine große Chance, das Schulleben systematisch im Sinne der Beteiligten zu verändern.

Diese Fragen werden allen Schülerinnen und Schüler und allen Lehrkräften gleichermaßen gestellt. Hier gilt es, tatsächliche Veränderungen zeitnah und spürbar umzusetzen, damit dieser Prozess nicht im Sande verläuft:

- Sind Sie schon einmal bedroht worden? Wenn ja, durch wen oder was?
- Was gefällt Ihnen an dieser Schule?
- Was könnte optimiert werden?
- Was würden Sie ändern, wenn Sie es könnten?
- Gibt es Fragestellungen, die hier fehlen?
- Wie oft sollte eine solche Befragung innerhalb von drei Schuljahren stattfinden?

Nachdem alle Schülerinnen und Schüler und alle beteiligten Lehrerinnen und Lehrer ihre Einschätzungen abgegeben haben, werden die Ergebnisse durch die Beraterin/den Berater für Demokratiepädagogik analysiert, auf soziale Verträglichkeit gefiltert (Fäkalsprache und Beleidigungen kommen raus). Erst danach erhalten die Feedback-Nehmer (Lehrerinnen und Lehrer) ihre Ergebnisse in einem Gruppengespräch von maximal 8 – 10 Personen oder in Einzelsitzungen.



In dieser etwa vierstündigen Veranstaltung, die für die Lehrerinnen und Lehrer als schulinterne Fortbildung gilt, werden nicht nur die Ergebnisse besprochen – Thema ist vor allem auch, was jetzt folgen könnte bzw. wie die einzelne Lehrerin/der einzelne Lehrer jetzt reagieren kann. In dieser Fortbildung wird auch das Rückmeldegespräch mit den Schülerinnen und Schülern gelernt und geübt.

⁷⁵ vgl. Anlage II: Checkliste zum Schüler-Lehrer-Feedback

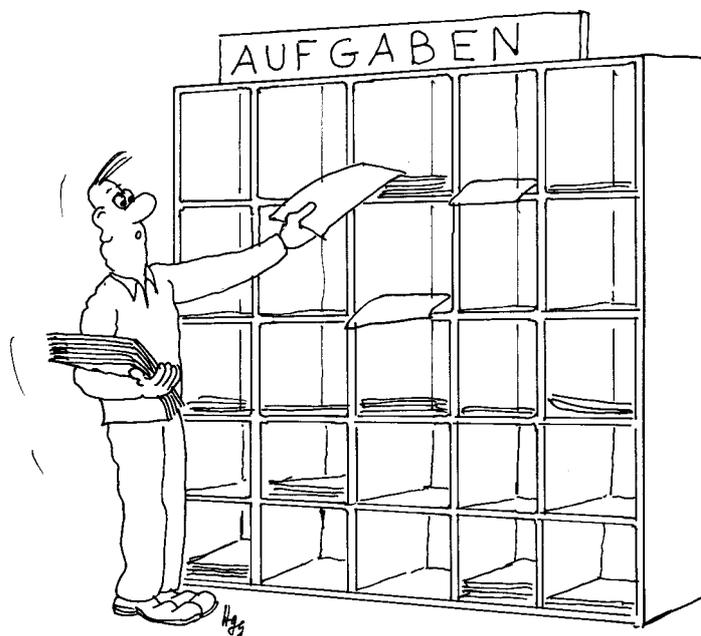
Fragen wie:

- Was kann ich mit den Schülern besprechen?
- Was will ich ändern – was will ich nicht ändern?
- Welche Möglichkeiten zu Veränderungen gibt es?
- Welche Verbindlichkeiten will ich eingehen?
- Wie merke ich, ob ich mich richtig verhalte?
- Welche Ergebnisse /Abweichungen vom Selbstbild sind üblich, welche außergewöhnlich?
- Welche Werte sind überhaupt üblich?
- Wo gibt es zu bestimmten Problemlagen welche Hilfestellungen?

werden ebenfalls an diesem Nachmittag behandelt.

Über die Ergebnisse der Kulturabfrage (Antworten auf die Frage nach Gewalt, nach Dingen die allgemein gefallen oder missfallen, Änderungswünschen allgemeiner Art) werden alle Beteiligten informiert, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern.

Diese Aussagen werden in die eventuell bereits vorhandene Arbeitsgruppen oder thematisch neu zu gründenden Arbeitsgruppen delegiert (z. B. in die Projektsteuerungsgruppe Schulprofil, Schulhofverschönerung, Unterrichtsmethodik, Drogenproblematik, o. ä.). Wichtig dabei ist, alle Beteiligten regelmäßig darüber zu informieren, was denn jetzt auf diese Ergebnisse hin passiert.



3.4.3.3 Elternfeedback

- Wie sind die Eltern gegenüber der Schule ihrer Kinder wirklich eingestellt?
- Welche Gestaltungsräume sehen sie für eine Mitarbeit?
- Wie sehen Eltern die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulleitung (Was ist daran aus ihrer Sicht förderlich, was hinderlich?)

Das Elternfeedback lässt Eltern zu Wort kommen. Es nimmt Eltern aber auch in die Verantwortung, die Schule ihrer Kinder differenziert zu analysieren und die eigene Rolle zu reflektieren.⁷⁶

Gute Schule lebt in hohem Maße von der Kooperation ihrer Beteiligten. In diesem Zusammenhang und aufgrund aktueller Themen wie der Einführung von Ganztagschulen oder der Forderung nach Öffnung von Schulen in ihr regionales Umfeld wird der Zusammenarbeit von Elternhäusern und Schulen immer mehr Bedeutung zugemessen. Doch wie können Eltern wirklich Partner für schulische Belange werden?

Es bietet sich an, die Eltern zunächst zu befragen, wie sie die Schule ihrer Kinder einschätzen und ob sie selbst Gestaltungsräume hinsichtlich der schulischen Belange wahrnehmen. Hier ist es nicht damit getan, einfach einen Fragebogen an Eltern zu verschicken. Vielmehr ist Elternfeedback ein mehrschrittiger Prozess, bei dem bestehende Formen von Zusammenarbeit und Kommunikation erst einmal offengelegt und ggf. aufgebrochen werden müssen, um Veränderungen und neue Perspektiven zu integrieren. Dieser Prozess muss durch Beraterinnen und Berater begleitet werden, um Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitungen und Eltern eine wirkliche partnerschaftliche Ebene der Kommunikation zu ermöglichen.

3.4.4 Eltern-Ressourcen-Datenbank

Nachdem auf der Grundlage des Elternfeedback Elternhäuser und Schule in einen klaren Dialog über die Qualität von Schule und über mögliche Formen der Zusammenarbeit getreten sind, geht es um verbindliche und langfristige Kooperationen zwischen Eltern und Schule, die über Klassenfahrt-Begleitungen hinausgehen. Dazu wird sukzessive eine Eltern-Kooperations-Arbeit entwickelt, in der Eltern zu gerngesehenen Partnern der Schule werden.

- Welche konkreten Ressourcen können Eltern wirklich in die Schule einbringen?
- Wie gelingt eine langfristige Zusammenarbeit, die die Schule wirksam unterstützt?
- Wie managt man Eltern-Kooperationsangebote und macht sie für Lehrkräfte abrufbar?

Eine Zusammenarbeit mit Eltern gibt es an den meisten Schulen in irgendeiner Form: minimalistisch über jährliche Elternversammlungen und Beteiligung an der Schulkonferenz, weitergehend aber auch über wirkliche Mitgestaltungsanteile wie z. B. die Beteiligung an der Zielfindung der Schule und der Schulprogrammarbeit.

Über die Elterndatenbank, bei der Elternressourcen über eine Abfrage erfasst und dann ins Intranet der Schule (bzw. Internet) eingestellt werden, werden ganz konkrete Angebote von Eltern für Schulen sicht- und abrufbar. Lehrerinnen und Lehrer können z. B. nachschauen, wer zu ihrem Fach welche Unterrichtsunterstützung anbieten kann; Schulleitungen können auf Eltern zugreifen, die sich bereit erklärt haben, den Bibliotheksdienst an der Schule stundenweise zu übernehmen usw. Die Pflege und Aktualisierung der Datenbank wird selbstständig von einer Elterngruppe übernommen.

Diese Unterstützung der Schule und systematisierte Form der Zusammenarbeit baut schnell Berührungspunkte ab. Man stellt fest, dass auch Lehrerinnen und Lehrer (oder

⁷⁶ vgl. Anlage III: Checkliste zum Eltern-Feedback

Eltern) nur Menschen sind. Eltern bekommen ein anderes Gefühl für die Schule ihrer Kinder – es entwickelt sich eine andere Art der Identifikation mit der Schule.

Auch Lehrerinnen und Lehrer ändern ihre Haltung gegenüber Eltern – sie stellen (oft mit Erstaunen) fest, dass sich ein tatsächlicher Nutzen für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt, und dass Eltern die Schule mit ihren Kompetenzen und Angeboten durchaus bereichern können. Durch die im Anhang befindliche Kooperationsabfrage ist es möglich, Elternressourcen zu erfassen.⁷⁷

Die parallele Abfrage der Elternressourcen wird nach anfänglicher Skepsis von den Schulen als sehr nützlich angesehen. Vor allem dann, wenn sich herausstellt, dass die Arbeit damit tatsächlich von positiv-konstruktiven Eltern übernommen wird.

Hier haben die Eltern ganz konkrete Aufgaben, für die sie sich selbst gemeldet haben. Es bauen sich sehr schnell Berührungspunkte ab.

Auch Lehrerinnen und Lehrer, die in dieser Gruppe als Schnittstelle zwischen Schulleitung/Lehrern und Eltern fungieren, ändern ihre Haltung innerhalb kürzester Zeit. Sie stellen mit Erstaunen fest, dass sich ein tatsächlicher Nutzen für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt, dass Eltern die Schule mit ihren Kompetenzen und Angeboten durchaus bereichern können.

Das Miteinander von Schule und Eltern wächst in hohem Maße – und an der Stelle beginnt eine Art der Zusammenarbeit, die sich ständig weiter entwickelt. Eltern werden zu „Kümmerern“, sie kümmern sich nicht nur um inhaltliche und technische Ergänzungen der Ressourcendatenbank, sie rufen andere Eltern an, sie stellen die Elterndatenbank in anderen Klassen vor, sie entwickeln ein Konzept für „Neue“, sie befinden sich im direkten Kontakt mit der Schule, den Lehrerinnen und Lehrern, der Schulleitung und den anderen Eltern.



3.4.5 Und nach dem Feedback?

Chancen/Konsequenzen/Veränderungen

Ein solcher Feedback-Prozess kann

- zu einer Veränderung des Rollenverständnisses von Lehrkräften beitragen,
- bestehende unterrichtliche Praxis verbessern/verändern,
- neue Formen des Unterrichtens initiieren,
- Kommunikationsbarrieren sichtbar machen,
- helfen, gemeinsame pädagogische Grundsätze zu formulieren,
- dazu beitragen, Instrumente der Evaluation des eigenen pädagogischen Handelns zu entwickeln.

Durch die Gruppenergebnisgespräche mit Lehrerinnen und Lehrern und Schulleitungen kommen kooperative Prozesse in Gang. Die Lehrkraft kommt weg vom Einzelkämpfer – sie merkt, dass auch andere Kolleginnen und Kollegen ähnliche Probleme haben. Sie kann nachfragen, wie andere, die in dieser Kategorie bessere Bewertungen haben, diese Themen angehen und daraus für sich selbst Konsequenzen ableiten bzw. entsprechende Fortbildungen/Trainings besuchen.

⁷⁷ vgl. Anlage IV: Muster – Kooperationsabfrage

Schülerinnen und Schüler merken beim Beantworten der Feedback-Fragen, dass es um sie geht, sie fühlen sich ernst genommen, sie nehmen die Verantwortung an – sie registrieren sehr positiv, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer öffnen und eventuelle Schwachstellen offenbaren – und gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern nach Lösungen suchen.

Eltern rücken näher an die Schule heran – das Feindbild Schule ändert sich bis hin zum direkten Kooperationspartner, mit dem ich zusammen für mein Kind etwas bewirken kann.

Mittlerweile habe ich an 14 Schulen in Brandenburg solche Feedback-Prozesse beraten und begleitet. Hier eine Auswahl von „handfesten“ organisatorischen und methodischen Maßnahmen und Konsequenzen, die im Laufe der Prozesse eingeführt wurden:

- Bedarfsgerechte Fortbildungen (auf die Feedback-Ergebnisse bezogen)
- Einrichtung von Jahrgangsstufenteams
 - Konzentration des Fachlehrereinsatzes auf wenige Lehrkräfte in einer Jahrgangsstufe
 - verstärkte Zusammenarbeit (auch an pädagogischen Themen)
 - regelmäßige Treffen (1 x pro Woche)
 - Koordination der pädagogischen Arbeit und der Lehrplaninhalte
- Regelmäßige Methodentrainings für Schülerinnen und Schüler
 - allgemeines Training zu Lernmethoden in der Jahrgangsstufe 7
 - fachspezifische Methodentrainings in der Jahrgangsstufe 11
 - Wochenseminar für Schülerinnen und Schüler
- Einrichtung des „Klassenrats“
 - Vorbereitung der Jugendlichen auf die in der Gesellschaft herrschenden Regeln Übernahme von Verantwortung für ihr Klassenleben
 - Erprobung von Formen der demokratischen Willensbildung und von kooperativen Formen der Entschlussfassung
 - rotierende Übernahme von klaren Rollen (Gesprächsleiter, Protokollführer, etc.)
 - Aufarbeitung von Konflikten, die in der Klasse aufgetreten sind und das Klassenklima stören
 - gleiches Stimmrecht für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Regelmäßige Treffen von Eltern-Kooperationsgruppen, die sich um die Eltern-Ressourcen-Datenbank kümmern und folgende Aufgaben wahrnehmen
 - Publizieren und Etablieren der Elterndatenbank
 - regelmäßige Aktualisierung
 - Vorträge in den Elternversammlungen neuer Klassen
- Einführung regelmäßiger, klar strukturierter Schulleitungsbesprechungen
- Einführung von Mitarbeitergesprächen
- Einführung von regelmäßigen (kollegialen) Hospitationen
- Transparente Aufgabenverteilung im Kollegium und in der Schulleitung

3.4.6 Philosophie, Gelingensbedingungen und Stolpersteine

Motivation/Information/Mitsprache

Wichtig ist eine langfristige Einbindung in das Schulprogramm der Schule. Deshalb müssen sich alle Beteiligten zuerst fragen, ob sie bereit sind, „Feedback-Kultur“ als wesentliches Qualitätsmerkmal in ihrer Schule zu etablieren. Die Einführung einer Feedback-Kultur kann nur gelingen, wenn bei allen eine Motivation aufgebaut wird, diesen Weg der Veränderung der Schule mit zu tragen und zu gestalten.

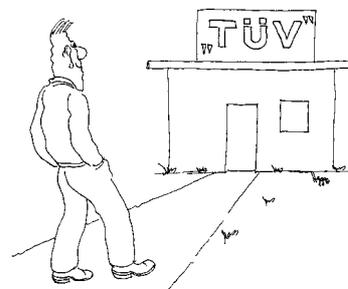


Ein wichtiges Element im Vorfeld des Feedback ist deshalb eine sorgfältige und umfassende Information der Beteiligten zu Chancen, Nutzen und möglichen Prozessabläufen und einer anschließenden offenen Diskussion, in der für Vorbehalte und Widerstand Raum ist.

Die gemeinsame Erarbeitung der Feedback-Fragen ist hier genauso wichtig wie das Kennenlernen von Feedback-Regeln und Üben konstruktiver Feedback-Botschaften im Vorfeld der Befragung. Sinn und Zielsetzung der Feedback-Bausteine sollten für alle transparent sein.

Freiwilligkeit

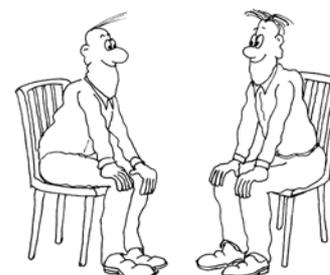
Die Teilnahme am Feedback sollte für die Feedback-Nehmer freiwillig sein. Hat sich jedoch ein Kollegium/eine Schulleitung nach gemeinsamer Diskussion mehrheitlich zur Durchführung des Feedbacks entschieden, gilt das Prinzip der „aktiven Nichtteilnahme“. Manchmal sind die Ängste/Vorbehalte gegen solche Prozesse einfach zu groß oder die gegenwärtige Lebenssituation lässt diesen intensiven Prozess als zu schwierig erscheinen; dann hat jede/r die Möglichkeit, bei der Projektleitung „aktiv“ seine/ihre Nichtteilnahme zu erklären. In vielen Fällen habe ich erlebt, dass allein durch diese Möglichkeit Vertrauen in den Prozess entsteht.



Anonymität und Vertraulichkeit

Ein weiterer wichtiger Faktor, der im Vorfeld der Einführung von Feedback geklärt werden muss, ist der Umgang mit den Ergebnissen. Klar muss sein: Weder die Schulleitung noch die Schulaufsicht erhalten Informationen über die Rückmeldungen, die einzelne Lehrer und Lehrerinnen von den Klassen erhalten. Hier sollte Zeit und Ruhe investiert werden – es nützt wenig, Anonymität einfach so zu verkünden, sondern es muss ein Vertrauen entstehen, wie der genaue Prozess der Ergebnismeldung aussieht, wer mit den Ergebnissen wann und wie zu tun hat etc.

Wichtig ist dabei, dass nur die Feedback-Nehmer darüber entscheiden, wie sie mit den Ergebnissen umgehen wollen. Ebenso brauchen die Feedbackgeber einen „geschützten Raum“, damit sie sich trauen, ihre Meinung zu äußern. Auch sie müssen wissen, dass ihre Aussagen anonym sind und nicht als Einzelaussagen jemandem rückgemeldet werden, sondern die individuelle Rückmeldung lediglich in eine Gesamtrückmeldung ohne Absender einfließt.



Externe Beratung und Unterstützung

Für die Einführung von Feedback-Prozessen, die Auswertung sowie die Rückmeldung der Ergebnisse an die Lehrerinnen und Lehrer ist eine begleitende Beratung (z. B. durch Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik/Schulentwicklungsberater, etc.) unverzichtbar.



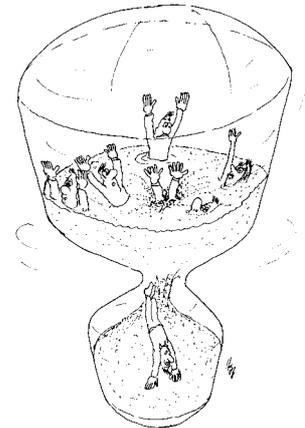
Zum einen, weil Schulen im Normalfall wenig Erfahrungen und Know-How in diesen Feldern haben und hier fachliche Anleitung gebraucht wird – zum anderen, weil sämtliche Feedback-Prozesse zunächst mehr Akzeptanz haben, wenn die Datenerhebungen, -analysen und -rückmeldungen „geschützt“ durch eine externe Person erfolgen.

Finanzielle Mittel

Für die Beratung, die externe Datenauswertung sowie für Materialien, die für den Feedbackprozess notwendig sind, sind finanzielle Mittel erforderlich. Hier können eigene Fortbildungsgelder der Schule ebenso genutzt werden wie Einnahmen über Preisgelder oder Lottomittel nach Antrag beim zuständigen Bildungsministerium. Zudem können Mittel von Fördervereinen eingesetzt oder anderweitig Sponsoren gewonnen werden. Die Erfahrung hat hier deutlich gezeigt: Für die Schulen, die einen solchen Feedback-Prozess wirklich wollten, war die Beschaffung der dafür notwendigen Mittel kein wirkliches Problem.

Zeiträume für die Durchführung und Auswertung von Feedbacks

Feedback-Prozesse brauchen Zeit. Es sollten Vorbereitungsstunden in den Klassen möglich sein sowie Stunden für die Durchführung des Feedbacks in den einzelnen Klassen organisiert werden. Hinzu kommen Zeiten für Auswertungsgespräche mit den Beteiligten. Insgesamt setzt die Einführung einer Feedback-Kultur voraus, dass man sich vorher darüber klar wird, dass eine Feedback-Kultur Teil der Schule und des Unterrichts und somit auch des Stundenvolumens der Schule wird.



Entscheidend ist hier eine offene Schulleitung, die Zeiten für Feedback-Prozesse nicht als zusätzlich zum Unterricht ansieht, sondern als Element des Regelunterrichts schätzt.

Web-basierte Abfragen und Auswertungen / PC-Ausstattung

Soll ein flächendeckendes Feedback nicht nur ein einmaliges Unterfangen, sondern ein regelmäßiges Instrument sein, mit dem man Veränderungen von Schulkultur und Unterricht auch messen kann, so muss dieses für die Schule praktikabel und einfach sein. Dies ist nur durch eine computergestützte Abfrage möglich. Wenn die letzte Schülerin/der letzte Schüler ihre/seine Bewertung eingegeben hat, ist so auch die Berechnung der Gesamtwerte abgeschlossen und ein schneller Zugriff möglich. In diesem Zusammenhang ist ein Computerzugang für alle, die Feedback geben sollen, notwendig.



Auswertungsgespräche

Die Auswertungsgespräche zu den Feedback-Ergebnissen sollten im Kollegium als interne Fortbildungsstunden angerechnet werden. In diesen kleinen Auswertungsrunden findet reger pädagogischer Austausch statt. Ein Standard-Satz, der nach jedem Auswertungsgespräch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kommt, lautet: „So etwas sollten wir öfter machen – wir reden viel zu wenig miteinander über unseren Unterricht ...“

In diesen Auswertungsgesprächen erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Kenntnisse darüber, wie sie den Schülerinnen und Schülern ihre Ergebnisse vorstellen können, wie sie damit umgehen bzw. welche Maßnahmen möglich sind und wie sie umgesetzt werden können. Wichtig dabei ist, dass der jeweilige Feedback-Nehmer entscheidet, in welcher Form er welche Ergebnisse preisgibt.

Stolpersteine

Bei der Einführung, Durchführung und Etablierung von Feedback-Kultur im Bereich Schule lauern einige Gefahren, die dazu führen können, das ganze Vorhaben zum Scheitern zu bringen. In der Regel betrifft das vor allem Aspekte des Schulleitungshandelns, des Innovationsmanagements sowie unzureichende Kommunikationsprozesse. Den wesentlichen Ausgangspunkt bildet hierbei, dass die Schulleitungen Feedback-Prozesse aktiv fördern, sei es durch eine rege Informationspolitik, die Transparenz ermöglicht und Ängste abbaut, sei es durch die Einbindung der Beteiligten, auch um mehr „aktive Kümmerer“ an Bord zu holen. Wichtig für die Steuerung des Prozesses zur Etablierung der Feedback-Kultur (das gilt im Grunde für alle Prozesse der Organisationsentwicklung), sind schließlich klar terminierte Ziele, die Kontrolle der vereinbarten Schritte und Meilensteine, die Information über die Ergebnisse und natürlich sichtbare Konsequenzen im Schulalltag.



Bei Fragen zur Begleitung und Durchführung von Feedback-Prozessen steht Ihnen democaris e. V. gern zur Seite. Kontaktadresse

democaris e. V.

Gemeinnütziger Verein zur Förderung von Bildung und Erziehung

Berliner Allee 30-32, 15806 Zossen / OT Wünsdorf

Telefon: 033702 21 345 Fax: 033702 21 224

eMail: info@democaris.de // www.democaris.de

Anlage 1

Checkliste zum Leitungsfeedback

Die Schulleitung

- hat ein offenes Ohr für die Sorgen und Probleme der Kolleginnen und Kollegen,
- kümmert sich um einen geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb,
- sorgt für klare Zuständigkeiten,
- bezieht bei seinen Entscheidungen die Betroffenen mit ein,
- verfolgt ein erkennbares Konzept,
- informiert umfassend/rechtzeitig über wichtige Änderungen/Ereignisse/Veranstaltungen
- fühlt sich verantwortlich für den organisatorischen Ablauf,
- handelt engagiert und entschlossen,
- hält Vereinbarungen ein,
- würdigt die Leistungen der Kolleginnen und Kollegen,
- schafft eine Kultur des Vertrauens,
- achtet auf die Umsetzung von getroffenen Entscheidungen,
- unterstützt Innovationsvorhaben (z. B. von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften),
- lässt der Einzelnen/dem Einzelnen genügend eigene Gestaltungsräume,
- löst konstruktiv Konflikte unter den Kolleginnen und Kollegen,
- fördert den pädagogischen Austausch unter Kolleginnen und Kollegen,
- gibt mir konstruktive Rückmeldungen zur Gestaltung meines Unterrichts,
- unterstützt außerunterrichtliche Aktivitäten,
- hat ein Konzept für gezielte Fortbildungen,
- gibt mir Rückhalt, wenn es Probleme gibt (fachlich/schulisch/privat),
- achtet auf eine freundlich-sachliche Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen,
- führt Mitarbeitergespräche,
- erfüllt die Aufgaben ihrer/seiner Funktionsstelle (aus meiner Sicht).

.....

Weitere Aussagen mit der Möglichkeit freier Texteingabe:

- Ich wünsche mir von unserer Schulleiterin/ unserem Schulleiter ...
(mehr ... /weniger ... /dass ...)
- Welche Veränderungen sollten von Seiten der Schulleitung in Angriff genommen werden?
- Was ich der Schulleitung noch sagen möchte ... (Lob/Kritik/Tipps):

Anlage 2

Checkliste zum Schüler-Lehrer-Feedback

- Ich habe den Eindruck, dass wir Schülerinnen und Schüler von der Lehrerin/ dem Lehrer geachtet und geschätzt werden.
- Wenn ich Konflikte oder Probleme habe, kann ich damit zu meiner Lehrerin/meinem Lehrer gehen.
- Ich fühle mich von meinem Lehrer/meiner Lehrerin gerecht bewertet.
- Die Lehrerin/der Lehrer verweist auf Zusammenhänge mit den Inhalten anderer Fächer.
- Die Lehrerin/der Lehrer verbindet neue Sachverhalte mit Stoff, den wir schon gelernt haben.
- Wenn wir etwas nicht verstehen, wird es noch einmal erklärt.
- Unsere Lehrerin/ unser Lehrer bespricht mit uns, was wir lernen sollen und warum wir das lernen sollen.
- Die Lehrerin/der Lehrer unterrichtet verständlich und anschaulich.
- Es ist wichtig, dass ich meine Hausaufgaben erledige, denn sie werden in diesem Fach regelmäßig kontrolliert.
- Die Lehrerin/der Lehrer geht auf Vorschläge und Anregungen von uns Schülerinnen und Schüler ein.
- Die Lehrerin/der Lehrer interessiert sich für meinen Lernfortschritt.
- Es wird uns beigebracht, wie wir das Lernen lernen können.
- Wir werden in diesem Unterricht angehalten, Inhalte selbstständig zu erarbeiten und zu präsentieren.
- In diesem Unterricht herrscht eine angenehme Atmosphäre.
- In diesem Unterricht gibt es bestimmte Regeln, an die wir uns halten müssen.
- Die Lehrerin/der Lehrer setzt verschiedene Unterrichtsformen ein (Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Stuhlkreis, ...)
- Die Lehrerin/der Lehrer gibt uns unterschiedliche Aufgaben – je nach unserem Können.
- In meiner Klasse fühle ich mich wohl.
- In meiner Klasse unterstützen wir uns gegenseitig.

.....

Anregungen / Tipps zum Fach / Aussagen zum Lehrer / zur Lehrerin (freier Text):

Anlage 3

Checkliste zum Eltern-Feedback

Zusammenarbeit

- Zwischen dem Elternhaus und der Schule besteht eine gute Zusammenarbeit.
- Die Anliegen der Eltern werden ernstgenommen.
- Die Eltern werden beim Bewältigen von Problemsituationen des Kindes mit einbezogen.
- Wenn Entscheidungen getroffen werden, die die Schülerinnen und Schüler und Eltern betreffen, werden die Meinungen der Eltern eingeholt und berücksichtigt.
- Die Schule informiert die Eltern über wichtige Angelegenheiten.
- Ich erhalte von der Schule hilfreiche Informationen zu den Leistungen meines Kindes.

Wohlbefinden

- Im Schulhaus herrscht eine angenehme Atmosphäre.
- Neben Freiräumen gelten auch klare Grenzen; Regelverstöße werden nicht akzeptiert.
- Der Umgang miteinander zeugt von gegenseitiger Achtung.
- Mein Kind fühlt sich in der Schule sicher.
- Mein Kind ist gern an dieser Schule.

Unterricht

- Schülerinnen und Schüler werden entsprechend ihren Fähigkeiten gefördert.
- Auf den Übergang in andere Schulstufen (z. B. von der 10. zur 11. Jahrgangsstufe) werden Schülerinnen und Schüler genügend vorbereitet.
- Die Unterrichtszeit wird an der Schule effektiv genutzt (wenige Ausfallstunden, etc.).
- Über Probleme im Lernverhalten werden die Eltern rechtzeitig informiert.
- Ich habe den Eindruck, dass es den Lehrerinnen und Lehrern wichtig ist, dass es den Schülerinnen und Schülern gut geht.

Zusatzfragen mit freier Texteingabe zum Elternfeedback:

- An der Schule gefällt mir / eine besondere Stärke der Schule ist ...
- Mich stört an dieser Schule / eine besondere Schwäche der Schule ist ...
- Was gehört Ihrer Meinung nach unbedingt verbessert / verändert?
In welche Richtung?

Anlage 4

Muster – Kooperationsabfrage

Ich könnte die Schule unterstützen, z. B. durch

- o Unterstützung von Klassenfesten/Schulfesten, etc.
- o Begleitung von Klassenfahrten
- o Bereitstellung von Praktikantenplätzen
- o Sponsoring ...
(z. B. Materialien wie Farben, Papier, Sportgeräte, etc.)
- o Übernahme von kleineren handwerklichen Arbeiten, wie ...
- o Beiträge zur Unterrichtsgestaltung ...
(z. B. eigene berufliche Erfahrungen, Firmenbesuche, Besichtigungen, etc.)
- o EDV-Unterstützung ...
(z. B. Computer-AG, Internet-AG, Aufsicht im Computerraum)
- o Nachhilfe, Unterstützung im Fach ... mit ca. ... Std. pro Woche
- o Mitarbeit beim Aufbau/bei der Organisation der Eltern-Kooperations-Arbeit mit ca.... Std. pro Woche/Monat/Jahr
- o Bibliotheksaufsicht mit ca. ... Std. pro Woche/Monat/Jahr
- o Suchtberatung mit ca. ... Std. pro Woche/Monat/Jahr
- o Rechtskunde mit ca. ... Std. pro Woche/Monat/Jahr

oder durch

.....
.....

- o Ich bin Expertin/Experte für ...
(z. B. Naturheilkunde, Geologie, etc.)

4 Evaluation des Qualifizierungsprogramms – Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Katharina D. Giesel

4.1 Ansatz und Durchführung der Evaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation des Qualifizierungsprogramms „Berater/in für Demokratiepädagogik vorgestellt und daraus Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit der Beraterinnen und Berater gezogen. Es sei bereits vorweg darauf hingewiesen, dass die Evaluation im Wesentlichen auf der Grundlage der Teilnehmerbefragung vorgenommen wurde, die jeweils unmittelbar im Anschluss an die Modulveranstaltungen stattfand. Den Akteuren im BLK-Programm und speziell des Qualifizierungsprogramms sei es überlassen zu prüfen, inwieweit die aufgezeigten Entwicklungsbedarfe seit Durchführung der Befragung angegangen worden sind und damit die Chancen verbessert werden konnten, die Inhalte des Qualifizierungsprogramms in die Praxis zu übertragen und die Berater/innen für Demokratiepädagogik einzusetzen.

4.1.1 Der Evaluationsansatz

Die Evaluation des Qualifizierungsprogramms „Beraterin und Berater für Demokratiepädagogik“ stellt im Wesentlichen eine Veranstaltungsevaluation mit erweiterter Perspektive dar. Grundlage hierfür bildeten schriftliche Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Anschluss an die einzelnen Modulveranstaltungen des Qualifizierungsprogramms.



Die entsprechenden Daten wurden ergänzt durch drei leitfadengestützte Kurzinterviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Multiplikatorenprogramms zur Rolle und Einbindung der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik sowie einzelne schriftliche Erlebnisberichte und Überlegungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Leitern der Modulveranstaltungen. Mit dieser Datengrundlage konzentriert sich die Evaluation des Qualifizierungsprogramms erstens auf die Wahrnehmung und Akzeptanz der Veranstaltungen, zweitens auf den Lernerfolg und drittens – vornehmlich in antizipativer Perspektive – auf die Anwendung des Gelernten.⁷⁸

⁷⁸ Es ist zu beachten, dass nur die Wahrnehmung der Teilnehmer/innen und zwar unmittelbar im Anschluss an die jeweiligen Modulveranstaltungen und darauf bezogen erhoben wurde. Eine Fremdwahrnehmung, etwa durch die Leiter/innen der Modulveranstaltungen oder mittels Lernerfolgskontrollen, lässt sich damit genauso wenig einholen wie eine Transfer- und Wirkungsanalyse, die in der Anwendungsphase jenseits der Veranstaltungen ansetzt.

4.1.2 Evaluationskriterien und ihre Operationalisierung

Die Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik wurden ausgebildet, um den Transfer demokratiepädagogischer Inhalte und demokratiebezogener Schulentwicklungskonzepte zu befördern und damit einen Beitrag zum Transfer des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ zu leisten. Damit ergeben sich drei Zielorientierungen des Qualifizierungsprogramms, die zugleich die grundlegenden Kriterien zu seiner Evaluation darstellen:

- Die Qualifizierung trägt aktuellen Ergebnissen aus Weiterbildungsforschung und Evaluation von Fortbildungsprogrammen Rechnung.
- Die Qualifizierung bildet programmrelevante demokratiepädagogische Kompetenzen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus, die sie zur Beratung von Schulen im Bereich Demokratiepädagogik nutzen können.
- Die Qualifizierung sichert Transfer und Nachhaltigkeit von „Demokratie lernen und leben“ während des gesamten Qualifizierungsprozesses und darüber hinaus.

Insbesondere das dritte Kriterium der Evaluation – Transfer und Nachhaltigkeit des Qualifizierungsprogramms über den Qualifizierungsprozess hinaus – kann auf der Grundlage der Daten nur begrenzt bearbeitet werden. Gefragt werden kann hierzu allerdings nach dem bisherigen und geplanten Einsatz als Beraterinnen oder Berater sowie nach anwendungsrelevanten Bedingungen.

Zur Anwendung der Evaluationskriterien sind im Rahmen der Teilnehmerbefragung folgende Fragestellungen mittels Fragebatterien operationalisiert worden:

- Allgemeine Angaben zur Person wie Alter, Geschlecht, Bundeslandzugehörigkeit und Tätigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie Finanzierungsform für die Qualifizierung.
- Die Wahrnehmung der didaktisch-methodischen Gestaltung des Moduls.
- Die Einschätzung der Gestaltung des Moduls hinsichtlich Partizipation und Teilnehmerorientierung.
- Der Eindruck hinsichtlich der Kooperation zwischen den Teilnehmern im Modul und darüber hinaus sowie zum Kursklima.
- Möglichkeiten zur Erprobung und Reflexion sowie Erfahrungen im Rahmen der Feldphase des Moduls.
- Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Modul.
- Die Einschätzung des persönlichen Lernerfolgs im Rahmen des jeweiligen Moduls.
- Die Einschätzung hinsichtlich der Vorbereitung auf die zukünftige Tätigkeit als Berater/in für Demokratiepädagogik durch das jeweilige Modul.
- Die Rolle als Beraterin oder Berater für Demokratiepädagogik.
- Die Einschätzung der gegebenen Rahmenbedingungen im Bundesland.
- Die zugeschriebene Bedeutung der jeweiligen Modulinhalte für Schule und Lehrerbildung.
- Die persönliche Motivation zur Weiterbeschäftigung mit den Inhalten des Moduls.



4.1.3 Durchführung

Die Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgte jeweils im unmittelbaren Anschluss an die Modulveranstaltungen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, der anonym ausgefüllt wurde. Die Teilnahme war freiwillig. Vorgesehen war eine Vollerhebung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer aller Modulveranstaltungen. Im Rahmen der Teilnehmerbefragung haben insgesamt 296 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der verschiedenen Modulveranstaltungen Auskunft über ihre Wahrnehmung der jeweiligen Modulveranstaltung gegeben. Die Rücklaufquote der Fragebögen lag damit bei 85,2 % sodass die Ergebnisse der Befragung für das Qualifizierungsprogramm verallgemeinerbar sind.

Den Befragten wurden jeweils Statements (sogenannte Items) vorgelegt, zu denen sie in einem einheitlichen Format eine Einschätzung abgeben konnten: 0 = trifft gar nicht zu, 1 = trifft eher nicht zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft zu. Mittelwerte der verschiedenen Items, die einen hohen Wert aufweisen, drücken also eine hohe Zustimmung aus, niedrige Mittelwerte (unter 1,5) bringen Ablehnung zum Ausdruck. Mehrere Items bilden als Fragebatterie zusammen eine sogenannte Skala (ein theoretisches Konstrukt, z. B. methodisch-didaktische Gestaltung des Moduls, siehe Tabelle 1). Für die einzelnen Skalen wurde jeweils geprüft, ob und inwieweit sich die Items empirisch begründet dieser Skala zuordnen lassen (Reliabilität). Die Ausprägungen der Skalen (Skalenmittelwerte) werden ebenfalls in einem Wertebereich zwischen 0 bis 3 dargestellt. Hohe Skalenmittelwerte verweisen entsprechend auf eine starke Ausprägung des Untersuchungsaspektes, niedrige Skalenmittelwerte verweisen auf eine schwache bzw. negative Ausprägung.

Die folgende Grafik gibt eine Übersicht über die Skalenmittelwerte der verschiedenen Untersuchungsaspekte der Teilnehmerbefragung und damit einen ersten Überblick über die Ergebnisse der Evaluation.

Skalenmittelwerte der Modulevaluation

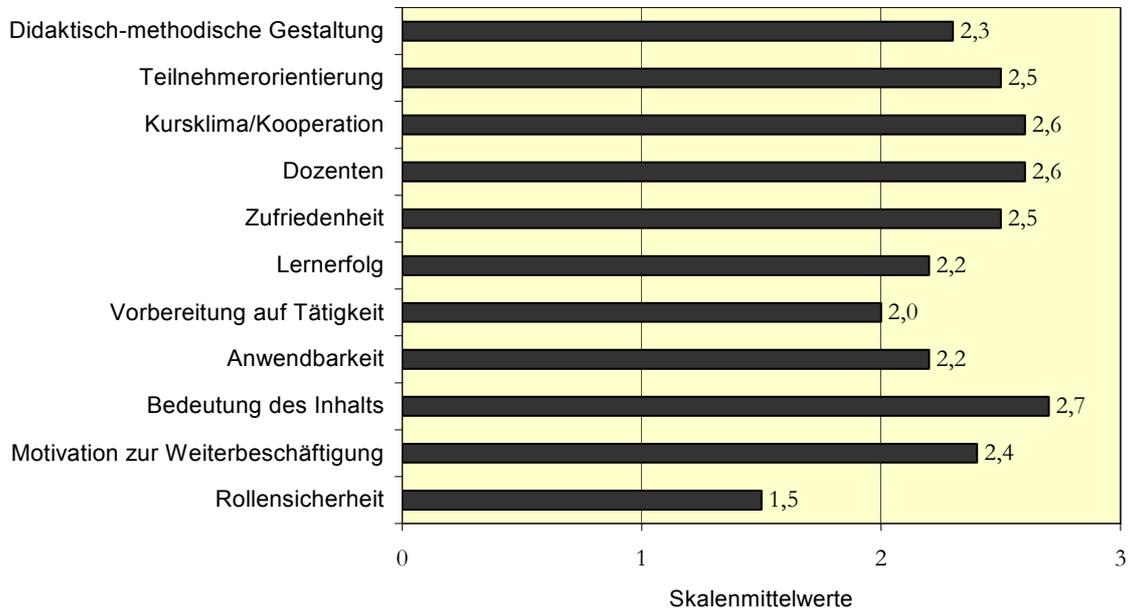


Abb. 1 Skalenmittelwerte der Modulevaluation
(Didaktisch-methodische Gestaltung N=295,
Teilnehmerorientierung N=294,
Kursklima/Kooperation N=294,
Dozenten N=296,
Zufriedenheit N=285,
Lernerfolg N=295,
Vorbereitung auf Tätigkeit N=295,
Anwendbarkeit N=294,
Bedeutung des Inhalts N=281,
Motivation zur Weiterbeschäftigung N=284,
Rollensicherheit N=293)

4.2 Bewertung der Modulveranstaltungen

Um die Modulwahrnehmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Hinblick auf die Gestaltung der Module einzuschätzen, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit mehreren Fragebatterien zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Moduls, zur Partizipation und Teilnehmerorientierung, zu Qualifikation und Interesse der Dozentinnen und Dozenten, zum Kursklima und zu den Kooperationsstrukturen befragt. Die Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Modul und das Interesse der Dozentinnen und Dozenten gibt zusätzlich Auskunft über die Akzeptanz der Modulveranstaltungen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben die von ihnen besuchten Modulveranstaltungen insgesamt sehr positiv bewertet. In Hinblick auf die Gestaltung und Akzeptanz der Veranstaltungen kann man das Qualifizierungsprogramm folglich als ausgesprochen erfolgreich bewerten. Im Einzelnen lassen sich hinsichtlich der Modulgestaltung folgende Ergebnisse festhalten.

4.2.1 Didaktisch-methodische Gestaltung

Die didaktisch-methodische Gestaltung der Module wurde von den Teilnehmer/innen recht positiv bewertet (Skalenmittelwert 2,3, vgl. Tabelle 1). Insbesondere die Anreicherung mit Praxisbeispielen, aber auch die präzise Aufgabenbeschreibung, die Ausgewogenheit von Theorie, Training und Praxis sowie das unterstützende Material wurden positiv hervorgehoben. Schwächer fällt lediglich die Bewertung der Zielklärung zu Beginn des Kurses aus. Die folgende Tabelle zeigt die mittleren Bewertungen zu den einzelnen Items dieser zentralen Skala.

Tab. 1 Didaktisch-methodische Gestaltung des Moduls: Mittlere Bewertung

	Mittelwert
1) Der Kurs verlief interessant und lebendig.	2,5
2) Manche Inhalte hätten noch besser erklärt werden müssen.	1,2
3) Jede Sitzung war klar und übersichtlich gegliedert.	2,2
4) Am Anfang wurde sehr deutlich formuliert, was man nach diesem Kurs kann und weiß.	2,0
5) Das Lernen wäre mir leichter gefallen, wenn manches anschaulicher gewesen wäre.	0,8
6) Im Kurs wurde von Beispielen aus der Praxis ausgegangen.	2,6
7) Der inhaltliche Umfang des Kurses war angemessen.	2,4
8) Es gab eine Ausgewogenheit zwischen Theorie, Training und Reflexion.	2,4
9) Die methodische Gestaltung des Kurses war abwechslungsreich.	2,3
10) Die theoretischen Inputs fand ich gut strukturiert und verständlich.	2,4
11) Im Kurs erhielt ich Materialien, mit denen ich mir bei Bedarf selbst weiterhelfen kann.	2,5
12) Die Aufgabenbeschreibungen für Einzel- oder Gruppenphasen waren präzise und klar.	2,5
GESAMT Didaktische Gestaltung (Item 2 und 5 invertiert), N=295	2,3

4.2.2 Teilnehmerorientierung und Partizipation

Nicht nur im Kontext demokratiepädagogischer Ansätze, sondern allgemein in Hinblick auf ihre Effektivität spielen teilnehmerorientierte und partizipative Lernformen für Bildungsveranstaltungen eine wichtige Rolle. Die durchschnittliche Bewertung der wahrgenommenen Teilnehmerorientierung und Partizipation von 2,5 schreibt den Modulveranstaltungen in dieser Hinsicht ein sehr gutes Zeugnis aus. Dies betrifft vor allem die Offenheit für Erfahrungen, Fragen und Argumente der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (jeweils 2,8). Gemessen daran, dass die verschiedenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedliche professionsbedingte Voraussetzungen mitgebracht haben, kann auch die durchschnittliche Bewertung von 2,4 für die Frage nach den berücksichtigten Lernervoraussetzungen als sehr gut bezeichnet werden. Der einzige Aspekt, der in diesem Zusammenhang in der Bewertung etwas schwächer ausfiel (2,0), betrifft die Aussage: „Die Kursleitung erläuterte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, was genau sie nach der Modulteilnahme an Schulen beratend tun können.“ Hier ergibt sich ein erster Hinweis darauf, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch nach dem Besuch der Modulveranstaltungen hinsichtlich ihrer Beraterrolle noch unsicher waren. Die Vorbereitung in den Modulveranstaltungen hätte in diesem Punkt offenbar intensiver gestaltet werden müssen.

4.2.3 Kooperation und Kursklima

Auch die Einschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Kooperation und zum Kursklima im jeweiligen Modul fällt sehr positiv aus (Skalenmittelwert 2,6). Insbesondere der persönliche Austausch, der partnerschaftliche Umgang miteinander, das persönliche Wohlbefinden und der Erfahrungsaustausch werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern positiv herausgestellt (2,8 bis 2,7). Damit ist es den Veranstaltern offenbar gelungen, eine angenehme, offene und kooperative Arbeitsatmosphäre zu schaffen.

Trotz des berichteten positiven, kooperativen Klimas in den Veranstaltungen scheint es aber nicht gelungen zu sein, das in den Modulen aufgebaute Kooperationsverhältnis der Teilnehmer/innen auf Dauer zu stellen und in tragfähige Kooperationsstrukturen zu überführen (1,8) – nur jeder Vierte bestätigte klar die Aussage: „Durch den Kurs ergaben sich Kooperationsstrukturen, die auch weiter bestehen werden.“

4.2.4 Austausch zwischen den Beraterinnen und Beratern

Und als weiteren Hinweis auf die zum Zeitpunkt der Befragung fehlenden dauerhaft aufgebauten Kooperationsstrukturen gaben gerade mal 18 % eindeutig an, dass sie sich während der Feldphase mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgetauscht haben, aber 44% verneinen dies eindeutig. Ein kollegialer Austausch zwischen den Beraterinnen und Beratern und entsprechende Vernetzungen sind aber gerade das, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen der Kurzinterviews und der schriftlichen Reflexionen als bedeutend herausgestellt haben. In Hinblick auf den Transfer der Multiplikatorenfortbildung in die Praxis sollte deshalb die Vernetzung der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik gefordert werden. Dabei sollte nicht (allein) auf die Schaffung entsprechender Strukturen gewartet werden, sondern an die Eigeninitiative der Beraterinnen und Berater appelliert werden. Von ersten Vernetzungsbemühungen berichtet eine Berliner Teilnehmerin im Rahmen der Leitfadeninterviews und unterstreicht hier selbst die Notwendigkeit der Eigeninitiative.

4.2.5 Dozentinnen und Dozenten

Auch die Dozentinnen und Dozenten wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgesprochen positiv bewertet. Das durchschnittlich wahrgenommene Interesse und die Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten lag bei sehr guten 2,6. Den Dozentinnen und Dozenten wurde in hohem Maße bescheinigt, dass ihnen selbst das Thema persönlich wichtig ist (2,8) und dass die Kursleitung mit ihnen sehr qualifiziert besetzt sei (2,7). Und schließlich erwiesen sich die Kursleitungen auch als ein Modell, an dem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer orientieren konnten (2,4).

4.2.6 Allgemeine Zufriedenheit

Der positiven Beurteilung der Veranstaltungsgestaltung und der Dozentinnen und Dozenten entsprechend ergab sich auch eine gute allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem jeweiligen Modul (2,5). Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat sich der Kurs gelohnt (2,6) und er hat ihre Erwartungen erfüllt (2,5). Sie sind mit dem zufrieden, was sie aus dem Kurs mitnehmen konnten (2,4) und würden deshalb auch anderen empfehlen, an diesem Kurs teilzunehmen (2,5).

Insgesamt ist die Akzeptanz der Module – gemessen am wahrgenommenen Interesse der Dozentinnen und Dozenten und ihrer Qualifikation sowie der allgemeinen Zufriedenheit – als sehr hoch einzuschätzen. Aspekte, wie die dem Modulinhalt zugeschriebene Bedeutung und die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sich mit dem Modulinhalt weiterzubeschäftigen, unterstreichen diesen Befund (siehe zu diesen Punkten weiter unten). Die hohe Akzeptanz der Module trägt zur positiven Erfolgsbilanz des Qualifizierungsprogramms bei.

4.3 Lernerfolg

Fortbildungsveranstaltungen müssen sich nicht zuletzt daran messen lassen, wie groß der Wissens- und Kompetenzzuwachs der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausfällt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben im Rahmen der Teilnehmerbefragung ihre Einschätzung dazu abgegeben, wie hoch ihr Lernerfolg im jeweiligen Modul ausgefallen ist, worin dieser bestand, und inwieweit sie sich durch das jeweilige Modul auf ihre Tätigkeit als Berater/in für Demokratiepädagogik vorbereitet fühlen.

Der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst wahrgenommene Lernerfolg kann mit einem Mittelwert von 2,2 als gut, aber nicht außergewöhnlich hoch bezeichnet werden (vgl. Tabelle 2). Dabei ist das Urteil erfreulicherweise unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern recht einheitlich ausgefallen. Im Detail äußern sich die Teilnehmer/innen insbesondere hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung durch die Beschäftigung mit dem Thema (2,6) und hinsichtlich der vermittelten Kenntnisse (2,5) positiv. Problematisch für die Erfolgsbilanz des Qualifikationsprogramms ist allerdings die deutlich vorsichtigere Einschätzung hinsichtlich der eigenen Möglichkeiten, die Kursinhalte auch anderen vermitteln zu können (1,9). Hier ergibt sich ein weiterer Hinweis auf die Unsicherheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Hinblick auf die Umsetzung der Modulhalte, was noch weiter verfolgt wird.

Tab. 2 Lernerfolg: Mittlere Bewertung

	Mittelwert
1) Zum Thema bekam ich genügend Kenntnisse vermittelt.	2,5
2) Durch den Kurs habe ich ein sicheres Wissen erworben.	2,2
3) Ich habe noch große inhaltliche Lücken in Bezug auf das Thema.	1,1
4) Ich könnte die Kursinhalte jetzt auch jemand anderem beibringen.	1,9
5) Ich habe gemerkt, dass mich die Beschäftigung mit dem Thema auch persönlich weiterbringt.	2,6
6) Der Kurs brachte mir inhaltlich viel Neues.	2,3
7) Der Kurs hat mich in die Lage versetzt, mir den Inhalt selbstständig weiter zu erarbeiten.	2,4
8) Die Teilnahme am Modul empfand ich für mich als herausfordernd.	2,1
9) Die Teilnahme am Modul war für mich eher anstrengend.	1,0
GESAMT Wahrgenommener Lernerfolg (Item 3 und 9 invertiert), unter Ausschluss von Item 9, N=295	2,2

Da die Akteure unter verschiedenen Gruppierungsgesichtspunkten (Alter, Geschlecht, Tätigkeit) hinsichtlich der Wahrnehmung ihres Lernerfolgs keinen signifikanten Unterschied aufweisen, kann man davon sprechen, dass das Qualifikationsprogramm für alle Zielgruppen gleichermaßen erfolgreich und damit gleichermaßen geeignet war.

Allerdings ergeben sich in der Einschätzung des Lernerfolgs hoch signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Modulen. Bei allen Modulen kann man von einem mindestens guten Lernerfolg sprechen. Besonders positiv hervorzuheben sind aber die Veranstaltungen zu Menschenrechten und Verständnisintensivem Lernen (2,6 bzw. 2,5), während die Teilnehmer der Veranstaltungen zu Beratung und Moderation sowie Civic Education ihren Lernerfolg verhaltener eingeschätzt haben (2,0).

Geht man der Frage nach, was neben der Modulzuordnung den wahrgenommenen Lernerfolg positiv beeinflusst hat, so sind die methodisch-didaktische Gestaltung, die Teilnehmerorientierung und das Interesse und die Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten, die allgemeine Zufriedenheit sowie die dem Modulinhalt zugeschriebene Bedeutung besonders hervorzuheben. Da die einzelnen Aspekte auch untereinander in einem engen Zusammenhang stehen, bleibt in einem gemeinsamen Prognosemodell (unter Nicht-Berücksichtigung des unkonkreten Aspekts der allgemeinen Zufriedenheit) vornehmlich die didaktisch-methodische Gestaltung als dominanteste Einflussgröße bestehen – sie allein erklärt fast 50 % der Varianz des Lernerfolgs.

Für die Anwendung der Fortbildungsinhalte in der Praxis ist von großer Bedeutung, inwieweit sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf ihre Tätigkeit als Berater/in für Demokratiepädagogik vorbereitet fühlen. Der Skalenmittelwert zur wahrgenommenen Vorbereitung auf die Tätigkeit ist gerade noch als gut zu bezeichnen (2,0), hätte aber besser ausfallen können. Hinsichtlich der Praxisrelevanz und der Praktikabilität des Gelernten ist die durchschnittliche Einschätzung noch am besten (2,3). Diese positive Einschätzung der Anwendbarkeit der Modulinhalt hat aber offenbar nicht dazu geführt, dass die Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik Schulen zu den Modulhalten auch tatsächlich ein Beratungsangebot gemacht haben oder dies wenigstens zukünftig planen. Nicht einmal jede/r sechste Teilnehmer/in hat zum Zeitpunkt der Befragung Schulen bereits zum jeweiligen Modulinhalt ein Beratungsangebot gemacht und nicht einmal jede/r Vierte hatte entsprechende Pläne.⁷⁹ Etwas hat die Beraterinnen und Berater von ihrer aktiven Bera-

⁷⁹ Zu diesen beiden Aspekten siehe auch weiter unten.

tungstätigkeit abgehalten. Die Anwendbarkeit des in den Modulveranstaltungen Gelernten ist es aber offensichtlich nicht. Konzentriert man sich nämlich nur auf einen Teil der Items der Vorbereitungs-Skala, so lässt sich eine Skala speziell zur Anwendbarkeit der Module konstruieren, die konkreter ist und überdies etwas besser als die allgemeine Skala zur Vorbereitung auf die Tätigkeit als Berater/in ausfällt (Skalenwert 2,2).

4.4 Anwendung und Transferchancen

Der Erfolg eines Qualifizierungsprogramms bemisst sich nicht nur am Kompetenzzuwachs der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern auch daran, ob die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auch tatsächlich in der Praxis angewendet werden. Auf der Grundlage der veranstaltungsnahen Teilnehmerbefragung konnte eine Anwendungs- und gar Wirkungsevaluation nur äußerst begrenzt vorgenommen werden. Es ist allerdings möglich, die Transferchancen anhand verschiedener Bedingungen für eine mögliche Anwendung abzuschätzen. Als Bedingungen der zukünftigen Anwendung werden aus motivationstheoretischen Gesichtspunkten die zugeschriebene Bedeutung des Inhalts, die Motivation zur Weiterbeschäftigung, die Rollensicherheit der Berater/innen, ihre tatsächlichen und geplanten Beratungsaktivitäten und ihre Einbindung im jeweiligen Bundesland berücksichtigt.

4.4.1 Bedeutung des Inhalts

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind sich zunächst in höchstem Maße über die Bedeutung des Inhalts des jeweilig absolvierten Moduls einig (durchschnittliche Bewertung 2,7). Dabei artikulieren sie besonders deutlich einen Bedarf entsprechender Qualifizierungen im Rahmen der Lehrerbildung (2,8).

Fast allen im Qualifizierungsprogramm angebotenen Modulen wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern insgesamt eine recht hohe Bedeutung zugesprochen. Hier ist es vor allem interessant, die einzelnen Items, aus denen sich die Skala „Bedeutung des Inhalts“ zusammensetzt, differenziert zu betrachten, um etwas über die spezifische Bedeutungszuschreibung in Hinblick auf die verschiedenen Module zu erfahren (vgl. Tab. 3). Damit erhalten wir von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Einschätzung darüber, an welcher Stelle und in welchem Maße sie die Inhalte der einzelnen Qualifizierungsmodule für nützlich halten. Beispielsweise fällt die Einschätzung gegenüber dem Modul „Beratung und Moderation“ in der Frage sehr schwach aus, ob diese Modulinhalte an jeder Schule eine Rolle spielen sollten, wenngleich man sie für die Lehrerbildung durchaus für bedeutsam hält. Modulinhalte, die nach Ansicht ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer schulischen Problemen am ehesten begegnen können, sind das Verständnisintensive Lernen, die Konfliktbearbeitung sowie die Schulentwicklung. Dass die Module Beratung und Moderation sowie Projektmanagement im Vergleich zu den anderen Modulen schwächer ausfallen, muss nicht bedeuten, dass die Beraterinnen und Berater diesen für sich selbst weniger Bedeutung beimessen. Beides sind Fortbildungsmodule zur Entwicklung der Beratungs- und Prozesskompetenzen bei den Beraterinnen und Beratern selbst und damit nur mittelbar für den Transfer demokratiepädagogischer Inhalte und Konzepte demokratischer Schulentwicklung von Bedeutung.

Tab. 3 Bedeutung des Inhalts im Vergleich zwischen den Modulen

(Gesamt N=277 bis 281; BM N=33 bis 32, CE N=54 bis 55, KB N=33 bis 34, MR N=13, PD N=27, PM N=11 bis 12, SE N=27, SW N=22, VL N=11, WM N=15, ZC N=32)

	... an jeder Schule ⁸⁰	... Problem-lösung ⁸¹	... Lehrer-ausbildung ⁸²	Skala Bedeutung des Inhalts
Verständnisintensives Lernen	3,0	2,9	2,9	2,9
Selbstwirksamkeit	2,7	2,8	2,8	2,8
Werte- und Moralerziehung	2,8	2,7	3,0	2,8
Menschenrechte	2,8	2,8	2,9	2,8
Konfliktbearbeitung	2,6	2,9	3,0	2,8
Schulentwicklung	2,7	2,9	2,8	2,8
Projektdidaktik	2,6	2,7	2,8	2,7
Civic Education	2,5	2,5	2,7	2,6
Zivilcourage	2,5	2,3	2,6	2,5
Projektmanagement	2,6	2,4	2,5	2,5
Beratung und Moderation	2,1	2,3	2,7	2,3
GESAMT	2,6	2,6	2,8	2,7

4.4.2 Bereitschaft zur Weiterbeschäftigung mit den Modulinhalten

Einen weiteren Hinweis auf das Interesse am Thema und damit die Motivation der Beraterinnen und Berater gibt uns ihre Bereitschaft zur Weiterbeschäftigung mit den Inhalten des jeweiligen Moduls. Auch diese kann insgesamt mit einem Skalenmittelwert von 2,4 als erfreulich hoch eingeschätzt werden.

Die aktive Umsetzung des Modulinhalts an einer Schule im Rahmen der Felderprobung gibt uns einen ersten Hinweis auf die faktische Anwendung der Fortbildungsinhalte in der Praxis.⁸³ Allerdings stimmt gerade mal jede vierte Teilnehmerin und jeder vierte Teilnehmer eindeutig der Aussage zu: „In der Feldphase habe ich die Modulinhalte aktiv an einer Schule umgesetzt“, sodass die durchschnittliche Zustimmung zu dieser Aussage bei unentschiedenen 1,5 liegt. Offenbar haben nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit zur Anwendung gehabt oder ergriffen. Ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diese Gelegenheit hatten, ist offenbar auch davon abhängig, in welchem Bundesland sie tätig waren: In Hamburg und Nordrhein-Westfalen waren die Teilnehmer diesbezüglich deutlicher aktiver (2,0 bzw. 1,8) als in Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein oder Bremen (1,1; 1,0; 0,9).

Einen zweiten Hinweis auf die faktische Anwendung der Modulinhalte erhalten wir über die Zustimmung bzw. Ablehnung in Bezug auf die Aussage „Ich habe Schulen zu diesem Inhalt ein Beratungsangebot gemacht.“ Im Anschluss an die Modulveranstaltungen konnte nicht einmal jede/jeder sechste Teilnehmerin/Teilnehmer diese Aussage klar bestätigen.

⁸⁰ „Die Inhalte dieses Moduls sollten an jeder Schule eine Rolle spielen.“

⁸¹ „Ich denke, dass die Inhalte des Moduls schulischen Problemen begegnen können.“

⁸² „Die Lehrerausbildung sollte die Inhalte dieses Moduls mehr berücksichtigen.“

⁸³ Die Einbettung einer Feldphase, in der das im Modul Gelernte in einem selbstgewählten Anwendungskontext in der Praxis umgesetzt und erprobt werden konnte und deren Erfahrungen im zweiten Teil der Modulfortbildung reflektiert werden konnten, war ein zentrales Element im Konzept des Qualifizierungsprogramms.

In Zukunft wird es aber genau darauf ankommen, damit die Beraterinnen und Berater zur Verbreitung demokratiepädagogischer Ansätze im Schulsystem beitragen können.

4.4.3 Rollensicherheit

Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Anwendung des im Qualifizierungsprogramm Gelernten lässt sich die Sicherheit hinsichtlich der eigenen Rolle als Demokratieberater bzw. -beraterin betrachten. Hier ergibt sich aus der Teilnehmerrückmeldung ein prekäres Ergebnis. Die Skala zur Rollensicherheit kommt gerade noch auf einen Durchschnittswert von 1,5 (vgl. im Einzelnen Tab. 4). Zwar fühlen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch leidlich ausreichend qualifiziert, um als Beraterin oder Berater für Demokratiepädagogik zu arbeiten. Aber gerade hinsichtlich der Klarheit der Rolle als Beraterin und Berater für Demokratiepädagogik und bei der Frage, wie man Schulen als Klienten gewinnen kann, zeigen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer besondere Unsicherheit. Und zwischen der ersten und zweiten Hälfte des Qualifizierungsprogramms hat die Rollensicherheit auch nicht signifikant zugenommen. Die fortschreitende Qualifizierung hat also die Rollensicherheit bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht stärken können. Gerade diese Rollenunsicherheit wird auch in den Kurzinterviews mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und in den schriftlichen Reflexionen einiger Teilnehmerinnen und Teilnehmer thematisiert. Dort wird die Rollenunsicherheit einerseits auf die fehlenden Rahmenbedingungen in den Bundesländern, andererseits aber auch auf die zum Teil fehlenden Beratungserfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zurückgeführt.

Damit muss bei aller positiven Bilanz, die man für das Qualifizierungsprogramm ziehen kann, festgestellt werden, dass im Rahmen der Qualifizierung die Vorbereitung auf die Beraterrolle nicht hinreichend erfolgreich realisiert werden konnte. Freilich ist eine solche Rolle für Lehrkräfte und andere im Schulsystem Tätige häufig neu. Die Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik, die im Qualifizierungsprogramm auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden, benötigen also, um ihren Weg in die Schulen zu finden und ihre Beraterrolle dort professionell auszufüllen, zukünftig weitere Unterstützung. Eine Teilnehmerin regt hierzu an, dies unter anderem mit Hilfe von Tandems von Beraterinnen und Beratern mit und ohne Beratungserfahrung zu realisieren.

Tab. 4 Rolle als Berater/in: Mittlere Bewertung

	Mittelwert
1) Meine Rolle als Berater/in für Demokratiepädagogik an Schulen ist mir klar.	1,3
2) Ich fühle mich nach dem Modul ausreichend qualifiziert, um als Berater/in für Demokratiepädagogik zu arbeiten.	1,7
3) Ich weiß, wie ich Schulen gewinne, um als Berater/in für Demokratiepädagogik mit diesen zu arbeiten.	1,2
4) Ich habe eine genaue Vorstellung davon, wie ich mit Schulen zu den Modulinhalten arbeite.	1,5
GESAMT Rollensicherheit, N=293	1,5

Geht man der Frage nach, was die Rollensicherheit der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik beeinflusst, ergeben sich folgende Befunde: Die Rollensicherheit differiert zunächst zwischen den verschiedenen Bundesländern. Während beispielsweise die Rollensicherheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Thüringen im Verhältnis deutlich höher ist (2,0), bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein größte Unsicherheit zum Ausdruck (1,2).

Es zeigt sich, dass die Rollensicherheit nur zu einem verhältnismäßig geringen Teil vom Alter der Akteure abhängt. Zwar weisen insbesondere die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter 30 Jahren eine signifikant niedrigere Rollensicherheit auf (1,0). Eine gewisse Berufs- und Lebenserfahrung trägt aber nur zu einem kleineren Teil zur Sicherheit bei der Rolle als Beraterin und Berater für Demokratiepädagogik bei. In einem komplexeren Modell lässt sich das Alter aber nicht als wesentlicher Einflussfaktor auf die Rollensicherheit bestätigen.

Geht man nämlich der Frage weiter nach, was neben den beiden bereits benannten Aspekten die Rollensicherheit der Berater/innen beeinflusst, so ergeben sich nennenswerte, signifikante Zusammenhänge zwischen der Rollensicherheit auf der einen Seite und der eingeschätzten Anwendbarkeit bereits gemachter Beratungserfahrungen, dem wahrgenommenen Lernerfolg, der Wahrnehmung eines Transferkonzepts und den Bemühungen im jeweiligen Bundesland, die Berater langfristig einzubinden, auf der anderen Seite. Prüft man diese fünf Aspekte sowie das Alter in einem Prognosemodell auf ihren gemeinsamen Einfluss auf die Rollensicherheit, so erweisen sich die Anwendbarkeit, die gemachten Beratungserfahrungen und die wahrgenommenen Transferkonzepte im Bundesland als die wesentlichsten Einflussfaktoren. In einem gemeinsamen Prognosemodell können diese drei Aspekte 39% der Varianz der Rollensicherheit aufklären, allein die Anwendbarkeit klärt bereits 28% auf. Damit wird aber auch zugleich deutlich, dass die Rollensicherheit von unterschiedlichsten Faktoren abhängt, die aber nicht alle im Rahmen der Teilnehmerbefragung erfasst wurden. Dieser Frage auch im Gespräch mit den Beraterinnen weiter nachzugehen, dürfte die Transferchancen des Qualifizierungsprogramms noch einmal erhöhen.

4.4.4 Rahmenbedingungen

In dem beschriebenen Prognosemodell haben sich die in den Bundesländern wahrgenommenen Rahmenbedingungen als bedeutend für die Rollensicherheit der Demokratieberater/innen erwiesen. Betrachtet man nun die äußeren Rahmenbedingungen ihrerseits als Voraussetzung für den Transfer des Qualifizierungsprogramms in die Praxis, muss festgestellt werden, dass die äußeren Rahmenbedingungen in den Bundesländern wenigstens zum Zeitpunkt der Teilnehmerbefragung nicht hinreichend geschaffen waren, um die Demokratieberaterinnen und -berater tatsächlich zum Einsatz kommen zu lassen. Gerade mal jede/r fünfte Teilnehmer/in nahm uneingeschränkt im eigenen Bundesland Bemühungen wahr, die Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik langfristig für Schulen verfügbar zu machen.

Tab. 5 Rahmenbedingungen in den Bundesländern im Vergleich zwischen den Bundesländern

(Gesamt N=281 bzw. 279; BW N=17 bzw. 16, BB N=33, RP N=20, HE N=28, SN N=31, ST N=12, B N=27, SH N=16 bzw. 18, HH N=34 bzw. 32, TH N=14 bzw. 15, BR N=11, NRW N=23 bzw. 22)

Mittelwert	Bemühungen im Bundesland	Transferkonzept im Bundesland
Bremen	2,6	1,5
Thüringen	2,3	1,8
Rheinland-Pfalz	1,9	1,1
Hamburg	1,8	1,8
Hessen	1,8	0,6
Berlin	1,6	1,1
Gesamt	1,4	1,0
Sachsen	1,3	0,9
Brandenburg	1,2	0,9
Baden-Württemberg	1,2	0,8
Nordrhein-Westfalen	0,6	0,8
Schleswig-Holstein	0,6	0,5
Sachsen-Anhalt	0,3	0,4
GESAMT	1,4	1,0

In Bezug auf die Frage, ob im jeweiligen Bundesland Bemühungen um den Einsatz der Demokratieberaterinnen und -berater und diese einbeziehende Transferkonzepte für das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ existieren, wäre zu erwarten, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwischen den verschiedenen Bundesländern stark unterscheiden und innerhalb der Bundesländer ähnliche Antworten geben. Zwar ergeben sich große, signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. Tab. 5). Allerdings zeigt sich, dass auch die Spannweite unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern desselben Bundeslandes noch sehr hoch ist. Es ist also nicht allein eine Frage, ob faktisch Bemühungen bzw. Transferkonzepte existieren – dann müssten ja alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Bundeslandes sehr ähnliche Antworten geben –, sondern es hängt offenbar wesentlich von der Person der Beraterin/des Beraters ab, was im jeweiligen Bundesland wahrgenommen wird und wie die Aktivitäten bewertet werden. Es gilt also, nicht nur die Unterstützungs- und Transferbemühungen in den Ländern zu erhöhen, sondern insbesondere die Kommunikation und Verständigung zwischen Multiplikatoren und Bundesland zu verbessern.

Zum Abschluss soll nun antizipiert werden, wie es um die Transferchancen des Qualifizierungsprogramms steht, also wie sich der Einsatz der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik zukünftig entwickeln könnte. Die verschiedenen Bedingungen für eine mögliche Anwendung der im Qualifikationsprogramm erworbenen Kompetenzen sind in diesem Kapitel bereits erörtert worden.

Zusätzlich steht ein, wenn auch sehr einfacher, Indikator zur Verfügung, um die zu erwartende Anwendung des Qualifizierungsprogramms abzuschätzen. Im Zusammenhang mit der Frage, ob und wie das jeweilige Modul dazu beitragen konnte, die Person auf Beratungskontexte vorzubereiten, haben die Befragten die Aussage eingeschätzt: „Ich werde Schulen zu diesem Inhalt ein Angebot machen.“ Hier geht es also um nur angedachte oder auch fest geplante Beratungsvorhaben der Beraterinnen und Berater für Demokra-

tiempädagogik. Zwar sind Beratungsangebote zukünftig häufiger geplant als bisher faktisch erfolgt (Mittelwert 0,9 gegenüber 1,6). Dennoch gaben damit lediglich 23% eindeutig an, dass sie Schulen zum Thema des Moduls ein Beratungsangebot machen werden. Nicht einmal jeder/jede vierte Berater/in plante also zum Zeitpunkt der Befragung für die Zukunft Beratungsangebote. Aus dieser Perspektive erscheinen die Transferchancen des Multiplikatorenprogramms eher mäßig.

Dabei ergeben sich zunächst beachtliche Differenzen zwischen Beraterinnen und Beratern aus den verschiedenen Bundesländern (vgl. Abb. 2). Aus der freilich sehr beschränkten Perspektive dieses Indikators sind die Transferchancen des Qualifizierungsprogramms und damit zugleich des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ also zwischen den Bundesländern sehr unterschiedlich verteilt.

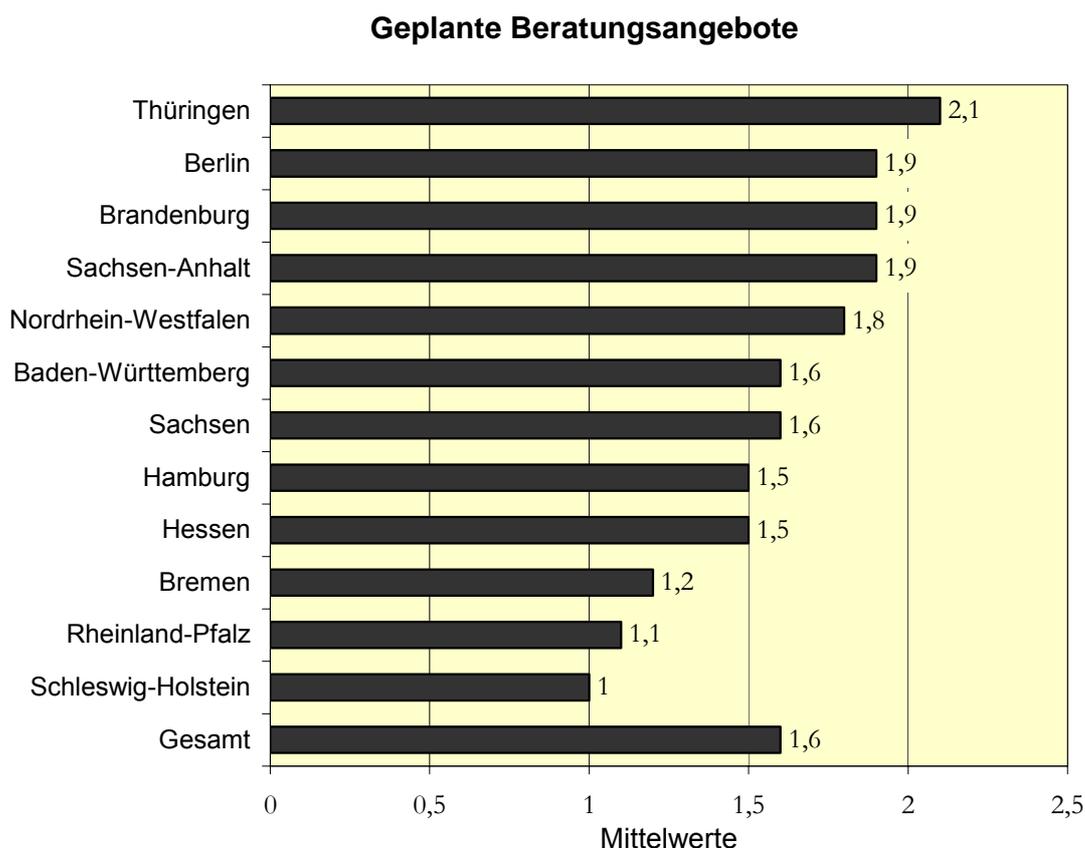


Abb. 2 Geplante Beratungsangebote im Vergleich zwischen den Bundesländern
(Gesamt N=285; BW N=18, BB N=35, RP N=18, HE N=28, SN N=31, ST N=12,
B N=29, SH N=16, HH N=35, TH N=15, BR N=11, NRW N=21)

Zudem ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Modulen. Die Chancen, dass die jeweiligen Modul Inhalte durch die Multiplikatoren in das Schulsystem getragen werden, sind also gleichfalls unterschiedlich verteilt. Damit sind zugleich die Transferchancen verschiedener Konzepte und Elemente der Demokratiepädagogik angesprochen. Bessere Chancen, in die Schulen getragen zu werden, haben die Modul Inhalte zur Zivilcourage (2,3), zum Verständnisintensiven Lernen (2,2) und zur Selbstwirksamkeit (2,0). Eher geringe Chancen haben demgegenüber Themen wie Werte- und Moralerziehung und Konfliktbearbeitung (1,4 bzw. 1,5). Dass das Modul „Beratung und Moderation“ mit einer durchschnittlichen Bewertung von 0,8 schlechte Chancen hat, als Beratungsangebot in die Schulen Eingang zu finden, muss keinen Anlass zur Sorge geben, da dieses im Qualifizierungsprogramm vornehmlich zur Kompetenzentwicklung der Berater selbst beitrug.

4.5 Fazit

Mit Blick auf die Evaluationskriterien und mit Rückgriff auf die zusammengetragenen Ergebnisse lässt sich folgende Bilanz für die Evaluation des Qualifizierungsprogramms „Berater/in für Demokratiepädagogik“ ziehen.

Den Verantwortlichen im Qualifizierungsprogramm ist es in hohem Maße gelungen, bei der Gestaltung der Qualifizierungsmodule den Anforderungen der Weiterbildungsfor-schung zu genügen. Die Veranstaltungen waren im Urteil der Teilnehmerinnen und Teil-nehmer eindeutig teilnehmerorientiert und partizipativ gestaltet, gut strukturiert, mit Praxisbeispielen angereichert und stellten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern häufig Materialien zur späteren Unterstützung zur Verfügung. Das gute Kursklima hat zu einer offenen und kooperativen Arbeitsatmosphäre beigetragen. Das Interesse und die Qualifi-kation der Dozentinnen und Dozenten wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr hoch eingeschätzt. All diese Aspekte spiegeln sich schließlich in der hohen Zufrie-denheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Modulveranstaltungen. Die Wahr-nehmung und Akzeptanz der Fortbildungsveranstaltungen kann somit abschließend als außerordentlich gut bewertet werden.

Auch der Lernerfolg kann als gut bezeichnet werden, hätte aber in einem wesentlichen Aspekt noch besser ausfallen können. Während der Wissens- und Kompetenzzuwachs in Hinblick auf demokratiepädagogisch relevante Inhalte, auch was deren Praxisrelevanz und Anwendbarkeit betrifft, positiv bewertet werden kann, liegt das problematische Element in der Beraterrolle, für die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgebildet wur-den. Die zu erwerbenden Beraterkompetenzen sind im Rahmen der Modulveranstaltun-gen noch nicht im wünschenswerten Maße entfaltet worden. Es ist allerdings zu bedenken, dass man von einer fünftägigen Fortbildungsveranstaltung und auch vom Be-such mehrerer solcher Module, wenngleich sie eine Praxisphase einschlossen, schwerlich erwarten kann, dass die darin fortgebildeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer, vor allem wenn sie über keine Vorerfahrungen in der Fortbildungs- und Beratungsarbeit verfügen, nach dieser Qualifizierung die anspruchsvolle Rolle eines Beraters und Multiplikators angemessen ausfüllen können.

Das letzte Evaluationskriterium verweist auf den Zweck der Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik, nämlich den Transfer und die Nachhaltigkeit der Ergebnisse des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ zu *sichern*. Der Transfer der im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ entwickelten und erprobten Innovati-onen hängt davon ab, inwieweit es den Beratern/innen gelingt, das Gelernte tatsächlich anzuwenden. Die (Praxis-)Transferchancen des Qualifizierungsprogramms sind damit ausschlaggebend für den (Innovations-)Transfer des BLK-Programms.

Die Bedingungen für den Transfer des Gelernten in die Praxis, im Sinne einer möglichen Anwendung beim Einsatz als Demokratieberaterin und -berater, müssen auf der Grundla-ge der Teilnehmerbefragung leider ambivalent eingeschätzt werden. Zwar ist die Motivati-on der Beraterinnen und Berater hoch – sie schreiben den Modulinhalten große Bedeutung zu und sind motiviert, sich mit dem Thema weiter zu beschäftigen. Nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten jedoch bisher mit den verschiedenen Modulinhalten Erfahrungen in der Praxis sammeln, und wenige haben tatsächlich schon ein Ber-atungsangebot an Schulen gemacht. Ausgesprochen problematisch ist die Unklarheit in Hinblick auf ihre Rolle als Beraterin und Berater. Diese Unsicherheit betrifft sowohl die Tätigkeit der Beratung selbst – von der Akquise der Schulen bis zur konkreten Arbeit vor Ort. Die Unsicherheit bezieht sich aber auch auf die Rahmenbedingungen in den jeweili-gen Bundesländern für den Einsatz als Demokratieberaterin oder Demokratieberater.

Um die Chancen des Transfers der Fortbildungsinhalte in die Beratungspraxis zu erhöhen und damit zugleich zum Innovationstransfers des BLK-Programms beizutragen, müssen auf der einen Seite die Beratungskompetenzen der Demokratieberaterinnen und -berater

noch weiter entwickelt und Vernetzungen zwischen den Beraterinnen und Beratern gefördert werden. Auf der anderen Seite müssen sich die strukturellen Rahmenbedingungen in den Bundesländern für den Einsatz der Beraterinnen und Berater sowie die Kommunikation und Verständigung zwischen den Ländern und den Demokratieberaterinnen und -beratern noch verbessern.

5 Demokratiepädagogische Netzwerke

Die folgenden Hinweise spiegeln den Stand zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses am 31.8.2007 wider, eine aktualisierte Darstellung der Transferprojekte ist unter: www.blk-demokratie.de zu finden.

5.1 Institutionen und Organisationen

LISUM Berlin-Brandenburg

Demokratiepädagogik bildet einen Schwerpunkt im Referat „Übergreifende Themen“ im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

Demokratiepädagogik⁸⁴ differenziert sich in verschiedenen Themen, u. a. Menschenrechts- und Friedenserziehung, Gewaltprävention, Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter, Interkulturelle Bildung, soziales Lernen, Rechtsextremismus, Globales Lernen. Hierzu werden im Referat Konzepte ausgearbeitet, Projekte begleitet sowie die regionalen Fortbilderinnen und -bilder qualifiziert.



Die regionalen Fortbilderinnen und Fortbilder arbeiten unmittelbar mit den Schulen zusammen, indem sie die Lehrerinnen und Lehrer beraten und fortbilden bzw. Fortbildung vermitteln. Sie sind in Berlin in den Bezirken als „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und in Brandenburg als ÜT-Beraterinnen und -Berater tätig.

Eine Zusammenfassung aller übergreifender Themen (Demokratie, Gesundheit, Medien, Mobilität, Ökologie und Recht) leistet für das Land Brandenburg das Konzept „**PIT Brandenburg – Schulische Prävention im Team**“⁸⁵. PIT versteht sich als neues ganzheitliches Präventionskonzept, in dem u.a. die oben genannten Felder angesprochen werden. Es soll die

⁸⁴ <http://www.bildung-brandenburg.de/demokratiepaedagogik.html>

⁸⁵ <http://www.bildung-brandenburg.de/pitbrandenburg.html>

Lehrkräfte bei ihrer unterrichtlichen Arbeit im Fach sowie fachübergreifend und fächerverbindend bei der Behandlung übergreifender Themen unterstützen. Das Implementierungskonzept von PIT geht von einem ganzheitlichen Schulentwicklungsansatz aus, der die Entwicklung einer demokratischen Lern- und Schulkultur als Grundlage bietet.

Begleitend zu dem BLK-Programm „Demokratie leben und lernen“ sind durch das LISUM Brandenburg in den Jahren 2004 – 2007 116 Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik ausgebildet worden. Die 15 brandenburgischen Beraterinnen und Berater sind größtenteils Lehrkräfte, die im Beratungs- und Unterstützungssystem der Staatlichen Schulämter tätig sind, wie auch in der RAA Brandenburg. Die 12 Berliner Beraterinnen und Berater wurden teilweise als Multiplikatoren in die regionale Fortbildung in den Berliner Bezirken integriert.



An den 12 brandenburgischen und 21 Berliner Demokratie-Schulen wurden Kompetenzen und Materialien entwickelt, die für Schulentwicklungsprozesse nutzbar gemacht werden können. Im Rahmen eines Netzwerks werden die Schulen weiterhin motiviert und auch materiell unterstützt, um ihre eigenen Demokratieprojekte weiter zu entwickeln und gewonnene Erfahrungen an neue Demokratie-Schulen weiter zu geben.

Im Mittelpunkt des Netzwerks steht das gemeinsame Berliner und Brandenburger Demokratieprojekt „Hands across the campus“. Das Projekt stammt aus den USA und ist Teil der „Civic Education“. Das Projekt wird in Deutschland seit 2003 in einem Kooperationsvorhaben des American Jewish

Committee und des LISUM umgesetzt. Es knüpft an den Ergebnissen und Erfahrungen der Schulen im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ an. Das Projekt besteht aus einem Curriculum und einem Youth-Leader-Programm. Das Curriculum enthält fünf Lernbausteine. Die Bausteine beschäftigen sich mit folgenden Themen: Identität und Gesellschaft, Lebendige Demokratie, Demokratie in Deutschland und den USA, Menschenrechte und Herausforderungen für die Demokratie. Der enge Zusammenhang zum BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ besteht darin, dass durch das Hands-Programm Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden, in denen die konkrete Interessenvertretung von Jugendlichen an der Schule ermöglicht wird.

Ein weiterer Zusammenhang ergibt sich aus der Zusammenführung demokratiepädagogischer Inhalte und Methoden, insbesondere des kooperativen Lernens, des Service Learning und der Peer-Mediation. Bei der Zusammenführung des Berliner und des Brandenburgischen Bildungsservers wird eine Vernetzungsplattform entstehen, auf der alle Aktivitäten beider Bundesländer sowie die kooperative Zusammenarbeit mit dem American Jewish Committee (AJC), der RAA Berlin und Brandenburg e. V., democaris e. V. und weiteren freien Trägern präsentiert werden.

Kontakt:

Ulrike Kahn, E-Mail: ulrike.kahn@lisum.berlin-brandenburg.de
Tel.: 03378 209-417
(Referatsleiterin)

Michael Rump-Räuber, E-Mail: michael.rump-raeuber@lisum.berlin-brandenburg.de
Tel.: 03378 209-429

Ralf Dietrich, E-Mail: ralf.dietrich@lisum.berlin-brandenburg.de
Tel.: 03378 209-425

Birgit Schröder, E-Mail: koordination.pit@lisum.berlin-brandenburg.de
Tel.: 03378 209-406

RAA Brandenburg

Die RAA Brandenburg (Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule) setzen sich seit ihrer Gründung im Jahr 1992 für die Förderung von Weltoffenheit und Demokratie im Land Brandenburg ein.

Die RAA Brandenburg initiieren und gestalten Bildungsprozesse und Projekte im Bereich des demokratischen, interkulturellen, historisch-politischen und globalen Lernens. Sie arbeiten vor allem mit Schulen, aber auch mit außerschulischen Einrichtungen, Kommunen, Städten und mit Netzwerken, Bündnissen und verschiedenen Institutionen und Stiftungen zusammen. Die RAA Brandenburg sind mit lokalen Niederlassungen in jedem Schulamtsbereich vertreten.

Ein Schwerpunkt der Tätigkeit der RAA Brandenburg ist seit einigen Jahren die Beratung von Schulen im Bereich Demokratiepädagogik. Dazu zählen Angebote von Fortbildungen sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Soziales Lernen, Klassenrat, Service Learning/Verantwortung Lernen, Anti-Bias-Training und Mediation sowie die Beratung und Begleitung bei demokratischen Schulentwicklungsprozessen.

Weiterhin unterstützen die RAA Brandenburg die Vernetzung von demokratiepädagogisch interessierten Schulen in Brandenburg und führen internationale Fachtagungen und Konferenzen zum Thema Demokratieerziehung durch.

Die RAA Brandenburg haben außerdem seit 2003 die Landeskoordination des bundesweit größten Schulnetzwerksprojekts „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ inne. In Brandenburg sind bereits 24 Schulen mit dem Titel ausgezeichnet worden.

Kontakt:

Weitere Informationen zu RAA Brandenburg finden Sie unter www.raa-brandenburg.de

DeGeDe

Die DeGeDe (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik) ist eine überfachlich organisierte Initiative für alle, denen die Schaffung demokratischer und demokratieförderlicher Lernprozesse und Lebensverhältnisse in Erziehung, Bildung und Gesellschaft am Herzen liegt. Sie will Akteuren in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen, in Kommunen, in Wissenschaft und Fortbildung sowie in der Politik eine Kompetenz- und Kommunikationsplattform bieten, durch die das vielfältige Spektrum demokratiepädagogischer Ansätze und Anstrengungen gebündelt und ihre regionale sowie bundes- und europaweite Entwicklung befördert werden kann.

Gegründet wurde die Gesellschaft im Jahr 2005 im Zusammenhang des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in den Jahren 2002 bis 2007 geförderten Schulentwicklungsprogramms „Demokratie lernen und leben“, an dem bundesweit über 150 Schulen teilnahmen. Deshalb ist es ein besonderes Anliegen der DeGeDe, die im Rahmen dieses Programms entwickelte Expertise in Praxis und Theorie zu verbreiten und auszubauen.

Die Gesellschaft versteht sich als zivilgesellschaftlich tätige Agentur, die sich für den Transfer erprobter und praxistauglicher demokratiepädagogischer Ansätze und Methoden in die Regelpraxis der Schulen einsetzt. Dazu gehört u. a.:

- die Bereitstellung und Verbreitung von Wissen und Information für Praxis und Wissenschaft;

- der Aufbau und die Vermittlung von Beratungs- und Fortbildungsangeboten;
- die Planung und Durchführung bundesweiter und regionaler Projekte in Kooperation mit staatlichen und zivilgesellschaftlichen Partnern;
- die Bildung und Pflege lokaler, regionaler und bundesweiter Netzwerke;
- die nationale und internationale Interessenvertretung demokratiepädagogisch ausgerichteter innovativer Bildungspolitik.

Kontakt:

Weitere Informationen zur DeGeDe finden Sie unter www.degede.de

Zum Hintergrund und den Erfahrungen des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ finden Sie Informationen unter www.blk-demokratie.de.

Democaris e. V.

Democaris e. V. wurde im August 2006 als gemeinnütziger Verein zur Förderung, Bildung und Erziehung gegründet. Der Verein arbeitet konzeptionell und praktisch an der Entwicklung und Durchführung innovativer, demokratiepädagogischer Organisationsformen und Strukturen in allen Bildungsbereichen.

Democaris entwickelt Feedback-Prozesse für alle Ebenen des Bildungssystems, berät und begleitet Schulen/Institutionen bei der konkreten Durchführung der Prozesse sowie der Entwicklung/Durchführung der aus den Ergebnissen resultierenden Maßnahmen:

- Leitungs-Feedback (Kollegium → die Schulleitung)
- Team-Feedback (Kollegium → Zusammenarbeit im Kollegium)
- Schüler-Lehrer-Feedback (Schülerinnen und Schüler → Lehrerinnen und Lehrer) und
- Eltern-Feedback (Eltern → Schule)

Die persönlichen Stärken und Schwächen werden analysiert, um daraus notwendige Veränderungen abzuleiten. Dieser intensive Prozess wird von Democaris in enger Zusammenarbeit mit den Beteiligten geplant, durchgeführt, gesteuert und gestützt.

Auf der Basis der Ergebnisse aus den Feedback-Prozessen bietet Democaris auf den individuellen Bedarf zugeschnittene Unterstützungsmaßnahmen an, z. B. Workshops/ Fortbildungen/Prozessbegleitung zu den Themen

- Intensivierung der Eltern-Arbeit durch Aufbau einer Eltern-Kooperations-Datenbank (Zusammenarbeit Eltern-Schule),
- Unterrichtsmethoden/soziales Lernen,
- Zivilcourage,
- Zusammenarbeit Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler (Positive Kommunikation / Motivation / Optimierung des Lernklimas),
- Zusammenarbeit im Kollegium (Positive Kommunikation / Miteinander arbeiten / grundlegende Werte im Kollegium oder die Suche nach einem pädagogischen Konsens)
- Themenübergreifender Unterricht,
- Methodentraining (wie lernen Schülerinnen und Schüler das „Lernen“),
- Projektmanagement (z. B. für Steuergruppen, Schulleitungen ...),

- Führung für Schulleitungen (Kommunikation, Information, Mitarbeitergespräche ...),
- Erarbeitung eines Schulprogramms.

Dass Democaris von „Außen“ (nicht aus der Schulaufsicht) kommt, hilft, die verhärteten Strukturen aufzubrechen. Die Kosten werden je nach Maßnahme vom Ministerium für Jugend, Bildung und Sport, von Schulämtern, von Schulträgern z. B. Kommunen, von Fördervereinen, von Stiftungen oder von Sponsoren aus der Wirtschaft übernommen.

Kontakt:

Mehr über den Verein, unsere Arbeit und Angebote finden Sie unter www.democaris.de.

Democaris e. V. – Gemeinnütziger Verein zur Förderung von Bildung und Erziehung,
Luckenwalder Straße 31, 15838 Am Mellensee,
Tel.: 0337 30 13 51, Fax: 03377 30 14 51

E-Mail: info@democaris.de

Demokratiepädagogik & Projektlernen. Angebote des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

Schule als Demokratie (Schul – Innenpolitik)

DEMOKRATISCHE SCHULKULTUR

- Entwicklung eines demokratiepädagogisch orientierten Schulprogramms, Wolfgang Steiner
- Schule demokratisch leiten – auf allen Ebenen, Claudia Wetterhahn, Dr. Gabriele Kandzora
- Klassen- und Schulsprecherqualifizierung, Tammo Krüger, Dieter Lünse
- Workshop Schülerzeitung, Arne Semsrott, Phyllis Albrecht

DEMOKRATISCHE HANDLUNGSKOMPETENZ

- Klassenrat, Sonja Baukloh-Herzig, Claudia Wetterhahn
- Selbstwirksamkeit fördern, Claudia Wetterhahn
- Entwicklung von Schülerpartizipation durch Schulsozialarbeit, Dörte Schnell

Schule in der Demokratie (Schul – Außenpolitik)

Wilhelmsburg:

STADTTEILKULTUR

Die Insel liest weiter (Wilhelmsburger Lesewoche), Wilhelm Kelber-Bretz
Die Insel forscht, Wilhelm Kelber-Bretz, Regina Marek, Wolfgang Steiner
Tanztheater für Gewaltprävention, Irinell Ruf

STADTTEILKOOPERATION

Inselkompetenz, Heinz Wernicke

Hamburg-Mitte:

STADTTEILKOOOPERATION

„Glokal“ handeln lernen mit Viva con Agua, Christian Pantenius, Benjamin Adrion, Wolfgang Steiner

Eimsbüttel:

STADTTEILKULTUR

Lehmbauaktion im Schanzenpark, Nepomuk Derksen

Projektlernen und Unterrichtsentwicklung

- SCHULEIGENES CURRICULUM, Aufgabengebiete entdecken und entwickeln, Wolfgang Steiner
- DEMOKRATIE LERNEN, Unterrichtsprojekt „Dorfgründung“, Dr. Andreas Petrik
- ERKUNDUNGSPROJEKT „Richtiges“ Erinnern? Lisa Rosa, Wolfgang Steiner, Viktor Hert

Demokratiepädagogische Angebote der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung:

SCHULENTWICKLUNG

Interkulturelle und internationale Schulentwicklung, Dragica Brügel, Regine Hartung, N.N.

SOZIALKOMPETENZ

Trainingsprogramme zum interkulturellen und demokratischen Lernen, Dragica Brügel, Regine Hartung

Kontakt:**Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg**

Demokratie- und Projektlernen, Wolfgang Steiner, Hohe Weide 12, 20259 Hamburg
Tel.: 040 42801-2679, Fax: 040 42801-2948

E-Mail: wolfgang.steiner@li-hamburg.de

www.li-hamburg.de/demokratie

Weitere Anschriften der Hamburger Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik finden sich im Kapitel 5.2.2

Landes-Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (Hessen)

Ab Sommer 2007 wird es in Hessen das Landes-Projekt „Gewaltprävention und Demokratie Lernen“ geben. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind:

- „Mediation und Partizipation“
- „Prävention im Team (PIT)“ und
- „Buddy“

Weitere Informationen zum Projekt:

Angelika Fabricius, E-Mail: a.fabricius@afl.hessen.de

Stefan Rech, E-Mail: stefanrech@gmx.de

Christian Wild, E-Mail: c.wild@afl.hessen.de

Modellprogramm „Demokratie-Transfer“ Sachsen-Anhalt (Laufzeit 2007-2010)

Das Programmelement von Sachsen-Anhalt im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ wird nach der erfolgreichen Beendigung im März 2007 als landesinternes Transferprogramm mit den folgenden Zielstellungen fortgeführt:

1. Aufbau von regionalen Netzwerken mit acht Modellversuchsschulen als Kernschulen und jeweils vier Kooperationsschulen – Übertragung der Ergebnisse und Erfahrungen in die Kooperationsschulen, Fortsetzung der Erprobungen und der Schulentwicklung in den Kernschulen
2. Ausbau von dauerhaften Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für den Transfer
3. Umfängliche Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Integration in die Lehrer- und Schulleiterfortbildung

Laufzeit: 1. April 2007 – 31. März 2010

Projektleitung: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung
und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Halle)
Riebeckplatz 9, 06110 Halle

Dr. Margit Colditz (Projektleiterin)
Tel.: 0345 2042290
E-Mail: mcolditz@lisa.mk.lsa-net.de

Dr. Catrin Kötters-König (Projektkoordinatorin)
Tel.: 0345 2042324
E-Mail: ckoetters@lisa.mk.lsa-net.de

Sandra Groh (Projektsachbearbeiterin)
Tel.: 0345 2042328
E-Mail: sgroh@lisa.mk.lsa-net.de

Programmhauptseite: <http://www.modellversuche.bildung-lsa.de/demokra/startseite.html>

Aktion Kinder- und Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e. V.

Die Aktion Kinder- und Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e.V. bietet neben Seminarangeboten u.a. zu Service-Learning und Prävention von Rechtsextremismus auch entsprechende Materialien an. Außerdem ist sie Landesbüro der Aktion „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“.

Kontakt:

Ansprechpartnerin für Demokratiepädagogik ist Christa Limmer
Tel.: 0431 2606878
E-Mail: info@akjs-sh.de,

Koordinierungsstelle für den Transfer des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ am Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz

Nach Ablauf des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ wurde am Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz eine Koordinierungsstelle für den Transfer des Programms in Rheinland-Pfalz eingerichtet. Ab dem Schuljahr 2007/2008 wird eine Projektgruppe der Koordinierungsstelle ein Konzept für den Transfer „Demokratie lernen und leben in Rheinland-Pfalz“ entwickeln und erproben.

Kontakt:

Dorothea Werner-Tokarski
Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Europaplatz 7 – 9, 55543 Bad Kreuznach
Tel.: 0671 84088-47, Fax: 0671 8408810
E-Mail: Werner-Tokarski@pz.bildung-rp.de

Demokratiepädagogikberatung in Thüringen

Wir repräsentieren hier den Verbund Thüringer Berater und Beraterinnen für Demokratiepädagogik. Auf der Grundlage unserer Werteüberzeugung im Blick auf demokratische Schulentwicklungsprozesse und der Qualifikationen und Erfahrungen, die wir im Verlauf unserer individuellen Aus- und Weiterbildung erworben haben, möchten wir interessierten Partnern Angebote unterbreiten, um eine demokratische Schulentwicklung zu begleiten.

In unserem Ansatz stehen die Menschen mit ihren Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Deshalb erarbeiten wir mit ihnen ein passgenaues Entwicklungskonzept und begleiten sie auf diesem Weg.

Das Programm „Demokratie lernen und leben“ verstand sich ausdrücklich als Schulentwicklungsprogramm. Ausgehend von diesem Grundsatz sind erstmals Elemente und Bausteine zum aktiven Demokratie-Lernen und der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung in einem modulartigen Konzept miteinander vernetzt, bundesweit an Programmschulen erprobt und evaluiert worden.

Beratung für Demokratiepädagogik bedeutet, demokratische Schulentwicklungsprozesse oder Projekte in Schulen zu initiieren, zu begleiten und zu beraten mit dem Ziel, Unterricht und Schulkultur zu demokratisieren und leistungsfähiger zu machen sowie demokratische Handlungskompetenzen bei Lehrenden und Lernenden an Schulen zu entwickeln und zu fördern durch:

Beratung und Begleitung

Begleitung von Prozessen auf der Grundlage einer Analyse der Schule und ihrer Entwicklung über einen längeren Zeitraum. Daraus werden je nach dem individuellen Bedarf Konzeptionen zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz und demokratischer Schulkultur entwickelt sowie deren Implementierung begleitet. Zu diesem Prozess gehören die Konzeptionen sowie Aufgaben von der Idee bis zur Umsetzung und Evaluation.

Fortbildung und Training

Erweiterung der Kompetenzen aller an der Schule Beteiligten durch Trainings, Übungen, Projektbausteine und Seminare für Kollegien und Schulklassen.

Information und Fachberatung

Angebot von Informationen zu demokratiepädagogisch relevanten Themenfeldern sowie Erstellung situationsbezogener Analysen zu einem aktuellen Handlungsanlass, und Entwicklung eines zielgerichteten Informations- und Beratungsangebots zur konkreten und kurzfristigen Problemlösung oder zum Aufzeigen von alternativen Möglichkeiten.

Coaching und Supervision

Unterstützung von Veränderungsprozessen an Schulen, die individuelle Veränderungen der einzelnen Person, aber auch in den verschiedenen Gruppen einschließen. Solche Unterstützung kann durch Coaching und/oder Supervision von Einzelpersonen, Gruppen, und Kollegien angeboten werden. Diese beiden Methoden stärken die rollenspezifische Kompetenz des Einzelnen und das Miteinander in Gruppen/Teams.

Mit unserem Angebot stehen wir in allen Bundesländern sowie im deutschsprachigen europäischen Raum zur Verfügung. Wir streben eine bundesweite und internationale Vernetzung und Kooperation mit Beraterinnen und Beratern an.

Kontakt:

Ausführliche Informationen zu uns und unserem Konzept sind zu finden unter:
www.demokratiepaedagogikberatung.de

5.2 Fortbilderinnen und Fortbilder; Beraterinnen und Berater

5.2.1 Modulverantwortliche im Programm der Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik

Prof. Dr. Wolfgang Althof – Modul “Soziomoralische Entwicklung, Werte und Moralerziehung”

Geb. 1950, Dr. phil., Universitätsprofessor an der University of Missouri – St. Louis, USA (Teresa M. Fischer Endowed Chair of Citizenship Education). Diplomstudium Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg, Promotion an der Universität Fribourg (Schweiz), Habilitation an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg. 1984 – 1994 Forschung und Lehre an der Universität Fribourg, zuletzt als Titularprofessor; Initiator und Berater von zahlreichen Schuldemokratieprojekten in der Schweiz („Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft gestalten“, „Just Community“). Direktor des *Citizenship Education Clearing House* (CECH) und Co-Direktor des *Center for Character and Citizenship* an der University of Missouri – St. Louis.

University of Missouri – St. Louis, One University Boulevard – St. Louis, 412 Marillac Hall, St. Louis, Missouri 63121-4400,
Tel.: +314 516-6818

E-Mail: althofw@umsl.edu

Dipl.-Psych. Sabine Backes – Modul „Training von Zivilcourage“

Geb. 1977, Diplompsychologin, Studium der Psychologie am Georg-Elias-Müller Institut für Psychologie der Georg-August-Universität Göttingen, seit 2004 Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl Allgemeine Psychologie (Motivation) an der Universität Zürich.

Forschung: Strategien zur Unterstützung der Zielverfolgung; Bedingungen von Zivilcourage

Praxis: Entwicklung und Durchführung des Göttinger Zivilcourage-Trainings (Prof. Dr. M. Boos und Dr. K. J. Jonas); Durchführung des Zürcher Zivilcourage-Trainings; Mitarbeit an der Entwicklung sowie Durchführung des Train-the-Trainer Programms zum Zürcher Zivilcourage-Training.

Lehrstuhl für Allgemeine Psychologie (Motivation), Psychologisches Institut, Universität Zürich, Binzmühlestrasse 14/6, CH-8050 Zürich
Tel.: +41-44 635-7517,

E-Mail: s.backes@psychologie.uzh.ch

Dr. Wolfgang Beutel, Jena – Modul „Verständnisintensives Lernen“

Geb. 1958, Dr. phil, Staatsexamen Lehramt Gymnasien (Deutsch, Pädagogik, Politik) an der Universität Tübingen; Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Geschäftsführer des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“.

Email: beutel@demokratisch-handeln.de

Dr. Christian Böhm – Modul „Konfliktbearbeitung und Schulentwicklung“

Geb. 1962, Diplompsychologe, Leiter der Beratungsstelle Gewaltprävention (Behörde für Bildung und Sport). Dissertation über Konfliktbewältigung und Gewaltprävention im schulischen Kontext. Fortbildungen für Lehrkräfte und mehrjährige Erfahrung im Bereich der Krisenintervention. Zusatzausbildung in systemischer Beratung und Prozessbegleitung.

Beratungsstelle Gewaltprävention (BSG), Winterhuder Weg 11, 22085 Hamburg,
Fax: 040-428 63-62 45,
E-Mail: gewaltpraevention@li-hamburg.de

Dr. Christian Böhm (Leitung),
Tel.: 040 428 63-62 35 (Mobil: 0172 433 11 97),
E-Mail: christian.boehm@li-hamburg.de

Prof. Dr. Veronika Brandstätter-Morawietz – Modul „Training von Zivilcourage“

Geb. 1963, Studium der Psychologie, Sonderpädagogik und Volkswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), 1988 bis 1992 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München, Promotion 1991 an der LMU München, 1992 – 1993 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kontaktstudium Management der Universität Augsburg, 1994 - 2003 Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Sozialpsychologie der LMU, Habilitation 2000, seit 2003 Professorin für Allgemeine Psychologie (Motivation) an der Universität Zürich.

Forschung: Bedingungen erfolgreichen Zielstrebens; Bedingungen von Zivilcourage; Ansätze zur Förderung von Zivilcourage; Einfluss des impliziten Menschenbildes auf das Führungsverhalten.

Praxis: Tätigkeit als Trainerin zu Zivilcourage, Motivationsförderung und Mitarbeiterführung.

Lehrstuhl für Allgemeine Psychologie (Motivation), Psychologisches Institut,
Universität Zürich, Binzmühlestrasse 14/6, CH-8050 Zürich,
Tel.: +41-44 635-7511,

E-Mail: v.brandstaetter@psychologie.uzh.ch

Wolfgang Emer – Modul „Projekt didaktik“

Ak. Oberrat am Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein Westfalen für die Fächer Geschichte und Französisch. Koordinator einer AG zum Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg. Dort zahlreiche Publikationen zur Projektarbeit im schulischen Bereich, zuletzt mit Dr. K. D. Lenzen von der Laborschule Bielefeld (Projektunterricht gestalten – Schule entwickeln, Hohengehren 2. A. 2005). Jahrelang in der Lehrerfortbildung zum Projektunterricht tätig, an vielen Schulen und Lehrerfortbildungseinrichtungen im In- und Ausland (Belgien, USA).

Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Postfach 100131,
33501 Bielefeld,
Tel.: 0521 106-2857

E-Mail: wolfgang.emer@uni-bielefeld.de

Angelika Fabricius – Modul „Konfliktbearbeitung und Schulentwicklung“

10-jährige Berufspraxis als Lehrerin. Seit 1994 Diplom-Supervisorin, seitdem tätig als freie Supervisorin, Beraterin, Mediatorin und Trainerin für Mediation in sozialen Organisationen, hauptsächlich im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP). Seit 1996 im HeLP als Schulberaterin und als Fortbildnerin für konstruktive Konfliktbearbeitung und Schulprogrammentwicklung. Stellvertretende Leiterin des Projektes „Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention“ im HeLP. Ausbildung von Teilkollegien zum Thema Gewaltprävention und Schulprogramm und Begleitung von Schulen auf dem Weg zu einer konstruktiven Konfliktkultur.

Tel.: 0561 8101-168

E-Mail: a.fabricius@afl.hessen

Prof. Dr. Peter Fauser – Modul „Verständnisintensives Lernen“

Geb. 1948, Dr. rer. soc., Universitätsprofessor (Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung, Friedrich-Schiller-Universität Jena). Vorstandsmitglied der Akademie für Bildungsreform; Lehramt für Grund- und Hauptschulen (Musik und Mathematik) sowie Diplomstudium. Erziehungswissenschaft, Promotion und Habilitation an der Universität Tübingen. Wissenschaftlicher Leiter des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Vereinsvorsitzender und Initiator der IMAGINATA Jena, Mitglied der Koordinierungsgruppe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“.

Imaginata Umspannwerk Nord, Löbstedter Straße 67, 07749 Jena,

Prof. Dr. Peter Fauser

Tel.: 03641 88 99 11

E-Mail: P.Fauser@imaginata.de

Susanne Frank – Modul „Civic Education“

Geb. 1971, Ethnologin, M.A. / Dipl.-Volksw., mehrjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung (Kommunikations-, Team- und Konflikttraining) und Museumspädagogik (Aufbau einer Ausstellung für Kinder am Ethnologischen Museum Berlin), seit 2003 Seminarleiterin und Autorin im Bereich Demokratieerziehung und Kommunikation. Themenschwerpunkte: Ansätze der Civic Education, Lernformen zum Aufbau von Kompetenzen, sowie internationale Ansätze zur Inklusion und interkulturellem Lernen. Tätigkeiten im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ u. a. für Schulen, außerschulische Träger, verschiedene Landesinstitute der Lehrerfortbildung, sowie Stiftungen.

Arbeitskreis „Kulturelle Vielfalt in der Demokratie“ – Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik

E-Mail: susannefrank@ukonline.co.uk

Prof. Dr. Dieter Frey – Modul „Training von Zivilcourage“

Geb. 1946, Studium der Sozialwissenschaften an den Universitäten Mannheim und Hamburg, nach Promotion und Habilitation von 1978 bis 1993 Professor für Sozial- und Organisationspsychologie an der Universität Kiel, 1988 bis 1990 Theodor-Heuss-Professor an der Graduate Faculty der New School for Social Research in New York, seit 1993 Professor für Sozial- und Wirtschaftspsychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Forschung: Grundlagenforschung zu sozialpsychologischen Theorien, angewandte Forschung zu den Bereichen Führung, Motivation, Innovation, Kreativität, Teamarbeit, Zivilcourage.

Praxis: Beratung sozialer und kommerzieller Organisationen für innovative Unternehmenskulturen.

Lehrstuhl für Sozial- und Wirtschaftspsychologie, Department Psychologie,
Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstraße 13, 80802 München
Tel.: 089 2180-5181

E-Mail: frey@psy.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Matthias Jerusalem, Berlin (HU) – Modul „Selbstwirksamkeitsförderung“

Geb. 1952, hat in Aachen Psychologie studiert und in Berlin promoviert und habilitiert. Seit 1992 ist er Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Emotion, Motivation und Leistung; Ressourcen, Stress und Gesundheit; Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülern; schulische Entwicklungsförderung und Prävention.

Prof. Dr. Matthias Jerusalem, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Humboldt-Universität zu Berlin, Sitz: Geschwister-Scholl-Straße 7, Unter den Linden 6, 10099 Berlin,
Tel.: 030 2093-4080, Fax 030 2093-4010,

E-Mail: jerusalem@educat.hu-berlin.de

Peer Kaeding – Modul „Konfliktbearbeitung und Schulentwicklung“

Geb. 1969. Diplompsychologe. Stellvertretender Leiter der Beratungsstelle Gewaltprävention (Behörde für Bildung und Sport in Hamburg). Arbeitsschwerpunkte sind Krisenintervention bei Gewaltvorfällen sowie die Förderung einer konstruktiven Konfliktkultur an Schulen. Veröffentlichungen zum Thema Streitschlichtung. Koordination von Streitschlichterprojekten an Hamburger Schulen.

Beratungsstelle Gewaltprävention (BSG), Winterhuder Weg 11, 22085 Hamburg

Fax: 428 63-62 45

E-Mail: gewaltpraevention@li-hamburg.de

Peer Kaeding (stellvertretende Leitung)

Tel.: 042863 6239, Mobil: 0428 896-160

E-Mail: peer.kaeding@li-hamburg.de

Dr. Johannes Klein-Heßling, Berlin (HU) – Modul „Selbstwirksamkeitsförderung“

Geb. 1967 in Heiden/Westfalen, Studium der Psychologie und Promotion zum Dr. phil. in Münster. Nach Tätigkeiten an den Universitäten Münster und Marburg seit 2000 Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie der Humboldt-Universität zu Berlin. Der Arbeitsschwerpunkt liegt in der Schulforschung sowie in der Lehreraus- Fort- und Weiterbildung.

Johannes Klein-Heßling, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Geschwister-Scholl-Straße 7, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Tel.: 030 2093-4024, Fax 030 2093-4010

E-Mail: johannes.klein-hessling@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Albert Scherr, PH Freiburg – Modul „Menschenrechte und interkulturelle Differenz“

Geb. 1958, Studium der Sozialwissenschaften, Berufstätigkeiten als Sozialpädagoge, Promotion an der Universität Frankfurt, Habilitationen an der Universität Karlsruhe. Langjährige Lehr- und Forschungserfahrungen und zahlreiche Veröffentlichungen zur Theorie und Praxis interkultureller und antirassistischer Pädagogik. Professor an der PH Freiburg.

Pädagogische Hochschule Freiburg,
Tel.: 0761 682 227

E-Mail: scherr@ph-freiburg.de

Dr. Wilfried Schubarth, Universitäten Potsdam und Greifswald – Modul „Konfliktbearbeitung und Schulentwicklung“

Geb. 1956, nach Lehrerstudium Promotion (Uni Leipzig) und Habilitation (TU Dresden), seitdem Privatdozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Greifswald (z.Z. Universität Potsdam), Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Schulforschung, vor allem Gewalt, Rechtsextremismus, Schulentwicklung, Prävention, Mediation, Evaluation.

Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Liebnecht-Str. 24-25,
14476 Potsdam, Ortsteil Golm,
Tel.: 0331 977-2176

E-Mail: wilschub@rz.uni-potsdam.de

Dr. Anne Sliwka, CIVICS Weinheim/ Universität Trier – Modul „Civic Education“

Geb. 1969, Studium der Geschichte, der Politikwissenschaft, der Philosophie und der Erziehungswissenschaften in Bonn, Paris und Oxford. Promotion an der University of Oxford. Berufstätigkeit in einem internationalen Projekt der Schulentwicklung. Wissenschaftlerin an der Universität Trier. Lehr- und Forschungserfahrungen in der schulischen und außerschulischen Pädagogik. Leiterin von CIVIC^S (Freudenberg Stiftung/Mercator Stiftung), Veröffentlichungen zur Theorie und Praxis des Lernens für Demokratie und Zivilgesellschaft, Projektleiterin des BLK-Programms "Demokratie lernen und leben" in Baden-Württemberg. Professorin für Bildungswissenschaften an der Universität Trier.

Universität Trier, FB I / Pädagogik, Universitätsring 15, 54286 Trier
Tel.: 0651 201-2380

E-Mail: sliwka@uni-trier.de

Dr. Jochen Spielmann, Berlin – Modul „Beratung und Moderation“

Geb. 1959 in Darmstadt, lebt seit 1983 in Berlin. Kunstwissenschaftler (Dr. phil.), Erwachsenenpädagoge (Dipl. Päd.), Supervisor (DGSv), „Themenzentrierte Interaktion“ (TZI) - Lehrbefähigung. 1991-2000 am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB), dem Vorgängerinstitut des LISUM. Freie Mitarbeit am LISUM Bbg in Projekten der Bereiche Schul-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Seit 2000 selbstständig tätig als Berater, Moderator, Supervisor, Trainer und Fortbildner in den Bereichen: Personal-, Team-, Organisations- und Projektentwicklung.

Dr. Jochen Spielmann, Lauterstraße 32, 12159 Berlin
Tel.: und Fax: 030 8521774

E-Mail: spielmann@degede.de; und jochen-spielmann.berlin@t-online.de
www.abconsult.de

Toni Stadelmann, Basel – Modul “Soziomoralische Entwicklung, Werte und Moralerziehung”

Geb. 1951, Mathematik- und Physikstudium an der Universität Basel, seit 25 Jahren Gymnasiallehrer in Basel. Ab 1992 Studium der Pädagogik bei Prof. Dr. F. Oser, Fribourg (CH) und Unterricht in Pädagogik und Psychologie. Fünf Jahre Trainer in der Lehrerfortbildung Basel (Basler Schulreform 1992-1997). 2003: Abschluss Nachdiplomlehrgang zum Dozent an pädagogischen Hochschulen (Prof. Dr. F. Oser).

Toni Stadelmann, Klybeckstrasse 124, CH-4057 Basel
Tel.: +41 (0)61 681 19 09, Fax +41 (0)61 373 92 63

E-Mail: tonistad@tiscalinet.ch

Wolfgang Steiner, Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung / Abteilung Fortbildung (LiF), Hamburg – Modul „ProjektDidaktik“

Geb. 1947, Studium Germanistik und Geschichte in Tübingen und Hamburg. Lehrer an Hamburger Gymnasien. Langjährige Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, speziell in der Lehrerfortbildung (alle Schulformen). Leiter des Beratungsbereichs ProjektDidaktik & Stadtteilkooperation am LiF. Lehrbeauftragter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. Veröffentlichungen und Mitarbeit u. a. bei HAMBURG MACHT SCHULE und PÄDAGOGIK. Projektleiter des BLK-Projekts „Demokratie lernen & leben“ in Hamburg.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Fortbildung/Referat Gesellschaft, Hohe Weide 12, 22529 Hamburg

E-Mail: wolfgang.steiner@li-hamburg.de

Dr. Ulrike Wolff-Jontofsohn, PH Freiburg – Modul „Menschenrechte und interkulturelle Differenz“

Geb. 1943, Studium Germanistik, Geschichte, Katholische Theologie, Erziehungswissenschaften, Berufstätigkeiten als Gymnasiallehrerin, DAAD-Lektorin und wiss. Mitarbeiterin; Lehr- und Forschungserfahrung in der schulischen und außerschulischen Pädagogik, seit 2002 Leiterin der Abteilung Lehrerfortbildung von Pädagogischer Hochschule und Universität Freiburg, seit 2006 als Expertin tätig für die OSCE im Bereich „Tolerance and Diversity Education“. Veröffentlichungen zur Theorie und Praxis von Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung im internationalen Vergleich.

Pädagogische Hochschule Freiburg
Tel.: 0761 682-544

E-Mail: wolff-jo@ph-freiburg.de

5.2.2 Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik

Im Rahmen des Qualifizierungsprogramms wurden 116 Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik qualifiziert und zertifiziert. Die folgenden Beraterinnen und Berater haben bis Reaktionsschluss ihr Profil abgegeben.

Matthias Bergmann-Listing – Berater für Demokratiepädagogik, Berlin

Einsatzgebiet: Berlin und Brandenburg

✉ matthias.bergmann-listing@lisum.berlin-brandenburg.de

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Referent für Schulentwicklung und schulinterne Evaluation am LISUM Berlin-Brandenburg. Zuvor Lehrer für Biologie und Sport. Steuergruppenmitglied im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ an einem OSZ in Berlin, vielfältige Prozessenerfahrung bei der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur.



Angebote

- Initialberatung für eine demokratische Schulentwicklung
- Unterstützung beim Aufbau eines entsprechenden Fortbildungskonzeptes

Reinhard Max Großpietsch – Berater für Demokratiepädagogik, Berlin

✉ Kurt-Tucholsky-Oberschule, Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, Berlin Pankow, Neumannstr. 9/11, 13189 Berlin, dstl.: www.kto.cids.de, priv.: grosspietsch@web.de

☎ 030 47 99 000, Fax: 030 47 99 00 122

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Engagement im **Standpunkte-Projekt** (Lehrer für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit).

Im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ haben wir zusammen mit Kolleginnen und Kollegen ein Schulprogramm entwickelt, das die Partizipation von Schülerinnen und Schülern am Schulleben in den Mittelpunkt stellt und die Schülervertretung basisdemokratisch organisiert.



Berufliche Angebote

Lehrer für die Fächer Geschichte, Politische Wissenschaften, Philosophie und Französisch; Fachbereichsleiter für Gesellschaftswissenschaften an der KTO. Als Multiplikator seit mehreren Jahren im Bereich Demokratieerziehung tätig. Vor der Tätigkeit im Schuldienst professionelle Trainerausbildung bei der Siemens-Nixdorf-AG.

Angebote:

- Gewaltprävention:
 - a) Mediation, Konfliktlotsenausbildung
 - b) Sexualpädagogische Prävention (Projekt LoveTalks)
 - c) Fortbildung zu den Themen Rechtsextremismus, Antisemitismus, Islamismus
- Demokratiepädagogik:
 - d) SK „Demokratie lernen und leben + Projekt als BLL als Abiturkomponente

- e) SV-Arbeit und Partizipation von SchülerInnen
- f) FSJ an Schulen (Youth-Leadership-Training)
- g) Gewaltfreie Kommunikation
- h) Kooperatives Lernen im Unterricht
- i) Schule ohne Rassismus
- j) Training zur Zivilcourage
- k) Interkulturelles Lernen
- l) Vernetzung von Schule im Bezirk
- Durchführung von Audits:
 - m) Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)
 - n) Demokratieverziehung
 - o) Nachhaltigkeit von Schulentwicklung
- Schulentwicklung unter demokratiepädagogischen Aspekten:
 - p) Elternarbeit
 - q) Lehrertrainings zur Kompetenzentwicklung im 2. Aufgabenfeld
 - r) Kooperatives Lernen
 - s) Projektdidaktik
 - t) Schulprogrammarbeit
 - u) Service Learning
 - v) Sponsoring
 - w) Stressbewältigung im Schulalltag
 - x) Werteerziehung

Die Fortbildungen/Beratungen können als mehrtägige Workshops oder längerfristige Begleitung von Schulen oder bestimmten Zielgruppen (Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern) geplant und bundesweit, vornehmlich aber in Berlin und Umland (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen) durchgeführt werden.

Matthias Berner, M. A. – Berater für Demokratiepädagogik,
Berlin

- ✉ Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik,
Chausseestr. 29, 10115 Berlin
berner@degede.de
www.degede.de
- ☎ Tel.: 030 28045134, Tel. mobil: 0177-5122605
oder
- ✉ Agentur für Projekt- & Netzwerkmanagement
E-Mail: berner@agpronet.de
Web: www.agpronet.de
- ☎ Tel. mobil: 0177 5122605



Berufliche Tätigkeit:

Meine beruflichen Stationen bei der Bertelsmann Stiftung im INIS-Projekt (International Network of Innovative School Systems) und in der Koordinierungsstelle des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ haben meine Perspektive zunehmend auf Unterstützungs- und Beratungsleistungen für Einzelschulen in Veränderungsprozess gerichtet. Dabei sind die Unterstützung in der zielorientierten Netzwerkarbeit sowie Kompetenzentwicklung durch Kooperatives Lernen mir besonders am Herzen liegende Themen. Und die demokratiepädagogischen Standards entsprechende Moderation von Lernprozessen ein besonderes Steckenpferd.

Angebote:

Mein jetziges Tätigkeitsfeld hat zwei Standbeine: Mit der von mir gegründeten „Agentur für Projekt- & Netzwerkmanagement“ adressiere ich professionelle von pädagogischen Innovationsprozessen und biete maßgeschneiderte Serviceleistungen, die ich – der Name ist Programm – selbst oder unter

Rückgriff auf mit mir vernetzte Expert/innen erbringe (demokratiepädagogische Fortbildung, Coaching, Prozessbegleitung, Tagungsorganisation u.a.).

Das zweite Standbein ist mein ehrenamtliches Engagement als Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) im Zusammenhang mit der – im Erfolgsfall honorierten – Konzeption und Organisation von demokratiepädagogischen Projekten im Auftrag des DeGeDe-Vorstands.

Wolfgang Höfert – Berater für Demokratiepädagogik,
Berlin
☎ 030-6273 2070, mobil: 0160-9514 6966, w.hoefert@fwsk.net



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Diplom-Psychologe (*elele*-Nachbarschaftsverein e.V. Berlin, LISUM Berlin-Brandenburg)
Schwerpunkte der beruflichen Tätigkeit: Gewaltprävention und Soziales Lernen in Brennpunktschulen sowie Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule in kommunalen Netzwerken

- Entwicklung schulinterner Curricula zum Sozialen Lernen
- Gewaltpräventive Trainingskonzepte für Jungen mit Migrationshintergrund
- Trainingskonzepte zur Entwicklung von Zivilcourage
- Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich
- Streitschlichterausbildung und -coaching
- Interkulturelle Elternarbeit
- Partizipation und Schulentwicklung

Barbara Kirchner – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Berlin
Einsatzgebiet: Berlin
☒ Bettina-von-Arnim-Gesamtschule, Senftenberger Ring 49, 13435 Berlin



Angebote

Beratung und Fortbildung von Lehrer(teil)kollegien (vornehmlich Klassenstufen 1 – 6) und Jugendhilfeeinrichtungen zu den genannten Themen. Umfang und Methoden sind dabei abhängig von den konkret zu bearbeitenden Fragestellungen.

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Lehrerin (Deutsch, Biologie und Religion) an einer Gesamtschule für die Klassenstufen 7 bis 13, seit fünf Jahren Mitarbeit im Berliner Projekt „Standpunkte“ Erziehung für Demokratie und gegen Rechtsextremismus. Als Standpunkt-Pädagogin berate ich Schulen bei rechtsextremistischen Vorfällen und führe Fortbildungen auf Bezirksebene gemeinsam mit der Schulpsychologin für Gewaltprävention durch.

Angebote

Beratungen und Workshops zu den Themen:

- Menschenrechte und interkulturelle Kompetenzen
- Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus
- Aufbau von Schülervertretungen und mehrtägige Seminare für Schülervertreterinnen/-vertreter

Harry Schapira – Berater für Demokratiepädagogik,
Berlin

- ✉ Knobelsdorff-Schule OSZ Bautechnik I,
Nonnendammallee 140-143, 13599 Berlin, Schapira@T-Online.de
☎ 030 367 79 95, mobil 0163 5271639

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Lehrer am OSZ Bautechnik I, Standpunkte Pädagoge für Demokratie,
gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus im Projekt „Standpunkte“
(Kooperationsprojekt vom LISUM Berlin).



Angebote

- Durchführung von Projekten, Projekttagen
- Fortbildungen für Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte
- Beratungen für die Sekundarstufen I und II und Berufsbildende Schulen.

Schwerpunkt in den Bereichen Menschenrechtserziehung und interkulturelle Kompetenz. Unterstützung bei der Bildung von Netzwerken, Kooperation mit der Schulpsychologie, Gewaltprävention in der Polizei, und Jugendämter.

Katja Eichhorn – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Brandenburg

Einsatzgebiet: Brandenburg (Stadt), Potsdam und Berlin

✉ Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V., Freiwilligenzentrum
und Selbsthilfekontaktstelle(BIKS), Neustädtische Heidestraße 24,
14776 Brandenburg

FWZ-Brandenburg@gmx.de oder katja.eichhorn@web.de (privat)

☎ 03381 2099334-6, Fax 03381 2099335/7,



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Dipl. Pädagogin, tätig beim Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V.,
Stadt Brandenburg, Leitung Freiwilligenzentrum und Selbsthilfekontaktstelle.

Erfahrung mit Demokratiepädagogik:

- Beratung und Begleitung einer Schule bei der Durchführung eines Service-Learning Projektes.
- Verfassung eines Handbuches: „Freiwilligenzentren als Brückenbauer zwischen Schule und lokalem Umfeld“
- Erarbeitung von Zivilcourage-Trainings-Konzepten

Angebote

- Beratung und Begleitung von Schulen bei der Durchführung von Service-Learning Projekten
- Aufbau bei Kontakten ins lokale Umfeld /Stadt Brandenburg (Kenntnis von Netzwerkstrukturen Berlin/Brandenburg)
- Beratung zu Durchführung von Zivilcourage-Trainings

Karin Pützscher – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Brandenburg

✉ Karin Pützscher, Lortzingstr. 18a, 03046 Cottbus,
karin.puetzscher@03046.org

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Beraterin Schulamt Cottbus, Organisation/Durchführung von Lehrerfortbildungen, Beratung/Durchführung von Projekten mit Schülerinnen und Schüler, Vermittlung kompetenter Partner für Schulprojekte, Elternabende, SCHILF... Unterstützung bei der Einführung von Trainingsprogrammen gegen Gewalt, Ausbildung von Streitschlichtern



Angebote

- Kooperative Konfliktschlichtung
- Entstehung von Gewalt, Formen und Präventionsmöglichkeiten
- Aktuelle Tendenzen der rechten Szene und Argumentationsmöglichkeiten
- Sozialtraining nach Lerchenmüller bzw. Petermann
- Zivilcourage
- PAGS (Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen)
- Toleranzerziehung nach BETZAVTA

Jenny-Jeanette Fechner – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Brandenburg

- ✉ RAA Trebbin, Niederlassung der RAA Brandenburg,
Kirchplatz 4, 14959 Trebbin
raa-trebbin@web.de
- ☎ 033731 31413, -14 (Fax), mobil: 0151 592 146 01,



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Pädagogische Leiterin der Niederlassung RAA Trebbin (Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule), Mediatorin, Konfliktmanagerin und Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation.

Beratend und begleitend tätig an Schulen für Schulleitungen, Lehrkräfte, Mitglieder der Schülerkonferenz und der Elternkonferenz. Vorwiegendes Einsatzgebiet: Landkreis Teltow-Fläming und Dahme-Spreewald, im Land Brandenburg.

Angebote

Hauptsächlich begleite ich Schulen bei ihrer demokratischen Entwicklung, insbesondere bei der Schulprogrammentwicklung, Optimierung der Kommunikation und Aktivierung der Gremienarbeit, Entwicklung der Schulkultur und speziell eines Konfliktmanagements, welches das Schulprofil maßgeblich bestimmt.

Belangreich ist hierbei, regelmäßige Gespräche mit Schulleitungen bzw. anderen Auftraggebern zu führen. Ich setze mit Ihnen Workshops, Weiterbildungen und Einzelberatungen um. Dazu gehören das Einholen von Ist-Standsbefunden, die Leitung von Meinungsbildungsprozessen, Moderationen, Moderationstrainings und Kommunikationstrainings.

Hauptsächlich handelt es sich bei meiner Arbeit um mittelfristige Begleitungen von 2 bis 3 Jahren. Je nach Anfrage schneide ich die Begleitung auch zeitlich anders zu, dabei werden jedoch kleinere absteckbare Ziele gemeinsam festgelegt.

Anette Kwade – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Brandenburg

- ✉ Anette Kwade, Marie-Curie-Gymnasium,
Ernst-Thälmann-Str. 2,
19322 Wittenberge, Kwadchen@t-online.de



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Lehrerin am Marie-Curie-Gymnasium in Wittenberge, Projektleiterin des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ an der Schule, Beraterin für soziales Lernen im Rahmen des BUSS-Systems, im Schulamtsbereich Perleberg.

Angebote

Fortbildungen zum Bereich „Projektarbeit“ und „Einführung des Klassenrates“

Dagmar Schreiber – Beraterin für Demokratiepädagogik
Brandenburg

- ✉ Democaris e. V., Verein zur Förderung v. Bildung und Erziehung,
Luckenwalder Straße 31, 15838 Am Mellensee /OT Mellensee
schreiber@democaris.de , www.democaris.de
- ☎ 03377 30 13 51, Fax: 03377 301451,



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Geschäftsführerin von Democaris e. V., Unternehmensberaterin

Angebote:

- Schulentwicklungsberatung
- Vorträge über, Einführung und Begleitung von Feedback-Prozessen
- Vorträge und Einführung des „Klassenrats“

Zusätzliche Themen: Projektmanagement, Büroorganisation, Moderation

Für mich sind folgende Fragen für die Beratung von Schulen relevant:

- Wie entwickeln wir unsere Schule wirklich bedarfsorientiert?
- Was sind unsere Qualitätsziele?
- Was und wen brauchen wir dafür?
- Wie schaffen wir es, möglichst viele für Entwicklungsprozesse zu gewinnen?
- Wie bündeln wir unsere Aktivitäten unter einer einheitlichen Zielsetzung?
- Was sind unsere Stärken?
- Was ist optimierbar und wie kann dies unter Einbeziehung aller Beteiligten geschehen?

Wichtig dabei ist für mich, die Menschen mitzunehmen, sie aktiv zu stärken, die Verantwortung für das, was sie tun, zu übernehmen – und zwar auf allen Ebenen: Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulämter und Bildungsministerium. Deshalb arbeite ich konzeptionell und inhaltlich mit den an Fortbildung relevanten Unterstützungssystemen zusammen.

Jutta Kunze – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Brandenburg

- ✉ Lennestr. 18 b, 14471 Potsdam, Jutta.kunze@arcor.de,

Beruf:

- Referentin für Weiterbildung/Erwachsenenbildung am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
- Beraterin für Demokratiepädagogik



Warum ich Beraterin für Demokratiepädagogik geworden bin

Ich bin überzeugt, dass Qualität und Erfolg von Schule nur durch einen grundlegenden Wandel im System Schule erreicht werden kann.

Dieser Wandel muss von unten nach oben geschehen, also in den einzelnen Schulen selbst.

Schule muss weniger allein Ort der Wissensvermittlung und mehr Lebensort werden. Sie muss allen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, die für ihr Leben und das Gemeinwesen wesentlichen Kompetenzen zu erwerben und einzuüben. Schule muss daher selbst ein Gemeinwesen sein, das auf der alltäglichen Praxis von Anerkennung, Beteiligung, Mitwirkung und Verantwortungsübernahme gründet.

Als Beraterin für Demokratiepädagogik möchte ich einzelne Schulen auf ihrem Weg zu einer gelebten demokratischen Lern- und Schulkultur in klar definierten Themenfeldern begleiten. Diese sind:

Demokratiepädagogische Arbeitsschwerpunkte:

- Entwicklung von Handlungskompetenz für ein demokratisches Miteinanders mit „Betzavta“ – Einführungsveranstaltung und Trainings
- kollegiale Beratung
- Organisation und Begleitung von Deliberationsforen

Thomas Wehling – Berater für Demokratiepädagogik,
Brandenburg
✉ RAA Potsdam, Eisenhartstraße 13, 14469 Potsdam,
☎ 0331 2010869 potsdam@raa-brandenburg.de, twehling@t-online.de



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Pädagogischer Leiter der RAA Potsdam (Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule), Diplom-Pädagoge für Schülerinnen und Schüler der Sek. I und II in den Fächern Darstellendes Spiel, Sport und Geographie.

Die RAA Potsdam wird von vielen Schulen des Schulamtsbezirkes Brandenburg/Havel und anderen Bildungseinrichtungen zur unterstützenden Beratung bezüglich der Förderung und Qualifizierung schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit und der Entwicklung von Strategien gegen Gewalt, Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und der Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements herangezogen. In diesem Zusammenhang entstehen kurz-, mittel- und längerfristige Kontakte zu Grund-, Gesamt- und Oberschulen sowie Gymnasien und anderen Institutionen der Erwachsenenqualifizierung. Die Form der Beratung variiert von Einzelcoaching über Seminaren für kleinere und größere Teams bis hin zu mehrtägigen Workshops.

Was bedeutet für Sie demokratiepädagogische Beratung? Was ist Ihnen an ihrer Arbeit besonders wichtig? Warum sind Sie Berater/in für Demokratiepädagogik geworden? Welche demokratischen Kompetenzen möchten Sie entwickeln? Wer sind Ihre Partner? Haben Sie bestimmte Arbeitsschwerpunkte? Gibt es bestimmte Adressaten, Altersgruppen mit denen Sie bisher gerne/erfolgreich gearbeitet haben. Nennen Sie Beispiele für gelungene Projekte, Veranstaltungen o. ä. ...

Angebote

Beratungen, Fortbildungen im Bereich Demokratiepädagogik, insbesondere Training zur Zivilcourage, Service Learning, Kooperatives Lernen, Lernen in Projekten, Planspiele, Zukunftswerkstätten, Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage

Katja Witt – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Brandenburg

✉ k.witt@fo-gy.de
☎ 033708 93396

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Lehrerin (Fächer: Biologie, Erdkunde und Gesellschaftswissenschaften), Projektleiterin für das Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ am Fontane-Gymnasium Rangsdorf.

Bisherige beratende Tätigkeiten u.a.:

- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung – Thema „Ganztag“;
- Gesamtschule „Carl-Friedrich Grabow“ in Prenzlau – Thema „Jahrgangsstufenteams“;
- Sachsendorfer Oberschule in Cottbus – Thema „Klassenrat“;
- Studiengang Schulmanagement des WiB e.V. – Thema „Schüler-Lehrer-Feedback“;
- Im Rahmen der Sommerakademie des Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM Bbg) - Themen „Feedback“, „Regelsystem Klassenrat“



weitere Angebote

- Kooperatives Lernen,
- Spiele und Modelle im Unterricht,
- Kreative Unterrichtsmethoden,
- Zivilcourage

Dieter Karau – Berater für Demokratiepädagogik
Brandenburg

✉ Carl-Bechstein-Gymnasium Erkner, karau@surfen.de
☎ 33 62-33 33



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Berater im BUSS-Brandenburg (Beratungs- und Unterstützungssystem des Landes Brandenburg) im Schulamt Frankfurt (Oder)

Beratungsschwerpunkt

„Soziales Lernen“, Lehrer für die Sek. I und II in den Fächern: Politische Bildung, Geschichte und Philosophie am Carl-Bechstein-Gymnasium Erkner.

Angebote

- Schulprogrammentwicklung
- Gewaltpräventionsarbeit
- Soziales lernen
- Erkennung und Aufklärung fremdenfeindlicher und extremistischer Bestrebungen

Zielgruppe: Schulverwaltungseinrichtungen, Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler.

Petra Reimann – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Brandenburg

☎ 03381 302234 (Oberschule Brandenburg Nord)

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Lehrerin für Wirtschaft-Arbeit-Technik und Lebensgestaltungs-Ethik-Religionskunde an einer Brandenburger Oberschule, Beraterin für die übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK) „Gewalt Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Friedenssicherung, Globalisierung und Multikulturelles“. Im Rahmen dieser Tätigkeit Unterstützung von Schulen im Schulamtsbereich Brandenburg Havel.

Durchführung von Fortbildungen zu o. g. Themen, Ausbildungen von Streitschlichtern, Beratungen zur Schulentwicklung. Kooperationspartner: RAA, Polizei, die Friedrich-Ebert-Stiftung u.a. freie Träger Durchführung folgender Veranstaltungen: Schülerseminare „Miteinander leben in der Demokratie“ und „Gewalt und Demokratie“, Lehrerfortbildungen zum „Service Learning“, „Gewaltfreier Umgang mit Konflikten“ und „Prävention gegen Aggression und Gewalt an Schulen“ (nach Frau Prof. Marx, Uni Potsdam)



Angebote

- Ausbildung von Streitschlichtern
 - Projekttag zu den o. g. Themen
 - Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, s. o.
 - Beratung einzelner Kolleginnen und Kollegen
 - Beratung von Kollegien
-

Charlotte Beck – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Baden-Württemberg

✉ charlottefriederikebeck@web.de

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Politikwissenschaftlerin M.A.; Magisterarbeit: Fallstudie zum Thema „Demokratie lernen in der Grundschule“. Vielfältige ehrenamtliche Tätigkeiten in der kirchlichen und offenen Jugendarbeit, Angestellte in einer Unternehmensberatung für soziale Unternehmen.

Angebote

- Schwerpunktbereich Service Learning – mehrstündige Fortbildungen für Interessierte aus den Bereichen Schule, Jugendarbeit, Hochschule und Unternehmen.

Themenvorschläge:

- Grundlagen und Idee des Service Learning – Planung eines Service Learning-Projekts – Wege zu einer Projektidee – Lernprozesse im Service Learning-Projekt.
- Selbstverständlich stehe ich auch für andere Seminarthemen aus dem Gebiet der Demokratiepädagogik zur Verfügung.



Monika Wierlacher-Engelhardt – Beraterin für Demokratiepädagogik, Baden-Württemberg

✉ Monika Wierlacher-Engelhardt, Studiendirektorin,
Wentzinger-Gymnasium, Am Hägle, 79110 Freiburg
☎ 0761 2017700, Fax 0761 201741

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

In Freiburg im Breisgau arbeite ich am Wentzinger-Gymnasium als Fachabteilungsleiterin für Deutsch und Innere Schulentwicklung und als Beratungslehrerin. Ausbildungen in den Bereichen der analytischen Gruppendynamik, in TZI und der Didaktik der Erwachsenenbildung befähigen mich, als Lehrerfortbildnerin für das Regierungspräsidium in Freiburg im pädagogisch-psychologischen Bereich tätig zu sein. Mehrmals habe ich meine berufliche Tätigkeit als Lehrerin durch Familienarbeit unterbrochen, um unsere Kinder großzuziehen. So ist meine Fortbildungsarbeit sehr an der Praxis orientiert, wie sie Eltern und Lehrer in einer Erziehungspartnerschaft zu leisten haben.

Angebote

- Zivilcouragetraining für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler
- Fortbildungen für Lehrkräfte zur Einrichtung des Klassenrates an Schulen
- Fortbildungen zu weiteren Themen des Sozialen Lernens nach Absprache
- Fortbildungen zum Kooperativen Lernen für Lehrkräfte in mehrtägigen Workshops, zusammen mit Irene Heinzelmänn-Arnold, Freiburg
- Begleitung von Schulen, die Verantwortungsübernahme im Bereich „Service learning“ aufbauen wollen

Fortbildungen für Eltern und Lehrkräfte zur Erziehungspartnerschaft



Marita Hanold – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Baden-Württemberg

- ✉ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg,
Referat 23 Lehrerausbildung u. Lehrerfortbildung
Postfach: 10 34 42, 70029 Stuttgart
marita.hanold@km.kv.bwl.de
☎ 0711 279 2681



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Referentin im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Referat Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung

Angebote

- Entwicklung von Fortbildungskonzeptionen zu demokratiepädagogischen Themen
 - Beratung zur inhaltlichen Weiterentwicklungen im Bereich Demokratiepädagogik
 - Vermittlung von Referentinnen und Referenten zu demokratiepädagogischen Themen in Baden-Württemberg.
-

Martina Joos – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Baden-Württemberg

- ✉ Martina Joos, Teckstraße 21, 71679 Asperg, majoos@debitel.net
☎ 07141 64 39 447



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Diplom-Pädagogin mit Zusatzfach Kunst, Kooperationsmanagerin Jugendarbeit und Schule, langjährige Erfahrung in außerschulischer Kunsterziehung und Museumspädagogik. In der Kinder- und Jugendförderung der Stadt Ludwigsburg tätig, Arbeit mit 6- bis 12-Jährigen.

- Konzeptionierung, Weiterentwicklung und Durchführung von Beteiligungsmodellen mit Kindern in zwei Stadtteilen, auch in Kooperation mit den jeweiligen Grundschulen
- Kooperation und Vernetzung im Stadtteil
- Betreuung der „Offenen Kindertage“ und Betreiben der Jugendcaféeinrichtungen der Stadtteile

Angebote

- bedarfsorientierte Konzipierung von Fortbildungen
 - Civic Education: Service Learning – sozialraumbezogene Partizipation in Kooperation von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule
 - Projektdidaktik: Durchführung von Projekten nach dem Bielefelder Modell
 - Selbstwirksames und kooperatives Lernen; Beratung und Moderation
 - Beteiligungsprojekte bzw. demokratiepädagogische Projektarbeit in Kooperation von Schule und der Kinder- und Jugendarbeit, (Kinderstadtteilführer, Schulwegplanung, Schulhofbemalung, Spielplatzplanung, Zukunftswerkstätten)
 - Kooperation Jugendarbeit und Schule
 - Methoden zur kreativen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt / dem Sozialraum
-

Irene Heinzemann-Arnold – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Baden Württemberg

Einsatzgebiet: vorwiegend Baden-Württemberg

✉ heinzel.arnold@t-online.de,
www.lehrerfortbildung-heinzelmann.de
☎ 0761 701146



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

- Referentin für Lehrerfortbildung aller Schularten beim Regierungspräsidium Freiburg, Abt. 7
- Beratungslehrerin
- Reallehrerin Deutsch, Englisch, Sport
- Dozentin an der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung e. V. im Kontaktstudium **Methodenkompetenz erweitern – Persönlichkeit stärken (MePs)**, www.akademie.uni-freiburg.de

Aus- und Fortbildung:

- In Klientenzentrierter Gesprächsführung nach den Richtlinien der GwG
- als Psychodramaleiterin am Psychodrama-Institut Münster
- als Triple-P-Trainerin am PAG Münster
- in lösungsorientierter Beratung (bei Steve de Shazer u. a.)
- im Train the Trainer Programm für Kooperatives Lernen durch Norm und Kathy Green

Angebote

½ tägige bis 2 ½ tägige Lehrgänge

Unterrichtsmanagement

- Trainingsraumprogramm für eigenverantwortliches Denken und Handeln
- Kooperatives Lernen - orientiert an Norm und Kathy Green
- Unterrichtsstörungen wirksam vorbeugen und begegnen
- „Cool“ bleiben und gewaltfrei reagieren, auch in schwierigen Unterrichtssituationen

Kommunikation

- Gespräche günstig führen
- Konflikte konstruktiv bewältigen
- Gewaltfreie Kommunikation und Konfliktregelung (nach M. Rosenberg)

Soziales Lernen

- Zivilcourage
- Soziales Lernen
- Streitschlichtung 1 und 2
 - Konzeption des Lehrfilms „Schlichten statt Streiten“, erhältlich bei den Kreisbildstellen des Landes Baden-Württemberg, Verleihnummer 4266377
- Mobbing: Prävention und Intervention orientiert am No Blame Approach. Mehr Informationen auf meiner Homepage oder unter www.amk.lehrerfortbildung-heinzelmann.de

Bärbel Rademacher – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Baden-Württemberg

✉ Baerbel.Rademacher@t-online.de



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Langjährige Tätigkeit als Reallehrerin, seit 15 Jahren Arbeit in unterschiedlichen Feldern der Erwachsenenbildung, an den Fortbildungsakademien des Landes Baden-Württemberg, in der Konzeption von Fortbildungsreihen, in der Schulbegleitung von Schulen in Baden-Württemberg wie an internationalen Schulen, Ausbildung zum TZI-Diplom; abgeschlossene Ausbildungen als systemische Mediatorin, Prozessbegleitung und Gesprächsführung. Im Mittelpunkt meiner derzeitigen Tätigkeiten biete ich vielfältige Themen der Erwachsenenbildung, der systemischen Beratung bei der persönlichen professionellen Entwicklung ebenso wie die Prozessbegleitung von Kollegien auf dem Weg der Schulentwicklung an.

Angebote

Weiterbildung / Fortbildung

- Arbeiten und kommunizieren in und mit Gruppen
- Systemisches Denken und Handeln in Institutionen
- Persönliche Entwicklungsplanung
- TZI als Planungs- Handlungs- und Wertemodell in der Arbeit mit Erwachsenen
- Einführung und Durchführung von „Kollegialer Beratung“ als Handlungsmodell
- in Teams und Arbeitsgruppen

Zielgruppe: Lehrkräfte, Führungspersonen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Ausbilderinnen und Ausbilder und andere, die mit Themenkreisen im Rahmen von Personalentwicklung, Aus- und Fortbildung beauftragt sind.

Zeitlicher Umfang: nach Bedarf, bzw. Vereinbarung, in der Regel zwischen einem Tag, drei Tagen bzw. einer zweijährigen Begleitung.

Sonja Baukloh-Herzig – Beraterin für Demokratiepädagogik
Hamburg

✉ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung,
Hartsprung 23, 22529 Hamburg
sonja.baukloh-herzig@li-hamburg.de

☎ 040 42801-3723, Fax 040 42801-2877



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Mitarbeiterin am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Schulformen und Schulstufen der allgemeinbildenden Schulen in Hamburg, Fortbildnerin für Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II, für Funktionsträger wie Koordinatoren und Abteilungsleiter sowie Fachleitungen, Beratungen zu den Themen Schulentwicklung, Schüler(innen)partizipation, Unterrichtsentwicklung und Fortbildungsplanung für Schulleitungen, Steuergruppen und Konzeptgruppen

Angebote

- Fortbildung zu den Themen Klassenrat, Schülerfeedback
- Aufgaben und Rolle von Verbindungslehrkräften
- Individualisierung von Lernprozessen
- kooperatives Lernen
- Beurteilungsformen im Lernprozess
- Methodenkompetenz

Sabine Brinkmann – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Hamburg

✉ Theodor-Haubach-Schule, Haubachstraße 55, 22765 Hamburg
Theodor-Haubach-Schule@bbs.hamburg.de
binebrinkmann@aol.com

☎ 040 42888490



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Langjährige Berufserfahrung als Lehrerin an Hamburger Grund-, Haupt- und Realschulen, zur Zeit Lehrerin und Beratungslehrerin an der Integrierten HR- und Ganztagschule THS im Hamburger Stadtteil Altona („sozialer Brennpunkt“). Systemisch-integrative Paar- und Familientherapeutin. Erfahrungen in der Projektentwicklung (u. a., Mädchen- und Jungenarbeit, Soziales Lernen, Gewaltprävention), Verantwortungslernen (Klassenrat, Schülerteams, Ausbildung von Schülerinnen und Schüler zu Kursleiterinnen und -leiter), Aufbau der Ganztagschule, Mitglied der kollegialen Schulleitung und Kooperation mit außerschulischen Partnern. Tätig als Stadtteilbeauftragte der Schule mit dem Schwerpunkt sozialräumliche Vernetzung von Schule und Jugendarbeit/-hilfe.

Angebot:

Gestaltung einzelner Veranstaltungen, Workshops und kurz- und länger dauernde Beratung für Schulen (Leitung, Kollegien und Konzeptgruppen) zum Thema „Schule demokratisch entwickeln“ unter den Aspekten „Partizipation (Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern)“, „Ganztagschule“, „Schule öffnen und vernetzen / Stadtteilschule (Aufbau von Kooperationen und Netzwerken im Stadtteil)“,

Beratung für Einrichtungen der Jugendhilfe zum Aufbau von Kooperationen mit Schulen.

Inhaltliche Schwerpunkte: Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht, Werte- und Moralerziehung, Menschenrechte und Interkulturelle Kompetenz, Civic Education.

Dr. Gabriele Kandzora – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Hamburg

- ✉ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
Gabriele.Kandzora@li-hamburg.de oder
Gabriele.Kandzora@t-online.de
- ☎ 040 42801-3739



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Langjährige Berufserfahrung als Lehrerin an insgesamt vier Hamburger Gesamtschulen, zuletzt als Didaktische Leiterin tätig. Seit 2006 Hauptseminarleiterin in der II. Phase der Lehrerbildung im Bereich Gymnasien und Gesamtschulen. Das Tätigkeitsfeld erstreckt sich auch auf die Kooperation zwischen Schule, Universität und Institutionen der II. Phase der Lehrerbildung. Dissertation zum Thema „Subjektentwicklung im Medium politischen Lernens“ mit dem Akzent auf der Bedeutung von politischem Lernen für die persönliche Entwicklung und Emanzipation von Jugendlichen“. Im Wintersemester 2006/07 Mitreferentin eines Kooperationsseminars zur Demokratiepädagogik an der Hamburger Universität. Außerdem: zahlreiche Erfahrungen im Bereich von Schulleitungsfortbildungen.

Angebote

- Systemische Beratung für Schulleitungsgruppen und Konzeptgruppen zum Thema ‚Schule demokratisch leiten auf allen Ebenen‘ – von der Mikroebene der Schulklasse und des Unterrichts bis zur entwickelten demokratischen Schulkultur,
- Konzeptionelle Beratung zum Thema ‚Demokratiepädagogik als Element der Lehrerbildung‘ für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner.

Der Beratungsumfang sollte bedarfsorientiert vereinbart werden. Bisheriges Tätigkeitsfeld ist Hamburg, auch überregionale Einsätze sind nach Absprache möglich.

Tammo Krüger – Berater für Demokratiepädagogik,
Hamburg

- Einsatzgebiet: Bundesweit,
- ✉ Tammo.Krueger@gmx.de
 - ☎ 04131 85 41 55, -56 (Fax), mobil: 0178 9395171



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Feinwerkmechaniker, staatlich anerkannter Diplom-Sozialpädagoge/-arbeiter (FH), Mediator, Freiberufler.

Ich biete seit sieben Jahren die Begleitung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen für Einrichtungen und Firmen sowie Konzeption und Durchführung von Workshops als Einzelanbieter oder in Kooperation an.

Angebote

- Gewaltprävention und Zivilcourage
- Konflikt, Kommunikation und Streitschlichtung
- Bewerbungstraining
- Div. Einzelprojekte, wie z. B. Lebensmanagement
- Demokratie und Partizipation
- Veränderungsprozesse und Konzepte

Regine Hartung – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Hamburg

Einsatzgebiet: Hamburg, bundesweit und im Ausland (italienisch-/
englischsprachig)

- ✉ Regine Hartung, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE),
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung,
Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg,
☎ 040 42801-2129, Fax: 040 42801-2799
www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Pädagogische Mitarbeiterin in der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung
am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Schwerpunkte:

Trainings, Lehrerfortbildung, Schulbegleitung und Beratung zum Thema „Umgang mit kultureller Vielfalt in Schulen in der Einwanderungsgesellschaft“.

- Train-the-Trainer-Ausbildung im interkulturellen Training „Eine Welt der Vielfalt“ (vgl. www.vielfaltwelt.de)
- Mitglied des Sprecherteams von INKA (interkultureller Arbeitskreis der Lehrerfortbilder in den 16 Bundesländern, vgl. www.lehrerfortbildung.de unter INKA)
- Mitarbeit im EU-Projekt „Förderung interkultureller Kompetenzen als Beitrag zur europäischen Identitätsentwicklung“ (www.padl.ac.at/fink)
- Mitarbeit im Balkan-Projekt der Körber-Stiftung und des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes „Miteinander leben in Europa“ – Lese- und Arbeitshefte zur politischen Erziehung im Deutschunterricht/ Lehrerfortbildungen/ Schülerakademien
- (vgl. www.miteinander-leben-in-Europa.org)
- Erfahrung mit internationalen Gruppen bzw. Lehrerfortbildung in Osteuropa und in Italien

Angebote

Trainings, Lehrerfortbildungen, Schulbegleitung, Beratung, Multiplikatoren Ausbildung, Tagungsbeiträge zum Thema „Umgang mit kultureller Vielfalt in Schulen in der Einwanderungsgesellschaft“

Zielgruppen: schulische und außerschulische Pädagogen, ggf. Schülerinnen und Schüler ab 16 Jahren. Umfang: nach Vereinbarung

Schwerpunkte:

- Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule:
Hintergrundinformationen und Integrationsansätze
 - Trainings zum interkulturellen und demokratischen Miteinander
 - Kooperation Schule - Elternhaus: Einbezug aller Eltern in das Schulleben
-

Ragna Riensberg – Beraterin für Demokratiepädagogik
Hamburg

- ✉ Agentur Schule und Nachbarschaft in Eimsbüttel
(NaSchEi)
Bezirksamt Eimsbüttel
Grindelberg 66, 20139 Hamburg
ragna.riensberg@eimsbuettel.hamburg.de
☎ 040 42801-2879



Berufliche Qualifikation / Tätigkeiten

- Langjährige Erfahrung als Lehrerin und Beraterin von schwerstgestörten, nicht gruppenfähigen Kinder aus Öffentlicher Erziehung unter Entwicklung und Nutzung individualisierter, didaktischer Arbeitsansätze – Lehrer als Anwalt des Lernfortschrittes der Schülerinnen und Schüler.
- Zertifizierte Fortbildungen als NLP – Practitioner und Projektmanagerin
- Langjährige kommunalpolitische Erfahrungen, ehrenamtliche Tätigkeiten in Projekten und Elternarbeit.
- Seit 2001 Aufbau der NaSchEi-Agentur zur Verbindung von Stadtteil und Schulen des Bezirkes Eimsbüttel.
- Entwicklung partizipativer Strukturen in der Kommune: Kreisschülerrat, „funkstark“ – das Kinder- und Jugendradio, Kinderanhörungen, Kinderrechtbüro.

Angebote

- Praxisberatung zu Kommunikation und Kooperation im Stadtteil
- Praxisberatung zur Entwicklung demokratischer Beteiligungsstrukturen für Kinder und Jugendliche im Stadtteil
- Praxisberatung zur gemeinsamen Entwicklung von Ganztagschulen und deren Nachbarschaft

Die Beratungsstruktur muss bedarfsorientiert vereinbart werden, grundsätzlich in Kooperation mit mindestens einer zweiten Kollegin oder Beraterin – nicht auf Hamburg beschränkt.

Wilhelm Kelber-Bretz – Berater für Demokratiepädagogik
Hamburg

- ✉ Forum Bildung Wilhelmsburg, c/o Gesamtschule Wilhelmsburg,
Perlstieg 1, 21107 Hamburg
info@f-b-w.info
☎ 040 4288 25 -136

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Langjährige Berufserfahrung als Lehrer an der Gesamtschule Wilhelmsburg, zeitweise zuständig für die Außenkontakte und die Nachmittagsangebote, seit 2002 zudem Geschäftsführer des Forum Bildung Wilhelmsburg (FBW) und Initiator diverser Stadtteilprojekte u. a. Zirkus Willibald, Wilhelmsburger Lesewoche und Forscherwoche und seit 2006 Berater und Mitarbeiter der Bildungsoffensive Elbinsel im Rahmen der IBA 2013.

Angebote

Beratung für Schulen (Leitung, Kollegien und Konzeptgruppen) zum Thema, „Schule demokratisch entwickeln“ unter den Aspekten „Schule öffnen und vernetzen“, u.a. Aufbau von Kooperationen und Netzwerken mit anderen Einrichtungen, verbesserte Einbeziehung von Eltern.

Der Beratungsumfang kann zurzeit nur zeitlich begrenzt, punktuell und bedarfsorientiert vereinbart werden. Das Tätigkeitsfeld ist Hamburg.

Wolfgang Steiner – Berater für Demokratiepädagogik
Hamburg

- ✉ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Abteilung Fortbildung/Referat Gesellschaft
Hohe Weide 12, 22529 Hamburg
wolfgang.steiner@li-hamburg.de
- ☎ 040- 42801-2679



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Langjährige Erfahrungen als Lehrer und in der Erwachsenenbildung, speziell in der Lehrerfortbildung. Leiter des Arbeitsfeldes Demokratie- und Projektlernen am Landesinstitut. Lehrbeauftragter am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Mitarbeit bei „Hamburg macht Schule“ seit 1989. Projektleiter des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ in Hamburg 2002 – 2007.

Angebote

Beratung, Begleitung und Fortbildung zu den Themen

- Demokratische Schulprogrammentwicklung
- Civic Education und Service Learning
- Projektdidaktik
- Community Education / Stadtteilkooperation

Näheres über die Angebote auf der Homepage www.li-hamburg.de/demokratie und im Jahresverzeichnis des Landesinstituts unter Demokratiepädagogik & Projektlernen.

Regina Marek – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Hamburg

- ✉ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
regina.marek@li-hamburg.de
- ☎ 040 42801-3732



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Langjährige Berufserfahrung als Lehrerin an einer Hamburger Gesamtschule. Seit 1994 Umweltberatungslehrerin für Hamburger Schulen, seit 2003 Fachreferentin für Umwelterziehung, zudem Projektleiterin des Programms Transfer-21 „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“.

Angebote

- Systemische Beratung für Schulleitungsgruppen und Konzeptgruppen zum Themenbereich Leitbildentwicklung mit den Schwerpunkten Demokratie und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auch im Sinne des Orientierungsrahmens Schulqualität.
- Durchführung eines selbst bestimmten Nachhaltigkeitsmanagements mit den Handlungsbereichen: Schulleben/Partizipation, Ressourcen, Unterricht, Kompetenzen, Kooperationsbeziehungen/ Eine Welt-Partnerschaften, Leitbild, Schulmanagement und Fortbildung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Durchführung eines Bestandsaufnahme im gewählten Bereich, Entwicklung eines „Wer-macht-was-bis-wann-Programms“, Durchführung eines internen Audits mit dem Ziel zu überprüfen, ob die gesetzten Ziel erreicht wurden. Planung neuer Maßnahmen im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Zertifizierung des Qualitätsentwicklungsprozesses.
- Umwelt-Management-Zertifikate für Lernende. Schülerinnen und Schüler führen eine Bestandsaufnahme in einem selbst gewählten Bereich ihrer Schule durch, z. B. Feedbackkultur, Schulgeländegestaltung entwickeln und erproben Verbesserungskonzepte.

Der Beratungsumfang wird bedarfsorientiert vereinbart.

Cornelia Lüttgau – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Hamburg

✉ Cornelia Lüttgau, Zwergbirkenweg 24, 22 175 Hamburg
☎ 040 637 07 668, cluettgau@t-online.de



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Langjährige Tätigkeit als Lehrerin (Musik und -theater, Deutsch) an mehreren Gymnasien in Schleswig-Holstein und Hamburg, Koordination des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ an einer Programmschule (Gymnasium Rahlstedt/Hamburg), Mitarbeit im bundesweiten Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ und im „Demokratie-Pädagogik-Team“ Hamburg.

Die Tätigkeitsbereiche bestehen vor allem in der

- Integration demokratiepädagogischer Aspekte in den Fachunterricht,
- Durchführung demokratiepädagogisch relevanter Projekte unterschiedlichen Umfangs sowohl klassen-, jahrgangs- und schulübergreifend als auch in Kooperation mit externen Partnern,
- Entwicklung persönlichkeits- und gemeinschaftsbildender Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen durch künstlerische Tätigkeit, insbesondere auch durch die Kooperation mit Künstlern und externen Partnern,
- Entwicklung der schulinternen Kommunikation und von schulinternen Kooperationen,
- Gestaltung von Schulleben und Vernetzung in Stadt bzw. Stadtteil.

Angebote

Beratung für Schulen (Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Konzeptgruppen, Leitungen) bezieht sich auf

- demokratiepädagogische Erziehung im Fachunterricht und in Projekten (besonderer zusätzlicher Schwerpunkt: ästhetische Fächer)
- Förderung der schulinternen Kommunikation und von schulinternen Kooperationen
- Gestaltung von Schulleben und Vernetzung in die Stadt/Stadtteil

Fortbildung (insbesondere für Lehrkräfte, aber auch für Schülerinnen und Schüler und Eltern) bezieht sich auf Verständnisintensives Lernen, Formen demokratischen Sprechens, Civic Education.

Dörte Schnell – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Hamburg

✉ GS Fischbek, Fischbeker Moor 6, 21149 Hamburg
doerteschnell@web.de
☎ 040 7020580



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

- langjährige Erfahrung als Dipl. Sozialpädagogin im Beratungsdienst der GS Fischbek
- systemische Familientherapeutin und Beraterin für Demokratiepädagogik,
- langjährige Erfahrungen im Bereich der Beratung und Integrationsarbeit an Schulen, der Entwicklung und Durchführung von Projekten zur Schülerpartizipation und Gewaltprävention,
- Fortbildungserfahrungen zum Thema Gewaltprävention/Streitschlichtung mit Soz. Pädagogen und Lehrern,
- mehrjährige Berufserfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit und der Psychiatrie.

Angebote

Soziales Lernen ist ein wesentlicher Bestandteil von Bildung. Ich unterstütze sie bei der Entwicklung von Schulkonzepten zur Vermittlung von sozialen und emotionalen Kompetenzen, Schülerpartizipation, Vernetzung im Stadtteil. Durch individuelle, auf die Situation der Schule bezogene Beratung und Fortbildung zu Themen wie z. B. Gewaltprävention, Streitschlichtung, Klassenrat, Projektlernen, Eservice Learning, Interkulturelle Differenz, Stadtteilarbeit u. a. Durch die anschließende Begleitung wird die Nachhaltigkeit gewährleistet.

Claudia Wetterhahn – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Hamburg

Einsatzgebiet: Hamburg & überregional auf Anfrage

✉ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung,
Referat Gesellschaft, c-wetterhahn@t-online.de

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Langjährige Praxiserfahrung als Gymnasial- und Beratungslehrerin/ Fortbildnerin, Moderatorin und Schulbegleiterin in SE-Prozessen und bei der Schulprogrammentwicklung/Pilot-Projekte zur Unterrichtsentwicklung und zum Aufbau einer Feedback-Kultur, Mitarbeiterin in BEP (Berufseingangsphase) und im Referat Gesellschaft in Hamburg (Gymnasium Finkenwerder/Li Hamburg)



Angebote

- „Schule demokratisch leiten – auf allen Ebenen“: Beratung/Fortbildung/Schulbegleitung für Schulleitungsgruppen und stufenbezogene Konzeptgruppen,
- „Selbstwirksamkeit fördern – Schülerinnen und Schüler begleiten, beraten, beurteilen und bewerten“: Beratung/Fortbildung/Schulbegleitung für Klassenleitungen, Jahrgangs- oder Stufen-Teams,
- „Den Klassenrat gemeinsam gestalten – Gelenkstelle auf dem Weg zu einer demokratischen Schulkultur“: Beratung/Fortbildung/Schulbegleitung für Klassenleitungen, Jahrgangs- bzw. Stufen-Teams
- „Zivilcourage zeigen: Handeln gegen Gewalt! Ein Kompetenz-Training zum Umgang mit verbalen und tätlichen Gewalthandlungen“: Beratung, Fortbildung/Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern,
- „Aufbau einer Feedback-Kultur: Schüler-, Lehrer- und Eltern-Feedback als Basis für Pädagogische Konferenzen: Beratung/Fortbildung/Schulbegleitung für Klassenleitungen oder ganze Jahrgangs- bzw. Stufen-Teams,
- Konzeptberatung zur Verankerung demokratiepädagogischer Angebote in der Berufseingangs-Phase.

Der Umfang ist bedarfsorientiert. Alle Angebote auch als Jahres-Innovations-Projekte möglich (1 – 3 Jahre). Verknüpfung von inhaltlicher und systemischer Arbeit.

Stefan Rech – Berater für Demokratiepädagogik,
Hessen

Einsatzgebiet bundesweit (auch bei grenzübergreifenden Projekten in
französisch- und englischsprachigen Ländern)

✉ Stefan Rech, M.A., Hegelstr. 11, 60316 Frankfurt/Main,

☎ 069 46 49 73



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Schulentwicklungsberater, Trainer, Mediator, Kulturanthropologe,
Freiberufler und Autor; Prozessbegleitung von vier hessischen Schulen
im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“; Trainer für konstruktive
Konfliktbearbeitung, Menschenrechts- und Demokratieverziehung und Pro-
jektmanagement.

Erfahrung mit dem Aufbau von Konfliktmanagementsystemen auf kommunaler Ebene, Schulentwick-
lungsberatung, im interkulturellen und religiösen Dialog.

Angebote

- Beratung bei der Umsetzung konkreter Projektvorhaben (z. B. Implementieren von Peer-Mediation
in der Schulgemeinde, Entwickeln von Verfahren zu einer Beteiligungs- und Mitbestimmungskultur)
- Prozessbegleitung bei Schulentwicklungsvorhaben (z. B. Entwickeln einer veränderten Konfe-
renzkultur, Schulprogrammarbeit, Leitbildentwicklung, interkulturelle Schulentwicklung)
- Begleitende und vertiefende Trainings zu den Schwerpunkten: Konstruktive Konfliktbearbeitung,
Umgang mit Heterogenität, Demokratielernen und Projektmanagement.

Kontraktgestaltung ist flexibel aushandelbar und orientiert sich an den Anliegen und Bedürfnissen der
Kunden. Zielgruppe: Schulleitung, Lehrerteams, Projektgruppen, Kollegien, Runde Tische im Stadtteil,
Schülerinnen und Schüler der Sek. I. und Sek. II. aller Schulformen.

Eva Glattfeld – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Nordrhein-Westfalen

✉ Eva Glattfeld, Keupstraße 48, 51063 Köln,
eglattfeld@arcor.de
☎ 0221-629030,



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Seit 1981 in der Lehrerfortbildung tätig, Leitung einer Bund-AG der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule zum Thema Interkulturelles Lernen, 1996 Moderatorin der BR Köln zu Gruppenpädagogik, Ausbildung zur pädagogischen Schulentwicklungsberaterin bei Roel van Drimmelen. Weiterbildungen bei Ruth Cohn, Friedemann Schulz von Thun, Reinhold Miller, Elmar Osswald, Elmar Philipp, H.G. Rolff, u.v.m. Seit 1981 Lehrerin an einer Ganztags Gesamtschule, seit 1998 stellv. Schulleiterin an der Gesamtschule Köln Rodenkirchen (Schulschwerpunkt: Neue Medien und Gestaltung und Gemeinsamer Unterricht)

Angebote

- Kooperatives Lernen
- Sozialtraining
- Konflikttraining
- Zivilcourage training
- Portfolio
- Evaluation
- Ganztägig Lernen
- Individuelle Förderung
- Umgang mit der Heterogenität
- Teamarbeit

Petra Dewenter-Etscheid – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Nordrhein-Westfalen

✉ Petra Dewenter-Etscheid, Ingeborg-Drewitz-Gesamtschule,
Fritz-Erler-Str. 4, 45966 Gladbeck, dewenter@schulinfos.de



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Didaktische Leiterin an einer Gesamtschule, langjährige Erfahrung als Lehrerin für Mathematik und Erziehungswissenschaft an Gymnasien und Gesamtschulen, Mehrjährige Erfahrung in Planung und Durchführung von Fortbildungs-Bausteinen für Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler, Leitung einer Moderator/-innen-Gruppe im BLK-Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ als Pädagogische Mitarbeiterin am Landesinstitut für Schule, Soest.

Ausbildung als Moderatorin und Beraterin, verschiedene Fort- und Weiterbildungen in den Bereichen Schulentwicklung, Evaluation und systemische Beratung

Angebote

(für Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler)

- Methoden demokratischer Schulentwicklung
- Steigerung von Leistung und Sozialkompetenz in der Schule durch:
 - Kooperatives Lernen (nach Norm Green, Ontario/ Canada)
 - Strategien Individueller Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten
 - Feedback- und Vereinbarungskultur
 - Klassenrat und Just-Community
 - Verständnisintensives Lernen (nach Peter Fauser, Jena)
 - Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft

Zeitlicher Umfang nach Absprache (Vortrag, Workshops halb- bis anderthalbtägig, Beratung und Begleitung von Schulen).

Mita Ohlendorf – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Nordrhein-Westfalen

✉ Gymnasium Wilnsdorf, Hoheroth 94, 57234 Wilnsdorf
☎ 02739-87060, Fax 02739-870627, ohlendorf@schulinfos.de



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Netzwerkkoordination im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“, Beratung von Schulleitungen und Steuergruppen, SchILF-Veranstaltungen und Lehrerfortbildungen im Auftrag der Bezirksregierung Arnsberg zu Gewaltprävention und Streitschlichtung, Moderationen und Fortbildungen im Rahmen des BLK-Programms "Demokratie und Partizipation in der Schule", schulformübergreifende Erfahrungen.

Angebote

- Vereinbarungskultur
Schulvereinbarungen, individuelle Erziehungsvereinbarungen, Stufenprogramm
- Partizipation in der Schule
- Klassenrat
- Schulmediation, Sozialkompetenztraining, Mentoren-/Patentraining
- Selbstwirksamkeit
- Zivilcourage
- Demokratische Schulentwicklung

Birgit Sköries – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Nordrhein-Westfalen

✉ b.skoeries@web.de
☎ 02191 663324



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Lehrerin für Geschichte, Sozialwissenschaften und Politik (Sek.I),
2. Realschulkonrektorin, Moderationen im Rahmen der Schulleiterfortbildungen, SCHILF-Veranstaltungen, für das Landesinstitut für Schule/ Qualitätsagentur in Soest (im Rahmen des BLK-Modellprojektes),
Trainerin für Mediation.

Angebote

Handlungsorientierte Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich:

Konfliktbearbeitung

Klärung der Erscheinungsformen und Ursachen von Gewalt; Vorstellung von Konzepten zur Gewaltprävention und Zivilcourage; Vermittlung von Mediationskompetenz

Civic Education

Initiierung einer demokratischen Schulkultur: Klassenrat; Vermittlung demokratischer Kommunikationsmethoden: Deliberation und Debatte; Übungen zu kooperativen Lernstrategien; Vorstellung von 'Service Learning' als einem Modell, Verantwortung zu lernen

Partizipation

Förderung von Sozial- und Selbstkompetenz; Aufzeigen von Wegen zu einer Vereinbarungskultur: Erziehungs- und Verhaltensverträge; Entwicklung kooperativer Elternarbeit

Diese Praxisbausteine sind in gemeinsamer Verantwortung mit Anne Müller entwickelt und können bundesweit auch im Team angefordert werden.

Heidemarie Steinwede – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Nordrhein-Westfalen

Demokratie und Partizipation in der Schule – Schulen + Netzwerke

✉ Realschule Velen/Ramsdorf, An der krummen Mauer 5 – 9,
46342 Velen, hsteinwede@web.de

☎ 02863 1626, Fax 02863 92277,



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Lehrerin an der Realschule Velen, Moderatorin unterschiedlicher
Schülervertretungsprozesse, Planung und Durchführung von SV-
Seminaren, Schulung von Klassensprechern und Vertretern der Schulkon-
ferenz,
schulübergreifende SV-Arbeit, Einrichtung eines Patensystems an der Schule
etc.. Diverse Veröffentlichungen (Praxisbausteine, Zeitschriften, Publikationen).

Angebote

Beratung, Moderation und Fortbildung zu folgenden Themenschwerpunkten

- Service Learning und Projektmanagement
- SV-Arbeit an Schulen und schulübergreifend
- Partizipation (insbesondere von Eltern an Schule) zur Gewaltprävention
- Werte- und Moralerziehung
- Civic-Education

Weitere Themen: Vereinbarungen, Klassenrat, Selbstwirksamkeit, Schülermitwirkung, Elternmitwirkung

Giannina Pelinski – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Sachsen

✉ GianninaPelinski@yahoo.de

Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Diplom-Sozialpädagogin/-arbeiterin, Fortbildnerin

Angebote

- Zivilcourage fördern und trainieren
- Kinderrechte vermitteln und mit Zivilcourage stärken
- Partizipation in der Schule (Klassenrat und Service Learning Projekte initiieren)



Zu diesen Themen führe ich Pädagogische Tage und Nachmittage, Informationsveranstaltungen, SCHILF (Schulinterne Lehrerfortbildung), regionale und zentrale Fortbildungen durch.

Carsten Roeder – Berater für Demokratiepädagogik,
Schleswig-Holstein

✉ Zeppelinplatz 5, 25524 Itzehoe, carsten.roeder@itzehoe.de
☎ 04821 603243, Mobil 0172 421 321 8



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Diplom-Sozialpädagoge, Leiter des Kinder- und Jugendbüros
der Stadt Itzehoe.

Zusatzausbildungen zum Gemeinwesenökonom, Moderator und
Trainer für Partizipationsprojekte.

Schwerpunkte: Partizipationsprojekte und Demokratiepädagogik,
Europäische Jugendarbeit – internationale Kontakte, Kooperation
Jugendarbeit und Schule, Sozialräumliche Jugendarbeit und
Gemeinwesenarbeit.

Freiberufliche Ausbildung von Prozessmoderatorinnen und -moderatoren für Jugendbeteiligung,
Lehrbeauftragter für den Themenbereich Demokratiepädagogik an der Universität Flensburg und an
der Verwaltungsakademie Schleswig-Holstein; mehrjährige Erfahrungen im Bereich Praxisberatung
und Teamentwicklung.

Angebote

- Seminare und Trainings zu den Themen Partizipation, Demokratiepädagogik, Jugendarbeit, Sozialraumorientierung und europäische Jugendarbeit,
- Beratung zu demokratischer Entwicklung von sozialen Organisationen und Bildungseinrichtungen,
- Begleitung von Konzeptionsentwicklung und Aktionsplanung,
- Angebote für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Lehrkräfte,

Zusammenarbeit im Netzwerk der schleswig-holsteinischen Demokratiekampagne und europäischen Netzwerken.

Susanne Fink – Beraterin für Demokratiepädagogik,
Thüringen

- ✉ Susanne Fink, Kapellenstraße 24, 99817 Eisenach
susanne.fink@t-online.de
☎ 03691 210335 (privat), Mobil 0175 6369956,
03603 825625 (dienstlich)



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Diplompsychologin, Supervisorin (BDP, DGSv), Leiterin der Abteilung Qualitätsentwicklung und des Schulpsychologischen Dienstes an einem Schulamt, Mitarbeit in verschiedenen Konzeptgruppen und Projekten, auf der Ebene von Ministerium, Fortbildungsinstitut, Schulamt u. a. zu Führungskräfteentwicklung, Schulleitungsqualifizierung, Beratungslehrer/-innenausbildung, Schulentwicklung, Aufbau von Unterstützersystemen, Qualitätsentwicklungsprozesse; Trainerausbildung (sozialpsychologisches Training), Ausbildung in systemisch-lösungsorientierter Beratung, Supervisionsausbildung (BDP und DGSv)

Angebote

Personalentwicklung: in den Formaten Seminar, (Kommunikations-)Training, Coaching, Supervision, prozessorientiert aufgebaute Aus- und Weiterbildungen

Zielgruppen: Führungskräfteentwicklung, Schulleiter/innen, Schulaufsicht, Unterstützersystem, z. B. Schulentwicklungsberater/innen, Steuergruppen, Beratungsdienste

Organisationsentwicklungsberatung, Führen von Veränderungsprozessen:

Zielgruppen: Schulen, Landesinstitute, Steuergruppen, Leitungsteams, wertebezogene Schulentwicklungsberatung, Projektsupervision, Projektmanagement, Teamentwicklung, Qualitätsentwicklungsprozesse (Qualitätsrahmen, Evaluation, Zielvereinbarungen etc.)

Weitere Informationen unter: www.demokratiepaedagogikberatung.de

Ralph Leipold – Berater für Demokratiepädagogik,
Thüringen

Einsatzgebiet: bundesweit

- ✉ (Staatliches Gymnasium Neuhaus) Ralph.leipold@gmx.de
www.demokratiepaedagogikberatung.de
☎ 03679 720044, Mobil: 0171 45 46 826



Berufliche Qualifikation/Tätigkeiten

Schulleiter am Staatlichen Gymnasium Neuhaus/Rwg., Supervisor (DGSv), Trainer für Gesprächsführung, Systemische Beratung, Konzeptentwicklung in Jugend- und Erwachsenenbildung

Angebote

- Beratung und Qualifizierung von Kollegien im Prozess demokratischer Schulentwicklung
 - Demokratische Schulentwicklung als Veränderungsmanagement, Konzeptentwicklung, Leitbildarbeit
 - Evaluation usw.
 - Teambildung und Teamentwicklung (Personalentwicklung in der Schule; Führungsverhalten und Selbstmanagement; Konfliktbearbeitung und Schulentwicklung; Krisenintervention; „Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht“ Projektdidaktik; Training von Zivilcourage; Soziomoralische Entwicklung, Werte- und Moralerziehung; Civic Education; Moderation/ Themenzentrierte Interaktion; Schulkultur und Öffentlichkeitsarbeit; Entwicklung von Unterricht)
 - Supervision und Coaching
 - lösungsorientierte Reflexion beruflichen Handelns mit den Zielgruppen: Einzelpersonen, Führungs- und Leitungsteams und -personen (auch in Form von Coaching), Gruppen, Teams und Teilteams.
- Mögliche Formate: Workshops (1 – mehrtägig), längerfristige Begleitung von Schulen, Projektbegleitung, Ausbildung /Qualifizierung (z. B. Steuergruppen, Beratungslehrer, Schulleitung) in Modulen. Die Arbeitsweise gestaltet sich prozessorientiert, d. h. nicht punktuell sondern prozesshaft konzeptgeleitet und auf Zielgruppen individuell zugeschnitten.