

Strasbourg, 31 August 2001

DECS/EDU/CIT (2000) 16 All

**COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION (CDCC)  
PROJECT ON „EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP”**

# DEMOKRATIE-LERNEN IN EUROPA

Dr. Karlheinz Dürr, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Dr. Isabel Ferreira Martins, Ministerium für Bildung Portugal

Prof. Vedrana Spajic-Vrkas, Universität Zagreb

Übersetzung aus dem Englischen: Dr. Ursel Schäfer, Ruth Streicher, Nicola Jane Dürr

Die deutsche Übersetzung wurde ermöglicht durch: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Titel des Originals:

Strategies for Learning Democratic Citizenship, DECS/EDU/CIT (2000) 16

Im Internet ist das Dokument unter folgender Adresse verfügbar: [www.coe.int/edc](http://www.coe.int/edc) > Resources > Documents and publications > Documents ordered by language

Vervielfältigung: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich

Bestellung bei der Servicestelle Politische Bildung: [service@politische-bildung.at](mailto:service@politische-bildung.at)

Wien, März 2004

## ***Inhaltsverzeichnis***

<b>Vorbemerkung</b>	<b>5</b>
<b>Anmerkung zur deutschen Übersetzung</b>	<b>6</b>
<b>TEIL 1 Umfeld des Demokratie-Lernens</b>	<b>7</b>
<b>1.1 HINTERGRUND</b>	<b>7</b>
Demokratie-Lernen: Ein Instrument zur Entwicklung einer Kultur der Rechte und Pflichten	
1.1.1.1 Ansatzpunkte des Programms	8
1.1.1.2 Die Beziehungen zwischen Rechten und Pflichten	9
1.1.1.3 Rechte und Pflichten als Bildungsaufgabe	10
1.1.1.4 Der Wandel des Lernumfelds von Demokratie-Lernen	13
1.1.2 Demokratie-Lernen in Europa – die aktuelle Situation	14
1.1.3 Veränderungen im Lernumfeld der Demokratiebildung	22
1.1.3.1 Veränderungen im Bildungswesen	22
1.1.3.2 Ost- und Westeuropa: Ähnlichkeiten und Unterschiede im Kontext des Wandels	26
1.1.4 Bildungsreformen und Demokratieerziehung	29
1.1.5 Demokratie-Lernen und verwandte Ansätze	33
1.1.5.1 Demokratie-Lernen und politisch-gesellschaftliche Bildung	34
1.1.5.2 Demokratie-Lernen und Menschenrechtserziehung	35
1.1.5.3 Demokratie-Lernen und interkulturelle Bildung	37
1.1.5.4 Demokratie-Lernen und Friedenserziehung	38
1.1.5.5 Demokratie-Lernen und Globale Bildung	39
<b>1.2 WO DER DEMOKRATIE-LERNPROZESS STATTFINDET</b>	<b>40</b>
1.2.1 Formale Bildung	40
1.2.1.1 Schule	40
1.2.1.2 Qualifizierung von Lehrern für Demokratie-Lernen	42
1.2.1.3 Höhere Bildung und Demokratie-Lernen	46
1.2.2 Erwachsenenbildung	47
1.2.2.1 Umfang und Dimensionen	47
1.2.2.2 Der Aufbau der Identität eines Erwachsenen	48
1.2.2.3 Bildungsstrategien und -methoden	49
1.2.3 Nicht-formelle Bildung	50
1.2.3.1 Veränderungen des Bildungskonzepts	50
1.2.3.2 Demokratie-Lernen als übergreifendes Lernen	52
<b>TEIL 2 Methoden und Ansätze</b>	<b>55</b>
<b>2.1 DEMOKRATIE-LERNEN IN EUROPA – ALLGEMEINE MERKMALE</b>	<b>55</b>
2.1.1 Schlüsselkonzepte/Werte	58
2.1.2 Kompetenzen	58
2.1.3 Verhaltensweisen	59

<b>2.2</b>	<b>FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN DER AKTEURE IM PROZESS DES DEMOKRATIE-LERNENS</b>	<b>59</b>
2.2.1	Lernender und Lehrender	59
2.2.2	Schule und Gesellschaft	61
2.2.2.1	Grundfunktionen der Schule	61
2.2.2.2	Die „Sozialisationsfunktion“ der Schule	62
2.2.3	Individuum und Gesellschaft	63
<b>2.3</b>	<b>ÜBERBLICK ÜBER DIE METHODIK DES DEMOKRATIE-LERNENS</b>	<b>64</b>
2.3.1	Die wechselseitige Abhängigkeit von Zielen, Inhalt und Methodik	64
2.3.2	Auswahl des Lerngegenstandes	65
2.3.3	Formulierung von Zielen für den Vermittlungsprozess	65
2.3.4	Organisation der Vermittlungsprozesse	66
2.3.5	Methoden zur Präsentation des Themas	66
2.3.6	Evaluierung der Ergebnisse	68
<b>2.4</b>	<b>BEDINGUNGEN DES DEMOKRATIE-LERNENS</b>	<b>69</b>
2.4.1	Mit der Schule verknüpfte Bedingungen	69
2.4.2	Mit der Gesellschaft verbundene Bedingungen	70
<b>2.5</b>	<b>SCHLUSSBETRACHTUNG: ORIENTIERUNGSLINIEN DES DEMOKRATIE-LERNENS</b>	<b>71</b>

## Vorbemerkung

Das Projekt „Education for Democratic Citizenship“ (EDC) wurde 1997 eingeleitet. Die Zielsetzung lautete zu bestimmen, welche Werte und Kompetenzen erforderlich seien, um den Einzelnen zur Partizipation in der demokratischen Gesellschaft zu befähigen, wie diese Fähigkeiten erworben werden können und wie erlernt werden könne, sie anderen weiterzuvermitteln.

Zu Beginn des Projekts wurde eine Projektgruppe einberufen, die sich aus Vertretern von Bildungsministerien, Experten, Repräsentanten internationaler Organisationen und nichtstaatlicher Organisationen, die im Bereich des Demokratie-Lernens aktiv sind, zusammensetzte. Die Projektaktivitäten gründeten sich sowohl auf theoretischen Überlegungen als auch auf praktischen Alltagserfahrungen und wurden in drei Untergruppen durchgeführt. (Näheres zum Projekt und zur Projektorganisation siehe Abschnitt 1.1.1.1)

Die vielfältigen Aktivitäten, die während der dreijährigen Projektlaufzeit (1997 bis 2000) durchgeführt wurden, resultierten in einem Projektbericht und drei den Projektbericht ergänzenden Studien:

**César Birzéa, *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*, Europarat Straßburg, 2000 (Projektbericht).**

**François Audigier, *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*, Europarat Straßburg, 2000.**

**Liam Carey und Keith Forrester, *Sites of Citizenship: Empowerment, Participation and Partnerships*, Europarat Straßburg, 2000.**

**Karlheinz Dürr, Vedrana Spajic-Vrkas, Isabel Ferreira Martins, *Strategies for Learning Democratic Citizenship*, Europarat Straßburg 2000.**

Alle vier Berichte liegen in englischer und französischer Sprache vor und können vom Europarat bezogen werden.

Weitere Informationen zum Projekt „Education for Democratic Citizenship“ und den verschiedenen Projektaktivitäten finden sich auf der Projekt-Webseite des Europarats: [www.coe.int/edc](http://www.coe.int/edc)

### **Kontaktanschriften:**

- **Mrs. Michela Cecchini**, Head of Section Education for Democratic Citizenship, Conseil de l'Europe / Council of Europe, DG IV, F-67075 Strasbourg CEDEX, Frankreich
- **Dr. Karlheinz Dürr**, Referatsleiter Europa, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Hanner Steige 1, D-72574 Bad Urach, Deutschland
- **Dr. Isabel Ferreira Martins**, Secretariado Enterculturais, Instituto de Inovacao Educacional, Trav. Terras de Sant'Ana, 15, P-1250 Lisboa, Portugal
- **Dr. Reinhild Otte**, Ministerialrätin, Vorsitzende der Sub-Group C des EDC-Projekts, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Schlossplatz 4, D-70179 Stuttgart, Deutschland
- **Prof. Dr. Vedrana Spajic-Vrkas**, University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Department of Education, Ivana Lucica 3, HR-10000 Zagreb, Croatia

## **Anmerkung zur deutschen Übersetzung**

Der Titel des Projekts des Europarats lautet „Education for Democratic Citizenship“ – wörtlich übersetzt „Erziehung (oder Bildung) für demokratische Staatsbürgerschaft“, und das Thema der vorliegenden Arbeit ist „Strategies for Learning Democratic Citizenship“. Auf Grund der großen Vielfalt von Bezeichnungen für den Themenbereich in Europa (siehe allein die unterschiedlichen Benennungen des mit politisch-gesellschaftlichen Themen befassten Faches in Deutschland!) war es auch für die EDC-Projektgruppe keine leichte Aufgabe, eine in ganz Europa akzeptable Projektbezeichnung zu finden. Generell bemühen sich daher alle vier in der Vorbemerkung angeführten Berichte des EDC-Projekts, Bezüge auf die Bildungssysteme und -inhalte spezifischer Länder zu vermeiden.

Für die deutsche Übersetzung stellte sich einerseits das Problem, dass eine wörtliche Übersetzung von „Citizenship Education“ mit „staatsbürgerliche Erziehung“ zu nahe am DDR-Fach „Staatsbürgerkunde“ gelegen hätte. Andererseits gilt der in Deutschland verbreitete Begriff „politische Bildung“ im Kontext postkommunistischer Gesellschaften als stark „vorbelastet“ und daher kaum akzeptabel („political education = political indoctrination“). Ohnehin sollte der Rückgriff auf Benennungen vermieden werden, die die Darstellung zu sehr in der deutschen Diskussion verortet hätten.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns dafür entschieden, den Gegenstand dieses Berichts mit „Demokratie-Lernen“ oder „Demokratieerziehung“ zu bezeichnen.

Der Bericht ist – wie auch die anderen Berichte des EDC-Projekts – ein Versuch, die europäische Situation im Bereich des Demokratie-Lernens zu beschreiben. Dass die Praxis des Demokratie-Lernens in Europa ausgesprochen vielfältig ist und die Diskussionen darüber auf Grund der verschiedenartigen historischen Demokratieerfahrungen und heutigen gesellschaftlich-politischen Bedingungen in West-, Mittel- und Osteuropa auf völlig unterschiedliche Weise geführt werden, liegt auf der Hand. Die Autoren sind sich deshalb bewusst, dass die vorliegende Darstellung nicht von der höheren Warte einer jahrzehntelangen (nationalen) Fachdiskussion betrachtet werden darf, sondern mit „europäischen Augen“ gelesen werden sollte – eben als Versuch, trotz aller Vielfalt und Unterschiede bestimmte Grundkategorien, Deskriptionen und praxisrelevante Aspekte herauszuarbeiten, denen Bildungspraktiker und -theoretiker oder Curriculumentwickler in vielen, wenn nicht sogar den meisten europäischen Ländern zustimmen können.

Die hier in deutscher Übersetzung vorgelegte Arbeit „Demokratie-Lernen in Europa“ basiert auf der englischsprachigen Version des Berichts „Strategies for Learning Democratic Citizenship“ von Karlheinz Dürr, Vedrana Spajic-Vrkas und Isabel Ferreira Martins. (Die englischsprachige Originalversion sowie eine französische Übersetzung sind beim Europarat in Straßburg erhältlich.) Die deutsche Übersetzung wurde ermöglicht durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg; der Druck der deutschen Ausgabe erfolgte durch den Europarat Straßburg. Die AutorInnen danken den erwähnten Institutionen und insbes. Frau Dr. Otte, Ministerium für Kultus Baden-Württemberg, dass sie die deutsche Übersetzung ermöglicht haben.

Die in diesem Bericht enthaltenen Aussagen und Meinungen sind die der AutorInnen und geben nicht unbedingt die offizielle Haltung des Europarats, des Council for Cultural Co-operation oder des Direktorats IV des Europarats wieder.

*Bad Urach / Zagreb / Lissabon, im Frühjahr 2001*

*Karlheinz Dürr – Vedrana Spajic-Vrkas – Isabel Ferreira Martins*

## TEIL 1

### UMFELD DES DEMOKRATIE-LERNENS

#### 1.1 HINTERGRUND

##### 1.1.1 Demokratie-Lernen:

##### Ein Instrument zur Entwicklung einer Kultur der Rechte und Pflichten

In der „Abschlussklärung“, die vom Zweiten Gipfel der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsländer des Europarats im Oktober 1997 verabschiedet wurde, erklärte die Versammlung, dass „die weitreichenden Veränderungen in Europa und die großen Herausforderungen, vor die unsere Gesellschaften stehen, eine intensiviertere Zusammenarbeit zwischen allen europäischen Demokratien erfordern“. In der Gipfelerklärung heißt es weiter:

*(...) „Im Bewusstsein der Bildungs- und kulturellen Dimension der großen Herausforderungen, denen Europa in der Zukunft gegenüber stehen wird, wie auch der wichtigen Rolle, die Bildung und Kultur spielen, um das gegenseitige Verständnis und Vertrauen zwischen unseren Völkern zu stärken: – bringen (wir) unseren Wunsch zum Ausdruck, eine Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft zu fördern, die auf den Rechten und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger und auf der Mitwirkung junger Menschen in der Zivilgesellschaft beruht.“<sup>1</sup>*

Das Ziel, die demokratische Stabilität in den Mitgliedsstaaten zu fördern, war das Hauptziel des „Aktionsplans“, der den Anhang der Abschlussklärung bildete. In Kapitel IV des Aktionsplans stellte die Gipfelkonferenz fest:

*„Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft: Die Staats- und Regierungschefs beschlossen, eine Initiative für Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft einzuleiten, um das Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger hinsichtlich ihrer Rechte und Pflichten in einer demokratischen Gesellschaft zu fördern. Für diese Aufgabe sollen bestehende Netzwerke aktiviert werden ...“<sup>2</sup>*

Die Betonung der „Rechte und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger“ und der Ruf nach aktiver „Mitwirkung“ (vor allem der jungen Menschen) in einer „Zivilgesellschaft“ spiegelt die wachsende Besorgnis von Politikern und anderen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Wissenschaftlern und Bildungspraktikern über den Zustand der demokratischen Kultur in Europa wider. Andere Schwerpunkte der Abschlussklärung und des Aktionsplans bezogen sich auf die Aufgabe, die „Achtung der Menschenrechte und des Rechtsstaatsprinzips“ anzuregen, „ein freiere, tolerantere und gerechtere europäische Gesellschaft auf der Grundlage gemeinsamer Werte aufzubauen“ und ganz allgemein „Zusammenhalt, Stabilität und Sicherheit in Europa“ zu fördern.

Als Ergebnis der Abschlussklärung des Gipfels leitete der Europarat, die größte und älteste zwischenstaatliche Organisation in Europa, das Schwerpunktprogramm „Education for Democratic Citizenship“ (EDC) ein.

---

1) Council of Europe, Final Declaration of the Heads of State and Government of the member States of the Council of Europe, Straßburg, 11. Oktober 1997, S. 1. Deklaration und Aktionsplan sind im Internet unter [www.coe.int](http://www.coe.int) zugänglich.

2) Ebda., S. 5 ff.

### ***1.1.1.1 Ansatzpunkte des Programms***

Das EDC-Projekt wurde 1997 eingerichtet. Die Ziele lauteten,

- die Werte und Kompetenzen zu bestimmen, die nötig sind, um den Einzelnen zu befähigen, sich als Bürger an den demokratischen Prozessen zu beteiligen;
- die Frage zu beantworten, wie diese Kompetenzen erworben und von den Bürgern weitervermittelt werden können.

Die politische Grundlage des EDC-Projekts wurde in der erwähnten Abschlusserklärung und dem Aktionsplan formuliert, die beim Zweiten Gipfel der Staats- und Regierungschefs im Oktober 1997 verabschiedet worden waren. Wie im obigen Zitat angedeutet, sah der Aktionsplan vor, das Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger mit Blick auf ihre Rechte und Pflichten in der demokratischen Gesellschaft zu fördern, für diese Aufgabe bestehende Netzwerke im Bildungswesen zu nutzen und die Beteiligung und Mitwirkung junger Menschen in der Zivilgesellschaft zu ermutigen und zu fördern.

### **Befähigung der Bürger zur Mitwirkung in Zeiten rapiden Wandels**

In der heutigen, zunehmend komplexer und vielfältiger werdenden Welt wird es notwendig, die Bedeutung der partizipativen Demokratie neu zu definieren und den Status der Bürgerinnen und Bürger neu zu überdenken. Extremistische Bewegungen, Gewalt, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und sozialer Ausschluss bedrohen die Demokratien. Die Globalisierung und die tief- und weitreichenden technologischen Entwicklungen stellen für sie weitere große Herausforderungen dar. Um in einer Gesellschaft demokratische Stabilität und friedlichen Umgang zu sichern, ist der Beitrag jedes Einzelnen entscheidend. Das EDC-Projekt soll herausfinden, wie – im Kontext der sich rapide verändernden politischen Strukturen moderner demokratischer Staatsbürgerschaft – die Bürgerinnen und Bürger dazu angeregt werden können, sich dieser Herausforderung zu stellen und wie sie für diese verantwortungsvolle Rolle befähigt werden können.

### **Ein vielseitiger Ansatz**

Die Rolle des Bürgers in der Demokratie ist mehr als nur eine Frage etablierter juristischer und formaler Rechte und Pflichten. Sie betrifft auch ein breites Spektrum möglicher Beziehungen zwischen Einzelnen, Gruppen, Vereinigungen, Organisationen und Gemeinschaften. Demokratiebildung kann in Schulen erfolgen, aber auch außerhalb der Schulen bei praktisch jeder Gelegenheit, bei der sich Menschen zusammenfinden, und zu praktisch jedem Zeitpunkt im menschlichen Leben. Grundgedanke der Demokratiebildung ist das lebenslange Lernen. Der EDC-Ansatz ist in seinen Konzepten und Aktivitäten entsprechend vielfältig und berührt politische, rechtliche, gesellschaftliche und kulturelle Bereiche der demokratischen Gesellschaft.

### **Zielgruppen**

Das EDC-Projekt richtet sich grundsätzlich auf ein großes Spektrum von Menschen; sein Anliegen betrifft alle Altersgruppen und gesellschaftlichen Schichten. Vor allem jedoch fokussiert das Projekt auf Politiker, Entscheidungsträger, Lehrende, Eltern und Jugendliche, Medienexperten, Wirtschaftsvertreter, Gewerkschafter, Vertreter nichtstaatlicher Organisationen, Gemeinden, kulturelle und politische Institutionen. Politische Entscheidungsträger sind aufgefordert, bei Entscheidungsprozessen die staatsbürgerlich-demokratische Bildung mit zu berücksichtigen. Für die Bildungspraktiker ist es wichtig, modellhafte Ansätze und Projekte zu unterstützen, sich mit den entsprechenden Konzepten zu befassen, Bildungsmaterialien zu entwickeln und Netzwerke zwischen verschiedenen Partnern aufzubauen.



## **Zielsetzungen**

Das EDC-Projekt hat zum Ziel, der breiten Öffentlichkeit ein besseres Verständnis und Bewusstsein der vielen unterschiedlichen Aspekte der Demokratiebildung nahe zu bringen, vor allem angesichts des sozialen Wandels. Im Mittelpunkt dieser Zielsetzung stehen Überlegungen und Ansätze zur Verbesserung der institutionellen Strukturen und Verfahren, die der Entwicklung der Demokratiebildung (in Schulen, Gemeinden usw.) dienen können. Politiker und Entscheidungsträger auf allen Ebenen sind aufgefordert, Demokratiebildung als Schlüsselement der Bildungspolitik anzuerkennen.

## **Aktivitäten und Arbeitsmethoden**

Bei Beginn des Projekts wurde eine Projektgruppe einberufen, bestehend aus Bildungsexperten des Rats für kulturelle Zusammenarbeit (Council for Cultural Co-operation, CDCC<sup>3</sup>) und Vertretern von nichtstaatlichen Organisationen, die auf dem Gebiet der Demokratieerziehung aktiv sind. Für die wichtigsten Projektaktivitäten, die sowohl auf Theorie als auch auf Bildungspraxis basieren, wurden drei Projektuntergruppen eingerichtet:

### **Sub Group A – Konzepte und Definitionen:**

Ziele: In dieser Untergruppe sollten zum einen ein allgemeiner Rahmen von Konzepten für die Demokratieerziehung zusammen mit der entsprechenden Terminologie ausgearbeitet, zum anderen aber auch die grundlegenden Kompetenzen bestimmt werden, die für demokratisches Handeln in europäischen Gesellschaften erforderlich sind.

### **Sub Group B – Pilotprojekte und „Citizenship Sites“:**

Ziele: Untergruppe B soll sogen. „Citizenship Sites“ anregen, entwickeln, fördern und evaluieren und die in diesen Sites gewonnenen Erfahrungen auch anderen Gruppen zugänglich machen. Bei den Citizenship Sites handelt es sich um innovative und unterstützende Initiativen, in denen Bürger aktiv an der Gesellschaft teilnehmen, besonders auf lokaler Ebene. Partnerschaften zwischen den verschiedenen Akteuren, die in die Erziehung zur Demokratie involviert sind (z.B. Schulen, Eltern, Medien, Geschäfte, lokale Behörden, Einrichtungen zur Erwachsenenbildung) werden stimuliert und unterstützt.

### **Sub Group C – Ausbildung und unterstützende Netzwerke:**

Ziele: Untergruppe C soll erstens verschiedene Methoden und Instrumente des Lehrens und Lernens erschließen und zweitens ein Netzwerk von Multiplikatoren, Erwachsenenbildnern, Lehrerausbildnern im Bereich der Demokratiebildung aufbauen. Dieser Rahmen sollte dafür genutzt werden, Informationen und Erfahrungen auf dem Gebiet auszutauschen und Foren zur Reflektion und Diskussion zu schaffen.

Die Arbeitsmethoden der drei Untergruppen umfassen internationale Konferenzen, Seminare in vielen Ländern, konkrete Fortbildungsaktivitäten, Studienfahrten, Austausche, Vergleichsstudien, Aktivitäten zur Verbreitung der Projektergebnisse (eine Zusammenstellung von modellhaften Einzelprojekten und -maßnahmen, Inventar der Aktivitäten des Europarates, Internetseite, Herstellung von Unterrichtsmaterialien) und die Entwicklung von interaktiven Prozessen zwischen Projekten, Institutionen und Informationsquellen.

## **Ein Netzwerk von Partnern**

Das Projekt führt eine große Anzahl von Partnern in einem Netzwerk zusammen: Projektteilnehmer sowie Vertreter der Mitgliedsstaaten des Europarats, von nichtstaatlichen Organisationen, der Wirtschaft, der Europäischen Union, der UNESCO und verschiedener anderer Abteilungen des Europa-

---

3) Der CDCC ist als Beratungsgremium der Bereiche Bildung und Kultur des Europarats für die Leitung der Programme zuständig, die in 47 europäischen Ländern durchgeführt werden.

rates (nämlich der Bereiche, die mit rechtlichen, politischen und kulturellen Fragen und mit Jugend, Regional- und Lokal-Politik befasst sind). Das Projekt ist auch verbunden mit Kooperations- und Unterstützungsprogrammen zur Menschenrechtserziehung.

### **1.1.1.2 Die Beziehungen zwischen Rechten und Pflichten**

Sowohl in der Abschlusserklärung als auch im Aktionsplan des Gipfels der Staats- und Regierungschefs wird die Aufgabe hervorgehoben, das Bewusstsein für die „Rechte und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger“ sowie deren „aktive Mitwirkung“ im demokratischen Prozess zu stärken. Es stellt sich deshalb die Frage, was unter Begriffen wie „Rechte“, „Pflichten“ und „aktive Mitwirkung“ zu verstehen ist und welche Beziehungen zwischen diesen Begriffen festzustellen sind.

In Beschreibungen und Erörterungen über die *Rechte* und *Freiheiten*, die vom Einzelnen in Anspruch genommen werden können, werden die *Pflichten* oder *Verantwortlichkeiten* des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft oder dem Staat kaum erwähnt. In der Tat spielt die Beziehung zwischen Rechten und Pflichten bislang in der theoretischen Diskussion eine geringere Rolle als andere verwandte Fragen. Wie Péter Kovács feststellt, ist der Staat die einzige Instanz, als deren Aufgabe es angesehen wird, dass sie eine bestimmte Art von Pflicht und Verantwortlichkeit für den Einzelnen wie auch für das allgemeine öffentliche Wohl übernimmt. So wird vom Staat erwartet, dass er nicht nur den Schutz der Grund- und Menschenrechte sichert, sondern auch dafür sorgt, dass die Kenntnisse über diese Rechte gelehrt und die Rechte wahrgenommen werden können.<sup>4</sup> Im Hinblick auf die Pflichten oder Verantwortung des Einzelnen bezieht sich Kovács auf einen neuen Entwurf zu einer „Declaration on the right and responsibility of individuals, groups and organs of society to promote and protect universally recognized human rights and fundamental freedoms“. Er ist jedoch der Ansicht, dass der Ausdruck „responsibility“ (Verantwortung, Pflicht) wie er im Titel der VN-Erklärung steht, irreführend sei, da der Text nicht mehr als eine relativ vage „Einstellung zur Verantwortung“ beinhalte. Im Allgemeinen könne man feststellen, dass nicht allen Rechten notwendigerweise auch entsprechende Pflichten gegenüber stünden; in anderen Fällen sei die Verantwortung begrenzt oder auf ein letztes Ziel gerichtet oder treffe nur für bestimmte ethnische Angelegenheiten zu. Kovács glaubt deshalb nicht, dass es möglich oder auch nur empfehlenswert sei, eine Liste von Pflichten oder Verantwortlichkeiten aufzustellen.<sup>5</sup>

In der amerikanischen Tradition der Demokratietheorie wird der Begriff der „bürgerlichen Tugend“ häufig in einer Weise verwendet, die dem Ausdruck „bürgerliche Pflicht oder Verantwortung“ nahe kommt. Clarie L. Gaudiani stellt dazu fest:

*„Demokratische Nationen stellen verschiedene Ansprüche an Bürger und an Subkulturen. Gesetze schützen den Einzelnen vor Übergriffen, die durch den Staat erfolgen, durch Gruppen oder dadurch, dass andere Individuen ihre persönlichen Rechte durchsetzen – das Recht auf Leben, Freiheit und Glück. Wie die Gründungsväter dieses Landes [gemeint sind die Vereinigten Staaten von Amerika, K.D.] erklärten, müssen pluralistische Demokratien bürgerliche Tugenden annehmen, indem sie eine Regierungsform erschaffen und erhalten, die das Eigeninteresse jeder einzelnen Person achtet, aber gleichzeitig auch das Gemeinwohl fördert und sichert. Heute haben wir diese bürgerlichen Tugenden aus den Augen verloren – sowohl in Bezug auf ihre Wertschätzung als auch in Bezug darauf, wie wir sie weitervermitteln und ausüben wollen. Wir müssen als Mitwirkende in einer pluralistischen Demokratie die bürgerlichen Tugenden wieder entdecken, die für die persönliche Freiheit in einer globalen Gemeinschaft notwendig sind ... Die Aufgabe beginnt mit dem Erkunden und dem Erkennen und führt dann weiter zur Ausübung und Weitervermittlung dieser Tugenden im Zusammenhang mit Staatsbürgerschaft ...“<sup>6</sup>*

4) Peter Kovács, „The rights and responsibilities of the citizen in Europe. National contexts and European construction“, Council of Europe Document DECS/EDU/HE (99)19, Strasbourg, 12 May 1999, S. 15.

5) Ibid., S. 16.

6) Claire L. Gaudiani, „In Pursuit of Global Civic Virtues“, *Liberal Education*, Vol. 77, Nr. 3, 1991, S. 14; zitiert in: *Democracy is a Discussion*, Handbook, Connecticut College, New London, U.S.A., S. 30f.

Das Ideal einer „aktiven Staatsbürgerschaft“ wird auch im Artikel A des Amsterdamer Vertrages der Europäischen Union hervorgehoben. Eines der wichtigsten Ziele des Generaldirektorats für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission lautet, die Staatsbürgerschaft nicht nur im rechtlichen Wortsinn, sondern auch durch die Unterstützung praktischer bürgerlicher Beteiligung am demokratischen Prozess auf allen Ebenen zu entwickeln: „Das Handeln in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Jugend bietet ein herausragendes Instrument zur Förderung der aktiven Beteiligung im Rahmen der großen europäischen Vielfalt von Kulturen ...“<sup>7</sup>

Bildungspraktiker und Politiker würden aber vermutlich darin übereinstimmen, dass „noch immer in keiner Weise ein befriedigender Grad des Bewusstseins der europäischen Bürgerinnen und Bürger im Hinblick auf ihre Rechte und Pflichten in einer demokratischen Gesellschaft erreicht ist“<sup>8</sup> und dass Bildung folglich die Aufgabe haben müsse, „den Einzelnen auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, indem sie ihn dazu befähigt, seine Pflichten und seine Verantwortung als Bürger wahrzunehmen, ihn mit Politik vertraut zu machen und ihm die grundlegenden Prinzipien und Werte zu vermitteln, die unserer Gesellschaft zugrunde liegen, wie zum Beispiel die Achtung der Menschenrechte und der Demokratie, aber auch Toleranz und Solidarität, die durch ein besseres Verständnis und Wissen von anderen entstehen.“<sup>9</sup>

### ***1.1.1.3 Rechte und Pflichten als Bildungsaufgabe***

Aus theoretischer Sicht mögen die Vorbehalte berechtigt sein, eine „Liste von Pflichten oder Verantwortlichkeiten“ zusammenstellen zu wollen. Aus der Sicht des Bildungspraktikers jedoch erscheinen solche theoretischen Einschränkungen wenig befriedigend, weil eine funktionierende Demokratie gut informierte, verantwortungsbewusste, engagierte und kritische Bürgerinnen und Bürger braucht – also Bürger, denen bewusst ist, dass das Leben in einer Gemeinschaft nicht nur Rechte, sondern auch bestimmte Pflichten mit einschließt. Die zentrale Aufgabe aller pädagogischen und andragogischen Aktivitäten muss deshalb sein, heutige und zukünftige Bürger für ihre aktive Mitwirkung an und ihren Beitrag zur Gemeinschaft bei der Gestaltung ihrer Angelegenheiten und bei der Lösung ihrer Probleme zu befähigen.

Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform und ein politisches System, das darauf basiert, dass der Staatsbürger die ziemlich begrenzte Rolle des „Wählers“ wahrnimmt und so zur Mehrheitsbildung der Gruppen beiträgt, welche die Macht ausüben (wollen). Über diesen formalen Aspekt hinaus muss Demokratie auch als eine Form des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft gesehen werden, eine Form, die nur dann sinnvoll wird, wenn *aktiver Gebrauch* von bestimmten politischen Freiheitsrechten gemacht wird, wenn diese Freiheitsrechte *in gleicher Weise von allen Bürgern in Anspruch genommen werden* und *wenn alle Bürger zur weiteren Entwicklung dieser Rechte beitragen*. Auf lange Sicht kann Demokratie nur erhalten werden, wenn sie fähig ist, sich veränderten Bedingungen anzupassen.

Demokratie kann nur stabil sein, wenn ihre Aufgaben und Funktionen von effizienten demokratischen Institutionen ausgeführt werden. Die Legitimität von Demokratieprozessen hängt von der Qualität der erzielten Ergebnisse ab – nicht erfolgreiche Politik wird, zumindest auf mittlere oder lange Sicht, zur Destabilisierung führen. Deshalb ist die Effizienz von Institutionen von größter Bedeutung, hängt aber wiederum insoweit von der Akzeptanz durch die breite Öffentlichkeit ab, als diese Institutionen (wie politische Parteien, Interessenverbände und Bürgerbewegungen) auf ehrenamtliche Arbeit und aktives Engagement von Bürgern oder Mitgliedern angewiesen sind. Die Bereitschaft von Bürgern, sich zu engagieren, zur Freiwilligenarbeit und zum Gemeinschaftssinn hängt direkt mit der demokratischer Stabilität zusammen.

---

7) Diese Aussage findet sich auf der Homepage des Generaldirektorats für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission (<http://europa.eu.int/comm/dg22/citizen>).

8) Kovács, S. 16, zitiert hier Mr. Martelli, den Berichterstatter der Parlamentarischen Versammlung des Europarats, Doc. 8263, 17. Dezember 1998.

9) Ebda.

Partizipation ist folglich ein entscheidendes Element der demokratischen Stabilität und sollte nicht als auf den Wahlprozess beschränkt gesehen werden. Die Mitwirkung der Bürgerinnen und Bürger an den öffentlichen Entscheidungsfindungsprozessen ist ein Grundrecht, zugleich aber auch eine Pflicht. In der Tat ist das demokratische Ideal untrennbar mit der Akzeptanz eines partizipativen Verantwortungsbewusstseins verbunden. *In modernen Demokratien ist die Gefahr sehr viel geringer, dass Partizipationsrechte vom Staat abgeschafft oder verletzt werden könnten, als die Gefahr, dass der Gedanke der Partizipation als eine Pflicht von den Bürgern nicht ernst genommen wird.*

Demokratieerziehung richtet sich vor allem darauf, verantwortungsbewusste und informierte Bürgerinnen und Bürger zu schaffen.

Sie verfolgt drei *Ziele*:

- den Bürger mit Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen ausstatten, die für eine aktive Beteiligung in einer demokratischen Bürgergesellschaft erforderlich sind;
- Gelegenheiten bieten für Dialog und Diskurs, Konfliktlösung und Konsens, Kommunikation und Interaktion;
- Bewusstsein schaffen für Rechte und Pflichten, Verhaltensnormen und Werte und für ethische und moralische Fragen innerhalb der Gemeinschaft.

Um diese Ziele zu erreichen, umfasst der Prozess der Demokratieerziehung drei *Dimensionen*:

- eine *kognitive* Dimension (Wissenserwerb über Ideen, Konzepte, System);
- eine *soziale* Dimension (die Fähigkeit, Demokratie in verschiedenartigen Formen und in allen Lebensgebieten und -abschnitten auszuüben: als Kind, Jugendlicher und Erwachsener; in der Schule, während der Berufsausbildung und des Studiums, am Arbeitsplatz und in Freiwilligenverbänden);
- eine *affektive* Dimension (Erkennen und Verinnerlichen von Werten).

*Zusammenfassend kann festgehalten werden:*

*Erziehung bzw. Bildung spielen bei der Qualifizierung der Bürger für die aktive und verantwortungsbewusste Teilhabe in der Demokratie eine wichtige Rolle. Deshalb sollte der Bildungsprozess für gegenwärtige und zukünftige Bürger Orientierung bieten und Rechte wie auch Pflichten miteinbeziehen.*

*Bildungspraktiker* wiederum müssen bereit sein, die Bedeutung und das Wesen von Pflichten oder Verantwortlichkeiten mit ihren Zielgruppen zu erörtern, besonders mit jungen Leuten. In der Tat gibt es mehrere Pflichten oder Verantwortlichkeiten, die für eine funktionierende Demokratie notwendig sind, zum Beispiel:

- die Pflicht zur Partizipation,
- die Pflicht zur selbständigen Information,
- die Pflicht zur Achtung anderer Kulturen,
- die Pflicht zur Achtung anderer Meinungen.<sup>10</sup>

Demokratieerziehung (das Lernen über, für und in der Demokratie als „Kultur der Rechte und Pflichten“) kann in verschiedenen aktiven und passiven Formen stattfinden:

- auf eine mehr oder weniger rezeptive oder sogar passive Art (Zeitungen und Berichte lesen, politische Sendungen im Fernsehen anschauen usw.);
- in der Lernerfahrung innerhalb des allgemeinen Prozesses der politischen Sozialisation;
- durch den alltäglichen Austausch von Meinungen und Vorstellungen (Diskutieren über Politik, Mitgliedschaft in Vereinen oder Jugendverbänden);
- durch „Learning by doing“ (Parteiarbeit, Freiwilligenarbeit in politischen Parteien).

---

10) Anm. zur deutschen Übersetzung: Der im englischsprachigen Text verwendete Begriff „Toleranz“ ist in diesem Zusammenhang problematisch, da er zumindest im Deutschen auch die latente Nebenbedeutung „Duldung“ hat.

Versteht man Demokratie als eine „Kultur der Rechte und Pflichten“, muss dabei auch berücksichtigt werden, um welche Zielgruppen es sich handelt. Wenn wir vom *typischen* Staatsbürger sprechen, haben wir im allgemeinen eine normale, durchschnittliche Person jungen, mittleren oder höheren Alters vor Augen, die in einer Familie lebt, zur Schule geht oder studiert, voll- oder zeitlich arbeitet oder sich im Ruhestand befindet. Jedoch erstreckt sich das Recht zur demokratischen Beteiligung an den Fragen, die die allgemeine Öffentlichkeit angehen, auf *alle* Bürger. Dazu gehören auch Häftlinge, geistig Behinderte, Arbeitslose, obwohl ihren Bedürfnissen nach Information wenig Beachtung geschenkt und Bildungsmaßnahmen vernachlässigt werden, die sie zur Ausübung ihrer Rechte befähigen könnten.

Bildungsangebote für Bürger zur aktiven Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft stellen den Gedanken des lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt eines integrierten Ansatzes. Angesichts der rapiden Veränderungen, die sich in fast allen Lebensbereichen vollziehen, muss eine Demokratie dazu fähig sein, ihren Bürgerinnen und Bürgern genügend Möglichkeiten zur Aufnahme und Beschaffung der dafür benötigten Informationen bereitzustellen – nicht nur in ihrer Kindheit, sondern während ihres ganzen Lebens.

Berücksichtigt man diese Gesichtspunkte (das heißt sowohl die Ziele und Dimensionen von Demokratiebildung als auch die Frage nach den Rechten und Pflichten), ist es möglich, zumindest eine allgemeine Beschreibung (wenn auch keine Definition) dessen zu formulieren, was mit „Education for Democratic Citizenship“ gemeint ist:

*Mit dem Begriff „Education for Democratic Citizenship“ werden jene vielfältigen Praktiken und Aktivitäten zusammengefasst, die auf der praktischen Ebene ansetzen und dazu beitragen sollen, Schülern, Jugendlichen und Erwachsenen das Wissen und die Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, aktiv und verantwortungsvoll am Entscheidungsbildungsprozess in ihren Gemeinschaften mitzuwirken, zu ihrem eigenen Wohl und zum Wohl der Gesellschaft als Ganzes. Damit soll zugleich eine demokratische Kultur gefördert und gefestigt werden, welche auf dem Bewusstsein und der Verpflichtung gegenüber gemeinsamen Grundwerten aufbaut, wie zum Beispiel Menschenrechte und Grundfreiheiten, Gleichberechtigung trotz Vielfalt und Rechtsstaatlichkeit. Der Prozess der Demokratiebildung schafft Gelegenheit zum lebenslangen Lernen, bei dem Informationen, Werte und Kompetenzen erworben, angewandt und weiter verbreitet werden können, die mit demokratischen Prinzipien und Abläufen in einem breiten Spektrum von formalen und informellen Unterrichts- und Lernumgebungen verbunden sind.*

#### **1.1.1.4 Der Wandel des Lernumfelds von Demokratie-Lernen**

In einer Welt, die sich durch schnellen technologischen und sozialen Wandel gekennzeichnet ist, ist auch die *Art aller Lernprozesse einem rapiden Wandel unterworfen*. Wir sind Zeugen der Entstehung einer „Wissens- oder Informationsgesellschaft“: Wissen wird zu einem entscheidenden Wirtschaftsfaktor; der Wissenstransfer geschieht mehr über Medien als durch zwischenmenschliche Kommunikation, und der Erwerb von Wissen ist ein lebenslanger Prozess. Gleichzeitig hat Wissen einen globalen Charakter; Raum und Zeit, die früher ausschlaggebenden Faktoren und Grenzen aller Lernprozesse, verlieren ihre Bedeutung und Lernen findet potentiell an jedem Ort und zu jeder Zeit statt. Lebenslanges Lernen stellt eine Herausforderung dar, die eng mit der Frage der Integration neuer Medien in den Lernprozess verbunden ist.

Alles Lernen, das in eine „Kultur der Rechte und Pflichten“ miteinbezogen und auf die Stärkung der Demokratie gerichtet ist, erfolgt in institutionalisierten Prozessen des Lernens und des Wissenserwerbs, beispielsweise in Schulen, Universitäten, in der Erwachsenenbildung und in Abendschulen usw. Die bekannten Verfahren werden zunehmend durch neue Lernformen ergänzt – „just-in-time“-Lernen, „on-the-job“-Lernen, medien- und computergestütztes Lernen. Diese Formen setzen wiederum neue Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten voraus sowie neue Kompetenzen bei der Nutzung von Medien, um zu solchem Wissen Zugang zu erlangen.

Vor dem Hintergrund dieses allgemeinen Wandels im Ansatz allen Lernens verändert sich auch die Lernumgebung des Demokratie-Lernens dramatisch, während gleichzeitig die Komplexität des Wissens, das für eine „gut informierte und verantwortungsvolle Staatsbürgerschaft“ benötigt wird, zunimmt. In diesem Kontext ist es vor allem das „institutionalisierte Lernen“, wie z.B. in Schulen, das allmählich von neueren Lernformen ersetzt wird:

- „individualisiertes Lernen“ bietet eine Möglichkeit zum selbstbestimmten Lernen, das nicht von Zeit- oder Ortsvorgaben eingeschränkt wird;
- „kooperatives Lernen“ kann zwei Formen haben:
  - direkte soziale Interaktion, ergänzt durch den Gebrauch von Computern,
  - netzwerkgestützte kooperative Ansätze, wie „virtuelle Klassenzimmer“, „Schulserver“ etc.

Die Relevanz solcher Entwicklungen für das Demokratie-Lernen kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

- die traditionelleren Methoden und Unterrichtsmittel des Demokratie-Lernens werden an Bedeutung verlieren,
- vor dem Hintergrund neuer globaler Lernmöglichkeiten werden die Grenzen von Zeit und Ort fast verschwinden,
- projekt- und problemorientierte Ansätze werden an Bedeutung gewinnen und dabei neue methodische und didaktische Formen voraussetzen,
- die ambivalente Frage nach „Authentizität“ wird angesichts der globalen Präsenz der Medienwelt immer schwerer zu lösen sein und
- Erziehungsmethoden wie Simulationsspiele, Rollenspiele, Fallstudien, aktive Internetsuche etc. werden wichtiger werden, weil die neuen Kommunikationsmedien besonders für solche Aufgaben geeignet sind.

### **1.1.2 Demokratie-Lernen in Europa – die aktuelle Situation**

Die Ansätze der politischen Bildung und des Demokratie-Lernens sind tief in der Vorstellung von einem Nachkriegs-Europa verwurzelt, das als relativ einheitliches und dennoch kulturell vielfältiges Gebiet von hoher demokratischer Stabilität gesehen wird. Diese Sicht wird auch durch die Existenz von europäischen Instrumenten zur Festlegung von Standards und Normen bestätigt, darunter beispielsweise auch die Entscheidungen, die von der Parlamentarischen Versammlung des Europarats und dem Ministerkomitee getroffen werden.<sup>11</sup>

---

11) Es haben viele europäische Konferenzen zu diesem Themenkreis stattgefunden, und zahlreiche Dokumente markieren die Geschichte der Idee des Demokratie-Lernens, so zum Beispiel: a) vom Rat der Europäischen Union: Resolution Nr. (64)11 über Bürgerrechte und europäische Erziehung, vom 6. Oktober 1964; Erklärung zur Intoleranz – eine Bedrohung für die Demokratie, vom 14. Mai 1981; Empfehlung Nr. R(84)9 zu Migranten der zweiten Generation, vom 20. März 1984; Empfehlung Nr. R(84)18 zur Ausbildung von Lehrern in der Erziehung zur Interkulturellen Verständigung, vor allem auch im Zusammenhang mit Migration, vom 25. September 1984; Empfehlung Nr. R(85)7 zum Lehren und Lernen über Menschenrechte an Schulen, vom 14. Mai 1985; Empfehlung Nr. R(90)7 über Information und Beratung von jungen Leuten in Europa, vom 21. Februar 1990; Empfehlung Nr. R(92)12 zu Gemeinschaftsbeziehungen, vom 21. September 1992; Engagement und die Zukunft der Bürgergesellschaft, vom 4. Februar 1997; Empfehlung Nr. R(97)20 zur „Hassrede“, vom 30. Oktober 1997; Empfehlung Nr. R(97)21 zu Medien und der Förderung einer Kultur der Toleranz, vom 30. Oktober 1998; Empfehlung Nr. R(98)8 zur Teilnahme von Kindern am Familien- und sozialen Leben, vom 18. September 1998; Die Budapester Erklärung des Rates der Europäischen Union „Für ein größeres Europa ohne Grenzen“, vom 7. Mai 1999; Erklärung und Programm für eine demokratische Staatsbürgerschaft, basierend auf den Rechten und Verantwortlichkeiten von Bürgern des Rates der Europäischen Union, vom 7. Mai 1999; Empfehlung Nr. R(99)1 vom Rat der Europäischen Union an Mitgliedsstaaten zur Förderung von Medien und Pluralismus, vom 19. Januar 1999; Empfehlung Nr. R(2000)4 zur Erziehung von Sinti und Roma-Kindern in Europa, vom 3. Februar 2000; b) vom Europäischen Parlament: Empfehlung Nr. 453 zu Maßnahmen gegen die Anstiftung zu rassistischem, nationalem und religiösen Hass von 1966; Resolution Nr. 743 zur Notwendigkeit, wieder aufkommende faschistische Propaganda und ihre rassistischen Aspekte zu bekämpfen von 1980; Empfehlung Nr. 968 zu xenophobischen

Wie notwendig es ist, durch Bildung demokratische Werte besonders den Jugendlichen nahezu-bringen und sie so auf ihre Rolle als demokratische Staatsbürger vorzubereiten, wird, wie eingangs erwähnt, als Hauptanliegen in der Abschlusserklärung und im Aktionsplan des Zweiten Gipfels der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten des Europarats im Oktober 1997 besonders deutlich.

Auch Bildungsmaßnahmen zu Fragen wie Menschenrechtserziehung und Zivilgesellschaft wird zunehmende Bedeutung beigemessen, und vor diesem Hintergrund verabschiedete das Komitee der Bildungsminister im Mai 1999 das Dokument „Erklärung und Programm zu einer auf Menschenrechten und den Rechten und Pflichten der Bürger beruhenden Demokratieerziehung“. In dieser Erklärung wird Demokratieerziehung wie folgt beschrieben:

- ein Ansatz zu lebenslangem Lernen im Bereich der Partizipation in verschiedenen Zusammenhängen;
- Bürgerinnen und Bürger werden zur Wahrnehmung aktiver und verantwortungsvoller Rollen im Leben und in der Gesellschaft befähigt;
- Ziel ist die Entwicklung einer Kultur der Menschenrechte;
- die Menschen werden auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet;
- sozialer Zusammenhalt, gegenseitiges Verständnis und Toleranz werden gestärkt;
- Strategien zur gesellschaftlichen Integration aller Altersgruppen und Gesellschaftssektoren werden angeregt.

In der Erklärung wird das aktive Bekenntnis zur Demokratie zu einer Säule einer europäischen Bildung, basierend auf der Aneignung und Ausübung von Rechten und Pflichten und auf dem Konzept des lebenslangen Lernens. Zugleich wendet sich die Erklärung ab von dem engen Verständnis der Wissensvermittlung durch formale Bildungseinrichtungen und hin zu einem weiter gefassten Verständnis im Hinblick auf den Aufbau von Kompetenzen und dem Erwerb und Austausch von Wissen durch eine praktisch unbegrenzte Anzahl von Bildungsmedien und -ressourcen, die von einer „lernenden“ Gesellschaft gepflegt werden. Außerdem macht sie deutlich, dass der Nutzen der Ressourcen wesentlich davon abhängt, dass sie richtig eingesetzt und verwendet werden. Schließlich enthält die Erklärung einen Appell an die Mitgliedstaaten des Europarates, Demokratie-Lernen zu einer unverzichtbaren Komponente der Politiken und Praktiken in ihrer Bildungs-, Ausbildungs-, Kultur- und Jugendarbeit zu machen.

Der Ansatz, Demokratie-Lernen als lebenslange Perspektive aufzufassen, wirft neues Licht auf die gesamten Grundlagen der Bildung. Denn diese Auffassung geht aus von der Vorstellung einer gegenseitigen, horizontalen oder gemeinsamen Verantwortung des Einzelnen, der Gesellschaft und des Staates für das Erlernen der Rechte und Pflichten in der Demokratie.

Dieser Ansatz wurde im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte von verschiedenen Organisationen entwickelt (UNESCO, Club of Rome, OSZE, EU). Eine grafische Interpretation dieses Ansatzes, die auf der neuesten EURYDICE Untersuchung zum lebenslangen Lernen basiert, wird in **Abbildung 1** dargestellt. Hier wird sowohl die Verantwortung des Einzelnen als auch der Gesellschaft für den Prozess des lebenslangen Lernens mit einer Reihe von (formalen, nicht formellen und informellen) Bedingungen verknüpft, je nach dem expliziten Wissensniveau und den Fähigkeiten, die von allen Bürgern benötigt werden. Dieser Rahmen stellt so etwas wie eine „Übereinkunft“ zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft dar und ist für beide Seiten verbindlich. Die Betonung liegt sowohl auf der Motivation und dem Bewusstsein für die Bedürfnisse des Einzelnen als auch auf der Rolle der Gesellschaft bei der Sicherstellung der individuellen Ziele zum Wohle aller.

---

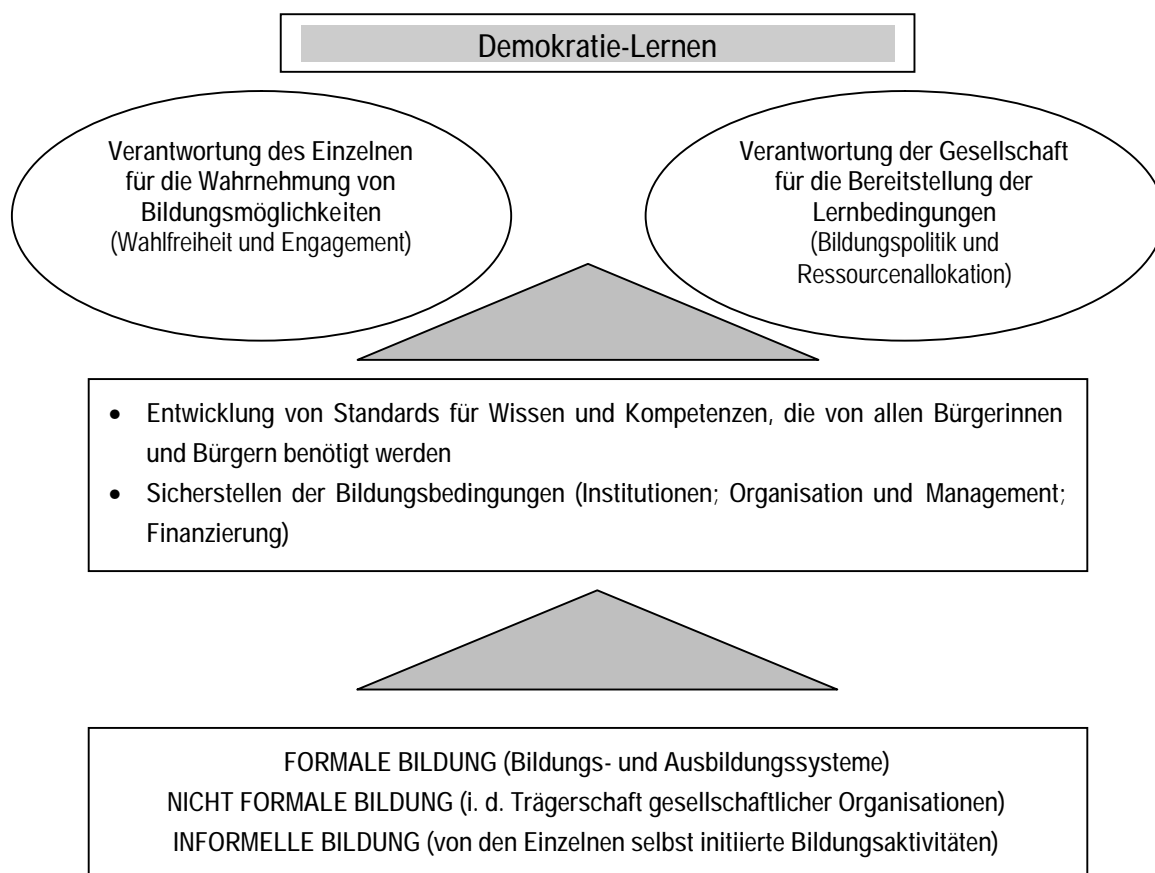
Einstellungen und Bewegungen in Mitgliedsstaaten mit Berücksichtigung der Gastarbeiter von 1983; „Gemeinsames Leben wagen“, von 1986; Empfehlung Nr. 1116 zu AIDS und Menschenrechten, vom 29. November 1989; Empfehlung zur religiösen Toleranz in einer demokratischen Gesellschaft, von 1993; Empfehlung Nr. 1346 zur Menschenrechtserziehung, 26. September 1997 wie auch c) die Wiener Erklärung der Staatsoberhäupter und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten des Europarates vom 9. Oktober 1993; und die Abschlusserklärung der zweiten Gipfelkonferenz des Europarates, vom 11. Oktober 1997.

Indem manche Autoren die individuelle Verantwortung in das Zentrum des Prozesses des lebenslangen Erwerbs von Wissen und Kompetenzen stellen, bevorzugen sie den Ausdruck „lebenslanges Lernen“ gegenüber dem der „lebenslangen Bildung“, die sie eher in einem Zusammenhang mit der staatlichen Politik und institutionellen Aktivitäten sehen. Andere Experten verwenden jedoch auch weiterhin den Begriff „lebenslange Bildung“ und betonen damit, dass Bildung in modernen Gesellschaften so verschiedenartig, komplex und dynamisch geworden sei, dass sie den individuellen Bedürfnissen ein ganzes Leben lang entsprechen könne.

Europäische Gesellschaften unterscheiden sich sowohl in der Anzahl und Komplexität der Bedingungen, die sie für den Prozess des Demokratie-Lernens bereitstellen, als auch im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Bildungsergebnissen und sozialer Anerkennung. In Gesellschaften, wie zum Beispiel in den Reformgesellschaften, in denen ein niedriges Niveau an Wahlmöglichkeiten im Bildungswesen vorherrscht und in denen kaum eine Beziehung zwischen Bildungserfolg und sozialer Anerkennung besteht, könnte es zu einer Fehlentwicklung führen, wenn die Betonung ausschließlich auf die individuelle Verantwortung gelegt würde.

In einem bildungsmäßig eng begrenzten Umfeld, in der es an Gelegenheiten zur autonomen Wahlentscheidung mangelt, kann ein Einzelner zwangsläufig nur geringere Eigenverantwortung für das Lernen übernehmen. Deshalb ist im oben abgebildeten Rahmen für das lebenslange Demokratie-Lernen (*Abbildung 1*) die gegenseitige Verantwortung des Einzelnen wie auch der Gesellschaft ein zentraler Aspekt, und aus demselben Grunde ist die Vorstellung von Lernen als eine autonome Wahlhandlung des Einzelnen eng mit der Bereitstellung der Bildungsressourcen, -institutionen und -politiken durch die Gesellschaft verbunden.

*Abbildung 1: Verteilung der Verantwortung für die Förderung des Demokratie-Lernens<sup>12</sup>*



12) *Quelle:* Darstellung in Anlehnung an *Lebenslanges Lernen: der Beitrag der Bildungssysteme in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union*. Ergebnisse der EURIDYCE-Untersuchung. Arbeitsdokument zusammengestellt von EURIDYCE – European Unit for the Ministerial Conference für die Durchführung der drei Programme Socrates II, Leonardo da Vinci II und Youth. Lissabon, 17-18 März 2000 (Manuskript-Version).



Vor diesem Hintergrund erscheint folgende allgemeine Aussage möglich:

*Demokratie-Lernen stellt den gemeinsamen Nenner für eine Reihe formaler, nicht formaler und informeller europäischer Bildungs- und Ausbildungsinitiativen dar, die sich in den letzten Jahrzehnten für eine gerechte und gleichberechtigte Gesellschaft einsetzen, die offen ist für alle Bürgerinnen und Bürger und von ihnen aktiv mitgestaltet wird. Insofern stellt Demokratie-Lernen heute die Rahmenbedingung für neue Bildungsinitiativen dar, die im Zuge der europäischen Integration entwickelt werden müssen.*

Die Synopsis of Good Practices<sup>13</sup> (die im Zusammenhang mit dem hier vorgelegten Bericht erarbeitet wurde) enthält eine Zusammenstellung von mehreren von nationalen und internationalen Institutionen durchgeführten Untersuchungen und Studien, die sich mit Projekten und Initiativen befassen, welche das Ziel haben, Schüler, Jugendliche und Erwachsene auf ihre Rolle als Bürger vorzubereiten. Dabei werden auch Modelle und Beispiele bereits existierender Praktiken in einer Übersicht dargestellt.<sup>14</sup>

Die Ergebnisse des ebenfalls im Rahmen des EDC-Projekts des Europarats initiierten Überblicks über die „Citizenship Sites“ tragen ebenfalls dazu bei, die aktuelle Situation des Demokratie-Lernens in Europa an Hand von sieben weit gefassten und miteinander zusammenhängenden Dimensionen zu bestimmen. Aufgrund enger Vorgaben und der Schwierigkeiten bei der Beschaffung von Literatur muss sich allerdings die hier vorgelegte Analyse hauptsächlich auf formale Bildungsaktivitäten beschränken, so dass wir im Blick auf die „von unten her“ entwickelten Ansätze – etwa der „Citizenship Sites“ – auf den entsprechenden Bericht verweisen müssen.<sup>15</sup>

## **A) Programmarten und Aktivitäten**

### ***Im Kontext der allgemeinen Schulbildung:***

- *Lehrpläne und Programme zur politischen Bildung:* Ziel ist es, Schüler auf ihre Rolle als zukünftige Staatsbürger vorzubereiten. Diese Ansätze stellen meist politische und bürgerliche Rechte und Freiheiten in den Mittelpunkt. Die Programme werden entweder als Pflicht- oder Wahlfächer oder aber als Bestandteile eines vorhandenen Lehrplans, als außercurriculare oder als fächerübergreifende Projekte durchgeführt, meistens in den Sekundarstufen I und II. Sie erscheinen unter verschiedenen Benennungen, zum Beispiel „Gemeinschaftskunde“, „Social Studies“, „Civic Education“, „Politik“, „Mensch und Gesellschaft“, „Politische Bildung“, usw.
- *Programme zur Menschenrechtserziehung.* Ihr Hauptanliegen besteht darin, das Bewusstsein der Schüler für universal gültige Menschenrechte und Grundfreiheiten zu entwickeln und sie zu

---

13) Manzel, S., und Dreher, M., Synopsis of Approaches, Methods and Good Practices, Education for Democratic Citizenship (Studie erstellt unter Leitung von K Dürr und V. Spajic-Vrkas, Europarat Straßburg, Dok. DGIV/EDU/CIT (2000)28.

14) Weitere Materialien und Ressourcen:

Birzea, C. Education for Democratic Citizenship: Contribution of the Council of Europe: In-service Training Programme for Education Staff during 1998. Straßburg: Europarat, 1999, Dokument DECS/EDU/INSET/SEM (99) 1. Projekt „Education for Democratic Citizenship“: Examples of Good practice in Member States, Straßburg: Europarat, 1999, Dokument DECS/CIT (98) 20 bil.rev.3.

World Survey of Civic Education, Straßburg: CIVITAS International, 1999

Mawhinney, A., A Preliminary Survey of Human Rights Education and Training in the Member States of the Council of Europe and States with Special Guest Status. Straßburg: Europarat, Januar 1999, Dokument H (99) 6/prov. Examples of Good Practice: Projects in Education, Training and Youth Supported by the European Commission, Europäische Kommission

Osler, A., The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension: Final Synthesis Report. Birmingham: The University of Birmingham, August 1997.

Torney-Purta, J., u.a., Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project, Amsterdam 1999.

Kerr, D., Citizenship Education: An International Comparison, London 1999.

15) Forrester, K., und Carey, Liam, Sites of Citizenship, Empowerment, Partizipation and Partnerships, Europarat Straßburg, Dok. DECS/EDU/CIT (99)62 def. 2.

befähigen, die Umsetzung dieser Rechte im Rahmen der von einer demokratischen Gemeinschaft festgelegten Bedingungen auch selbst zu fördern und zu schützen. In den meisten Fällen sind die Programme zur Menschenrechtserziehung – zumindest teilweise – in den politischen Unterricht integriert. Seit dem 50. Jahrestag der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und insbesondere seit der für das Jahrzehnt der Menschenrechtserziehung (1995-2004) erarbeitete Aktionsplan beschlossen wurde, ist eine gewisse Tendenz feststellbar, den Menschenrechtsfragen einen höheren Stellenwert im Bildungsprozess einzuräumen, entweder als gesondertes Schulfach oder als fächerübergreifendes Thema.

- *Programme für Interkulturalität, Antirassismus, Friedenspädagogik, Toleranz: Sie haben zum Ziel, das Verständnis und die Achtung für kulturelle Vielfalt zu fördern.* Die Programme beruhen mehr oder weniger explizit auf den Grundsätzen Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus, Solidarität, Frieden und Interdependenz. Besondere Bedeutung wird der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen zur friedlichen Konfliktlösung, Zusammenarbeit, Verhandlung und Vermittlung beigemessen. Diese Programme werden jedoch nur selten als eigenständige Schulfächer durchgeführt. Gewöhnlich tauchen sie eher als „Dringlichkeitsmaßnahmen“ auf und werden in diesen Fällen einfach an den vorhandenen Lehrplan, z. B. zur politischen Bildung angehängt. Phänomene wie der Anstieg der Gewaltbereitschaft in den Schulen, aber auch die Auswirkungen der Globalisierung auf die nationalen Bildungssysteme haben dazu geführt, dass der Bedarf an solchen Programmen für den fächerübergreifenden Unterricht, für extra-curriculare Aktivitäten oder für integrierte Lernprogramme zugenommen hat.
- Wenn Programme auf aktive und partizipative Unterrichts- und Lernmethoden aufbauen, wirken sie sich gewöhnlich auch auf das *Schulleben* aus, was wiederum dazu führt, dass sich neue Möglichkeiten ergeben, Wissen und Kompetenzen zur demokratischen Beteiligung zu erwerben. Durch Veränderungen in der *Organisation und im Management von Bildungseinrichtungen*, z.B. durch größere Autonomie der Schulen, durch die Einbeziehung der Schüler in die Entscheidungsprozesse, durch *Partnerschaften* mit Eltern und mit der Gemeinde, werden Schulen allmählich zu *demokratischen Mikro-Gemeinschaften* von Schülern, Lehrern, Schulverwaltungen, Eltern, lokalen Verwaltungen und anderen Bürgern. Demokratie-Lernen ist nicht mehr notwendig auf Unterricht mit formeller Unterstützung in Form einer Lernanleitung begrenzt, sondern umfasst zunehmend auch multidimensionale und unterschiedliche Möglichkeiten für Schüler, sich schon im frühen Alter an der Bereicherung des staatsbürgerlichen Lebens zu beteiligen.

**Im Zusammenhang mit Weiterbildung und Ausbildung**, einschließlich der Berufsausbildung an Fachhochschulen und Universitäten, erfolgt Demokratie-Lernen in einer Reihe von Maßnahmen im Rahmen der Erstausbildung wie auch der *berufsbegleitenden Programme und Aktivitäten*. Programme für Bildungspraktiker richten sich vor allem auf Grundschullehrer und Lehrer der weiterführenden Schulen, weniger häufig an Professoren. In der letzten Zeit sind häufiger neue Programme entwickelt worden, die der Weiterbildung verschiedener Berufsgruppen in Themenbereichen wie Menschenrechte, Techniken friedlicher Konfliktlösung einschließlich der Moderation dienen. Kurse, Seminare, Workshops, Vorträge, runde Tische, Aktionsforschungsprojekte und andere Weiterbildungsformen werden für Rechtsanwälte, Sozialarbeiter, Betreuer in Haftanstalten, medizinisches Personal, Manager, Polizisten und Militärs und nicht zuletzt auch für Universitätsstudenten<sup>16</sup> durchgeführt. Diese Berufsgruppen haben ständig mit Bürgern zu tun; ihr Wissen und ihre Fähigkeiten bei der Realisierung der Menschenrechtsstandards und der entsprechenden Verfahren (einschließlich der Prinzipien Rechtsstaatlichkeit, Gleichheit und Pluralismus) sind deshalb unverzichtbar, wenn es um die Befähigung der Bürger im Rahmen der demokratischen Gesellschaft geht.

**Im Kontext basisnaher Aktivitäten** ist das Demokratie-Lernen in einem breiten Spektrum von zivilgesellschaftlichen Programmen, Aktivitäten und Initiativen vorhanden – ein Rahmen, in dem das traditionelle Verständnis von Staatsbürgerschaft und Demokratie ständig neu in Frage gestellt

---

16) Siehe beispielsweise Andropoulos, G.J., und Claude, R., (Hg.), *Human Rights Education for the Twenty-First Century*, Philadelphia 1997.

wird. Hier werden die Beziehungen zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft neu bestimmt, aber auch zwischen Staat und Markt. Die Hauptakteure im Vermittlungsprozess zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft werden für ihre Aufgaben qualifiziert. Ein großer Teil der Aktivitäten wird von nichtstaatlichen Organisationen, Vereinigungen in Gemeinden oder Wohnvierteln, Jugendgruppen u. dergl. initiiert und durchgeführt. Dabei werden unterschiedliche Lernformen angewandt, die von spontanen Debatten und Gemeinschaftsprojekten bis zu Seminaren und Workshops reichen. Die Initiativen, die sich auf die Beteiligung der Jugendlichen an der Gesellschaft und auf ihre Zusammenarbeit mit Erwachsenen richten und so die Entwicklung zu einer „lebendigen Demokratie“ fördern, sind besonders lehrreiche Beispiele für Demokratie-Lernen. Das gilt auch für Programme, die jungen Leuten die Teilhabe an Entscheidungsprozessen in einer Partnerschaft mit Regierungsstellen ermöglichen.<sup>17</sup>

All diese formalen, nicht-formellen und informellen Aktivitäten im Bereich des Demokratie-Lernens bieten eine große Bandbreite von Möglichkeiten für Schüler, junge Leute und Erwachsene, *über* ihre Rechte und Pflichten als Bürger zu lernen, aber auch zu lernen, *wie* diese Rechte geschützt werden können und wie sie ihre Pflichten und ihre Verantwortung im Leben erfüllen können. Wenn sich die Bürger in dieser Weise engagieren, wirken sie zugleich auch am Aufbau ihrer eigenen Kompetenzen mit und schaffen dabei die wesentlichen Bedingungen für eine „lebendige Demokratie“. Moderne Kommunikationstechnologien, vor allem das Internet, der Zugriff auf Datenbanken und eine Fülle von Informationsangeboten sind in diesem Prozess von entscheidender Bedeutung.

Die Komplexität der heutigen Situation in Europa trägt mit dazu bei, dass die Wichtigkeit des Demokratie-Lernens immer deutlicher erkannt wird. Im Bericht über die Warschauer „Conference on Education for Democratic Citizenship“, die im Dezember 1999 stattfand, heißt es:

*Education for Democratic Citizenship umfasst heute eine dreifache Strategie lebenslangen Lernens: die Erziehung der Kinder, die Bereitstellung von Lernmöglichkeiten für Erwachsene und die Bereicherung der täglichen Lernumgebungen. Dies ist nicht nur ein formaler, sondern auch ein nicht-formeller Prozess, für den viele Ministerien (z.B. für Bildung, Umwelt, Kultur, Gesundheit, etc.) und viele Bildungseinrichtungen zuständig sind, unter anderem Schulen, nicht-staatliche Organisationen, Universitäten, Erwachsenenbildungszentren, Medien usw. Das Demokratie-Lernen umfasst ferner viele Themenbereiche: politische Bildung, politische Grundkenntnisse, Friedens-, Umwelt-, Menschenrechts- und Gemeinschaftserziehung. Ein solcher Lernprozess entspricht einer Reihe von Grundwerten, Kernkompetenzen und zentralen Methoden, die für das Erlernen von Partizipation und Mitwirkung und der Rechte und Pflichten in einer demokratischen Gesellschaft erforderlich sind.*<sup>18</sup>

## **B) Entwicklungsstrategien von Programmen und Unterrichts-/Lernmethoden**

Gleichermaßen vielfältig sind die Methoden zur Entwicklung von Programmen und Materialien für Unterrichts- bzw. Lernmethoden:

- *Methoden zur Entwicklung von Programmen und Materialien* in der formalen Bildung sind abhängig von Aspekten wie dem Grad der Zentralisierung im Bildungssystem, der Transparenz der Entscheidungsprozesse und dem Status der mit dem Demokratie-Lernen und der politischen Bildung zusammenhängenden Angelegenheiten in der lokalen und nationalen Bildungspolitik. In staatlichen Bildungsprogrammen, die in den Bildungssystemen Europas praktisch dominieren, sind folgende Methoden festzustellen:

---

17) Siehe beispielsweise Kovacheva, S., Keys to Youth Participation in Eastern Europe, Europarat Straßburg, 1999, Dok. CDEJ (99)9; Boukobza, E., Keys to Participation: A Practitioner's Guide, Europarat Straßburg, 1998, Dok. PART-GT (96)6 rev.; Osler, A., The Contribution of Community Action Programms in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension: Final Synthesis Report, Birmingham 1997.

18) Belanger, P., Final Report on the Conference on Education for Democratic Citizenship: Methods, Practices and Strategies (Warschau, 4.-8. Dezember 1999), Europarat Straßburg 2000, Dokument DECS/EDU/CIT (2000)4, S. 11.

- a) In Ländern mit *dezentralisiertem Bildungssystem* werden nur die wichtigsten Kern- oder Rahmenbedingungen und Empfehlungen für die Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichts- bzw. Lernmethoden von den Bildungsbehörden erstellt. Den Schulen bleibt es überlassen, ihre eigenen Programme zu erarbeiten und die Ressourcen nach ihrem Bedarf auszuwählen. Die Schulen werden in der Regel mit vielfältigen Materialien für Unterrichts- und Lernmethoden ausgestattet, darunter auch Filme, Videos, Internet und andere nicht-klassische Kommunikationsmittel. Die Methoden sind *ergebnisorientiert* mit dem Hauptziel, eine schülerfreundliche Bildungs Umgebung zu schaffen.
- b) In Ländern mit *zentralisiertem Bildungssystem* sind zentrale Bildungsbehörden für die Entwicklung von Lehrplan- und Anleitungsmaterialien verantwortlich. Sie bestimmen sowohl die Ziele, Sachverhalte, Inhalte und Methoden der Lehre als auch die Kriterien zur Leistungsbewertung. Die Schulen haben aber häufig die Möglichkeit, etwa 20 bis 30 Prozent des Lehrplanes nach ihren eigenen Erfordernissen zu gestalten. In machen Fällen können sie auch zusätzliche Unterrichtsmaterialien frei einsetzen. Solche Ansätze sind häufig *inhaltsorientiert* und stellen den Aspekt der Erziehung in den Vordergrund.

In zentralisierten Systemen suchen die staatlichen Bildungsbehörden häufig auch externe Unterstützung bei der Lehrplanentwicklung und der Entwicklung von Unterrichts- und Lernmethoden. Vier Formen der Unterstützung treten besonders häufig auf:

- externe Unterstützung (durch Universitäten, einzelne Experten, nichtstaatliche Organisationen, Lehrerverbände, Gewerkschaften und, allerdings recht selten, durch Schüler, Jugendgruppen oder Eltern) wird eingeholt, um die Entwürfe von Lehrplänen und Materialien, die vom Ministerium oder von mit ihm verbundenen Instituten oder Experten entwickelt wurden, zu begutachten;
  - die Bildungsbehörden arbeiten während des gesamten Prozesses der Entwicklung und Einführung der Materialien bzw. Lehrpläne mit einer oder mehreren dieser Gruppen auf nationaler oder auch auf internationaler Ebene zusammen;
  - die Bildungsbehörden übernehmen Programme und Materialien, die bereits von nichtstaatlichen Organisationen, Berufsverbänden, einzelnen Experten usw. entwickelt und eingesetzt worden waren, und passen sie den eigenen Vorgaben an;
  - die Bildungsbehörden lassen ausländische Programme und Materialien (die in der Regel von internationalen staatlichen oder nichtstaatlichen Organisationen entwickelt worden waren) in die Landessprache(n) übersetzten und setzen sie mit oder ohne eigene Anpassungsleistungen im Schulwesen ein. Dieses Verfahren wurde nach 1989 in vielen postkommunistischen Reformgesellschaften angewandt, die unter starkem internem und externem Druck standen, demokratische Standards im Bildungswesen zu erreichen. Da die Bildungsbehörden mit der Notwendigkeit konfrontiert wurden, schnelle Veränderungen zu bewirken, aber selbst weder über Erfahrungen noch über entsprechend geschultes Personal für die Entwicklung von Programmen oder Materialien zur Demokratieerziehung verfügten und darüber hinaus auch kaum Zugang zu entsprechenden inländischen Marktressourcen (z.B. Schulbuchverlage) hatten, nutzten sie solche Methoden in der Anfangsphase der Entwicklung besonders intensiv.
- *Methoden zur Entwicklung von nicht-formellen und informellen Programmen, Aktivitäten und Materialien* sind weniger transparent, vermutlich deshalb, weil eine entsprechende umfassende Analyse von nichtstaatlichen Organisationen oder von Forschungsinstituten noch nicht durchgeführt wurde. In manchen Fällen setzen nicht-formelle und nichtstaatliche Organisationen, Einrichtungen und Verbände externe Experten ein, die Bildungsaktivitäten in ihrem Auftrag durchführen oder sie bei der Erstellung von Programmen und Lernmaterialien unterstützen und beraten, die später in Workshops und Seminaren eingesetzt werden. Andere Organisationen verlassen sich stärker auf ihre eigenen Erfahrungen und kombinieren ihre spezifischen Vorgaben

mit Ansätzen, die auf der Praxisebene entwickelt wurden. Wieder andere entwickeln Lernmaterialien, die auf den konkreten Erfahrungen und Beiträgen von Ausbildern und Auszubildenden basieren. Besonders dieser letztgenannte Ansatz ist tief verwurzelt in der Vorstellung einer Gegenseitigkeit von Lernenden und Lehrenden, die gerade beim Demokratie-Lernen große Bedeutung haben sollte. Dabei lassen sich die Rückkoppelungsmechanismen von Ausbildern und Auszubildenden zur ständigen qualitativen Verbesserung nutzen.

Die Tatsache, dass viele formelle Programme den Schulen noch immer „von oben“ vorgegeben werden und dass Lehrer und Schüler oft nur als Empfänger von „Belehrungen über Demokratie“ angesehen werden, benachteiligt die Schule im Vergleich zur Mehrheit der Initiativen, die von der Praxisebene her entwickelt wurden. Beim Demokratie-Lernen hängt jedoch der Erfolg vom Zusammenwirken von Bildungsbehörden, Schülern, Lehrern, Eltern und anderen Gemeinschaftsakteuren ab, die alle gleichermaßen unersetzbar sind, um das Demokratie-Lernen zu einem lebenslangen Bildungsprozess zu machen. Deshalb ist es besonders wichtig, dass all diese Akteure im Verlauf der Entwicklung und Durchführung ihrer Programme und bei der Materialentwicklung bilaterale und multilaterale Partnerschaften eingehen. Durch solche Kooperationen ist es in der Regel möglich, die traditionellen Grenzen zwischen formalen, nicht-formellen und informellen Bildungsressourcen im Prozess des Lehrens und lebenslangen Lernens zu überwinden.

Bis jetzt gibt es noch keine allgemein akzeptierte Strategie, mit der sich Programme, Materialien, Lehrpraktiken und Lernerfolge im Bereich des Demokratie-Lernens beobachten, messen und evaluieren ließen. Dies ist ein entscheidender Punkt, der dringenden Handlungsbedarf aufwirft. Die Darstellungen der Bildungssysteme auf nationaler Ebene beinhalten lediglich dann Informationen über Schülerleistungen im relevanten Fach, z.B. Social Studies oder Politische Bildung, wenn dem Fach als Wahl- oder gar Pflichtfach ein für den Wissenserwerb obligatorischer Charakter beigegeben wird. In der Regel gibt es jedoch kaum Informationen und Daten über die Evaluierung der Programme, die Qualität der Lehre, das „demokratische Klima“ im Klassenzimmer und/oder in der Schule, von anderen Aspekten des Schullebens ganz zu schweigen, die als Maßstab für Erfolg oder Scheitern von praktizierten Methoden bei der Entwicklung und Durchführung von Programmen und dem Einsatz von Unterrichts- oder Lernmaterialien im Bereich des Demokratie-Lernens angesehen werden könnten.

### **C) Vorbereitung von Lehrern/Ausbildern**

Über die Methoden zur Qualifizierung und Praxisvorbereitung der Lehrenden im nicht-formellen Bereich sind kaum Informationen verfügbar. Demgegenüber gibt es im formalen Bildungsbereich mehrere Modelle für die Auswahl und Rekrutierung der Lehrenden.

Politische Bildung, Gemeinschafts- oder Sozialkunde, Social Science, Civic Education etc. und in manchen Fällen auch Menschenrechtserziehung wird häufig unterrichtet von

- Lehrenden, die für das entsprechende Fach selbst oder aber für verwandte Fächer wie Geschichte, Erdkunde und in manchen Fällen auch für Philosophie qualifiziert sind;
- Lehrenden, die sich für dieses Fach interessieren, unabhängig von ihrem akademischen Ausbildungshintergrund;
- Lehrenden, die einfach nur ein weiteres Fach benötigten, um das erforderliche Stundenpensum für ein volles Deputat zu erreichen.

Eine spezifische Ausbildung als „Politiklehrer“ ist nur in wenigen Ländern vorgeschrieben, obwohl sie meistens empfohlen wird. In ganz Europa fehlt es deshalb an einer kontinuierlichen und systematischen Vorbereitung der Lehrenden für ihre Arbeit, sowohl in Form der Erstausbildung als auch in Form berufsbegleitender Weiterbildung. Tatsächlich gibt es in Europa nur wenige Länder, in denen die Lehrenden für das Fach, in dem die Grundlagen unserer demokratischen Staats- und Regierungsform vermittelt werden sollen, eine spezielle Erstausbildung oder Weiterbildungskurse

durchlaufen müssen, die von Universitäten oder Lehrerausbildungseinrichtungen durchgeführt werden. In einigen Ländern gibt es überhaupt keine Aus- oder Weiterbildungsangebote für die Lehrenden dieses Themenbereichs.

Die in Europa vorherrschenden Modelle zur Qualifizierung, Berufsvorbereitung und Fort- und Weiterbildung von Lehrenden für den schulischen Lernprozess über Demokratie werden in Abschnitt 1.2.1.2 ausführlicher dargestellt.

#### **D) Haupthindernisse**

Im Verlauf der Arbeit an der vorliegenden Untersuchung zu den in Europa vorherrschenden Strategien des Demokratie-Lernens wurden folgende *Hindernisse für eine erfolgreiche Vermittlung von Wissen und Kompetenzen* in diesem Themenbereich festgestellt:

- Ungenügende Weiterentwicklung des theoretischen und praktischen Wissens im Hinblick auf die Formen des Unterrichts und Lernens von Demokratie, die auf systematischer Beobachtung und Forschung beruhen;
- unzureichend entwickelte Strategien und ungenügende Verbreitung von Wissen über neue theoretische Erkenntnisse und praktische Innovationen und Forschungsergebnisse;
- Mangel an spezifisch ausgebildeten Lehrern und Vermittlern, an Ausbildern für Lehrer und an Organisatoren für schulische und außerschulische Programme und Aktivitäten, die mit dem Erwerb des neuen Wissens und der Kompetenzen zusammenhängen, die für qualitativvolles Unterrichten und Demokratie-Lernen unverzichtbar sind;
- unzureichende finanzielle Unterstützung für die Entwicklung und Durchführung von innovativen Programmen und für die Entwicklung und den Einsatz von Materialien für das Unterrichten und Lernen in einer sich wandelnden demokratischen Lernumgebung;
- Mangel an Kooperationen und Partnerschaften zwischen Entscheidungsträgern, Programmentwicklern, Lehrenden, Berufsverbänden, Basis-Engagierten und mittelzuweisenden Institutionen;
- Vorherrschen von Unterrichtsformen zum Demokratie-Lernen „nach Lehrplan“ oder „nach Schulbuch“ als isoliertes Schulfach, das sich primär auf deskriptiven und kognitiven Wissenserwerb beschränkt;
- Mangel an Kontinuität und Nachhaltigkeit der Programme und Aktivitäten, die auf der Praxis-ebene durchgeführt werden.

#### **1.1.3 Veränderungen im Lernumfeld der Demokratiebildung**

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte war die Bildung sowohl im nationalen als auch im internationalen Rahmen schnellen und vielfältigen Veränderungen unterworfen, die die Zielsetzungen, die Inhalte und die Methoden des Lehrens und Lernens beeinflussen.

##### **1.1.3.1 Veränderungen im Bildungswesen**

###### **A) Der Wandel unseres Lebensstils**

*Der Wandel unseres Lebensstils betrifft mehrere Entwicklungen:*

**Zunehmende Mobilität**, einschließlich der großen Aus- und Einwanderungswellen von den weniger entwickelten Ländern in die besser entwickelnden Länder, deren Ursachen in der Politik (Unterdrückung), der Gesellschaft (Unterentwicklung und Armut) oder der unzureichenden Sicherheit (Gewalt, Konflikte zwischen Ethnien, Kriege) liegen. Der Prozess wurde erstens durch den Anstieg

der Abwanderung verschlimmert, z.B. die Emigration hochgebildeter Wissenschaftler und Führungspersönlichkeiten, die bessere Arbeits- und Lebensbedingungen für sich und ihre Familien erhofften, und zweitens durch die größere Arbeitsmigration in der Folge der europäischen Integration. Diese Entwicklungen haben zwei gegensätzliche Auswirkungen:

- Das Zusammentreffen von Menschen verschiedener kultureller Herkunft hat einen lebhaften Austausch von kulturellen Traditionen, Kenntnissen und Erfahrungen zur Folge, der den europäischen Gesellschaften nützlich ist.
- Die genannten Entwicklungen verursachen kulturelle Probleme, soziale Spannungen, Zersplitterung, Instabilität und Unsicherheit, die oft mit der Begründung „Das Opfer ist selbst schuld“ hinwegrationalisiert oder gar gerechtfertigt werden.

Die bessere und effektivere *Nutzung der Wissenschaften und der Technik* im täglichen Leben einschließlich der hoch entwickelten Kommunikationssysteme erlaubt es, Informationen, Ideen und Meinungen zu verbreiten und auszutauschen, Menschen aus den Städten und ländlichen Gebieten zusammenzubringen und die Grenzen von Zeit und Raum zu überwinden. Doch auch diese Entwicklungen weisen Vor- und Nachteile auf:

- Als Vorteil lassen sich die unbegrenzten Möglichkeiten des lebenslangen Lernens nennen und die damit verbundene persönliche Entwicklung und ständige Veränderung das ganze Leben hindurch.
- Als Nachteil entstehen neue Ungleichheiten, die mit Wissenslücken auf einem ganz allgemeinen Niveau zusammenhängen und die mit neuen Formen von Angst und persönlichen Krisen einhergehen. Zu erwähnen sind hier auch die Schwierigkeiten, denen der Einzelne bei der Auswahl von qualitativ gehaltvoller Information gegenübersteht.

Die verbesserte *persönliche Kommunikation*, die den persönlichen, beruflichen, kollektiven und sonstigen Bedürfnissen entspricht, führt zu

- einer neuen Definition der eigenen Lebenswelt, mit neuen Hoffnungen und Erwartungen in Bezug auf die Werte, die dazu geeignet sind, das Bewusstsein der gegenseitigen Abhängigkeit und das Verlangen nach gegenseitiger Verständigung und Verantwortung stärkt und
- neue Unbestimmtheiten in Bezug auf persönliche Pflichten und Bindungen, die sich als Folge der globalen Einflussfaktoren ergeben.

Die steigende Zahl der Herausforderungen und Risiken im täglichen Leben veranlassen die Menschen, ihre Wertsetzungen und Prioritäten in Bezug auf Familie, Interessengruppen, Arbeit, Gesellschaft usw. ständig zu hinterfragen. Dies kann sich entweder als Zugewinn an persönlicher Eigenständigkeit und Solidarität oder in Form eines Nachlassens des sozialen Zusammenhalts auswirken.

## **B) Veränderungen in der Organisation unserer Gesellschaften**

Die Art wie Menschen ihre Gesellschaft organisieren, ist der beste Indikator für ihre politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Prioritäten. Nachfolgend sind einige Formen des strukturellen Wandels in den europäischen Gesellschaften wie auch in Europa als Ganzem aufgeführt, die tief greifende Auswirkungen für die Demokratiebildung haben könnten:

*Moderne Gesellschaften schwanken zwischen der Realität einer zunehmenden Zersplitterung und der Vorstellung von einer Gemeinschaft.* Sie gründen auf einem komplexen System der Beziehungen zwischen den Bürgern, die durch gesellschaftliche Rollen, Institutionen und Regeln rational organisiert werden. Das System entwickelt sich durch den Austrag von privaten und öffentlichen Interessen. Ungleichheiten führen zu sozialer Instabilität und Zersplitterung, die auf Dauer Formen der Armut und Ausgrenzung zur Folge haben. Setzt sich jedoch der Grundgedanke der Gemeinschaft durch, so lassen sich die gesellschaftlichen Beziehungen auf der Grundlage gemeinsamer Werte, Zugehörigkeit, Solidarität und gegenseitiger Achtung erneuern.

**Der Wandel der Vorstellung von Demokratie: von repräsentativer zu partizipativer Herrschaft.** In den letzten Jahrzehnten hat sich das Verständnis der Wirkungen der Demokratie auf die gesellschaftliche Ordnung und Entwicklung grundlegend verändert. Die Bürger sollen an Entscheidungsprozessen aktiv teilnehmen und die Rechte der Minderheiten fördern und schützen können.

**Ermächtigung der Bürger.** Gesellschaftliche Entscheidungen, die traditionell von öffentlichen Repräsentanten oder den Marktkräften getroffen wurden, werden jetzt dem zivilgesellschaftlichen Sektor übertragen. Vor allem in örtlichen Gemeinschaften wird mehr Gewicht auf Basisbewegungen gelegt, das heißt auf die direkte Beteiligung der Bürger im Rahmen von Vereinen, nichtstaatlichen Organisationen, Gewerkschaften oder speziellen Interessengruppen.

**Schwächung der staatlichen Gewalt.** Dieser Prozess umfasst

- die Auflösung der tradierten Vorstellung vom Staat – vom göttlichen Willen und der naturgegebenen Gemeinschaft zu einer politisch strukturierten Einheit;
- die Veränderung des Souveränitätsgedankens – willkürliches Verhalten des Staates wird von internationalen Menschenrechtsgesetzen kontrolliert und dem Staat wird in eine dienende statt herrschende Rolle gegenüber den Bürgern zugewiesen.

Gegen diese Sichtweise des Wandels im Hinblick auf den gesellschaftlichen Fortschritt werden viele Einwände vorgetragen. Manche Autoren sprechen von einer „endlosen Reihe von Experimenten“, die durch unsere Unfähigkeit bestimmt werde, angesichts der ökonomischen Globalisierung die gesellschaftlichen Prozesse überhaupt noch steuern zu können. Andere weisen auf die Phänomene der Marginalisierung und Entfremdung hin, die durch globale Wirtschaftsprozesse verschärft würden, weil sich diese Prozesse jeder politischen Kontrolle entzögen. Außerdem bezweifeln sie, dass die gesellschaftlichen Institutionen in der Lage seien, sich diesen Herausforderungen zu stellen.

### C) Veränderungen unserer Sichtweisen

Zwei wichtige Veränderungen prägen den Grundgedanken der Demokratiebildung:

**Der Wandel von modernem zu postmodernem Verständnis des Einzelnen und der Gesellschaft,** insbesondere

- eine kritische Einstellung gegenüber dem sozialen Darwinismus, der sich auf ein allgemeines Schema der menschlichen Evolution stützt und damit kulturelle Assimilierung fördert und jeden kulturellen Pluralismus als gesellschaftliche Anomalie ablehnt;
- die Einführung pluralistischer Gesellschaftstheorien, die kulturelle Differenzen als positiv anerkennen;
- das Verständnis persönlicher und sozialer Identität in Bezug auf Autonomie, Wahlentscheidung, Situation und Wandel.

**Der Wandel von der Lehre der Friedenssicherung durch Aufrüstung und des Machtgleichgewichts hin zu einer Vorstellung vom positiven Frieden.**

Die traditionelle Vorstellung setzt voraus, dass die Bevölkerung in ständiger Angst gehalten und ein Feindbild aufgebaut und gepflegt wird. Positiver Friede hingegen beruht auf Prinzipien wie dem Schutz der Menschenrechte, der Gleichheit, der Demokratie, des Pluralismus und des Rechtsstaats und setzt Interaktionsformen wie Verhandlungen, Nachdenken und Dialog voraus. Die Vorstellung eines positiven Friedens schließt nicht nur Angst, Gewalt und Krieg aus, sondern betont darüber hinaus die Bedeutung der Entwicklung individueller und kollektiver Verantwortung für Frieden und Gewaltfreiheit, die sich darauf stützt, dass friedensschaffende und -bewahrende Individuen und Gruppen gestärkt werden.



## D) Veränderungen unserer Denkweise über die Zukunft

Das *Nachdenken über die Zukunft* beeinflusst mehr als je zuvor die Verhaltenweisen der Bürgerinnen und Bürger. Im Prozess des Wandels werden sowohl lang- als auch kurzfristige Zielsetzungen sichtbar; das *Zukunftsbewusstsein* gewinnt an Bedeutung und zeigt sich in zwei Formen:

- *Besorgnis über die eigenen Existenzbedingungen* in der Zukunft und
- *Besorgnis über die Existenzbedingungen zukünftiger Generationen*, die oft als Verantwortungsgefühl für den Schutz der Rechte der folgenden Generationen formuliert wird.

Beide Formen vermögen zu erklären, warum heute allgemeine Vorhaben, die sich mit den entscheidenden Menschheitsproblemen befassen, so bereitwillig akzeptiert werden, darunter globale Pläne zum Schutz und zur Entwicklung von Kindern, Umweltschutz, Stärkung der Menschenrechte und Freiheiten, Unterstützung der sozialen Entwicklung, Lösung von Problemen des Bevölkerungswachstums und Förderung gesunder Lebensbedingungen.

## E) Veränderungen des Verständnisses von Bildung und Erziehung

Das Bildungswesen ist zwar ständiger Kritik ausgesetzt, doch scheint sich in jüngerer Zeit die Überzeugung durchzusetzen, dass das Bildungswesen eine Schlüsselrolle in der gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Entwicklung einnehme. Der Wandel des Bildungswesens betrifft mehrere grundlegende Entwicklungen:

- Die Verlagerung von einer Bildungsvorstellung, die auf Schule und dem Transfer von Wissen durch die Lehre beruht, zu einem Begriff, der in der Bildung einen breiten Aufbau und Erwerb von Wissen sieht und bei dem Lernen durch Erfahrung, Beteiligung, Forschung und Austausch im Mittelpunkt steht. Diese neue Form berücksichtigt die persönlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten von Lernenden und Lehrenden und weist allen am Bildungsprozess Beteiligten Verantwortung sowohl für die Bildungspraxis als auch für deren Ergebnisse zu.
- Die Veränderungen hinsichtlich der Definition des Zwecks von Bildung: Statt der traditionellen Betonung des formalen und fächerspezifischen Wissenserwerbs wird nun mehr Gewicht auf ein breites Spektrum von funktionalem Wissen und Lebenskompetenzen gelegt, die den Einzelnen auf die zahlreichen und immer schneller aufeinander folgenden Wirkungen des Wandels vorbereiten sollen. Im Bezug auf zukünftige Anforderungen an das Lernen formulierte die UNESCO Commission on the Development of Education for the 21st Century vier Säulen der Bildung: „Learning to know, learning to do, learning to live with others, learning to be.“<sup>19</sup>

Diese Veränderungen spiegeln sich wider in der Art und Weise, in der heute Bildungsreformen entwickelt und durchgeführt werden: Allgemein gesprochen, sind nationale Bildungsreformen heute deutlich stärker kontextbezogen und holistisch angelegt. Sie umfassen ein breites Themenspektrum: von Bildungszielen, Inhalten, Methoden und Lehr- und Lernstrategien einschließlich der Bewertungsfragen über Schulorganisation und Leitungsfragen bis hin zu Fragen der Lehrmaterialien, Schulklima, Schülerrechte und -pflichten, Lehrerqualifizierung und Verhaltenskodizes. Verbindungen werden hergestellt zu anderen Bildungsinstitutionen, Wirtschaftsorganisationen, Forschungseinrichtungen. Besondere Beachtung wird den Beziehungen der Schulen zum Umfeld ihrer Gemeinden beigemessen. Darüber hinaus werden die Reformen immer deutlicher den vielfältigen Bedürfnissen der Bürger (bis hin zu den Bedürfnissen der internationalen Gemeinschaft) angepasst. Dies spiegelt sich in bilateralen oder multilateralen Vereinbarungen und in regionalen oder internationalen Abkommen wider, in denen Bildungsstandards festgelegt werden.

---

19) UNESCO, *Learning: The Treasure Within*. Paris 1998.

### **1.1.3.2 Ost- und Westeuropa: Ähnlichkeiten und Unterschiede im Kontext des Wandels**

Seit dem Zusammenbruch des Kommunismus wird Begriffen wie „Zentraleuropa“, „Osteuropa“ und „Westeuropa“ keine ideologische Dimension mehr zu Grunde gelegt. Mit „West-“ und „Osteuropa“ stellt man sich heute nicht die Existenz zweier europäischer Welten vor, die sich durch ihre politischen Systeme unterscheiden. Zwar beschreiben die Begriffe große geographische Flächen auf unserem Kontinent. Sie stehen damit noch immer für eine Art Teilung oder feine Trennung – eine Trennung, deren Hauptursache zwar überwunden ist, die aber in den Transformationsprozessen vom Kommunismus zur Demokratie immer wieder sichtbar wird, die in den ost- und in manchen mitteleuropäischen Ländern stattfinden. Die „europäische Familie“ ist tatsächlich noch sehr weit davon entfernt, am selben Tisch zu sitzen – man kann sich höchstens einen Tisch vorstellen, an dem zwei völlig unterschiedliche Gruppen von Familienmitgliedern sitzen.

In Anbetracht dieser Tatsache ist es wichtig, sowohl auf die *Ähnlichkeiten als auch auf die Unterschiede hinzuweisen, die in West- und Osteuropa im Kontext des Wandels des Bildungswesens bestehen*, da sie bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung und die Durchführung von Programmen zur Demokratiebildung haben können.

#### **A) Ähnlichkeiten**

Hinsichtlich der Festlegung von Zielen und Methoden, durch welche Veränderungen herbeigeführt werden können, lassen sich *drei Fragestellungen aufzeigen, die sowohl in Ost- als auch in Westeuropa auftreten*, trotz aller Unterschiede und Ungleichheiten, die in den beiden Regionen in Bezug auf Tradition, Lebensweise und wirtschaftliche Entwicklung bestehen. Diese Übereinstimmung manifestiert sich in den folgenden Aspekten:

- Die *Konzentration auf das Wohlergehen aller Bürger und Gesellschaften*, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, welche die wirtschaftlichen, sozialen und ökonomischen Dimensionen des Wandels umfasst.
- Die *Akzeptanz der Demokratie, der Menschenrechte, des Pluralismus und der Rechtsstaatlichkeit* als Zielgrößen eines integrierten Handlungsrahmens zur Lösung der sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Aufgaben.
- Das *Bekenntnis zu Europa als umfassende Grundlage für demokratische Stabilität*, die auf den Prinzipien der pluralistischen und parlamentarischen Demokratie, der Universalität von Recht und Freiheit, dem Schutz der Minderheiten, der Kultur der Verantwortung und Rechtsstaatlichkeit und nicht zuletzt einer gemeinsamen, durch Vielfalt geprägten kulturellen Erbschaft aufbaut.

#### **B) Unterschiede**

Wandel verläuft in den westlichen und östlichen Ländern unterschiedlich: Im Westen sind demokratische Veränderungen gleichbedeutend mit der Verbesserung der vorhandenen gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen; im Osten hingegen muss eine ganz neue soziale Ordnung aufgebaut werden, nachdem die alte Ordnung entmachtete wurde. Die daraus resultierenden Diskontinuitäten und Brüche rufen soziale Unsicherheit hervor und machen die Umsetzung der „europäischen Agenda“ im Osten weit schwieriger als im Westen. Nach dem MONEE-Bericht<sup>20</sup> lassen sich zwei Hindernisse für den sozialen Fortschritt im Osten Europas feststellen: Probleme, die eine Erbschaft der jüngsten Vergangenheit darstellen, und Probleme, die sich im Verlauf des Transformationsprozesses entwickelten.

---

20) *Women in Transition: The MONEE-Project. Regional Monitoring Report No. 6*, 1999, UNICEF, 1999 (CEE/CIS/Baltics).

**Probleme, deren Ursachen in der geschichtlichen Erfahrung liegen**, sind so tief im sozialen, politischen und wirtschaftlichen Gewebe der Reformgesellschaften verwurzelt, dass sie auch in den neuen Formen des sozialen Lebens weiterwirken und den Transformationsprozess ernsthaft behindern. Es ist deshalb notwendig, diese Probleme so schnell wie möglich zu bearbeiten, wenn verhindert werden soll, dass die osteuropäischen Länder weiter zurückfallen. Dabei geht es unter anderem um folgende Problemstellungen:

- Denktradition der Vorrangstellung des Staates und der Ideologie vor dem Individuum und der Gesellschaft;
- früheres kommunistisches Verständnis von Gleichheit als Einheitlichkeit und Gleichschaltung;
- die lange Tradition einer zentral geplanten Wirtschaft, welche die Marktkräfte unterdrückt;
- die Denktradition, dass Frieden, Sicherheit und Stabilität durch strenge Kontrolle des gesellschaftlichen und privaten Lebens erreicht werden könnten, einschließlich der Verletzung der Freiheit des Einzelnen und anderer Grundrechte.

**Probleme, die sich im Verlauf des Transitionsprozesses zur Demokratie entwickelten**, wie zum Beispiel

- der Rückgang des Bruttosozialprodukts und des durchschnittlichen Pro-Kopf-Einkommens;
- die Zunahme der Einkommensungleichheiten, der relative Anstieg der Armut und Massenarbeitslosigkeit;
- die Verschlechterung der durchschnittlichen Lebenserwartung;
- ein geringes Niveau der Förderung des menschlichen Entwicklungspotentials;
- eine sich verbreiternde Kultur der Gesetzlosigkeit und der Anstieg der Korruption, Gewalt und Kriminalität;
- Feindseligkeit und gewaltsam ausgetragene Konflikte aus nationalen, ethnischen und religiösen Gründen;
- Zunahme der Geschlechter-Diskriminierung in Behörden und auf dem Arbeitsmarkt;
- Schwächung des Systems der sozialen Sicherheit und Fürsorge.

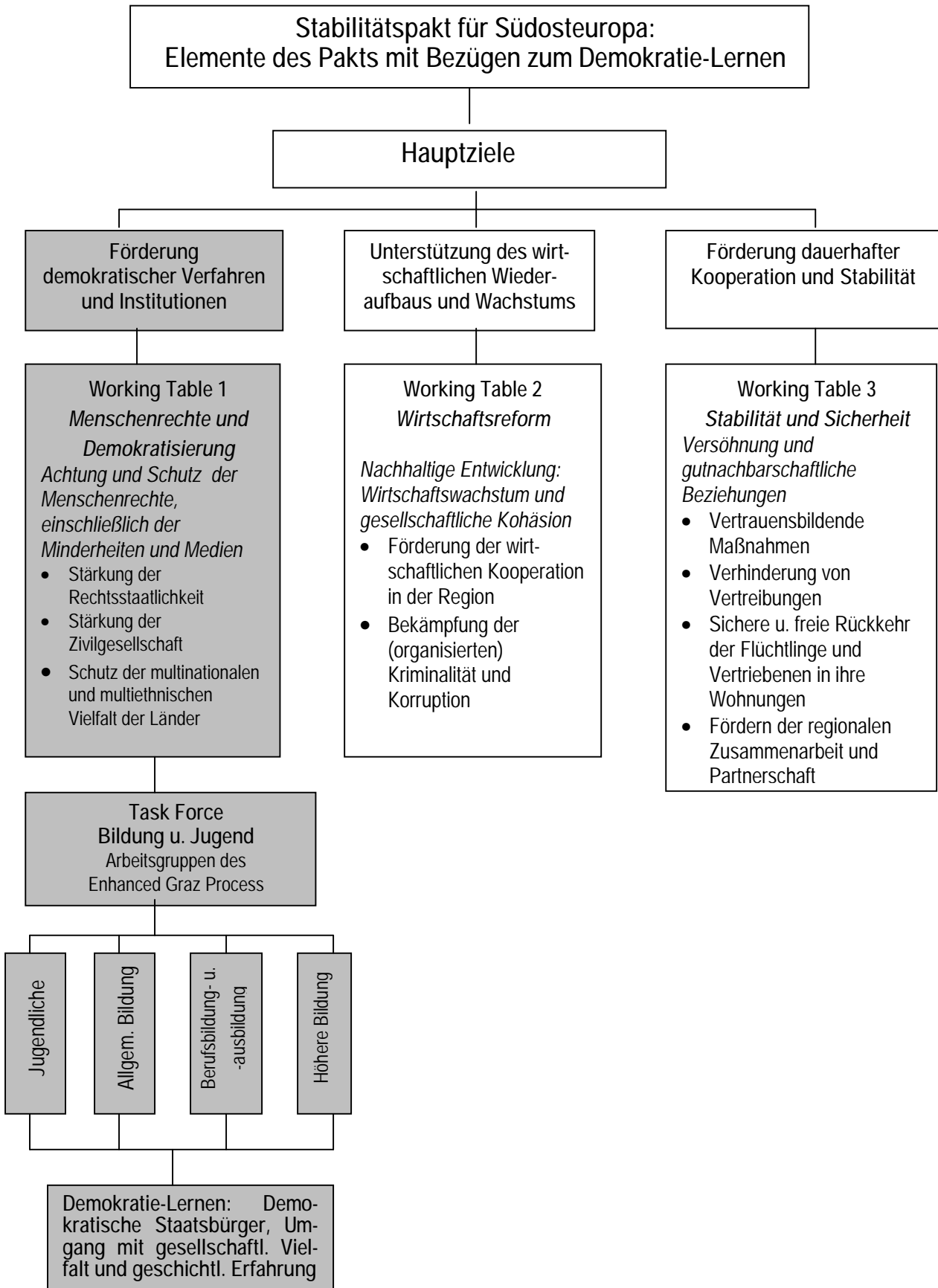
Die Situation in den Reformgesellschaften ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die alten nicht-demokratischen Strukturen mit gravierenden wirtschaftlichen Einschränkungen, ethnischen und nationalen Spannungen und Konflikten als auch mit einer schwerfälligen Revitalisierung des menschlichen Entwicklungspotentials vermengen. In einer solchen Situation reichen die neuen sozialen und politischen Mechanismen nicht aus, um die vielen Veränderungen herbeizuführen, die für den Wiederaufbau der osteuropäischen Länder nötig sind.

Insbesondere der Bildung wird allgemein unzureichende Aufmerksamkeit seitens der Regierung als auch der anderen wichtigen gesellschaftlichen Sektoren zuteil. Die nationalen Entscheidungsträger unterschätzen häufig das Potential der Bildung im Hinblick auf ihre Fähigkeit, Veränderungen herbeizuführen. Dies hat zur Folge, dass zu wenig Mittel und Unterstützung gewährt werden. Abgesehen von wirtschaftlichen und sozialen Reformen und der Förderung der Kooperation und der Stabilität in den osteuropäischen Regionen, müssen auch größere Anstrengungen zur Reform der systemischen Strukturen, der Funktionsweise und des gesamten Kontexts von Bildung und Ausbildung unternommen werden. Indem man die instrumentale Rolle der Bildung bei der Demokratieentwicklung fördert, sichert man zugleich die Lehr- und Lernqualität, ganz besonders auf dem Gebiet des Demokratie-Lernens.

Die Einsicht in die dringliche Erfordernis eines integrierten und schnellen Handelns in den Regionen bildet die grundlegende Strategie des Stabilitätspakts für Südosteuropa. Die nachstehende **Abbildung 2** zeigt das Schema des Stabilitätspaktes, dessen drei Hauptziele in drei „Working

Tables“ bearbeitet werden. (In der Darstellung wurde das für die vorliegende Untersuchung wichtige Schema für den Handlungsstrang der Förderung demokratischer Verfahren und Institutionen grau unterlegt.)

Abbildung 2: Der Stabilitätspakt für Südosteuropa



Das alles sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine leistungsfähige Koordination des Bildungswesens mit dem Kontext, in dem alles Lernen stattfindet, auch in den westeuropäischen Ländern große Dringlichkeit besitzt. Denn hier zeigt sich, dass *der (wirtschaftlich-politisch-gesellschaftliche) Gesamtrahmen, in dem Bildung ein Element darstellt, so mächtig zu werden droht, dass es den eigentlichen Auftrag des Bildungswesens, gerade auch im Hinblick auf das Demokratie-Lernen zu überlagern scheint, der ja darin besteht, den Entwicklungserfordernissen des Einzelnen wie auch der Gesellschaft zu entsprechen und die aktive, eigenständige und informierte Mitwirkung der Bürgerinnen und Bürger am demokratischen Prozess zu sichern und zu festigen.* Das sind die Prinzipien und Ziele, an denen sich das Demokratie-Lernen orientieren muss.

#### **1.1.4 Bildungsreformen und Demokratieerziehung**

Die europäischen Bildungssysteme sind im Laufe der Zeit immer wieder reformiert worden, oft aus Gründen, die mit den Hauptzielen der Bildung selbst nichts zu tun hatten. Die neuen Reformen unterscheiden sich von den früheren Ansätzen vor allem im Hinblick auf Art und Reichweite der Veränderungen. Wie weiter oben beschrieben, lassen sich die neuen Reformen im allgemeinen als besser integriert und holistisch beschreiben; sie sind ferner abhängig von zahlreichen nationalen und internationalen Faktoren, zu denen der schnelle Wandel in Wissenschaft und Technik ebenso gehören wie die Veränderungen der Bedürfnisse und Interessen des zivilgesellschaftlichen Sektors. Tatsächlich bedeutet die zunehmende Sensibilität der Bürger im Hinblick auf Bildungsfragen, dass Bildung noch immer eine wichtige Rolle in der menschlichen Entwicklung spielt und dass Fehler, die im Ausbildungsprozess begangen werden, zu einem späteren Zeitpunkt kaum noch korrigiert werden können.

Leider fehlen immer noch systematische, vergleichende Langzeituntersuchungen der Bildungsreformen in Europa auf der Grundlage von Indikatoren, die auch den allgemeinen demokratischen Wandel einbeziehen. Die wenigen Untersuchungen und Studien, die sich über verschiedene geographische Gebiete erstrecken, gehen von unterschiedlichen Fragestellungen aus und wenden unterschiedliche Methoden an. Sie können uns deshalb keine zuverlässigen Informationen über die Situation der Bildungsreformen in Europa geben.

Politisch-gesellschaftliche Inhalte (oder Demokratiebildung etc.) werden heute überall in Europa unterrichtet; die Menschenrechtserziehung beginnt sich in den Schulen allmählich durchzusetzen. Man weiß jedoch nur sehr wenig über die Qualität, die Methoden und Unterrichtsmaterialien, die in den verschiedenen Bildungssystemen vorherrschen, und es ist z. B. auch wenig darüber bekannt, welche Partnerschaften sich zwischen den Praktikern herausgebildet haben, um die Ziele der Demokratieerziehung besser erreichen zu können. Das bloße Bereitstellen von Informationen über Demokratie-Lernen, Menschenrechtserziehung und interkulturelle Bildung im Schulwesen und in der Lehrerfortbildung reicht allein nicht aus, um Erfolge zu erzielen, auch wenn betont werden muss, dass heute gängige Methoden effizienter sind als die früher angewandten Methoden. Beim Einsatz neuer Methoden in der Demokratieerziehung geht es nicht so sehr um die Einführung neuer Lerninhalte, sondern darum, die Lernbedingungen zu verändern und sowohl erwachsenen Lernern als auch Schülern zu helfen, sich besser auf die Teilhabe an der Verantwortung in der demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.

Neue Informationen und Fertigkeiten können zu positiven Ergebnissen führen; je nach Kontext und Hintergrund der am Bildungsprozess Beteiligten können sie jedoch auch in manchen Fällen negative Ergebnisse hervorrufen. Der Erfolg neuer Lehrpläne, Programme und Aktivitäten ist keinesfalls automatisch gesichert. Vielmehr muss ihre Effektivität kontinuierlich und systematisch auf der Grundlage verschiedener Quellen beobachtet und evaluiert werden, und dieser Prozess muss sich auf Schüler und Lehrer, Forschungseinrichtungen und öffentliche Körperschaften richten. Mit Hilfe der Evaluation kann herausgefunden werden, ob sich die Atmosphäre in den Schulen durch positive

Veränderungen des Verhaltens des Einzelnen verbessert und ob die demokratische Gemeinschaft<sup>21</sup> gestärkt wurde.

Schon ein flüchtiger Blick auf die Sammlung von Bildungsprofilen aus aller Welt, die von IBE angelegt wurde, liefert die Bestätigung für die oben vorgetragene These, dass heutige Bildungsreformen holistischer, systematischer und kontextbezogener sind als früher. Sie verfolgen hauptsächlich das Ziel, die Qualität des Bildungsprozesses zu verbessern. Obwohl ökonomische Zielvorgaben, wie Wirtschaftswachstum, Schaffung neuer Arbeitsplätze, Erhalt der vorhandenen Arbeitsplätze, Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit, immer noch den höchsten Stellenwert bei der Formulierung von Bildungsreformen in ganz Europa einnehmen, werden diese Ziele immer deutlicher mit anderen Zielen der Bildung in ein Gleichgewicht gebracht, wie z.B. sozialer Zusammenhang und Befähigung der Bürger zur demokratischen Mitwirkung. So können die neuen Reformen damit gerechtfertigt werden, dass sie zum einen darauf zielen, *allen* Schülern das Wissen und die Kompetenzen zu vermitteln, die sie brauchen, um sich zukünftigen Herausforderungen stellen zu können, und zum anderen ein Bildungsumfeld zu schaffen, das Autonomie, Partnerschaft und Sicherheit fördert.

In den meisten Ländern wird eine vollständige Renovation der Bildungssysteme betrieben, von der Struktur und Organisation über Fragen des Schulmanagement, der Lehrplanentwicklung, Schulbuchproduktion, Lernmethoden und Qualifikation des Lehrpersonals bis hin zur Bildungsgesetzgebung und Finanzierung. In manchen Fällen wird dabei auch die Frage nach der Verantwortlichkeit für die Durchführung der Reform aufgeworfen.

Veränderungen im Bildungswesen werden durchgeführt, um die Rolle der Schule zu stärken bei

- der Förderung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen (nachhaltigen) Entwicklung,
- der Problembearbeitung bei Ungleichheiten und gesellschaftlicher Marginalisierung und
- der Vermittlung umfassender Kenntnisse und Fertigkeiten.

In Anlehnung an die Ergebnisse des IBE-Berichts lassen sich folgende ***Hauptcharakteristika der Bildungsreformen in Europa*** zusammenfassen:

#### **A) Allgemeine Ziele**

- Förderung der Entwicklung der menschlichen Ressourcen;
- Anpassung an die Bedürfnisse des Einzelnen; Entwicklung von Kompetenzen für Leben und Ausbildung;
- Sorge für Verwirklichung gesellschaftlicher Prioritäten;
- Vergrößerung und Rationalisierung der Bildungsressourcen;
- Ausrichtung der wissenschaftlich-akademischen Konkurrenzfähigkeit auf internationales Niveau;
- Gewährleistung der Chancengleichheit im Bildungswesen;
- Stärkere Beachtung der Freiheit von Forschung und Lehre.

#### **B) Struktur und Organisation**

- Erweiterung des Systems der Sekundar- und höheren Bildung, um gleiche Bildungschancen für alle zu schaffen;
- Entwicklung von Möglichkeiten für lebenslanges Lernen;
- Entwicklung von unterstützenden und Hilfsmaßnahmen als Bestandteil des Bildungsprozesses (Führung und Beratung, Wohlfahrt, medizinische und psychologische Betreuung);
- Einrichtung stabiler und vielfältiger Förderprogramme für Schulen.

---

21) Ein wertvoller Beitrag zu dieser Frage findet sich in einer Zusammenfassung einer Untersuchung, die in Belgien durchgeführt wurde, siehe M. Elchardus u.a., *Can Schools Educate? Influence of schools on the values of their pupils*, Europarat, Straßburg 1999, DECS/EDU/CIT (99) 65.

### **C) Schulmanagement**

- Förderung der Autonomie der Schulen, einschließlich der Dezentralisierung und Transparenz der Entscheidungsprozesse;
- Einbeziehung lokaler Persönlichkeiten, Gruppen, Institutionen und Organisationen in den Prozess des Schulmanagement (darunter vor allem Eltern und Vereine);
- Verbesserung der Rechenschaftspflicht aller am Bildungsprozess Beteiligten;
- Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur, gestützt auf gemeinsam entwickelte Regeln.

### **D) Lehrplanentwicklung**

- Schaffung von mehr Möglichkeiten und größerer Flexibilität im Bildungswesen durch Programmplanung, Verbesserung der Möglichkeiten zur Fächerwahl und eine abwechslungsreichere Kombination von Lehr-Lernmaterialien und Lehrmethoden;
- Herstellen engerer Verbindungen zwischen Allgemeinbildung und berufsbezogener Bildung und Ausbildung;
- Verbindung von Wissen, Fertigkeiten und Werten beim Unterrichten und beim Lernen;
- Überprüfung aller Lehrpläne im Hinblick auf ethnozentrische, rassistische und fremdenfeindliche Tendenzen;
- Integration von regionalen und internationalen Aspekten in die Lehrplangestaltung;
- Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts;
- bessere Nutzung lokaler Ressourcen bei der Programmumsetzung;
- Entwicklung von qualitativ hochwertigen Programmen für Minderheiten;
- Entwicklung effizienterer Ansätze für Hochbegabte;
- Entwicklung besserer Programme für psychisch oder sozial gefährdete Schüler;
- bessere Nutzung von Forschungsergebnissen und Verbesserung des Transfers von Wissen von Forschungseinrichtungen in die Schulen.

### **E) Bewertung und Evaluation**

- Entwicklung eines Bewertungsverfahrens für die Lernergebnisse;
- Steigerung der Zahl nichtbewerteter (Neben-)Fächer in allen Schularten;
- Durchführung von Verbesserungen auf der Grundlage der Evaluationsprozesse;
- Einbeziehung von Schülern und Eltern in den Bewertungsprozess;
- Entwicklung eines Beobachtungssystems, das umfassende Informationen zur Qualität der angebotenen Leistungen enthält und zu einem grundlegenden Maßstab für die kontinuierliche Verbesserung des Bildungswesens dienen könnte.

### **F) Neue Technologien**

- Verbesserung der Nutzung der Informationstechnologien in der Schule;
- Entwicklung von Angeboten für lebenslanges Lernen mit Hilfe der technischen Entwicklungen;
- Stimulierung von computergestützten Lernelementen, darunter auch „online schools“;
- Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Informationstechnologien, die sich auf Kreativität, Forschung und Innovation gründen.

## **G) Finanzierung**

- Heranführen der staatlichen Ausgaben für das Bildungswesen an die Standards der OECD-Länder;
- Rationalisierung und gerechte Verteilung der Bildungsausgaben;
- Diversifizierung von Finanzressourcen für Bildung und Fortbildung.

## **H) Kooperationen und partnerschaftliche Beziehungen**

- offizielle Anerkennung von Partnerschaften;
- Förderung von Kooperation und Partnerschaften zwischen Schulen und Gemeinschaft (Eltern, nichtstaatliche Organisationen, Vereine, usw.) bei der Festlegung der Ziele der Schulen und bei der Durchführung von Schulaktivitäten;
- Förderung von Verbindungen zwischen Schulen und Wirtschaft; Verbindung von Bildungsprozessen mit Ausbildungsprogrammen in Unternehmen;
- Förderung der Verbindungen von Schulen, Lehrern und Schülern im regionalen Raum und Förderung von Austauschprogrammen auf nationaler, regionaler und internationaler Ebene.

## **I) Schüler**

- Aufbau der Lernmotivation;
- Erhöhte Aufmerksamkeit für (psychisch oder sozial) gefährdete Schüler.

## **J) Lehrer**

- Verbesserung der Erstausbildung und der berufsbegleitenden Weiterbildung des Lehrpersonals und sonstigen Personals im Bildungswesen;
- Förderung der aktiven Beteiligung von Lehrern an Schulreformen;
- Verbesserung der Arbeitsbedingungen und des gesellschaftlichen Status des Lehrerberufs.

Werden diese Veränderungen langfristig sowohl den Einzelnen als auch die Gesellschaft mit jenen Kompetenzen ausstatten, die das zivilgesellschaftliche Leben und die Demokratie befördern? Wie nahe stehen die Bildungsreformen den Zielen einer Demokratieerziehung, d.h. der lebenslangen Bildung informierter, aktiv partizipierender und verantwortungsvoller Bürgerinnen und Bürger, die in der Lage sind, persönliche und gesellschaftliche Probleme auf der Grundlage demokratischer Prinzipien und gestützt auf demokratische Institutionen zu lösen?

Die aktive Teilnahme an der Gestaltung der Bürgergesellschaft der Zukunft hängt von einer Reihe eng miteinander verknüpfter Faktoren ab. Den Anforderungen der Demokratie und der Bürgergesellschaft zu entsprechen, bedeutet hauptsächlich, sich der Herausforderung zu stellen, die Menschenwürde in einer komplexen und sich rapide verändernden Welt zu schützen. Dieses Ziel ist nicht leicht zu erreichen. Es hängt davon ab, dass es gelingt, ein „gemeinsames zivilgesellschaftliches Kapital“ zu entwickeln, und zwar in einem Prozess, der in Anlehnung an Bernstein als „Verhandeln über Bedeutungen“ charakterisiert werden könnte und in dem unterschiedlichen „Stimmen“ Gehör und Beachtung geschenkt wird. Das Wissen einer Bürgerin oder eines Bürgers über ihre oder seine Rechte hat nur geringe Bedeutung, wenn es nicht mit der Vermittlung einer Wertvorstellung verbunden wird, auch wenn dies schwierig erscheinen mag: das heißt Werte wie Gleichheit, Gerechtigkeit und Pluralismus; Bekenntnis zum Handeln; Bewusstsein der nationalen und/oder internationalen Bedeutung für die Ausübung und Festigung dieser Rechte und Pflichten.

Die meisten europäischen Bildungsreformen entsprechen zweifellos diesen Anforderungen. Wie schon weiter oben gezeigt wurde, sind sie gesamtheitlicher denn je, stärker auf die Lernenden und auf das Handeln orientiert sowie auf die Bedürfnisse einer demokratischen Gesellschaft orientiert. Der Kern der Demokratiebildung ist jedoch ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen dem *Was*, *Wie*



und *Warum* des Wandels im Bildungsbereich. Deshalb ist einer der entscheidendsten Aspekte der neuen Initiativen in der Berechtigung ihrer Zielsetzungen und ihrer Methodologie bei der Erreichung der sozialen Ziele zu sehen. Wenn beispielsweise Anweisungslernen bei der Vorbereitung junger Menschen auf die Demokratie vorherrscht, muss die Frage erlaubt sein, wie eine solche Lehrpraxis zur Entwicklung aktiver und verantwortungsbewusster Staatsbürger beitragen kann und warum dieser Ansatz sich besser eignen sollte als andere Ansätze. Ähnliches gilt, wenn aktive Ansätze vorherrschen: Auch in diesen Fällen muss man wissen, wie ihre Auswahl einzuordnen ist, und muss erklären können, wie und warum die Kenntnisse und Fähigkeiten, die auf diese Weise vermittelt wurden, Demokratie besser bewahren helfen als das sogenannte „Bücherlernen“.

Die Frage nach der Berechtigung und Begründung ist eng mit der Frage verbunden, wie stark die politischen Entscheidungsprozesse durch das Bildungswesen beeinflusst werden können. Ist „Bildung“ ein mächtiger gesellschaftlicher Sektor oder nicht? Was genau macht die Bildung eigentlich heutzutage? Respektieren andere gesellschaftliche Sektoren die Regeln und Prinzipien der Bildung? Gibt es in der Bildung überhaupt inhärente Gesetzmäßigkeiten? Beschränkt sich die Rolle der Bildung nur darauf, zu dienen und zu helfen, oder kann ihr selbst nicht auch gedient und geholfen werden?

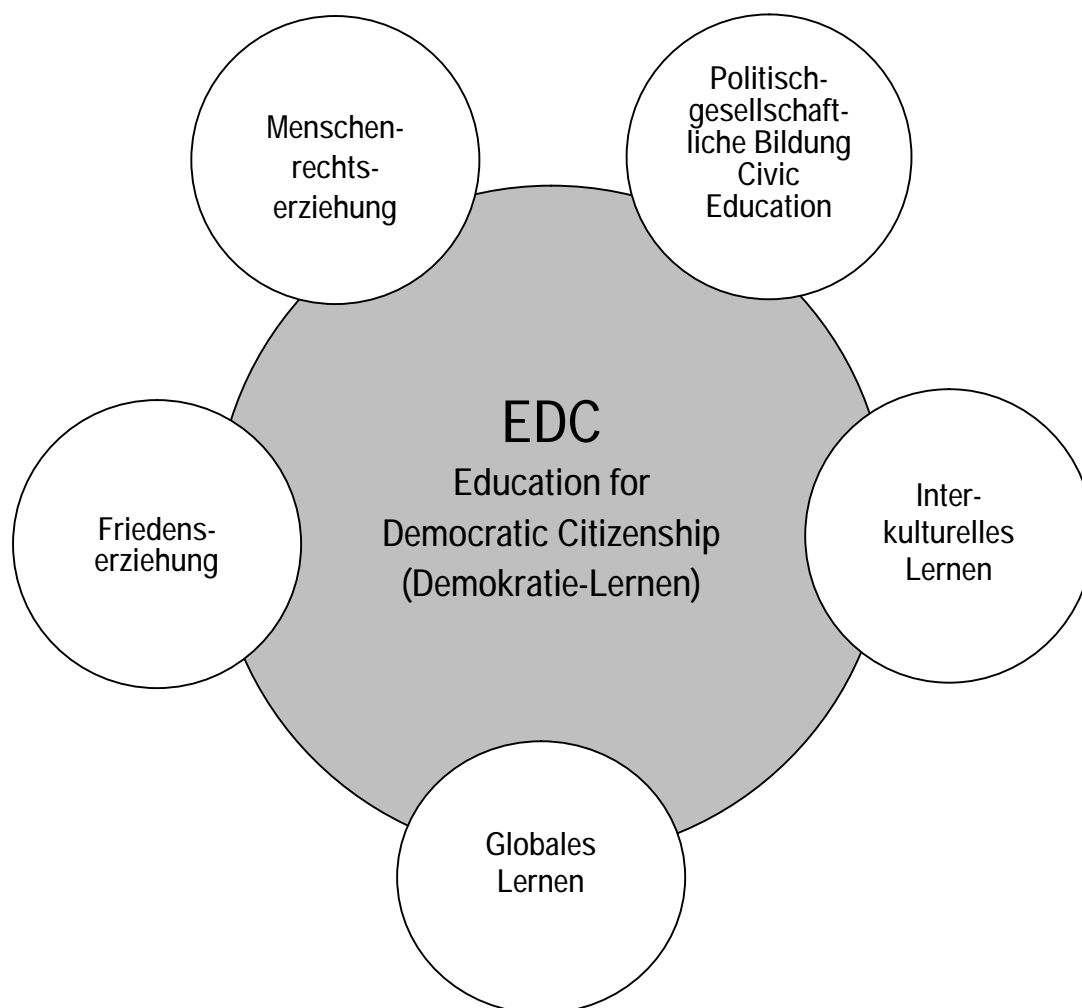
Die wichtigste Funktion der modernen Bildung besteht darin, die Bedürfnisse der Gesellschaft dadurch zu erfüllen, dass sie den Einzelnen darauf vorbereitet, sich aktiv, kreativ und verantwortungsvoll am Demokratieprozess zum Vorteil aller anderen zu beteiligen. Eine Kultur der Rechte und Pflichten zu entwickeln bedeutet, eine neue Grundlage von Wissen, Kompetenzen und Werten zu erlernen, die aber bedeutungslos bleiben müssen, wenn sie beispielsweise die wirtschaftlichen Erfordernisse für ihren unmittelbaren Gebrauch nicht berücksichtigen. Daraus folgt, dass durch Bildung tatsächlich nur sehr wenig verändert werden kann, wenn sich die Ziele der Bildung nicht im Einklang mit den Zielen der anderen Gesellschaftssektoren und mit den zentralen Entwicklungslinien der demokratischen Reformen befinden.

### **1.1.5 Demokratie-Lernen und verwandte Ansätze**

Wie bereits erwähnt, gründet der Gedanke des Demokratie-Lernens auf einer Reihe von innovativen Ansätzen, die vom Bildungswesen als Antworten auf gesellschaftliche, wissenschaftliche und technologische Herausforderungen entwickelt wurden. Die verschiedenen Ansätze im Bildungswesen spiegeln die Unterschiede in den Prioritäten wider, die die gesellschaftliche Stabilität in der Gemeinschaft, im Land, in der Region und in der Welt betreffen. Die Ansätze beziehen sich auf: Menschenrechte; die Stärkung der gesellschaftlichen Kohäsion durch die Förderung von Frieden und Gewaltlosigkeit; die Verantwortung der Bürgerinnen und Bürger; die Förderung eines kulturellen Pluralismus und einer Toleranz gegenüber der Vielfalt; Fragen der globalen Interdependenz usw. In der Schule finden sich diese Ansätze in Pflichtfächern wie auch in Wahlfächern; andere Schwerpunkte durchdringen als fächerübergreifende Stoffe den Bildungsprozess, und wieder andere werden außerhalb der Schule durch Gemeinschaftsaktionen implementiert.

Die längerfristigen Ziele bleiben jedoch dieselben, auch wenn sich die Schwerpunktsetzungen in ihrer Fokussierung oder in ihrer Umsetzung unterscheiden, so basiert beispielsweise die Förderung der Verantwortung für eine stabile Demokratie auf universalen Werten der Menschheit. Da es sich dabei um genau das handelt, worum es beim Demokratie-Lernen geht, ist es hier erforderlich, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Demokratie-Lernen und anderen innovativen Ansätzen herauszuarbeiten (siehe *Abbildung 3*).

Abbildung 3: Demokratie-Lernen und verwandte Ansätze



#### **1.1.5.1 Demokratie-Lernen und politisch-gesellschaftliche Bildung**

Die Beziehungen zwischen Demokratie-Lernen und politisch-gesellschaftlicher Bildung sowie Civic Education (CE) wurden in diesem Bericht bereits verschiedentlich angesprochen; hier sollen deshalb nur ein paar zusätzliche Aspekte angeführt werden.

Politisch-gesellschaftliche Inhalte werden heute in Europa sowohl im formalen Bildungswesen (als eigenständiges Schulfach oder fächerübergreifend) als auch im nicht-formellen Programmen vermittelt. Die Ziele dieser Vermittlungsprozesse sind auf die Förderung einer aktiven und verantwortungsvollen Staatsbürgerschaft in modernen Demokratien gerichtet. Dabei fokussieren die Ansätze häufig i.w.S. auf die Gewaltenteilung in der Gesellschaft, die in verfassungsrechtlichen und sonstigen rechtlichen Bestimmungen festgelegt ist, d. h. auf die Beziehungen zwischen den Rechten und Pflichten der Bürger und dem demokratisch legitimierten Staat. Abgesehen von der Aufgabe, das Wissen über die Funktionsweisen der Demokratie und der Rolle des Bürgers in einer demokratischen Gesellschaft zu fördern, betonen die Ansätze besonders die Bedeutung der aktiven Partizipation der Bürger am Entscheidungsprozess und ihre Verantwortung für die Zukunft der Zivilgesellschaft.<sup>22</sup> Nach dem von CIVITAS International formulierten „Statement of Principles of Effective Civic Education“ setzen wirksame Lehr-Lern-Ansätze unter anderem voraus:

22) Siehe J. Torney-Purta u. a., Civic Education.

- ein grundlegendes Verständnis der Funktionsweise der Demokratie und ihrer Institutionen,
- ein grundlegendes Verständnis des Rechtsstaates und der Menschenrechte entsprechend den internationalen Konventionen und sonstigen Abkommen,
- die Förderung der Fähigkeit zur aktiven Beteiligung, die wiederum die Schüler befähigt, sich mit den Problemen ihrer Gesellschaft zu befassen,
- den breiten Einsatz von interaktiven Lehrmethoden im Rahmen eines schülerzentrierten Ansatzes und
- die Förderung einer auf Demokratie und Frieden beruhenden Kultur in der Schule und in allen Bereichen der Gesellschaft.

Die Zielsetzungen der politisch-gesellschaftlichen Kenntnisvermittlung bzw. der CE werden allerdings mitunter auf ein bloßes Grundwissen im Kontext einer von staatlichen Institutionen angeleiteten „politischen Wissensvermittlung“ reduziert. Um eine solche Eingrenzung zu überwinden, ist es wichtig, zwischen zwei Formen von Verpflichtung des Bürgers zu unterscheiden: Auf der einen Seite ist der Bürger der auf dem Staat beruhenden Demokratie verpflichtet; auf der anderen Seite anerkennt er die universale Gültigkeit von Prinzipien wie Menschenrecht, Rechtsstaat, Pluralismus, Gleichheit, Zivilgesellschaft, sowie auch anderer demokratischer Werte, welche von den Staaten auf unterschiedliche Weise befördert und geschützt werden.

In diesem Kontext verwendet beispielsweise UNESCO den Begriff „Civic Education“ in einer internationalen Dimension. Auch in Arbeitspapieren des Europarats werden der CE vier Dimensionen beigemessen: Menschenrechte, Demokratie, Entwicklung und Frieden. Darüber hinaus tauchen auch verschiedene Bildungsprinzipien auf, wie Pluralismus, Perspektivenwechsel, institutionelle Integrität, holistische Ansätze und grundlegende Kulturtechniken. Wird die kulturelle Dimension mit der staatsbürgerlichen Bildung zusammengebracht, geschieht dies im allgemeinen heute unter dem Begriff „multikulturelle Staatsbürgerschaft“.<sup>23</sup>

Sieht man CE als Bildungsaktivität, die auf die Vorbereitung junger Menschen auf eine informierte, aktive und verantwortungsbewusste Partizipation in der Demokratie gerichtet ist und auf der Achtung der universalen Menschenrechte, der Gleichheit, Gerechtigkeit und des Pluralismus beruht, so sind ihre Ziele den Zielen des Demokratie-Lernens in der Tat sehr ähnlich. Sieht man im Gegensatz dazu CE jedoch als reine Form „politischer Erziehung“ im engsten Sinne, die darauf abzielt, junge Menschen zu loyalen Bürgern in demokratischen Regimes zu erziehen, ihnen aber den Blick nicht öffnet für Ungleichheit, soziale Marginalisierung, Ungerechtigkeit und mangelnde soziale Integration, dann sind die Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen zu gewichtig, um ignoriert werden zu können.

### **1.1.5.2 Demokratie-Lernen und Menschenrechtserziehung**

Trotz des steigenden Interesses, das im schulischen Bildungswesen in den letzten Jahren im Blick auf Fragen der Menschenrechtserziehung entstanden ist, wird der Begriff „Menschenrechtserziehung“ im außerschulischen Bildungsbereich noch immer nur als eine Art Dachbegriff für eine Bandbreite von außerschulischen Programmen und Aktivitäten angesehen, die sich auf die Behandlung der Menschenwürde richten.<sup>24</sup>

Die meisten dieser Programme wurden von nationalen oder internationalen nichtstaatlichen Organisationen entwickelt. Sie richten sich gewöhnlich darauf, das Bewusstsein des Einzelnen oder von

23) Zur besseren Klarstellung dieser Begriffe siehe W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford 1995.

24) Siehe Andreopoulos, G. J., und Claude, R.P. (Hg.), *Human Rights for the Twenty-First Century*. Philadelphia 1997; Leah, L., *Human Rights: Questions and Answers*, Paris UNESCO Publishing 1996; Osler, A., und Starkey, H., *Teacher Education and Human Rights*, London 1996; Ray, D., u.a., *Education for Human Rights*, Paris UNESCO/IBE, 1994.

Gruppen zu Fragen wie Universalität, Unteilbarkeit und Unveräußerlichkeit von Menschenrechten und Freiheiten zu stärken und den Bürgern zu helfen, sich gegen Ungleichheiten zu wehren, die auf Geschlechtszugehörigkeit, ethnischer Herkunft, Sprache, Religion, sozialem Status oder anderen diskriminierenden Aspekten gründen.

Infolgedessen stellen die Erzieher vor allem **drei Dimensionen in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens über Menschenrechte:**

- den *Wissenserwerb* über Menschenrechte,
- den *Erwerb von Grundhaltungen und Fertigkeiten*, die zur Förderung und zum Schutz der Menschenrechte benötigt werden und
- die *Entwicklung eines Umfeldes*, das die Lehr- und Lernprozesse im Bereich Menschenrechte begünstigt.

Die Behandlung dieser drei Dimensionen im Bildungsprozess hängt ab von dem jeweils gewählten spezifischen **Ansatz der Menschenrechtserziehung:**<sup>25</sup>

Der **historische Ansatz** war früher besonders populär. Er konzentriert sich auf die Lehre von Menschenrechten in einer historischen Dimension und betont ihre Weiterentwicklung im Rahmen einer harmonischen Gesellschaft.

Der auf die **internationalen Standards und den Schutz der Menschenrechte gerichtete Ansatz** gehört zu den in jüngster Zeit besonders populären Ansätzen. Er zielt darauf, die Lernenden mit der Anwendung internationaler Standards und Instrumente zum Schutz der Menschenrechte vertraut zu machen und sie so zu befähigen, sich gegen Ungerechtigkeit und Diskriminierung zu wehren. Dieser Ansatz umfasst mitunter alle drei Dimensionen.

Der **konstruktive Ansatz** wird besonders von Gesellschaftskritikern befürwortet, die in den Menschenrechten eine Möglichkeit zur Befähigung des Einzelnen sehen, sozialen Wandel zu bewirken. Der Ansatz umfasst zwar alle drei Dimensionen, ist aber hauptsächlich auf konkrete Handlungsorientierung gerichtet.

Der **wertezentrierte Ansatz** sieht in den Menschenrechten ein System miteinander verflochtener Werte, die das Verhalten leiten. Menschenwürde und Integrität hängen demnach mit fünf zentralen Werten zusammen: Freiheit des Einzelnen, demokratische Partizipation, Chancengleichheit, ökonomische Gleichheit und Nachhaltigkeit. Auch dieser Ansatz umfasst alle drei Dimensionen.

Trotz der Vielfalt der verwirklichten Programme wird Menschenrechtserziehung in vielen europäischen Schulsystemen nicht anerkannt. Diesem Problem widmete sich eine UNESCO-Regionalkonferenz zur Menschenrechtserziehung in Europa, die 1997 in Turku/Abo durchgeführt wurde.<sup>26</sup> Dabei wurde darauf hingewiesen, dass die Menschenrechte zu den zentralen politischen Grundüberzeugungen unserer Zeit gehören. Trotzdem sei es aber nicht möglich festzustellen, ob die Bildungsprogramme zur Menschenrechtsfrage den hohen Standards der Förderung und des Schutzes der Menschenrechte entsprechen, die in der Universalen Deklaration der Menschenrechte und anderen regionalen oder internationalen Dokumenten festgelegt werden.

Für das Demokratie-Lernen stellt die Menschenrechtserziehung ein zentrales Ziel dar. Die Rechte und Pflichten des Bürgers, das Bewusstsein und die Bindung an universale Menschenrechte und Freiheiten, die Prinzipien der Gleichheit, der Rechtsstaatlichkeit und des Pluralismus sind Kernbestände des politischen Lernprozesses. Für den verantwortungsbewussten Bürger stellen die Förderung und der Schutz der Menschenrechte eine gesellschaftliche Hauptaktivität dar. Der Bildungsprozess umfasst deshalb nicht nur Faktenwissen über die Menschenrechte einschließlich der internationalen und regionalen Instrumente, sondern auch die Kenntnis der Verfahrensweisen und die Fähigkeiten, die Menschenrechte auf der lokalen, nationalen und internationalen Ebene zu fördern und zu bewahren.

25) Reardon, B.A., *Educating for Human Dignity: Learning about Human Rights and Responsibilities*, A K12 Teaching Resource, Philadelphia 1995.

26) Spilipoulou Akermark, S. (Hg.), *Human Rights Education: Achievement and Challenges*. Turku/Abo, (UNESCO) 1998.

### 1.1.5.3 Demokratie-Lernen und interkulturelle Bildung

Die Antwort des Bildungswesens auf den kulturellen Pluralismus wird gewöhnlich mit den Begriffen „interkulturelle Erziehung“ oder „inter- bzw. multikulturelles Lernen“ bezeichnet. (Weniger häufig findet man Begriffe wie „interethnische Bildung“ oder „multiethnische Erziehung“.) Zwar gibt es keinen Konsens im Bildungswesen darüber, was interkulturelle Bildung ist oder sein sollte. Doch lautet eine der gebräuchlichsten Definitionen, dass es sich bei der interkulturellen Bildung um eine Vielfalt von formellen wie auch nichtformellen Bildungsprogrammen handle, welche die Förderung des gegenseitigen Verständnisses und der gegenseitigen Achtung der Mitglieder verschiedener kultureller Gruppen zum Ziel haben. In der Literatur wird jedoch auch vereinzelt darauf hingewiesen, dass interkulturelle Bildung mehr mit Sichtweisen denn mit curricularen Festlegungen zu tun habe.<sup>27</sup>

Wie andere Bildungsprozesse tritt auch interkulturelle Bildung in verschiedenen Formen auf. James Banks unterscheidet *drei Typen von Bildungsprogrammen*.<sup>28</sup>

- **Inhaltszentrierte Ansätze** („Programme für kulturelles Verständnis“; „Programme über kulturelle Unterschiede“) zielen gewöhnlich darauf ab, zwei oder mehr kulturelle Perspektiven in die schulischen Lehrpläne einzuführen und dabei eine oder mehr ethnische oder Minderheitengruppen in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen.
- **Schülerzentrierte Ansätze** („Kompensations- oder Übergangsprogramme“) stellen den Schülern kulturelle oder linguistische Hilfsmittel bereit, die normalerweise einer Minderheit angehören. Sie sollen sie beim Übergang in das Hauptcurriculum unterstützen. Diese Programme werden meistens in Kombination mit dem Fremdsprachen- und Muttersprachenerwerb durchgeführt.
- **Gesellschaftsorientierte Ansätze** („Programme für den gesellschaftlichen Aufbau“; „Programme für zwischenmenschliche Beziehungen“) werden entwickelt, um die gesellschaftlichen Beziehungen in Schule und Gesellschaft zu stärken. Dabei werden interkulturelles Verstehen gefördert und Rassismus und Vorurteile abgebaut. Darüber hinaus werden schulische Lehrpläne und der politisch-kulturelle Kontext der Schule erneuert. Die Ansätze konzentrieren sich auf kooperatives Lernen und soziale Initiativen auf der Schulebene.

Obwohl kultureller Pluralismus die zentrale Zielsetzung der interkulturellen Lehrpläne ist, kommt das Prinzip des kulturellen Zusammenwirkens im Sinne eines interkulturellen Austausches tatsächlich nur in wenigen Lehr- und Lernmaterialien zur Anwendung, obwohl gerade dieses Prinzip die Vorbedingung für die „vielfältige Akkulturation“ der Bürgerinnen und Bürger darstellt (Banks). So werden die schulischen Programme noch immer primär für Minderheitenschüler entwickelt, und nur wenige Lehrpläne sind darauf gerichtet, bei Minderheitenschülern das Bewusstsein zu stärken, dass ihre jeweiligen Kulturen wesentliche Beiträge zur Hauptkultur leisteten und leisten. Die Darstellung der Minderheitenkulturen folgt darüber hinaus häufig den üblichen Stereotypen und reduziert sie auf wenige Grundcharakteristika, wie Kleidung oder Trachten, Ernährungsgewohnheiten und Volksmusik, so dass die „Heimat“ ausschließlich an Hand traditioneller Kulturformen porträtiert wird.

P. Belanger weist in seinem Bericht über die „Conference on Education for Democratic Citizenship“ (Warschau, 1999) auf einen wesentlichen Aspekt hin:

---

27) Siehe Perotti, A., *The Case for Intercultural Education*, Straßburg, Europarat 1994; Fennes, H., und Hapgood, K., *Intercultural Learning in the Classroom*, London/Washington 1997; Mitchell, B. M. und Salsbury, R.E., *Multicultural Education: An International Guide to Research, Policies, and Programs*, Westport 1996; Sleeter, C.E., *Empowerment Through Multicultural Education*, Albany, NY, 1991.

28) Banks, J.A., (Hg.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York 1995.

„Der interkulturellen Erziehung wohnt das Risiko der Überbetonung der Kultur und damit der Vertiefung kultureller Differenzen inne. Um einen potentiellen kulturellen Zentralismus zu vermeiden, muss interkulturelle Erziehung aus einer globalen Perspektive inspiriert und entwickelt werden. Ein solcher Ansatz unterstützt das offene Konzept der kulturellen Identität. Ein globaler kultureller Ansatz trägt dazu bei, kulturellen Zentralismus abzubauen.“<sup>29</sup>

Im Kontext von Demokratie-Lernen ist Interkulturalität als eines der Leitprinzipien jeder Bildungsmaßnahme in einer kulturpluralistischen Gesellschaft anzusehen. Das Konzept unterstreicht die Wichtigkeit, unterschiedliche Kulturen im Bildungsumfeld zusammenzuführen und den Bildungsprozess zu bereichern, indem den Schülern ihr jeweiliger Hintergrund und ihre Identität deutlicher bewusst gemacht werden. Das Konzept fördert ferner die Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur, die sich auf das Wissen über und die Achtung für unterschiedliche Lebensstile gründet, die in der Schule präsent sind.

Die längerfristige Zielsetzung des interkulturellen Lernens lässt sich wie folgt beschreiben: die Gegnerschaft zu Ethnozentrismus, Rassismus, Vorurteilen und Stereotypen, wie auch zu Ungleichheit und Diskriminierung in Schule und Gesellschaft, einschließlich der Wirkungen heimlicher Lehrpläne.

Interkulturelle Erziehung legt besonderes Gewicht auf die Entwicklung kultureller Sensibilität und des Bewusstseins des eigenen Selbst und der Identität anderer. Sie schafft ein Klima, das offen ist gegenüber anderen Kulturen und spezifischen interkulturellen Fähigkeiten wie zum Beispiel Kommunikation; sie wirft Licht auf die kulturübergreifenden Erfahrungen und vor allem auf die Einzigartigkeit und den Wert jeder einzelnen Kultur und ihres Beitrags zur Entwicklung der Menschheit.

#### **1.1.5.4 Demokratie-Lernen und Friedenserziehung**

Zentrales Thema der Programme zur Friedenserziehung ist es, junge Menschen auf Frieden und Gewaltlosigkeit vorzubereiten. Friedenserziehung entwickelte sich im Zusammenhang mit den Befreiungs- und Friedensbewegungen. Die Programme sind darauf gerichtet, das Verständnis der Prinzipien und Techniken gewaltfreier Aktionen zu fördern, aber auch das Verständnis für die Ursachen von Konflikt, Gewalt und Krieg sowie der Hindernisse, die sich einer friedlichen Beilegung von Streitigkeiten in den Weg stellen. Die Programme wollen die Schüler zu friedlichem und gewaltfreiem Handeln befähigen, als Beispiele solcher Fähigkeiten sind zu nennen: Dialog, Verhandlung, Moderation, Vermittlung und Kooperation zwischen konfligierenden Parteien. In diesem Kontext konnten nationale und internationale nichtstaatliche Organisationen zu großen Veränderungen im Bildungsbereich beitragen.<sup>30</sup>

In den vier Jahrzehnten, die seit der Einführung der ersten Programme zur Friedenserziehung vergangen sind, durchlief diese Bildungsform mehrere **Entwicklungsstadien**:

- **von der nuklearen Bedrohung zur Abrüstung:** die ersten Programme konzentrierten sich auf Fragen der nuklearen Bedrohung und der Armut; Fragen der Abrüstung folgten bald danach im Zusammenhang mit der Debatte über die Demilitarisierung;
- **von Gewaltlosigkeit zum positiven Frieden:** Hatte man in den 1980er Jahren den Gedanken der Gewaltlosigkeit als Grundlage des Friedens angesehen, so wurde diese Vorstellung jetzt durch den Gedanken des positiven Friedens ersetzt, den man als Grundlage der gesellschaftlichen Stabilität ansah. Positiver Friede gründet auf der Achtung der universalen Menschenrechte, der Gleichheit und der Gerechtigkeit;

29) P. Belanger, P., *Conference on Education for Democratic Citizenship: Methods, Practices and Strategies*, Warschau 4.-8. Dezember 1999, Final Report, Straßburg, Europarat, Dok. DECS/EDU/CIT (2000)4, S. 17.

30) Siehe Bjerstedt, A., *Peace Education in Different Countries*, Malmö 1988; Burns, R.J., und Aspeslagh, R., (Hg.), *Three Decades of Peace Education Around the World*, New York / London 1996; UNESCO and a Culture of Peace: Promoting a Global Movement, Paris UNESCO 1995.

- **vom Wissen über Frieden zur Kultur des Friedens:** In diesem Stadium ging es nicht mehr nur darum, Wissen über Krieg und Frieden zu vermitteln, sondern sich aktiv für die Entwicklung eines globalen Friedens einzusetzen. Durch die Kultur des Friedens soll es möglich sein, durch die Förderung von Freiheit und Menschenwürde, Gleichheit und Unantastbarkeit des Lebens anderer jeder Gewalt zu widerstehen. Der Lerner wird mit gewaltlosen Strategien, Dialog, Vermittlung und vorurteilsfreie Wahrnehmung der anderen Menschen vertraut gemacht.

Durch die aktive Partizipation an der demokratischen Entwicklung fördert Demokratie-Lernen auch die Verantwortung der Bürgerinnen und Bürger für die gesellschaftliche Stabilität, die wiederum mit der Vorstellung von globalem Frieden und Gewaltfreiheit zusammenhängt. Sowohl die Kultur der Rechte und Pflichten als auch die Kultur des Friedens stützen und stärken sich gegenseitig. Sie vermitteln die Vorstellung, dass das Handeln der Bürger auf allen Ebenen eng miteinander verflochten ist und betonen die Bedeutung von Gerechtigkeit und der Achtung der Mitmenschen. Demokratie-Lernen und Friedenserziehung unternehmen nicht den Versuch, Gewalt und Konflikt als solche abzuschaffen, strebt aber danach, diese Phänomene besser zu verstehen und die strukturellen Barrieren zu beseitigen, die zu Gewalt führen und alle Bemühungen behindern, Konflikte auf gewaltfreie und friedfertige Weise zu beenden.

### 1.1.5.5 Demokratie-Lernen und Globale Bildung

Bildungsexperten argumentieren, dass moderne Bildung auch das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die zunehmende Integration der modernen Welt fördern und sie in die Lage versetzen solle, sich den globalen Herausforderungen zu stellen. Globale Bildung wird als innovativer Ansatz bezeichnet, der den Lernenden helfen könne, die Prinzipien und Probleme der Interdependenz in einer Welt der Vielfalt zu begreifen und ein globales Bewusstsein sowie die Fähigkeiten zu erwerben, sich mit globalen Problemen zu befassen, wie zum Beispiel der Verletzung der Menschenrechte, den weitreichenden wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten, Hunger, Armut und Umweltzerstörung.<sup>31</sup>

In der globalen Bildung unterscheidet man mehrere *Ansätze*, die jedoch alle die folgenden Aspekte enthalten:

- Kulturübergreifendes Verständnis (Erkennen der Vielfalt und Komplexität der Kulturen in der Welt, Bewusstmachen der Rolle der eigenen Kultur im Weltsystem);
- Bewusstsein der Perspektivität oder Multiperspektivität (Erkennen, dass das eigene Verständnis nicht universell geteilt wird, da sich die Überzeugungen und Wahlhandlungen der Menschen unterscheiden, und dass die Ansätze anderer Menschen genau so relevant für die Lösung globaler Probleme sein können);
- Bewusstwerden der globalen Systeme und global wirksamen dynamischen Kräfte (beispielsweise des Wandels in Wirtschaft, Politik, Umwelt und Technologie, der in allen Nationen und Regionen sichtbar wird);
- Bewusstwerden des Zustands unseres Planeten (Verstehen der globalen Fragen, wie beispielsweise der ungleichen Nutzung der Weltressourcen, weitreichender Migrationsprozesse, Umweltkrisen, Bevölkerungswachstum, ungleiche Entwicklung, Sicherheitshindernisse);
- Verstehen der globalen Geschichte (Erkennen, dass die Prozesse, die zur Unabhängigkeit von Staaten führen, historisch begründet sind; Offenheit für neue Vorstellungen über Fragen wie Macht in der Geschichtsinterpretation).

31) Siehe Merryfield, M.M., u.a., (Hg.), *Preparing Teachers for Global Perspectives: A Handbook for Teacher Educators*. Thousand Oaks 1997; Hanvey, R.G., *An Attainable Global Perspective*, New York 1975; Hitachi, S.V., und Dall, F., *Situation Report on the Global Education Project in MENA*, Amman, UNICEF/MENARO, 1995; *Linking and Learning for Global Change: International Workshop Report*, Lissabon 1999.

Globale Bildung will das Verständnis für kulturelle Unterschiede wie auch für Ähnlichkeiten fördern. Sie fördert ferner die Entwicklung von Multiperspektivität und das Bewusstsein für verschiedene Lebenssituationen. Die Hauptaufgabe besteht darin, das Verstehen der Welt als ein interdependentes und verflochtenes System von Handeln, Strukturen und Kulturen zu fördern, den Lernenden zu vermitteln, dass lokale Entscheidungen globale dynamische Prozesse beeinflussen und ihrerseits von ihnen beeinflusst werden.

Globale Bildung steht aus mehreren Gründen in enger Beziehung zum Demokratie-Lernen:

- Die Entwicklung eines globalen Bewusstseins setzt eine kritische Sicht der Realität voraus,
- das globale Bewusstsein berücksichtigt die Art und Weise, in der mächtige Staaten den demokratischen Wandel behindern und
- es befasst sich auch mit der Verantwortung der Bürgerinnen und Bürger und ihrer Handlungsbereitschaft, die auf den Werten der universalen Menschenrechte, der Gleichheit und der Gerechtigkeit basieren.

## **1.2 WO DER DEMOKRATIE-LERNPROZESS STATTFINDET**

### **1.2.1 Formale Bildung**

#### **1.2.1.1 Schule**

Eine der im Verlauf der modernen Bildungsgeschichte gebräuchlichsten Definitionen der Schule lautet, dass es sich dabei um eine Institution von großer gesellschaftlicher Bedeutung handle, der die Aufgabe anvertraut sei, den jüngeren Generationen jenes Wissen und jene Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen zu vermitteln, die für politische Stabilität, gesellschaftlichen Zusammenhalt, ökonomische Wohlfahrt und das kulturelle Überdauern der Gemeinschaft wichtig seien. Bildungs- und Gesellschaftskritiker des 20. Jahrhunderts stellen diesen Auftrag der Schule ernsthaft in Frage. Als Begründung führen sie unter anderem an, dass sich die Bedeutung der Schule für ein erfolgreiches Leben verringert habe und dass sie auch an der Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit und Ungerechtigkeit mitwirke. Dennoch spielt die Schule bei der kognitiven und sozialen Entwicklung der Mehrheit der jungen Menschen weltweit noch immer eine wichtige Rolle.

Doch in den letzten Jahrzehnten ist die traditionelle formative Funktion der Schule durch bestimmte politische, wissenschaftliche und technologische Entwicklungen grundlegend in Frage gestellt worden. Die Schule sah sich gezwungen, neue erzieherische Ansätze zu übernehmen und neue Beziehungen innerhalb der Institution wie auch zwischen ihr und ihrem Umfeld aufzubauen. Die Entwicklungen, die dazu beitrugen, sind nicht nur in der Notwendigkeit zu sehen, die Demokratie und die Zivilgesellschaft zu stärken, sondern auch in der Diversifizierung nichtformaler und informeller Bildungsangebote und der wachsenden Bedeutung des Rechts zur Selbstbestimmung in der Bildung.

Demokratie-Lernen wird als vielfältiger und lebenslanger Prozess angesehen, in dessen Verlauf die Bürgerinnen und Bürger auf eine informierte, aktive, produktive und verantwortungsvolle Wahrnehmung ihrer Beteiligungsrechte in der demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden. Die wirkungsvolle Umsetzung dieser Aufgabe in neuen Konzepten und Praktiken in der Schule setzt die folgenden Erfordernisse voraus:

- Erstens, dass die Gesellschaft die Rolle der Schule bei der Verfolgung der Ziele einer demokratischen Erziehung anerkennt. Dazu gehört auch die Dezentralisierung der Bildungspolitik, Transparenz im Entscheidungsprozess und die Rechenschaftspflicht aller Akteure.
- Zweitens, dass vielfältige und flexible Lernmöglichkeiten geschaffen werden, zu denen auch effektive Curriculumsstrukturen, Lehr- und Lernansätze, Kriterien und Verfahren zur Leistungsbeurteilung, außerschulische Lernprogramme und deren Anbindung an die schulischen Aktivitäten gehören.



- Drittens, dass ein Schulklima und -ethos geschaffen werden, einschließlich der Verhaltensnormen, Einstellungen, Überzeugungen und Praktiken, welche die Würde des Einzelnen, sowie Partizipation, Verantwortungsbewusstsein und Rechenschaftspflicht fördern. Die Wirkung heimlicher Lehrpläne muss verringert und demokratische Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern, Schülern und Schulverwaltung, Lehrern und Schulverwaltung sowie Schule und Eltern müssen intensiviert werden.
- Viertens, dass das Selbstbewusstsein der Lehrer und Schüler und ihre hohen Erwartungen gegenüber der Bildung generell wie auch gegenseitig gestärkt werden, vor allem ihre Überzeugung, dass durch den angebotenen Lehr-Lernprozess individuelle und gesellschaftliche Ziele erreicht werden können.
- Fünftens, dass im nationalen wie auch im internationalen Kontext eine Partnerschaft zwischen Schulen und anderen Bildungs- und sonstigen Institutionen entsteht, zu denen auch Forschungszentren, nichtstaatliche Organisationen, Berufsverbände, Gemeinden, Vereine, Gewerkschaften, Medien, Kirchen, kleine und mittlere Unternehmen etc. zählen sollten.
- Die Suche nach Ansätzen für Demokratie-Lernen verwandelt die Schule von einer formativen (auf der Belehrung basierenden) in eine konstruktive und transformative (auf dem Lernen basierenden) Bildungsinstitution. Die neue Aufgabe lautet nun nicht mehr, den Lernstoff den Schülern beizubringen und modellhafte Verhaltensweisen im Einklang mit den vorgegebenen, von Experten oder Wissenschaftlern entwickelten Kriterien einzuüben, sondern das Lernen zu stimulieren und zu fördern. Die Schule kann diese Aufgabe nur bewältigen, wenn sie Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung schafft, die auf der Achtung der Individualität und der Würde des Einzelnen beruhen.
- Diese Möglichkeiten sind in Zusammenhang mit dem (deklarativen, prozeduralen, kritischen und transformativen) Wissen sowie mit den (adaptiven, reproduktiven, konstruktiven und applikativen) Fertigkeiten zu sehen, die durch die folgenden **Methoden** erlernt, erhalten und weiter entwickelt werden:
  - handeln und zusammenwirken
  - partizipieren und vermitteln
  - kooperieren und teilen
  - debattieren und verhandeln
  - aufbauen, abbauen und wiederaufbauen
  - vorstellen und antizipieren.
- Multiple Lernmöglichkeiten bilden den Kern eines lernfördernden Umfeldes. Nach B. Reardon sollte das **Umfeld** einer Schulklasse auf folgende Weise unterstützend wirken:<sup>32</sup>
- den Schülern helfen, sich in ihrer eigenen Bedeutung erkennen und schätzen zu lernen;
- autonomes Verhalten der Schüler zulassen;
- den Schülern Sicherheit und Vertrauen vermitteln;
- Empathie, Freundschaft und Achtung für andere fördern;
- Möglichkeiten schaffen, in denen Schüler kooperativ wirken können;
- Leistung anerkennen und Unterschiede achten;
- Möglichkeiten für Schüler schaffen, um sich gegenseitig verstehen zu lernen und ihre Vorstellungen und Empfindungen einander mitteilen zu können.

---

32) Reardon, B.A., Tolerance – The Threshold of Peace: Teacher-Training Resource Unit, UNESCO Paris 1997, S. 37.

In einem eng begrenzten Verständnis kann die Schule tatsächlich als eine Art „demokratischer Mikrokosmos“ fungieren, indem sie diversifizierte Inhalte und die Mittel für aktive Lernprozesse in einem den Lernprozess unterstützenden Bildungsklima zur Verfügung stellt. In einem solchen „Mikrokosmos“ können die Rechte und Pflichten aller Akteure gleich verteilt und täglich als Erfahrung wahrgenommen werden, um die individuelle und kollektive Befähigung für den demokratischen Prozess zu erreichen (siehe **Abbildung 4**).

*Abbildung 4: Aspekte des Schulwesens in seiner Funktion als demokratische Mikro-Gemeinschaft*



### 1.2.1.2 Qualifizierung von Lehrern für Demokratie-Lernen

Wie viele andere Fragen im Bereich des Demokratie-Lernens zeigt sich auch bei der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für diesen Themenbereich in Europa eine beträchtliche Vielfalt im Hinblick auf die Strukturen, Inhalte, Intensität und Ziele. Außerdem hat sich die Situation seit Beginn der neunziger Jahre sehr stark verändert, was den Reformbemühungen in der Lehrerqualifizierung zuzuschreiben ist, die in vielen Bildungssystemen in Europa unternommen wurden. Deshalb wird sehr viel mehr Forschung nötig sein, um die gegenwärtige Situation der Lehrerqualifizierung für Demokratie-Lernen in Europa umfassend beschreiben zu können. Für die Zwecke der vorliegenden Darstellung sind jedoch folgende allgemeinen Beobachtungen möglich:

Die Politikwissenschaft wird häufig als „**Leitdisziplin**“ für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer für das (wie auch immer benannte) Lernfach Politik/Demokratie angesehen. Die zentralen Fragestellungen und Inhalte der Politikwissenschaft („policy, polity and politics“) und ihre Teildisziplinen (Innenpolitik, politische Systemlehre, internationale Politik, politische Theorie, politische Soziologie etc.) sind Bestandteil oder bilden sogar die Grundstruktur der Lehrpläne zur Lehrerausbildung für die Vermittlung politisch-gesellschaftlicher Themen.

Viele Politiklehrer erwarben **Abschlüsse** in anderen geistes- oder sozialwissenschaftlichen Disziplinen (wie Pädagogik, Soziologie, Geschichte, Philosophie). Aufgrund der relativ marginalen Bedeutung des mit politischen und gesellschaftlichen Themen befassten Faches (Social Studies, Gemeinschafts- oder Sozialkunde, Civic Education, Democracy-Learning etc.) wird einer spezialisierten Qualifizierung der Lehrenden für das Fach in den Bildungssystemen vieler Länder keine hohe Priorität eingeräumt. Darüber hinaus scheint die ursprüngliche Entscheidung für eine spezifische Wissenschaftsdisziplin von desto geringerer Bedeutung, je tiefer die Schulebene ist, für die der Lehrende ausgebildet werden soll. Demzufolge werden Fragen der Demokratieerziehung und der politischen Bildung beispielsweise in den Grundschulen häufig entweder von Geographielehrern (bzw. im Heimat- und Sachunterricht) oder im Zusammenhang mit dem muttersprachlichen Unterricht vermittelt, während für die Schulen des Sekundarbereichs spezielle Lehrpläne für die politische Bildung entwickelt wurden.

Der Anteil der Lehrenden, die politisch-gesellschaftliche Themen unterrichten *und* eine **spezielle Qualifikation** für ein solches Fach erwarben, ist – im Vergleich zu anderen Schulfächern – relativ gering. Das gilt für die meisten, wenn nicht sogar für alle europäischen Länder. In Deutschland liegt der Anteil der qualifizierten Politiklehrer um 60 Prozent (d. h. rund 40 Prozent des Politikunterrichts wird von Lehrern erteilt, die für dieses Fach nicht eigens qualifiziert sind – sogenannter „fachfremder Unterricht“).

Der „**Status**“ des Faches ist im Verhältnis zu anderen Schulfächern relativ niedrig – nicht nur in der Bildungspolitik und in den (nationalen) Lehrplänen, sondern auch aus der Perspektive der Lehrer selbst. Manche Lehrer neigen zu der Vermutung, bei dem Fach handle es sich um ein „leichtes“ Fach, das wenig Vorbereitungsarbeit erfordere und „wenig Faktenwissen, aber viel leeres Geschwätz“ enthalte. Es lässt sich darüber streiten, ob diese Sichtweise nun eine Ursache oder aber eine Folge der „strukturellen Defizite“ darstellt, die vorstehend umrissen wurden.

Von den eher allgemeinen pädagogischen Zielen abgesehen, auf die sich jede Qualifizierung von Lehrenden richtet, konzentrieren sich die wichtigsten **Zielsetzungen der Ausbildung von Lehrenden im Demokratie-Lernbereich** auf die folgenden Prozesse:

- Transfer von mit Demokratie-Lernen zusammenhängendem Wissen;
- Transfer von didaktisch-methodischem Wissen und Kompetenzen;
- Ansätze für Multi-Disziplinarität mit Blick auf die für Demokratie-Lernen relevanten „Bezugsdisziplinen“;
- Befähigung zur kompetenten Nutzung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse;
- Erwerb sozialer und pädagogischer Fertigkeiten;
- Erwerb formaler Qualifikationen (Zertifikat/Lehrbefähigung als Voraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufs).

Die **Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern** für das Fach Demokratie-Lernen findet in drei organisatorischen Formen statt: Erstausbildung, berufsbegleitende Qualifizierung und Fort- oder Weiterbildung.

## A) **Erstausbildung**

Die Erstausbildung von Lehrern wird gewöhnlich von pädagogischen Einrichtungen für die Lehrerausbildung oder von pädagogischen oder wissenschaftlichen Hochschulen gewährleistet. Die Ausbildungen dauern in der Regel mindestens drei Jahre. Gewöhnlich wird das Abschlussexamen sehr genau von staatlichen Behörden überwacht und in den meisten Fällen wird es unter staatlicher Beteiligung durchgeführt und vom Staat anerkannt, selbst dann, wenn die Ausbildung selbst in der Trägerschaft einer privaten oder kommerziellen Bildungsanstalt erfolgte. In vielen Ländern setzt die

uneingeschränkte Lehrerlaubnis eine theoretische Abschlussprüfung am Ende der Ausbildung sowie eine praxisorientierte Prüfung voraus, wobei Letztere normalerweise nach einer ein- oder zweijährigen Praxisphase (Referendarzeit) an einer Schule abgelegt wird.

In den Lehrerausbildungsanstalten und zunehmend auch in den Universitäten wird der Verbindung von theoretischem, praktischem und methodischem Wissenserwerb großes Gewicht beigemessen. Die Lehrpläne zur Lehrerausbildung im Fach Demokratie-Lernen ermöglichen eine relativ reibungslose Integration praktischer Lehrerfahrung in den allgemeinen Ausbildungsprozess. Weil jedoch das von den wissenschaftlichen Hochschulen vermittelte Wissen eher theoretischer Natur ist, fällt es den dort ausgebildeten Lehrern häufig schwerer, dieses Wissen ihrer praktischen Lehrtätigkeit anzupassen und entsprechend zu nutzen, als dies bei ihren an den Lehrerausbildungsanstalten qualifizierten Kollegen der Fall ist.

## **B) Berufsbegleitende Lehrerqualifizierung**

Diese Form der Qualifizierung kann Ausbildungen in Lehrerseminaren, Fernstudien, medien-gestützte Ausbildungen und andere Formen organisierter und/oder angeleiteter Lernprozesse umfassen, deren Gemeinsamkeit jedoch darin besteht, dass sie ohne Unterbrechung der Lehrverpflichtungen der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt werden können. Die Qualifizierungsmaßnahmen werden in den meisten Fällen von Universitäten oder Lehrerausbildungsstätten angeboten. Berufsbegleitende Lehrerqualifizierung ist besonders dann von großem Nutzen, wenn es darum geht, innerhalb einer begrenzten Zeit eine größere Zahl von Lehrern für ein neues Fach auszubilden (wie es zum Beispiel bei der Ausbildung von Lehrern für das Fach Demokratie-Lernen in den post-kommunistischen Ländern während des Übergangs zur Demokratie der Fall war). Berufsbegleitende Maßnahmen sind jedoch auch dann nützlich, wenn die Kompetenzen und Fähigkeiten des vorhandenen Lehrpersonals an Lehrplaninhalte oder Bedingungen angepasst werden müssen, die einem rapiden Wandel unterworfen sind (zum Beispiel im Falle der neuen Kommunikationstechnologien).

Ob bei berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen staatliche Zertifikate erworben werden können, hängt von den Zielen dieser Ausbildungen ab. Wird eine formale Lehrbefähigung (Zertifikat) für ein neues Fach in einem berufsbegleitenden Prozess erworben, weisen Kritiker auf ein anscheinend inhärentes Dilemma dieser Ausbildungsform hin: Ein zwei- oder dreijähriger berufsbegleitender Kurs wird notwendigerweise auf maximal 15 Stunden Studium pro Woche beschränkt werden müssen, weil die Teilnehmenden, die ja gewöhnlich Erwachsene sind, nicht nur Zeit für ihre Familien benötigen, sondern auch neben diesem Studium ihr volles Arbeitspensum als Lehrer absolvieren müssen (Unterricht, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Korrektur- und Prüfungsarbeiten etc.). Demzufolge wird häufig bestritten, dass bei solchen Ausbildungen Qualifikationen erworben werden können, die einem dreijährigen Vollzeitkurs an einer wissenschaftlichen oder pädagogischen Hochschule entsprechen.

Die Befürworter von berufsbegleitenden Ausbildungsgängen weisen jedoch auf die Tatsache hin, dass die Teilnehmenden solcher Kurse im Vergleich zu frisch von der Schule zur Universität wechselnden Lehramtsstudenten gewöhnlich sehr viel mehr (Lebens- und Berufs-)Erfahrungen und soziale Kompetenzen mitbringen und außerdem sehr viel effizientere und ökonomischere Lernstile entwickelt hätten. Außerdem wird darauf verwiesen, dass die Curriculumkonzepte für berufsbegleitende Ausbildungen in besonderem Maße den spezifischen Bedingungen der Teilnehmenden angepasst seien.

Wie eine Fülle von Erfahrungen aus vielen berufsbegleitenden Qualifizierungskursen für Politik-lehrer zeigt, können auch durch berufsbegleitende Maßnahmen Qualifizierungsergebnisse erreicht werden, die mit dem Vollzeitstudium vergleichbar sind – sofern sie bestimmte Bedingungen erfüllen:

- das richtige Verhältnis zwischen den berufsbezogenen Bedürfnissen der Teilnehmenden und dem vermittelten breiteren (wissenschaftlichen oder theoretischen) Wissen muss bestimmt werden,
- das richtige Verhältnis zwischen dem (für berufliche oder private Zwecke benötigten) Zeitaufwand und den optimalen zeitlichen Erfordernissen des Ausbildungsprozesses muss bestimmt werden,
- die berufsbegleitenden curricularen Konzepte müssen die beruflichen Erfahrungen und das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden berücksichtigen und aktiv für den Ausbildungsprozess erschließen (da es sich nicht um Berufsanfänger, sondern sehr häufig um erfahrenes Lehrpersonal handelt) und
- an die berufsbegleitende Lehrerqualifizierung sollten sich *immer* kontinuierliche Weiterbildungsangebote anschließen, um den Wissenserwerb zu vertiefen und langfristig zu sichern.

### **C) Formale und informelle Weiterbildungsmaßnahmen**

In vielen Ländern besteht ein vielfältiges Angebot von speziellen Lernmöglichkeiten für Lehrer, das sich auf Themenbereiche wie Demokratie, Wirtschaft und Gesellschaft richtet. Tatsächlich gibt es in den meisten westlichen Ländern kaum eine Berufsgruppe, für die so breite Auswahlmöglichkeiten formaler – das heißt organisierter und institutionalisierter – Weiterbildungsmaßnahmen angeboten wird, sei es nun in der Form von Seminaren über ein großes thematisches Spektrum, seien es didaktische oder methodische Workshops, medienunterstütztes Lernen oder „virtuelle Seminare“.

Darüber hinaus gibt es auch einen großen Reichtum an informellen Angeboten für Lehrer, zum Beispiel speziell für den Unterricht entwickelte didaktische oder methodische Materialien, die von staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen oder kommerziellen Verlagshäusern produziert werden. Dies trifft vor allem für Inhalte zu, die sich mit Demokratie, Politik und Ökonomie befassen. Auch viele private Bildungsträger und kommerzielle Gesellschaften, beispielsweise Banken, Versicherungen und große Industrie- und Technologieunternehmen, führen spezielle Programme für Lehrer durch, in denen häufig breites Hintergrundwissen angeboten wird (wenngleich es bei kommerziellen Angeboten auch darum geht, ihnen ihre Produkte oder Angebote (zum Beispiel Finanzdienstleistungen, Computer) näher zu bringen).

Bedauerlicherweise treffen diese Angebote allzu häufig auf eine mangelnde Bereitschaft und Motivation der Lehrer, Zeit für Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden.

### **D) Online-Informationen für die Wissensvermittlung über Demokratie**

Mit der Verfügbarkeit technologischer Möglichkeiten zur weltweiten Kommunikation und Information eröffnet sich den Politiklehrern ein weites Spektrum von Ressourcen für die Zwecke der politischen Bildung und des Demokratie-Lernens. In der Tat könnten diese Entwicklungen die Strukturen, Inhalte und Methoden der Lehr-Lernprozesse sehr viel stärker beeinflussen, als dies zurzeit absehbar ist.

Multimedia-Anwendungen, Kabel- und Satellitenfernsehen sowie andere Formen audio-visueller Präsentation und Information werden auch im Klassenzimmer sehr viel häufiger genutzt werden und müssen daher auch in die Curricula der Lehreraus- und -weiterbildung integriert werden. Die am weitesten reichenden Veränderungen werden jedoch durch das Internet bewirkt werden – dem weltweiten (globalen) Computernetzwerk. Im Hinblick auf die Qualifizierung von Lehrern liegt zurzeit der Hauptnutzen dieser Möglichkeiten darin, dass es Zugang zu praktisch jeder Art von Information bietet, die für den Lehr- und Lernprozess benötigt wird. Darüber hinaus offeriert das Internet Einblick in die Lehr- und Lernstile, curricularen Konzepte und Methoden anderer Länder und Kulturen. Außerdem eröffnet das Internet Möglichkeiten für einen globalen Austausch von inhaltlichen Informationen zwischen Lehrern wie auch von Unterrichtsmodellen, didaktischen Ansätzen und methodischen Anregungen, so dass dem Lehrenden viele innovative Ideen zugänglich werden. Historische Dokumente, theoretische Texte und eine Fülle weiterer wichtiger Materialien,

die für den Prozess des Demokratie-Lernens benötigt werden, können mit wenigen Mausklicks verfügbar gemacht werden. Newsgroups und chatrooms für Lehrende ermöglichen es, dass Lehrer miteinander über praktische Probleme des Schul- und Unterrichtsalltags und andere Fragen im Zusammenhang mit politisch-gesellschaftlichen Themen kommunizieren können.

### **E) Grundsätzliche Überlegungen zur zukünftigen Entwicklung der Lehrerqualifizierung für das Demokratie-Lernen**

Moderne Gesellschaften bewegen sich eindeutig auf ein neues Verständnis dessen zu, was sich mit den Begriffen „Informationsgesellschaft“ oder „Wissensgesellschaft“ zusammenfassen lässt. Zum ersten Mal in der Menschheitsgeschichte werden Information und Wissen buchstäblich überall und jederzeit verfügbar. Diese Tatsache wird die Natur, Struktur und Inhalte der Bildung grundlegend verändern.

Dementsprechend müssen auch Politiklehrer auf ein neues Lernumfeld vorbereitet werden. Es herrscht weitgehend Konsens darüber, dass eine Informations- oder Wissensgesellschaft durch Entstofflichung, Kommunikation, hochgradige Spezialisierung, Informationsüberfluss und Netzwerkstrukturen gekennzeichnet sein wird. Diese Grundzüge der Gesellschaft unterstreichen sehr deutlich die Notwendigkeit, für den Lehr-Lern-Prozess neue Formen zu entwickeln und neue Inhalte zu erschließen, um die Professionalität und Kompetenz der Lehrenden zu erhalten und zu stärken.

Curriculare Konzepte für die Lehrerqualifizierung im Bereich des Demokratie-Lernens müssen stärker darauf gerichtet sein, das Lehrpersonal mit bestimmten **Kompetenzen** auszustatten, namentlich der Fähigkeit,

- die Lernerfordernisse im Hinblick auf demokratische Einstellungen zu *antizipieren*, statt nur auf gegebene Umstände, Problemlagen oder Situationen zu reagieren,
- zwischen Makro- und Mikrotechniken im Bereich des Demokratie-Lernens zu unterscheiden und sie weiter zu entwickeln, statt weiterhin die traditionellen Einbahn-Techniken einzusetzen,
- die Lernumfelder der Klasse und der Schule so zu gestalten, dass Demokratie zu einer täglich wahrnehmbaren Erfahrung der Schüler wird und
- Hilfe und Rat bei individuellen Problemen und gesellschaftlich bedingten Problemlagen anbieten zu können.

#### **1.2.1.3 Höhere Bildung und Demokratie-Lernen**

Wissenschaftliche „Bezugsdisziplinen“ für den Prozess des Demokratie-Lernens (wie Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Recht) sind eng mit der Geschichte des Faches verbunden und tragen beträchtlich zu ihren Inhalten bei. Infolgedessen beruhen auch die Lehr- und Lernprozesse über Demokratie – wie andere, vergleichbare Prozesse – auf dem traditionellen Bezugssystem, das aus den drei Eckpunkten „Wissenschaft – Praxis – Person“ besteht und auf Wissenstransferleistungen zwischen diesen Punkten gerichtet ist.

*Wissenschaft* untersucht die (empirische) „Wahrheit“ von (im Falle der politischen Bildung: politischen) Fragen und bemüht sich um eine logische Ordnung und Kategorisierung des Wissens. Die Aufgabe der Wissenschaft ist nicht, praktisches Handeln vorzubestimmen, sondern Ereignisse oder Probleme zu erklären, Optionen zur Lösung von Problemen vorzuschlagen und die möglichen Konsequenzen zu antizipieren.

Wissenschaftlich gewonnene Erfahrungen und das an Hochschulen erzeugte Wissen werden auf verschiedene Weisen in die Gesellschaft *transferiert*, und eine der wichtigsten Transferagenturen ist die schulische Bildung.

Wissenschaftliche Institutionen wie Universitäten tragen auch zur Gestaltung der Praxis des Demokratie-Lernens bei, indem sie einen beträchtlichen Anteil des *Lehrpersonals* (also der Lehrenden im Bereich des Demokratie-Lernens) qualifizieren, vor allem für den Sekundarschulbereich. Außerdem leisten sie auch einen Beitrag zur Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals.

Trotz dieser Verbindungslinien sind die Beziehungen zwischen dem Höheren Bildungswesen und der demokratisch-bürgerschaftlichen Bildung von einer gewissen Ambivalenz gekennzeichnet: Im Bereich der universitären Forschung und Lehre dominieren mehr oder weniger abstrakte oder theoretische wissenschaftliche Fragestellungen, was dazu führt, dass die Universitäten den methodischen und didaktischen Fragen des Wissenstransfers in die anderen Sektoren des Bildungswesens (beispielsweise in die Schule) keine Priorität beimessen.

Die **Kompetenz und Professionalität** der Lehrenden in diesem Themenbereich hängt von ihrer Fähigkeit ab,

- den größeren Kontext und die Hintergründe der zunehmend komplexen politischen und gesellschaftlichen Problemlagen zu verstehen (wofür sie zumindest eine wissenschaftliche Grundausbildung benötigen),
- diese Komplexität zum Zweck des Transfers von Wissen an ihre Schüler angemessen zu reduzieren und
- ihre eigenen Bedürfnisse im Hinblick auf Wissen gegenüber dem Weiterbildungssystem zu artikulieren, um die eigene Kompetenz im Bereich des Demokratie-Lernens zu festigen und auszubauen.

All zu häufig wird die Hauptfunktion des Höheren Bildungswesens im Hinblick auf Demokratie-Lernen *entweder* darin gesehen, dass „der wissenschaftliche Hintergrund“ des Faches (das heißt Erforschung und Erklärung gesellschaftlicher und politischer Fragen) zur Verfügung gestellt wird, *oder* darin, dass praxis- und methodenorientierte Kurse im Rahmen der Lehrerqualifizierung angeboten werden. Doch diese dichotomische Sichtweise ist nicht angemessen: Die beiden Kompetenzen sind nicht nur eng miteinander verknüpft, sondern überlappen sich sogar in hohem Maße und unterstützen sich gegenseitig. Beide Funktionen müssen ausgebaut und verbessert werden, um den Beitrag des Höheren Bildungswesens zum Demokratie-Lernen effektiver und innovativer zu gestalten.

## 1.2.2 Erwachsenenbildung

### 1.2.2.1 Umfang und Dimensionen

Es besteht breiter Konsens darüber, dass Erwachsenenbildung als Instrument der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung wichtig ist und wesentlich dazu beiträgt, Intoleranz und Rassismus in einer demokratischen Welt zu verhindern.<sup>33</sup>

Wie bedeutsam Erwachsenenbildung im Bereich der Demokratieerziehung ist, wurde offenbar, als nach dem Fall von politischen und ökonomischen Grenzen „alte verlässliche Werte“ und „festgefügte“ Ideologien in Frage gestellt wurden und der gegebene soziale und kulturelle Zusammenhalt bedroht war.

Die heutigen postmodernen demokratischen Gesellschaften sind auf die Partizipation, Kreativität und Kompetenz eines jedes Staatsbürgers angewiesen. In Anbetracht der zunehmenden Heterogenität, der unterschiedlichen Hintergründe, Profile und vielfach überlappenden Rollen wird die politische Erwachsenenbildung zu einer sehr komplexen Aufgabe.

Der Unterschied zwischen der Erziehung und Bildung von Kindern und der Erwachsenenbildung liegt darin, dass es bei Letzterer um eine zielgerichtete Anstrengung geht, Lernprozesse bei Personen zu unterstützen, die für ihr Leben selbst verantwortlich sind und die deshalb in der Lage sind, ihre Zukunft selbst zu gestalten und die grundlegenden Lernentscheidungen selbst zu treffen – die Fragen des Ob, Was, Wann und Wie.

---

33) Unesco Confiteia, *Democracy and Peace – Adult Learning, Democracy and Peace*, Hamburg 1997.

Diese Aussage trifft heute um so mehr zu, denn demokratische Staatsbürgerschaft kann weder erzwungen werden noch ist sie eine funktionale oder utilitaristische Angelegenheit, das heißt hier spielen gerade jene Gründe keine große Rolle, durch die Erwachsene normalerweise dazu veranlasst werden, sich neuen Lernerfahrungen zu stellen.

Darüber hinaus muss betont werden, dass Erwachsenenbildung kein Ziel an sich ist, sondern ein Mittel, um Erwachsenen zu helfen, den Grad an Selbstsicherheit zu erreichen, der nötig ist, damit sie aktiv als Individuen an den sozialen Prozessen teilnehmen können, in die sie eingebunden sind.<sup>34</sup>

Erwachsenenbildung hat viele Dimensionen, die in der Praxis in unterschiedlichen Bereichen zum Tragen kommen. Sie muss als ein lebenslanger Prozess gesehen werden, eine Abfolge von Ereignissen, die auf das Lernen und Verstehen der Teilnehmer ausgerichtet sind, und das in unterschiedlichen Lebensabschnitten.<sup>35</sup>

Die Vielzahl der in letzten Jahren veröffentlichten Bücher und Beiträge deutet auf ein wachsendes Interesse der Bildungsforschung an dieser Thematik hin; es fehlt jedoch noch immer ein konsistenter „Wissenskorpus“, der auf der Grundlage systematischer Forschungen im Bereich der Erwachsenenbildung errichtet ist. Empirische Untersuchungen haben aber in dieser Richtung schon viel geleistet.

Die Entwicklung und Konzeptualisierung der Erwachsenenbildung im weiteren Sinne ist dank der aktiven Unterstützung und Beteiligung verschiedener zwischenstaatlicher Organisationen vorangekommen – wie Europarat, UNESCO, OECD und EU. Ähnliches gilt für die Erwachsenenbildung, die sich auf Demokratieerziehung richtet.

Lernen – der Prozess, den Individuen durchlaufen müssen, wenn sie versuchen, ihr Wissen, ihre Wertvorstellungen, Fähigkeiten, Strategien und Verhaltensweisen zu verändern und zu bereichern – ist eine Schlüsseldimension für die politische Erwachsenenbildung in demokratischen Staaten.

*Da die einzige wesentliche Bedingung im Lernprozess der Lernende selbst ist,<sup>36</sup> geht es im vorliegenden Kapitel um den Erwachsenen als Subjekt und Objekt des Lernprozesses, unabhängig vom sozialen Hintergrund, vorhandenen Bildungserfahrungen und Beruf.*

Die folgenden Überlegungen stellen den Versuch dar, aus wissenschaftlich fundierter Sicht zu einem besseren Verständnis der Prozesse beizutragen, die der politischen Erwachsenenbildung zugrunde liegen. Unsere Ausführungen sind zugleich darauf gerichtet, die Rahmenbedingungen zu klären, in denen Demokratielernen von Erwachsenen stattfindet.

### **1.2.2.2 Der Aufbau der Identität eines Erwachsenen**

Voraussetzung dafür, dem Einzelnen in der politischen Erwachsenenbildung zu helfen und ihn zu unterstützen, ihm Hilfestellungen zu geben, Einschränkungen und Hindernisse zu überwinden, ist der genaue Blick auf die Lernbedingungen, auf die Lebenssituation, den sozialen Hintergrund, die Motivationslage und so weiter.

Die Individualität eines erwachsenen Menschen hängt von einer Reihe von Faktoren ab, die sein Verhalten beeinflussen und auch Auswirkungen darauf haben, wie jemand neuen Erfahrungen gegenüber tritt, wieviel Energie er darauf verwendet, Lebensmuster, Denk- und Handlungsweisen zu verändern. Erfahrung, Selbstbild, Werte und Einstellungen sind einige der wichtigsten Variablen in diesem Zusammenhang.

Mit Blick auf die Erfahrung besteht Konsens darüber, dass der wichtigste Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern die „Lebenserfahrung“ ist. Die Einzigartigkeit des erwachsenen Menschen ist zumindest zum Teil Ergebnis dieser unterschiedlichen Lebenserfahrungen.

---

34) Gelpi, E., *Towards a Democratic Citizenship: 1994-1995 Report*, Strasbourg 1996, Doc. DECS/AE (96) 9, Co. Europe CDCC.

35) Jarvis, P., *Adult and continuing Education – Theory and Practice*, 2. Aufl. London 1995.

36) Jarvis, ebenda, S. 1.



Erfahrung bildet die Grundlage für weiteres Lernen und manchmal verlangt sie vielleicht auch, das Gelernte wieder „ent- oder verlernt“ wird. Und da zum Lernen immer Veränderung gehört, das heißt etwas Neues hinzukommt oder etwas Altes weggenommen wird, kann dies mit Unbehagen oder gar mit Schmerz verbunden sein, wenn etwas Gewohntes und Vertrautes aufgegeben wird. Darum sträuben sich Menschen stets dagegen, sich „zu ändern“.<sup>37</sup>

Lernen bedeutet, dass frühere Erfahrungen des Lernenden überprüft und neu interpretiert werden, dass er oder sie seine oder ihre Biographie neu gestaltet, und all dies hat Auswirkungen darauf, in welcher Weise künftige Situationen angegangen und erfahren werden.<sup>38</sup>

Umgekehrt hat auch das Selbstbild einen Einfluss darauf, wie jemand mit den vielfältigen Aspekten des Lebens umgeht, und insbesondere wie die Realität wahrgenommen wird. Wie ein Lernender sich selbst sieht, ist vielleicht einer der wichtigsten Faktoren im Hinblick auf neue Lernerfahrungen.

Das Bild, das wir von uns selbst haben, entsteht aus der Wahrnehmung, was Andere wohl von uns denken (vor allem die „bedeutsamen Anderen“), es beeinflusst unser Verhalten und etwaige Einstellungsveränderungen. Sozialisation, das heißt der Prozess, in dessen Verlauf ein Mensch die Einstellungen, Werte und Normen der sozialen Gruppen übernimmt, zu denen er gehört, beginnt in der Kindheit in der Familie und setzt sich durch Primär- und Sekundärerfahrungen das ganze Leben lang fort.

Es ist auch wichtig zu betonen, dass es viele Situationen gibt, in denen nicht gelernt wird, und dass es auch viele Einstellungen und Faktoren gibt, die Lernen behindern oder gar verhindern. Voreingenommenheit, stereotype Denkweisen, Vorurteile, verzerrte Sichtweisen (kognitiver, sozio-kultureller Art), mangelnde Reflexions- oder Merkfähigkeit sind Beispiele für bestehende Muster, die bei weiteren Lernprozessen wiederholt werden und zu „Nicht-Lernen“ im oben beschriebenen Sinn führen.

Unsere Einstellungen sind somit weitgehend durch frühere Sozialisationserfahrungen determiniert und „konditionieren“ oder prägen unsere Reaktionen. Auf diese Weise bekommen wir einen spezifischen „Bestand“ an Verhaltensweisen, wodurch wir in unserem Verhalten berechenbar und konsistent werden. In späteren Lebensabschnitten stellen wir dann vielleicht fest, dass wir unsere Werte verändert haben als Ergebnis der kontinuierlichen Sozialisation in den Gruppen, zu denen wir gehören.<sup>39</sup>

### **1.2.2.3 Bildungsstrategien und -methoden**

Es gibt zahlreiche bedeutsame Theorien über den Verlauf von Lern- und Ausbildungsprozessen bei Erwachsenen.

Paulo Freire<sup>40</sup> und Mezirow<sup>41</sup> haben interessante Modelle entwickelt, die auch für das Verständnis demokratischer Lernprozesse nützlich erscheinen. Beide befassen sich mit dem Konzept des Wissens und mit seinem Stellenwert bei der Veränderung der Struktur von Lernprozessen und plädieren für einen metakognitiven Ansatz.

So gehen beide Autoren davon aus, dass jede/r eine eigene Vorstellung von der Realität hat (Mezirow spricht von *perspectives* (Sichtweisen)). Wenn jemand seine Erfahrungen, Annahmen und Eindrücke reflektiert, muss Neues gelernt werden, und die Realität wird mit neuen Augen gesehen.

Die eigene Erfahrung im Licht neu gelernter Erkenntnisse zu verstehen und zu interpretieren gilt als „transformatives und emanzipatorisches Lernen“. Dazu gehört, was Paulo Freire<sup>42</sup> als eine Art von

---

37) Smith, R. M., *Learning How To Learn – Applied Theory for Adults*, Buckingham 1993, The Open University Press.

38) Mezirow, J. und Mitarbeiter, *Fostering Critical Reflection in Adulthood – A Guide to Transformative and Emanzipators Learning*, San Francisco 1990.

39) Lovell, R. B., *Adult Learning*, London 1992.

40) Freire, P., *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*, Sao Paulo 1997.

41) Mezirow und Mitarbeiter, ebenda, S. 2.

42) Freire, P., *Educação como Prática da Liberdade*.

„Bewusstwerdung“ beschreibt: die Neugier des Lernenden wird geweckt. Das Konzept der Ausbildung erweist sich als Bereicherung der Diskussion über die Erwachsenenbildung.

Dominicé<sup>43</sup> ist der Meinung, dass Bildung kommt und geht, voran und zurück schreitet, durch den Austausch zwischen Wissen und Fertigkeiten zunimmt und für die Identität eines Erwachsenen von zentraler Bedeutung ist. Innerhalb dieses dialektischen Prozesses können verschiedene Methoden eingesetzt werden, die je nach gewünschtem Ergebnis oder den Lernanforderungen sehr spezielle Fertigkeiten verlangen.

Je nachdem, ob das Ziel darin besteht, neues Wissen zu erwerben, ein bestimmtes Thema zu verstehen, neue Fertigkeiten zu erlangen oder handfeste Interessen zu befriedigen, sind unterschiedliche Lernmethoden erforderlich.

Von den eher „klassischen“ Methoden wie Konferenzen, Diskussionen und Symposien bis zu den anspruchsvolleren und schwieriger umzusetzenden Methoden wie Begleitung durch Mentoren, Rollenspiele, T-Gruppen oder Fallstudien erstreckt sich ein weites Feld vielfältiger Methoden und Strategien, die von professionellen Praktikern angewandt werden.

Staatsbürgerliche Bildung in demokratischen Gesellschaften verlangt eine Methodenvielfalt, die der Komplexität der gewünschten Ergebnisse angemessen ist. Die Konfrontation mit neuen Modellen und Lebensmustern kann unabhängig von der Methode beim Lernenden die Neugier und den Wunsch zu experimentieren wecken.

Zur politischen Erwachsenenbildung gehört eine „Mentalitätsveränderung“, ein Paradigmenwechsel, der spezifische Vorkehrungen und systematische Unterstützung des Lernprozesses verlangt. Wahrnehmungsweisen und Verhaltens- und Einstellungsmuster zu bewerten muss Teil des Lernprozesses sein.

***Kerngedanken des Demokratie-Lernens von Erwachsenen*** sollten sein:

- Kontinuität des Bildungsprozesses auf der Grundlage unterschiedlicher unterstützender, partizipatorischer Methoden,
- ausreichend Zeit zur Reflexion und
- die Möglichkeit, andere Herangehensweisen, Erfahrungen, Ergebnisse und Konsequenzen kennenzulernen und davon zu profitieren,
- all dies getragen von einem nachhaltigen System von Hilfestellungen.

*Erwachsene können sich ändern, aber es erfordert große Anstrengungen!*

### **1.2.3 Nicht-formelle Bildung**

#### ***1.2.3.1 Veränderungen des Bildungskonzepts***

Hinter der Etablierung von Bildungssystemen und der Einführung der Schulpflicht stand der Gedanke, dass jeder in den Genuss von Bildung kommen sollte. Dieser Gedanke entwickelte sich in den Industriegesellschaften parallel zu der zutiefst demokratischen Idee, das allgemeine Bildungsniveau anzuheben, um den Einzelnen besser zu befähigen, seine Rechte und Chancen wahrzunehmen.

Der (formalen) Bildung lag anfangs der Gedanke zugrunde, dass der Einzelne dank der Schule an einem bestimmten Punkt seines Lebens so viel Wissen und Fertigkeiten angesammelt haben würde, dass es ihm für das weitere Leben ausreichen würde – seine Bildung sollte demnach an diesem Punkt abgeschlossen sein.<sup>44</sup>

---

43) Dominicé, P., *Histoire de Vie comme Processus de Formation*, Paris 1991.

44) Jarvis, P., ebenda, S. 1.

Damals konnte man noch nicht wissen, dass dieses System zum Scheitern verurteilt war, weil viele Eltern ihre Kinder entweder nicht zur Schule schickten oder einfach wieder aus der Schule herausnahmen, wenn sie damit nicht zurecht kamen, oder dass die Schulbildung einmal nicht mehr ausreichen würde, um bestimmte Ziele im Leben zu erreichen und Vorstellungen zu verwirklichen.

Formale Bildung erreicht nicht alle Menschen, und wenn doch, kann sie als ein Selektionsmechanismus erlebt und kritisiert werden und nicht nur als Quelle von Wissen und Fertigkeiten. Dewey<sup>45</sup> wollte mit dem Begriff „formale Bildung“ den Weg beschreiben, auf dem eine Gesellschaft ihre Errungenschaften von einer Generation an die nachfolgenden weitergibt. Heute wird der Begriff „formale Bildung“ häufig im Sinne einer „Erstausbildung“ verstanden, in Abgrenzung zu weiteren Bildungsbegriffen wie „Weiterbildung“ oder „lebenslange Bildung“.

Fort- und Weiterbildung, lebenslanges Lernen oder Gemeinschaftslernen sind verschiedene Ansätze und Versuche, eine Antwort auf dieselbe Frage zu geben: Wie soll Erwachsenenlernen aussehen, das alle Lebensbereiche erfasst und einbezieht, wie Familie, Gesellschaft, Beruf und so weiter?

In der Erwachsenenbildung wird man oft mit negativen Bildungserfahrungen konfrontiert: Negativ in dem Sinne, dass die Betroffenen als Schüler gescheitert sind oder sich selbst zum Scheitern gebracht haben, und negativ in dem abstrakteren Sinn von Unzulänglichkeiten und Defiziten des Schulwesens.

Erwachsenenbildung findet in sehr vielen verschiedenen Formen statt, die Squires<sup>46</sup> zufolge in **vier großen Bereichen** zusammengefasst werden können:

- in Bildungsinstitutionen, die speziell für die Erwachsenenbildung geschaffen wurden (entsprechende Bildungseinrichtungen am Ort, Fernstudienangebote, Seniorenstudium usw.);
- in Bildungsinstitutionen, die Junge und Ältere gemeinsam besuchen (polytechnische Einrichtungen, Schulen für Höhere Bildung und Fortbildung und manche Universitäten);
- in Institutionen und Organisationen außerhalb des Bildungswesens (Vereinen, privaten Einrichtungen, Kirchen, Gewerkschaften und so weiter, für die Erwachsenenbildung nicht die Hauptaufgabe ist, sondern eher das Nebenprodukt ihrer eigentlichen Tätigkeit);
- in nicht institutionalisierten, unabhängigen Formen, die von Einzelnen initiiert wurden und sich auf vorhandene und verfügbare Ressourcen stützen (Freundeskreise, Lesungen, Bibliotheken, Museen und dergleichen).

**Weiterbildung** bezieht sich speziell auf berufliche und nicht-berufliche Weiterbildung nach der Erstausbildung. Ihr Ziel ist die Weiterentwicklung der Bildung nach Eintritt in das Berufsleben oder im Zusammenhang mit nicht-beruflichen Aktivitäten.<sup>47</sup>

Der Begriff der **Recurrent Education** wurde von Houghton<sup>48</sup> beschrieben als „der erste neue Gedanke in der Bildung in diesem Jahrhundert“. Die OECD bezog sich in ihrem Bericht von 1973 ausführlich auf diesen Begriff und beschrieb diese Bildungsform als „eine umfassende Alternativstrategie zur Reform des ganzen Erziehungssystems“. In jüngerer Zeit wurde diese Form weniger ehrgeizig als ein Reformansatz betrachtet, der lebenslanges Lernen ermöglichen sollte. Sie kann auch die Form eines „gemischten Lebensplanes“ annehmen, in dem Arbeit, Ausbildung und Freizeit im Laufe des Lebens nicht in getrennten Phasen aufeinander folgen, sondern sich vermischen.<sup>49</sup>

**Gemeinschaftliche Bildung** als Reaktion auf wahrgenommene, formulierte Wünsche und Bedürfnisse verfolgt in der Regel das Ziel, Chancengleichheit, Verantwortung und lokale Mitsprache für die Bürger zu ermöglichen, ausgehend von der Voraussetzung, dass die Gemeinschaft ihre Entwicklung selbst in die Hand nimmt.

---

45) Dewey, J., *Democracy and Education*, New York 1996.

46) Squires, G., in: *Education for Adults – Culture and Processes of Adult Learning*, London 1993, The Open University Press.

47) Jarvis, P., ebenda, S. 1.

48) Houghton, V., *Recurrent Education: A Plea for Lifelong Learning*, London 1974, Ward Lock Educational Assoc. of Recurrent Education.

49) Cross, K. P., *Adults as Learners – Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco 1981.

Dewey<sup>50</sup> soll als erster das Adjektiv „lebenslang“ im Zusammenhang mit Bildung verwendet haben. Doch erst als die UNESCO<sup>51</sup> dieses Konzept übernahm und propagierte (1972), gewann es an Bedeutung.

**Lebenslanges Lernen** wird oft als ein Prozess beschrieben, eine Reihe von Tätigkeiten, ein konzeptueller Rahmen oder eine Bildungsphilosophie.

*„Lebenslanges Lernen ist Bildung in ihrer Totalität. Sie umfasst formale, nicht formalisierte und informelle Bildungsmuster und versucht, alle Strukturen und Stadien der Bildung in der vertikalen (zeitlichen) und horizontalen (räumlichen) Dimension einzubeziehen. Sie ist flexibel hinsichtlich Zeit, Ort und Inhalt und kann an unterschiedliche Lerntechniken angepasst werden. Sie impliziert auch ein gewisses Maß an Selbststeuerung, die Kooperation mit anderen und die Anpassung an unterschiedliche Lernstile und Lernstrategien.“<sup>52</sup>*

Ein großer Teil der Erwachsenenbildung ist als nicht-formalisierte Bildung angelegt. Nicht formalisierte Bildung kann variieren und ist offener als formale Bildung.

Die *Lehrenden* solchen Bildungszusammenhängen sind vielleicht gar keine „richtigen“ Lehrer, sondern werden nur befristet als Moderatoren, Gruppenleiter, Tutoren und Mentoren tätig. *Lehrbücher* werden nicht unbedingt so eingesetzt wie in der Schule, sondern je nach den Interessen und Vorkenntnissen der Lernenden wird selektiv mit Texten (aus Zeitungen, Zeitschriften oder Lehrbüchern) oder mit Beiträgen der Lernenden selbst gearbeitet.

Erwachsene lernen in der Regel nicht in einer „Klasse“, sondern in einer Gruppe. Es wird auch weniger von „Lernen“ gesprochen, sondern eher von „Diskussion“ und „Lernprozess“. Unter Umständen ähnelt das Unterfangen so wenig einer Schule, dass die Lernenden selbst gar nicht merken, dass sie sich in einem Lernprozess befinden.

Tatsächlich ist die „natürlichste“ Form des nicht-formalen Lernens von Erwachsenen das *kontinuierliche* Lernen, das heißt Lernen in wiederkehrenden Intervallen, die mit anderen Tätigkeiten des Erwachsenenlebens abwechseln: Arbeit, Familie, Freizeit, Aufgaben in der Gemeinde.

Die modulare Form in Teilzeiteinheiten über einen langen Zeitraum hinweg, bei der Erfahrungsweisen des Erwachsenenlebens und praktische Arbeit miteinander verbunden werden, scheint der beste Weg, Lernprojekte für Erwachsene zu entwickeln. Dabei kann in adäquater Weise auf vorhandenem Wissen und vorhandenen Erfahrungen aufgebaut werden.<sup>53</sup>

Eine der umstrittensten Fragen in der nicht-formellen Bildung betrifft die Anerkennung des Erfahrungslernens, das auf lange Sicht Auswirkungen auf das Curriculumdesign für die Erwachsenenbildung haben wird, insbesondere was den Zusammenhang von Theorie und Praxis anbetrifft.

Informelle Bildung erschließt Wissensaspekte, die systematisch und kumulativ im Prozess des täglichen Lernens durch Erfahrung gewonnen werden. Dabei muss hervorgehoben werden, dass in der politischen Erwachsenenbildung infolge der nicht formalisierten und informellen Lernverfahren die Grenzen zwischen Bildung und anderen Aspekten des Lebens sehr viel weniger fest sind. Manche Formen und Arrangements der Erwachsenenbildung sind praktisch vom Erfahrungserwerb in beiläufigem Alltagslernen nicht zu unterscheiden.

### **1.2.3.2 Demokratie-Lernen als übergreifendes Lernen**

Zahlreichen Untersuchungen zufolge sind die meisten Erwachsenen wenig geneigt, organisierte Bildungsveranstaltungen zu besuchen, selbst dann nicht, wenn es sich um wenig formalisierte Arrangements handelt. Und selbst wenn sie daran teilnehmen, geschieht es meist aus beruflichen Gründen. Trotzdem stellt lebenslanges Lernen im Leben jedes erwachsenen Menschen eine feste Größe dar.

50) Dewey, J., ebenda, S. 4.

51) UNESCO, *Apprendre à être*, Paris 1972.

52) Dave, R. H., in: *Adults as Learners – Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco 1991.

53) Squires, G., ebenda, S. 4.

Im Falle des Demokratie-Lernens kann eine große Bandbreite von informellen – und experimentellen – Formen des Lernens von Erwachsenen als geeigneter Rahmen angesehen werden. Zahlreiche Vereine, nichtstaatliche Organisationen, politische Parteien, Clubs oder sonstige Erwachsenengruppen bieten einen idealen Rahmen, in dem Schlüsselkompetenzen erworben und angewandt werden können, Kompetenzen also, die ein aktiver Staatsbürger in der Demokratie braucht. Partizipation, Verantwortung, Respekt vor den Wertvorstellungen anderer, Achtung des Gemeinwohls, Konfliktaustragung, Verhandlungsführung und Kooperation können hier entwickelt werden.

Selbstbestimmte Lernprojekte können genauso erfolgreich sein wie andere Lern- und Ausbildungsprojekte, ob von Institutionen angeboten oder nicht. Je stärker sie auf ein eigenes Ziel ausgerichtet sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie den Bedürfnissen und Erwartungen des Lernenden entsprechen. Und es ist wichtig, dass der oder die Betreffende sich ernsthaft darauf einlässt.

In der Vielfalt der Formen der Erwachsenenbildung spiegeln sich die verschiedenen Formen des Demokratie-Lernens wider, die Erwachsenen offen stehen. Nicht zuletzt deshalb sollte die Entwicklung und Finanzierung von staatsbürgerlicher Bildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sein.

Wie steht es um das staatsbürgerliche Lernen in der Demokratie? Zwar spricht einiges dafür, diese Bildungsform im Kontext einer allgemeinen Gesellschaftspolitik zu sehen, doch muss zugleich betont werden, dass das Erlernen der Staatsbürgerrolle auch die aktive Mitarbeit des Einzelnen voraussetzt.

Die „*Lerngesellschaft*“ ist ein Konzept aus jüngster Zeit. Es weist auf die Veränderungen hin, die in der Gesellschaft als Reaktion auf die Umwälzungen in unserer Zeit erfolgen müssen und zielt auf einen breiteren, umfassenderen Begriff menschlichen Lernens, bei dem es nicht nur um Einzelne geht, sondern auch um globale gesellschaftliche Zusammenhänge und die Interaktionen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren. Eine der diesem Konzept zugrunde liegenden Annahmen besagt, dass die Interessen der Gemeinschaft und die Interessen des Einzelnen in einem interdependenten Verhältnis stehen.

Für die große Mehrheit der erwachsenen Staatsbürger, die sich ihrer Rechte gar nicht bewusst sind, muss ein spezifischer Ansatz entwickelt werden. Es müssen Schritte zu ihrer demokratischen Integration unternommen werden, denn kein Land kann behaupten, eine Demokratie zu sein, wenn sich ein Teil seiner Staatsbürger davon fernhält. Denn eine demokratische Gesellschaft setzt informierte und hinreichend gebildete Bürger voraus.

Vernetzung und Kooperation von Forschungsprojekten, die Entwicklung und Bereitstellung neuer Lerngelegenheiten, die Evaluierung bewährter Methoden und das gemeinsame Bemühen um Überwindung von Lernhindernissen scheinen die besten Wege, kollektive Projekte für die politische Erwachsenenbildung zu entwickeln.<sup>54</sup>

Netzwerke können im Gegensatz zu „vertikal“ integrierten Organisationen dazu beitragen, lokale Identitäten zu entwickeln, Gefühle von Zugehörigkeit und Mitwirkungsbereitschaft entstehen zu lassen und eine klare eigene Identität auszubilden.<sup>55</sup> Bürgerschaftliche Aktivitäten und Lernprozesse können sich dabei gegenseitig verstärken und weiter entwickeln.<sup>56</sup>

Das ***Demokratie-Lernen von Erwachsenen*** stellt in vielerlei Hinsicht traditionelle Annahmen über Lehren, Lernen, Befähigung und Lernförderung in Frage und verlangt neue Antworten. Insofern ist noch viel Forschungsarbeit zu leisten. Erwachsene sind sehr pragmatische, selektive und „wählerische“ Lerner. Deshalb muss in der Erwachsenenbildung ständig nach neuen Ansätzen und Modellen für tatsächliche Lebenssituationen gesucht werden. Partizipatives Lernen, das auf vorhandenen Erfahrungen aufbaut, könnte sich als eine Möglichkeit erweisen, wie die Erwachsenenbildung zum übergreifenden Ziel einer verantwortlichen, demokratischen, pluralistischen Gesellschaft beitragen könnte.

54) Das Netzwerk der *citizenship sites* bietet Zugang zu den Erfahrungen, die im Projekt „Education for Democratic Citizenship“ des Europarats gesammelt wurden und gibt auch Aufschluss über besonders gelungene Ansätze.

55) Pineau, G., *Vers un Paradigme de Recherche-Formation en Réseau*, in: *Estado Actual da Investigacao em Ciências da Educação*, Porto 1994, Soc. Port. de C. Da Educação.

56) Forrester, K., und Carey, L., *Citizenship and Learning: a Draft Synthesis Report on Sites of Citizenship*, Strasbourg 1999, C. Europe Doc. DECS/CIT (97) 23.



## TEIL 2

### METHODEN UND ANSÄTZE

#### 2.1 DEMOKRATIE-LERNEN IN EUROPA – ALLGEMEINE MERKMALE

Hauptanliegen des Demokratie-Lernens ist es, die demokratische Kultur der Rechte und Pflichten zu fördern, zu stärken und zu schützen, die als Schlüssel zu einer effizienten und nachhaltigen Partizipation der Bürger angesehen wird. Dazu gehören das Wissen um und das Bekenntnis zu gemeinsamen demokratischen Werten ebenso wie das Wissen über demokratische Institutionen und Verfahrensweisen, die den Schutz und die Weiterentwicklung dieser Werte sicherstellen. Zusätzlich zielt dieser Lernprozess darauf, lebenslang Bedingungen dafür zu schaffen, dass wichtige Informationen, Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem breiten Spektrum formaler und nicht-formeller Lernumgebungen erworben, erprobt und verbreitet werden können (s. Birzea, 1996<sup>57</sup>; Veldhuis, 1997<sup>58</sup>; Audigier, 1999<sup>59</sup>).

**Zum Demokratie-Lernen gehören** (siehe *Abbildung 5*):

- *ein multiperspektivischer, interdisziplinärer und kontextorientierter Ansatz* beim Lehren und Lernen für demokratischen Wandel;
- die Entwicklung und Zusammenführung *spezifischer kognitiver, affektiver und praktischer Fertigkeiten und Kompetenzen*, die das Individuum befähigen, besser mit den Anforderungen und Risiken einer partizipatorischen Demokratie umzugehen;
- ein lebenslanger Prozess des Erwerbs, der Aneignung, Umsetzung und weiteren Stärkung *staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten*;
- *die Befähigung*, verstanden als individuelle und kollektive Spielräume für Handeln und Veränderung vor dem Hintergrund eines verstärkten Bewusstseins, welche Entscheidungen gesellschaftlich wichtig sind;
- eine Umwelt, die *horizontale Formen der Interdependenz zwischen Individuum und Gruppe* anerkennt und weiter entwickelt;
- Bedingungen, die *soziale Bindungen wiederherstellen*, indem die vielfältigen Identitäten der Bürger betont werden und die soziale Integration gefördert wird;
- *Kooperation und Partnerschaft* aller Beteiligten und aller Bereiche auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene bei dem Anliegen, Bildungsstrategien zu entwerfen und umzusetzen, die zur Förderung der Zivilgesellschaft hilfreich sind.

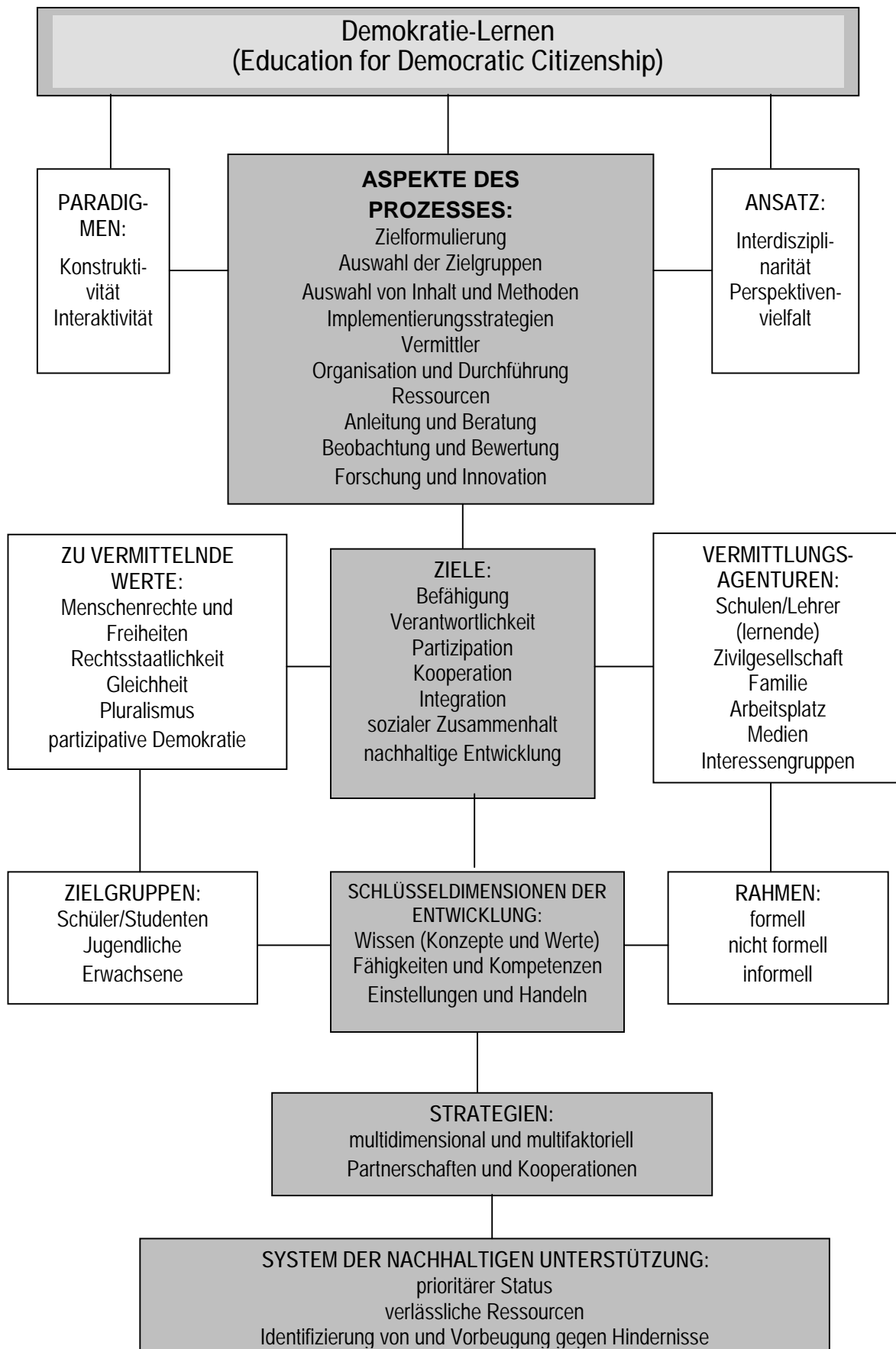
---

57) Birzea, C., *Education for Democratic Citizenship – Consultation Meeting: General Report*, Strasbourg: Council of Europe 1996, document DECS/CIT (96) 1.

58) Veldhuis, R., *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*, Strasbourg: Council of Europe 1997, document DECS/CIT (97) 23.

59) Audigier, F., *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique: Une deuxième synthèse*, Strasbourg: Conseil de l'Europe 1999, document DECS/EDU/CIT (99) 53.

Abbildung 5: Demokratie-Lernen – ein systematischer Überblick





***Demokratie-Lernen will diese Zielsetzungen verwirklichen, indem sie die Entwicklung des Individuums auf drei Ebenen fördert:***

- auf der *kognitiven* Ebene (Kenntnis der Grundvorstellungen von und Werte der Demokratie und ihrer Funktionsweise);
- auf der *gesellschaftlichen/sozialen* Ebene (Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen, die gesellschaftliches Handeln in unterschiedlichen Zusammenhängen im Laufe des gesamten Lebens erleichtern);
- auf der *affektiven* Ebene (Internalisierung der Konzepte als Werte, welche die Grundlage für sozial verantwortungsbewusste Einstellungen und Handlungsweisen abgeben).

Im Laufe des EDC-Projekts des Europarats wurden *zwei Klassifikationsschemata* für die Schlüsselkompetenzen vorgeschlagen, die für eine wirksame Partizipation in der Demokratie und der Zivilgesellschaft vonnöten sind. Sie geben einen vorläufigen Rahmen für unser Thema ab und sind als grundlegende Ziele der staatsbürgerlichen Bildung anzusehen.

In der von Veldhuis<sup>60</sup> vorgeschlagenen Klassifikation sind die Kompetenzen (Wissen, Einstellungen und Meinungen, intellektuelle und partizipatorische Fähigkeiten) mit den verschiedenen Dimensionen der Rolle des Staatsbürgers verknüpft. Er skizziert einen Minimal- und einen Maximalbestand von Schlüsselkompetenzen. Der Minimalbestand ist sehr allgemein gehalten und wird hier nicht weiter dargestellt; als Maximalbestand bezeichnet Veldhuis folgende Aspekte:

- die *politische und rechtliche Dimension* umfasst Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Handlungsweisen im Zusammenhang mit dem Funktionieren des politischen Systems und des Rechtssystems;
- die *soziale Dimension* bezeichnet die Kompetenzen, die für die Förderung sozialer Beziehungen wichtig sind;
- die *ökonomische Dimension* umfasst spezifische Kompetenzen, die für das Funktionieren von Wirtschaft und Märkten wichtig sind;
- die *kulturelle Dimension* meint die Kompetenzen, die erforderlich sind, um das kulturelle Erbe in all seiner Vielfalt verstehen und nutzen zu können.

F. Audigier<sup>61</sup> schlägt die folgenden Kompetenzbereiche vor:

- *kognitive Kompetenzen* – dazu zählen Kompetenzen rechtlicher und politischer Natur, Wissen über die Vorgänge in der Welt, Kenntnis von Verfahren sowie Kenntnis der mit Menschenrechten und Demokratie verbundenen Prinzipien und Werte;
- *affektive Kompetenzen und Wertentscheidungen* – dies zielt auf die Internalisierung der Prinzipien, die in der politischen Bildung vermittelt werden, zum Beispiel Freiheit, Gleichheit und Solidarität;
- *Handlungskompetenzen* – dies betrifft die Fähigkeit, mit Anderen zusammenzuleben und zu kooperieren, Konflikte im Einklang mit den rechtsstaatlichen Prinzipien zu lösen, und die Fähigkeit, am öffentlichen Diskurs teilzunehmen.

*Vor dem Hintergrund dieser und ähnlicher Kategorisierungen werden im folgenden Konzepte und Werte sowie die Fähigkeiten und Einstellungen skizziert, deren Entwicklung für Lehr- und Lernprozesse im Rahmen des Demokratie-Lernens bzw. der Demokratieerziehung in Europa als unerlässlich angesehen werden.*

---

60) Veldhuis, R., *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*, Strasbourg: Council of Europe 1997, document DECS/CIT (97) 23.

61) Audigier, F., *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique: Une deuxième synthèse*, Strasbourg: Conseil de l'Europe 1999, document DECS/EDU/CIT (99) 53.

### 2.1.1 Schlüsselkonzepte/Werte

*Demokratie-Lernen beinhaltet Konzepte oder zentrale Werte, die allen modernen Demokratien gemeinsam sind.* Das angemessene Verständnis dieser Konzepte/Werte und ihrer Beziehungen im Kontext von raschem Wandel und Risiko ist die Vorbedingung dafür, dass Bürger sich verantwortlich und produktiv am Prozess des demokratischen Aufbaus beteiligen können. Solche Schlüsselkonzepte sind:

- **Menschenrechte und Grundfreiheiten** (Universalität, Unteilbarkeit und Unveräußerlichkeit von Rechten und Freiheiten, internationale Menschenrechtsstandards und Kodifizierungen von Menschenrechten; ererbte Rechte; Institutionen und Verfahren zum Schutz und zur Verbreitung von Menschenrechten);
- **Demokratie** (Institutionen und Verfahrensweisen; repräsentative und partizipatorische Demokratie; demokratische Freiheiten) und demokratische Prinzipien (Herrschaft des Rechts, soziale Gerechtigkeit; Gleichheit, Pluralismus; gesellschaftlicher Zusammenhalt; Zugehörigkeit; Minderheitenschutz; Solidarität; Frieden, Stabilität und Sicherheit);
- **StaatsbürgerIn** (Kompetenzen und Verantwortlichkeit; aktive Partizipation);
- **Zivilgesellschaft** (Prinzipien, Institutionen und Verfahrensweisen in der Zivilgesellschaft; Stärkung des zivilgesellschaftlichen Bereichs; Verhältnis von Zivilgesellschaft und Staat);
- **Globalisierung** (Erscheinungsformen der Globalisierung; Unabhängigkeit und Interdependenz);
- **Entwicklung** (nachhaltige Veränderungen).

### 2.1.2 Kompetenzen

Ob und wie die Konzepte und Werte eingesetzt werden, hängt zu einem großen Teil von der Entwicklung bestimmter **Kompetenzen und Fähigkeiten** ab.

#### A) Grundkompetenzen

- kritikfähig sein und auf Argumente gestützt denken können
- kreativ und produktiv sein können
- Probleme lösen können
- bewerten und beurteilen können
- Wissen anwenden können
- ethische Überlegungen anstellen können

#### B) Spezifische Kompetenzen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verhaltensweisen

- partizipieren können
- auf unterschiedliche Arten kommunizieren können
- kooperieren und im Team arbeiten können
- debattieren, verhandeln und Kompromisse finden können
- sich auf andere Kulturen einstellen können
- Konflikte vermeiden und gegebenenfalls Konflikte lösen können
- vermitteln und Lösungen ermöglichen können
- selbstbewusst auftreten können
- demokratisch führen können
- eigene Anliegen vertreten können.

### 2.1.3 Verhaltensweisen

Neben dem Verständnis der zentralen Konzepte und Werte sowie den Fähigkeiten für aktive und verantwortliche Partizipation brauchen die Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie noch eine ganze Reihe weiterer Kompetenzen. Dazu gehören Verhaltensweisen, die gesellschaftlich verantwortungsvolles und aktives Handeln fördern, üblicherweise definiert als Übernahme von oder Bekenntnis zu (Achtung, Anerkennung, Verteidigung) etwas, das als universaler Wert einer Gesellschaft anerkannt wird. Dazu gehören:

- Bekenntnis zu den Prinzipien der Universalität, Interdependenz und Unteilbarkeit menschlicher Rechte und Freiheiten;
- Glaube an den Wert, die Würde und die Freiheit des Einzelnen;
- Unterwerfung unter die Herrschaft des Rechts, Bekenntnis zu Gerechtigkeit, Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in einer Welt voller Unterschiede;
- Bekenntnis zu Frieden und zu partizipatorischen, gewaltfreien und konstruktiven Lösungen für alle gesellschaftlichen Probleme;
- Glaube an den Nutzen demokratischer Prinzipien, Institutionen und Verfahrensweisen und an die Wichtigkeit staatsbürgerlicher Mitwirkung;
- Achtung fremder Kulturen und ihres Beitrags zur menschlichen Entwicklung; Anerkennung des Pluralismus in der Lebenswelt;
- Wertschätzung von gegenseitigem Verständnis, von Kooperation, Vertrauen und Solidarität und Bekämpfung von Rassismus, Vorurteilen und Diskriminierung;
- Bekenntnis zum Prinzip der nachhaltigen menschlichen Entwicklung, verstanden als Balance zwischen gesellschaftlichem und ökonomischem Wachstum und Schutz der Umwelt.

## 2.2 FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN DER AKTEURE IM PROZESS DES DEMOKRATIE-LERNENS

### 2.2.1 Lernender und Lehrender

Als Ansatz mit mehreren Facetten und Dimensionen hat das Demokratie-Lernen das Ziel, traditionelle Lernformen zu überwinden, bei denen die Rolle des Lehrenden auf die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten reduziert ist und die Rolle der Lernenden auf Zuhören und – hoffentlich – Rezeption dessen, was ihnen vermittelt wird. Demokratie-Lernen geht davon aus, dass in einer „Lerngesellschaft“ ein breites Spektrum von Möglichkeiten existiert, wie gelernt werden kann. Sie überschreitet die Grenzen zwischen Schule und Gesellschaft und stellt die Unterscheidungen von formaler und nicht formeller Bildung, von curricularen und nicht curricularen Aktivitäten, zwischen Schulausbildung und Sozialisation in Frage. Sie propagiert stattdessen die Reziprozität von Lernen und Lehren und fördert den permanenten Wechsel von der Lehrerrolle in die Schülerrolle und umgekehrt. Demokratieerziehung zielt auf den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen, die gesellschaftlich verantwortungsvolles Handeln und Veränderung ermöglichen, und dabei weist sie alle Merkmale von zweckgerichtetem menschlichem Verhalten auf, in dem entwickelte Theorie mit öffentlichem Diskurs verbunden wird.

In diesem Zusammenhang hat der *Lehrende* eher die Rolle desjenigen, der vielfältige Gelegenheiten für Lernerfahrungen schafft und Brücken zwischen den Ressourcen der Gesellschaft und ihren Nutzern baut. Die Lehrer vermitteln und erleichtern den Zugang zu Informationen, sie halten sich (im Idealfall) permanent über neue gesellschaftliche, politische und technologische Entwicklungen auf dem Laufenden und achten stets auf die sich ändernden Ansprüche der Lernenden.

Die *Lernenden* beteiligen sich aktiv an der Gestaltung des Lernprozesses, sie entscheiden mit über Inhalte, Methoden und Lehr-/Lernstrategien. Der Lernprozess wird damit zu einem interaktiven Vorgang, bei dem die Bildungsziele ausgehandelt, unterschiedliche Erfahrungen eingebracht und gemeinsam erörtert werden.

**Reziprozität** ist kennzeichnend für den gesamten Prozess einschließlich Bewertung und Evaluation. Wechselseitige Beurteilung und der Einsatz quantitativer Methoden, um die Ergebnisse des Lernprozesses zu messen, wirken sich stark auf die Lehr- und Lernabläufe aus. Dadurch sind beide Seiten, Lehrende und Lernende, verantwortlich für den Bildungsprozess und seine Ergebnisse.

So gesehen, **verändern sich die traditionellen Rollen und Kompetenzen von Lehrern und Schülern**. Beim Lehrenden sollen folgende Veränderungen erreicht werden:

- *interdisziplinäres Wissen anstatt in Sachgebiete aufgespaltenes Wissen* in den Bereichen: Lerngegenstände; Theorien und Probleme der menschlichen Daseins; Adäquatheit unterschiedlicher Lerntheorien für bestimmte Bildungsziele (behavioristisch, kognitiv, humanistisch); Prinzipien von Lehr-/Lernprozessen; Organisation und Durchführung von Lernerfahrungen in Gruppen;
- *vielfältige und dynamische Lehrprozesse an Stelle von linearen und statischen* in allen Dimensionen einschließlich a) Planung und Festsetzung von verschiedenen Zielen; b) flexible Leitung von Kursen und Gruppen; c) unterschiedliche Lehrmodelle von Direktunterricht über offene Bildung und kooperatives Lernen; und d) wechselseitige Bewertung und Evaluation;
- *vielfältige Lernziele anstelle von rein kognitiven*, denn nur so wird der Vielgestaltigkeit und dem Wandel in der modernen Welt Rechnung getragen; im Mittelpunkt soll dabei stets das Ziel stehen, dass der Einzelne seine Lebensbedingungen verbessern und handlungsrelevante Fähigkeiten einüben kann.

Der Lehrende muss vor allem von der Effektivität des Lernprozesses überzeugt sein, das heißt davon, dass seine Schüler in der Lage sind zu lernen und dass er selbst ihnen dabei helfen kann.<sup>62</sup>

Beim Demokratie-Lernen werden **bestimmte Kompetenzen des Lehrers** besonders wichtig, die in dem Prozess, der die Lernenden auf den Weg zu verantwortungsbewusster staatsbürgerlicher Teilnahme führt, entscheidend sein können:

- die Fähigkeit, ein Problem mit den Augen des Lernenden und unter Berücksichtigung seines sozialen Hintergrundes, Alters und Bildungsniveaus zu betrachten, sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Positionen und Wahrnehmungsweisen vorurteilsfrei nachzuvollziehen;
- die Fähigkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Lehrendem und Lernenden sowie zwischen den Lernenden untereinander wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu respektieren;
- die Rechte der Lernenden zu achten und auf ihre Bedürfnisse und Interesse einzugehen;
- in der Lage zu sein, sich kontroversen Themen zu stellen, unklare und schwierige Situationen im Kurs oder in der Schule zu bewältigen;
- sich selbst und die Lernenden aktiv auf lokaler, nationaler und globaler Ebene einzubringen;
- die Überzeugung, dass Verbesserungen möglich sind und dass jeder daran mitwirken kann;
- die Fähigkeit, die eigenen Prioritäten in einen allgemeinen Rahmen von Themen und Werten einzubringen und auf die Entscheidungen der Lernenden einzugehen;
- die Bereitschaft, vor der Gruppe Fehler einzugestehen und daraus zu lernen;
- die Fähigkeit, die durch den heimlichen Lehrplan verursachten Probleme anzusprechen und offen zu diskutieren.

Es versteht sich von selbst, dass diese Kompetenzen des Lehrenden Einfluss auf die Entwicklung der Lernenden haben, insbesondere auf ihre Selbstachtung, Unvoreingenommenheit, Motivation, positive Wahrnehmung von Unterschieden, Fairness, kreative Neugier und vor allem auf ihre Bereitschaft, sich aktiv an der Arbeit der Gruppe zu beteiligen und zu kooperieren. Indem die Lernenden die Freiheit erproben, an alltäglichen institutionellen Aktivitäten teilzunehmen, verlassen

---

62) Mclrath, D., und Huitt, W., *The Teaching/Learning Process: A Discussion of Models*, Valdosta 1995.

sie ihre traditionellen Rollen: Sie selbst bringen ihren Lehrern etwas bei, geben ihnen ein Feedback, stellen ihre Arbeitsroutine in Frage und veranlassen sie, ihr Lehrverhalten so zu verändern, dass es den Bedürfnissen der Gruppe besser entspricht. In der Folge werden die Schulen immer mehr zu Lernorten, die mit anderen Bereichen der Gesellschaft insgesamt verzahnt sind, und sind nicht mehr nur Institutionen, in denen formales Wissen und formale Fertigkeiten gelehrt werden, ohne dabei jemals die individuellen und gesellschaftlichen Bereiche zusammenzuführen.

Die wichtigsten, wahrscheinlich entscheidenden **Kompetenzen von „Schülern“ und „Lehrern“**, die interaktiven Unterricht und eine interaktive Lernumgebung in der Schule möglich machen, sind:

- *kritisches Denken* – die Fähigkeit, sich Informationen zu beschaffen, sie zu analysieren und auszuwerten, wobei interdisziplinäres Wissen, vielfältige Fähigkeiten und eine kritische Herangehensweise genutzt werden; Entscheidungen werden auf der Grundlage von Argumenten und Beweisen getroffen, und eine Position wird angesichts eines überzeugenden Gegenarguments revidiert;
- *kreatives Denken* – die Fähigkeit, neue und ungewohnte Wege zu finden, um im Prozess der Problemlösung Fakten zusammzusetzen, ohne auf grobe Verallgemeinerungen, Vorurteile und Stereotypen zurückzugreifen;
- *gesellschaftsorientiertes, soziales Denken* – die Fähigkeit, Fakten und Themen zu analysieren und Entscheidungen zu treffen mit Blick auf die Bedürfnisse anderer und der Gesellschaft insgesamt, Egoismus und Ethnozentrismus zu bekämpfen; die Bereitschaft zum offenen Austausch mit anderen und zum Lernen von anderen;
- *zukunftsorientiertes Denken* – die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und Entscheidungen zu bewerten mit Blick auf das Ziel, eine gerechtere Zukunft zu schaffen.

### 2.2.2 Schule und Gesellschaft

Die Schule ist eine wichtige gesellschaftliche Institution. Und wie andere Institutionen der Gesellschaft – Familie, die Kirchen usw. – kann sie ganz grundlegend definiert werden als ein Ort, an dem Lernvorgänge wie der Transfer von Wissen, Verhaltensregeln und Werten stattfinden. In der Schule wird die dominierende Kultur und die soziale Struktur der Gesellschaft weitergegeben. Insofern verleiht die Schule Identität und ermöglicht die Orientierung über die Funktionsabläufe in der Gesellschaft. Für den Schüler ist die Schule auch eine wichtige Sozialisationsagentur.

Schließlich ist die Schule in den meisten Fällen eine staatliche Anstalt und darum notwendigerweise eine Einrichtung der Verwaltung oder Bürokratie – dieser Aspekt ist von entscheidender Wichtigkeit, denn er erklärt die inhärent autoritäre Struktur der Schule, ihre Abhängigkeit von Gesetzen und Bestimmungen, von Lehrplanentscheidungen und administrativen Vorgaben.

#### 2.2.2.1 Grundfunktionen der Schule

**Die Schule erfüllt ihre Grundfunktionen auf drei Arten:**

**Erstens gibt die Schule Wissen und Kompetenzen an die nächste Generation weiter**, so dass sie in der Lage ist, am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben der Gesellschaft teilzunehmen und „richtige“ Aufgaben im Berufsleben zu übernehmen. Das setzt grundlegende Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen voraus, kulturelle Fertigkeiten, berufliche Kenntnisse und andere „Schlüsselqualifikationen“ wie Kooperationsfähigkeit, Teamgeist, Fairness usw. In einem allgemeineren Sinne hat die Schule einen wichtigen Anteil an der Bildung des „Humankapitals“ einer Gesellschaft.

**Zweitens trägt die Schule zur ungleichen Verteilung von sozialem Status in einer Gesellschaft bei** und beeinflusst damit die „Lebenschancen“ eines Menschen. Der Ausbildungserfolg von Schülern und Studenten gibt vor, welche beruflichen Wege ihnen offen stehen, denn je nach ihren intellektuellen

tuellen Fähigkeiten werden sie auf unterschiedliche Ebenen des Bildungswesens und später des Berufslebens verteilt. Dies wird als die „Selektions- und Allokationsfunktion der Schule“ bezeichnet: Die Gesellschaft reproduziert ihre soziale Struktur durch die Selektion in der Schule. Das Ergebnis ist soziale Ungleichheit, und in offenen, liberalen Gesellschaften wird sie begründet mit den unterschiedlichen Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten der Einzelnen.<sup>63</sup>

***Drittens hat die Schule als Pflichtanstalt eine wichtige Aufgabe im Prozess der sozialen und politischen Integration.*** Formell wird das in vielen Fällen durch landesweite, regionale oder lokale Lehrpläne und durch gewisse Grundvorgaben erreicht. Darüber hinaus vermittelt die Schule offen und versteckt eine Reihe von Normen und Verhaltensmustern, die teils kodifiziert (wie Statuten einer Schule, Verhaltenskodizes usw.), teils eher informeller Natur sind (wie bestimmte Interaktions- und Kommunikationsmuster zwischen Lehrern und Schülern). Fend bezeichnet dies in seiner *Theorie der Schule* als die „Legitimations- und Integrationsfunktion“ der Schule.<sup>64</sup>

### **2.2.2.2 Die „Sozialisationsfunktion“ der Schule**

Angesichts dieser drei Grundfunktionen wird offensichtlich, dass die Rolle der Schule nicht auf die „systematische Organisation von Lernprozessen“ beschränkt ist, sondern den Schülern in einem sehr viel umfassenderen Sinn soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Orientierung geben soll. Als ein Ort, an dem unterschiedliche Geschlechter, Altersgruppen, Religionen und zunehmend auch unterschiedliche ethnische Gruppen und Kulturen Tag für Tag zusammenkommen, bietet die Schule vielfältige Gelegenheiten für soziales Lernen und praktische soziale Erfahrungen.

***Drei Elemente machen die „Sozialisationswirkung“ der Schule aus:***

***Erstens beginnt die Schule an einem entscheidenden Punkt der kindlichen Entwicklung.*** Die Entscheidung, die Familie regelmäßig zugunsten einer anderen Institution zu verlassen, fällt nicht freiwillig. Die Zugehörigkeit des Kindes zum „Schulsystem“ wird vom Gesetz verfügt und ohne besondere Rücksicht auf persönliche Vorlieben und soziale Bindungen (Freundschaften) durchgesetzt. Verglichen mit der bisherigen Umgebung und den bisherigen Lebensumständen des Kindes kann die Schule als eine „extraterritoriale“ Institution bezeichnet werden, nicht nur in geographischer Hinsicht, sondern im Hinblick auf das Maß an Anpassung, Selbstbeherrschung und Disziplin, das dort gefordert wird. Die Schülerrolle verlangt noch weitere Anpassung. Die Schüler müssen die Macht und Autorität von Fremden anerkennen, Verhaltensregeln und Orientierungsweisen lernen. Die Verhaltensregeln in der Schule sind weniger flexibel<sup>65</sup> als in den meisten Familien.

***Zweitens ist die Beziehung zwischen dem Lernenden und dem Vermittler (dem Lehrer) durch relativ rigide Erwartungen des Letzteren an Leistungen und Benehmen der Schüler charakterisiert.*** Kriterien wie Disziplin, Druck, die Anwendung von Sanktionen usw. sind (im positiven wie im negativen Sinne) die Schlüsselemente in diesem Prozess. Die in der Schule geltenden Kommunikationsregeln sind von zentraler Bedeutung. Sie unterscheiden sich oft von den Regeln, die außerhalb der Schule gelten (in der Familie, aber vor allem innerhalb der Jugendkultur und der Gleichaltrigengruppen) und erscheinen deshalb oft als starr, restriktiv und sogar widersprüchlich. Die Komplexität der formalen und informellen Vorschriften, Regeln, Gepflogenheiten und Verfahrensweisen in der Schule kann als ein „heimlicher Lehrplan“ betrachtet werden – dabei lernt der Schüler, sich solchen Regeln anzupassen. Die scheinbar erreichte Einmütigkeit beider Seiten – des Vermittlers und des Schülers – muss nicht unbedingt der Realität entsprechen, sehr häufig ist sie das Ergebnis von Autorität und Sanktionen.<sup>66</sup>

---

63) Siehe Hans Peter Henecka, *Schule als Institution und Lebenswelt*, in: Gerd Hepp/Herbert Schneider, *Schule in der Bürgergesellschaft*, Schwalbach/Ts. 1999, S. 64ff.

64) Helmut Fend, *Theorie der Schule*, München, Wien, Baltimore 1980.

65) Vgl. Henecka 1999, S. 72.

66) Vgl. Henecka 1999, S. 74ff

**Drittens werden der Schule zunehmend Aufgaben übertragen, die über ihren ursprünglichen Auftrag hinausgehen.** Durch den dramatischen Anstieg der Scheidungszahlen, die Auflösung von Ehen und Familie, die wachsende Zahl von Alleinerziehenden, die Zunahme von Alkohol- und Drogenproblemen, von Gewalt und Kriminalität muss der Lehrer oft einen beträchtlichen Teil seiner Zeit damit verbringen, sich um psychosoziale Probleme zu kümmern und die Funktion eines Ratgebers oder sogar Therapeuten übernehmen – wozu er oder sie nicht ausgebildet ist und wozu auch die Zeit<sup>67</sup> und die Motivation fehlen.

Als eine Einrichtung der Gesellschaft ist die Schule den allgemeinen Bedingungen des sozialen Wandels unterworfen, und sie bzw. der Lehrer muss auf die psychologischen und sogar therapeutischen Bedürfnisse eingehen, wenn andere Sozialisationsagenten ihre Aufgabe nicht mehr erfüllen oder einfach nicht mehr akzeptiert werden.

Alle modernen Gesellschaften sind davon betroffen, dass das Vertrauen der Menschen in die Institutionen und auch in ihre Mitmenschen schwindet. Zur „Sozialisationsfunktion“ der Schule muss es daher in Zukunft gehören, dass eine Atmosphäre geschaffen wird, in der Vertrauen wachsen kann.

### 2.2.3 Individuum und Gesellschaft

Wie erwähnt, leiden alle modernen Gesellschaften an einem Rückgang des Vertrauens in Institutionen und Mitmenschen. Die Demokratien leiden überdies an einer abnehmenden Bereitschaft zur Partizipation, von der Wahlbeteiligung bis zum freiwilligen Engagement, an zunehmender politischer Apathie und der verbreiteten Einstellung, dass „die eigene Meinung nicht mehr zählt“.<sup>68</sup>

Die Vorbereitung junger Menschen auf ihre Rolle als Staatsbürger in einer demokratischen Gesellschaft ist eine zentrale Aufgabe der Bildung generell und ganz besonders des Demokratie-Lernens. Wie schon oben mehrfach betont, ist es das Ziel dieses Lernens, den Einzelnen zu „bewusstem und verantwortlichem staatsbürgerlichem Handeln“ zu befähigen.

Staatsbürgerliches Handeln ist ein inhärenter Teil der „Zivilgesellschaft“; die **allgemeinen Erfordernisse einer Zivilgesellschaft** sind:

**Selbstorganisation:** Damit ist das Vorhandensein kleiner, unabhängiger, aus freiwilligem Engagement von Individuen entstandener Organisationen gemeint, deren Ziel es ist, Aufgaben der Gemeinschaft zu lösen.

**Gemeinschaftsgeist:** Damit sind die klassischen staatsbürgerlichen Tugenden gemeint, die Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft oder Gemeinschaft, aber auch die Unterstützung der Gemeinschaft bei allen Aktivitäten, die eine „Stärkung“ der Menschen zum Ziel haben.

**Freiwilliges zivilgesellschaftliches Engagement:** Partizipation kann nicht auf die Wahlbeteiligung beschränkt bleiben, sie ist vielmehr ein kontinuierlicher Prozess der Mitsprache bei öffentlichen Angelegenheiten und Entscheidungen. Partizipation bedeutet, dass die politischen Entscheidungsprozesse und die gesellschaftlichen Ansätze als komplementäre Strategien zur Lösung von Problemen betrachtet werden; ehrenamtliches Engagement kann dabei eine wichtige Rolle spielen und gleichzeitig staatliche Ressourcen für andere Zwecke frei machen.

**Zivilgesellschaftliche Kompetenz:** Sie erfordert Interesse an politischen Vorgängen, die Bereitschaft zur Partizipation, Mitarbeit und vielleicht sogar Mitgliedschaft in politischen Parteien, ehrenamtlichen Gruppen und Vereinigungen. Zivilgesellschaftliche Kompetenz darf nicht mit politischer Kompetenz verwechselt werden – Letzteres meint die Fähigkeit, politische Themen zu verstehen und kompetent zu diskutieren.

---

67) Vgl. Henecka 1999, S. 73.

68) Zahlreiche Untersuchungen und Diskussionsbeiträge befassen sich mit dem Rückgang des Vertrauens und der abnehmenden Partizipationsbereitschaft, dies ist eines der zentralen Themen der Kommunitarismusdebatte. Siehe beispielsweise Robert D. Putnam, „Bowling Alone: America's Declining Social Capital“, in: *Journal of Democracy*, 6, Januar 1995, S. 65-78.

**Eine Kultur des Dialogs und der Kommunikation:** Kommunikation ist in jeder modernen Gesellschaft sehr wichtig, aber als öffentliche Kommunikation muss sie strukturiert und organisiert werden, ganz besonders bei kontroversen Themen. Der Einzelne muss grundlegende kommunikative Fähigkeiten erwerben, damit er oder sie in der Lage ist mitzureden.

**Toleranz gegenüber anderen und die Fähigkeit, Kompromisse zu schließen:** Kontroverse Themen müssen auf der Grundlage von Kompromissbereitschaft diskutiert werden. Und da die meisten Gesellschaften heute multikulturell sind, gehört zum Kompromiss auch in der einen oder anderen Form die Anerkennung anderer Kulturen und Einstellungen.

Die Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft entwickelt sich nicht natürlich oder automatisch, sie muss vielmehr gelehrt und gelernt werden. Demokratieerziehung spielt eine Vermittlerrolle in dem Prozess, das für die Partizipation in der Zivilgesellschaft erforderliche Wissen zu sammeln und die Bereitschaft zur Partizipation aufzubauen. Wenn – wie es anscheinend der Fall ist – die modernen Zivilgesellschaften tatsächlich aktivere und besser informierte Bürger brauchen, dann müssen die Ausbildungsprozesse, welche die Menschen zur Partizipation befähigen, den neuen Erfordernissen angepasst werden.

## 2.3 ÜBERBLICK ÜBER DIE METHODIK DES DEMOKRATIE-LERNENS

### 2.3.1 Die wechselseitige Abhängigkeit von Zielen, Inhalt und Methodik

Alle methodischen Entscheidungen hinsichtlich Lehr-/Lernprozessen im Bereich des Demokratie-Lernens müssen in einem größeren Kontext betrachtet werden, das heißt im Hinblick darauf, wie die Rolle des Staatsbürgers gegenwärtig und in der Zukunft erfahren und ausgefüllt wird. Die Methodik des Demokratie-Lernens ist deshalb ein komplexes Thema, bei dem politische und curriculare Entscheidungen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene mit hineinspielen und ebenso die pädagogischen Entscheidungen des Vermittelnden in der Lernumgebung. Zunehmend wird diese Form der Bildung jedoch auch durch externe Faktoren mit beeinflusst, wie beispielsweise durch die Vorerfahrungen der Lernenden und die Informationen, die sie aus den Medien und von anderen Instanzen außerhalb der Lernumgebung erhalten.

Vor diesem Hintergrund ist klar, dass alle methodischen Entscheidungen in der staatsbürgerlichen Bildung einer Reihe von (vorgegebenen) **Bedingungsfaktoren** und darüber hinaus etlichen Variablen Rechnung tragen müssen.

**Zu den vorgegebenen Faktoren zählen:**

- Alter der Lerngruppe
- individuelle Lernfähigkeiten
- sozio-ökonomischer Hintergrund
- Vorwissen
- Sozialisationserfahrungen

**Zu den Variablen zählen:**

- Intensität des Interesses an Demokratiebildung
- Motivation
- Bedürfnisse
- Lernmethoden
- soziale Perspektiven (Klima der Lernumgebung, künftige Lebenschancen)
- soziale Erfahrungen und Kommunikation
- Lernbarrieren



Dabei darf nicht vergessen werden, dass mit „Methoden“ der Demokratiebildung keine simplen Rezepte „Wie man lehrt“ gemeint sind, das heißt auf den Lehrenden zentrierte oder andere didaktische Formen der „Unterweisung“.

In der modernen Diskussion über politische Bildung / Demokratiebildung spielt der *Begriff des „pädagogischen Konzepts“* eine große Rolle. Er umfasst

- die *überlegte Auswahl* eines Themas oder Gegenstandes
- die Formulierung von angestrebten *Zielen* des Vermittlungsprozesses
- die *Organisation* des Lernprozesses und die Entscheidung für eine Unterrichtsstrategie
- die *Präsentation* von Inhalten
- die *Evaluierung* der Ergebnisse

**Modernes Unterrichten** beschränkt sich nicht auf eine einzige pädagogische Strategie oder Methode, sondern nutzt verschiedene Ansätze, oft werden mehr als drei oder vier in einer einzigen Lernsequenz eingesetzt.<sup>69</sup> Wie zahlreiche Studien gezeigt haben, verbessert Vielfalt in den Unterrichtsmethoden den Lernerfolg. Es bleibt die Frage, welcher „Mix“ von Unterrichtsstrategien angewendet werden sollte, welche für die jeweiligen Lernenden, in der jeweiligen Lernumgebung und mit den zur Unterstützung des Lernprozesses verfügbaren Ressourcen geeignet sind.

### 2.3.2 Auswahl des Lerngegenstandes

Die *Themenauswahl* hängt von fünf Aspekten ab:

- *Wissen* und/oder *Informationsbedarf* des Vermittelnden
- *Relevanz* des Themas für die Lernenden („wird das Thema ihre künftigen Lebenschancen und/oder staatsbürgerlichen Kompetenzen verbessern?“)
- *Erwartungen* des Vermittlers hinsichtlich des Interesses der Lernenden
- *sozio-ökonomischer Hintergrund* der Lernenden
- (bei formalen und institutionalisierten Lernprozessen) *curriculare Anforderungen* hinsichtlich des Themas.

### 2.3.3 Formulierung von Zielen für den Vermittlungsprozess

Grundlegende Ziele oder Anliegen des Vermittlungsprozesses sollten in Abstimmung mit den oben genannten Bedingungsfaktoren und Variablen formuliert werden. Zentrale Anliegen des Lehrens und Lernens in der Demokratiebildung sind:

- die Fähigkeit, aktuelle gesellschaftliche und politische Probleme und Konflikte zu analysieren
- der Erwerb von historischem Hintergrundwissen
- die Fähigkeit zu kritischer Reflexion
- die Anleitung zu autonomer, selbstbestimmter Forschung und vertieftem Studium
- die Anleitung zu praktischer Partizipation und gesellschaftspolitischer Einmischung

---

69) Siehe Murray Print et al. (Hg.), *Civic Education for Civil Society*, Civitas International, London 1999, S. 82.

### 2.3.4 Organisation der Vermittlungsprozesse

Vor jeder Entscheidung über die Vermittlungsstrategie sollten vier Fragen gestellt werden:

- Ist der *Vermittlungsprozess* für das gewählte Thema *angemessen*?
- Ist die *thematische Komplexität* vor dem Hintergrund der Bedingungsfaktoren, die auf den Lernenden einwirken (siehe oben), *adäquat*?
- Sind *didaktische Prinzipien* auf das Thema *anwendbar*?
- Sind *Ressourcen* zur Unterstützung des Vermittlungsprozesses (Material, Medien, Informationen) *verfügbar*?

### 2.3.5 Methoden zur Präsentation des Themas

Die für die Präsentation des Themas gewählten Formen werden letztlich natürlich vom Rahmen und den Zielen des Lernprozesses sowie von Zeit, Ressourcen und den verfügbaren Medien abhängen. Besonders häufig kommen in der politischen Bildung „erfahrungsgestützte Methoden“, „mediengestützte Methoden“ und „analysegestützte Methoden“ zum Einsatz. Hier einige Beispiele:

#### Erfahrungsbasierte Methoden

##### *Formen der Erfahrung:*

- „mitgebrachte“ Erfahrung (die Gesamtheit der früher von Schülern erworbenen Erfahrungen und Rollenerwartungen in Familie, Gleichaltrigengruppen, Schule, öffentlichem Leben und so weiter)
- „angeleitete“ Erfahrung (Erfahrungen aus Büchern und Handbüchern, aus Medien, Schulmaterial und so weiter)
- „kollektive“ Erfahrung (Erfahrungen aus dem Lernprozess, aus kollektiven Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers)

##### *Anwendungsmethoden:*

- Begegnungen mit anderen Menschen (Beobachtung, Interviews, Umfragen, Expertenbefragung)
- Simulation (Rollenspiel, Simulation von Planungen, Anhörungen, Debatten, Gerichtsverfahren usw.)
- Produktion (von Rundbriefen, Texten, Filmen, Videos, Theaterstücken, Plakaten usw.)

#### Mediengestützte Methoden

##### *Relevante Aspekte:*

- Die Medien berichten über konkrete Situationen, aber die Lernenden interpretieren sie unterschiedlich. Der Einfluss der Medien auf die Lernenden hängt auch von Zugang und Verfügbarkeit ab.
- Die Medien können gleichzeitig ein *Thema* des Demokratie-Lernens sein (Einfluss der Medien auf das Alltagsleben, auf Berufe, die Gesellschaft usw.), ein *Mittel* des Lernprozesses (Medien ermöglichen den Zugang zu ganz neuen Formen des Lehrens und Lernens – Kommunikation über große Entfernungen hinweg) oder *Gegenstand von Diskussion* und Kritik (Medienkritik seitens der Lernenden, Diskussion der Folgen, die Mediennutzung durch Kinder hat usw.)

##### *Formen von Medien*

- gedruckte Medien (Zeitungen, Magazine, Handbücher, Materialien, Fotokopien, Karikaturen, Statistiken usw.)

- audiovisuelle Medien (Videos, Audiokassetten, Filme)
- Online-Medien (Computerprogramme, Internet, E-Mail)

***Mediengestützte Formen:***

- Lesen, interpretieren, analysieren
- audiovisuelle Medien konsumieren oder produzieren
- Diskussionsforen im Internet nutzen oder schaffen

***Relevante methodische Aspekte:***

- Welche Inhalte werden durch das Medium vermittelt?
- Mit welchen Zielen?
- Wie präsentiert das Medium die Inhalte (Auswahl der Themen, verwendete Bilder, Verbindung von Wort und Bild)?
- Eignet sich mediengestütztes Lernen besonders gut für die Themen und Ziele des Lernprozesses?
- Welche gesellschaftlichen und politischen Argumente werden indirekt von den Medien transportiert?
- In welcher Lernsituation können/sollten Medien eingesetzt werden?
- Welche Form der Vorbereitung und Nachbereitung wird erforderlich sein?
- Wie sollten die Medien das Lernverhalten/die Lernergebnisse beeinflussen?
- Welche Auswirkungen haben die Medien auf die Kommunikationsprozesse und die Kooperation innerhalb der Lerngruppe sowie zwischen Lernenden und Vermittlern?
- Welche Beziehung besteht zwischen dem gewählten Medium und anderen Formen des Wissens-transfers?

**Analysebasierte Methoden**

***Fallstudien:***

Beschreibung, Präsentation, Analyse von konkreten gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen oder rechtlichen Problemen und Themen

- Motivierung für das Thema und spontane Reaktion
- Beschreibung des Themas
- Präsentation und Diskussion
- Entwicklung von Lösungen
- Diskussion von Lösungen
- Analyse der Konsequenzen

***Textanalyse:***

Untersuchung und Interpretation von Zeitungsartikeln, aktuellen und historischen Dokumenten usw.

***Medienanalyse:***

Untersuchung von Präsentationstechniken der Medien, Manipulationstechniken, Analyse latenter politischer Absichten in Medienpräsentationen usw.

***Statistische Analyse:***

Wie werden Statistiken gelesen? Wie werden Daten gesammelt? Wie werden längerfristige Trends interpretiert usw.?

### 2.3.6 Evaluierung der Ergebnisse

Die Entscheidung für eine bestimmte Strategie und bestimmte Ansätze des Vermittlungsprozesses wird letztlich Einfluss darauf haben, welche Ergebnisse zu erwarten sind. Wenn in unseren hochentwickelten Informationsgesellschaften über die gewaltige Informationsflut im täglichen Leben geklagt wird, dann kann eine mögliche Lösung darin bestehen, das Prinzip der „*Auswahl exemplarischer Themen*“ anzuwenden.

Fallstudien und Modellentwürfe sind Methoden, die „*Lernen durch direkte Erfahrung*“ ermöglichen und damit den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, um Fragen der Demokratie und Zivilgesellschaft zu verstehen. Ein wünschenswertes Ergebnis eines solchen Lernprozesses könnte sein, dass der Lernende zuversichtlicher und unabhängiger an die Beschaffung von Informationen und die weitere Beschäftigung mit dem Thema herangeht.

Ähnlich werden bei einem *problemorientierten Ansatz* die Ergebnisse nur bestimmte Ziele des Demokratie-Lernens betreffen: Entwicklung von problemlösendem Denken; Erkenntnis und Bewusstmachung von Schlüsselproblemen in einer Gesellschaft; analytische Fähigkeiten zur Bewertung von Schlüsselproblemen. Bei diesem Ansatz stellen Probleme von Politik und Gesellschaft den Hauptinhalt im Vermittlungsprozess dar.

Ein Problem besteht, wenn ein Individuum mit einer Situation konfrontiert ist, die einen unerwünschten Ausgangspunkt und/oder unerwünschte Folgen hat, und eine rationale Lösung dafür schwer zu finden ist.

Wenn der Lernansatz auf solche Probleme ausgerichtet wird, dann sollte der Lernende in die Lage versetzt werden zu analysieren, welche Bedingungen zur Entstehung der Probleme geführt haben, und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

*Kontroverses Lernen* kann als ein Schlüsselbereich in der Methodik der staatsbürgerlichen Bildung betrachtet werden, vielleicht ist es sogar *das* Schlüsselement für die berufliche Identität und das berufliche Ethos des Lehrers. Wenn ein Thema im größeren politischen und gesellschaftlichen Rahmen kontrovers diskutiert wird, muss es auch im Bildungsprozess kontrovers diskutiert werden. (Das ist eines der Postulate des „Beutelsbacher Konsens“ in Deutschland.)<sup>70</sup> In den pluralistischen modernen Demokratien werden fast alle Themen und Probleme kontrovers diskutiert. Im Rahmen des Bildungsprozesses hingegen erfordert dies große Flexibilität, Toleranz und Sensibilität auf Seiten des Vermittlers, damit keine einseitigen oder eingefärbten Darstellungen des Themas gegeben werden. Die Ergebnisse solcher Lernprozesse sind schwer „messbar“, aber die Fähigkeit, Argumente „pro und contra“ abzuwägen und zu diskutieren, ohne die anderen Diskussions Teilnehmer „überwältigen“ zu wollen, ist bei der Beschäftigung mit jedem politischen Problem oder Entscheidungsprozess erforderlich und deshalb wichtig für die verantwortliche Wahrnehmung der staatsbürgerlichen Rolle.

Ein „*pädagogischer Ansatz*“ des Demokratie-Lernens muss den Interessen und Neigungen der Lernenden Rechnung tragen. Der „*lernerorientierte Ansatz*“ ist deshalb die direkte Alternative zum „*lehrerzentrierten Ansatz*“, der für den Unterricht in den fünfziger und sechziger Jahren typisch war. Ein wesentliches Element des „lernerorientierten Ansatzes“ ist es, Aufklärung ohne ideologische Tabus zu erreichen, kritische und selbstbestimmte Reflexion über politische Themen und Entwicklungen und selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen. Letztlich ist ein wichtiges Ergebnis eines solchen Ansatzes die Förderung von kritischem, unabhängigem Denken, das eine unabdingbare Voraussetzung für demokratische Partizipation darstellt.

Entsprechend sind andere methodische Ansätze im Demokratie-Lernen, zum Beispiel der „*handlungsorientierte Ansatz*“ und der „*wissenschaftsorientierte Ansatz*“ Alternativen, die in verschiedenen Unterrichtskonstellationen, sowohl in der Schule wie in der Erwachsenenbildung, eingesetzt

---

<sup>70</sup>) Zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsens für das Demokratie-Lernen in Deutschland vgl. Schiele, S., und Schneider, H., (Hg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, Schwalbach/Ts, 2000.

werden können. Doch die Auswahl solcher Methoden ist der „zweite Schritt“ im Lernprozess des Demokratie-Lernens: Der erste Schritt ist die Auswahl des Themas, die, wie oben erläutert, wiederum von allgemeinen curricularen oder übergreifenden Bildungserfordernissen abhängt.

Mit anderen Worten: Die besten Ergebnisse werden dann erzielt, wenn man alle oben aufgelisteten methodischen Aspekte als wechselseitig miteinander verknüpft betrachtet. Es wäre inkonsequent, eine Lernstrategie auszuwählen, zu der ein aktiver, praktischer und partizipativer Ansatz gehört, wenn der Lerngegenstand sehr akademisch oder rein theoretischer Natur ist.

## 2.4 BEDINGUNGEN DES DEMOKRATIE-LERNENS

### 2.4.1 Mit der Schule verknüpfte Bedingungen

Die Schule und die formale Bildung werden kontinuierlich dafür kritisiert, dass sie die Bürgerinnen und Bürger nicht adäquat auf die Herausforderungen und Risiken des modernen Lebens vorbereiten. Man muss die Frage aufwerfen, ob in der gegenwärtigen schulischen Landschaft echte „Demokratieerziehung“ oder „Bildung von Bürgerinnen und Bürgern“ überhaupt möglich ist. Welche Art der Unterstützung staatsbürgerlicher Lernprozesse sollte geschaffen werden? Was sollte getan werden, damit das Vorhaben gelingt, damit sichergestellt ist, dass eine solche Bildung nicht nur eine kosmetische Veränderung an Lerninhalten darstellt, sondern die multidimensionale, strukturelle Veränderung der Bildung bewirkt, die angesichts der Transformationsprozesse in den „neuen“ und den „alten“ Demokratien gleichermaßen von Nöten ist? Wie viel kann erreicht werden, und wie behutsam sollten die Veränderungen sein?

Demokratie-Lernen hat sich als Bildungsansatz in Europa (von den spezifisch deutschen Erfahrungen einmal abgesehen) eher von unten entwickelt, und so sollte es bei ihrer Einführung in den Reformländern auch bleiben. Es gibt kein Rezept für künftige konzeptuelle Entwicklungen und die künftige Implementierung, sondern es sollen mit aller Vorsicht einige Gedanken formuliert werden, die auf den Prinzipien Verantwortlichkeit, Partizipation und Kreativität gründen. Einige der für die Einführung von Demokratie-Lernen entscheidend wichtigen Gedanken sind:

- **Dezentralisierung und Transparenz der Entscheidungsfindung** in der formalen Bildung, auch bei der Curriculumkonzeption;
- **Partizipation und Kooperation** von Lehrern, Studenten, Schülern, Eltern, nichtstaatlichen Organisationen und anderen freiwillig Tätigen bei der Entwicklung formaler Bildungsprogramme für die Demokratieerziehung; Einführung eines ausgehandelten Planes für Veränderungen in der Bildung mit dem Ziel, die Verantwortung der Staatsbürger für die Festigung der Demokratie und der Zivilgesellschaft zu stärken;
- **Verantwortliche Einbeziehung aller Bereiche der Gesellschaft** bei Entwurf und Umsetzung von Konzepten und Programmen für das Demokratie-Lernen;
- **rechtliche, politische und finanzielle Unterstützung der Umorganisation und Umstrukturierung der Schulen** nach den tragenden Prinzipien der Demokratieerziehung einschließlich neuer Formen rechtlicher Regelungen und innovativer Formen der Finanzierung von Schulen und Bildungseinrichtungen auf lokaler, nationaler, regionaler und globaler Ebene;
- **Propagierung von Offenheit in den Schulen**, um die Beziehungen zwischen Schule und Kommune auf unterschiedlichen Ebenen zu flexibilisieren, einschließlich der Errichtung von Netzwerken; Besuche und Austausch von Lehrern und Schülern im eigenen Land und im Ausland; Einbeziehung von Schülern und Studenten in Projekte und Vereinigungen außerhalb von Klassenzimmer und Hörsaal; Partnerschaften mit gemeinnützigen Einrichtungen, politischen Institutionen und Bildungsforschungseinrichtungen; Bemühen, die Kooperation und Unterstützung von nationalen und internationalen Organisationen zu gewinnen;

- **kontinuierliche berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung** von Lehrenden, Schulverwaltungen und Schulexperten (Psychologen, Pädagogen, Sozialarbeiter und medizinisches Personal);
- **Gelegenheiten für die individuelle Weiterentwicklung der Lehrenden** schaffen, ihnen das Eingehen auf die spezifischen Bedürfnisse ihrer Schüler und Studenten, auf die Bildungserfordernisse und die schulischen Ziele erleichtern;
- **die Rechte und Pflichten der Schüler und Studenten in der Schule** und außerhalb der Schule entwickeln, die Rechte schützen und die Erfüllung der Pflichten sicherstellen;
- **für kontinuierliche Bewertung, Evaluierung und Entwicklung von Programmen und Projekten** des Demokratie-Lernens sowie anderer innovativer Ansätze im Bildungswesen werben.

#### 2.4.2 Mit der Gesellschaft verbundene Bedingungen

Die Beziehungen zwischen Demokratie-Lernen und der Gesellschaft insgesamt sind schwer zu definieren oder auch nur zu beschreiben, weil sie je nach politischen Strukturen in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich sein können.

Allgemein lässt sich jedoch sagen, dass jedes wirklich demokratische politische und gesellschaftliche System in der Lage sein muss, eine gesellschaftliche Ordnung zu schaffen, die allen Bürgern nicht nur die Partizipation ermöglicht, sondern auch den Erwerb des Wissens und der Kompetenzen, die für eine informierte und verantwortungsvolle Partizipation erforderlich sind.

Darüber hinaus müssen die **Gelegenheiten zum Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen auf allen Ebenen der Gesellschaft geschaffen** werden:

- in zwischenmenschlichen Beziehungen (Familie, Freunde, Nachbarn)
- in Institutionen (staatliche Behörden, Schulen, Universitäten)
- in ehrenamtlichen Vereinigungen und nichtstaatlichen Organisationen
- in Wirtschaftsorganisationen (Unternehmen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden)
- in Kirchen, kulturellen Einrichtungen und Organisationen bestimmter Volksgruppen.

Mit anderen Worten: Die Rahmenbedingungen für Demokratie-Lernen sind weitgehend dadurch charakterisiert, dass Einzelne und Institutionen bereit und in der Lage sind, auf allen gesellschaftlichen Ebenen an der Schaffung einer funktionsfähigen Zivilgesellschaft mitzuwirken.

**Um dieses Ziel zu erreichen, wird mit Blick auf die Gesellschaft folgendes vorgeschlagen:**

- Die Beziehung zwischen der Zivilgesellschaft und dem Prozess des Demokratie-Lernens darf nicht als „Einbahnstraße“ gesehen werden, sondern als ein gemeinsames Unterfangen, von dem beide Seiten profitieren.
- Vor diesem Hintergrund darf Demokratie-Lernen *nicht reaktiv* sein (das heißt auf gesellschaftlichen Wandel nur und erst dann reagieren, wenn er bereits eingetreten ist), sondern vielmehr „pro-aktiv“, also prägend und antizipierend mit dem Ziel, die künftige Entwicklung der Gesellschaft mit zu gestalten.
- Demokratie-Lernen – verstanden als Befähigung der Menschen zu selbstbestimmtem Handeln, zu Partizipation und Solidarität – vermittelt nicht nur die zentralen Basisqualifikationen, sondern auch ein breites Spektrum theoretischen und praktischen Wissens. In dieser Hinsicht findet diese Bildungsaufgabe viel zu wenig Anerkennung. Deshalb müssen die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Demokratie-Lernens beträchtlich ausgeweitet werden. Es muss einen sehr viel höheren Stellenwert in der Bildungsplanung und Bildungspolitik bekommen.

All diese Ziele können nicht durch Verordnung von oben nach unten erreicht werden, sondern müssen von unten angestrebt werden. Ein wesentliches Element, ja eine Grundbedingung für alle an Bildungsprozessen Beteiligten ist kontinuierliche Weiterbildung, ein anderes ist enge Kooperation zwischen staatlichen Institutionen und nichtstaatlichen Organisationen auf der lokalen Ebene als Quelle für Innovation und Kreativität und als Rahmen für den Erfahrungsaustausch.

## 2.5 SCHLUSSBETRACHTUNG: ORIENTIERUNGSLINIEN DES DEMOKRATIE-LERNENS

Die folgenden Überlegungen sollen die wichtigsten Elemente der vorstehenden Diskussion zusammenfassen und einige Orientierungslinien für die Diskussion über das Demokratie-Lernen in Europa umreißen.

- ***Demokratie-Lernen wird als ein innovativer Ansatz des Lehrens und Lernens in modernen Gesellschaften verstanden.*** Das primäre Anliegen ist dabei, effiziente Wege zu finden, wie die Bürger auf die Herausforderungen und Risiken in ihren sich wandelnden Gesellschaften vorbereitet werden können, indem das Wissen und die Fähigkeiten erweitert werden, die für die *produktive, konstruktive* und *verantwortliche* Einmischung in Angelegenheiten von allgemeinem Interesse erforderlich sind.
- ***Innovative Ansätze und Initiativen von unten sind unverzichtbar,*** damit effiziente Lernprozesse des Demokratie-Lernens in allen Bildungs- und Fortbildungskontexten möglich werden (in allen Schulstufen und Schularten, in den Gemeinden, am Arbeitsplatz und in der Erwachsenenbildung), und zwar *als lebenslanges Lernen*. Das setzt Wechselseitigkeit in den Beziehungen zwischen Schule-Gemeinde-Arbeitsplatz voraus: mehr Offenheit und Verantwortlichkeit der Schulen gegenüber der Gemeinde und der Arbeitswelt und stärkere Berücksichtigung der Aufgaben, die Schulen für die Gemeinden und die Arbeitswelt erbringen sollen.
- ***Dazu gehört der Glaube an den Wert und die Bedeutung des individuellen Potenzials für demokratische Entwicklung und die Macht der Bildung.*** Das vorhandene Potenzial muss gestärkt werden. Die individuelle Verantwortung für gemeinsame Ziele und das Bekenntnis zu demokratischen Werten sind nur möglich, wenn die Bürger ausreichend Vertrauen besitzen und wenn die Verantwortung sich auf allen Ebenen der Gesellschaft spiegelt. Es ist wichtig, dass das Demokratie-Lernen dem Lernenden nicht nur hilft, *Wissen über* zentrale Konzepte und Werte zu erwerben, sondern auch die *Fähigkeiten und Haltungen* zu entwickeln, die erforderlich sind, um diese Werte weiter zu verbreiten. Dazu gehört insbesondere, dass der Einfluss falscher „Autoritäten“, von Konventionen und Vorurteilen abgebaut wird und allen Bestrebungen zur Rationalisierung und Rechtfertigung von Rassismus, Ethnozentrismus und anderen Formen der sozialen Unterdrückung, Diskriminierung und Ungleichbehandlung der Boden entzogen wird.
- ***Das Hauptanliegen des Lernens über die Demokratie und für die verantwortliche Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Demokratie ist es, die Zivilgesellschaft zu stärken,*** damit alle Bürger in der Lage sind, *durch Lebenserfahrungen für ihre demokratische Rolle zu lernen*, was voraussetzt, dass sie *in einer demokratischen Umwelt* leben können.
- ***Demokratie-Lernen basiert auf Wissen, Fertigkeiten und persönlichem Engagement.*** Es geht von der Voraussetzung aus, dass nur ein gut informierter Staatsbürger den Ansprüchen gewachsen ist, die die Vorstellung einer sich immer stärker durchsetzenden Zivilgesellschaft stellt. Der Lernprozess betont indes die Wichtigkeit der Kombination von Wissen über rechtliche Grundlagen, Verfahrensweisen und Handlungsmöglichkeiten, das Verständnis grundlegender Konzepte, den Erwerb grundlegender Fertigkeiten und die Entwicklung einer verantwortungsbewussten Haltung im Interesse einer weiteren Förderung der Demokratie.

- **Da die Komplexität der Gesellschaft nur durch Wissen erfasst werden kann, ist es erforderlich, dass in den Bildungsprozessen unterschiedlichen Wahrnehmungen und Sichtweisen vermittelt werden,** der Blick für unterschiedliche Identitäten geschärft wird, eine nicht ethnozentrische Sicht der gesellschaftlichen Realität und eine nicht ausschließlich auf die Existenz der Menschheit fixierte Betrachtung der gesellschaftlichen Entwicklung praktiziert werden. Es bedeutet, dass anstelle von Schubladendenken ein interdisziplinärer und kontextorientierter Ansatz in Institutionen propagiert wird. Formale, nicht-formale und informelle Bildungsinitiativen sollten so durchgeführt werden, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, nicht nur zu wissen, *was* zu tun ist, sondern auch *wie* und *warum* etwas getan werden sollte. Möglichst breit gefächerte (und den Bedingungen der Lernenden angepasste) Vermittlung von Kenntnissen über Abläufe und vielfältige Fertigkeiten ist normalerweise die beste Voraussetzung für die Befähigung zum Engagement und die Förderung von Verantwortlichkeit und Sensibilität im demokratischen Wandel.
- **Im Mittelpunkt des Demokratie-Lernens steht somit der befähigte Staatsbürger, der für autonomes Handeln und die Beziehungen zu anderen Bürgern, Gruppen und Institutionen in der Zivilgesellschaft verantwortlich ist.**<sup>71</sup> Dies impliziert, dass die Ergebnisse der staatsbürgerlichen Lernprozesse wesentlich von den Bildungsressourcen in einer Gesellschaft abhängen. Damit sind in erster Linie die *beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrenden* im Umgang mit individuellen Unterschieden gemeint und ihre Fähigkeit, Informationen offen und mit Blick auf die künftige Rolle der Lernenden in der Gesellschaft auszutauschen. Für diese Lernprozesse ist eine Atmosphäre von *Vermittlung, Verhandlung und Austausch* von Ideen und Handlungsweisen unerlässlich. So wird eine gemeinsame Kultur von Rechten und Pflichten geschaffen, in der wechselseitige Unterstützung wichtig ist und gemeinsam Verantwortung für die Ergebnisse übernommen wird – unabdingbare Voraussetzungen für des politisch-gesellschaftliche Lernen in demokratischen Gesellschaften.
- Die im Rahmen des Projekts des Europarats zum Demokratie-Lernen etablierten sogenannten „*Citizenship Sites*“ sind eine von vielen Möglichkeiten, wie Schule, Gemeinde, Verwaltung und Arbeitswelt kooperieren können, um gemeinsam in einer sich ständig wandelnden Situation neue Wege zu entdecken, wie die besten Konzepte und Vorgehensweisen zur Vorbereitung der Staatsbürger auf ihre Rolle in der Demokratie entwickelt werden können.<sup>72</sup> *Citizenship Sites* sind „Einheiten“ oder „Zentren“ der demokratischen Entwicklung, die insofern auf die demokratischen Prozesse in einer Gemeinde Einfluss nehmen, als sie die Bedingungen dafür schaffen, dass die Bürger sich direkt in Entscheidungsprozesse einschalten können. Die Schlüsselbegriffe bei der Konzeption solcher *Sites* sind Autonomie, Befähigung, Verantwortlichkeit, Partizipation, Integration und Kohäsion. Dadurch ermöglichen die *Sites* neue Formen des Lehrens und Lernens im Hinblick auf die bürgerschaftliche Partizipation und dienen insofern als Modell, das demokratische Entwicklungen in anderen Bildungskontexten fördern kann.
- **Weitere innovative Ansätze, Methoden und Strategien des Lehrens und Lernens sind in jüngster Vergangenheit in nahezu allen europäischen Ländern entstanden.** Bei vielen geht es ebenfalls darum, die aktive Partizipation und die bürgerschaftliche Verantwortung der Teilnehmer zu stärken. Sie konzentrieren sich darauf, wie Dinge getan werden, dementsprechend sehen sie persönliche Erfahrungen, Gruppenarbeit und partizipatorische Aktivitäten vor. Jedes Land hat die Aufgabe, Strategien für die weitere Entwicklung zu entwerfen, die innovativen Ansätze zu beobachten, auszuwerten und, wenn möglich, weiter zu verbessern, damit die Bildungsprozesse noch effektiver auf die Ziele des Demokratie-Lernens zugeschnitten werden können.

71) *Empowerment and Responsibility: From Principle to Practice*, Bericht über das Seminar in Delphi, 15.-17. Oktober 1999, Strasbourg: Council of Europe 1999, document CDCC/Delphes (99) 4.

72) Lamouroux, J., *Conference on Citizenship Sites: General Report*, Santander (Spanien), 3.-5. Juni 1999, Strasbourg: Council of Europe, 1999, document DECS/EDU/CIT (99) 48.



## **Fazit:**

**Demokratie-Lernen ist kein vorgefertigtes Modell für die demokratische Entwicklung.** Es kann nicht unverändert von einem Land auf ein anderes übertragen werden. Es muss *kreatives Bemühen* bleiben auf der Grundlage der jeweiligen historischen Erfahrungen eines Landes, der Vorstellungen von demokratischer Entwicklung und in Abhängigkeit von den verfügbaren Ressourcen.

**Dringend wünschenswert sind in Europa intensivere Formen von Kooperation, Koordination und Partnerschaften aller Art (horizontal und vertikal) und auf allen Ebenen bei der Entwicklung und Umsetzung von Programmen und Projekten des Demokratie-Lernens.** Die Ergebnisse von Lernprozessen in diesem Bereich sollten daran gemessen werden, ob Erfolge erzielt werden bei der *Wiederherstellung sozialer Bindungen, der Erneuerung des Vertrauens in die demokratischen Institutionen und der Förderung einer gerechten und nachhaltigen Entwicklung.*<sup>73</sup>

**Demokratie-Lernen sollte auch ein Instrument sein, die besonders in Wirtschaft und Gesellschaft bestehende Kluft zwischen West- und Osteuropa zu überwinden.** Indem es den Bürgern die Vorteile des demokratischen Wandels und die möglichen Hindernisse vor Augen führt, kann es darauf vorbereiten, auf unterschiedlichen Ebenen des Entscheidungsprozesses wirksam tätig zu werden.

**Partnerschaften und Kooperation auf vielen verschiedenen Ebenen im nationalen, europäischen und internationalen Rahmen bieten Gelegenheiten für den Austausch von Ideen, Entwicklungen, Wissen und Ansätzen.** Deshalb müssen die Verbindungen innerhalb von Institutionen und zwischen Institutionen auf nationaler und internationaler Ebene gestärkt werden, was Partnerschaften zwischen dem privaten, dem zivilgesellschaftlichen und dem öffentlichen Bereich einschließt; zwischen Behörden, Finanzmittel zuweisenden Stellen, Schulen und ehrenamtlichen Vereinigungen; zwischen Lehrer-, Schüler- und Jugendorganisationen und Eltern; zwischen Forschung, Alltagsarbeit und den Medien usw. Das gilt ganz besonders vor dem Hintergrund der Entwicklungserfordernisse und der Aufgabe der Demokratiestabilisierung in Südosteuropa.

**Der Europarat und der Rat für kulturelle Kooperation sollten deshalb ganz besonderer Anstrengungen unternehmen, um die in der vorliegenden Darstellung mehrfach angedeutete Kultur der Rechte und Pflichten zu fördern.** Dafür sollten sie Lehr- und Lernprozesse im Bereich des Demokratie-Lernens in den Mitgliedstaaten unterstützen, insbesondere mit Blick auf Partnerschaften und die Disseminierung von Erfahrungen, Projektergebnissen, Programmkonzepten, Informationen und Materialien.<sup>74</sup>

### **• Partnerschaften**

(Informationsaustausch; Kooperation bei der Entwicklung und Umsetzung von Programmen; gemeinsame Projekte insbesondere auf einer Ebene unterhalb von Regionen, wie es in Südosteuropa der Fall ist):

- a) *Partnerschaften innerhalb bestimmter Bereiche* – zwischen Ausschüssen, die auf schulische Bildung, höhere Bildung, Forschung und Kultur spezialisiert sind;
- b) *Partnerschaften zwischen verschiedenen Bereichen* – insbesondere zwischen den Stellen, die für die Programme für Schulen, außerschulische und höhere Bildung und Jugend zuständig sind (z. B. auch die Europäischen Jugendzentren in Straßburg und Budapest, Verbindungen zu einschlägigen europäischen Institutionen etc.);
- c) *Partnerschaften zwischen verschiedenen Organisationen* – einschließlich Verbindungen zwischen der Europäischen Kommission (Generaldirektion für Bildung und Kultur) und anderen mit Bildungs- und Ausbildungsfragen befassten Stellen der EU, ferner UNESCO, UNICEF, UNHCR, UNHCHR, OSZE und Weltbank; Verbindungen zu Institutionen wie dem Open

73) *Education for Democratic Citizenship and Social Cohesion*, Strasbourg: Council of Europe, 1999, document DECS/EDU/CIT (99) 60 rev.

74) Weitere Vorschläge in: Belanger, P., *Conference on Education for Democratic Citizenship: Methods, Practices and Strategies*, Warschau, 4.-8. Dezember 1999, Abschlussbericht Strasbourg: Council of Europe, 2000, document DECS/EDU/CIT (2000) 4.

Society Institute, CIVITAS International, KulturKontakt Austria usw., sowie Kontakte zu internationalen Programmen wie dem Stabilitätspakt für Südosteuropa, dem vom Europarat initiierten „Grazer Prozess“, dem „Royaumont Process“ usw.;

- d) *Partnerschaften mit nationalen und lokalen Behörden* (Ministerien für Bildung, Jugend und Kultur und ihren jeweiligen lokalen Vertretungen);
- e) *Partnerschaften mit Bildungsinstitutionen, ehrenamtlichen Vereinigungen und Experten* aus Gebieten, die sich mit der Förderung des Demokratie-Lernens befassen.

• **Verbreitung von Informationen und Materialien**

- a) *Über regionale politische Kanäle in Europa* in den Bereichen Bildung, Jugend, Kultur, neue Technologien, Medien, soziale Kohäsion usw. (Konventionen, Deklarationen, Empfehlungen und Beschlüsse des Ministerrates, der Parlamentarischen Versammlung und des Congress of Local and Regional Authorities in Europe),
- b) *durch Programme und Projekte des Europarats und deren Ergebnisse:*
  - in den Bereichen *Bildung und Weiterbildung* einschließlich Demokratie-Lernen (Projekt Education for Democratic Citizenship, European Studies for Democratic Citizenship; Geschichtsunterricht in der Schule; Projekt Moderne Fremdsprachen; Schulpartnerschaften und -austausch, Europa in der Schule; Programme über Demokratische Führung); Vorbereitung von Lehrern (Weiterbildungsprogramme für Lehrer), Austausch von Lehrern und Schülern (Austauschprojekte zwischen Schulen); Unterstützung politischer Maßnahmen (Gesetzesreformprojekt für die höhere Bildung); Förderung des Austausches auf Hochschulebene und Anerkennung von Qualifikationen;
  - im Bereich *Kultur* (Projekt Kultur, Kommunikation und neue Technologien; Europäische Kulturstraßen; Kulturerbe; handlungsorientierte Forschungsprogramme über Kultur und städtische Lebenswelten; Projekt Kultur, Kreativität und junge Leute);
  - im *Jugendbereich* (Europäische Jugendkampagne gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Intoleranz; Aktivitäten der Europäischen Jugendzentren);
  - in *anderen relevanten Bereichen*, etwa Minderheiten (Projekt Demokratie, Menschenrechte und Minderheiten)
- c) *durch Beschlüsse und Empfehlungen von europäischen Regionalkonferenzen* insbesondere hinsichtlich des Projekts Education for Democratic Citizenship und des „erweiterten Graz-Prozesses“;
- d) *durch Innovationen auf subregionaler und nationaler Ebene:* Bildungspolitik; Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen; Beispiele erfolgreicher Ansätze; Erfahrungen von Lehrern und Experten.

***Diese Aufgabe der Verbreitung von Informationen und Material verlangt:***

- Information über und Zugang zum Europäischen Dokumentations- und Informationssystem für Bildung (EUDISED);
- Weiterentwicklung der europäischen Datenbank als Quelle von Ressourcen für Demokratie-Lernen;
- Förderung eines regionalen Systems der Beobachtung und Evaluierung, ausgehend von systematischen Untersuchungen, insbesondere mit Blick auf innovative Theorien, Methoden und Ansätze.

## **Kurzfassung**

### ***Demokratie-Lernen ...***

- ist fest verwurzelt in der Vorstellung von Europa als ein integrierter, kulturell vielfältiger Raum der demokratischen Stabilität;
- ist ein vielgestaltiger und multidimensionaler, innovativer, von unten nach oben orientierter Ansatz, um aktive Partizipation in der Demokratie zu fördern;
- zielt darauf ab, Schülern, jungen Leuten und Erwachsenen dabei Hilfestellung zu geben, dass sie aktiv, kreativ und verantwortlich an Entscheidungsprozessen teilnehmen können;
- schafft unabhängig vom Lebensalter in einem breiten Spektrum formaler, nicht-formaler und informeller Bildungs- und Weiterbildungsangebote Gelegenheiten, um Informationen, Werte und Fertigkeiten zu erlangen, anzuwenden und zu vermitteln;
- geht davon aus, dass in einer „Bildungsgesellschaft“ vielfältige Möglichkeiten des Lernens genutzt werden;
- überwindet die Grenzen zwischen Schule und Gemeinde und stellt die Trennung von formaler, nicht-formaler und informeller Bildung in Frage, zwischen curricularen und außercurricularen Aktivitäten sowie zwischen Schule und Sozialisation;
- fördert die Wechselseitigkeit von Lehren und Lernen und regt zum permanenten Wechsel zwischen der Lehrerrolle und der Schülerrolle an;
- stärkt eine dynamische, nachhaltige demokratische Kultur, die auf dem Wissen um und dem Bekenntnis zu gemeinsamen Grundwerten beruht: Menschenrechte und Grundfreiheiten, Gleichheit in der Vielfalt und Rechtsstaatlichkeit;
- stärkt den sozialen Zusammenhalt und die Solidarität und fördert die Integration aller Gruppen und Bereiche in einer multikulturellen Gesellschaft.

## European Year of Citizenship through Education 2005

Der Europarat hat das Jahr 2005 zum „European Year of Citizenship through Education 2005“ erklärt. Ziel des Jahres ist es, in den Mitgliedsstaaten des Europarates Bildungsaktivitäten und Maßnahmen anzuregen, die demokratische Partizipation und aktive BürgerInnenschaft fördern.

Unter dem Motto „Demokratisch denken und handeln“ werden im Europäischen Jahr der Politischen Bildung 2005 in Österreich bereits zum dritten Mal „Aktionstage Politische Bildung“ von 27. April bis 15. Mai 2005 stattfinden.

Vor dem Hintergrund der beginnenden UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014 wird das Thema „Citizenship und Nachhaltige Entwicklung“ besondere Aufmerksamkeit finden.

Entsprechend den Empfehlungen des Europarates wird u.a. der Information über „Education for Democratic Citizenship“ (EDC), der Bewusstseinsbildung, der Weiterbildung und der Entwicklung und Verteilung von Bildungsmaterialien zur Demokratieerziehung ein besonderer Stellenwert eingeräumt.

Information: Mag. Sigrid Steininger  
Abteilung Politische Bildung  
und Umweltbildung  
Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Kultur  
Minoritenplatz 5, 1014 Wien  
F 01/53120-2549

Bundeministerium für  
Bildung, Wissenschaft  
und Kultur

European Year of Citizenship through Education  
2005

**Aktionstage  
Politische Bildung**

April/Mai **27. April bis 15. Mai 2005**

mi do fr sa so mo di mi do fr sa so mo di mi do fr sa so  
27. 28. 29. 30. 01. 02. 03. 04. 05. 06. 07. 08. 09. 10. 11. 12. 13. 14. 15.

[www.bmbwk.gv.at/politische-bildung](http://www.bmbwk.gv.at/politische-bildung)

DAS ZUKUNFTSWINISTERIUM **bm:bwk**

[www.bmbwk.gv.at/politische-bildung](http://www.bmbwk.gv.at/politische-bildung) • [www.aktionstage.politische-bildung.at](http://www.aktionstage.politische-bildung.at)  
[www.politische-bildung.at/content](http://www.politische-bildung.at/content) • [www.humanrights.at](http://www.humanrights.at) • [www.erinnern.at](http://www.erinnern.at)  
(Projekt "Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart")  
[www.demokratiezentrum.org](http://www.demokratiezentrum.org) • [www.politischebildung.com](http://www.politischebildung.com) • [www.coe.int/edc](http://www.coe.int/edc)  
(Council of Europe: Education for Democratic Citizenship)