

Werte und Kompetenzen für eine zukunftsfähige Schule

Wolfgang Edelstein

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

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.

Demokratische Schule: Schule als Demokratie

Demokratie lernen erfüllt dabei drei Funktionen: (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 indessen nur auf der Grundlage „existentieller und sozialer Erfahrung“ entwickeln (Dewey 1963, 2000, vgl. Himmelmann 2007). Die Schule muss 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, Prenzel 2002), die Überzeugung eigener Wirksamkeit ihre logische wie psychologische Folge. Verantwortungsübernahme im Kontext partizipatorischen Handelns folgt dann 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 (subjektiver) Qualifikationen für die Demokratie vorantreiben, jene Erfahrungen ermöglichen, die Voraussetzung für die Entwicklung eines demokratischen Habitus sind, zu dem Schule erziehen soll. Diese Erfahrungen müssen in Organisationskontexten der individuellen Schule verankert sein, wesentlicher Aspekt ihres alltäglichen Ablaufs und ihres täglichen Organisationsgeschehens. Dafür tragen Schulleitungen, Lehrerkollegien, aber auch Eltern und zivile Akteure in und um die Schule die operative Verantwortung. All das kann im Schulprogramm seinen Niederschlag finden, vor allem freilich muss es im alltäglichen Prozess der Organisation Schule zur Praxis werden. Letztlich muss es eine erziehungspraktische Verständigung der Profession, ein Leitkonzept „demokratische Schule“ geben und „Schule als demokratische Lebenswelt“ konkretisiert werden. Unter diesem Leitkonzept muss dann jede individuelle Schule den je spezifischen Weg zu einer je individuellen Gestalt der demokratischen Lebensform finden, die sie realisieren und als Erfahrung der gelebten Demokratie ihren Schülern bieten will.

Wege dorthin führen über Schulkonferenz, Jahrgangsteams, gemeinsame Klassenführung. Sie führen über Konferenzordnungen, Kommunikationspraxen, Schulentwicklungsformate; über die Gestaltung des Zeitregimes der Schule und seine Modifikationen, über Entwicklungsformate und Aushandlungsprozeduren, Mitbestimmungsrechte und Kooperationsregeln. Sie führen über Unterrichtsgestaltung und Verfahren der Leistungsbewertung, über Schul-, Unterrichts- und Elternfeedback. Dies läuft an jeder Schule anders ab, als ständig weiter zu entwickelndes Ergebnis institutionalisierter Aushandlungsprozesse.

Auf der Homepage des 2007 abgeschlossenen BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (www.blk-demokratie.de) stehen 50 sog. Demokratiebausteine zum Download zur Verfügung, die interessierten Schulen und Schulleitungen Orientierung im Blick auf die Konkretisierung sozialer und demokratischer Konzepte ihrer Entwicklung an der operativen Basis vermitteln können. Auf etwas allgemeinerer Ebene dient der im Programm entwickelte „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ (de Haan, Edelstein & Eikel 2007) dem gleichen Ziel.

Besonders relevant für den Prozess der Demokratisierung der Schule ist die Ebene der Schulklasse mit dem Klassenrat als elementarem Forum schulisch gelebter De-

mokratie (Blum & Blum 2006, Kiper 1997, Friedrichs, im Druck); sodann die Projektform des *Lernens durch Engagement* („Service Learning“), die soziales Lernen in Projekten mit der Analyse sozialer Probleme im Unterricht verbindet (Sliwka & Frank 2004); schließlich Modalitäten des zivilgesellschaftlichen Handelns in der Schule als Formen der *Bürgerbildung* (Sliwka 2008).

Im vorliegenden Beitrag geht es indessen weniger um die institutionellen Vorkehrungen zur Konkretisierung der „existentiellen und sozialen Erfahrung“, die nach Dewey Voraussetzungen der Demokratie – oder vielleicht angemessener: des Erwerbs eines demokratischen Habitus – sind, sondern vielmehr um die Strukturen und Bestimmungsstücke der kognitiven, affektiven und sozialen Erfahrungen selbst, die als „Werte“ und „Kompetenzen“ in einer demokratischen Schule kultiviert und als wesentliche Aspekte eines demokratischen Habitus einer demokratischen Erziehung zugrunde gelegt werden müssen. Mit dieser Analyse suchen wir Anschluss an die europäischen (und angelsächsischen) Ansätze zur Theorie und Praxis der *citizenship education* und damit an die grundlegenden bildungspolitischen Positionen der Europäischen Union („Lissabon-Prozess“), des Europarats (Bîrcéa et al. 2004) und der OECD (Rychen & Salganik 2003), die diese Institutionen in weitgehender Übereinstimmung miteinander im Blick auf die schulische Erziehung im Zeitalter der Globalisierung formuliert haben. Aus den vorausgesagten sozialen und ökonomischen Entwicklungen ziehen sie Schlussfolgerungen auf die Kompetenzen, die Individuen benötigen, um diese Entwicklungen meistern zu können. Soziale und demokratische Kompetenzen stehen im Zentrum dieser Überlegungen.

Zukunftsszenarios: wohin entwickelt sich die Gesellschaft?

Das Leben zukünftiger Schülergenerationen wird durch tiefgreifende Änderungen gegenüber den tradierten gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturmustern bestimmt, an denen die Schule sich bisher orientieren konnte. Eine in hohem Maße globalisierte Wirtschaft wird den Produktionsstandort Deutschland unter starken Qualitäts- und Konkurrenzdruck setzen. Die Struktur der Arbeit wird sich quantitativ wie qualitativ tiefgreifend ändern. Eine vor allem technologisch bestimmte Güterproduktion, eine hochentwickelte Kommunikations- und Informationstechnologie und ein expandierender Dienstleistungssektor, nicht zuletzt in Gesundheitswesen und Pflegebereich, wird die Strukturen des wirtschaftlichen Lebens verändern. Gering qualifi-

zierte Arbeit wird noch weiter abnehmen, Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen für den Erfolg am Arbeitsmarkt werden dagegen massiv zunehmen. Technologische Systeme werden das gesellschaftliche Leben bis in den letzten Winkel durchdringen, es aber auch individualisieren. Diese Entwicklungen werden den Menschen ein hohes Maß an Flexibilität und zugleich ein hohes Maß innerer Stabilität abverlangen. Die Wohlfahrt eines jeden wird mehr als bisher von individuellen Anstrengungen und weniger von kollektiven Sicherungen abhängen. Die Qualität des gesellschaftlichen Lebens wird viel stärker als heute von der Fähigkeit und Bereitschaft der Bürger abhängen, zivilgesellschaftliche Aufgaben zu übernehmen.

Es liegt auf der Hand, dass Individuen, um solche Anforderungen zu meistern, ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit besitzen, die Bereitschaft und die Fähigkeit haben müssen, Verantwortung zu übernehmen, schließlich über entwickelte soziale Fähigkeiten verfügen müssen. So korrespondiert der zunehmenden Individualisierung in allen gesellschaftlichen Funktionsbereichen ein nachhaltig gesteigener Qualifikationsanspruch an die Individuen – ein Anspruch an die Verfügung von Kompetenzen durch die Individuen, an deren Erwerb Schulen gemessen werden.

Strategien zur Erhaltung und Förderung der sozialen Inklusion einschließlich der Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung fordern besondere Aufmerksamkeit seitens der Schulen – nicht zuletzt angesichts einer drohenden Abkoppelung umfänglicher Gruppen von Modernisierungsverlierern von der gesellschaftlichen Entwicklung. Auch für die Sicherung sozialer Integration und des sozialen Zusammenhalts sind die Individuen in einem bislang noch kaum begriffenen Ausmaß auf soziale Kompetenzen angewiesen: auf die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, Konflikte fair zu lösen, zu kooperieren, gemeinsam mit anderen Verantwortung zu übernehmen. Der Fähigkeit zum Konfliktmanagement kommt dabei eine besonders zukunftssträchtige Bedeutsamkeit deswegen zu, weil interpersonale Konflikte mit wachsender Ungleichheit und wachsender Heterogenität der Gesellschaft zunehmen werden. Die soeben skizzierten Entwicklungen werden, wenn die Individuen sich die genannten Bereitschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen und Tugenden nicht aneignen, die Demokratie akut gefährden. Anzeichen solcher Gefährdung können wir bereits erkennen. Dies befördert die Einsicht, dass es einer eingelebten Praxis demokratischer Lebensformen bedarf, um bei jungen Menschen den Habitus einer demokratischen Lebens-

führung zu kultivieren. Die Gelegenheit, die Praxis solchen Handelns zu erwerben, entgegenkommende Verhältnisse für die soziale Integration muss *die Schule* zur Verfügung stellen – die einzige Institution, die alle Kinder aufnimmt und ihnen eine Praxis gemeinsamer Normen und Werthaltungen anbieten kann.

Die veränderten Qualifikationsprofile, die sich aus solchen Szenarien ableiten lassen, stellen die Bildungs- und Erziehungseinrichtungen vor die Aufgabe, ihre Schüler mit den für das Leben und das Überleben in der herausziehenden Gesellschaft erforderlichen Qualifikationen auszustatten. Dabei besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Qualifikationen, die zur erfolgreichen Bewältigung zukünftiger Formen der Arbeit, des gesellschaftlichen Lebens, des für das Individuum erforderlichen Weltverständnisses, der politischen Kommunikation und des kulturellen Austauschs notwendig sind, auf Erfahrungen und Lernprozesse angewiesen sind, welche die Curricula und die gängigen Formen des Lernens in der Schule heute nur ungenügend transportieren. Wenn wir auf eine Zukunft der Demokratie setzen, ist es eine Aufgabe der Schulen, den Schülern im Blick auf zukunftsfeste Kompetenzen für ein Leben in der Demokratie Erfahrungen zu vermitteln und Lernprozesse zu ermöglichen, die einen *demokratischen Habitus* erzeugen. Wie aber können Schulen, diese autoritär strukturierten Institutionen, einen demokratischen Habitus bei ihren Schülern erzeugen? Die Schulen selbst müssen sich zu Lebenswelten entwickeln, die eine partizipative, kooperative und von Fairness bestimmte Praxis exemplarisch verwirklichen – eine Praxis, welche die erforderlichen Kompetenzen systematisch vermittelt.

Leitwerte und Kompetenzen: Bildung für die Zukunft

Die skizzierten (und ähnliche) Zukunftsszenarien haben die OECD veranlasst, einen transnationalen Konsens über *Schlüsselkompetenzen* herzustellen, die zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben befähigen, die ein Leben unter gegenwärtigen, vor allem aber unter den vorhersehbaren zukünftigen Bedingungen den Individuen auferlegt (vgl. Rychen & Salganik 2001, 2003). *Kompetenzen* werden als die Befähigung definiert, eine kontext- bzw. situationsgebundene Anforderung erfolgreich zu bewältigen und die dafür erforderlichen kognitiven, emotionalen, und motivationalen Ressourcen, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zu mobilisieren. Kompetenzen kann man deshalb als *anwendungsbezogene Handlungsfähigkeiten* begreifen (Weinert 2001). Anders als bei traditionell definierten Lernaufgaben geht es dabei

nicht vorrangig um das Abspeichern kognitiver Inhalte im Gedächtnis, sondern um den Aufbau eines Potentials zur Lösung situierter Probleme unter Rekurs auf Erfahrung, zu der Handlungsfertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, Bereitschaft und Motivation ebenso gehören wie Kenntnisse und Wissen. Wenn Kompetenzen *kontextübergreifend* zur Bewältigung von Aufgaben eingesetzt werden können, die in unterschiedlichen Situationen eine Rolle spielen, handelt es sich um *Schlüsselkompetenzen*, die für den (schulischen) Kompetenzerwerb besonders relevant sind. Es leuchtet ein, dass *soziale_Kompetenzen* Schlüsselkompetenzen sind, die in unzähligen Situationen des sozialen und politischen Lebens zum Verständnis der Situation und zur Lösung von Problemen gefordert sind. Leben in der Demokratie erfordert soziale Schlüsselkompetenzen, die über Regelwissen und Institutionenkenntnisse hinausgehen.

Die OECD hat drei Kernkompetenzen definiert, die in allen entwickelten Systemen Geltung beanspruchen und folglich in allen Bildungssystemen erworben werden sollen: (a) selbstständig handeln können; (b) die „Werkzeuge“ symbolischen Handelns konstruktiv und reflexiv nutzen können; (c) in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen bzw. gemeinsam handeln können. Jede dieser grundlegenden Kompetenzen lässt sich in eine Anzahl Schlüsselkompetenzen zerlegen, die für Leben und Lernen in der Schule in hohem Maße relevant sind, so wie dies auch für die vier im Lissabon-Prozess der Europäischen Union definierten Leitwerte gilt: Menschenrechte, Demokratie, Nachhaltigkeit und soziale Inklusion. In der Substanz implizieren zwei von den drei Kernkompetenzen (nämlich selbstständig handeln und in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen) und mindestens drei von den vier Leitwerten (nämlich Orientierung des pädagogischen Handelns an Menschenrechten und Kinderrechten, an Demokratie und Mitbestimmung, an Normen der sozialen Integration und Inklusion) die zentrale Bedeutung sozialer Kompetenzen für den Bildungsprozess. Umgekehrt sind es Kompetenzen des sozialen Handelns und Fähigkeiten des sozialen Verstehens, die für die Konstitution einer demokratischen Lebensform, für eine menschenrechtlich geprägte Praxis, für die Bewahrung und Bewährung der sozialen Integration erforderlich sind. Wenn man sie als zukunftsfeste Kompetenzen der Individuen und zugleich als Gestaltungsprinzipien der sozialen Welt mit Hilfe dieser Kompetenzen - also als Demokratiekompetenzen – ernst nehmen will, müssen sie den Bildungs- und Erziehungsprozess als Ganzes strukturieren

und die schulische Praxis nachhaltig durchdringen. Wie eingangs hervorgehoben, können sie das nur, wenn sie auf die konkrete Praxis in der Schule heruntergebrochen werden. Dann erst können wir ihre Funktion als Bausteine einer demokratischen Lebensform der Schule erkennen.

Anwendungen auf die Schule

Was bedeuten die Leitwerte der EU und die Kompetenzen der OECD für das alltägliche Geschäft einer demokratischen Schule? Wenden wir uns zunächst den *Leitwerten* zu: *Menschenrechte und Kinderrechte* in der Schule implizieren vor allem Wertschätzung, Respekt und Anerkennung jeder Person jederzeit und überall. Sie implizieren das Recht auf individuelle Förderung, und das heißt: Anerkennung individueller Lernbedingungen und Lernbedürfnisse, wie dies in entwickelten Schulsystemen, z. B. in den skandinavischen Ländern, Kanada, Neuseeland der Fall ist. Freilich gehört die Anerkennung individueller Unterschiede in heterogenen Gruppen keineswegs zum Ethos des gegliederten Schulsystems in Deutschland, wie es 2006 der Bericht des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz-Villalobos, deutlich und zum Missvergnügen der Kultusminister formuliert hat (Overwien & Prengel 2007). Vielmehr bedarf eine solche Anerkennung von Diversität und Heterogenität einer bislang systemfremden Kultivierung. Weil ihre psychologischen Voraussetzungen und pädagogischen Implikationen nicht Teil der Lehrerbildung, der Vorbereitung auf die Ausübung der Profession und Teil des Professionswissens ist, bedarf es für eine menschenrechtlich fundierte Durchdringung der *ganzen* Schule und des *gesamten* pädagogischen Handelns einer großen Anstrengung zur Änderung der schulischen Verhältnisse.

Der Leitwert der Demokratie fordert Teilhabe und Mitbestimmung aller Akteure in der Schule: Lehrer, Eltern, Schüler – sowie die Partizipation von Akteuren der Zivilgesellschaft an der Schule. Demokratie in der Schule impliziert Gelegenheiten zur *Verantwortungsübernahme* für alle von der Schule betroffenen Akteure, und das bedeutet, über das Repertoire von Handlungsmöglichkeiten nachzudenken, das die Schule ihren Mitgliedern, aber auch den Akteuren ihres Umfelds zur Verfügung stellen kann – im Unterricht wie im Leben der Institution. Die Praxis solcher Mitwirkung setzt auf die *praktische* Anwendung sozialer Kompetenzen im Zusammenwirken aller Betroffenen und übt diese zugleich: Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordinierung, sozia-

les Verstehen, gesichertes Gehör für unterschiedliche Standpunkte, Fairness im Verhandeln von Interessen, gleiche Rechte, Teamwork, Kooperation.

Der Leitwert der sozialen Integration fordert vor allem Sensibilität im Umgang mit dem Anderen, allen voran den Mitgliedern unterprivilegierter Gruppen, nicht zuletzt mit Kindern fremdkultureller Herkunft. Dabei geht es auch und vordringlich um die Kompensation von Armut und kultureller Deprivation. Es geht um Anerkennung und Inklusion. Geduld, Toleranz und Solidarität erfordert die Praxis eines erzieherischen Umgangs, der die Schule als Gemeinschaft, als *Community* in den Dienst der sozialen Integration stellt. Strong Reciprocity nennt dies die Theorie der Sicherung des Gemeinwohls in der Community, der Polis. In der Schulgemeinde üben so die Mitglieder im Kleinen, was im Großen erforderlich ist, um den Bestand einer integrierten Gesellschaft zu sichern und diese als Demokratie zu gestalten.

Soziale Kompetenzen sind der Stoff, aus dem *verantwortungspädagogische Nachhaltigkeit* gemacht ist: Jede Schule steht vor der Aufgabe, in Unterricht und Schulleben zur Sicherung des Prinzips der Nachhaltigkeit beizutragen. Achtung der materiellen wie der immateriellen Gemeinschaftsgüter im schulischen Alltag ist eine Aufgabe, die den im Unterricht gewonnenen Sachverstand im Blick auf Naturprozesse ebenso herausfordert wie die Einsicht in Prinzipien eines fairen sozialen Zusammenlebens und die Anerkennung von Gerechtigkeitsnormen. Insofern durchwirkt der Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit jeden ernsthaften Versuch, Menschenrechte, Demokratie und soziale Integration zu verwirklichen. Um diese Werte verwirklichen zu können, werden die Kompetenzen in Anspruch genommen, welche die OECD in den Mittelpunkt ihrer bildungspolitischen Anstrengungen gestellt hat, allen voran die sozialen.

Kernkompetenzen

In ihrer Konkretisierung als kontextübergreifende Schlüsselkompetenzen durchdringen die vom sog. DeSeCo (Defining and Selecting Competencies)-Programm der OECD definierten Kernkompetenzen Leben und Lernen in der Schule.

Die erste dieser Kompetenzen ist erfolgreich selbstständig handeln können. Der Erwerb und der Einsatz dieser Kompetenz in der Schule setzen Gelegenheitsstrukturen für selbstständiges Handeln in Schule und Unterricht voraus. Dazu gehören: die Ü-

bertragung von Verantwortung, Gelegenheit zu eigenständiger Planung von Aufgaben und Projekten; die Erprobung von Führungsaufgaben, Initiativrechte und Anerkennung für selbstständig erbrachte Leistungen, auch die Duldung von (begründetem) Widerspruch und das Gehen eigener Wege. Die Förderung von *Selbstwirksamkeit*, d. h. eine optimistisch getönte Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, die unerlässlich ist für eine positive Motivation zu schulischer Leistung, hängt ab von der positiven Bewertung individueller Initiative und von einer fehlertoleranten Anerkennung für *Anstrengungsbereitschaft* – also nicht nur für eine tatsächlich erbrachte Leistung. Aus übergeordneter Perspektive heißt selbstständig handeln können auch gegen Widerstände, gegen Mehrheiten, gegen Autoritäten handeln – aus Gewissensgründen, aus einer Orientierung an Prinzipien. An dieser Stelle treffen die Bereitschaft, selbstwirksam zu handeln, soziales Verstehen und moralisches Urteil zusammen, um verantwortliches Handeln zu motivieren. Eine Schule, die Verantwortung kultivieren will, wird Gründe für Handeln jeweils auf Stichhaltigkeit prüfen und stichhaltige Gründe anerkennen, auch wenn dies einmal nicht im Interesse der Institution oder einer Mehrheit zu liegen scheint. Nur so wird mit der moralischen Sensibilität die Überzeugung eigener Wirksamkeit gefördert, die einer Person signalisiert, dass sie dem Gewissen gemäß tatsächlich handeln *kann*, ohne sich zu verleugnen.

Selbstwirksam handeln können ist folglich eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Teilhabe an der Zivilgesellschaft in Zukunft. Die unausweichliche Transformation (und zumindest teilweise Individualisierung) staatlicher Fürsorge kann sozial erträglich nur gestaltet werden, wenn das *zivilgesellschaftliche Engagement* den Individuen zugleich ein selbstwirksam gestaltetes individuelles und ein gemeinschaftliches Leben ermöglicht. Eine demokratische Gesellschaftsform setzt Teilhabe und Mitwirkung der Bürger am gesellschaftlichen Leben, an der Lösung gesellschaftlicher Aufgaben im Kleinen (der eigenen Lebenswelt) wie im Großen (der politischen Gemeinschaft) voraus. Doch bürgerschaftliches Engagement muss gelernt werden, und Selbstwirksamkeit und Verantwortung sind die Bausteine, aus denen individuelles Engagement gefügt wird. Die Schule muss dieses Engagement kultivieren, und diese Vorbereitung auf ein aktives Leben kann nur durch die gemeinschaftliche Praxis der Schule selbst erfolgen, indem sie *entgegenkommende Verhältnisse* für die Erfahrung selbstwirksamen Handelns bereitstellt. Insofern setzt auch und gerade autonomes und eigenverantwortliches Handeln der Individuen die sozialen Kompetenzen voraus, die in der

Praxis einer solidarisch organisierten Schulgemeinde – vor allem im *Klassenrat*, in Projekten des Lernens durch Engagement, durch zivilgesellschaftliches Handeln der Schüler sowie von Akteuren im Umfeld der Schule – erworben werden. Genau dies ist die Realisierung der *Demokratie als Lebensform* in der Schule.

Die zweite von der OECD definierte Kernkompetenz ist: die Werkzeuge symbolischen Handelns (tools) konstruktiv nutzen können. Der umfassende Begriff der „Werkzeuge“, der Instrumente des kognitiven Handelns, entspricht der schulischen Tradition am meisten, da diese Kernkompetenz die Fähigkeit zu sprachlicher Kommunikation, die Beherrschung mathematischer Operationen sowie die modernen Informationstechnologien umfasst. Dabei betont der Begriff der Kompetenzen im Vergleich zu den traditionellen Wissens- und Leistungsbegriffen vor allem die Fähigkeit zur Bewältigung einer praktischen Anforderungssituation, nicht die gedächtnisbasierte Verfügung über gespeichertes Wissen. Die PISA-Studien haben Kompetenzen vor allem in diesem Bereich getestet – Lesekompetenz einerseits, mathematische Kompetenzen andererseits. Beide Kompetenzen werden als verständige Lösung bereichsspezifischer konkreter Probleme begriffen. Man darf freilich nicht übersehen, dass diese Definitionen der Kompetenzen den traditionellen Schulfächern *neue* Anforderungen stellen, wie sie in den Aufgaben der PISA-Tests deutlich werden und die neuartige Ansprüche verständnisintensiven Lernens an den Unterricht stellen, dabei den traditionellen fachdisziplinären Aufbau relativieren und statt dessen die Informationsverarbeitungs- und Problemlösungsaufgaben der Fächer herausstellen. In Zukunft dürfte die Kompetenz zur erfolgreichen Nutzung der modernen Informationstechnologien besondere Beachtung erfahren. Dabei spielt die Fähigkeit, sie problemlösend und erfinderisch einzusetzen, eine besondere Rolle. Für die schulische Praxis impliziert dies konstruktiv wirksame Organisationsformen des Lernens, etwa die Arbeit in Gruppen, kooperatives Lernen, Lernen in Teams und Lernen mit Mentoren. Doch vor allem fordert es das *Lernen in Projekten*, in denen die Beherrschung der technologischen Werkzeuge und Programme und die soziale Organisation der Projektdurchführung in kooperativen Gruppen und funktionalen Teams als besonders wirksam gelten dürfen.

Die dritte Kernkompetenz stellt solche Gruppenleistungen noch deutlicher heraus: In heterogenen Gruppen erfolgreich gemeinsam handeln bzw. miteinander interagieren

können kann geradezu als Oberbegriff für die umgangssprachlich als „soziale Kompetenzen“ bezeichneten Qualifikationen verstanden werden. Soziale Kompetenzen sind für einen verständnisvollen Umgang zwischen Individuen in jeder Situation erforderlich. Trotzdem müssen sie von jedem Individuum neu gelernt und erworben werden. Wir wissen, dass die Lerngelegenheiten und die Lernprozesse, die zum Erwerb sozialer Kompetenzen führen, in den sozialen Umwelten, die Kindern zur Verfügung stehen, also in Familien, Gleichaltrigengruppen, Stadtteilen, Institutionen und den Kulturen, die ihr Leben und ihre Interaktionen prägen, ungleich verteilt sind und ungleich ausfallen. Dass die OECD die Interaktion in *heterogenen Gruppen* hervorhebt, richtet die Aufmerksamkeit auf die multikulturelle Komposition aller modernen Gesellschaften und die zunehmenden Probleme sozialer Exklusion und Desintegration, die daraus hervorgehen. Die Forderung, die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu fördern, antwortet auf die besonderen Herausforderungen heterogener sozialer Strukturen, welche die soziale Integration moderner Gesellschaften in Frage stellen, doch besonders die Probleme unserer Schulen heute kennzeichnen. Die Schule muss beides im Auge behalten, den Normalfall sozialer Interaktion in Gruppen und deren Förderung und das steigende Risiko sozialer Exklusion und deren Kompensation in der schulischen Praxis.

Demokratiekompetenz und Verantwortungspädagogik

Die Kompetenzdefinitionen der OECD sind mit Blick auf die Kompetenzen, die zur Gestaltung des Lebens in der Zivilgesellschaft erforderlich sind, noch unvollständig. Für ein Leben in der Demokratie und für die Schule in der Demokratie zählen die Bereitschaft und die Fähigkeit zur *Verantwortungsübernahme*, zur geregelten Teilhabe an Institutionen und politischen Prozessen, zur Übernahme von zivilen Rechten und Pflichten zu den Schlüsselkompetenzen: Schulen sollen Gelegenheitsstrukturen für gelebte Formen der Demokratie entwickeln. Die Erfahrungen, die Schüler damit machen, sind umso wichtiger und nachhaltiger, je abstrakter und erfahrungsferner die Demokratie als institutionelle Ordnung und makrosoziales Regelwerk („Demokratie als Regierungsform“, Himmelmann 2007) ihnen gegenübertritt. Erfahrungsferne und Distanz bewirken Verdrossenheit, Gleichgültigkeit und Misstrauen bis hin zur gewaltbereiten Ablehnung. Rechtsextremismus unter Jugendlichen ist ein beunruhigendes Zeichen. Positive Erfahrung widerlegt und verhindert Reaktionen der Verdrossenheit. Für die konkrete Erfahrbarkeit der demokratischen Normen der Anerkennung, Teil-

habe, Verantwortungsübernahme und Fairness muss die Schule sorgen. Keine andere Institution kann sie verlässlich an alle vermitteln (Edelstein & de Haan 2004).

Demokratische Verhältnisse, die Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule sind kein Luxus, und dies aus mehreren Gründen:

- (a) Sie verbessern das Schulklima und verringern die Gewaltbereitschaft ebenso wie die Gewalttätigkeit an Schulen, einschließlich der Häufigkeit von Mobbing und sozialen Konflikten (Schröder, Rademacher & Merkle 2008).
- (b) Mit demokratischer Praxis und dadurch verbessertem Schulklima steigt die Leistungsbereitschaft, nehmen das 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 der Kernkompetenzen als Meilensteine auf dem Weg zu höherer *Effizienz* der Schulsysteme.
- (c) Demokratisch integrative 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 intergenerationale 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 integrationsintensiver *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 Praxis 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 begreifen, weil wir Demokratie als *Wert* begreifen, der unser Handeln leitet und informiert. Es ist dabei ein gutes Gefühl, auch im Blick auf internationale Vergleiche, dass *demokratische* Schulen versprechen, auch die *besseren* Schulen zu sein.

(Version Juni 2009)

Literatur

- Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R. et al. (2004). All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Council of Europe, Strasbourg.
- Blum, E. & Blum, H.-J. (2006). Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Butterwegge, C., Klundt, M. & Zeng, M. (2004). Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Ein empirischer Vergleich der Lebenslagen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Haan, G., Edelstein, W. & Eikel, A. (Hrsg.) (2007). Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim: Beltz.
- 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.
- Edelstein, W. & de Haan, G. (2004). Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule - von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. In Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim: Beltz, S. 130-188.
- Eikel, A. & de Haan, G. (Hrsg.) (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Friedrichs, B. (im Druck). Klassenrat. In Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.), Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim: Beltz.
- Hafeneger, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (Hrsg.) (2002). Pädagogik der Anerkennung : Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, G. (2007). Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Kiper, H. (1997). Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prenzel, A. (2002). „Ohne Angst verschieden sein“? – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafenecker, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, S. 203-221
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Hrsg.). (2001). Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Hrsg.).(2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Schröder, A., Rademacher, H. & Merkle, a. (Hrsg.) (2008). Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sliwka, A. (2008). Bürgerbildung: Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A./Frank, S. (2004). Service-Learning. Verantwortung in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz.
- Overwien, B. & Prenzel, A. (Hrsg.) (2007). Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), Defining and selecting key competencies (pp. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.