

Dokument 56

Beitrag von Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein zu der von der KMK initiierten Konferenz „Demokratie in der Schule. Partizipation – Historisch-Politische Bildung – Werte“ am 24./25. Juni in Potsdam

Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur*



(1929 geboren; 1938 Emigration nach Island; Abitur in Reykjavik; Zwischen 1954 und 1963 wurde er Lehrer und später Studienleiter an der Odenwaldschule in Ober-Hambach, die er heute "die erste deutsche Gesamtschule" nennt. Studium der Klassischen Philologie u. Linguistik in Paris, später in Heidelberg, dort 1962 Promotion. Wissenschaftliches Mitglied der Max-Planck-Gesellschaft; bis 1997 Mitglied des Kollegiums und Direktor am gleichnamigen Institut für Bildungsforschung; Ehrendoktor der Sozialwissenschaften, Universität Island Honorarprofessor der Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin und Universität Potsdam. Er ist Mitinitiator des Programms „Demokratie lernen & leben“ der Bund-Länder-Kommission (BLK); Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.; zahlreiche Veröffentlichungen.)

BEACHTEN SIE BITTE DAS INTERVIEW MIT DEM AUTOREN AUF WWW.SCHULSTRUKTUR.COM (ARCHIV, DOKUMENT 26)

Eine demokratische Schule, eine Schule der Demokratie ist kein Luxus. Demokratie lernen ist keine Nebenaufgabe, gleichsam *außerhalb* des Ernstfalls, abseits vom Kerngeschäft des Unterrichts. Demokratie in der Schule *ist* der Ernstfall, und sie muss im Zentrum der Aufgabe stehen, die Schule zu erfüllen hat.

Die Dringlichkeit dieser Aufgabe hängt mit der Krise zusammen, die wir erleben und die uns vor tiefgreifende Systemfragen und Systemgefährdungen stellt. Doch hinter der Gestalt der von uns *erlebten* Krise stehen weitere und weiter reichende Prozesse, die – wie Herfried Münkler in einer brillanten Analyse (2008) gezeigt hat – Fragen des sozialmoralischen Zusammenhalts der

* Vortrag auf der Tagung „Demokratie in der Schule. Partizipation – Historisch-Politische Bildung – Werte“ (im Auftrag der KMK), Potsdam, 24.-25. Juni 2009.

demokratischen Gesellschaft aufwerfen, die Frage nach den *sozialmoralischen Ressourcen der Demokratie*. Die Krise wird, so Münkler, hervorgerufen durch die solidaritätsgefährdenden Prozesse der Individualisierung und der Globalisierung, die unser Zeitalter bestimmen. Sie schränken die Steuerungsfähigkeit des Gemeinwesens ein und stellen die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft auf eine harte Probe. Mit bisher kaum erkannter Dynamik werden demokratisch motivierte Kräfte der Zivilgesellschaft gefordert, wenn Marktversagen und ökonomische Krise die herkömmlichen Mittel der gesellschaftlichen Integration und Selbststeuerung in Frage stellen. Dass hier keine vorübergehende Eintrübungen harmonischer Verhältnisse am Werk sind, zeigen die erschreckenden Zahlen über zunehmende Armut in Deutschland, die wachsende Schere zwischen Arm und Reich, die massive *Bildungsarmut* mit bedrohlichen Folgen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und der warnende Hinweis auf zukünftige Generationenkonflikte. Wie kann, so fragt Münkler deshalb, die moderne liberale Demokratie die Reproduktion ihrer sozialmoralischen Ressourcen gewährleisten, um damit die Gefahr einer Systemkrise abzuwenden? Seine zentrale These ist, dass es von den *sozialmoralischen Ressourcen* der Gesellschaft abhängt, von der Gemeinwohlorientierung, den sozialen und demokratischen Kompetenzen der Bürger, von der Fähigkeit und Bereitschaft zum bürgerschaftlichen Engagement, ob die Demokratie in ihrem Bestand gesichert werden kann. Demokratische Kompetenzen sind das soziale Kapital der nachwachsenden Generation, auf das die Gesellschaft für eine menschenwürdige Zukunft angewiesen ist. Wir wissen nur allzu wohl, dass Krisen nicht ohne weitere Anstrengung wie selbstverständlich demokratisch gelöst werden. Wenn wir uns umschaun, sehen wir vielmehr weit verbreitet autoritäre Lösungen für ökonomische und soziale Probleme. Schauen wir zurück, stehen uns die schlimmen Szenarien diktatorischer Systeme im eigenen Lande vor Augen. Geschichte und Gegenwart ermahnen uns, dass eine demokratische Schule, eine Schule der Demokratie kein überflüssiger Luxus ist, keine Marginalie, sondern Kerngeschäft von Schule und Erziehung. Wenn wir eine demokratische Lebensform *wollen*, dann *müssen* wir die sozialen Kompetenzen erwerben, die für ein Leben in der Demokratie, für die Gestaltung demokratischer Verhältnisse erforderlich sind. Wir müssen *Demokratie lernen*.

Demokratielernen erfüllt dabei drei Aufgaben: (a) Demokratie *lernen*, um in Zukunft bewusst demokratisch handeln zu können; (b) Demokratie *leben*, d.h. an einer demokratischen Gemeinschaft praktisch teilhaben, um einen demokratischen Habitus nachhaltig zu erwerben; (c) Demokratie als Lebensform *mitgestalten*, um eine transferfähige Erfahrung für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaftsform zu erwerben. Eine herausragende Rolle spielen dabei *soziale Kompetenzen* als notwendige Bedingungen demokratischer Lebensformen auf der Ebene individueller Dispositionen, Bereitschaften, Fertigkeiten und Überzeugungen. Ohne soziale Kompetenzen gibt es keine

Kooperation, keine Verantwortungsübernahme, keine Partizipation, ohne diese Qualifikationen fehlen die Voraussetzungen für Demokratie.

Die hier eingeforderten Qualifikationen können sich nur auf der Grundlage „existentieller und sozialer Erfahrung“ entwickeln (Dewey 1963, 2000, vgl. Himmelmann 2007). Die Schule muss folglich *entgegenkommende Verhältnisse* für die Entwicklung dieser Qualifikation schaffen, die soziale Erfahrungsbasis einer partizipatorisch angelegten demokratischen Schulkultur. *Anerkennung* ist die existentielle Erfahrung, die den Individuen aus Partizipation erwächst (Hafeneger 2002, Prengel 2002), die *Überzeugung eigener Wirksamkeit* ihre logische wie psychologische Folge. *Verantwortungsübernahme* im Kontext partizipatorischen Handelns folgt aus der Verbindung individueller Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit den sozialen Erfahrungen in den Handlungskontexten der gelebten Demokratie in der Lebenswelt Schule. Keiner dieser Prozesse wird ohne konkrete organisatorische Strukturen in der Schule die Entwicklung individueller Qualifikationen für die Demokratie vorantreiben, jene Erfahrungen ermöglichen, die Voraussetzungen eines demokratischen Habitus sind, der über die Schule hinaus bis ins Erwachsenenleben vorhält.

Wenn nun die Schule als Trägerin der Verantwortung für Demokratielernen die beteiligten Schüler zu Demokratie und Verantwortung erziehen will, müssen die Lehrer einer verantwortlichen Schule diesen Auftrag im Blick auf seine funktionalen Voraussetzungen prüfen. Sie müssen also verantwortungspädagogisch wirksame Strukturen und Prozesse gestalten, die in der *Lernwelt der Schule* die Bereitschaft der Schüler fördern, Verantwortung zu übernehmen, und in der *Lebenswelt der Schüler* den Habitus der Schüler kultivieren, verantwortlich zu handeln. Entsprechend muss die Schule ihren Mitgliedern *Gelegenheiten* bieten, im schulischen Alltag verantwortlich zu handeln. Sie muss, wie bereits gesagt, entgegenkommende Verhältnisse für das Verantwortungslernen schaffen, eine das Verantwortungslernen begünstigende Praxis organisieren. Schulfeedback und Projektdidaktik können Verantwortungslernen im Blick auf den Unterricht fördern; aber auch die Gestaltung des Pausenhofs, Streitschlichterprogramme oder der Einsatz für eine ökologisch bewusste Quartiersentwicklung kann eine verantwortungsorientierte Kultur der Schule mitbestimmen. Das Gebot des Verantwortungslernens in der Schule lässt sich folglich allgemein so definieren: „Die Schule soll in ihrer Alltagspraxis entgegenkommende Verhältnisse für das Erlernen und Einüben verantwortlichen Handelns entwickeln.“ Solche Verhältnisse müssen freilich „normal“ und alltäglich sein, um in der Schulkultur ihren Platz zu finden. Die Schule muss eine *demokratische Lebensform*

realisieren. Im Regelfall des hierarchisch strukturierten Schulsystems erscheinen solche Lebensformen (noch immer) fast utopisch.

Das gilt natürlich nicht für alle Einzelschulen. Im Vorgriff auf eine verantwortungsdemokratische Lebensform haben sich nicht wenige Schulen auf den Weg gemacht, *Anerkennung*, *Selbstwirksamkeit* und *Verantwortungsübernahme* als demokratiepädagogische Prozessmerkmale in ihrer Schulkultur zu verankern. Diese Schulen haben erkannt, dass Anerkennung und Wertschätzung eines jeden Individuums jederzeit und überall im Gefüge der schulischen Interaktionen die Voraussetzung für eine als sinnhaft erlebte Teilhabe am schulischen Geschehen, an einer schulischen *Gemeinschaft* sind. Im Leben, d. h. in der Erfahrung des von den Anderen anerkannten Subjekts schlägt sich Wertschätzung in Gestalt von *Selbstwirksamkeit* nieder, in dem von der Akzeptanz durch den Anderen bestätigten Gefühl, etwas zu gelten und etwas zu können, das eine positive Einschätzung der eigenen Wirksamkeit, des eigenen Handlungsvermögens begründet oder bestätigt. Diese Grunderfahrung wiederum ist die logische wie praktische Voraussetzung der Fähigkeit und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Ohne Anerkennung keine Selbstwirksamkeit, ohne Selbstwirksamkeit keine Verantwortungsübernahme. Ohne die logische und praktische Verbindung der drei Dimensionen Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortung gibt es keine Teilhabe. Partizipation verbindet diese drei zentralen Elemente und Bausteine der Demokratiepädagogik zu einer bildungswirksamen Einheit. .

Wie kann die Praxis dieser dreifach wirksamen Partizipation in der Schule konkret gestaltet werden? Wie lassen sich Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme miteinander verbinden – praktisch, konstruktiv und nachhaltig? Manchmal begegnen wir Schulen – es sind heute eher Ausnahmefälle – die den Schulpreis erhalten, Leuchtturmschulen mit Vorbildwirkung, gelegentlich aber ganz unbekannte pädagogisch hoch motivierte Kollegien, die der konventionellen formalen *Mitgliedschaft* in der Institution etwas substantiell *anderes* entgegensetzen und über diese hinausgehen: Sie erweitern, vertiefen und transformieren die *Mitgliedschaft* zu subjektiv wirksamer *Teilhabe*. Damit verwandelt sich Mitgliedschaft mit ihren formalen Zugehörigkeitskriterien und funktionalen Leistungsansprüchen in einen das Leben der Beteiligten bewegenden und gestaltenden Prozess, in eine von den Beteiligten selbst subjektiv gewollte Handlungs- und Verantwortungsgemeinschaft. Erst die subjektiv wirksame Transformation von Mitgliedschaft in Teilhabe macht aus der Zugehörigkeit zu einer Institution eine bildungswirksame und entwicklungsrelevante Erfahrung. Die Erfahrung der *Partizipation* macht aus der institutionellen

Zugehörigkeit von Schülern und Lehrpersonen die *Mitwirkung* in einer *Solidargemeinschaft*. Aus den partizipativ gestalteten Strukturen der Institution erwächst eine *demokratische Schulkultur*. Das bedeutet gegenseitige Anerkennung der Beteiligten, Selbstwirksamkeit der Akteure, Verantwortungsübernahme als Prinzip der Beteiligung, die aus der Zugehörigkeit hervorgeht.

Im Folgenden will ich am Beispiel des *Klassenrats* die paradigmatische Praxis einer partizipativen Schulkultur, die Gestaltung des pädagogischen Feldes beschreiben, in dem die Verbindung von Anerkennung, Selbstwirksamkeit, Mitwirkung und Verantwortung die Koordinaten einer demokratischen Schulkultur sind, die das Handeln, die Orientierungen, den Habitus der Beteiligten durch Erfahrung auf Dauer prägt. Dabei möchte ich drei jeweils unterschiedliche, ggf. auch einzeln zum Einsatz gelangende Handlungsformen des Klassenrats darstellen, die im Prinzip und im günstigen Fall miteinander verbunden und zu einer einheitsstiftenden Praxis verknüpft werden. Zunächst ist da der Klassenrat in seiner tradierten Form; dann möchte ich den Projekttyp des Lernens durch Engagement (bzw. Service Learning) als Funktion und besondere Aufgabe des Klassenrats beschreiben, drittens schließlich die Aneignung der Fähigkeit zum bürgerschaftlichen Handeln (bzw. der Förderung bürgerschaftlichen Engagements in der Schule) in den Zusammenhang des Klassenrats stellen.

Der *Klassenrat* repräsentiert eine auf Dauer gestellte und institutionell gesicherte Form der verantwortlichen Teilhabe vor Ort, also der demokratischen Mitbestimmung der Schüler in der Schule; *Lernen durch Engagement* (also Service Learning) repräsentiert Formen der Verantwortungsübernahme der Schüler über die Schule hinaus für betroffene Personen, Gruppen oder Sachverhalte in der Gemeinde oder im Umfeld außerhalb der Schule; schließlich richtet die Mobilisierung außerschulischer Akteure zur Mitwirkung an innerschulischen Aktivitäten den Blick der Schüler und ihr Handeln auf die Verantwortungsübernahme solidarischer Akteure von außen nach innen, aus der Gemeinde in die Schule hinein. Akteure können dann neben den aktivierenden Schülern die Eltern, Sozialpädagogen oder Künstler sein oder andere Akteure, die Projekte mit der Schule und ihren Akteuren unternehmen und damit verantwortliche Teilhabe an der Schule dokumentieren, dadurch die Schule zu *ihrer* Schule machen und mit ihrer engagierten Teilhabe zugleich die Gemeinde verändern. Es handelt sich also um drei Formen verantwortlicher Teilhabe, drei Aspekte demokratiepädagogisch wirksamer Gestaltung der Schulkultur, drei Formen einer demokratieförderlichen Praxis verantwortungspädagogischen Handelns, die mittels partizipatorischer Prozesse und im gelingenden Fall im Klassenrat als Gestaltungseinheit

zusammengeführt werden können. Gemeinsam können sie zur nachhaltigen Prägung eines demokratischen Habitus führen.

Der *Klassenrat* ist – zuerst – der Ansatz einer basisdemokratischen Selbstregulation; mit dem Klassenrat übernehmen die Schüler einer Klasse unter *Mitwirkung*, nicht jedoch unter der Leitung eines Lehrers – gleichsam als Coach oder Begleiter – gemeinsam Verantwortung für das Leben der Klasse. Der Klassenrat, wie wir ihn hier bestimmen, unterscheidet sich von der häufig unterbestimmten Figur der Klassenorganisation, die es in manchen Schulen mit Verfügungsstunde und Lehrerkontrolle gibt, vielleicht als sozialkooperative Kommunikationsrunde, nicht jedoch, wie hier entworfen, als zentrale Organisationszelle der Selbstbestimmung und der schulischen Mitwirkung der Gruppe. Die Klasse befragt sich in regelmäßigen Abständen und mit festen dafür vorgesehenen Zeiten im Stundenplan über ihr Handeln und ihr Verhalten, über Zufriedenheit und Ärger, über Probleme und Ansichten, über Pläne und Absichten, über Vorhaben und Projekte. Konsensuell, oder aber mit den Stimmen der Mehrheit, entscheidet sie über die *Regeln*, die in der Klasse gelten sollen, über Pflichten und Arbeitsteilung, über Ämter und Aufgaben. Im Klassenrat werden von früh auf Verantwortlichkeitsrollen eingeübt, Diskussionen geführt, Urteile abgestimmt, Konflikte verhandelt und Probleme gelöst. Der Klassenrat ist eine *basisdemokratische Institution*, eine Verantwortungsgemeinschaft sowie ein Handlungs- und Planungszentrum. Gemeinsam trägt die Gruppe Verantwortung nach außen, abwechselnd die einzelnen Mitglieder in den unterschiedlichen Ämtern nach innen. Es gibt gewählte Sprecher, Beauftragte für gemeinsam beschlossene oder auch konventionell zu erfüllende Aufgaben, zum Beispiel sog. „Chefs“ für einzelne Funktionen oder Dienste, Protokollanten, Zeitwächter u.a.m. Der Klassenrat stellt den Wahlkörper für die SV, für Delegierte und Repräsentanten bei anderen Klassen, in Jahrgangsversammlungen oder im Schulparlament, in Vertretungen und in Projekten – eine Basis also für die *repräsentative* Demokratie in der Schule, deren Handeln sie legitimiert, aber auch kontrolliert, indem sie die Ergebnisse an die Basis zurückmeldet. Auf diese Weise validiert der Klassenrat die SMV und legitimiert sie funktional anders und intensiver als es das Repräsentationsprinzip vermag. Freilich ist jede Klasse anders, jeder Klassenrat, bei einigen grundlegenden Gemeinsamkeiten der Struktur, individuell ausgeprägt. Zu den Gemeinsamkeiten gehört, dass die Funktionen, die Mitglieder ausüben, wechseln, meist in einem festen Turnus; jeder soll die notwendige Erfahrung verschiedener Funktionen machen, ein Amt verwalten, eine Verantwortung tragen. Protokolle erhalten die Erinnerung an die Beschlüsse, mahnen deren Realisierung an, dokumentieren die Verantwortlichkeiten und halten sie fest. Alle im Protokoll festgehaltenen Beschlüsse sind gemeinsame, von allen verantwortete Beschlüsse und gelten als Vereinbarungen bis auf einen wiederum gemeinsam verantworteten Widerruf. So entsteht

eine Praxis gemeinsamer Verantwortung, eine in der Erfahrung gegründete Demokratie, *strong reciprocity*, eine solidarische Grundeinstellung, welche mit der Zeit die Kultur der Schule durchdringen wird – als *demokratische Lebensform*.

Ich komme zum zweiten demokratiepädagogischen Projekt: *Lernen durch Engagement* bzw. *Service Learning*, das zwar als eigenständige Projekt-Praxis definiert ist, doch durch den Klassenrat als *social entrepreneur* gemeinsam beraten und durchgeführt werden kann und nach Möglichkeit auch vom Klassenrat durchgeführt werden sollte. Hier übernehmen Schüler *Verantwortung für das Gemeinwohl*, indem sie sich für die Bearbeitung eines Problems, für die Lösung einer Aufgabe, für die Antwort auf eine Herausforderung im Umfeld der Schule einsetzen, meist, aber nicht notwendig in der Heimatgemeinde. Es kann zum Beispiel auch ein Projekt in Afrika sein oder in einem kooperativen Netzwerk stattfinden. Im klassischen Modell des *Service Learning* beschäftigen sich die Schüler mit dem Projektthema zugleich als *unterrichtliche Aufgabe*. So verbindet sich Verantwortungsübernahme im kommunalen Kontext mit sozialem Lernen, und gesellschaftsrelevantes Handeln mit *unterrichtlicher Aufklärung* über den Gegenstand des Handelns. Die Kooperation der Lehrperson ist in diesem Modell essentiell. In dem hier vorgeschlagenen Richtung weisenden Modell des *social entrepreneurship* wird die innerschulische Teilhabe im Klassenrat mit Hilfe von *Service Learning* durch aufgeklärte politische Partizipation im kommunalen Umfeld ergänzt. Damit kann sich durch die Praxis des Schülerhandelns ein kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde bilden – „Reziprozität in Dingen des Gemeinwohls“, wie Anne Sliwka dies nennt (Eikel/de Haan 2007, Sliwka 2008). Diese Reziprozität gründet auf der Überzeugung, dass Bürger in einer freien Gesellschaft auf gegenseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen sind, *strong reciprocity* im republikanischen Kontext der Schule als Polis. Hier wird deutlich, wie schulisches Handeln die sozialmoralischen Ressourcen der Demokratie fördert: Lernen durch Engagement ist der Inbegriff des handlungsorientierten Erfahrungslernens in Projekten. Damit schließt dieses Verfahren aus der Tradition von John Dewey in den USA an die Traditionen der deutschen Reformpädagogik an: Lernen durch Engagement ist ein Geniestreich der Projektdidaktik. Projekte fordern gemeinsames Handeln, eine Einigung auf ein gemeinsam ausgehandeltes und für die Beteiligten sinnvolles Ziel, gemeinsame Planungsprozesse, rationale Durchführung, dokumentierte Ergebnisse, öffentliche Präsentation, also eine systematisch partizipative Kooperation aller Mitglieder der Gruppe. Es zeichnet sich gegenüber den üblichen Projekten dadurch aus, dass es auf zwei Säulen ruht: einerseits soziales Projekt, das im sozialen Umfeld Handeln organisiert, andererseits Gegenstand des Unterrichts, der parallel zum Projekt behandelt wird, also Handlungspraxis und Gegenstandslernen thematisch verbindet. Es führt die handelnde Gruppe mit

der sozialen Wirklichkeit, die Lehrer mit den Schülern, ein Praxisproblem mit dem Unterricht, das zeitübergreifende Projekt mit dem Stundenplan, die Schule mit dem Umfeld, mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammen – eine demokratiepädagogische Plattform, auf der Unterricht und soziales Leben im Kontext der Gruppe über die Schule hinaus zusammenfinden.

Lernen durch Engagement wurde in der Regel meist als eigenständiges Projekt, unabhängig vom Klassenrat beschrieben. Doch im Rahmen einer demokratischen Schulkultur tritt die Verbindung von Klassenrat und Service Learning-Projekten in den Vordergrund: Der Klassenrat kann sich als *social entrepreneur*, als partizipativ gestaltendes Kollektivorgan der gesamten Klasse engagieren. Er kann in Abstimmung mit dem Klassenlehrer bzw. mit den fachlich interessierten Fachlehrern über das Projekt entscheiden, es gemeinsam bzw. mittels eines Exekutivausschusses planen, arbeitsteilig durchführen, weitere Akteure aus der Schule oder auch aus der Gemeinde zur Kooperation gewinnen, diskutieren, berichten, evaluieren, die Ergebnisse in der Schule, ggf. in einer interessierten Öffentlichkeit präsentieren, die Öffentlichkeit auf die Ergebnisse im Sinne eines gemeindepolitischen Weckrufs aufmerksam machen.

Im Blick auf die zu Beginn des Referats thematisierte systemische Krise und die von Herfried Münkler begründete Notwendigkeit, die sozialen und soziomoralischen Ressourcen einer solidarischen Gesellschaft zu kultivieren, kommt den sozial-entrepreneurialen Aufgaben des Klassenrats besonderes Gewicht zu. In kommunalen und ökologischen, in sozialen und konstruktiven Projekten des Service Lernens können junge Menschen lernen, sich aus eigenem Antrieb an Aufgaben zu engagieren, auch wenn ihnen daraus kein materieller Gewinn erwächst. Ein solches Einüben zivilgesellschaftlich nützlicher Aufgaben und Engagements kann im Rahmen langfristiger Restriktionen des Zugangs zum Arbeitsmarkt und angesichts von Prozessen der Prekarisierung und der sozialen Desintegration einen innovativen und potentiell höchst bedeutsamen Beitrag zur Bildung von Sozialkapital und Stärkung von Integrationschancen in einen *zivilgesellschaftlichen Arbeits- oder Aktivitätsmarkt* leisten, der den Erfolg auf dem regulären Arbeitsmarkt als den bisher einzigen Weg zur Integration in die Gesellschaft durch einen gemeinnützigen und gemeinwohlorientierten „zweiten Arbeitsweg“ zu ergänzen kann.

Auch wenn Projekte des Lernens durch Engagement dann eine optimale Projektform repräsentieren, wenn sie das Projekt mit dem Fachunterricht verbinden und dadurch eine besonders überzeugende

Form integrativer Partizipation darstellen, die das Projekt mit dem Klassenrat, den Klassenrat und sein Projekt mit dem Unterricht verbinden, so ist diese Klammer gleichwohl nicht zwingend. Denn selbst ohne Einbeziehung des *Unterrichts* kann der Klassenrat mit eigenen Projekten sozial-entrepreneurial verantwortlich planend und exekutiv aktiv werden, die Gemeinde einbeziehen, Sponsoren und Unterstützer gewinnen, sozial und/oder ökologisch wirksam werden. Auch hier gilt: die Formen stehen zur Verfügung, die Ausgestaltung der Praxis bleibt jeder Schule individuell überlassen.

Nach der basisdemokratischen Selbstregulation und dem Lernen durch Engagement als soziale Initiative komme ich nun zur dritten Perspektive der partizipativen Handelns, des Erwerbs demokratischer Handlungskompetenzen in der Schule: das Lernen *bürgerschaftlichen Engagements*. Die Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an der Verantwortung *für die Schule* geht in zwangloser Erweiterung und Vertiefung aus den soeben dargestellten Prozessen der Verantwortung *in der Schule* hervor. Eine besondere und besonders aktuelle Funktion des Klassenrats kann – und sollte – im Rahmen der „Schulaußenpolitik“ die *Förderung des bürgerschaftlichen Engagements* sein. Dafür hat die Ganztagschule mit einer neuen zeitlichen Ordnung ein zukunftsträchtiges Reformfenster aufgestoßen! Das „Lernen bürgerschaftlichen Engagements in der Schule“ geht dabei in zwei unterschiedliche Richtungen: Einmal geht es dabei um die Beschäftigung mit dem Thema und mit der konkreten Praxis eines spezifischen Engagements. Dieses wird im Rahmen des Klassenrats, insbesondere in der Sekundarstufe, geschehen: Mit wachsender Reife zunehmend politisch-analytisch ausgerichtet, wird ein solches Engagement sich den strukturellen Problemen des kommunalen Umfelds der Schule zuwenden, die kulturellen, ökologischen, sozialen Problemen der Gemeinde ins Visier nehmen, mögliche Handlungsstrategien zur Abhilfe bedenken, mit Interventionen in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit erregen. Damit übernimmt der Klassenrat eine Aufgabe der politischen Bildung zum bürgerschaftlichen Engagement, ggf. in Formen einer öffentlich durchgeführten problemzentrierten *Deliberation*.

Doch besonders interessant ist die Erweiterung einer solchen Aktivierungsstrategie in Richtung einer Mobilisierung des kommunalen Umfelds der Schule zu bürgerschaftlichem *Engagement an der Schule*: also etwa der Mobilisierung von Eltern zum Engagement in der Schulgemeinde oder, spezifischer, zum Engagement ziviler Akteure, Experten, Vertreter der Wirtschaft, Sozialarbeiter, Künstler zur Mitwirkung an der Schule. So entsteht ein Engagement, das die Schule für die engagierten Bürger erst wirklich zu *ihrer* Schule macht.

Die ersten Ansprechpartner des Klassenrats für Vorhaben des bürgerschaftlichen Engagements sind natürlich die Eltern. Und deren Beteiligung als zivilgesellschaftliche Akteure an der Schule kann aus *Elternvertretung*, *Elternbeteiligung* und *Elternmitwirkung* machen, kann die Eltern aus einer Haltung vorsichtiger Beobachtung und ängstlicher Wartestellung befreien, Angebote interkultureller Arbeit einbringen, Sozialarbeit für Marginalisierte organisieren, vielseitige und intensive Projektarbeit mobilisieren. In diesem Fall kann es, auch unterrichtliche Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Lehrpersonen geben, Kooperationen, die dazu beitragen können, die Isolation der Schule zu überwinden und, dies vielleicht noch eine ferne Vision, *die Schule in den Mittelpunkt der Gemeinde zu rücken*, aus der Schule ein Aktivitätszentrum der Gemeinde zu machen. Gerade die Ganztagschule fordert als pädagogisch innovative Gelegenheitsstruktur zu solchen Entwicklungen heraus. Ich nenne das Beispiel der Lesepatzen in Berlin oder künstlerische Projekte wie Tanzzeit, die zivilgesellschaftliche Akteure zur Teilhabe an den Schulen motivieren können. Lernkontrakte, Tutorenverträge und Mentorenverhältnisse können die verschiedensten zivilgesellschaftlichen Akteure miteinander eingehen, die etwa aus Sozialarbeit und Psychologie kommen, doch ebenso gut aus Wirtschaft und Gesellschaft, aus Kunst und Kultur kommen können. Sie können je nach Interesse und Orientierung können sie mit Klassenräten aus unterschiedlichen Altersgruppen oder im Dienste unterschiedlicher Zielsetzungen zusammenarbeiten, in entwicklungsangemessener Form, fachlich differenziert, in kleinen oder größeren Gruppen, klassenspezifisch oder klassenübergreifend. Wichtig ist: das Engagement der Bürger an und für *ihre* Schule.

Soziale und demokratische Handlungskompetenzen, eine demokratische Schulkultur als Erfahrungsbasis, auf der ein demokratischer Habitus für den Umgang mit der Solidargemeinschaft wächst: nur die Schule kann solche Gelegenheitsstrukturen für *alle* Kinder bereithalten. Dafür muss die Schule sich entwickeln, eine demokratiepädagogisch wirksame Schulentwicklung ist das Gebot der Stunde. Die Ganztagschule ist ein Reformfenster, das für demokratiepädagogische Innovationen geöffnet ist. Schulen können, auch wenn die Trägheit des dreigliedrigen Systems und die Imperative der Leistungsmaximierung den Weg oft beschwerlich machen, nach innen eine Menge tun. Die Lehrerbildung muss das Thema aufnehmen. Erziehungswissenschaft und Didaktik haben es lange ignoriert. Es galt ja als Fachdomäne der Politischen Bildung! Doch auch die Politische Bildung hat das Thema nicht aufgenommen. Und doch ist Demokratie eine Schicksalsfrage der Gesellschaft, und ihre sozialmoralischen Ressourcen müssen über ein Fach hinaus in der ganzen Schule kultiviert werden, wenn wir unsere Zukunft in demokratischen Lebensformen bewahren und gestalten wollen. Doch

nicht nur für die Zukunft, sondern auch für die Schulen heute ist die Förderung sozialer und demokratischer Kompetenzen kein Luxus. Sie lohnt unmittelbar, im Blick auf die Gegenwart, und dies aus mehreren Gründen:

- (a) Demokratische Lebensformen verbessern das Schulklima und verringern die Gewaltbereitschaft ebenso wie die Gewalttätigkeit an Schulen sowie die Häufigkeit von Mobbing und sozialen Konflikten (Schröder, Rademacher/Merkle 2008).
- (b) Mit demokratischer Praxis und dadurch verbessertem Schulklima steigt die Leistungsbereitschaft, nehmen Engagement für die Schule, das Gefühl der Zugehörigkeit und das *Empowerment* der Schüler zu, und in deren Folge auch die Leistung (Sliwka 2008). Nicht von ungefähr propagiert die OECD die Förderung sozialer Kompetenzen als Meilensteine auf dem Weg zu höherer *Effizienz* der Schulsysteme.
- (c) Demokratisch inklusive Schulen fördern die soziale Kohäsion und binden die Außenseitergruppen, insbesondere Kinder aus Armutsverhältnissen, in die Schulgemeinschaft ein. Sie stellen folglich eine besondere Chance dar, die intergenerationelle Vererbung der Armut zu unterbinden, zu der das bestehende Schulsystem in besonderem Maße beiträgt. Eine aktiv demokratische Schule würde mit der Integration armer Kinder und der Überwindung von Armutskulturen, insbesondere im Kontext bildungswirksamer und inklusiver *Ganztagsschulen* einen besonderen Beitrag zur sozialen Integration leisten, der in seiner Bedeutung gar nicht hoch genug veranschlagt werden kann (Butterwegge u.a. 2004, Edelstein 2006).
- (d) Und schließlich: Nichts wird demokratische Überzeugungen besser festigen als die Erfahrung der Demokratie, nichts wird zur Sicherung der Demokratie nachhaltiger beitragen als ein aktives Engagement der jungen Generation, ihre Beteiligung an der Gestaltung demokratischer Verhältnisse. Dies wollen wir mit normativen Gründen nicht als Luxus, sondern als Notwendigkeit verstehen, weil wir Demokratie als *Wert* begreifen, der unser Handeln leitet und informiert, weil wir Demokratie als menschenrechtlich fundierte Verfassung unseres Lebens wollen. Es ist dabei ein gutes Gefühl, auch im Blick auf internationale Vergleiche, dass *demokratische* Schulen versprechen, auch die *besseren* Schulen zu sein.

Literatur

Butterwegge, C./Holm, K./Zander, M. u.a. (2004). Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Dewey, J. (1963). Experience and education. New York: Collier Books.

Dewey, J. (2000). Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz.

Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und

- Sozialisation (ZSE), 26. Jg., H. 2, 120-134. Eikel, A. /de Haan, G. (Hrsg.) (2007).
Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.) (2002). Pädagogik der Anerkennung:
Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelman, G. (2007). Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und
Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.:
Wochenschau Verlag.
- Münkler, H./Wassermann, F. (2008). Was hält eine Gesellschaft zusammen. Soziomoralische
Ressourcen der Demokratie. In Bundesministerium des Inneren (Hrsg.), Theorie und
Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts.
- Prenzel, A. (2002). „Ohne Angst verschieden sein“? – Mehrperspektivische Anerkennung von
Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafeneger/P. Henkenborg/A. Scherr
(Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, S. 203-221.
- Schröder, A./Rademacher, H./Merkle, A. (Hrsg.), Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik.
Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Sliwka, A. (2008). Bürgerbildung: Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim: Beltz.