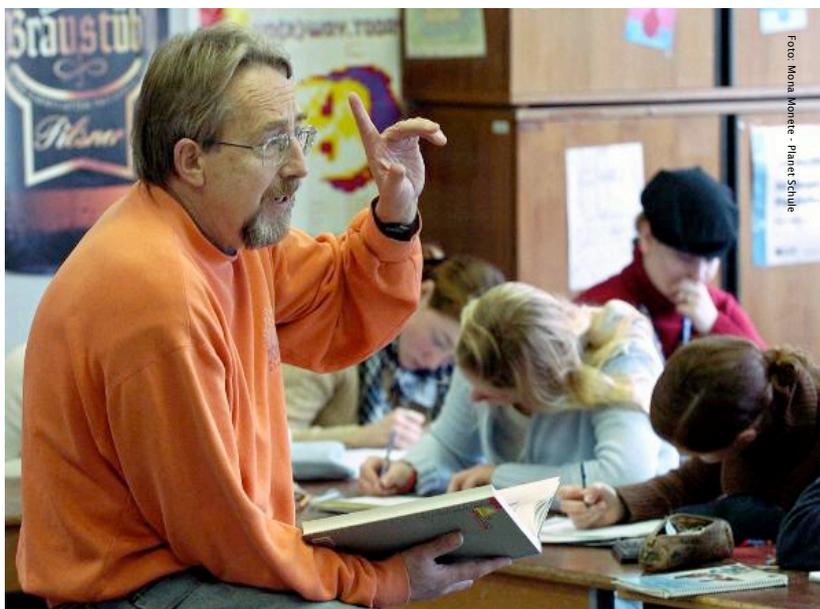


Im Zentrum...

... dieser Ausgabe des AK:BE-Rundbriefs stehen zum einen Betrachtungen zu der Frage, ob Bildung noch als Gemeingut, also frei von Markt- und Warenaspekten zur Verfügung steht.

Zum zweiten wird untersucht, ob und mit welchen Mitteln es möglich ist, dass Schule im Zuge demokratiepädagogischer Diaktik und Methodik nachhaltig den Weg zu einer humaneren, gerechteren und inklusiveren Verfasstheit der Gesellschaft ebnen kann.



Schule - noch öffentliches Gut? - zuverlässige Instanz der Demokratievermittlung?

Darüber hinaus werden Probleme der Bildungsfinanzierung, Fragen der Schulstrukturentwicklung und der realen Umsetzung der Inklusionsverpflichtung beleuchtet.

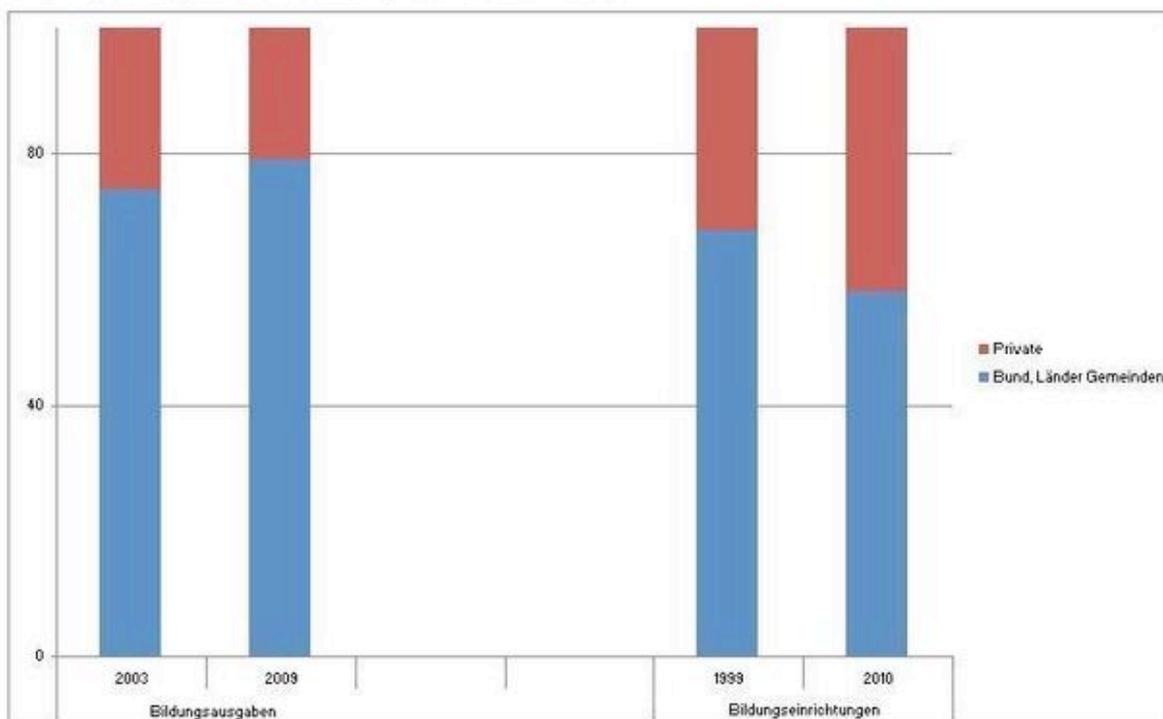
Inhalt

- Ulrich Thöne
Bildung als öffentliches Gut Seite 2
- Valentin Merkelbach
Schulkompromiss = Schulfrieden?
Sind Landtagswahlen ohne Schulstreit schon der erhoffte Schulfrieden? Seite 6
- Brigitte Schumann
Inklusiver Unterricht - nur mit Doppelbesetzung? Seite 12
- Wolfgang Edelstein
Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert -
Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule Seite 15

Bildung als öffentliches Gut

Die Zahl der öffentlichen Bildungseinrichtungen sinkt, die der privaten steigt. Ein Befund[1], der neben den Meldungen und Kommentierungen zu den Ergebnissen des vierten nationalen Bildungsberichts[2] kaum beachtet wurde. Während Politik und Medien darüber stritten, ob es denn nun graduell besser oder schlechter geworden sei mit der Bildung in Deutschland, kam die tiefere Analyse zu kurz. Dem Statistischen Bundesamt war diese Entwicklung immerhin eine Pressemitteilung wert. Zu Recht. Denn egal ob man, wie die Bundesregierung und die Kultusminister der Länder, die Erfolge in der Bildungsbeteiligung betont oder, wie Gewerkschaften und Sozialverbände, dass die Schere zwischen Bildungsgewinnern und -verlierern immer weiter auseinandergeht, der Trend zu mehr privaten Schulen und Hochschulen hält an, während der Anteil privater Bildungsausgaben abnimmt. Dieser Trend ist Ausdruck dafür, dass das öffentliche Gut Bildung schleichend zu einer marktgängigen Ware gemacht und öffentliche Mittel in private Erwerbsunternehmen umgeleitet werden. Das Menschenrecht auf Bildung gerät in Gefahr.

Bildungsausgaben öffentlich/privat 2003 - 2009



Quellen: Bildungsfinanzbericht 2002/2003; Bildungsfinanzbericht 2011, Bildungsbericht 2012

Öffentliche Finanzierung steigt trotz privater Trägerschaft

Privatisierung, Profitgier und Ausgrenzung im Bildungssektor

Mit Bildung lässt sich Geld machen, viel Geld. Je höher die Einnahmen sind und je weniger die Beschäftigten der Branche verdienen, desto mehr Gewinn für den privaten Träger. Wir sehen das aktuell beim Mindestlohn in der Weiterbildung nach SGB II und SGB III: 12,60 Euro soll er im Westen, 11,25 Euro im Osten betragen. Das sind in Vollzeit knapp 2.000 Euro brutto monatlich für Tätigkeiten, die im Regelfall einen Hochschulabschluss voraussetzen. Das ist alles andere als üppig. Einem Teil der Arbeitgeber, hier ausschließlich private, ist selbst das noch zu viel. Vor allem mit Hilfe der FDP ist es ihnen gelungen, den Mindestlohn über Jahre erfolgreich zu blockieren. Das Pikante ist daran, dass das Geld vom Staat kommt. Es sind Mittel der Bundesagentur für Arbeit, die an private Weiterbildungsunternehmen gehen. Bildung für Erwerbslose, aus öffentlichen Kassen finanziert, für Niedriglöhne missbraucht, mit dem Ziel Profit zu machen. Leider ist das kein Einzelfall. Überall, wo die Privatisierung im Bildungswesen fortschreitet, beobachten wir zunehmend Leiharbeit, Tarifflicht, Lohndumping und prekäre Arbeitsbedingungen. Zumindest in der BA-geförderten Weiterbildung ist dem erst einmal ein Riegel vorgeschoben: Der Branchenmindestlohn gilt seit 1. August 2012.[3]

Eine andere Seite des Privatisierungstrends sind exklusive Angebote für Menschen, die es sich leisten können: private Kitas mit Extraangeboten für die Kinder reicher Eltern, Privatschulen mit kleinen Klassen und ausgefeilten pädagogischen Konzepten sowie private Unis, für die Elite von morgen – Wer standesbewusst ist und das nötige Kleingeld hat, muss sich nicht mit dem schlechtgeredeten öffentlichen Angebot abfinden. Die Folge ist, dass Privilegien und Ausgrenzung reproduziert statt abgebaut werden. In dieser Entwicklung manifestiert sich die soziale Spaltung und wird weiter vorangetrieben. Auch hier finanziert der Staat fleißig mit: Ersatzschulen privater Träger stützen sich, verfassungsrechtlich sanktioniert, weitgehend auf Mittel der öffentlichen Hand und können ihre Einnahmen über Elternbeiträge noch verbessern. Das Modell der „Bürgerschule“ des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes in Bremen verdeutlicht den Anspruch, den die Träger dieser Einrichtungen erheben: Neue private Ersatzschulen sollen etabliert oder staatliche an freie Träger, Stiftungen etc. übergeben werden. Das Land soll mindestens 100 Prozent der bisherigen Kosten zahlen, der Träger aber unabhängig über das Schulprofil, das Personal und dessen Bezahlung sowie den Einsatz sonstiger Ressourcen entscheiden. Die Eltern erhalten die „Entscheidungsmacht“ darüber, welche Schule sie wählen. Faktisch wird damit eine Konkurrenz zwischen staatlichen und privaten Schulen etabliert, bei denen sich die freien Träger Vorteile daraus versprechen, dass sie bei hundertprozentiger finanzieller Absicherung vor allem personalpolitisch flexibler handeln können – Privatisierung ohne Risiko. Auf den Unterbietungswettbewerb gegenüber der Beamtenbesoldung und den öffentlichen Tarifverträgen würde man angesichts eines solchen Konzepts wohl nicht lange warten müssen.

Dabei war Bildung über lange Zeit unbestritten ein öffentliches Gut. Alle politischen Bekundungen von Linkspartei bis FDP unterstreichen bis heute den individuellen Anspruch auf bestmögliche Bildung für alle Menschen. Für die GEW ist klar: Gute Bildung ist ein Menschenrecht, das in Deutschland noch lange nicht für alle verwirklicht ist. Es ist mit dem Ziel der Chancengleichheit und Diskriminierungsfreiheit, mit Menschenwürde, der Achtung von Vielfalt, der Entfaltung aller menschlichen Potenziale und einer konsequenten Menschenrechtsbildung untrennbar verknüpft. Das Menschenrecht auf Bildung gründet darauf, dass es zur Wahrnehmung anderer Rechte überhaupt erst befähigt. Ihm kommt deshalb im internationalen Wertefundament der Menschenrechte eine zentrale Bedeutung zu. Dass Bildung ein öffentliches Gut sein muss ist eine zwingende Konsequenz, weil der Anspruch des Einzelnen sonst nicht erfüllt werden kann. Wie kommt es dann aber, dass ausgerechnet in der Dekade, die durch den PISA-Schock höchst unsanft auf die Defizite im Bildungswesen aufmerksam gemacht wurde, die öffentliche Bildung schrumpft, während Bildungsangebote privater Anbieter zunehmen? Und wie kann es angehen, dass die privaten Bildungsausgaben gleichzeitig sinken? Oder muss dies gar nicht verwundern? Und ist das vielleicht kein Problem?

Öffentliches Gut und öffentliche Verantwortung

Zunächst einmal ist es richtig, dass nie alle Bildungsbereiche zu hundert Prozent in staatlicher Hand gelegen haben. Das gilt für die Weiterbildung in erheblichem Umfang, obwohl es auch dort namhafte öffentliche Anbieter gibt, die sich mit ihren Angeboten an ein breites Publikum wenden (z.B. Volkshochschulen). Die frühkindliche Bildung war im Westen, bei einem allerdings deutlich geringeren Gesamtumfang als heute, schon immer von freien und kirchlichen Trägern mitgeprägt. Die Erkenntnis, dass es sich nicht „nur“ um Betreuung, sondern um Bildung im originären Sinn handelt, hat sich erst in den vergangenen Jahren vollends durchgesetzt. Im Schul- und Hochschulbereich waren dagegen über lange Zeit private Einrichtungen die Ausnahme, wobei vor allem konfessionelle Schulen eine lange Tradition haben.

Gerade im Schul- und Hochschulbereich steigt der Anteil privater Träger in besonderem Maße. In Bayern ist der Anteil der Schüler, die eine private Schule in Anspruch nehmen von 2001 bis 2011 um ein Viertel gewachsen. Jedes neunte Kind geht dort auf eine private Schule, im Bundesdurchschnitt jedes zwölfte. In den östlichen Bundesländern ist der Anteil geradezu sprunghaft angestiegen, was nur zum Teil mit Nachholeffekten erklärt werden kann, weil der Anteil in Brandenburg und Sachsen mittlerweile fast doppelt so hoch ist wie in Schleswig-Holstein. Noch drastischer ist die Entwicklung im Hochschulbereich: Seit 2000 hat sich die Zahl privater Hochschulen mit staatlicher Anerkennung mehr als verdoppelt. Ihr Anteil liegt bei über einem Viertel aller Hochschulen. Die Bremer Jacobs University – benannt nach der Kaffeedynastie Jacobs – oder die Bucerius Law School – eine private Universität für Rechtswissenschaften, benannt nach dem ZEIT-Gründer Gerd Bucerius – sind namhafte Beispiele. Der private Charakter wird durch die Namensgebung, zumeist ein deutlicher Hinweis darauf, wer zahlt, unterstrichen. Die Studierendenzahlen haben sich zwar im gleichen Zeitraum verdreifacht, liegen aber bei unter fünf Prozent, weil private Hochschulen eher klein sind.

Für die Frage der Bildung als öffentlichem Gut ist der formale Status nicht allein entscheidend. Öffentliche Güter müssen nicht zwingend vom Staat selbst angeboten werden. Unbestritten ist auch, dass verschiedene pädagogisch sinnvolle Konzepte durch einen privatrechtlichen Organisationsrahmen begünstigt wurden und öffentliche Bildungseinrichtungen bzw. deren Konzepte teilweise befruchtet haben. Entscheidend ist dagegen, dass der Staat sicherstellt, dass jede und jeder diskriminierungsfreien Zugang zur Bildung hat und die Regeln und Angebote öffentlichen Standards

entsprechen. Nur so kann der Charakter eines individuellen Rechts, hier des Rechts auf Bildung, gewahrt werden. Gerade diese Merkmale geraten aber bei uns zunehmend unter Druck. Der Staat zieht sich aus der direkten Verantwortung zurück, ermöglicht die Bildung von (Teil-)Märkten und verliert zugleich auch die Fähigkeit, qualitativ zu steuern. Dieser Erosionsprozess ist in vollem Gang. Er findet seinen Niederschlag bis in die öffentlichen Bildungseinrichtungen. Geht aber die öffentliche Verantwortung verloren, gerät das in Gefahr, was Bildung zu einem öffentlichen Gut macht: der allgemeine und diskriminierungsfreie Zugang.

Erosion öffentlicher Verantwortung – Beispiele über Beispiele

Der Rückzug des Staates aus der Bildung findet statt, die öffentliche Verantwortung erodiert. Dafür gibt es zahlreiche Beispiele aus allen Bildungsbereichen:

- Es entstehen private Bildungskonzerne wie Phorms (Kita, Vorschule, Grundschule und Gymnasium) oder Klax (Kitas) mit Umsätzen in Millionenhöhe. Die staatliche Förderung bietet Sicherheit. Elternbeiträge, die allerdings nicht durchgängig erhoben werden, und mangelnde Tarifbindung eröffnen zusätzliche Spielräume. Obwohl der diskriminierungsfreie Zugang zu diesen Bildungseinrichtungen und sogar inklusive Bildung propagiert werden, kann über die zusätzlichen Beiträge und die inhaltliche Ausrichtung der Bildungseinrichtungen sozial selektiert werden, was die Attraktivität für gut betuchte bürgerliche Kreise steigert.
- Öffentliche Haushaltsmittel für Bildungsangebote werden gezielt an private Dienstleister „umgeleitet“. Prominentestes Beispiel ist das Bildungs- und Teilhabepaket im Zuge des Hartz-IV-Kompromisses, über das Mittel für Nachhilfe bereitgestellt wurden, die nur von privaten Nachhilfeeinrichtungen erbracht werden kann. Es gibt nicht ausreichend Beschäftigte in den Schulen, um die Kinder und Jugendlichen gemäß ihrer Kernkompetenz individuell zu fördern. Stattdessen sollen sie den Nachhilfebedarf feststellen – als Zusatzaufgabe.
- Auch die Gründung privater Hochschulen wird kräftig gefördert: Die International University Bremen, heute Jacobs University, wurde vom Senat der Hansestadt mit 115 Millionen Euro Anschubfinanzierung gefördert – Zum Vergleich: Die öffentlichen Hochschulen des Landes erhalten jährlich 200 Millionen Euro. Staatliche Millionen gibt es auch für die European Business School in Wiesbaden: 60 Millionen Euro werden von Land und Kommune für Infrastruktur und personellen Aufbau bereitgestellt, einschließlich Tiefgarage und Architektenwettbewerb. Äußerst fraglich, ob sich diese Investitionen lohnen. Der Hamburger Investor Educationtrend musste bereits zwei Unis schließen. Davon war allein der Standort Bruchsal mit 15 Millionen Euro öffentlich gefördert worden. In Stuttgart scheiterte ein ambitioniertes Public-Private-Partnership-Projekt.
- Kitas, Schulen und Hochschulen greifen verstärkt auf externes Personal zurück. Damit werden Lücken gestopft, weil es z.B. an Lehrkräften und, mit dem Krippenausbau, zunehmend an qualifiziertem erzieherischen Personal mangelt und deshalb Hilfskräfte beschäftigt werden. Mittlerweile gibt es eine ganze Reihe von Personaldienstleistern, die Lehrkräfte an Schulen oder Kita-Personal in Leiharbeit überlassen.
- Über externe Kräfte werden aber auch Inhalte in die Bildungseinrichtungen eingespeist, die sich sonst nicht in dieser Form auf Lehrplänen fänden. business@school heißt die Initiative einer internationalen Unternehmensberatung, die unter aktivem Einsatz von Beschäftigten großer Wirtschaftsunternehmen zum Ziel hat: „Wirtschaftsthemen über ein gesamtes Schuljahr an Schulen (...) anschaulich und praxisnah zu vermitteln“[4]. Auch die vom Bund geförderte Initiative „Unternehmergeist in die Schulen“ will „frischen Wind in die ökonomische Bildung und Förderung junger Menschen“[5] bringen. Dadurch wird die ökonomische Bildung eindimensional auf Unternehmensinteressen, sprich: Gewinnmaximierung, ausgerichtet. Differenzierte Betrachtungen über Wohlstand, Wachstum und Nachhaltigkeit drohen dabei auf der Strecke zu bleiben, von Arbeitnehmerrechten ganz zu schweigen.
- Schließlich erobern private Unternehmen, Stiftungen und Medien die Deutungshoheit in der Bildungspolitik. Rankings von Ländern, Schulen oder Hochschulen im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit finden oft mehr Gehör, als Debatten in den verantwortlichen demokratischen Institutionen. Damit droht das Primat der Politik endgültig gebrochen zu werden. Das Gemeinwohl als Maßstab zur Bewertung des Bildungswesens wird durch ökonomische Interessen wie gut dotierte Beratungsleistungen oder Auflagenstärken abgelöst.

Die Liste ließe sich beliebig verlängern. Der Trend zur Privatisierung hat die GEW veranlasst, die Reihe „Privatisierungsreport“ aufzulegen.[6]

Alles kein Problem?

Wie gesagt, allein die Zunahme privater Trägerschaften gefährdet noch nicht zwangsläufig das öffentliche Gut Bildung. Dieses Problem besteht aber dennoch ganz real.

Die finanziellen Hürden, an einer privaten Universität studieren zu können, sind beachtlich: Auf 20.000 Euro belaufen sich die Studiengebühren an der Jacobs University – pro Jahr. 44.000 Euro sind es für ein vollständiges Jura-Studium an der Bucerius Law School. Dort heißt es zwar: „Ein Studium an der Bucerius Law School darf und soll nicht am fehlenden Geld scheitern.“ Bezahlt werden muss aber in jedem Fall, ob durch ein Stipendium finanziert oder nach dem Studium, denn der berufliche Erfolg gilt als garantiert. Stolz ist die Universität darauf, dass rund ein Viertel der Studierenden eine der verschiedenen Finanzierungsvarianten nutzt. Umgekehrt heißt das: 75 Prozent können sich das Studium ohne Unterstützung Dritter leisten. Hinzu kommen die Lebenshaltungskosten. Die soziale Abkopplung ist demnach Realität.

Private Schulen leben geradezu von ihrem Ruf, besser als öffentliche zu sein. Soziale Selektion spielt dabei eine wichtige Rolle. Privatschulen wird unterstellt, dass sie Eltern aus bildungsnahen Schichten ansprechen und so ein förderndes Umfeld schaffen. Bekenntnisse zur sozialen Offenheit werden problemlos umgangen. Wählt eine private Schule z.B. einen musischen Schwerpunkt, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass Kinder von Eltern mit geringem Bildungsstand oder geringem Einkommen den Weg dorthin nicht finden. Ein Phänomen, das auch vor öffentlichen Schulen nicht Halt macht und die soziale Spaltung im Bildungssektor verstärkt.

Öffentliche Haushaltsmittel, die in private Einrichtungen umgeleitet werden, entziehen dem öffentlichen Bildungsangebot die Basis. Die Privatisierung nimmt eine Eigendynamik an, die sich kaum stoppen lässt. Geld, das in eine insolvente private Hochschule gegangen ist, ist unwiderruflich verloren. Die Folgekosten werden meist vergesellschaftet. Da die öffentlichen Haushalte gleichfalls chronisch unterfinanziert sind, steigt der Druck, die Kosten zu senken. Über diesen Druck finden Leiharbeit und nicht-professionell geschultes Personal ihren Weg in die öffentlichen Bildungseinrichtungen.

So begrüßenswert es war, dass im Zuge des Hartz-IV-Kompromisses Mittel für 3.000 zusätzliche Schulsozialarbeiterstellen bereit gestellt wurde, die bis 2013 befristete Finanzierung nötigt die Kommunen geradezu, keine Festanstellungen einzugehen. Lieber greift man auf freie Träger zurück und beendet das Engagement nach dem Auslaufen der Mittel. Eine kontinuierliche und konzeptgebundene Bildungsarbeit wird so unmöglich gemacht. Absurde Züge haben solche Praktiken in Niedersachsen angenommen, wo in großem Stil Honorarkräfte an Ganztagschulen beschäftigt wurden, um Sozialversicherungsabgaben zu sparen. Eine offenbar rechtswidrige Praxis, die massenhaft strafrechtliche Verfahren zur Folge hat. Mit der Motivation und Professionalität der Beschäftigten im Bildungswesen steht und fällt aber dessen Qualität.

Marktmechanismen, seien es Studiengebühren, soziale Auswahl, Lohndumping oder Deprofessionalisierung, machen das öffentliche Gut Bildung zur Ware. Sie schließen gerade diejenigen aus, die individueller Förderung am stärksten bedürfen. Wettbewerb produziert keine Chancengleichheit. Freiheitsrechte wurden zwar unter anderem geschaffen, um Märkte zu etablieren, die Marktwirtschaft produziert aber aus sich heraus weder Freiheit noch Gleichheit.

Bildung: Öffentlich, gebühren- und diskriminierungsfrei

Wollen wir Chancengleichheit für alle Menschen, inklusive Bildung in einer inklusiven Gesellschaft, kurz das Menschenrecht auf Bildung verwirklichen, dann muss Bildung ein öffentliches Gut bleiben. Die Privatisierung der Bildung, der Trend, Bildung zunehmend als Ware zu definieren und zu vermarkten, muss gestoppt werden. Bildung muss gebührenfrei, öffentlich finanziert und für jeden Menschen zugänglich sein. Dafür müssen die öffentlichen Bildungsausgaben deutlich gesteigert und nachhaltig gesichert werden. Die Einführung einer Vermögensteuer und eine gerechtere Unternehmensbesteuerung sind vor dem Hintergrund von Schuldenbremse und Fiskalpakt unverzichtbare Maßnahmen. Schließlich muss dem Trend, qualifiziertes durch nicht professionell ausgebildetes Personal zu ersetzen, Einhalt geboten und durch eine Fachkräfteoffensive im Bildungsbereich ersetzt werden. Gute Bildung gibt es nur mit gutem Personal.

[1] Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung vom 22. Juni 2012 (https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/06/PD12_213_217.html), Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2012, S. 30f.

[2] Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2012 (http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf)

[3] Bundesanzeiger vom 20. Juli 2012:

https://www.bundesanzeiger.de/ebanzwww/wexsservlet?session.sessionid=bc632ca6de50861d258e9175e2355e45&page.navid=detailsearchlisttodetailsearchdetail&fts_search_list.selected=08753e9649a58b80&fts_search_list.destHistoryId=60780

[4] Quelle: www.business-at-school.net

[5] Quelle: www.unternehmergeist-macht-schule.de

Quelle: Gegenblende - Montag, 13. August 2012

<http://www.gegenblende.de/16-2012/++co++c9cb31ee-e536-11e1-adc0-52540066f352>



Valentin Merkelbach

Schulkompromiss = Schulfrieden? Sind Landtagswahlen ohne Schulstreit schon der ersehnte Schulfrieden?

(red Bildungsklick) Bedeuten die lagerübergreifenden Schulkompromisse in drei Bundesländern tatsächlich Schulfrieden, oder gleichen sie eher einem Waffenstillstand unter vom ewigen Schulstreit erschöpften Akteuren, denen die eigentlichen Friedensverhandlungen noch bevorstehen? Valentin Merkelbach hat sich die Entwicklung genauer angeschaut.

Zur einzigen für 2012 terminierten Landtagswahl in Schleswig-Holstein, die auch schon wegen eines Gerichtsentscheids vorgezogen werden musste, sind überraschend zwei weitere gekommen. Im Saarland hat die CDU die erste Jamaika-Koalition auf Landesebene aufgekündigt, weil sie die FDP nicht mehr für regierungsfähig hielt und in Nordrhein-Westfalen endete das rot-grüne Experiment einer Minderheitsregierung vorzeitig, weil die Opposition geschlossen den Haushalt ablehnte.

Gemeinsam war den drei Bundesländern vor der Wahl, dass ihre Reform der Schulstruktur auf der Basis eines lagerübergreifenden Kompromisses zustande kam. Hielten diese Kompromisse im Wahlkampf? Und welche Modifikationen erfuhren sie jeweils in einer neuen Regierung?

Schleswig-Holstein

Gymnasium – Gemeinschaftsschule – Regionalschule

Schleswig-Holstein war unter einer rot-grünen Regierung das erste Bundesland, das nach PISA 2000 das KMK-Tabu einer neuen Schulstrukturdebatte brach. Die SPD zog 2004/05 in den Wahlkampf mit einem Strukturkonzept auf der Basis eines Gutachtens des Bildungsforschers Ernst Rösner, mit der Kernaussage: Aufgrund detaillierter demografischer Daten soll es in der Sekundarstufe I nur noch eine Schulform geben, die Gemeinschaftsschule, zu der sich innerhalb eines Zeitraums von zehn Jahren alle weiterführenden Schulen, das Gymnasium eingeschlossen, hin entwickeln.

Die SPD hat mit den Grünen zusammen, trotz dieses kühnen, von der Opposition heftig attackierten Plans, zwar nicht die Wahl verloren, scheiterte aber bekanntlich bei der Wahl der Ministerpräsidentin Heide Simonis. Es gab seitdem in keinem Bundesland mehr den Versuch, eine gemeinsame Sekundarstufe I unter Einschluss des Gymnasiums in einer Landtagswahl zur Entscheidung zu stellen oder gar nach einer Wahl im Landtag zu beschließen.

Die Große Koalition zwang die Kontrahenten des Wahlkampfes, sich 2005 auf folgenden Schulkompromiss zu einigen: Neben dem Gymnasium gibt es eine integrativ arbeitende Gemeinschaftsschule, die bei ausreichender Größe mit einer Oberstufe bis zum Abitur führen kann, und eine aus Haupt- und Realschule gebildete Regionalschule, die in Klasse 5 und 6 integriert unterrichtet und danach abschlussbezogene Haupt- und Realschulklassen bildet.

Nach einer weiteren Landtagswahl 2009 vereinbarte die neue Koalition aus CDU und FDP zunächst, dass es keine Veränderungen am Schulkompromiss geben wird. Das Ziel aber sollte eine Fusion der beiden Schulformen Gemeinschaftsschule und Regionalschule sein, also ein zweigliedriges System. Dem neuen FDP-Kultusminister war diese Fusion bei einer weiterhin boomenden Gemeinschaftsschule ein besonderes Anliegen. Das neue Schulgesetz von 2011 sollte dafür die Weichen stellen, mit einer gravierenden Änderung am Kompromiss der Großen Koalition: Nach der Leitlinie "Vorrang für Eigenverantwortung" können nach dem Gesetz Gemeinschaftsschulen weiterhin binnendifferenziert unterrichten, aber auch abschlussbezogene Haupt- und Realschulklassen bilden. Auch die Regionalschulen haben die Möglichkeit, über die Klasse 5 und 6 hinaus binnendifferenziert zu arbeiten. Die einzige Differenz der beiden Schulformen: Die Gemeinschaftsschule kann bei

entsprechender Größe eine Oberstufe genehmigt bekommen. (bildungsklick.de/ 26.1.2011 und bildungsklick.de/ 21.3.2012)

Im Wahlprogramm der FDP wird dann auch konsequent diese Differenz zwischen Gemeinschaftsschule und Regionalschule beseitigt. Da gibt es nach der Grundschule nur noch die beiden Möglichkeiten: "Den Weg über die Gemeinschafts-/Regionalschulen mit dem Haupt- und Realschulabschluss oder das Gymnasium mit dem Abitur, der Fachhochschulreife oder dem Realschulabschluss." (Landesparteitag der FDP, 10.3.2012)

Der Koalitionspartner CDU will auch, dass "Regional- und Gemeinschaftsschule zu einer Schulart zusammenwachsen, mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, alle Schulartabschlüsse zu erreichen". Für eine Oberstufe an Gemeinschaftsschulen muss nach den Vorstellungen der CDU allerdings "mindestens eine Zweizügigkeit dauerhaft" gewährleistet sein und sie kann überhaupt nur dann genehmigt werden, wenn "bereits bestehende Oberstufen an Gymnasien und berufsbildenden Schulen keine ausreichende Kapazität haben", um Schüler/innen der Gemeinschaftsschule aufzunehmen. (Entwurf eines Wahlprogramms der CDU Schleswig-Holstein zur Landtagswahl 2012, Stand: 24.11.2011)

Die SPD will sich einsetzen "für ein möglichst flächendeckendes Angebot an G9-Bilungsgängen an Gemeinschaftsschulen neben dem Abitur nach acht Jahren an Gymnasien" Die Regionalschulen will die Partei "schrittweise zu Gemeinschaftsschulen weiterentwickeln". Nach dem Willen der SPD übernimmt jede Schule "langfristige Verantwortung für die Erziehung und Bildung der aufgenommenen Kinder und Jugendlichen". "Durch individuelle Förderung soll sichergestellt werden, dass ein Schulartwechsel im Sekundarbereich bis zum Ende des Ausbildungsgangs vermieden wird." Langfristiges Ziel bleibt für die SPD wie im Plan 2004 "eine Schule für alle". (Beschluss über das Regierungsprogramm 2012-2017. Stand: 10.2.2012)

Für die Grünen kann gemeinsames Lernen "an Gemeinschaftsschulen am besten gewährleistet werden". Die Umwandlung der Regionalschulen könne allerdings nicht "auf Knopfdruck" geschehen. Schulträger und Kollegien brauchen "Zeit zur Umwandlung und Unterstützung". Auf lange Sicht streben auch die Grünen "durch gemeinsames Lernen geprägte Gemeinschaftsschulen an". (Das grüne Arbeitsprogramm für Schleswig-Holstein, S.27 f.)

Was SPD und Grüne langfristig nicht aus den Augen verlieren wollen, eine Schule für alle Kinder, unter Einschluss des Gymnasiums und von Kindern mit Behinderungen, will Die Linke jetzt: eine Schule "von der ersten bis zur zehnten Klasse". (Wahlprogramm zur Landtagswahl 2012)

Von der Linkspartei abgesehen planen die anderen Parteien mittelfristig ein zweigliedriges System: CDU und FDP mehr nach sächsischem Modell einer eindeutig hierarchischen Gliederung der beiden Schulformen; SPD und Grüne ein Zwei-Wege-Modell: Beide Schulformen führen gleichberechtigt zum Abitur, wie es in den drei Stadtstaaten und im Saarland bereits gesetzlich verankert ist.

Im Koalitionsvertrag 2012-2017 von SPD, Grünen und dem Südschleswigschen Wählerverband (SSW) werden von der neuen Regierung für die Zeit nach den Sommerferien 2012 "Akteure aus Schule, Gesellschaft, Kommunen und Fraktionen" zu einer "Bildungskonferenz Schule" eingeladen, mit dem Ziel, "Lösungen zu erarbeiten, die parteiübergreifend und über einen Zeitraum von zehn Jahren Planungssicherheit für die Schulen bieten". (Koalitionsvertrag, S.16)

Die Koalition geht "offen, aber nicht ohne Position" in diese Konferenz:

- Sie steht "zu dem Zweigliedrigkeitskonzept von Gemeinschaftsschule und Gymnasium".
- Gymnasien führen künftig wieder generell in acht Jahren zum Abitur; die von Schwarz-Gelb genehmigten G9-Gymnasien erhalten "Bestandsschutz" und die Y-Gymnasien" müssen sich zwischen G8 und G9 entscheiden. (S.16)
- Das G9-Angebot an Gemeinschaftsschulen soll es "flächendeckend" geben. Gemeinschaftsschulen bekommen eine Oberstufe, "wenn der Schulträger dies mit Zustimmung der Schulkonferenz beantragt und wenn nach der Schulentwicklungsplanung ein Bedarf besteht". "Im Rahmen der Planung ist auch über Kooperationsmöglichkeiten zu Oberstufen an anderen weiterführenden Schulen, wie den beruflichen Gymnasien, zu entscheiden." "Abschlussbezogene Klassen an Gemeinschaftsschulen sollen künftig nicht mehr möglich sein." (S.16 f.)
- "Die Regionalschulen sollen sich zu Gemeinschaftsschulen entwickeln." (S.17)

- Auf "Abschulungen" soll ebenso verzichtet werden, wie auf "Schulartempfehlungen" der Grundschule. (S.17)

Die Koalition macht in ihrem Vertrag zum einen Änderungen rückgängig, die die schwarz-gelbe Landesregierung am Schulkompromiss der Großen Koalition vorgenommen hat, und sie orientiert sich andererseits gegenüber FDP und CDU klar am Zwei-Wege-Modell der Stadtstaaten und des Saarlandes: zwei Schulformen, die beide, mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten, zum Abitur führen. Es ist schwer vorstellbar, dass dieses für Eltern und Kommunen attraktive Modell bei einem Regierungswechsel zu Schwarz-Gelb wieder geändert wird, indem die Gemeinschaftsschule etwa auf den Status einer fusionierten Haupt- und Realschule zurückgestuft wird und ihren gymnasialen Standard verliert.

Saarland

Das Zwei-Wege-Modell aus Gymnasium und Gemeinschaftsschule

In der 2009 im Saarland gebildeten Koalition aus CDU, FDP und Grünen waren die Grünen zwar die kleinste Fraktion, wurden aber von der arg gebeutelten CDU so dringend für den Machterhalt gebraucht, dass sie den widerstrebenden Partnern CDU und FDP ein Zwei-Wege-Modell aus Gymnasium und einer aus Erweiterter Realschule und Gesamtschule zu bildenden Gemeinschaftsschule abringen konnten. Beide Schulen sollten, wie in den Stadtstaaten, "gleichberechtigt" zum Abitur führen. Dieser Strukturplan steht seit dem 15.6.2011 in der saarländischen Verfassung. Die dafür erforderliche Zweidrittelmehrheit kam kurioserweise nicht mit der SPD zustande, die seit Jahren exakt dieses Zwei-Wege-Modell propagierte, sondern mit der Linkspartei, die kurz vor dem Scheitern des Vorhabens als Mehrheitsbeschafferin einsprang. Die Weigerung der SPD war "keine Entscheidung gegen die Gemeinschaftsschule", sondern gegen ein nach Auffassung der Partei "wenig durchdachtes und unterfinanziertes" Konzept. (V.Merkelbach: Ein Zwei-Wege-Modell aus Gymnasium und Gemeinschaftsschule im Saarland)

Im Gegensatz zu Schleswig-Holstein war im Saarland also schon vor dem Wahlkampf 2012 auch Die Linke im Boot für das Zwei-Wege-Modell der drei Stadtstaaten. Die beiden großen Parteien bekannten sich nun auch im Wahlkampf zu diesem Modell. Die SPD begründete noch einmal, warum sie der Verfassungsänderung seinerzeit nicht zugestimmt hatte (Wahlprogramm: Ein Saarland mit Zukunft 2012). Die CDU betonte für die konservative Gymnasiallobby "das Festhalten an der verfassungsrechtlich geschützten Schulform des Gymnasiums", das nicht zur "Pflichtschule" werden dürfe. Sie verspricht außerdem, dass es mit ihr "keine generelle Abschaffung des 'Abschulens' über die Klassenstufen 5 und 6 hinaus geben" wird, - ohne allerdings zu erklären, wie "Abschulen" unter zwei "gleichberechtigten" Schulformen überhaupt noch möglich sein soll. (CDU: Regierungsprogramm 2012-2017)

Im Koalitionsvertrag von CDU und SPD wird das Zwei-Wege-Modell bestätigt:

Ab dem Schuljahr 2012/13 wird mit dem Start der Gemeinschaftsschule flächendeckend ein Zwei-Säulen-System im Bereich der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen eingeführt. Dieses System bietet die Chance, Strukturdebatten zu beenden und die Qualität der Bildung in den Mittelpunkt zu stellen. Die neuen Gemeinschaftsschulen bieten alle Bildungsabschlüsse an – inklusive dem Abitur nach neun Jahren; sie sind somit eine Alternative zum grundständigen achtjährigen Gymnasium. Die beiden Schulformen Gymnasium und Gemeinschaftsschule sehen wir als gleichwertig an. Deswegen wollen wir alle Parameter mit dem Ziel überprüfen, diese Gleichwertigkeit im Rahmen eines Stufenplans umzusetzen. (Koalitionsvertrag, S.25)

Die "Betreuungsrelation" zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen soll in den nächsten Jahren, wie von der SPD versprochen, kontinuierlich verbessert werden, allerdings an beiden Schulformen im gleichen Umfang. In den Klassenstufen 5 und 6 soll die Klassengröße Schritt für Schritt auf 25, in 7 bis 9 (Gymnasium) bzw. 7 bis 10 (Gemeinschaftsschule) auf 27 Schüler/innen reduziert werden. Den Gemeinschaftsschulen werden zur "Entwicklung ihres pädagogischen Konzepts" während der Einführungsphase bis 2014/15 lediglich sechs Deputatstunden pro Schule zugewiesen.

Diese Gleichbehandlung von Gymnasium und Gemeinschaftsschule nach 2014/15 steht nun allerdings im Widerspruch zur massiven Kritik der SPD in der Opposition am "wenig durchdachten und unterfinanzierten Hau-Ruck-Verfahren" der Jamaika-Koalition bei der Einführung der Gemeinschaftsschule. Da hieß es noch:

Der Charakter der Gemeinschaftsschule als Pflichtschule, die alle SchülerInnen aufnehmen und behalten muss, mit der Folge einer sehr viel größeren Heterogenität, stellt aber auch sehr viel höhere Anforderungen an die Lehr- und Lernkultur sowie die Pädagogik der Lehrkräfte ggü. dem Gymnasium als reiner Angebotsschule. (bildungsklick.de 27.1.2011/)

Unerwähnt bleibt im Koalitionsvertrag nicht nur die SPD-Ankündigung einer grundlegenden Strukturreform der Lehrerbildung im Hinblick auf die "Gleichwertigkeit" von Gymnasium und

Gemeinschaftsschule, sondern auch die kurzfristig zu realisierende Regelung, dass, um "die Gleichwertigkeit der Gemeinschaftsschule zu sichern und die Unterrichtung an den dazugehörigen Oberstufen vorzubereiten", "an allen Gemeinschaftsschulen auch Lehrkräfte mit der Fakultas für die Oberstufe unterrichten" werden. (SPD-Wahlprogramm, Kap.3: "Zwei gleichwertige Wege zum Schulerfolg")

Zu dem Versprechen an die Gymnasiallobby, dass es mit der CDU "keine generelle Abschaffung des 'Abschulens' über die Klassenstufen 5 und 6 hinaus geben" wird, heißt es im Koalitionsvertrag eher kryptisch als klar:

Der Modellversuch "Fördern statt Sitzenbleiben", durch den das Wiederholen und Abschulen in den Klassen 5 und 6 ausgesetzt wurde, werden wir auswerten. Es ist unser gemeinsames Ziel, die Gymnasien in ihrem Bemühen zu unterstützen, die Erfolgchancen ihrer Schülerinnen und Schüler zu verbessern. (Koalitionsvertrag, S.26)

Das Zwei-Wege-Modell aus Gymnasium und Gemeinschaftsschule, das von der Jamaika-Koalition auf den Weg gebracht und in der Verfassung verankert wurde, ist von der Großen Koalition zwar bestätigt worden, völlig offen bleibt allerdings die Frage, ob die proklamierte Gleichwertigkeit der beiden Schulformen bei der von der Koalition vereinbarten Ausstattung der Gemeinschaftsschule mehr sein wird als frommes Wunschdenken der SPD, die in der Opposition deren unzureichende Ausstattung so massiv kritisiert hatte.

Nordrhein-Westfalen

Die Schulreform der rot-grünen Minderheitsregierung

Mit Hessen und Niedersachsen gehört Nordrhein-Westfalen zu den großen Flächenländern, in denen unter sozialdemokratisch geführten Landesregierungen seit den 1970er Jahren Gesamtschulen gegründet wurden, die zum Dauerstreit führten zwischen CDU und FDP auf der einen und SPD und Grünen auf der andern Seite. Dieser Streit hat die SPD in NRW - vor allem nach dem erfolgreichen Volksbegehren gegen die generelle Einführung der Kooperativen Gesamtschule 1978 - so zermürbt, dass sie es weder mit absoluter Mehrheit noch in einer Koalition mit den Grünen kaum noch wagte, die Integrierte Gesamtschule offensiv zu vertreten und ihre Weiterentwicklung zu fördern. Erst die besonders massive Verteidigung des gegliederten Schulsystems der schwarz-gelben Regierung seit 2005, gepaart mit Schikanen gegenüber den bestehenden Gesamtschulen und Neugründungsinitiativen, vermochte SPD und Grüne zu neuer Streitlust über die Schulstruktur und für mehr gemeinsames Lernen über die Grundschule hinaus herauszufordern.

Trotz einer landesweiten Kampagne der CDU gegen den SPD-Plan einer Gemeinschaftsschule gewann Rot-Grün 2010 deutlich die Wahl vor Schwarz-Gelb, verfehlte aber durch den Einzug der Linkspartei in den Landtag die absolute Mehrheit um eine Stimme.

Die rot-grüne Minderheitsregierung einigte sich im Koalitionsvertrag darauf, dass es neben dem Gymnasium, neben Haupt-, Real- und Gesamtschule eine weitere Schulform geben sollte, die Gemeinschaftsschule. Den Kommunen wurden damit zwei Möglichkeiten eröffnet: entweder endlich bedarfsgerecht neue Gesamtschulen zu gründen oder aber Gemeinschaftsschulen mit "gymnasialen Standards", die in 5/6 integrativ arbeiten, danach nach Bildungsgängen differenzieren oder aber integrativ weiterarbeiten und so quasi zu Gesamtschulen werden. Die Gemeinschaftsschule sollte immer eine Ganztagschule sein, mit eigener Oberstufe oder einem Oberstufenzentrum zugeordnet oder in Kooperation mit Gesamtschule, Gymnasium oder Berufskolleg. (V.Merkelbach: Schulkampf oder Chancen für einen Konsens in Nordrhein-Westfalen?)

Es gab also bei diesem Kompromiss der beiden Koalitionspartner neben der Gesamtschule eine weitere Reformschule, die allerdings eine Änderung des Schulgesetzes erforderlich gemacht hätte. Dafür kam im Landtag keine Mehrheit zustande, so dass Rot-Grün die Gemeinschaftsschule als Modellversuch deklarierte, was sie aber de facto gar nicht sein sollte. Das Interesse der Kommunen an der neuen Schulform war so groß, dass die neue Schulform wohl auf Dauer nicht mehr als Schulversuch laufen konnte. Am 8.4.2011 verbot das Verwaltungsgericht Arnsberg der Gemeinde Finnentrop nach einem Eilantrag zweier Nachbargemeinden "vorläufig" die Errichtung einer Gemeinschaftsschule, da es sich offensichtlich nicht um einen "ergebnisoffenen Schulversuch" handle. Als dann auch das Oberverwaltungsgericht in Münster im Juni 2011 das Arnsberger Urteil bestätigte, war der Regierung klar, dass sie eine hieb- und stichfeste gesetzliche Regelung für die Gemeinschaftsschule brauchte.

"Schulkonsens NRW"

Inzwischen gab es bei über 100 Kommunen das Interesse an der Errichtung einer Gemeinschaftsschule, darunter auch viele CDU-regierte. In dieser Situation war die CDU bereit, ihre bisherige Totalopposition gegen die rot-grüne Strukturreform aufzugeben und bot der Regierung Gespräche an, mit der Maßgabe, dass neben der Gemeinschaftsschule das gegliederte System aus

Realschule und Gymnasium bestehen bleiben müsse. Lediglich zur Aufgabe der Hauptschule war man bereit bildungsklick.de 16.6.2011: Nach langen und zähen Verhandlungen der Regierung mit der CDU wird am 20.10.2011 ein "Schulkonsens NRW" in einem neuen Schulgesetz beschlossen und die Verfassung entsprechend geändert:

- Die Verfassungsgarantie für die Hauptschule wird gestrichen und ersetzt durch den Passus: "Das Land gewährleistet in allen Landesteilen ein ausreichendes und vielfältiges öffentliches Schulwesen, das ein gegliedertes Schulsystem, integrierte Schulformen sowie weitere andere Schulformen umfasst."
- Im neuen Schulgesetz können alle bisherigen Schulformen, je nach Elternverhalten und den Ergebnissen kommunaler Entscheidungsprozesse, weiter angeboten werden.
- Statt der Gemeinschaftsschule gibt es eine Sekundarschule, die auch gymnasiale Standards besitzt, die nach Klasse 6 entscheidet, ob sie integriert weiterarbeitet oder abschlussbezogen differenziert. Bei entsprechender Größe wird die integrative Variante der Sekundarschule zu einer Integrierten Gesamtschule mit eigener Oberstufe. Die Sekundarschule endet mit Klasse 10, ist aber verpflichtet, mit der Oberstufe eines Gymnasiums, einer Gesamtschule oder eines Berufskollegs zu kooperieren.
- Der "Schulkonsens NRW" soll bis 2023 gelten und solange nicht einseitig aufgekündigt werden. (bildungsklick.de 19.7. und bildungsklick.de 20.10.2011)

Es bleibt nun ganz in der Entscheidung der Eltern, der Schulen und der Schulträger, wie sich die starke Nachfrage nach der Gemeinschaftsschule neu ausrichtet, wie sich etwa das Interesse an den beiden Sekundarschul-Varianten – abschlussbezogen oder integriert – verteilen wird. Wie wird sich die Gesamtschule in NRW weiterentwickeln, nachdem nun auch die CDU mit der so hartnäckig bekämpften Schulform ihren Frieden geschlossen hat und eine Neugründung statt mit 112 schon mit 100 Schüler/innen starten kann?

Das Thema "Schulstruktur" spielte im Wahlkampf nach dem gerade erst ein paar Monate alten "Schulkonsens NRW" nur insofern eine Rolle, als die drei Konsens-Parteien, SPD, Grüne und CDU, ihre jeweilige Einschätzung der Vereinbarung und ihren Anteil an deren Zustandekommen herausstellten:

- Die SPD ist überzeugt, "dass längeres gemeinsames Lernen Voraussetzung für ein ebenso gerechtes wie förderndes Bildungssystem ist". Für sie bieten dafür die "eingeführten Regelungen in Verfassung und Schulgesetz" "die notwendige Flexibilität, ein modernes Schulangebot zu schaffen", das "das Wahlrecht der Eltern vor Ort" gewährleistet. (Regierungsprogramm der NRWSPD 2012 – 2017, S.5)
- Bei den Grünen heißt es: "Wir haben den jahrzehntelangen Schulkrieg in NRW beendet und einen Schulkonsens geschaffen, der längeres gemeinsames Lernen fördert und die kommunale Schulentwicklung stärkt. Der enorme Zuspruch und die Gründung vieler neuer Gesamtschulen und Sekundarschulen sind eine Erfolgsbilanz." (Wahlaussage und Schwerpunkte, 25.3.2012)
- Statt längeres gemeinsames Lernen betont die CDU, dass sie im Schulkonsens "die Vielfalt und Differenziertheit der nordrhein-westfälischen Schullandschaft durch die Verfassungsänderung von 2011 abgesichert" habe. "Neben dem gestärkten Gymnasium und den fortbestehenden Haupt-, Real- und Gesamtschulen" werde "die CDU die neuen Sekundarschulen zu einer attraktiven Säule des Schulwesens entwickeln". (Wahlauf Ruf an die Bürgerinnen und Bürger Nordrhein-Westfalens, S.14)

So unterschiedlich die Verdienste am Zustandekommen des Schulkonsenses von Rot-Grün und der CDU auch eingeschätzt werden und so unterschiedlich die Hoffnungen und Erwartungen sein mögen, - die drei Parteien akzeptieren, dass die Entwicklung des Schulsystems künftig wesentlich vor Ort von Eltern, Schulen und Schulträgern bestimmt wird.

Im Unterschied zu Schleswig-Holstein, wo eine schwarz-gelbe Regierung versuchte, den Kompromiss der Großen Koalition an einem entscheidenden Punkt (sächsisches Modell statt Zwei-Wege-Modell) wieder rückgängig zu machen, hatte die neue rot-grüne Regierung in NRW trotz ihrer komfortablen Mehrheit im Landtag gar keine andere Wahl, als den mit der CDU mühsam ausgehandelten Schulkonsens unangetastet zu lassen. In dem umfangreichen Kapitel "Bildung" sind es nur wenige Zeilen, in denen beschrieben wird, wie sich die neue Regierung die weitere Entwicklung in NRW vorstellt:

Der zwischen CDU, SPD und GRÜNEN geschlossene Schulkonsens hat einen jahrzehntelangen ideologischen Streit beendet und eine neue Phase der Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen eingeläutet. Das neue Denken stellt die Kinder in den Mittelpunkt. Außerdem ist es parteiübergreifend

gelingen, längeres gemeinsames Lernen zu stärken. Der Schulkonsens wird von SPD und GRÜNEN konsequent und Schritt für Schritt umgesetzt. Dazu gehören u.a. die Gründung von Sekundar- und Gesamtschulen, die Sicherung eines wohnungsnahen und qualitativ hochwertigen Grundschulangebots sowie die schrittweise Absenkung der Klassengrößen in den Grundschulen, Realschulen, Gymnasien und bestehenden Gesamtschulen (Koalitionsvertrag, S.19).

Worüber es weiterhin Streit geben wird

Die lagerübergreifenden Strukturkompromisse sind vor den Landtagswahlen der drei Bundesländer und auch in den Koalitionsverträgen der neuen Landesregierungen zwar verschieden interpretiert, aber doch weitgehend bestätigt worden. Vom Schulkampf vergangener Landtagswahlen jedenfalls konnte keine Rede mehr sein. Neben diesen drei Bundesländern und den drei Stadtstaaten gibt es inzwischen auch in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen lagerübergreifende Schulkompromisse mit der Aussicht, dass in anstehenden Landtagswahlen über Schulstrukturfragen nicht mehr gestritten werden wird. Bleiben die Länder Sachsen, Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern, in denen es noch keine Einigung über Lagergrenzen hinweg gibt.

Sollte es auch in diesen Ländern zu Strukturkompromissen kommen und der Trend zu einem Schulsystem der zwei Wege zum Abitur anhalten, so stellt sich die Frage, ob dann der große Schulfrieden in Deutschland ausbrechen wird und der so quälend lange Schulstreit endlich ein Ende findet. Das ist, wie insbesondere der Koalitionsvertrag im Saarland zeigt, nicht zu erwarten. Es bleiben strittige Punkte genug, die dann vielleicht in einer weniger emotional aufgeladenen und machtbesezten Auseinandersetzung behandelt werden können, z.B. diese:

- Selbst dort, wo es inzwischen das Zwei-Wege-Modell gibt oder geplant ist, wird zu streiten sein, wie die Schule neben dem Gymnasium personell und materiell ausgestattet sein muss im Vergleich zum Gymnasium, das sich wohl weiterhin seine Schüler/innen zu einem guten Teil wählen können. Wird es zu einem fairen pädagogischen Wettbewerb der beiden Schulformen kommen oder wird es neue "Restschulen" geben?
- Es wird zu streiten sein, wie die Lehrer/innen ausgebildet und für ihre Arbeit honoriert werden, die an einer der beiden Schulformen oder der Grundschule unterrichten. Wird es gelingen, die historische Spaltung der Lehrer/innen in solche für den "gehobenen" oder den "höheren" Dienst zu überwinden? Wird es zu einer gleich langen und gleich qualitativen Ausbildung aller Lehrämter kommen?

Das ist die mittelfristige Aufgabe der Politik in einem zweigliedrigen System mit dem Anspruch der Gleichwertigkeit der beiden Schulformen. Langfristig jedoch wird auf der schulpolitischen Agenda die Frage nicht zu verdrängen sein: Wie kann in einem nach wie vor gegliederten System mit einer Pflichtschule, die alle Kinder nehmen muss, und einer Angebotsschule, die auswählen kann, die anstehende Aufgabe der Inklusion gelöst werden, was doch den Verzicht auf jede Form der Exklusion erforderlich macht?

Gerade unter dem Aspekt der Inklusion sind die lagerübergreifenden Schulkompromisse aber noch lange kein Schulfrieden, sondern sie gleichen eher einem Waffenstillstand unter vom ewigen Schulstreit erschöpften Akteuren, denen die eigentlichen Friedensverhandlungen noch bevorstehen. In einem Friedensvertrag am Ende der Verhandlungen kann es auch in Deutschland, wie in allen demokratisch verfassten Gesellschaften, wohl nur eine Schule geben, die vom ersten Schultag an alle Kinder willkommen heißt, die behinderten und die nichtbehinderten, die schnellen und die langsamen, die hochbegabten und die zukurzgekommenen.

In dieser Schule wird es nicht mehr, wie noch im Zwei-Wege-Modell, zwei Lerngeschwindigkeiten geben, sondern so viele, wie es Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe gibt. "Nicht Konkurrenz und Einzelkämpfertum sind das Leitbild", schreiben Rainer Domisch und Anne Klein mit Blick auf Finnland in ihrem leidenschaftlichen Plädoyer einer Schule für alle auch in Deutschland. "Als Orientierung" diene "vielmehr das Ziel, ein Gemeinwesen zu schaffen, das die originelle und kreative Entwicklung aller Individuen befördert". (R. Domisch / A. Klein: Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. München: Hanser 2012, S. 116 f.)

Quelle: user.uni-frankfurt.de/~merkelba/

aus: Bildungsklick - 11.09.2012



Brigitte Schumann

Inklusiver Unterricht nur mit Doppelbesetzung?

(Brigitte Schumann) Die durchgängige, d. h. 100%ige Doppelbesetzung mit einem allgemeinen Pädagogen und einem Sonderpädagogen wird inzwischen von vielen Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von Eltern als unabdingbare Voraussetzung für die Qualität und das Gelingen von Inklusion in der Schule gehalten und bildungspolitisch eingefordert. Die folgenden Überlegungen sollen zeigen, dass die einseitige Fixierung auf diese Forderung in mehrfacher Hinsicht zu kurz greift. Sonderpädagogische Ressourcen allein stellen keine ausreichende Basis für die inklusive Entwicklung in Schule und Unterricht dar.

Rahmenbedingungen und Prinzipien für Inklusionsentwicklung

In empirischen Untersuchungen zu den Rahmenbedingungen für gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen in Integrationsklassen sucht man diese Forderung vergebens. Die deutsche Schulbegleitforschung zu Integrationsklassen in den Schulversuchen der 1980er 1990er Jahre spricht sich lediglich für eine "weitgehende" Doppelbesetzung aus. Aufgrund seiner Untersuchungen empfiehlt z.B. Maikowski (1998) für die Sekundarstufe als Durchschnittswert eine Doppelbesetzung von ca. 70 % des Unterrichts, die dann aufgestockt werden muss, wenn Kinder mit einer Schwermehrfachbehinderung oder einer geistigen Behinderung Teil der Klasse sind. Auch die Bildungsforscher Klemm und Preuss-Lausitz gehen in aktuellen Gutachten für Bremen und NRW davon aus, dass keine "volle" Doppelbesetzung in der Regel auf dem Wege zu Inklusion notwendig ist. Sie weisen jedoch auf die Notwendigkeit hin, die Klassengrößen für den gemeinsamen Unterricht zu begrenzen.

Als konstitutive, unabdingbare Bausteine für Inklusion, die sich - richtig verstanden - an der gesamten Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen bezogen auf soziale und ethnische Herkunft, Sprache, kulturell-religiöse Zugehörigkeit, Geschlecht, Fähigkeiten und Behinderungen im gemeinsamen Lernen orientiert, hebt die Forschung dagegen übereinstimmend hervor: die positive Einstellung des pädagogischen Personals zu heterogenen Lerngruppen, die inklusive Unterrichtsentwicklung mit differenzierenden Leistungsansprüchen und individualisierenden und kooperativen Lern- und Übungsformen, die Einbettung in eine inklusive Schulentwicklung und die multiprofessionelle Teamarbeit. Als Indikator für Inklusion gilt die Überwindung der "Zwei-Gruppen-Theorie" im pädagogischen Handeln. Diese Theorie führt dazu, dass ausgehend von der formalen Vorstellung von zwei binären Gruppen der Behinderten und Nichtbehinderten Schulen und Lehrer pädagogische und organisatorische Entscheidungen treffen, die weder sachlich noch situativ begründet sind und den individuellen Lernbedürfnissen der jeweiligen Kinder und Jugendlichen nicht gerecht werden.

Auf die Einstellung kommt es an

Inklusion vollzieht sich in dem sozialen Miteinander der Menschen und will gelebt sein. Entsprechend wird in internationalen Erfahrungen mit inklusiver Praxis besonders herausgestellt, dass die positive Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, sich auf die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler einzustellen, der maßgebliche Faktor für die Entwicklung inklusiver Werte, Praktiken und Strukturen in Schulen ist.

Unstrittig ist, dass das Selektionsprinzip die Haltung von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Heterogenität ungünstig beeinflusst bzw. prägt. Ihnen wird durch die Existenz des selektiven Schulsystems und des ausdifferenzierten Förderschulsystems vermittelt, dass leistungshomogene Lerngruppen die beste Voraussetzung für gute Leistungsergebnisse und für die optimale Förderung der unterschiedlich begabten Schülerinnen und Schüler sind. Auch Pädagogen, die diese Vorstellung nicht teilen, müssen sich an der Konstruktion vermeintlich homogener Lerngruppen durch Selektion im Schulalltag beteiligen. Diese geschieht über die Erteilung von vergleichenden Ziffernnoten, Klassenwiederholungen, Abschlüssen, Förderschulzuweisungen, über die Aufteilung nach Klasse 4 und die äußere Leistungsdifferenzierung in Gesamtschulen.

Ohne bildungspolitische Maßnahmen zum Abbau und zur Überwindung der Selektion kann sich schwerlich eine inklusionsförderliche Einstellung entwickeln bzw. widerspruchsfrei zum Tragen kommen. Ein wichtiger Schritt dazu ist die Abschaffung der Klassenwiederholung und der Abschulung zu einer weniger anspruchsvollen Schulform. Inklusion braucht letztlich die bildungspolitische Perspektive einer Schule für alle, damit Bildungsgerechtigkeit und soziale Teilhabe im Sinne der Inklusion für alle verwirklicht werden können.

Pädagogischer Kompetenzzuwachs entsteht durch inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung

Im Sinne der Inklusion muss der herkömmliche Unterricht grundlegend gewendet werden. Nicht mehr die Kinder sollen an den Unterricht angepasst werden, sondern der Unterricht soll sich den Kindern anpassen. Das geht nur, wenn die Rolle des Lehrers sich ändert. Die Veränderung führt von der lehrergesteuerten Wissensvermittlung zu der Begleitung von selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernprozessen der Schüler/innen durch die Lehrer/innen. Sie führt von der Orientierung einheitlicher Leistungsansprüche am sog. Mittelkopf zu der Individualisierung des Lernens mit unterschiedlichen Lernvorgaben und Lernzielen. Die Feststellung von individuellen Defiziten in der Lernentwicklung weicht der Feststellung von individueller Kompetenz- und Potenzialentwicklung, wo kompetenzorientierte Lernaufgaben, angemessene Lernumgebungen und individuelle Förderung bereitgestellt werden.

Dazu bedarf es nicht der Erfindung einer neuen Pädagogik. Es gibt schon alles, was man für einen inklusiven Unterricht braucht. Nur wird dies noch nicht allgemein praktiziert und muss von vielen erst gelernt werden. Schließlich hat sich mit der selektiven Schulstruktur der lehrergesteuerte, gleichschrittige Frontalunterricht, der von dem Konstrukt der homogenen Lerngruppe ausgeht, als das dominante Unterrichtsmodell herausgebildet und durchgesetzt.

Der Kompetenzzuwachs durch inklusive Unterrichtsentwicklung bei Lehrerinnen und Lehrern kommt der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler zugute. Pädagogen, die kooperative und individualisierende Unterrichtsformen anwenden, haben im Unterricht Zeit für individuelle Rückmeldungen, für Lerngespräche und gezielte Lernhilfen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. Diese personenorientierte Kommunikation zwischen Pädagogen und Lernenden sorgt auch für ein vertrauensvolles soziales Klima in einer Lerngruppe. Im herkömmlichen Unterricht gibt es dafür wenig Raum.

Inklusive Unterrichtsentwicklung verlangt, dass nicht nur einzelne Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtstätigkeit anders organisieren. Das ganze Kollegium muss sich über den Weg zur inklusiven Schule verständigen und sich Zielmarken setzen. Inklusive Unterrichtsentwicklung ist insofern an eine inklusive Schulentwicklung gebunden. Dabei geht es um die Löslösung von traditionellen Unterrichtsvorgaben wie z. B. der Jahrgangsklasse, dem 45-Minuten-Unterrichtsraster und dem sklavischen Lernen entlang von Fächerdisziplinen. Diese Vorgaben be- und verhindern eigenverantwortliches Lernen in offenen Lernformen und fächerübergreifende Projekte. Verbindliche Formen und Strukturen für Kooperation und Teamarbeit müssen vereinbart und installiert werden. In gemeinsamer Reflexionsarbeit wird regelmäßig das Erreichte bewertet und gefragt, wie die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht und an der Schulgemeinschaft verbessert werden kann.

Die Länder sind gefordert

Die systematische Implementierung einer inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung muss bildungspolitisch an einen "Fahrplan" für die Transformation des bestehenden selektiven Schulsystems zu einem inklusiven Schulsystem gebunden werden. Als Einzelmaßnahmen erscheinen auf Länderebene besonders dringlich:

- ein landesweiter Masterplan "Fortbildung und Beratung" mit inklusionspädagogischen Modulen, der u.a. alle Lehrerinnen und Lehrer zur Fortbildungsteilnahme im Rahmen der Arbeitszeit verpflichtet, beginnend mit den Schulen, die mit der Aufnahme von Kindern mit Behinderungen starten, danach aber schrittweise alle anderen, weil alle Kinder einen Inklusionsanspruch haben und keine Schule sich aus der Inklusionsentwicklung ausklammern darf;
- Bereitstellung von Kooperationszeit für die gemeinsame Entwicklung von schulinternen Lernplänen, Materialien und Lernaufgaben in Teams sowie für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von allgemeinen Pädagogen und Sonderpädagogen;
- Einführung eines Bewertungssystems von Schülerleistungen, das der inklusiven Unterrichtsentwicklung und Lernkultur angemessen ist. Es geht dabei um eine weitgehende Ersetzung der Ziffernotenzeugnisse durch individuelle Lernberichte, die sowohl Auskunft geben über die erreichten Kompetenzen und die individuelle Lernentwicklung;
- Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer von administrativen Aufgaben, z.B. durch Verzicht auf Halbjahreszeugnisse, z.B. durch die Aufhebung der verpflichtenden Teilnahme an den jährlichen standardisierten Lernstandserhebungen in den Klassen 3 und 8. Diese sind seit ihrer Einführung in der pädagogischen Kritik, weil sie als Instrument für Rankings und unfaire Vergleiche dienen, "teaching to the test" fördern, keine Unterstützung nach sich ziehen für Schulen mit schwachen Leistungsergebnissen und zeitaufwändig sind. Für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung ist dieses Instrument zudem völlig kontraproduktiv.

Kürzungen von Lehrerstellen, wie in Baden-Württemberg vorgesehen, sind bei einer an internationalen Maßstäben gemessenen deutlichen Unterfinanzierung des Bildungsbereichs nicht nur das absolut falsche Signal an die Lehrerschaft. Damit können auch die für Inklusion notwendigen Rahmenbedingungen nicht geschaffen werden.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit macht stark

Es gibt keinen Zweifel, dass zur Sicherung erfolgreicher Bildungsprozesse für alle im gemeinsamen Lernen die Expertise von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen Schulen allein nicht ausreicht. Einerseits sind sie noch unzureichend ausgebildet für einen vielfaltbewussten Umgang mit heterogenen Lerngruppen, andererseits wächst die Komplexität der Aufgaben- und Tätigkeitsfelder im Unterricht mit der Heterogenität der Gruppe. Daher ist die Lehrerschaft an allgemeinen Schulen auf die Unterstützung von Sonderpädagogen und Heilpädagogen angewiesen. Nicht zuletzt entscheiden therapeutische Hilfen und die Assistenz von Integrationshelfern darüber, ob ein Kind mit Behinderungen erfolgreich am Alltag der allgemeinen Schule teilhaben kann.

Für Kinder mit sozialen Entwicklungsproblemen, die sich mit der Leistungsorientierung der Institution Schule häufig schwer tun und nicht selten daran scheitern, sind Sozialpädagogen und Erzieher eine wichtige Ergänzung, insbesondere an Schulen in sozial belasteten Stadtteilen und Wohneinzugsbereichen. Sie sind Vermittler zwischen Kind, Elternhaus und Schule. Sie sind wichtig, um die Unterstützung der sozialen Dienste, der Jugendhilfe, der Erziehungsberatung und sonstiger außerschulischer Partner bei Bedarf zu mobilisieren.

Die sträflich vernachlässigte migrationsbedingte Heterogenität in unseren Schulen verlangt Lehrpersonal mit interkulturellen und sprachdidaktischen Kompetenzen, damit die natürliche Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationsgeschichte positiv genutzt und nicht länger ignoriert wird. Die Probleme von Migranten mit der deutschen Sprache wurden in der Vergangenheit allzu häufig als sonderpädagogischer Förderbedarf fehl interpretiert und über die Förderschulzuweisung in die falsche Zuständigkeit von Sonderpädagogen gegeben.

Aus all dem ergibt sich die Forderung nach multiprofessionellem Personal als festem Bestandteil an allgemeinen Schulen für inklusive Entwicklung. Allerdings kann Multiprofessionalität ihre inklusionsförderliche Qualität erst in der Kooperation und der Teamarbeit entfalten. Dafür braucht es wiederum nicht nur kooperationsbereite und -fähige Kolleginnen und Kollegen sowie eine ebenso engagierte Schulleitung, sondern auch die entsprechenden Unterstützungsstrukturen in den Schulen. Klemm und Preuss-Lausitz haben einen gangbaren Weg vorgeschlagen. Sie plädieren für einen schrittweisen Aufbau von "Zentren für unterstützende Pädagogik" (ZuP) in den allgemeinen Schulen. Dieser soll sich parallel zu der schrittweisen Auflösung von Förderschulen für Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsproblemen vollziehen. Sie schlagen eine pauschale Grundausstattung sonderpädagogischer Kompetenz für Schulen "nach Maßgabe der gesamten Schülerzahl und der sozialen Belastung im Einzugsbereich der Schule" vor. Die sonderpädagogische Ressourcenzuweisung soll an das System gebunden werden und nicht mehr abhängig sein von der individuellen Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit ihren stigmatisierenden Effekten. Diese Zentren, denen neben den Sonderpädagogen auch die Sozialpädagogen und alle sonstigen Kräfte für besondere Programme an den Schulen zugeordnet sind, sollen die Aufgabe übernehmen, die notwendige Unterstützung nach den individuellen Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler flexibel zu organisieren und über die Verwendung der Ressourcen Rechenschaft abzulegen.

Inklusion braucht inklusive Schulentwicklung

Inklusion muss von der ganzen Schule getragen, gestaltet und verantwortet werden. Integrationsklassen als Nischeneinrichtung und exotische Lerngruppe in einer Schule ohne Ausstrahlung auf die gesamte Schulorganisation, Schulpraxis und Schulkultur sind nicht inklusionsförderlich.

Die Umsteuerung zur inklusiven Schule muss als qualifizierter Schulentwicklungsprozess durchgeführt werden. Dieser Prozess verlangt eine dafür doppelt qualifizierte Schulleitung: für das Management der Organisationsentwicklung und für die Idee und die Belange der Inklusion. Die Schulleitung muss die Idee der Inklusion nicht nur selber überzeugend vertreten und dafür motivieren. Sie muss sie im Bewusstsein der Schulgemeinde verankern und darauf achten, dass alle Gruppen an dem Prozess aktiv beteiligt sind. Das schließt die Schülerinnen und Schüler und die Eltern ein. Auch ihre Rolle wird sich durch den Inklusionsprozess verändern. Sie sind als verantwortliche Mitgestalter gefragt und nicht als "Abnehmer" von Bildung.

Inklusionsentwicklung durch durchgängige Doppelbesetzung?

Mit dem Glauben an die Unabdingbarkeit durchgängiger Doppelbesetzung in allen Unterrichtsstunden als Indikator für die Qualität der Inklusion wird übersehen, dass die Optimierung der sonderpädagogischen Ressourcen noch keine Weichenstellung für Inklusion garantiert. Wenn die Ressourcen im Sinne der "Zwei-Gruppen-Theorie" an Schulen so eingesetzt werden, dass der Sonderpädagoge strikt für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig ist und der

allgemeine Pädagoge wie gehabt für die nichtbehinderten Kinder, dann haben wir lediglich die Förderschule in die allgemeine Schule geholt.

Selbst in Ländern wie Norwegen, die uns in der inklusiven Entwicklung weit voraus sind und ein eingliedriges Schulsystem haben, sind in manchen Schulen Fehlentwicklungen festgestellt worden, die zur Bildung von Sonderklassen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf geführt haben. In unserem selektiven Schulsystem mit der fehlenden Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer für heterogene Lerngruppen ist es naheliegend, getrennte Zuständigkeiten festzulegen und damit Fehlentwicklungen zu programmieren. Diese Aufteilung (ver-)führt zu einem intensiven Gebrauch äußerer Differenzierung oder zu Formen der Sonderung im gemeinsamen Klassenzimmer, die Prof. Feuser mit der Bezeichnung der "Schäferhundpädagogik" belegt hat. Beides hat nichts mit Inklusion zu tun. Es wird das abgebildet, was wir in Integrationsklassen heute vielfach vorfinden. Inklusion ist eben keine Angelegenheit der Sonderpädagogik. Ohne Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen kann kein Paradigmenwechsel pro Inklusion im Unterricht und im Schulleben gelingen. Diese Veränderungen müssen bildungspolitisch initiiert, durch Rahmenbedingungen abgesichert und ausreichend finanziert werden. Dabei kann eines als gesichert gelten: Wird die Selektivität der allgemeinen Schulen nicht konsequent abgebaut und bleibt die Förderschule auf unbestimmte Zeit als Wahlmöglichkeit erhalten, dann werden Lehrerinnen und Lehrer in dem unsinnigen Widerspruch zwischen Selektions- und Inklusionsanforderungen zurückgelassen. Die Inklusion bleibt jedenfalls als Illusion auf der Strecke.

Quelle: <http://bildungsklick.de/a/84949/inklusive-unterricht-nur-mit-doppelbesetzung/>

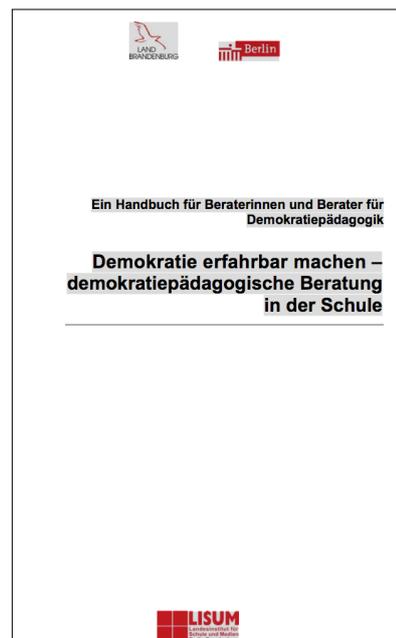


Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule

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 Sachver- halt, 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. Demokratie als politisches System

Gehen wir in aller Kürze auf den Sachverhaltsaspekt – auf Demokratie als politisches System – ein. Gerhard Himmelfmann (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.

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.

3. Die Schlüsselrolle der Schule bei der Vermittlung demokratischer Werte

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.

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

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.

4. Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“

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 Globalisierung, 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 entgegenzusetzen 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 Stundentafel 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 (Birnbaum 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 demokratische 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.

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 Demokraten 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 müssten 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 überspringen 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

- Birzėa, 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.
- Himmelfmann, 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, Lernen in Schule und Gemeinde*, Weinheim Beltz

Quelle:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule

Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik

Berlin-Brandenburg 2007

