



Straßburg, 2. Dezember 2004

DGIV/EDU/CIT (2004) 44rev2  
German

**Demokratie lernen und leben.  
Handreichung zur Bildung  
in Demokratie und Menschenrechten**

**Autoren:**

**Rolf Gollob  
Edward Huddleston  
Peter Krapf  
Maria-Helena Salema  
Vedrana Spajic-Vrkaš**

**Herausgeber:**

**Edward Huddleston**

**Übersetzung aus dem Englischen: Peter Krapf**



## **Inhaltsverzeichnis**

	<b>Seite</b>
<b>Vorbemerkung des Übersetzers</b>	<b>3</b>
<b>Kapitel 1: Die Notwendigkeit der Lehrerausbildung für die demokratische Bildung</b>	<b>4</b>
1. Das überlieferte Modell politischer Teilhabe stößt an seine Grenzen	4
2. Neue Bürger setzen eine Neubestimmung der Bildung voraus	5
3. Demokratische Bildung als gemeinsamer europäischer Bildungsansatz	6
4. Demokratische Bildung erfordert effektivere Systeme in der Lehrerbildung	8
5. Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung	9
<b>Kapitel 2: Strukturen und Verfahren</b>	<b>14</b>
1. Politische Entscheidungsprozesse	14
2. Implementierung	14
3. Die Ausbildung von Lehrkräften	15
4. Lehrerfortbildung	17
<b>Kapitel 3: Lehrerkompetenzen</b>	<b>20</b>
1. Was müssen Schülerinnen und Schüler in demokratischer Bildung lernen?	20
2. Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen in der demokratischen Bildung?	23
3. Unterrichtsmethoden	24
4. Führungs- und Interaktionskompetenzen	25
5. Reflexion und Qualitätsverbesserung	26
<b>Kapitel 4: Prozesse und Methoden</b>	<b>29</b>
1. Grundmerkmale der Lehrerausbildung in der politischen Bildung	29
2. Der Ausbildungsprozess	33
3. Lernatmosphäre	35
4. Die Rolle des Ausbilders von Lehrkräften in der demokratischen Bildung	35
5. Ein Fallbeispiel zur Lehrerausbildung: Prozesse und Methoden	37
6. Die Ausbildung der Ausbilder	40



## Vorbemerkung des Übersetzers

„Education for Democratic Citizenship“ (EDC) ist im Deutschen nur annäherungsweise wieder zu geben. Das liegt zum einen an den Konnotationen des Begriffs *Citizenship*, der nicht die enge Bindung an den institutionellen bzw. rechtlichen Rahmen (*polity*) aufweist wie der Begriff der „Staatsbürgerschaft“ oder auch „Bürgerrolle“ im Deutschen.

Zum zweiten verbindet sich mit dem Kürzel „EDC“ ein neuer Ansatz des Europarats zur politischen Bildung, der von einem erweiterten Begriff der Partizipation ausgeht und sich in diesem Kürzel formalartig bündeln lässt. EDC geht nach seinem Selbstverständnis in mehrfacher Hinsicht über die politische Teilhabe im institutionellen Rahmen hinaus: EDC

- ist Teil eines lebenslangen Lernprozesses;
- zielt sowohl auf politische Partizipation als auch auf Teilhabe an gesellschaftlicher Interaktion;
- betont die Werteerziehung im Horizont der Menschenrechte, also die Respektierung der Rechte anderer und die Erfüllung eigener Verpflichtungen;
- bejaht und unterstützt kulturelle und soziale Vielfalt in der Gesellschaft<sup>1</sup>.
- zielt auf die Demokratisierung von Schule, Bildung und letztlich der Gesellschaft. Befähigung zur Teilhabe ist nicht allein die Aufgabe eines Fachs, sondern aller, die für Bildung und Erziehung Verantwortung tragen.

Im deutschsprachigen Raum schließlich weist die politische Bildung in den jeweiligen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz) ihre eigene Geschichte auf, die sich auch terminologisch niederschlägt. Für den Begriff „EDC“ sind denn auch in deutschen Texten – auch denen, die vom Europarat herausgegeben wurden – mittlerweile verschiedene Übersetzungen zu finden: Demokratie-Lernen, Demokratie-Erziehung, politische Bildung, demokratiepolitische Bildung<sup>2</sup>.

Die vorliegende Übersetzung verwendet für *Education for Democratic Citizenship* den Begriff **demokratische Bildung**. Synonym wird gelegentlich auf „EDC“ zurückgegriffen. Durch die Wahl des Terminus „*Demokratische Bildung*“ soll der für EDC zentrale Aspekt der Befähigung junger Menschen zu demokratischer Partizipation hervorgehoben werden. „*Demokratische Bildung*“ betont den aktiven Anteil des lernenden, *sich* bildenden Menschen sowie die lebenslange Perspektive dieses Bildungsprozesses.

Die in anderen deutschen Texten verwendeten Übersetzungen überzeugen weniger. „*Demokratielernen*“ betont den für EDC zentralen Aspekt der Wertevermittlung zu wenig. „*Demokratische Erziehung*“ bleibt der Beziehung zwischen Autoritätsperson und Zögling verhaftet, die in der Befähigung zur Partizipation gerade überwunden werden soll. „*Politische Bildung*“ kommt dem weiten Bildungsbegriff, auch der Handlungsorientierung von EDC am nächsten, bleibt jedoch mit seiner Zentrierung im Fachunterricht (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde) hinter dem umfassenderen Horizont von EDC zurück, der u.a. die Schulkultur und die gesellschaftliche Teilhabe ausdrücklich mit einschließt. „*Demokratiepolitische Bildung*“ schließ-

---

<sup>1</sup> Vgl. im Folgenden insb. Kapitel 1, sowie z.B. César Birzea u.a., *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship (EDC) in schools*, Hrsg.: Europarat (Strasbourg)/Centre for Educational Policy Studies (CEPS)/UNESCO, Strasbourg 2005, S. 15f. (EDC Pack, Tool 4).

<sup>2</sup> Vgl. Empfehlung Nr. 12/2002 des Minister/innen-Komitees an die Mitgliedsstaaten zur demokratischen Bildung, 16. Oktober 2002 (DGIV/EDU/CIT (2002) 38 All.), Strasbourg; siehe insb. S.1, Fußnote 1.

lich, ein neu geschaffener Terminus, erscheint mit seiner Dopplung von Demokratie und Politik schon im Ansatz fragwürdig.

## Kapitel 1

### Die Notwendigkeit der Lehrerausbildung für die demokratische Bildung

Die Welt verändert sich immer schneller, und dieser Wandel erzeugt Strukturen von zunehmender Vielfalt und Komplexität. Mehr denn je sind die Staaten auf aktive, verantwortungsbewusste und handlungsfähige Bürger angewiesen. Daher ist der Beitrag der Bildung, um solche Bürger hervorzubringen, heute fast allgemein anerkannt.

Junge Menschen müssen die Fähigkeit erlernen, sich klug und verantwortungsbewusst am öffentlichen Leben zu beteiligen und sich mit politischen Problemen auseinander zu setzen. Die Sozialisation in der Familie leistet ihren Beitrag im Sinne eines informellen Lernprozesses, doch bringt dieser nicht die informierten und handlungsfähigen Bürger hervor, von denen der Bestand moderner Demokratien heute abhängt. Die demokratische Bildung muss daher Bestandteil der schulischen wie der außerschulischen Bildung sein, und alle Bürger in einer demokratischen Gesellschaft müssen einen rechtlich verbrieften Anspruch auf demokratische Bildung haben.

In diesem Kapitel gehen wir der Frage nach, welche professionellen Konzepte in der Aus- bzw. Fortbildung erforderlich sind, um Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, in den Schulen demokratische Bildung zu realisieren, die hohen Anforderungen genügt. Des Weiteren untersuchen wir die organisatorischen Rahmenbedingungen demokratischer Bildung.

#### 1. Das überlieferte Modell politischer Teilhabe stößt an seine Grenzen

Der Grundgedanke demokratischer Bildung ist nicht neu. Seit vielen Jahren haben etliche Staaten in Europa eine Form politischer bzw. staatsbürgerlicher Bildung eingeführt. Das Kernstück dieser Bildung war die Institutionenkunde, genauer die Staatsrechtslehre, jeweils bezogen auf den eigenen Staat, die in formalisierter Instruktion dargeboten wurde. Diesem Ansatz politischer Bildung lag ein **passiver, minimalistischer** Begriff der politischen Partizipation zugrunde, der den „Normalbürger“ weitgehend auf die Rollenerwartung reduzierte, an Wahlen teilzunehmen und den Gesetzen Gehorsam zu leisten.

In den letzten Jahren haben Ereignisse und Veränderungen in Europa dieses Modell politischer Teilhabe in Frage gestellt, so z.B.:

- ethnisch bestimmte Konflikte und Nationalismus;
- globale Bedrohungen und Unsicherheit;
- die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien;
- Umweltprobleme;
- Mobilität ganzer Bevölkerungen;
- Ansprüche (bislang oft unterdrückt) auf Anerkennung kollektiver Identität;
- Forderungen nach zunehmender persönlicher Autonomie und neue Formen der Gleichberechtigung;
- die sich abschwächenden Bindungen in modernen Gesellschaften, damit einhergehend die nachlassende Bereitschaft zur Solidarität;
- ein Misstrauen gegenüber den überlieferten politischen Institutionen, Regierungsweisen und dem politischen Führungspersonal;
- zunehmende Verflechtungen und wechselseitige Abhängigkeiten – politisch, wirtschaftlich und kulturell, regional wie international.

Angesichts solcher Herausforderungen wird offenkundig, dass ein neuer, erweiterter Begriff der Bürgerrolle und der Teilhabe erforderlich ist. Die Bürger müssen nicht nur informiert sein, sondern **handlungsfähig**: sie müssen im Stande sein, einen Beitrag zu leisten zum Leben in ihrer Gemeinde, ihrem Land und darüber hinaus, und für ihr Handeln **Verantwortung zu übernehmen**.

## 2. Neue Bürger setzen eine Neubestimmung der Bildung voraus

Die überlieferten Bildungsansätze werden dem Ziel des aktiven, informierten und verantwortungsbewussten Bürgers, auf den moderne Demokratien angewiesen sind, schlicht nicht mehr gerecht. Sie verfehlen die zentralen Anforderungen einer Welt, die sich in raschem Wandel befindet – gesellschaftlich, wirtschaftlich, politisch und kulturell – z.B.:

- Sie halten an der Vermittlung systematischer Kunde fest und enthalten den Lernenden so die Chance vor, Probleme in Politik und Gesellschaft zu erkunden und in ihrer Kontroversität zu erfassen und zu beurteilen – und dies zu einem Zeitpunkt, an dem ihr Interesse an tradierten Formen der Politik und des politischen Engagements deutlich nachlässt.
- Die Konzentration auf bruchstückhaftes Wissen innerhalb der Grenzen der etablierten Fachdisziplinen und das Festhalten am klassischen Schulbuchunterricht ist angesichts der raschen Fortschritte der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nicht mehr zeitgemäss.
- Die Verkürzung politischer Bildung auf die Vermittlung von Kenntnissen über „ideale“ Systemmodelle geht an der Aufgabe vorbei, die Kompetenzen praktischer Teilhabe in demokratisch verfassten Entscheidungsprozessen zu trainieren.
- Die Ausrichtung auf angeblich „leitende“ Kulturen“ bzw. angeblich „gemeinsame“ Loyalität zur Nation ist nicht mehr zu halten in einer Zeit, in der die politische und rechtliche Anerkennung kultureller Vielfalt als Kraftquell der Demokratie erkannt wird.
- Die tradierte politische Bildung steht der Lebenserfahrung der Lernenden und ihrem Lebenszusammenhang in der Gemeinde abgehoben und beziehungslos gegenüber – und dies in einer Zeit, in der der soziale Zusammenhalt und Solidarität zurückgehen.
- Die tradierte politische Bildung reproduziert die überlieferte Spaltung zwischen politischer Sozialisation, schulischer und außerschulischer Bildung – in einer Zeit, in der die schulische Bildung die jungen Menschen auf einen Prozess lebenslangen Lernens vorbereiten müsste.
- Die tradierte politische Bildung ist auf den Nationalstaat fixiert. Sie vermag daher nicht die zunehmende Verflechtung und Interdependenz auf regionaler und internationaler Ebene zu erfassen.

Wir benötigen neue Formen der Bildung, um die Lernenden auf ihre **aktive Teilhabe** in der Gesellschaft vorzubereiten. Dazu gehören Formen praktischer und kategorialer Bildung, die in Auseinandersetzungen des wirklichen Lebens verwurzelt sind, von denen die Lernenden und die Gemeinden, in denen sie leben, betroffen sind. Dieser Begriff politischer Bildung setzt Lernerfahrungen durch Teilhabe am Schulleben ebenso voraus wie einen verbindlichen Lehrplan.

Die Forderung, in dieser zu unterrichten, beinhaltet gewichtige Herausforderungen an den Lehrerberuf. Sie impliziert neue Formen des Wissens, die Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden sowie neuer Formen der Zusammenarbeit und professioneller Beziehungen – sowohl im Kollegium als auch mit den Lernenden. Sie betont den Bezug zu aktuellen Vorgängen gegenüber dem historisch orientierten Verstehen von Systemmodellen. Sie schließt die kritische



Urteilsbildung und das Training von Kompetenzen ebenso ein wie die Vermittlung von Kenntnissen. Sie bevorzugt kooperatives Lernen und Teamarbeit gegenüber der isolierten Vorbereitung in Einzelarbeit. Professionelle Eigenständigkeit der Lehrperson tritt an die Stelle zentraler Weisungen. Wir müssen unsere Wahrnehmung von Lernen verändern: Lernen ist nicht mehr lehrerzentriert, sondern geschieht durch Erfahrung, Teilhabe, Forschung und gemeinsame Reflexion.

### 3. Demokratische Bildung als gemeinsamer europäischer Bildungsansatz

Der Europarat und die Europäische Union haben sich der Aufgabe angenommen, die Demokratie durch Bildung zu stärken und zu fördern, indem sie neue Formen der demokratischen Bildung entwickelt und gestärkt haben, die sich europaweit verwirklichen lassen:

#### a) Der Europarat

Im Jahr 1997 startete der Europarat ein weit gefächertes Projekt zur politischen Bildung, das drei Ziele verfolgte: die Klärung von Kategorien politischer Bildung, die Entwicklung von Lehr- und Lernstrategien und die Verankerung und Evaluation innovativer Lernverfahren in guten „Beispielen gelebter Praxis“ (*active sites of citizenship*).

Dieses Projekt entwickelte einen **neuen Ansatz** in der demokratischen Bildung. Er verknüpfte die vielfältigen Facetten praktischer Erfahrung mit dezentralen, erfahrungsorientierten Ansätzen (*bottom up*); er war in einem europäübergreifenden Wertehorizont verankert; ein lebenslanger Lernprozess, verankert in schulischer und außerschulischer Bildung, diente dem obersten Ziel – die aktive Bürgerrolle und Teilhabe.

Dieser Ansatz wurde beeinflusst von der 1999 veröffentlichten Erklärung des Europarats – „*Erklärung und Programm für die demokratische Bildung, aufbauend auf den Rechten und Pflichten der Bürger*“. So heißt es in jener Erklärung, die demokratische Bildung solle „ein wesentliches Element werden in allen Maßnahmen zu Bildung und Erziehung, Ausbildung sowie in der Kultur- und Jugendpolitik.“<sup>3</sup>

Ein Jahr später verabschiedeten die europäischen Bildungsminister die „*Resolution von Krakau und die vorläufigen gemeinsamen Richtlinien für demokratische Bildung*“.<sup>4</sup> Das Dokument enthält eine Neudefinition demokratischer Partizipation, die den bisher allgemein verwendeten Begriff um weitere Dimensionen erweitert; dem entsprechend werden die angemessenen Lehr- und Lernformen neu bestimmt. Das Kernstück dieser Neubestimmung war der mehrdimensionale Ansatz: Demokratische Partizipation

- umfasst die **politische, ökonomische, gesellschaftliche** und **rechtliche** Dimension;
- erstreckt sich auf die **kommunale** bzw. **regionale, nationale, europäische** und **globale** Ebene.

Die „Empfehlung Nr. 12/2002 des Minister/innen-Komitees an die Mitgliedsstaaten zur demokratischen Bildung“<sup>5</sup> lieferte einen weiteren Beitrag zur Bestimmung der Grundsätze und Inhalte der demokratischen Bildung. Demokratische Bildung, so heißt es dort, sollte ein Kernstück der Reform und der Umsetzung der Bildungspolitik bilden und die Minister erklären,

---

<sup>3</sup> Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens, Council of Europe, Strasbourg, 1999.

<sup>4</sup> Cracow Resolution and the Draft Common Guidelines for Education for Democratic Citizenship

<sup>5</sup> Committee of Ministers' Recommendation Rec (2002)12 on Education for Democratic Citizenship

„dass die demokratische Bildung eine Grundlage für die Hauptaufgabe des Europarates – eine freie, tolerante und gerechte Gesellschaft zu fördern – darstellt.“<sup>6</sup>

Zum Ansatz demokratischer Bildung führt die Empfehlung weiter aus,

- „dass die demokratische Bildung formale, nicht formale bzw. informelle Bildungsaktivitäten, einschließlich innerhalb der Familie, umfassen sollte, die es jedem Menschen ermöglichen, ein ganzes Leben lang ein/e aktive/r und verantwortungsbewusste/r Bürger/in zu sein, der/die die Rechte anderer achtet,
- dass die demokratische Bildung den gesellschaftlichen Zusammenhalt, das gegenseitige Verstehen, den interkulturellen und interreligiösen Dialog, die Solidarität, das Prinzip der Gleichberechtigung von Mann und Frau, harmonische und friedliche Beziehungen in und zwischen Völkern sowie die Verteidigung und Entwicklung der demokratischen Gesellschaft und Kultur, fördert, (...)
- und dass die demokratische Bildung ein Innovationsfaktor bei der Organisation und Verwaltung des Bildungswesens sowie für Lehrpläne und Lehrmethoden ist.“<sup>7</sup>

In diesem Sinne verstanden, überschreitet die demokratische Bildung die Grenzen einer bestimmten akademischen Disziplin, eines einzelnen Unterrichtsfachs oder einer Unterrichts- oder Ausbildungsmethode, und sie geht nicht auf in einer Bildungseinrichtung, einem spezifischen Lernarrangement, oder einer Ressource. Demokratische Bildung ist auch nicht mehr auf eine bestimmte Lern- oder Altersgruppe beschränkt. Demokratische Bildung verkörpert vielmehr einen **umfassenden, mehrdimensionalen** und **ganzheitlichen** Ansatz, der orientiert ist an einer Perspektive lebenslangen Lernens und ein breites Spektrum unterschiedlicher Ansätze, Programme und Initiativen integriert, die aus Quellen der schulischen und außerschulischen Bildung schöpfen bzw. die allgemeine politische Sozialisation unterstützen. Dazu gehört staatsbürgerliche Erziehung und politikbezogenes Lernen im engeren Sinne, Menschenrechts-, interkulturelle und Friedenserziehung, globales Lernen, Nachhaltigkeits- und Umwelterziehung u.a.

Die Empfehlung der Bildungsminister versteht die demokratische Bildung als ein **komplexes**, differenziert einzusetzendes **Instrumentarium**, das die Bürger befähigt, zum Leben in einer pluralistischen Demokratie produktiv beizutragen. Zur demokratischen Bildung, so wie sie die Empfehlung definiert, gehören insbesondere: Selbstreflexion, kritisches Denken, Handlungsfreiheit, das Eintreten für gemeinsame Werte, Achtung von Unterschieden, konstruktive Beziehungen mit anderen und friedliche Konfliktlösung sowie eine globale Perspektive; alle diese Merkmale und Fähigkeiten sind nicht nur bedeutsam für die persönliche Entwicklung eines Bürgers in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen, sondern auch für demokratische Gesellschaft als Ganzes.

## b) Die Europäische Union

In der Lissabon-Strategie, die im Jahr 2000 gestartet wurde, sowie in ihrem „Ausführlichen Arbeitsprogramm zur weiteren Arbeit an den Zielen der Bildungs- und Ausbildungssysteme in Europa“ aus dem Jahr 2002 führt die Europäische Union **aktive Partizipation** in ihrem Katalog strategischer Ziele auf, in der Absicht Europa zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft in der Welt“ zu machen, „die fähig ist, nachhaltiges

---

<sup>6</sup> Empfehlung Nr. 12/2002 des Minister/innen-Komitees an die Mitgliedsstaaten zur demokratischen Bildung, S. 2. (Engl. Fassung vgl. Fußnote 5).

<sup>7</sup> Ebd. S. 2f.

wirtschaftliches Wachstum, mehr und bessere Arbeitsplätze und größeren sozialen Zusammenhalt“ mit einander zu verbinden<sup>8</sup>.

Auch der Bologna-Prozess hat die aktive Teilhabe als ein wichtiges Ziel bestimmt. Daraus ergeben sich Ziele für die universitäre Bildung, die „Europäischen Strategien lebenslangen Lernens“ sowie die Europäische Politik im Jugendbereich. Das Papier der EU-Kommission aus dem Jahr 1991 – „Ein neuer Impuls für die Jugend Europas“ – tritt ein für neue Formen des Regierens in Europa, orientiert an der Autonomie und aktiven Teilhabe von Jugendlichen. Das „Weißbuch zum Regieren in Europa“ (*White Paper European Governance*) bestimmt Offenheit, Teilhabe, Rechenschaft, Effizienz und Kohärenz als die Grundprinzipien guten demokratischen Regierens.

#### **4. Demokratische Bildung erfordert effektivere Systeme in der Lehrerbildung**

Niemand bestreitet heute noch, dass moderne Demokratien aktive, informierte und verantwortungsbewusste Bürger voraussetzen, und ebenso allgemein anerkannt ist der Beitrag der Bildung. Die jüngsten empirischen Befunde lassen jedoch den Schluss zu, dass eine regelrechte Lücke besteht zwischen der Rhetorik, die sich in der Notwendigkeit demokratischer Bildung ergeht, und der realen Praxis.

Zum gleichen Ergebnis kommen zwei kürzlich vom Europarat vorgelegte Untersuchungen: Die „Wissenschaftliche Bestandsaufnahme zu den Strategien für demokratische Bildung und zur Bewältigung von Vielfalt in Südosteuropa“<sup>9</sup> und die „Gesamteuropäische Studie über die Politiken der demokratischen Bildung“.

Eine der Kernaussagen der „Gesamteuropäischen Studie“ des Europarats lautete, dass eine beträchtliche „**Umsetzungslücke**“, sogar eher eine Kluft in allen Mitgliedsstaaten auf allen Ebenen und allen Bereichen des Bildungswesens zu verzeichnen sei. Diese Kluft bestehe zwischen den politischen Absichten im Bereich der demokratischen Bildung einerseits und der mangelnden Ausstattung mit Ressourcen andererseits – Information, Personal, Finanzen, technische Geräte – um jene Absichtserklärungen in wirkungsvolle Maßnahmen und reale Praxis zu verwandeln.

Die „Gesamteuropäischen Studie“ hebt denn auch hervor: „Im Widerspruch zur Bedeutung, die ihr in politischen Absichtserklärungen beigemessen wird, trägt die Lehrerbildung in der Praxis zu wenig zur Umsetzung von demokratischer Bildung bei.“<sup>10</sup>

Die Studie hält fest, dass insgesamt sehr wenig getan werde, um die demokratische Bildung systematisch in der professionellen Entwicklung der Lehrpersonen zu verankern – sowohl in der Ausbildung als auch in der Fortbildung. Lehrerfortbildungsmaßnahmen zur demokratischen Bildung seien zumeist ad-hoc-Initiativen, Programmen einzelner Schulen oder Projekten zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Zivilgesellschaft zu verdanken. Die seltenen Initiativen, die auf die Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung zielten, seien zumeist generalistisch angelegt. Es gebe nur selten den Fall, dass Pläne zur Lehrer-Ausbildung mit Bezügen zur demokratischen Bildung unter dem Dach eines regierungsamtlichen Programms oder einer Strategie zur Realisierung demokratischer Bildung zusammengeführt würden. Ausnahmen bildeten die Vereinigung zur politischen Bildung in England (*Association for Citizenship Teaching*), die Bundeszentrale für politische Bildung in der Russischen

---

<sup>8</sup> Detailed Work Programme on the Follow Up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe, 2002.

<sup>9</sup> Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe

<sup>10</sup> All-European Study on demokratische Bildung Policies, Council of Europe, Strasbourg, DGIV/EDU/CIT (2004) 12, S. 22.)

Föderation, das Programm der tschechischen Universitäten zur Lehrerausbildung („Neue Horizonte“), und die Studien in staatsbürgerschaftlicher und demokratischer Bildung zur Lehrerausbildung in Ungarn.

Diesen Befund kann man sogar unschwer der Studie zu Westeuropa entnehmen, wo es schon lange Maßnahmen zur Verankerung der demokratischen Bildung gibt:

„Das allgemeine Bild zeigt eine begrenzte, sporadische Lehrerausbildung im -Bereich, der überwiegende Teil davon sehr allgemein gehalten in der Erstausbildung der Lehrer und fakultativ in der Lehrerfortbildung. Dieser Zustand wird der Schlüsselrolle der Lehrpersonen bei der Entwicklung wirkungsvoller Ansätze für die -Praxis nicht gerecht<sup>11</sup> und wirft ernsthafte Fragen auf in Bezug auf die Fähigkeit der Lehrer, die stärker auf aktives Handeln und Partizipation abzielenden -Ansätze zu fördern.“<sup>12</sup>

Ganz offensichtlich hängt der Erfolg der demokratischen Bildung von den Lehrerinnen und Lehrern ab. Sie sind es, welche die neuen Begriffe und Werte einführen und den Lernenden erläutern, die Entwicklung neuer Fertigkeiten und Kompetenzen unterstützen und die Bedingungen schaffen, damit die Lernenden jene Fertigkeiten und Kompetenzen in ihrem täglichen Leben zu Hause anwenden können, sowie in der Schule und der Kommune.

Wenn man die Bedeutung der demokratischen Bildung bei der Vorbereitung von Menschen auf ein Leben als aktive und verantwortungsbewusste Bürger anerkennt, erlegt man den Lehrerinnen und Lehrern eine erweiterte Verantwortung auf und stellt sie vor neue Herausforderungen. Die frühesten Hinweise darauf gab es bereits 1987 (15. Tagung des Europarats in Helsinki für die Ständige Konferenz der Minister für das Bildungswesen). Die „Resolution zu neuen Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer und ihre Ausbildung“ macht aufmerksam darauf, welche Unterstützung und Ermutigung Lehrpersonen brauchen, Dazu gehört eine Lehreraus- und -Weiterbildung, in der sie die persönlichen und sozialen Kompetenzen erwerben können, die sie für neue Formen der Klassenführung, Teamarbeit und die Zusammenarbeit mit Partnern auf lokaler Ebene und anderswo benötigen. In dieser Ausbildung sollen sie auch ein Verständnis europäischer Werte entwickeln und lernen, sie an jungen Menschen in modernen pluralistischen Gesellschaften zu vermitteln. Die Lehrkräfte sollen auch vertraut gemacht werden mit interkultureller Erziehung, Menschenrechtserziehung und Erziehung zur Partizipation, der Behandlung europäischer und globaler Themen und Gesundheits- bzw. Sicherheitserziehung.

Hinzu kommt, dass die neue Rolle der demokratischen Bildung auch das Spektrum der Akteure erweitert, die an ihrer Entwicklung und öffentlichen Unterstützung beteiligt werden sollten. Die Empfehlung (Rec (2002) 12) zur demokratischen Bildung fordert nicht nur, die Lehrkräfte an den öffentlichen Schulen aktiv einzubeziehen, sondern auch verschiedene weitere Akteure aus dem Bereich der außerschulischen Bildung und Alltagssozialisation – insbesondere Ausbilder, Berater, Mediatoren und Moderatoren. Die Qualität der demokratischen Bildung hängt also ab von der Vorbereitung und Ausbildung aller Beteiligten, sowohl vor und während ihrer aktiven Dienstzeit.

Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass es bislang nur sporadisch und regional begrenzte Versuche gegeben hat, jene Form umfassender, interdisziplinär orientierter und dynamischer Lehrerausbildung zu verwirklichen, welche die Lehrkräfte und die übrigen Akteure benötigen. In allen Mitgliedstaaten besteht daher eindeutig Handlungsbedarf. Es geht darum, effekti-

---

<sup>11</sup> Dieser Satz fehlt in der deutschen Fassung (vgl. FN 5) und wurde hier eingefügt. Anm.d.Ü.

<sup>12</sup> Gesamteuropäische Studie über die Politiken der Demokratieerziehung (demokratische Bildung). Regionale Studie, Region Westeuropa (DGIV/EDU/CIT (2003) 21 rev), Straßburg 2003, S. 13. (Englische Fassung: Kerr, D., *Regional Report on the Western Europe region in the framework of the All-European Study on demokratische Bildung Policies*, Council of Europe, Strasbourg, 2003, p. 38.

vere, d.h. besser konzipierte und aufeinander abgestimmte Systeme der Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte in der demokratischen Bildung zu entwickeln.

## **5. Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung**

Oben haben wir die Schlüsselrolle erörtert, die der Lehrerausbildung bei der Realisierung der demokratischen Bildung zukommt. Wir untersuchen nun einige Bedingungen, von denen die Organisation und die Inhalte der Ausbildung für **Lehrer** entscheidend abhängen – wobei viele dieser Aspekte gleichermaßen auf andere wichtige Akteure zutreffen. Wir können dabei grob unterscheiden zwischen Bedingungen der Lehrerausbildung, die sich aus den Besonderheiten der demokratischen Bildung selbst ergeben bzw. der Art und Weise, wie sie sich in den Schulen entwickelt sowie solchen Bedingungen, die sich aus der Lehrerausbildung ergeben so wie sie derzeit praktiziert wird.

### **a) Bedingungsfaktoren im Bereich der politischen Bildung**

Aus den Besonderheiten der demokratischen Bildung und die Art und Weise, wie sie sich derzeit in den Schulen entwickelt, ergeben sich wichtige Implikationen für die Durchführung und inhaltliche Ausrichtung der erforderlichen Lehrerausbildung. Dazu gehören:

#### **1. Demokratische Bildung ist sowohl ein Unterrichtsfach als auch ein Ansatz zur ganzheitlichen Schulentwicklung.**

Sie umfasst den Fachunterricht, fächerübergreifendes Unterrichten, demokratische Schulpraxis und Engagement in der Gemeinde. Daraus folgt, dass die darauf bezogene Ausbildung sich sowohl auf einer allgemeinen Ebene an *alle* Lehrpersonen richtet als auch an die *Fachlehrkräfte* – insbesondere diejenigen, die mit der Erziehung zu Demokratie und Partizipation befasst sind, sowie den Vertretern der Nachbarfächer mit „Zuträgerfunktion“, wie z.B. Geschichte, Politik- oder Gesellschaftswissenschaften. In dem Maße, in dem die demokratischen Bildung ein Prozess ist, der die ganze Schule umfasst, ist die entsprechende Ausbildung auch für *Schulleiter* und *Teams des höheren Schulmanagements* erforderlich. Dieses Verständnis demokratischer Bildung impliziert, dass sich die Lehrerausbildung auf mehreren Ebenen bewegt, u.a.:

- Lehrplaninhalte
- Lehr- und Lernmethoden
- Führungs- und Managementkompetenzen
- Interaktive und partizipatorische Kompetenzen.

#### **2. Die demokratische Bildung tendiert dazu, sich von den Graswurzeln her zu entwickeln (*bottom up*).**

Dies gilt insbesondere für Länder, die dezentralisierte Bildungssysteme besitzen und in denen Lehrpersonen mehr Autonomie genießen. Unter diesen Voraussetzungen bleiben Maßnahmen der Lehrerausbildung – sofern es sie überhaupt gibt – tendenziell fragmentiert und unsystematisch. Es besteht ein unvermitteltes Nebeneinander von Kursen, Seminaren und Konferenzen. Die Bandbreite der Träger umfasst lokale und internationale Nicht-Regierungsorganisationen bzw. zwischenstaatliche Organisationen, pädagogische Institute und Berufsverbände. Daraus ergibt sich ein Desiderat an die Forschung, die zum einen eine inhaltliche und organisatorische Bestandsaufnahme zur Lehrerausbildung in den einzelnen Mitgliedsstaaten zu leisten hätte, zum anderen Hinweise zu einer künftig besser koordinierten Lehrerausbildung, sowohl regional als auch landesweit, liefern müsste.

#### **3. Die demokratische Bildung ist ein innovativer Ansatz.**

Aus der Demokratisierung des Bildungswesens ergeben sich weitreichende Implikationen für Schulen und Lehrkräfte. Unter gewissen Voraussetzungen ergibt sich daraus, dass Länder ihr Grundorientierung des Unterrichtens radikal umstellen müssen, insbesondere in jenen Bildungssystemen, in denen tradierte deduktive Ansätze („top down“) das Lehren und Lernen bestimmten bzw. ein hierarchiebetontes Verständnis von Herrschaft vermittelten. Dann kann eine *breitere Vielfalt* an Ausbildungs- und Trainingsformen in der Lehrerausbildung erforderlich sein als allgemein üblich, und die Ausbildung muss sich eingehend den Grundlagen *offenerer, partizipationsfördernder, demokratischer Lehr- und Lernformen* widmen. Insbesondere in der Lehrerfortbildung können Lehrkräfte sich mit der Notwendigkeit konfrontiert sehen, in erheblichem Maße altüberlieferte, tief verinnerlichte Formen des Unterrichtens *verlernen* zu müssen. An die Stelle von formaler Didaktik, Lehrerzentrierung, Lehrbuchfixierung und Stoffvermittlung muss ein Ansatz treten, der Schülerbeteiligung, Methodenvielfalt und Kompetenzen-Lernen betont.

#### **4. Der Ansatz der demokratischen Bildung wird mitunter missverstanden.**

Manche Praktiker und Bildungspolitiker haben unter bestimmten Voraussetzungen zu einem *verkürzten Verständnis* demokratischer Bildung und ihrer Implikationen für die Schulentwicklung tendiert. So ist z.B. die Ansicht durchaus nicht selten anzutreffen, das Ziel demokratischer Bildung bestehe darin, „gute Bürger“ im Sinne höflicher und fürsorglicher Persönlichkeiten zu schaffen. Diese Lesart reduziert demokratische Bildung an den Schulen auf die Pflege von Verhaltensformen – Fürsorge und Rücksichtnahme – sowie die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, „gute Taten“ zu vollbringen. Auf der Strecke bleiben dabei intellektuell anspruchsvolle Aufgaben, die junge Menschen dazu herausfordern, sich mit ihrem Status als Bürger in einer Gesellschaft auseinander zu setzen.

Eine andere Lesart missversteht die demokratische Bildung schlicht als eine neuartige Lehrmethode ohne spezifischen Inhaltsbezug, die dann oft pauschal mit „Diskussion“ gleichgesetzt wird. Wieder eine andere Spielart setzt demokratische Bildung mit persönlicher Entwicklung gleich – d.h. das Hegen und Pflegen von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl usw. Wo demokratische Bildung auf solche Weise verstanden wird, ist es nur folgerichtig, wenn Bildungspolitiker und Praktiker in Bildungsinstitutionen ihr im Vergleich mit anderen Fächern nur einen geringen Stellenwert zubilligen und infolgedessen sie bei der Lehrerausbildung von nach geordneter Bedeutung ist. Im Rahmen der Lehrerausbildung für wird es daher in zahlreichen Fällen erforderlich sein, sich grundsätzlich mit dem *Begriff von demokratischer Bildung* auseinander zu setzen, den die Lehrpersonen mitbringen sowie deren darauf aufbauende *Grundhaltung – oder auch Vorurteile* – zu problematisieren. Konzeptionen der Lehrerausbildung können nicht ohne weiteres davon ausgehen, dass die Lehrpersonen schon verstehen werden, was demokratische Bildung eigentlich bedeutet – zumindest im Sinne des Konsens, der in der Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten mittlerweile erreicht worden ist – oder gar der demokratischen Bildung eine positive Wertschätzung entgegenbringen.

#### **5. Die Umsetzung demokratischer Bildung ist von Land zu Land verschieden.**

In manchen Ländern beruht die demokratische Bildung auf einem fächerverbindenden Ansatz, während andere Länder sie als integralen Bestandteil eines oder mehrerer Schulfächer betrachten, etwa der Gesellschaftswissenschaften, Geschichte oder Geographie. In anderen Ländern ist ein ordentliches Unterrichtsfach oder ein Wahlfach, und in wieder anderen Ländern besteht überhaupt kein Konzept für die demokratische Bildung. Dem entsprechend kann die demokratische Bildung unter verschiedenen Bezeichnungen erscheinen – z.B. staatsbürgerliche Erziehung oder Bildung (*civic education, citizenship education*), Menschenrechtserziehung, interkulturelle Erziehung, Charakterbildung, globale Bildung. Sie kann unterschiedliche Ziele verfolgen und unterschiedliche Schwerpunkte setzen, oder aber mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden vermittelt werden. Sie kann ausschließlich auf den schulischen

Rahmen beschränkt sein, oder auch in der außerschulischen und gesellschaftlich verankerten Bildung angesiedelt sein (*non-formal, informal education*). In der Konzipierung der Lehrerausbildung muss man sich dieser verschiedenen Praxisformen bewusst sein und prüfen, inwieweit dadurch auch ein eigener Begriff von zum Ausdruck kommt, der zu verschiedenen Ausprägungen der Kompetenzen von Bürgern in diesen Ländern führt. Falls dies in der Tat der Fall ist, können solche Gegensätze die Verbreitung eines gemeinsamen europäischen Bildungsansatzes behindern und in Folge dessen sogar die Entfaltung einer gemeinsamen demokratischen Kultur in Europa.

## **b) Bedingungsfaktoren im Bereich der Lehrerbildung**

Einige Faktoren, welche sich auf die Entwicklung der Lehrerausbildung für auswirken, beruhen auf der Ausprägung der Lehrerbildung, wie sie derzeit existiert:

### **1. Eine breite Palette von Trägern beteiligt sich an der Lehrerbildung.**

Zu diesen Trägern gehören Organisationen und Agenturen auf Regierungs- und zwischenstaatlicher Ebene, Nichtregierungsorganisationen, pädagogische Institute, Berufsverbände sowie private und kommerzielle Unternehmen. Das Gesamtergebnis ist dann oft fragmentiert, und regierungsamtliche Träger kennen dann manchmal nicht das Niveau oder die Qualität der Lehrerbildung für , die landesweit stattfindet. Bei der Konzipierung dieser Lehrerbildung ist es daher präzise Informationen zu beschaffen, welche unterschiedlichen *Formen der Ausbildungspraxis* in den einzelnen Mitgliedsstaaten zur Verfügung stehen und wie diese *koordiniert und aufrecht erhalten* werden könnten.

### **2. Lehrkräfte auf der Primar- bzw. Sekundarstufe erhalten in der Regel eine verschiedene Ausbildung.**

Die Praxis der Lehrerausbildung geht gewöhnlich von der Tatsache aus, dass Lehrerinnen und Lehrer auf der Primarstufe Generalisten sind, auf der Sekundarstufe dagegen Spezialisten. Daher ist es höchst wahrscheinlich, dass sehr unterschiedliche Formen der Lehrerbildung für die demokratische Bildung auf der *Primar-* und *Sekundarstufe* erforderlich sein werden – sowohl auf der Ebene der Aus- und Fortbildung.

### **3. Die Lehrerbildung muss den äußerst verschiedenen Bedürfnissen von Anfängern bzw. erfahrenen Lehrkräften Rechnung tragen.**

Die Aus- und Weiterbildung sind in der Regel auf recht verschiedene Weise aufgebaut, und sie berücksichtigen so den Wandel der Bedürfnisse von Lehrkräften während ihrer Berufsbiographie. Die Lehrerausbildung wird im allgemeinen staatlich organisiert und Universitäten, Lehrerbildungsseminaren, Ausbildungsschulen oder kommerziellen Unternehmen übertragen; sie kann erhebliche Zeit in Anspruch nehmen – oft drei oder vier Jahre. Bei der Lehrerfortbildung hingegen kann erheblich variieren – von einem einzelnen Seminar oder Workshop bis zu einem weiteren akademischen Abschluss. *Daher ist zu erwarten, dass die Ordnung der Ausbildung von Lehrkräften für die demokratische Bildung sich von der für die Lehrerfortbildung unterscheidet.* Unter gewissen Voraussetzungen kann dies auch bedeuten, dass knappe Mittel eine *Auswahlentscheidung* erzwingen können in der Weise, dass die staatliche Bildungspolitik nur den einen oder den anderen Zweig der Lehrerbildung unterhalten kann – was z.B. bedeuten kann, dass Lehrerfortbildungskurse besser geeignet sind, um eine große Anzahl von Lehrkräften in kurzer Zeit zu erreichen, und zudem kostengünstiger sind als die Modelle der Lehrerausbildung.

#### **4. Die Teilnahme an der Lehrerfortbildung ist oft freiwillig.**

In weniger zentralisierten Bildungssystemen ist es oft der einzelnen Lehrperson überlassen, sich zu einem Seminar oder einem Kurs anzumelden. Die Mittel zur Erstattung der Kosten, die den einzelnen Lehrpersonen oder den Schulen entstanden sind, können in manchen Fällen zur Verfügung stehen, in anderen nicht. Um daher eine systematischere Form der Lehrerfortbildung für zu erreichen, ist es wichtig, *Verfahren* zu entwickeln, die auf offenen Zwang verzichten, aber Anreize zur Teilnahme schaffen. Es sollte erreicht werden, dass Lehrpersonen die ihnen Möglichkeiten zur Fortbildung in demokratischer Bildung wahrnehmen oder Schulen intensiver über die -bezogenen Fortbildungsbedürfnisse ihrer Lehrkräfte nachdenken – beispielsweise indem sie die Teilnahme an solchen Fortbildungen mit Aufstiegschancen verknüpfen, oder Plänen zur Schulverbesserung oder -entwicklung.

#### **5. Die Lehrerausbildung muss sich zunehmend der neuen Technologien bedienen.**

Netzbasierte Ressourcen werden zunehmend eingesetzt, um die Lehrerbildung – und hier insbesondere die Fortbildung – zu unterstützen. Zu den abrufbaren Materialien gehören Fallstudien, Darstellungen zu Unterrichtsstilen, Material für Modellstunden sowie Instrumente zur Selbstevaluation – manchmal als Materialpakete für das Fernstudium. Daraus ergibt sich die Frage, wie *über das Internet verfügbare Ressourcen* optimiert werden könnten, um Aspekte der Lehrerbildung in demokratischer Bildung abzudecken.



## Kapitel 2

### Strukturen und Verfahren

Die Effizienz aller Maßnahmen zur Lehrerausbildung hängt in erster Linie von der Qualität jener Strukturen und Verfahren ab, die sie unterstützen können, sowie von den verfügbaren Ressourcen, d.h. Information, Personal, finanzielle und technische Mittel. Diese Grundaussage trifft auf die demokratische Bildung zu, aber ebenso auf jeden anderen Bereich des Bildungswesens.

In vielen Ländern jedoch sind diese Strukturen zum Aufbau der Lehrerausbildung im Bereich der demokratischen Bildung noch relativ wenig entwickelt, sowohl in konzeptioneller wie in praktischer Hinsicht. In diesem Kapitel beschreiben wir einige mögliche Schritte, um zu einem **einheitlicheren** und **umfassenderen** Ansatz zu gelangen.

Wir berücksichtigen dabei, dass verschiedene Länder sich auf verschiedenen Stufen in diesem Prozess befinden. Die europäischen Länder haben keine gemeinsame Bildungsgeschichte bzw. -tradition, und ihnen sind auch nicht die gleichen Ressourcen, quantitativ und qualitativ, zugänglich, um demokratische Bildung in der Praxis zu realisieren. Während die Ausbildung von Lehrkräften in manchen Ländern gut entwickelt ist, steckt sie in anderen noch in den Kinderschuhen.

#### 1. Politische Entscheidungsprozesse

Die Entwicklung eines systematischen Ansatzes in der Ausbildung von Lehrkräften für die demokratische Bildung fängt auf der Ebene der politischen Entscheidungsprozesse an. Diese wiederum wurzelt im entsprechenden politischen Willen. Daher ist eine **schriftlich niedergelegte Zieldefinition** erforderlich, die sich explizit für eine landesweit einheitliche Konzeption in der Lehrerausbildung ausspricht und sich für die Beschaffung der Ressourcen einsetzt, um dieses Ziel zu realisieren. Im Idealfall sollten dabei die Aus- und Weiterbildung berücksichtigt sein; wo jedoch die verfügbaren Mittel dies nicht zulassen, kann sich diese bildungspolitische Zielbestimmung vorerst darauf beschränken, die *Lehrerweiterbildung* zu fördern. Des Weiteren sollten sich sowohl staatliche als auch nicht staatliche Akteure an der Ausbildung von Lehrkräften zur demokratischen Bildung beteiligen können, um insbesondere Nichtregierungsorganisationen Rechnung zu tragen und der wichtigen Rolle, die sie spielen können bzw. wahrnehmen.

Solange die Bildungspolitik auf nationaler Ebene von der Ausgangssituation nur wenig weiß bzw. versteht, dürfte ihr kaum ein Erfolg beschieden sein. Daher ist es wichtig, politischen Entscheidungsprozessen eine **Bestandsaufnahme** und **Evaluation** voranzustellen, um die bereits vorhandenen Ansätze zur Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung zu erfassen, und um eine aktuelle Bedarfsanalyse durchzuführen.

#### 2. Implementierung

Es kommt entscheidend darauf an zu klären, welche staatlichen Akteure die **Verantwortung** für die Umsetzung der getroffenen Entscheidungen tragen. In den Fällen, in denen Kompetenzen auf verschiedene Behörden verteilt sind, z.B. für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, ist es wichtig für eine übergeordnete **Koordination** zu sorgen, z.B. durch Ministerien, Universitäten, pädagogische Institute, Landeszentralen für die Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung oder Berufsorganisationen. Zusätzliche regionale Koordinationsstrukturen können durchaus dort sinnvoll sein, wo es die Bedingungen zulassen, wobei dann auch an regionale Berater zu denken ist.

Eine solche Koordination auf nationaler Ebene darf jedoch nicht mit einem zentralisierten, autoritären, hierarchisch ausgerichteten Implementierungsansatz („top down“-Prinzip) ver-

wechselt werden. Vielmehr liegt es im Wesen der politischen Bildung, die heute in den Schulen zahlreicher Länder praktiziert wird, sich in entgegen gesetzter Richtung zu entwickeln: Jene Elemente der politischen Bildung, die sich in den Lehrplänen bzw. der Schulkultur niedergeschlagen haben, sind in informellen gesellschaftlichen Zusammenhängen entstanden – als schuleigene Initiativen oder durch das Zusammenwirken von Schule und Zivilgesellschaft – und sie wurden oft durch Nicht-Regierungsorganisationen bzw. staatliche Fördermittel unterstützt. Zugleich entspricht es dem Selbstverständnis der demokratischen Bildung, Gelegenheiten zu schaffen für die Entfaltung von Basisinitiativen. Das oberste Ziel der demokratischen Bildung besteht darin, Menschen vorzubereiten auf das Leben in einer wahrhaft demokratischen Gesellschaft, und ein Weg zur Erreichung dieses Ziels führt über die Entwicklung einer wahrhaft **demokratischen Bildungskultur**.

Von diesem Verständnis demokratischer Bildung ausgehend, hätte die Koordination auf nationaler Ebene nichts mit Weisungen und Erlassen einer zentralen Regierungsinstanz zu tun. Vielmehr geht es darum, die vereinzelt sporadischen Ansätze zur Lehrerbildung in **einem System auf Bundes- oder Landesebene konzeptionell bzw. praktisch zusammenzuführen**. Eine Koordination in diesem Sinne dient dem Ziel, die freiwilligen Initiativen von Einzelnen, Schulen und lokaler Netzwerke zu unterstützen sowie deren Arbeit zu erfassen bzw. ihre Qualität zu evaluieren.

### 3. Die Ausbildung von Lehrkräften

Die demokratische Bildung soll zu einem Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften werden. Der erste Schritt zu diesem Ziel besteht darin, **durchgängig einen Baustein zur demokratischen Bildung** in die Ausbildung aller neuen Lehrkräfte aufzunehmen. Bei den Lehrkräften der Primarstufe sollte die demokratische Bildung als eine fächerübergreifende Kompetenz vermittelt werden, und sollte daher ihren Platz im Zusammenhang des ganzen Schulcurriculums finden. Bei den Lehrkräften der Sekundarstufe sollte die demokratische Bildung am besten in die jeweiligen Unterrichtsfächer integriert werden, z.B. indem man prüft, wie demokratische Bildung im Fach Gesellschaftswissenschaften vermittelt werden kann.

Stets sollte die Ausbildung sowohl die Inhalte wie die Unterrichtsmethoden der demokratischen Bildung abdecken – einschließlich der Frage, wie diese Methoden in anderen Unterrichtsfächern angewandt werden können – und sie sollte Themen behandeln, die zur Stärkung demokratischer und partizipatorischer Ansätze im Schulleben beitragen können.

In einem zweiten Schritt sollte ein **Element zur Spezialisierung** der Lehrkräfte auf der Sekundarstufe eingeführt werden – z.B. Kurse, in denen die demokratische Bildung im Verbund mit einem zweiten Schulfach unterrichtet wird, oder zum zweiten Unterrichtsfach einer Lehrperson wird. Je größer die Affinität zwischen der demokratischen Bildung und der jeweiligen Nachbardisziplin ist, desto wirksamer werden die hier beschriebenen Schritte sein. Im allgemeinen bieten sich daher Fächer wie Geschichte, Sozial- oder politische Wissenschaft als geeignete Partner der demokratischen Bildung an, aber auch andere Fächer können in Frage kommen, wie Geographie oder der Unterricht zur jeweiligen Muttersprache (z.B. das Fach Deutsch), oder auch der nicht konfessionsgebundene Religionsunterricht.

In einem dritten Schritt wird die demokratische Bildung als **eigenständiges Fach** auf der Sekundarstufe eingeführt bzw. in Fächerverbänden als Leitfach etabliert. Die Ausbildung der Lehrkräfte kann um den Aspekt erweitert werden, wie Initiativen zur demokratischen Bildung in der Schule als Ganzes koordiniert werden bzw. schließlich dazu führen können, anderen Lehrern Unterrichtsformen der demokratischen Bildung zu vermitteln.

So nützlich derart konzipierte Ausbildungskurse bzw. Programme für Graduierte an sich auch sein mögen, wirklich effektiv kann die Ausbildung von Lehrkräften in demokratischer Bil-

derung erst durch ihre institutionelle Absicherung werden, d.h. es müssen **flankierende Strukturen und Maßnahmen** hinzukommen. Dazu gehören die folgenden:

### **1. Ausbildungsschulen oder spezialisierte Ausbildungszentren**

Der Erfolg der Grundausbildung hängt entscheidend davon ab, dass die Lehrkräfte bereits als Anfänger Gelegenheiten erhalten, demokratische Bildung in realen Kontexten zu **üben**. Es muss also ein System von Ausbildungsschulen oder spezialisierter Ausbildungszentren geschaffen werden.

Falls der Weg der Ausbildungsschulen beschränkt wird, ist es wichtig darauf zu achten, dass die Schulen Beispiele guten Unterrichts in der demokratischen Bildung zeigen können und den ihnen anvertrauten Lehrkräften Praxiserfahrungen in einer Reihe unterschiedlicher Kontexte ermöglichen. Auch professionelle Unterstützung muss gewährleistet sein. Dort wo die demokratische Bildung an den Schulen selbst erst im Entstehen begriffen ist, muss man der Frage besondere Aufmerksamkeit schenken, wie eine Schule darauf vorbereitet werden kann, eine derartige Verantwortung zu übernehmen; d.h. die Ausbildungsschulen selbst müssen ausgebildet werden.

### **2. Spezifische Standards und Kompetenzen in der demokratischen Bildung**

Es ist wichtig, die Qualität der Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung zu garantieren, insbesondere dann, wenn Institutionen verschiedener Art sich daran beteiligen. Dazu ist es nützlich, eine Reihe spezifischer Standards bzw. Kompetenzen für die demokratische Bildung zu bestimmen und von deren Aneignung den Zugang zum Lehrberuf abhängig zu machen. In einer Reihe von Ländern gibt es bereits professionelle Standards oder Kompetenzen, allerdings nur auf einer allgemeinen Ebene, und sie sind bisher kaum fachspezifisch definiert worden; vgl. dazu das Dokument des Europarats DGIV/EDU/CIT (2000) 21, Education for Democratic Citizenship: a Lifelong Learning Perspective (Politische Bildung : eine Perspektiven lebenslangen Lernens) von Cesar Birzea, S. 83.

### **3. Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität**

Zu professionellen Standards gehört ein Instrumentarium, um deren Realisierung zu **überprüfen**. Es muss festgestellt werden, in welchem Umfang die Ausbildungsmaßnahmen in der demokratischen Bildung Anfängern angemessene Möglichkeiten zu ihrer Entwicklung als Lehrkräfte bieten. Es ist also ein System umfassender Qualitätskontrolle bzw. –sicherung erforderlich, oder einer amtlichen Inspektion jener Institutionen oder Organisationen, die mit der Lehrerausbildung betraut sind.

### **4. Einführungsphase**

Im Anschluss an die Grundausbildung hat es sich bewährt, jungen Lehrern am Anfang ihrer Berufspraxis einen Zeitraum – etwa ein Jahr – zu geben, in dem sie das Erlernte festigen können. U.a. sollte ihr Lehrauftrag reduziert werden, z.B. auf 75% oder 80%, und ihnen sollte ein System professioneller Unterstützung zur Seite stehen.

### **5. Professionelle Unterstützung**

Professionelle Unterstützung für junge Lehrerinnen und Lehrer in der demokratischen Bildung kann von schulexternen Trägern geleistet werden, z.B. durch die Institutionen und Organisationen, die bereits die Ausbildung übernommen haben. Es kommen aber auch Berufsverbände, eine Behörde oder eine andere Organisation in Betracht. Jedoch sollte auch eine **schulinterne Unterstützung** hinzukommen. Es geht also um ein

System professioneller Mentoren oder Tutoren, also Lehrpersonen aus der Unterrichtspraxis, zu deren Aufgaben es gehört, Lehrerinnen und Lehrern am Anfang ihrer Berufspraxis in der demokratischen Bildung Supervision und Unterstützung zu geben. Wie diese Funktion definiert wird, hängt z.T. davon ab, ob die demokratische Bildung als eine allgemeine Kompetenz angesehen wird, die von allen Lehrpersonen erwartet wird, oder als besonderes Unterrichtsfach verankert ist – oder beides.

Die Mentoren benötigen stets ein **festes Zeitbudget** für diese Aufgabe, sowohl für die Unterrichtsbesuche als auch die persönlichen Beratungsgespräche. Auch sie werden eine entsprechende **Ausbildung** benötigen. Die Tätigkeit eines professionellen Mentors geht über die eines guten Unterrichtspraktikers in der demokratischen Bildung hinaus. Es sind also Mentorenkurse oder –seminare in der demokratischen Bildung erforderlich, oder eine „Mentorenhandreichung“ (mit einer Parallelausgabe für die Lehrkräfte in Ausbildung). Wenn man die Ausbildung von Mentoren in dieser Weise versteht, kann sie zu einer eigenständigen Form der Lehrerfortbildung in der demokratischen Bildung werden.

#### 4. Lehrerfortbildung

Die Fortbildung von Lehrpersonen in der demokratischen Bildung sollte systematisch und kohärent aufgebaut sein. Der erste Schritt in der Entwicklung eines solchen Systems besteht in einer **Bestandsaufnahme** aller Fortbildungsmaßnahmen, die derzeit im Land angeboten werden. Es ist zu erwarten, dass eine Reihe unterschiedlicher Träger sich an der Organisation und Durchführung der Lehrerfortbildung beteiligen, darunter Nicht-Regierungsorganisationen, zwischenstaatliche Organisationen, Institute der Hochschulen sowie private und kommerzielle Unternehmen.

In einem zweiten Schritt geht es darum, mit dem Aufbau eines **einheitlichen Programms** zu beginnen, in dem alle vorhandenen Angebote integriert sind. Dabei ist zu entscheiden, welche dieser Angebote landesweit unterstützt werden, wo es offensichtliche Versorgungslücken gibt, und welche dieser Lücken zuerst beseitigt werden sollen. Diese Vorgehensweise sollte nicht mit der Art eines zentralisierten Bildungsplans verwechselt werden, in dem noch das letzte Detail von der Regierung diktiert wird. Vielmehr geht dieser Ansatz von dem Grundgedanken aus, eine ganze Bandbreite unterschiedlicher Aktivitäten – auf lokaler wie auch regionaler Ebene – in einem systematisch auf einander abgestimmten Rahmen zusammen zu bringen, der auf diese Weise an Effizienz gewinnt.

Vom Standpunkt einer übergreifenden Strategie betrachtet gibt es eine Anzahl unterschiedlicher Möglichkeiten des Vorgehens bzw. Flankierung:

- Fortbildung in demokratischer Bildung für die Zielgruppen der Schulleitung, -verwaltung und –aufsicht;
- allgemeine Fortbildung in demokratischer Bildung für alle Lehrkräfte;
- besondere Fortbildung zur Qualifizierung spezialisierter Lehrkräfte in der demokratischen Bildung;
- Fortbildung mit dem Ziel, Ausbilder für die demokratische Bildung zu schaffen, entweder auf der Ebene der Schule oder Kommune.

In methodischer Hinsicht kann die Fortbildung entweder bei Einzelpersonen oder Institutionen ansetzen (z.B. ein ganzes Lehrerkollegium einer Schule nimmt an einer Fortbildung teil) – oder beide Möglichkeiten kombinieren.

Es ist wichtig, die Unterstützung auf jene „**Graswurzel**“-**Initiativen** zu konzentrieren, die sich bereits entwickelt haben. Dies gilt um so mehr in den Situationen, in denen die einschlägige Aus- und Fortbildung von Lehrkräften noch in den Kinderschuhen steckt oder die Ressourcen knapp sind. Es entspricht auch dem Geist der politischen Bildung, dezentrale Ansätze in der Lehrerbildung zu fördern („bottom-up“-Prinzip), z.B. freiwillige Netzwerke auf lokaler Ebene, Arbeitsgemeinschaften oder Selbsthilfegruppen für demokratische Bildung. Bei einer Arbeitsgemeinschaft (*community of practice*) handelt es sich um einen erweiterten Personenkreis, von denen nicht alle aus der Unterrichtspraxis kommen müssen; die Mitglieder einer solchen Arbeitsgemeinschaft vertreten jedoch das gleiche Verständnis von Bildung und Praxis und treten dafür in der Öffentlichkeit ein. Eine Selbsthilfegruppe ist eine kleine Gruppe auf lokaler Ebene, in der praktizierende Lehrkräfte zusammenkommen, um einander Hilfe und Unterstützung bei bestimmten Praxisproblemen zu geben.

Zur Gewährleistung eines effektiven Systems der Lehrerfortbildung im Bereich der demokratischen Bildung sind eine Reihe weiterer **flankierender Strukturen und Verfahren** von Bedeutung. Dazu gehören die folgenden:

### **1. Ausbildungsmaterialien**

Materialien für die Lehrerfortbildung in demokratischer Bildung können der Form nach stark variieren: z.B. Fallstudien, Unterrichtsstrategien, Bewertungstechniken, Modellstunden, Arbeitspläne, exemplarisch herausragende Schulaktivitäten usw. Sie können im Internet stehen, oder als Lernpaket für ein Fernstudium oder als Lehrhandbuch veröffentlicht sein. Sie können auch in Form von lehrplanbezogenen Lehrmitteln erscheinen – z.B. als Schulbücher oder Lehrbegleitbände –, in denen entweder ein Element zur Lehrerfortbildung in demokratischer Bildung enthalten ist oder aber sie in einer Weise aufbereitet sind, dass sie als Einführung in neue Unterrichtsformen dienen können.

Trainingsvideos sind eine besonders effective und wirtschaftliche Form, um Beispiele guten Unterrichts („good practice“) einer großen Zahl von Lehrkräften und Schulen zugänglich zu machen. Sie bieten zudem den Vorteil, Beispiele demokratischer Bildung in Echtzeit vorzuführen.

Die in der Ausbildung von Lehrkräften der demokratischen Bildung eingesetzten Materialien müssen verschiedenen Zielen Rechnung tragen: zum einen sollen die Lehrkräfte mit der Pädagogik vertraut sein, die für die demokratische Bildung relevant ist, zum anderen aber auch mit den Inhalten der demokratischen Bildung und deren Entwicklung (Rolle des „forschenden Lehrers“).

### **2. Qualitätssicherung**

Qualitätssicherung ist ein Verfahren, um die Effektivität der demokratischen Bildung in der Schule zu erhöhen. Sie ermöglicht es den Schulen, das Erreichte zu evaluieren und den Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrkräfte zu untersuchen sowie ihren Bedarf an weiterer Förderung zu bestimmen. In einigen Ländern existieren heute Instrumente für Lehrkräfte zur Selbstevaluation in der politischen Bildung, mit denen diese ihren Kenntnisstand, ihre Fertigkeiten und Expertenwissen untersuchen können, z.B.: „Das Instrument zur Selbstevaluation der Schule im Bereich der politischen Bildung“, veröffentlicht von der Vereinigung für demokratische Bildung in England<sup>13</sup>. Siehe auch das Instrument zur Qualitätssicherung der demokratischen Bildung in

---

<sup>13</sup> The School Self-Evaluation Tool for Citizenship Education' published by the Association for Citizenship Teaching

Schulen (Instrument Nr. 4), das gemeinsam von der UNESCO, CEPS (Slowenien) und dem Europarat entwickelt wurde<sup>14</sup>.

### **3. Akkreditierung und formale Qualifikationen**

Ein anderer Weg zur Unterstützung der EDC-Lehrerfortbildung besteht in der staatlich anerkannten Akkreditierung oder Zertifizierung der Lehrgänge. Ein System **formaler Qualifizierung** wird noch erheblich wirksamer, wenn es eng verzahnt wird mit der persönlichen Karriere der Lehrkräfte und/oder Plänen zur Schulentwicklung bzw. –optimierung. Der Zweck der Akkreditierung besteht nicht darin, durch die Erteilung von „Lizenzen“ bestimmte Formen der Unterrichtspraxis zu zensieren, wie dies gelegentlich in der Vergangenheit geschah, sondern um für Lehrpersonen einen Anreiz zu schaffen, freiwillig an zusätzlichen Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen, indem ihre Kompetenzentwicklung belohnt wird mit Einkommenszuwächsen und/oder Beförderungen.

### **4. Spezialisierte Ausbildungs- und Modellschulen**

Ein System von Schulen, die als **Modellschulen** (*centres of excellence*) für die demokratische Bildung fungieren, kann eine doppelte Funktion erfüllen: zum einen bieten sie Lehrpersonen im Anschluss an ihre Ausbildung ein hochwertiges Umfeld für die Schulpraxis, und zum anderen stellen sie Kapazitäten für die Lehrerfortbildung. Die Daten zu solchen Modellschulen könnten auf den Internetportalen der Bildungsministerien oder der örtlichen Bildungsbehörden präsentiert werden, oder aber über die außerschulischen Bildungsnetzwerke verbreitet werden.

### **5. Berufsverband**

Ein starker Berufsverband zur politischen Bildung, der auf nationaler Ebene operiert, ist in der Lage, die einschlägige EDC-Lehrerfortbildung in vielerlei Weise zu unterstützen: die Bandbreite der Möglichkeiten reicht von der Ausrichtung und Koordination von Lehrgängen, Seminaren und Workshops über die Verbreitung von Forschungsergebnissen bis zum Aufbau lokaler Netzwerke für praktizierende Lehrkräfte. Er kann auch als **zentrale Instanz** im Lande für die Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung fungieren, etwa durch die Herausgabe einer Fachzeitschrift, eines Rundbriefs oder Email-Nachrichtendienstes und/oder durch die Gründung eines Fortbildungszentrums auf Landesebene für die demokratische Bildung.

---

<sup>14</sup> Tool for Quality Assurance of demokratische Bildung in Schools (EDC Pack, Tool 4); es handelt sich um den vierten Beitrag in der Serie des Europarats, zu der auch die vorliegende Handreichung (Nr. 3) gehört.

## Kapitel 3

### Lehrerkompetenzen

In diesem Kapitel behandeln wir die professionellen Kompetenzen und Voraussetzungen, über die Lehrpersonen verfügen müssen, um die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler in der demokratischen Bildung zu unterstützen.

In einem ersten Schritt fragen wir nach den Zielen und der Funktion demokratischer Bildung. Das oberste Ziel demokratischer Bildung ist es die Lernenden darin zu unterstützen, **aktive, gut informierte und verantwortungsvolle Bürger** zu werden.

Solche Bürger

- sind sich ihrer Rechte und Pflichten als Bürger **bewusst**;
- **haben sich informiert** über Gesellschaft und Politik;
- **kümmern sich** um das Wohlergehen anderer Menschen;
- können ihre Meinung und Argumente **artikulieren**;
- können Vorgänge in der Welt **beeinflussen**;
- **nehmen aktiv** am Leben in ihrer Gemeinde **teil**;
- nehmen ihre Rolle als Bürger **verantwortungsvoll** wahr.

#### 1. Was müssen Schülerinnen und Schüler in demokratischer Bildung lernen?

Wenn sich die demokratische Bildung zum Ziel setzt, Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu aktiven Bürgern zu fördern, muss sie mehr leisten als die mit Faktenwissen über die Verfassung oder das Rechtssystem ihres Landes zu versorgen. Demokratische Bildung umfasst auch praktische und kategoriale Bildung, eine Bandbreite von Kompetenzen und Fähigkeiten sowie Grundhaltungen und Werte.

Diese Lernziele lassen sich die **drei Elemente** des Lernens in der demokratischen Bildung zusammenfassen:

- **Kenntnisse und Einsichten**;
- **Methodisch-instrumentelle Kompetenzen**;
- **Werte und Grundhaltungen**.

Zwischen diesen drei Elementen bestehen bedeutsame **Implikationszusammenhänge**, denn demokratische Teilhabe – die auch Gegenstand wissenschaftlicher Analyse sein kann – ist vor allem eine praktische Tätigkeit. Daraus folgt, dass diese Dimensionen nicht von einander getrennt, sondern in ihrem Zusammenhang erlernt werden sollten. Lehrkräfte für demokratische Bildung müssen in der Lage sein, den Zusammenhang dieser drei Elemente auf jeder Stufe des Lernens im Bildungsprozess eines jungen Menschen zu bestimmen, und sie müssen in der Lage sein, sie in der Unterrichtspraxis zu integrieren (vgl. dazu im folgenden die Fallbeschreibung zum Kinderrechtstag in Banja Luka).

Diese drei Dimensionen politischen Lernens gelten für vier Dimensionen aktiver Teilhabe:

- **politisches Gemeinwesen**;
- **Recht**;
- **Gesellschaft**;

– **Wirtschaft.**

Jede Dimension politischer Teilhabe erfordert je spezifische Kenntnisse und Einsichten, methodisch-instrumentelle Kenntnisse, Werte und Grundhaltungen. Sie befähigen die Lernenden, sich in der Gesellschaft zu integrieren, sich auf die kulturelle Tradition und Entwicklungen ihres Landes zu beziehen, ein Beschäftigung zu finden und an politischen Entscheidungsprozessen teilzuhaben.

Die spezifischen Elemente des Lernens in der demokratischen Bildung werden sie im folgenden einzeln beschrieben, mögen sie in der Praxis auch eng zusammenhängen.

**a) Kenntnisse und Einsichten**

Was ein Bürger wissen und verstehen sollte in der demokratischen Bildung ergibt sich aus der Grundstruktur des Politischen, die sich drei Elementen zusammenfassen lässt: Als ein System von *Institutionen* (Formdimension), als *politischer Entscheidungsprozess* (Prozessdimension) und als ein Bündel komplexer *Probleme und Kontroversen*, von deren Lösung die Zukunft der Gesellschaft abhängt (Inhaltsdimension):

• **Den institutionellen Rahmen des Politischen kennen und verstehen**

Politik: Wie funktioniert unser demokratisches System?

Recht: Welche Institutionen sind an der Gesetzgebung, welche an der Entscheidungsfindung beteiligt?

Wirtschaft: Wie ist der öffentliche Haushalt organisiert, und was ist die Rolle des Marktes?

• **Lernen, wie man partizipieren und sich aktiv engagieren kann**

Mein Status als Bürger: Was sind meine gesetzlich verbrieften Rechte, was meine gesetzlichen Verpflichtungen?

Partizipation: Wie kann ich meinen Einfluss zur Geltung bringen?

Menschenrechte: Was sind unsere grundlegenden Menschenrechte, und wie nehmen wir sie in der Gesellschaft wahr?

• **Die wichtigen Auseinandersetzungen verstehen und sich dazu eine Meinung bilden**

Aktuelle Politik: Welche Themen dominieren derzeit die Berichterstattung der Medien, und wer entscheidet, worüber berichtet wird?

Interessengruppen: Wen vertreten sie, und worauf beruht ihre Macht?

Werte und Ideologien: Welche Überzeugungen und Werte werden artikuliert?

Konfliktlösung: Wie lassen sich Gegensätze mit friedlichen Mitteln lösen?

Globalisierung: Wie wirkt sich die Globalisierung auf mein Leben und das Leben von Menschen in anderen Ländern aus?

Nachhaltige Entwicklung: Wie können wir dieses Ziel erreichen?

**b) Methodisch-instrumentelle Kompetenzen und Fertigkeiten**

Von besonderer Bedeutung sind in der demokratischen Bildung die folgenden Kompetenzen:

**Ausdrucksvermögen** – wie man seine persönliche Meinung zum Ausdruck bringt und begründet



**Kritisches Denk- und Argumentationsvermögen** – wie man ein Urteil bildet und Argumente entwickelt

**Problemlösung:** – wie man Probleme in der demokratischen Bildung findet und definiert und gemeinsam Lösungen findet

**Entscheidungsfindung:** – wie man sich in Verhandlungen auf eine Entscheidung einigt

**Interkulturelle Kompetenzen** – wie man eine Kontroverse aus der Perspektive anderer Menschen betrachtet

**Forschen** – wie man Probleme und Kontroversen in der politischen Bildung untersucht und darstellt

**Politisches Handeln:** – wie man sich politisch engagiert und dabei Formen von Lobby-Arbeit und Kampagnen nutzt

**Evaluation** – wie man individuelle und gemeinsame Lernprozesse reflektiert

### c) Grundwerte, Haltungen und Verhaltensdispositionen

Kenntnisse und Einsichten sowie methodisch-instrumentelle Kompetenzen sind Werkzeuge, die sich beliebigen Zwecken dienstbar machen lassen. Von sich aus führen sie nicht zu aktiver und vor allem verantwortungsbewusster politischer Teilhabe. Wenn man das extreme Szenario zu Ende denkt, vermittelt die demokratische Bildung ein Wissen, Verstehen und Können, das nicht nur Demokraten unterstützt, sondern in den Händen von Feinden der Demokratie auch zu einem Waffenarsenal zur Zerstörung der Demokratie umgeschmiedet werden kann. Lernende müssen also den Wunsch entwickeln, sich aktiv an politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen sowie den Willen zu dessen Realisierung. Damit wird deutlich, dass demokratische Bildung stets eine normative, wertgeladene Dimension. Die Quintessenz demokratischer Werte und Grundhaltungen besteht darin, dass die Bürger ihre demokratischen Rechte nicht nur verstehen und davon Gebrauch machen sollten, sondern auch wertschätzen und zur Not auch verteidigen gegen Skeptiker und Autokraten. Es ist zwar völlig legitim, Werte und Grundhaltungen dieser Art in den Schulen zu fördern, jedoch sollte man sie, anders als Kenntnisse und Einsichten, keiner formalisierten Prüfung unterziehen.

#### • Grundhaltungen und Verhaltensdispositionen in der politischen Bildung

Offenheit

Bereitschaft, kulturelle und soziale Unterschiede anzuerkennen und zu achten

Bereitschaft, mit anderen zu teilen und zu delegieren

Vertrauenswürdigkeit und Integrität

Wahrheitsliebe

Selbstachtung und Achtung anderer

Bereitschaft, offene, unentschiedene und ambivalente Situationen auszuhalten

Zivilcourage – die Bereitschaft, die eigene Meinung klar und mutig zu äußern

Demokratische Führung: Andere in die Entscheidungsfindung einbeziehen

Teamarbeit und Kooperation

#### • Werte in der demokratischen Bildung

Menschenrechte

Gleichheit

Freiheit

Gerechtigkeit

Frieden

Interdependenz

Pluralismus

nachhaltige Entwicklung

## 2. Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen in der demokratischen Bildung?

Die Kompetenzen, über welche Lehrpersonen verfügen müssen, um demokratische Bildung zu unterstützen, sollten in Einklang stehen mit aktiver und verantwortungsvoller Teilhabe und Wahrnehmung der Rolle des Bürgers. Sie lassen sich mit Hilfe der folgenden allgemeinen Kategorien ordnen:

### a) Beherrschung des Gegenstands

Zunächst muss die Lehrperson in der demokratischen Bildung über eine solide Kenntnis des Gegenstands verfügen, also der **Ziele und Zwecke** der demokratischen Bildung, sowie einen Überblick besitzen über die Kenntnisse und Einsichten, die Kompetenzen und Fertigkeiten sowie die Werte und Verhaltensorientierungen, welche junge Menschen in ihrer Entwicklung erwerben sollten (vgl. oben). Ohne ein derartiges Wissen ist die Lehrperson außerstande, Lernziele auszuwählen und die Handlungsschritte zu planen, um sie zu erreichen, bzw. eine Balance zwischen Kenntnissen, Kompetenzen und Werten herzustellen.

### b) Lehrplaninhalte

Die Lehrperson benötigt ein angemessenes Wissen der Lehrplaninhalte, d.h. ein Grundverständnis von **Gesellschaft, Kultur, Politik und Wirtschaft** – sowohl in Bezug auf das eigene Land als auch die Welt als Ganzes. Unter anderem wird eine eingehende Kenntnis und vertieftes Verständnis des demokratischen Institutionensystems, der Verfassung, sowie der Menschen- und Bürgerrechte erwartet.

### c) Unterrichtsmethoden

Hintergrund und Fachwissen statten die Lehrperson damit aus, *was* in der demokratischen Bildung gelehrt werden soll. Die Frage nach dem *Wie* des Unterrichts ist damit noch nicht beantwortet. Zu den wichtigsten Aufgaben der EDC-Lehrerbildung gehört daher, angemessene Unterrichtsmethoden zu entwickeln und zu lernen, wie und wann man sie einsetzt.

### d) Kompetenzen der Führung und Interaktion

Da die demokratische Bildung gleichermaßen ein Entwurf für die ganze Schule und Unterrichtsfach ist, müssen die Lehrkräfte auch wichtige Führungs- und Interaktionskompetenzen im Zusammenhang mit demokratischer Bildung aufbauen, z.B. wie man Kontakte mit Partnern aus der Gemeinde herstellt und diese einbezieht, wie man die Partizipation der Schülerinnen und Schüler im Schulleben fördert oder wie man mit Themen umgeht, die sich als kontrovers oder sensibel erweisen können.

### e) Reflexion und Verbesserung

Demokratische Bildung ist dynamisch, denn sie bezieht sich auf das, was in der Gesellschaft geschieht und auf die Beziehungen der Menschen zu ihrer Gemeinde und ihrer Gesellschaft als Ganzes. Dieses Merkmal erfordert von den Lehrpersonen die Fähigkeit, regelmäßig ihre Arbeit in demokratischer Bildung zu reflektieren und zu verbessern – durch ihre persönliche und professionelle Entwicklung und Fortbildung, sowie durch ihr Engagement und ihren Beitrag zur Qualitätssicherung der demokratischen Bildung innerhalb der gesamten Schule.

#### Eine Fallstudie

Nehmen wir an, die Lehrperson hat sich zum Ziel gesetzt, die Kompetenzen demokratischer Teilhabe bei ihren Schülerinnen und Schülern weiter zu entwickeln. Eine Möglichkeit dazu bestünde darin, den Lernenden die Aufgabe zu stellen den Bauplan für eine Schnellstraße von

einem Flughafen zu einem Urlaubsort zu prüfen. Die Lernenden werden feststellen, dass ein solches Bauprojekt wirtschaftlich sinnvoll sein mag, aus einer anderen Perspektive jedoch nicht. Beispielsweise wäre die Lärmbelästigung eines nahe gelegenen Wohngebiets zu berücksichtigen. Die Schülerinnen und Schüler treten in eine Diskussion ein. Die Lehrperson ermutigt sie, das Bauvorhaben kontrovers zu erörtern und eine Entscheidung zu treffen. In diesem Prozess können sie auch die Möglichkeiten eines Kompromisses ausloten, etwa durch eine veränderte Trassenführung oder den Bau von Lärmschutzwällen.

Die Lehrperson kann für eine lebendige Diskussion durch den Einsatz eines bestimmten Lernarrangements sorgen. Ein Rollenspiel als Einstieg simuliert lebensnah den Prozess öffentlicher Entscheidungsfindung, und die Schülerinnen und Schüler ergreifen dabei Partei.

Auf diese Weise gelingt es der Lehrperson, eine Reihe unterschiedlicher Lernziele in der demokratischen Bildung zu integrieren: Kenntnisse über demokratische Prozesse, Kompetenzen sich auszudrücken und zu argumentieren sowie die Bereitschaft, mit offenen und ambivalenten Situationen in Entscheidungsprozessen umzugehen.

### 3. Unterrichtsmethoden

Da die Unterrichtsmethoden in der demokratischen Bildung sich weniger erschließen dürften als die Inhalte, wollen wir diese eingehender behandeln.

Wie in jedem anderen Lehr- und Lernprozess folgen die Handlungsformen einem zyklischen Muster:

- **Planung:** Die Lehrperson wählt Lernziele aus. Dabei berücksichtigt sie die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Bereich der demokratischen Bildung und entwirft Aufgaben und Lernschritte, um diese Lernziele zu erreichen.
- **Umsetzung:** Die Schülerinnen und Schüler führen die Lernschritte aus.
- **Überprüfung:** Die Lehrperson stellt fest, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich gelernt haben was sie lernen sollten.
- **Evaluation:** Die Lehrperson – und evtl. auch die Schülerinnen und Schüler – reflektieren den Lernprozess und berücksichtigen ihre Befunde bei der Planung des künftigen Unterrichts.

Jede der Phasen in diesem Zyklus verlangt von der Lehrperson ein spezifisches Repertoire an Fertigkeiten. Es handelt sich dabei um fach- und gegenstandsspezifische Fertigkeiten, die sich nicht mit allgemeinen pädagogischen Kompetenzen gleichsetzen lassen. Lehrkräfte in der müssen jene – handlungsorientierten – Methoden kennen, die für die demokratische Bildung in besonderem Maße in Frage kommen, z.B. Diskussion, Rollenspiel und Simulation sowie Projektunterricht. Sie müssen nicht nur wissen, wie sich Methoden dieser Art effektiv im Unterricht einsetzen lassen, sondern sie müssen beim Einsatz handlungsorientierter Methoden auch die Möglichkeiten und Grenzen der Überprüfung der Lernergebnisse kennen.

Demokratische Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie junge Menschen zur Partizipation als aktive Bürger befähigen will und dieses Ziel zu erreichen sucht, indem sie **besondere Lernformen** einsetzt. Lehrpersonen müssen diese Lernformen sicher beherrschen und sie in unterschiedlichen Kontexten inszenieren können. Dazu gehören die folgenden:

- **Induktive Ansätze:** Die Lernenden werden mit einem konkreten Problem konfrontiert, und sie müssen dieses Problem lösen oder eine Entscheidung treffen. Sie lernen vom Besonderen auf das Allgemeine zu schließen und ihre Einsichten auf andere Situationen zu transferieren. Dieser induktive bzw. exemplarische Zugriff hat sich bewährt gegenüber dem umgekehrten Weg, der deduktiv von der abstrakten Kategorie ausgeht.

- **Handlungsorientierte** Lernformen: Die Lernenden lernen durch das eigenen Tun, nicht durch Belehrung oder moralische Appelle.
- **Bedeutsamkeit** und **Betroffenheit**: Lernprozesse in der demokratischen Bildung thematisieren die Lebenswirklichkeit, sei es die Schule, die Gemeinde oder landesweite bzw. globale Zusammenhänge.
- **Kooperatives Lernen**: Die demokratische Bildung bevorzugt das Lernen in Gruppen und das Lernen durch die Zusammenarbeit mit Anderen.
- **Urteilsbildung** und **Kritikfähigkeit**: Die Lernenden werden darin bestärkt, sich ihres Verstandes zu bedienen. In der demokratischen Bildung wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Meinung äußern, und sie erhalten die Gelegenheit dazu. Sie schulen ihr Argumentationsvermögen.
- **Partizipation** und **Eigenverantwortung**: Die Lernenden übernehmen Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Dies geschieht z.B., indem sie sich durch Themenvorschläge für Diskussionen oder Recherche an der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligen, oder sie ihren eigenen Lernprozess oder den ihrer Mitschüler beurteilen.

#### 4. Führungs- und Interaktionskompetenzen

In der demokratischen Bildung muss die Lehrperson über eine Reihe unterschiedlicher Führungs- und Interaktionskompetenzen verfügen. Sie kommen bei den folgenden Handlungen besonders deutlich zum Vorschein:

##### a) Eine angemessene Unterrichtsatmosphäre herstellen

Damit demokratische Bildung gelingen kann, muss die Lehrperson eine Unterrichtsatmosphäre herstellen können, die **frei von Bedrohung und Überwältigung** ist und es jedem ermöglicht, frei zu sprechen ohne bloßgestellt zu werden.

Des Weiteren stellt sich der Lehrperson die Aufgabe sicherzustellen, dass die **Lernumgebung den angestrebten Lernzielen entspricht bzw. diese unterstützt** – dass also „das Medium der Botschaft entspricht.“ In einer Diskussion über Kinderrechte beispielsweise, sollten die Bestuhlung so angeordnet sein, dass die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, auf gleicher Augenhöhe einander zuzuhören und zu antworten; dazu ist der Stuhlkreis am besten geeignet. Dementsprechend sollte die Lehrperson das Grundrecht der Meinungsfreiheit nicht nur als einen Grundpfeiler der Demokratie ansehen, sondern auch als ein Stück Praxis im Klassenzimmer – das schülerzentrierte Unterrichtsformen nahe legt.

##### b) Vorbildfunktion

In der demokratischen Bildung verkörpert die Lehrerpersönlichkeit einen Teil der „Botschaft“. Die Lehrpersonen müssen lernen, wie sie Rollenvorbilder liefern können, um Techniken zu demonstrieren, z.B. eine Meinung begründen oder einen Kompromiss aushandeln, bzw. Werte vorzuleben, z.B. demokratische Führung.

##### c) Umgang mit Kontroversen oder sensiblen Themen<sup>15</sup>

Die demokratische Bildung verlangt von jungen Menschen, ihre Meinungen und Ideen öffentlich zu äußern, und zwar zu Themen aus der Lebenswirklichkeit, die sie und die

---

<sup>15</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt den Beutelsbacher Konsens in der politischen Bildung in Deutschland. (Anm. d. Übers.)

Gemeinde, in der sie leben, betreffen. Solche Themen können kontrovers und/oder sensibel sein. Lehrerinnen und Lehrer für demokratische Bildung müssen daher lernen, wie sie junge Menschen darin bestärken, ihre Meinung klar und mit Nachdruck zu äußern und zugleich auch jene Standpunkte zu respektieren, die sie nicht teilen. Lehrkräfte müssen auch wissen, wann sie in ihrer Rolle als Lehrende ihre Meinung in einer Kontroverse kundtun dürfen und wann nicht.

#### **d) Realbegegnungen und außerschulische Lernorte im kommunalen Umfeld**

Der Horizont der demokratischen Bildung junger Menschen geht weit über den formalen Rahmen des Klassenraums hinaus. Sie auch ihren Platz im Leben der ganzen Schule und in der Gemeinde jenseits der Schule. Junge Menschen lernen aktive Bürger zu werden, indem sie ein Mitspracherecht in der Führung der Schule erhalten und, in altersangemessener Form, auch teilweise Verantwortung für ihre Schule übernehmen. Dem Ziel des aktiven Bürgers dienen auch die Verbindungen zwischen der Schule und dem kommunalen Umfeld. Gremien wie z.B. der Schulkonferenz oder Schulbeiräten kommt hierbei eine wichtige Rolle zu, ebenso wie Veranstaltungen oder politische Aktionen in der Gemeinde. Eine wichtige Aufgabe in der Lehrerbildung ist es daher, die Kompetenzen zu vermitteln und zu trainieren, die für diese Dimension der demokratischen Bildung erforderlich ist.

### **5. Reflexion und Qualitätsverbesserung**

Aus den Prinzipien demokratischer Bildung erwachsen besondere Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrperson, ihren Unterricht zu reflektieren und dessen Qualität zu verbessern:

#### **a) Persönliche Entwicklung**

Lehrerinnen und Lehrer müssen das Bedürfnis entwickeln, sich Zeit zu nehmen, um inzuhalten und ihren gehaltenen Unterricht zu überdenken, um aus ihrer Praxiserfahrung die möglichen und notwendigen Schlüsse ziehen zu können. Wesentliche Gesichtspunkte für diese Reflexion des eigenen Tuns in der demokratischen Bildung liefert die Frage nach den Werten und Grundeinstellungen der Lehrperson, und inwieweit diese Werte übereinstimmen mit den Lehr- und Lernformen in der Unterrichtspraxis. Externe Beobachter können diesen Prozess ebenso unterstützen wie Kolleginnen und Kollegen.

#### **b) Professionelle Entwicklung**

Die demokratische Bildung ist dynamisch, und daher bleibt sie für die Lernenden nur relevant, wenn die Lehrpersonen ihre Kompetenzen regelmäßig auf den aktuellen Stand bringt und erneuert. Insbesondere geht es dabei um um aktuelle Informationen im Zusammenhang mit demokratischer Bildung sowie Lehr- und Lernansätze.

#### **c) Kooperation**

Demokratische Bildung ist auf Kooperation angelegt. Auch für die Lehrpersonen sind verschiedene Formen kooperativen Lernens unerlässlich. Dazu gehört z.B. das gegenseitige Geben und Nehmen bzw. von einander Lernen im Kreis des Schulkollegiums und Unterrichtspraktikern, um die professionelle Entwicklung zu unterstützen und die Qualität des Unterrichts zu steigern. Beispiele für diese Form der Kooperation sind die Arbeit im Team an der Schule, die Mitgliedschaft in einem Lehrerverband für demokratische Bildung, Netzwerke auf kommunaler, Landes- oder europäischer Ebene, europäische und internationale Projekte bzw. Begegnungen.

#### d) Selbstevaluation der demokratischen Bildung an der Schule

In einem Prozess der Qualitätssicherung besteht der erste Schritt darin, dass die Lehrkräfte in der Lage sind, Ziele der demokratischen Bildung an der Schule zu bestimmen, die Leistung der Schule zu diagnostizieren und die Stärken und Schwächen im Bereich der demokratischen Bildung an diesen Zielen zu messen. Dieser Ansatz setzt eine Kultur der Evaluation sowie die Aneignung der erforderlichen Kompetenzen voraus. Zu den einschlägigen Kompetenzen gehört der Einsatz von Instrumenten zur Evaluation sowie von Qualitätsindikatoren in der politischen Bildung. Vgl. dazu die *Handreichung Nr. 4: Qualitätssicherung der demokratischen Bildung in der Schule*.

#### e) Der Beitrag der inneren Schulentwicklung für die demokratische Bildung

Ein Prozess der Qualitätssicherung setzt voraus, dass die Lehrkräfte die Kraft aufbauen, um Prozesse des Wandels zu gestalten. Das bedeutet, dass sie vom Wert ihres Beitrags zur Verbesserung demokratischer Bildung an der gesamten Schule überzeugt sind und entsprechende Anstöße zu geben z.B. indem sie

- Ergebnisse der schulischen Selbstevaluation zur demokratischen Bildung verarbeiten,
- Ergebnisse externer Evaluationen (z.B. durch die Schulaufsicht oder landesweite Untersuchungen) berücksichtigen,
- Ansatzpunkte zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bestimmen (z.B. Lehrerfortbildung),
- unterschiedliche Vorgehensweisen und Optionen zur Qualitätsverbesserung beurteilen,
- und sich an Diskussionen und Entscheidungsprozessen zur inneren Schulentwicklung beteiligen.

Dieser Katalog von Zielen und Anforderungen ließe sich durch eine Fülle interessanter Beispiele belegen, die konkrete Anstrengungen und Erfolge in der demokratischen Bildung und Menschenrechtserziehung veranschaulichen. Wir stellen im Folgenden eine solche Fallbeschreibung vor – den Kinderrechtstag in Banja Luka, Bosnien und Herzegovina.



Ein Schüler einer Primarschule in Banja Luka stellt Besuchern des Europarats Ergebnisse aus seinem Unterricht zur demokratischen Bildung vor. Die Aufnahme entstand anlässlich des Kinderrechtstages am 20. November 2003. Lehrkräfte und Schulklassen (Stufe 1 bis 9) aus mehreren Primarschulen in und

um Banja Luka hatten kooperiert, um eine Ausstellung zu organisieren, in der Schülerarbeiten zu Kinderrechten präsentiert wurden. Der Schüler erklärt den Besuchern die Ergebnisse seiner Arbeit in einem vorzüglichen Englisch, und er versteht es, auf seine Zuhörer einzugehen (Kompetenzen). Er zeigt Engagement und Stolz auf seine Leistung (Werte und Grundeinstellungen). Er hat sich zum Experten in seinem Aufgabengebiet gemacht (Kenntnisse und Einsichten). Man darf annehmen, dass diese Lernerfahrung sein Selbstwertgefühl stärken wird.

Dieses Beispiel zeigt, wie aktive Partizipation in der Schule praktiziert und erfahren werden kann. Ein Schüler, der seine Sache so kraftvoll im Unterricht vortragen kann, bringt eine wichtige Voraussetzung mit, um in der Öffentlichkeit von seinem Recht auf Meinungsfreiheit Gebrauch zu machen. Es wird auch deutlich, dass demokratische Bildung keine Frage des Ressourcen- und Medienaufwands ist – sie ist in jeder Schule und in jedem Land realisierbar. Unterricht zu den Kinderrechten und Menschenrechtserziehung sind integrale Bestandteile der politischen Bildung. Dieses Fallbeispiel basiert auf dem Handbuch des Europarats für Kinderrechte<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> **Error! Reference source not found. / Error! Reference source not found.**, Exploring Children's Rights. Lesson Sequences for Primary Schools (i.V.); auch eine deutsche Ausgabe ist in Vorbereitung.



## Kapitel 4

### Prozesse und Methoden

Im vorhergehenden Kapitel haben wir die Kompetenzen beschrieben, über welche die Lehrperson in der demokratischen Bildung verfügen sollte. In diesem Kapitel wenden wir uns den Fragen des *Kompetenzerwerbs* zu, also den Prozessen und Methoden in der Lehreraus- und Fortbildung. Wir gehen auch auf jene Prozesse und Methoden ein, welche zur Ausbildung der Ausbilder von Lehrkräften in der demokratischen Bildung dienen.

Bei der Erörterung dieser Fragen sind wir uns sehr wohl der **finanziellen Ressourcen** in einigen Ländern bewusst, welche der Zeit und den Mitteln, die für die Lehrerausbildung zur Verfügung stehen, enge Grenzen ziehen. Wir haben versucht dieser Situation Rechnung zu tragen, indem wir einen Ansatz der Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung entwerfen, dessen Erfolg nicht von einem bestimmten Niveau der Ressourcen abhängt. Vielmehr bietet dieser Ansatz eine allgemeine Richtlinie, an der sich die jeweils möglichen Ausbildungsmaßnahmen orientieren, wie auch immer die Ausstattung mit Ressourcen beschaffen sein mag.

Damit Lehrkräfte in demokratischer Bildung ausgebildet werden, ist zunächst einmal entscheidend, dass sich eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern zusammenfindet, die sich für die gemeinsame Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen und ihre wechselseitige Unterstützung einsetzen wollen. In der Regel übernimmt ein Experte bzw. ein Expertenteam die Funktion der Ausbilder. Doch auch dort, wo diese Möglichkeit nicht besteht, kann eine Lerngruppe auch durch Selbsthilfe oder professionelle Selbsterfahrungsgruppen viel erreichen, wenn sie die Grundsätze beachtet, die im folgenden umrissen werden.

Zunächst entwickeln wir einige allgemeine Merkmale der Ausbildung von Lehrkräften in der politischen Bildung, die an jedem Ort zutreffen.

#### 1. Grundmerkmale der Lehrerausbildung in der politischen Bildung

Die Art und Weise, in der Lehrkräfte ausgebildet werden, hängt untrennbar mit den Aufgaben zusammen, auf die sie vorbereitet werden sollen.

Das Ziel der demokratischen Bildung ist es, Menschen auf ihre Rolle als aktive Bürger vorzubereiten. Diesem Ziel dienen verschiedene Formen des Lernens – der Erwerb von Kenntnissen und Einsichten, das Training von methodisch-instrumentellen Kompetenzen und Fähigkeiten, sowie die Verinnerlichung von Werten und Grundeinstellungen. Die Kernaufgabe der demokratischen Bildung, die alle Formen des politischen und sozialen Lernens durchzieht, bleibt jedoch, dass die Lernenden den Willen und die Bereitschaft entwickeln, als **Bürger in einer Demokratie aktiv mitzuwirken**. Demokratische Bildung ist problemorientiert und aktualitätsbezogen; daher greift sie aktuelle Streitfragen und Entscheidungen auf, welche die Lernenden mit ihrer Lebenserfahrung erfassen können. Demokratische Bildung ermutigt die Lernenden, mit Mitschülern, Gleichaltrigen und Bürgern ins Gespräch zu kommen und mit ihnen zusammen zu arbeiten, um Probleme und Konflikte zu lösen und Entscheidungen zu treffen, welche die Lebensqualität in der Gesellschaft verbessern – auf allen Ebenen, von der Schule über die Gemeinde und darüber hinaus.

Um die gewünschte Wirkung zu erzielen, muss die Ausbildung von Lehrkräften – bzw. die Ausbildung ihrer Ausbilder – in der demokratischen Bildung die Ziele und spezifischen Lernformen politischen Lernens reflektieren. Der Inhalt der Lehrerausbildung kann sich daher nicht auf die Kenntnis des Fachs beschränken, als Kunde der Gesellschaft, Politik, Kultur oder Wirtschaft. Auch kann sich der Prozess der Ausbildung nicht in formalen Methoden der Instruktion erschöpfen wie beispielsweise dem Vortrag. Es geht nicht darum, auf die Vermitt-

lung fachlich-inhaltlicher Kenntnisse bzw. von Methoden formaler Instruktion innerhalb der Lehrerausbildung zu verzichten, da sie einen wichtigen Beitrag liefern; doch sie müssen ihren Platz finden bzw. integriert werden in andere Formen des Professionswissens von Lehrkräften und anderen Lehrmethoden, da nur auf diese Weise die Lehrerausbildung dem besonderen Auftrag und Ansatz der demokratischen Bildung gerecht wird, nämlich die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und darin zu unterstützen, **aktive, informierte und verantwortungsbewusste Bürger in ihrer Gesellschaft** zu werden.

Drei Grundprinzipien liegen diesem spezifischen, partizipationsorientierten Ansatz der demokratischen Bildung zugrunde:

- **Aktive Teilhabe lernt man am besten durch das eigene Tun, nicht durch das Anhören von Predigten.** Jeder einzelne Schüler, jede einzelne Schülerin braucht Gelegenheiten, um für sich jene Probleme und Kontroversen zu erarbeiten, um die es bei demokratischer Teilhabe und der Wahrnehmung von Menschenrechten geht; es dient ihnen nicht, wenn ihnen gesagt wird, was sie denken oder wie sie sich verhalten sollen.
- **Auf Partizipation orientierte demokratische Bildung erschöpft sich nicht in der Aufnahme von Faktenwissen.** Es geht vielmehr auch um praktisches Verstehen, methodische Kompetenzen und Fähigkeiten, sowie Werte und Verhaltensdispositionen.
- **Das Medium ist die Botschaft.** Schülerinnen und Schüler lernen ebenso viel über demokratische Partizipation durch das Beispiel und Vorbild, das ihnen ihre Lehrerinnen und Lehrer geben bzw. durch die Art und Weise, in der ihre Schule organisiert ist wie durch Methoden formaler Instruktion im darbietenden Unterricht.

Diese drei Grundprinzipien beinhalten eine Reihe wichtiger Implikationen für den Ausbildungsprozess von Lehrkräften in der politischen Bildung. Damit diese Implikationen für Lernprozesse fruchtbar werden, reicht es nicht aus, dass sie nur die Konzeption und die Planung des Unterrichts bzw. der Lehrerausbildung anleiten, d.h. gewissermaßen im Hinterkopf der Lehrperson bzw. des Ausbilders verbleiben. Vielmehr muss die Botschaft **artikulierte** werden. Jede Form aktivierenden, interaktiven und handlungsorientierten Lernens bedarf der Reflexion, um die im Unterricht gemachte Erfahrung fruchtbar zu machen. Ohne Reflexion drohen aktivierende Lernformen zu Aktionismus zu verflachen.

#### a) Aktives Lernen

Die Lehrerausbildung in EDC sollte einen Schwerpunkt auf das aktive Lernen legen. Aktives Lernen ist „learning by doing“. Lernen geschieht dadurch, dass die Lernenden konkrete Situationen erfahren und selbst Probleme lösen, anstatt sich die Lösungen von jemand anders liefern zu lassen. Aktives Lernen wird gelegentlich auch als „experimentierendes Lernen“ bezeichnet.

Aktives Lernen ist deswegen so wichtig in der Ausbildung von Lehrkräften für die demokratische Bildung weil auch Teilhabe, schlicht sich als Bürger zu betätigen, etwas praktisches ist. Die Menschen lernen etwas über Demokratie und Menschenrechte durch Erfahrung, nicht Belehrung. In der schulischen Allgemeinbildung setzen derartige Erfahrungen im Unterricht ein, aber sie schließen auch die (vor)gelebte Moral und die Schulkultur mit ein. Erfahrungsbezogenes Lernen dieser Art wird auch bezeichnet als Erziehung im Geiste von Demokratie bzw. der Menschenrechte.

Diese Art des Lehrens ist erlernbar; indem die Lehrpersonen in ihrer Ausbildung aktives Lernen erfahren, werden sie in entscheidender Weise dazu befähigt, auch ihren Lerngruppen solche Erfahrungen zu ermöglichen.

Aktives Lernen kann auch eine anregendere, motivierende und auch nachhaltigere Form des Lernens sein, sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene, da die Lernenden als Personen betroffen sind. Aktives Lernen orientiert sich am konkreten Beispiel anstatt an abstrakten Prinzipien, und auch dies erhöht den Lernertrag. Aktives Lernen ermutigt die Lehrkräfte zum exemplarischen Lernen, also das Allgemein-Bedeutsame im Konkreten und Besonderen zu entdecken, anstatt vom allgemeinen Prinzip den konkreten Sachverhalt abzuleiten. Exemplarisches Vorgehen bedeutet z.B., am konkreten Fall, etwa die Entscheidung über Regeln in der Schule oder die Sanktionierung von Fehlverhalten, unterschiedliche Arten von Rechten zu untersuchen – anstatt eine abstrakte Diskussion über den Begriff des Rechts zu führen.

## b) Handlungsorientierung

Die Lehrerausbildung sollte sich auf **Aufgaben konzentrieren, die der Unterrichtspraxis in der demokratischen Bildung entnommen sind**. Dazu gehören die Planung des Unterrichts, die Initiierung von Projekten, die Ausrichtung eines Tages der Menschenrechte, die Beurteilung von Schülerleistungen, die Gründung eines Schülerparlaments usw. Das Lehrwerk des Europarats zur Kinderrechtserziehung<sup>17</sup> folgt den Grundsätzen handlungsorientierten Unterrichts, und die Seminare für die Ausbildung von Lehrkräften sollten ebenso vorgehen.

Handlungsorientiertes Lernen ist aus folgenden Gründen wichtig:

- Es ist eine vorzügliche Form aktiven Lernens, d.h. „learning by doing“.
- Es gibt den Ausbildungsseminaren eine Struktur: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verlassen das Seminar mit einer Aufgabe und stellen ihre Ergebnisse auf dem folgenden Seminar vor.
- Die verfügbare Zeit wird optimal genutzt, da die Lehrkräfte an praxisorientierten Aufgaben arbeiten, mit denen sie auch später zu tun haben werden.
- Die Lernenden arbeiten an Problemen des wirklichen Lebens und analysieren authentisches Material.
- Die Lernenden erfahren ihre Ausbildung als bedeutungsvoller und motivierender.
- Die Lehrpersonen in Ausbildung lernen eigenverantwortlich und selbständig, was ihnen zu Erfolgserlebnissen verhilft.

## c) Relevanz (Betroffenheit und Bedeutsamkeit)

Handlungen in der Lehrerausbildung zur demokratischen Bildung sollten aus der **Erfahrung der alltäglichen Lebenswirklichkeit** erwachsen, also Entscheidungsprozessen und Auseinandersetzungen, welche die Lehrpersonen und die Lernenden als Bürger betreffen, in denen es z.B. um Kriminalität, Konflikte, das Gesundheitswesen oder Umweltschutz geht.

Der Grundsatz der Relevanz ist aus folgenden Gründen wichtig:

- Lehrpersonen in der demokratischen Bildung müssen junge Menschen zu Handlungen aktivieren können, die sie zur Partizipation als Bürger befähigen.
- Lehrpersonen in der demokratischen Bildung müssen selbst aktiv sein; sie müssen an den aktuellen politischen Problemen und Entscheidungsprozessen interessiert sein und

---

<sup>17</sup> **Error! Reference source not found. / Error! Reference source not found.**, Exploring Children's Rights (vgl. FN 2).

diese verstehen. Dabei geht es nicht darum, dass sie ihre eigenen Ansichten im Unterricht vortragen sollen, sondern darum, das Interesse von Lernenden an solchen Auseinandersetzungen und Problemen wecken zu können, und um demonstrieren zu können, dass demokratische Teilhabe nicht denkbar ist ohne Anteilnahme und die Bereitschaft sich einzumischen.

#### **d) Teamarbeit**

Die Lehrerbildung in der demokratischen Bildung sollte **kooperative Lernformen** betonen, und zwar in unterschiedlichen Sozialformen, also Partnerarbeit, Arbeit in kleinen oder großen Gruppen und/oder Fachgruppen und Lehrerarbeitskreisen. Teamarbeit ist aus den folgenden Gründen wichtig:

- Die Erfahrungen mit Teamarbeit in der Lehrerbildung vermitteln den Lehrpersonen Modelle kooperativer Lernformen, die sie im Unterricht anwenden können.
- Teamarbeit ermutigt die Lehrerinnen und Lehrer, ihre Erfahrungen und Meinungen auszutauschen. Indem Sie ihre Probleme gemeinsam bearbeiten, erhöhen sie ihre Chancen, Lösungen zu finden.
- Teamarbeit bietet einen Ausgleich zur Erfahrung, als „Einzelkämpfer“ vor der Klasse zu stehen.

#### **e) Interaktive Methoden**

Lehrkräfte in der demokratischen Bildung sollten mit interaktiven Unterrichtsmethoden vertraut sein, wie z.B. **Diskussionen und Debatten**. Solche Methoden sind wichtig:

- Die Lehrkräfte lernen besser, wie sie interaktive Methoden in ihrem eigenen Unterricht anwenden können.
- Interaktive Methoden bestärken die Lehrkräfte darin, aktiv an der Gestaltung ihrer eigenen Ausbildung mit zu wirken.

#### **f) Kritisches Denken**

Die Lehrpersonen sollten während ihrer Ausbildung dazu ermutigt werden, **Probleme und Kontroversen in der demokratischen Bildung selbstständig zu reflektieren** und nicht auf vorgefertigte Antworten und Lösungen von ihren Ausbildern zu erwarten. Kritisches Denken in diesem Sinne ist aus folgenden Gründen wichtig:

- Lehrkräfte schärfen ihren Blick dafür, wie sie die Lernenden im selbstständigen Denken und Urteilen unterstützen können – ein Kernelement demokratischer Partizipation;
- Lehrkräfte erfahren ihre eigene Verantwortung für ihr Tun, aber auch ihre Kompetenz: sie fühlen sich fähig, Verantwortung für die demokratische Bildung und ihre eigene professionelle Entwicklung zu übernehmen.

#### **g) Partizipation**

Lehrkräfte in der demokratischen Bildung sollten während ihrer Ausbildung **die Chance erhalten, zum Ausbildungsprozess einen eigenen Beitrag zu leisten**. So weit dies möglich ist, sollten sie dazu ermutigt werden, ihre Ausbildung aktiv zu gestalten anstatt sich als passive Wissensempfänger zu sehen. Die Lehrpersonen können z.B. sich selbst ihre Aufgaben stellen, ihre Stärken und Schwächen evaluieren und sich Ziele setzen, um ihren Unterricht zu verbessern und ihre Kompetenzen zu erweitern.

Ein Element eigenverantwortlicher Teilhabe ist aus den folgenden Gründen wichtig:

- Die Lehrkräfte lernen, wie sie die Lernenden an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen können;
- Die Lehrkräfte entwickeln Selbstvertrauen und Eigenverantwortung;
- Die Lehrkräfte werden befähigt, ihren Lern- und Weiterbildungsprozess in eigener Verantwortung zu planen und zu gestalten; dies ist besonders wichtig, wenn die Ressourcen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung nur begrenzt verfügbar sind.

Die Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung sollte daher sein:

- **aktiv** – indem sie „learning by doing“ betont;
- **handlungsorientiert** – indem sie sich mit Aufgaben und Problemen aus der Unterrichtsrealität auseinandersetzt;
- **relevant** – indem sie Situationen der Lebenswirklichkeit thematisiert;
- **kooperativ** – indem sie Gruppenarbeit und Formen kooperativen Lernens praktiziert;
- **interaktiv** – indem sie Diskussionen und Debatten fördert;
- **kritisch** – indem die Lehrkräfte ermutigt, selbstständig ihren Verstand zu gebrauchen;
- **partizipatorisch** – indem sie den Lehrpersonen die Chance bietet, aktiv zu ihrem Ausbildungsprozess beizutragen.

## 2. Der Ausbildungsprozess

Der Prozess der Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung umfasst vier Kernelemente: **Vorbildfunktion – Reflexion – Anwendung – Instruktion**<sup>18</sup>.

Lehrkräfte, die ihren Ausbildungsprozess in diesem Sinne erfahren haben und sich mit Hilfe des Metaunterrichts dessen bewusst geworden sind, werden verstehen, wie sie Lernprozesse für ihre Lerngruppen in der gleichen Weise organisieren können:

### a) Vorbildfunktion

Alle Aspekte der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften können als **Modelle guten Unterrichts und gelingender Lernprozesse** in der Schule dienen. Das Erfahren von Vorbildern versetzt die Lehrpersonen in die Rolle von Lernenden. Sie können die Perspektive der Lernenden in der demokratischen Bildung erfahren und erkennen. Zwar kann und soll die Lehrerausbildung nicht die Schule simulieren, aber sie kann Modelle für guten Unterricht und kreatives Lernen bieten, die sich in vielfacher Weise in der Unterrichtspraxis anwenden lassen.

Zunächst sollte das **Ausbildungsseminar** Modellfunktion übernehmen. Ein bestimmtes Quantum formaler Instruktion hat gewiss ihren Platz in der Lehrerausbildung, jedoch können die Lehr- und Lernformen der demokratischen Bildung nicht primär durch den Vortrag vermittelt werden. Vielmehr muss der Ausbilder ein weites Spektrum unter-

---

<sup>18</sup> Vgl. Rolf Gollob and Peter Krapf, An Outline of Planning Elements and Learning Methods in Human Rights and Civic Education, Strasbourg 1998, S. 20

schiedlicher Handlungsformen demonstrieren. Dazu gehören z.B. Techniken wie die Diskussionsleitung, das Lehrgespräch und die Anleitung zum selbständigen kritischen Denken, die Organisation von Projektunterricht und der Einsatz visueller Hilfsmittel, aber auch die Planung von Unterricht und Arbeitsabläufen, sowie die Umsetzung allgemeiner Prinzipien der politischen Bildung, wie das Unterrichten *im Geiste* demokratischer Partizipation oder der Menschenrechte.

Zum zweiten betrifft die Vorbildfunktion das Rollenmodell, das die Ausbilder ihrer Lehrgruppe durch ihre **Lehrerpersönlichkeit** demonstrieren sollten. Die Ausbilder sollten sich zum Ziel setzen, jene demokratischen Werte und Verhaltensweisen ihrem Handeln zu Grunde zu legen, die auch die Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern vorleben sollen, wie z.B. Respekt, Offenheit und die Bereitschaft zur diskursiven Konfliktlösung.

## b) Reflexion

Vormachen und Vorleben guten Unterrichts im Geiste von Demokratie und Menschenrechten kann erst dann das Handeln von Lehrkräften beeinflussen, wenn diese die Chance zur **Verarbeitung und Reflexion** des Gesehenen und Erfahrenen erhalten. In einer Phase des Metaunterrichts benötigen die Lehrpersonen Zeit, sich darüber klar zu werden, was sie gelernt haben und wie das Gelernte in ihrer eigenen Arbeit umsetzen können. Anders gesagt, die Lehrpersonen müssen **die Modelle erkennen**, die ihnen gezeigt wurden, und sich mit ihnen auseinandersetzen – durch Feedback, Diskussion und Nachmachen.

Eine solche Phase der Reflexion ermöglicht es den Lehrkräften, die allgemeinen pädagogischen Prinzipien zu erfassen, die ihnen in der erlebten Ausbildungssituation exemplarisch demonstriert wurden. Dieser Schritt vom Besonderen zum Allgemeinen kann unterstützt werden durch systematisch orientierte Lektüre<sup>19</sup>, z.B. im „Blauen Ordner“ des Europarats oder dem Handbuch zur Behandlung der Kinderrechte<sup>20</sup> im Unterricht. Reflexion und Systematisierung befähigt die Lehrkräfte davon zu abstrahieren, was sie in einer spezifischen Situation gelernt haben, und auf diese Weise sich schrittweise einen „Werkzeugkasten“ guter Unterrichtspraxis in der demokratischen Bildung zu erarbeiten.

Auf dieser Stufe ihres Ausbildungsprozesses werden sich die Lehrpersonen dessen bewusst, was sie gelernt haben, und diese Erfahrung hat für sie einen genuinen Bildungswert. Aus diesem Grunde ist es entscheidend, in der Ausbildung Zeit für die Phase des Metaunterrichts und der Reflexion einzuplanen. Wie kurz auch immer die verfügbare Zeit für die Ausbildung sein mag, sollte auf die Phase der Reflexion niemals verzichtet werden; daher gilt der allgemeine Grundsatz der didaktischen Reduktion auch und gerade hier in der Lehrerausbildung – *“Do less, but do it well.”*

## c) Anwendung

Ein zentrales Element im Ausbildungsprozess (wie in jedem Lernprozess) besteht im Transfer, also in der Anwendung des Gelernten im wirklichen Leben. Reflexion ermöglicht das Verstehen, und was wir verstanden haben, behalten wir besser als das was uns lediglich „vermittelt“, d.h. vorgetragen wurde. Langfristig (bzw. „nachhaltig“) behalten wir nur die Dinge, die wir im wirklichen Leben nutzen.

Die dritte unverzichtbare Stufe in der Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung besteht also darin, dass die Lehrpersonen Elemente des Gelernten in ihre Unterrichtspraxis integrieren. Dies lässt sich erreichen, indem der Ausbilder den Lehrpersonen entsprechende Aufgaben stellt – oder, besser noch, die Lehrpersonen ihre Aufgaben selbst bestimmen. Dabei handelt es sich um Transferaufgaben im Anschluss an das Seminar,

---

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Rolf Gollob and **Error! Reference source not found.**, Exploring Children's Rights. Strasbourg, 2004

z.B. die Planung einer bestimmten Stunde, oder die Anwendung einer bestimmten Form von Diskussion oder Gruppenarbeit. Im Idealfall führt die Transferaufgabe zu einem „Produkt“ – beispielsweise einer Präsentation oder Demonstration, die den Einstieg zum Folgeseminar liefern.<sup>21</sup>

#### d) Instruktion

Formale Instruktion, also die **Darbietung** als Lehr- und Lernform, spielt eine wichtige, aber nachgeordnete Rolle im Ausbildungsprozess<sup>22</sup>. Sie kann an jeder Stelle eingesetzt werden, z.B. wenn die Lehrpersonen eine Informationen benötigen oder um Rat bitten, wenn sie ein Modell reflektieren, das ihnen vom Ausbilder demonstriert wurde, oder in einer Phase, in der die Lehrpersonen sich ihre Transferaufgaben stellen für ihre anschließende Unterrichtspraxis.

Auch die Instruktion hat Modellfunktion. Sie demonstriert den guten Lehrervortrag, ebenso wie dieser im Unterricht den Schülerinnen und Schülern als Modell der guten Präsentation dient.

### 3. Lernatmosphäre

Der in dieser Handreichung vertretene Ansatz in der demokratischen Bildung erfordert eine spezifische Lernatmosphäre, um sich entfalten zu können. Er setzt eine Umgebung voraus, welche die Lehrpersonen als **sanktionsfrei** empfinden, in der sie also ihre Meinung frei und ohne Furcht vor Bloßstellung äußern können, und sie die Initiative ergreifen können ohne Furcht vor dem Scheitern. Solche eine Lernatmosphäre wächst langsam und muss schrittweise aufgebaut werden. Der Prozess lässt sich z.B. unterstützen durch Übungen, die den Teilnehmenden helfen, sich besser kennen zu lernen und einander zu vertrauen (sog. Eisbrecher), aber auch durch die Chance, sich an der Gestaltung ihres Ausbildungsprozesses zu beteiligen, z.B. durch die Wahl der Gegenstände und Diskussionsthemen bzw. die Bestimmung der Ziele im eigenen Lernprozess.

### 4. Die Rolle des Ausbilders von Lehrkräften in der demokratischen Bildung

Der Ausbilder von Lehrkräften in der demokratischen Bildung nimmt nicht nur eine Rolle wahr, sondern **viele Rollen**, so z.B.: Führung, Planung, Information, Demonstration; Führung durch Anleitung anstatt von Anordnung; Zuhören und Strukturieren; Teilnehmerentscheidungen unterstützen durch die Beschreibung möglicher Optionen; Beobachtung, Diagnose, Beurteilung und Rückmeldung; Lob und Ermutigung, Autorisierung; das Wort ergreifen und das Wort an andere übergeben.

Ein Ausbilder oder eine Ausbilderin mit entsprechender Erfahrung ist nicht nur fähig, all diese verschiedenen Rollen auszufüllen, sondern er bzw. sie weiß auch, zu welchem Zeitpunkt welche Rolle angemessen ist. Darin besteht eine Kernkompetenz in der Lehrerausbildung, um Rollenmodelle und Demonstrationen in den Seminaren bieten zu können. Bei der Planung und Strukturierung der Ausbildungsveranstaltungen müssen Ausbilder/innen den Einsatz ihres Rollenrepertoires mit berücksichtigen, da ihm die Bedeutung eines Mediums zukommt, das den Lehrkräften das Repertoire an Methoden und Handlungsmustern vor Augen führt, das sie für ihren Unterricht entwickeln sollen.

---

<sup>21</sup> Ein solches handlungsorientiertes (engl. *task based*) Lernarrangement sichert nicht nur den Transfer, sondern erhöht auch die Chance der Lernenden zur Partizipation und Mitverantwortung. (*Anm. d. Übers.*)

<sup>22</sup> Der Konstruktivismus bestimmt den Lernenden als das Subjekt eines in hohem Maße individualisierten Lernprozesses. Da Lernen auch eine gesellschaftliche Dimension hat – das Gelernte muss intersubjektiv vermittelbar sein und anerkannt werden – gehört zur Konstruktion auch die Überprüfung und falls notwendig auch die Dekonstruktion durch die Lerngruppe oder die Lehrperson. Lehrgespräch und Instruktion sind dabei unverzichtbare Handlungsmuster. (*Anm. d. Übers.*)

### **Das Modell des didaktischen Würfels in der Ausbildung zur politischen Bildung**

Der Begriff aktiver politischer Partizipation, die Leitziele der demokratischen Bildung sowie die Ausbildung von Lehrkräften bilden einen Implikationszusammenhang. Diese wechselseitigen Verknüpfungen lassen sich in Form eines dreidimensionalen Würfel-Modells abbilden, das die folgenden Elemente integriert:

- vier Dimensionen der Teilhabe: Politik – Recht – Gesellschaft – Wirtschaft
- drei Bereiche des Lernens in der demokratischen Bildung (hier abgekürzt mit „dB“):  
Kenntnisse und Einsichten – methodisch-instrumentelle Fertigkeiten (*skills*) – Werte und Grundhaltungen
- vier Grundelemente der Lehrerausbildung : Vorbildfunktion – Reflexion – Anwendung – Instruktion





## 5. Ein Fallbeispiel zur Lehrerbildung: Prozesse und Methoden

In der Republika Srpska (der bosnischen Serbenrepublik), die Teil Bosnien-Herzegowinas ist, führte der Europarat eine Reihe von Seminaren zur Lehrerfortbildung durch. An diesem Beispiel lassen sich einige der Grundprinzipien der Ausbildung von Lehrkräften in der demokratischen Bildung verdeutlichen. Das Beispiel zeigt auch, was mit **begrenzten materiellen Ressourcen** erreicht werden kann, denn die wichtigste Ressource bleibt das persönliche Engagement der Lehrerinnen und Lehrer.

### Das Projekt

Der Europarat und das Pädagogische Institut in Banja Luka initiierten und trugen das Projekt gemeinsam, und die Finanzierung erfolgte im Rahmen des gemeinsamen Aufbauprogramms (*Joint Programme*) der Europäischen Union und des Europarats.

Die verfügbaren Mittel reichten aus, um ein erstes Seminar von fünf Tagen und weitere vier zweitägige Seminare durchzuführen, verteilt über einen Zeitraum von 18 Monaten.

Das Ziel bestand darin, einen neuen Ansatz zur Behandlung von Kinderrechten im Unterricht zu entwickeln. Es war vorgesehen, im letzten Jahr des Kindergartens sowie in den Klassen 1 – 4 (Primarstufe I) und den Klassen 5 – 9 (Primarstufe II) jährlich eine Sequenz von vier Stunden einzuführen. Die Klassenlehrer sollten diese vier Stunden im Rahmen ihrer wöchentlichen Klassenstunde unterrichten, also eine Stunde verteilt über einen Zeitraum von vier Wochen. Diese kurzen Vier-Stunden-Einheiten sollten handlungsorientiert konzipiert sein, als kleine Projekte, die zu Ergebnissen und Produkten führten, die mehrere oder alle Klassen an einer Schule gemeinsam ausstellen konnten.

Zur Unterstützung des neuen Fachs und der Lehrerfortbildung brachte der Europarat ein Handbuch heraus<sup>23</sup>. Die Arbeit am Handbuch sowie die Fortbildungsseminare sollten mit einem knappen Budget auskommen – auf die Verwendung kostspieliger Materialien oder Geräte wurde bewusst verzichtet. Alle teilnehmenden Lehrkräfte erhielten vor Beginn der Seminare eine Vorabversion des Handbuchs, um die Kritik und Verbesserungsvorschläge der Lehrerinnen und Lehrer aufnehmen zu können.

### Selbsthilfegruppen<sup>24</sup>

Die wichtigste Ressource waren die Lehrerinnen und Lehrer selbst. **Sie organisierten sich in „Lehrer-Selbsthilfegruppen“ auf Orts- oder regionaler Ebene.** Diese Selbsthilfegruppen sollten eine tragende Rolle im Projekt übernehmen. Sie trafen sich mehrmals während der mehrere Monate dauernden Intervalle zwischen den Seminaren, und gaben diesen erst ihre inhaltliche Struktur; sie ermöglichten auch eine optimale Nutzung der verfügbaren Zeit während der Seminare. Von diesen Selbsthilfegruppen hing es ab, ob es gelingen würde, in zunehmendem Maße Verantwortung von den Ausbildern auf die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer bzw. ihre Schulen zu übertragen. Damit verband sich die Hoffnung, dass zu einem späteren Zeitpunkt einige der teilnehmenden Lehrkräfte sich in einem weiteren Ausbildungs-

---

<sup>23</sup> Rolf Gollob and **Error! Reference source not found.**, Exploring Children's Rights. Strasbourg, 2004

<sup>24</sup> Der im Englischen verwendete Begriff der *peer support groups* hat keine genaue Entsprechung im Deutschen; ihr Ansatz ist dem der Balint-Gruppe verwandt. Beiden gemeinsam ist der Ansatz, außerhalb der institutionalisierten (d.h. hierarchisierten und rechtlich kontrollierten) Arbeitszusammenhänge eine Möglichkeit zur sanktionsfreien Artikulation von Problemen zu schaffen. Das Modell der Balint Gruppe für Lehrer ist stärker auf professionelle Supervision ausgerichtet als es die *peer support groups* in Bosnien waren; diese waren stärker darauf orientiert, Probleme des Unterrichtsalltags im Zusammenhang mit der Einführung der demokratischen Bildung zu bearbeiten. (*Anm. d. Übers.*)

gang als künftige Ausbilder qualifizieren könnten<sup>25</sup>, um auf diese Weise beizutragen zur Entwicklung selbst tragender, nachhaltiger Strukturen in der Ausbildung von Lehrkräften für die demokratische Bildung in Bosnien-Herzegowina.

### **Schulbasierte Projekte**

Das Projekt folgte den Grundsätzen der **Handlungsorientierung** (*task based learning*) und der **Teamarbeit**. Die verschiedenen Teams arbeiteten an Projekten in verschiedenen Schulen, die in einer öffentlichen Veranstaltung, dem Kinderrechtstag (20. November), in Banja Luka zusammengeführt werden sollten. Jedes einzelne Klassenprojekt sollte ein eigenes Produkt beisteuern, z.B. eine Ausstellung von Postern, Bastelarbeiten, Zeichnungen usw.

Die Teams erhielten ihre Aufträge während des Einführungsseminars. Jedes Folgeseminar wurde mit eröffnet mit Präsentationen der Teams, die über ihre Arbeit berichteten und die Ergebnisse und Produkte ihrer Klassen zeigten. Da die Teams gegen Ende der Seminare Zeit benötigten, um ihre weiteren Schritte und Aufgaben zu planen, verblieb den Ausbildern etwa die Hälfte der verfügbaren Zeit, um in der mittleren Phase der Seminare neue Beiträge und Impulse einzuführen. Diese dreigeteilte Phasenstruktur der Seminare gab den Teilnehmern breiten Raum für handlungsorientiertes und kooperatives Lernen; freilich setzte sie eine sorgfältige Planung seitens der Ausbilder voraus.

### **Die Einstiegsübung: das Gruppenwappen**

Das erste Seminar wurde durch eine Gruppenarbeit eröffnet, in der die Lehrerinnen und Lehrer ein Plakat mit ihrem Gruppenwappen gestalteten. Jedes Gruppenmitglied gestaltete einen Teil des Wappenschildes. Die Lehrerinnen und Lehrer verwendeten Bilder und Symbole, um ihre Zukunftswünsche sowie ihre konkreten Erwartungen an das Seminar zum Ausdruck zu bringen. Sprecher/innen der Gruppen stellten anschließend die Plakate im Plenum vor, und sie gingen dabei auch auf die Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder ein. Das Wappen diente daher den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Medium, um sich kennen zu lernen und sich als Gruppen zu Beginn des neuen Projekts zu konstituieren.

Darüber hinaus fungierte die „Wappen-Übung“ als **Modell** guter Lehr- und Lernformen in der politischen Bildung. Zunächst demonstrierte sie ein Verfahren, um in einer sich konstituierenden Lerngruppe „das Eis zu brechen“<sup>26</sup>. Zugleich erhielten die teilnehmenden Lehrkräfte eine Demonstration der Phasenstruktur, in die eine derartige Übung eingebettet ist, mit einer erheblichen Bandbreite unterschiedlicher Lehr- und Lernformen: Plenumsrunde, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Präsentationen und Anschlussreferat durch die Ausbilder. Die Übung machte exemplarisch den Grundsatz des Lehrens und Lernens im Geiste der Menschenrechte deutlich: Jede anwesende Person konnte sich in ihrer Individualität darstellen und wurde als Persönlichkeit gewürdigt. Auf diese Weise demonstrierte die Übung den induktiv-exemplarischen Ansatz in der Vermittlung allgemeiner Prinzipien und Kategorien.

Die „Wappen-Übung“ zeigte den Lehrerinnen und Lehrern, wie sich die Lernenden schon in der Einstiegsphase aktiv beteiligen konnten (und sollten) und ihre Erfahrungen und Erwartungen mit der gesamten Gruppe kommunizieren konnten. Die Übung basierte auf authentischem Material, das die Teilnehmer selbst produziert hatten, und ihnen Identifikation und aktive Steuerung des Geschehens ermöglichte. Die Teilnehmenden machten auch die Erfahrung, dass ihre Beiträge ernst genommen wurden und von ihnen erwartet wurde, einander zuzuhören. Auf diese Weise eröffnete die Übung den Lehrerinnen und Lehrern die Einsicht, dass Lehren im Sinne bzw. im Geiste der Menschenrechte ein wesentlicher Bestandteil der Men-

---

<sup>25</sup> Das Folgeseminar für Ausbilder schloss sich im Herbst 2004 an. (*Anm. d. Übers.*)

<sup>26</sup> Vgl. Training for Democratic Citizenship, Exercise 1.3, Identity Coat of Arms

schenrechtserziehung ist, und bot ihnen zugleich ein Modell, diesen Anspruch einzulösen. Schließlich erlebten sie die Ausbilder – stellvertretend für sie selbst als Lehrpersonen – in den verschiedenen Rollen, die sie in der demokratischen Bildung übernehmen würden.

Der reichhaltige exemplarische Ertrag beruhte zu einem wesentlichen Teil darauf, dass die Teilnehmenden durch reale **Erfahrung**, d.h. durch das eigene Tun, lernen konnten, nicht durch die Vorgabe eines Katalogs von Regeln und Prinzipien.

### **Modell-Demonstrationen**

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten Modelle zum Lehren und Lernen der Kinderrechte erhalten, die sie direkt in ihrem Unterricht anwenden konnten. Diese Zielsetzung bestimmte das gesamte Seminarprogramm. Dazu gehörte eine Auswahl von Übungen aus dem „Blauen Ordner“, von denen einige auch im Kinderrechts-Handbuch wiederkehrten. Diese Modell-Demonstrationen erfassten vier Dimensionen der politischen Bildung :

- **Prozesse** – Methoden wie z.B. interaktiver Unterricht, Projektunterricht, Diskussionen und Rückmeldungen (*feedback*);
- **Produkte** – z.B. Vorführstunden oder Teile von Stunden, die von den Lehrerinnen und Lehrern während des Seminars durchgeführt wurden oder an einer Schule am Ort gezeigt wurden. Hinzu kamen Beispiele von Schülerarbeiten – Kunstobjekte, Schatzkästlein und Poster<sup>27</sup> – als Demonstration der Methoden in ihrer praktischen Umsetzung;
- **Prinzipien** – z.B. Lehren *im Geiste* der Menschenrechte, exemplarisches Lernen, der Zyklus „Demonstration – Reflexion – Anwendung“ sowie die Funktion formaler Instruktion;
- **Persönlichkeiten** – Botschaften, welche die Trainer durch ihr soziales Handeln übermitteln, z.B. die Bedeutung des Zuhörens und der Achtung der Ansichten und Sichtweisen Anderer – die Lehrerpersönlichkeit muss übereinstimmen mit den Prinzipien der demokratischen Bildung; ein Lehrer, der „Demokratie“ behandelt, aber einen autoritären Unterrichtsstil praktiziert, dürfte für seine Lerngruppe kaum glaubwürdig erscheinen.

In der Praxis ließen sich diese unterschiedlichen Dimensionen kaum trennen, sondern waren mit einander vermittelt. Die systematische kategoriale Analyse fand in den anschließenden Reflexionsphasen statt.

### **Metaunterricht**

Während der Fortbildungsseminare planten die Ausbilder Zeit dafür ein zu verdeutlichen, was die Lehrerinnen und Lehrer über Kinderrechts-Erziehung lernten und diese Lernprozesse **explizit** zu benennen.

Dies geschah auf zweierlei Weise: durch **formale Instruktion** und durch Handlungen, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darin bestärken sollten, ihren **Lernprozess zu reflektieren** und sich untereinander darüber auszutauschen.

Die Ausbilder erläuterten die unterschiedlichen Methoden und Sozialformen, die sie einsetzen sowie deren Funktion. Dieser Prozess der expliziten Benennung des Zusammenhangs von Zielen, Inhalten und Methoden des Lehrens und Lernens wird auch als **Metaunterricht** bezeichnet. Metaunterricht demonstriert Muster der Organisation von Lernprozessen, nicht nur durch die Lehrperson im Unterricht, sondern auch durch die Lernenden selbst.

---

<sup>27</sup> Vgl. **Error! Reference source not found.**/Peter Krapf, *Exploring Children's Rights*, Strasbourg 2004; hier: Klassenstufe 4, 6 und 8.

Metaunterricht bot den Teilnehmern die Chance darüber nachzudenken, was sie getan und welche Modelle sie auf dem Seminar gesehen hatten – nicht erst zu Hause nach der Rückkehr vom Seminar, sondern als integraler, wesentlicher Bestandteil des Seminars selbst. Darbietende Instruktion allein löst noch keinen Lernprozess aus. Für alle Altersstufen gilt, dass Lernende neue Informationen, Kategorien und Erfahrungen in das bereits Gelernte integrieren müssen (*konstruktivistischer Lernbegriff*). Dies ist ein in hohem Maße persönlicher und individueller Vorgang, der Zeit benötigt – und er bedarf der Beobachtung, der Unterstützung, und falls erforderlich auch der Korrektur.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhielten Aufgaben, um sie darin zu unterstützen, ihren Lernprozess zu reflektieren und zu verarbeiten: Präsentationen und Vorträge, Demonstrationen im Plenum, Lektüre und Planung des nächsten Seminars. Sie prüften und bearbeiteten die Rohfassung des Kinderrechts-Handbuchs; das Buch wurde dadurch praxistauglicher, und zugleich verarbeiten die lernenden Lehrkräfte das auf dem Seminar Dargebotene.

Eine weitere ebenso einfache wie wirkungsvolle Aufgabe zur Reflexion des Gelernten besteht darin, den **Lernweg** zu beschreiben in einer Form, die auch für ihre Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar ist. Zwar folgen Lernprozesse bei Jugendlichen und Erwachsenen denselben Grundsätzen, doch sind eine Reihe von Anpassungen erforderlich beim Transfer aus der Erwachsenenbildung in die Schule. Die Fragestellung, was bei diesem Transfer kopiert werden kann und was verändert werden muss ist ein mächtiger Lernimpuls in der Lehrerbildung.

### **Die Anwendung des Gelernten**

Den Fortbildungsseminaren für die Lehrkräfte und dem Kinderrechts-Handbuch lagen dieselben Prinzipien zu Grunde. Die Lehrpersonen verließen das Seminar stets mit einer **neuen Aufgabe**, die in einen Zeitplan eingebunden war; dabei handelt es sich um Aufgaben, welche die Lehrerinnen und Lehrer sich selbst gestellt hatten, nicht etwa die Ausbilder. Die Aufgaben umfassten die Lektüre von Kapiteln im Kinderrechts-Handbuch, die darauf aufbauende konkrete Unterrichtsplanung und schließlich der praktische Unterricht; das Korrekturlesen der Rohfassung des Handbuchs; die Zusammenarbeit mit Kollegen, den Schulpädagogen und der Schulleitung; Vorführstunden, um weitere Kollegen in den Fortbildung sprozess einzubeziehen.

Das Kinderrechts-Handbuch bot die Chance, alle diese Aufgaben in einer übergreifenden Veranstaltung zu verknüpfen: dem Kinderrechtstag. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten also ihre Klassenprojekte so koordinieren, dass alle Beteiligten auf eine Veranstaltung hinarbeiteten, die am 20. November 2003 in Banja Luka durchgeführt wurde.

Der handlungsorientierte Ansatz bedeutete, dass der erste Teil des Seminars stets den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gehörte. Sie arrangierten Ausstellungen, hielten Vorträge und gaben Berichte, und sie diskutierten mit einander. Die Ausbilder gaben Rückmeldungen und lobten die Arbeit der Teilnehmer, doch kritisierten sie auch dort wo es notwendig war. Der zweite Teil des Seminars bestand aus einem neuen Impuls durch die Ausbilder, der die Teilnehmer auf eine neue Stufe des Verstehens führte. Die Ausbilder führten eine neue Perspektive ein, demonstrierten eine neue Methode usw. Der dritte Teil des Seminars war der Verarbeitung des Gelernten vorbehalten; hier planten die Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit und stellten sich neue Aufgaben. Diese Phase führte die Teilnehmer aus dem Seminar heraus und bildete eine Brücke zu ihrer Unterrichtspraxis.

### **6. Die Ausbildung der Ausbilder**

Der selbst organisierten Fortbildung im Bereich der politischen Bildung, die eine Lehrperson durch eigene Anstrengung und in Selbsthilfegruppen erarbeiten kann, sind Grenzen gesetzt.

Der Erfolg einer Fortbildungsmaßnahme auf regionaler oder auf Landesebene setzt daher ein **Team hoch qualifizierter Ausbilder** voraus.

In diesem Abschnitt fragen wir nach den Kompetenzen, über welche jene Ausbilder verfügen müssen, die verantwortlich sind für die Ausbildung der Ausbilder in der demokratischen Bildung – seien sie Hochschul- oder Fachhochschullehrer, Fachberater, Lehrer an der Schule, Mentoren, frei arbeitende Trainer oder Lehrkräfte an den Ausbildungsseminaren.

In vielerlei Hinsicht ähnelt die Ausbildung der Ausbilder in der demokratischen Bildung derjenigen für Lehrkräfte. Beide sollten über fundierte Kenntnisse in der Theorie und Praxis der demokratischen Bildung verfügen. Von den Ausbildern der Lehrerausbilder wird freilich erwartet, dass sie Praxiserfahrung in der demokratischen Bildung mitbringen und jene spezifischen Kompetenzen entwickelt haben, die in der demokratischen Bildung und der Menschenrechtserziehung erforderlich sind.

Daran schließt sich die Erwartung an, dass der Ausbildungsprozess in der Lehrerausbildung dem Geist der demokratischen Bildung und dessen oberstem Ziel der Befähigung zu politischer Partizipation entspricht – d.h. dass dieser Ausbildungsprozess handlungsorientiert angelegt ist und aktives Lernen sowie Teamarbeit an lebensnahen Themen ermöglicht, und Ansätze interaktiven und partizipatorischen Lernens bzw. kritischer Urteilsbildung integriert.

In vielerlei Hinsicht entspricht das Profil der Lehrerausbilder in der demokratischen Bildung dem der Lehrpersonen. Sie sollten Engagement und Begeisterung für die demokratische Bildung mitbringen, sowie Fertigkeiten des aktiven Zuhörens, Einfühlungsvermögen (Empathie) sowie in der Lage sein, ein Lernumfeld bzw. eine Lernkultur zu schaffen, die frei von Bedrohung und Sanktionen ist und daher Lernende zu integrieren und motivieren vermag. In der ihnen gemäßen Weise sollten sie auch aktive, informierte und verantwortungsbewusste Bürger sein.

Es bestehen jedoch eine Reihe **wichtiger Unterschiede** zwischen Lehrpersonen und Lehrerausbildern in der politischen Bildung :

- Der Ausbilder hat die Aufgabe, seine Adressaten für eine bestimmte berufliche Praxis die erforderlichen professionellen Qualifikationen zu vermitteln, während es die Aufgabe der Lehrperson ist, zur Allgemeinbildung junger Menschen beizutragen.
- Lehrpersonen unterziehen sich ihrer Aus- bzw. Fortbildung in aller Regel freiwillig, während Schülerinnen und Schüler der Schulpflicht unterliegen.
- Lehrpersonen verfügen bereits über Unterrichtserfahrung – als Teilnehmer von Fortbildungsveranstaltungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis, als Teilnehmer der Grundausbildung aus der Schülerperspektive während ihrer eigenen Schulzeit. Sie kommen mit Erwartungen, wie der Ausbildungs- und Lernprozess beschaffen sein und wie er durchgeführt werden sollte; diese Erwartungen sind geprägt durch ihre persönlichen Erfahrungen, und wenn sie über praktische Unterrichtserfahrung verfügen, auch durch die Lehr- und Lernkultur, in der sie sozialisiert worden sind.
- Schließlich ist auf den elementaren Unterschied hinzuweisen, dass Lehreraus- und Fortbildung Erwachsenenbildung ist, während die schulische Allgemeinbildung sich an Kinder und Jugendliche richtet<sup>28</sup>.

Implizit begründen diese Unterschiede spezifische Formen der Bildung und der Rollendefinition der Lehrenden.

---

<sup>28</sup> J.L. Elias / S.B. Merriam, *Philosophical Foundations of Adult Education*, Florida 1995.

### **a) Unmittelbarkeit und Praxisbezug**

Lehrpersonen sehen in der Lehrerbildung die Chance, ihre Erträge unmittelbar in der Praxis anzuwenden und auf diese Weise ihren beruflichen Verpflichtungen besser gerecht zu werden; darin liegt ein wesentlicher Anreiz zu Teilnahme an Maßnahmen der Lehrerbildung. Erwachsenenbildung ist eng an die Lebenswelt eines Menschen angebunden, und daher sind Erwachsene kaum bereit, professionelle Bildung zu betreiben, wenn sie deren praktischen Nutzen nicht in irgendeiner Weise erkennen können.

Daraus folgt, dass Ausbilder von Lehrpersonen vertraut sein müssen mit der Sichtweise von Lehrpersonen in Bezug auf ihre Rolle in der Erziehung, und sie müssen erkennen, was der Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis dient und was nicht. Lehrer-Ausbilder müssen die Rahmenbedingungen kennen, welche die Praxis der demokratischen Bildung hemmen bzw. unterstützen, sowie die unterschiedlichen Lernkontexte und Bildungstraditionen, in den demokratische Bildung stattfindet. Erst dann sind sie in der Lage, den Wünschen und Bedürfnissen, so wie die Lehrkräfte sie artikulieren, in ihrer Seminarkonzeption Rechnung zu tragen.

Damit soll nicht gesagt sein, dass sich die Ausbilder ausschließlich an den Wünschen und Bedürfnissen orientieren sollen, mit denen die Lehrpersonen an sie herantreten. Was die Lehrpersonen als ihr Ausbildungsbedürfnis wahrnehmen, muss nicht genau dem entsprechen, was sie wirklich benötigen, so wie dies im Rahmen eines landesweiten oder regionalen Plans zur Weiterentwicklung der demokratischen Bildung definiert wurde, und daraus können sogar Zielkonflikte entstehen. Es kommt jedoch entscheidend darauf an, dass die Ausbilder sich die wahrscheinliche Sichtweise ihrer Adressaten auf den Ausbildungsprozess vorstellen und ihre Seminarplanung daran orientieren können.

### **b) Prinzipien der Erwachsenenbildung**

Bei der Bestimmung der Inhalte und Ziele in der Ausbildung von Lehrer-Ausbildern ist es wichtig, sich an die Unterschiede zwischen Erwachsenenbildung und der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu erinnern. Das Curriculum für die Ausbildung von Lehrerbildnern sollte u.a. umfassen: Supervision von Lehrkräften, Modelle für die Arbeit von Mentoren sowie die Entwicklungspsychologie von Erwachsenen. Insbesondere zwei Faktoren beeinflussen das Lernen Erwachsener: Geschwindigkeit und Bedeutsamkeit. Mit zunehmendem Alter nimmt das Reaktionsvermögen Erwachsener ab, und Zeitbeschränkungen bzw. Zeitdruck wirkt sich negativ auf ihre Lernleistung aus. Wie bereits oben erwähnt, ist das Lernen Erwachsener eng an ihre reale Lebenssituation gebunden, weshalb Erwachsene nur dann bereit sind zu lernen, wenn es ihnen bedeutsam erscheint.

### **c) Die Unterstützung der Selbstreflexion**

Zu den größten Herausforderungen bei der Entwicklung von Lehrplänen in der demokratischen Bildung gehört die Notwendigkeit, jene Hindernisse neuer Lernformen zu überwinden, die aus persönlicher Erfahrung erwachsen. Die Bildungserfahrung von Lehrkräften, sei es als Lehrende oder als Lernende, kann gelegentlich zu negativen Lernhaltungen führen und sie dazu verleiten, auf alte Formen des Verstehens und der Praxis zurückzugreifen. Dies gilt besonders für die demokratische Bildung. Die Betonung interaktiver und demokratischer Lehr- und Lernmethoden in der demokratischen Bildung kontrastiert mit traditionellen autoritären Unterrichtsansätzen. In der Konsequenz bedeutet dies für die Ausbildung von Lehrkräften in der politischen Bildung, auch einiges verlernen zu müssen.

Für das Verlernen alter Lernformen und das Erlernen neuer reicht ein kognitiv-argumentativer Zugang freilich nicht aus. Menschen sind eher bereit, ihre Denkweise zu verändern, wenn sie diese nicht nur argumentativ vertreten, sondern praktisch umsetzen müssen, und ihre bisher nicht weiter hinterfragten Annahmen bloßgelegt werden.

Lehrer-Ausbilder in der demokratischen Bildung müssen sich daher wappnen, um den unterschiedlichen Lernhaltungen begegnen zu können, die ihre Adressaten an den Tag legen dürften – insbesondere gegenüber dem politischen Lernen – und die ihre Unterrichtspraxis bestimmen. Die moderne Gesellschaft ist heute von multikultureller Vielfalt geprägt, und politische und ökonomische Bedingungen prägen oft die Lernerfahrungen von Menschen. Lehrer-Ausbilder müssen daher den Werdegang und Erfahrungshintergrund ihrer Lernenden kennen, und zwar sowohl ihre individuellen Biographien als auch die Unterrichtstradition, der sie anhängen.

„Ein wichtiger Ansatz, um diese Wissensform zu entwickeln, besteht darin, ein Element der Selbstreflexion – mit einer persönlich-biographischen wie auch mit einer beruflich-professionellen Perspektive – in den Ausbildungsprozess einzubauen. Lehrer-Ausbilder müssen über die Kompetenz verfügen, die Selbstreflexion ihrer auszubildenden Lehrkräfte anzuleiten, um jene Überzeugungen und Annahmen, die sie in die Ausbildung mitbringen, mit der Theorie und Praxis in der demokratischen Bildung zu verknüpfen.“<sup>29</sup>

Für diese Reflexion sind drei Bereiche relevant:

- **Pädagogik** – die Reflexion über handwerkliche Aspekte des Lehr- und Lernprozesses, z.B. den Einsatz unterschiedlicher Fragetechniken in der demokratischen Bildung;
- **Ziele und Zwecke** – die Reflexion über die Ziele und Zwecke der demokratischen Bildung und deren Implikationen für das Handeln der Lernenden;
- **Ethische, gesellschaftliche und politische Bezüge** – die Reflexion über das scheinbar selbstverständliche Wertesystem, das die Haltung der Lehrpersonen gegenüber der demokratischen Bildung bestimmt.

Die Anleitung zu kritischer Reflexion ist ein auf lange Sicht angelegter, komplexer Prozess, der den gesamten Ausbildungsprozess in der demokratischen Bildung durchdringen sollte. Denn er ist wichtig – nicht nur, um die Lehrpersonen in Ausbildung zu befähigen, das Potential der demokratischen Bildung angemessen zu würdigen; Selbstreflexion schafft auch die Voraussetzungen für eine Lehrkraft, ihre eigenen Annahmen zu hinterfragen, ethische Dilemmata anzuerkennen und offen zu sein für kontroverse Sichtweisen und somit für junge Menschen ein Vorbild zu geben. Selbstreflexion befähigt Lehrkräfte in der demokratischen Bildung, ihren Lernprozess selbst zu gestalten, und erst dadurch sind sie legitimiert, ihre Schülerinnen und Schüler zum kritischen Denken anzuhalten.

Selbstreflexion lässt sich auf verschiedene Weise in den Ausbildungsprozess integrieren, z.B. wie folgt:

- **Der autobiographische Zugang**, etwa durch persönliche Lerntagebücher; die Schwäche dieses Ansatzes liegt in möglichen Akzeptanzproblemen und Verfälschungen, doch bietet er oft einen guten Einstieg.
- **Perspektivenwechsel**: die Lehrpersonen in Ausbildung betrachten sich mit den Augen ihrer Schülerinnen und Schüler oder eines Mitglieds in ihrer Lerngruppe. Sie erhalten auf diese Weise Informationen und Deutungen, die ihnen sonst verschlossen blieben.
- **Die Erfahrungen von Kollegen** können den Lehrpersonen in Ausbildung ihre Handlungen kritisch spiegeln.
- Die **Literatur zur Theorie der Lehrerausbildung** überschreitet den Horizont der selbst konstruierten Annahmen und erschließt den Lehrpersonen neue und andersartige Perspektiven gegenüber ihrer Unterrichtspraxis.

---

<sup>29</sup> S. D. Brookfield: *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass Publishers 1995

Die Ausbilder sollten jedoch zugleich ihre eigenen Annahmen und Denkweisen zum Prozess der Supervision und ihrer Mentorenrolle überprüfen, die in den Prozess der Selbstreflexion ihrer Adressaten mit einfließen. Auch sie sollten jene scheinbar selbstverständlichen Gewissheiten und Werte kritisch befragen, denen sie selbst anhängen. Wer Lehrpersonen darin ausbildet, Unterricht in demokratischer Bildung zu geben, und diese Ausbildung auch im Geiste der demokratischen Bildung praktiziert, greift dabei stets zurück auf seine eigenen Werte und Überzeugungen zu Demokratie und Partizipation, auf eigene ethische Verhaltensnormen und den persönlichen Wunsch, an der demokratischen Gesellschaft teilzuhaben und das Leben eines Bürgers in jener Gesellschaft zu genießen.

#### **d) Reflexion der Prinzipien der politischen Bildung**

Im Prozess der Ausbildung der Lehrkräfte kommt es entscheidend darauf an, die Prinzipien, welche die demokratische Bildung bestimmen, offen zu legen. Die Professionalität einer entsprechend ausgebildeten Lehrkraft, wodurch sie sich von anderen nicht professionell ausgebildeten unterscheidet, besteht eben darin, sich der Prinzipien und Gründe ihres Handelns bewusst zu sein.

Ausbilder müssen daher unterschiedliche didaktische Ansätze der demokratischen Bildung kennen und ihre praktische Umsetzung darlegen können. Dieser Anspruch erschöpft sich nicht in der Vermittlung von Kenntnissen, sondern erfordert darüber hinaus, Situationen und Kontexte zu schaffen, in denen die Lehrpersonen in Ausbildung jene Prinzipien der demokratischen Bildung reflektieren können, z.B. aktives und handlungsorientiertes Lernen sowie der Bezug zu realen Kontroversen und Problemen bzw. der Lebenswelt der Lernenden.

Freilich gilt auch in der Lehrer-Ausbildung zur demokratischen Bildung das Überwältigungsverbot. Auch wenn ein Ausbilder seinen Überzeugungen in der demokratischen Bildung durchdrungen ist, sollte er sie seinen Adressaten nicht aufzwingen. Nicht nur, weil Lernprozesse dadurch behindert werden, sondern Indoktrination unbesehen ihres Inhalts stets dem Geist der Demokratie widerspricht. Ausbilder sind verpflichtet, Lehrpersonen zu zeigen, wie demokratische Bildung praktiziert werden sollte, aber sie haben auch die Pflicht, die Ansichten Anderer zu achten. Sie können für ihre Sicht werben und argumentieren, etwa indem sie auf die Forschung oder die einschlägige Literatur zur Theorie verweisen, jedoch müssen sie auch im Stande sein, andere Sichtweisen zu akzeptieren.

#### **e) Kooperation und Teamarbeit**

Die Ausbildung von Lehrpersonen in der demokratischen Bildung kann sich nicht damit zufrieden geben, die Effizienz der Arbeit des Einzelnen zu steigern oder ihre Zielerreichung zu optimieren; es geht auch um die Entwicklung gemeinschaftlicher Praxisformen.<sup>30</sup>

Zu den Aufgaben des Ausbilders in der demokratischen Bildung gehört daher, Lehrpersonen im Aufbau jener Kompetenzen zu unterstützen, die sie benötigen, um die Zusammenarbeit mit Partnern innerhalb und außerhalb der Schule zu planen und durchzuführen. Kooperative Arbeitsformen und die Weitergabe von Wissen sind Kernelemente des Lebens in einer demokratischen Gesellschaft sowie professioneller Praxis in der politischen Bildung.

Ein wichtiger Aspekt dieses Aufbaus kooperativer Kompetenzen sind Selbsthilfegruppen. Ausbilder müssen fähig sein, Lehrkräfte in der demokratischen Bildung darin zu unterstützen, ihre eigenen Selbsthilfegruppen ins Leben zu rufen, zu organisieren und dauerhaft aufrecht zu erhalten. Dazu müssen Ausbilder ein Verständnis der Dynamik kooperativer Gruppenarbeit

---

<sup>30</sup> Eine Praxisgemeinschaft von Lehrpersonen umfasst eine Gruppe von Menschen, welche die selben Vorstellungen von Bildung und Unterrichtspraxis vertreten.



besitzen und wissen, wie sich ein Gefühl einer gemeinsamen Identität und Zielorientierung unter den Mitglieder einer Praxisgemeinschaft wecken lässt.

Die Entwicklung von Praxisgemeinschaften und Selbsthilfegruppen für Unterrichtspraktiker ist eine der wirkungsvollsten Formen, um diesen mehr Verantwortung zu geben, und zugleich eine demokratische Strategie zum Aufbau partizipationsorientierter Kompetenzen.