

Merkmale demokratiepädagogischer Schulen

Ein Katalog



Herausgeber:
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin- Brandenburg (LISUM)

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin - Brandenburg (Hrsg.):

MERKMALE DEMOKRATIEPÄDAGOGISCHER SCHULEN – EIN KATALOG

Merkmale demokratiepädagogischer Schulen – Ein Katalog

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin - Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde - Struveshof

Autorinnen und Autoren:

Redaktionsgruppe der Fachtagung „Demokratiepädagogik als gesellschaftliche Aufgabe“

Berlin 3.-4.12.2010:

Wolfgang Beutel

Kurt Edler

Christiane Giese

Michael Rump- Räuber

Hermann Zöllner

Layout: Wolfgang Beutel

Umschlag: Ubbo Kügler (affenreiter – büro zur verschönerung von welt; www.affenreiter.de)

Lektorat: Juliane Niklas, Regensburg

Druck und Herstellung: Druck und Medienhaus Hans Gieselmann, Potsdam

Auflage: 1000 Ex.

ISBN: 978-3-940987-62-4

Die diesem Bericht zugrunde liegende Fachtagung „Demokratiepädagogik als gesellschaftliche Aufgabe“ vom 3./4. Dezember 2010 in Berlin wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen B8526 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Herausgeber und bei den Autoren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt:

Jan Hofmann: Chancen der Demokratieerziehung – ein Geleitwort	S. 5
Wolfgang Beutel, Kurt Edler, Christiane Giese, Michael Rump- Räuber, Hermann Zöllner:	
1. Demokratiepädagogische Merkmale der Schulentwicklung – eine Einführung	S. 10
2. Überblick über die Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale	S. 24
2.1 Qualitätsbereich Umgang mit Rahmenbedingungen	S. 25
2.2 Qualitätsbereich Schulkultur	S. 30
2.3 Qualitätsbereich Führung und Management	S. 37
2.4 Qualitätsbereich Professionalität der Pädagogen und Kooperationspartner	S. 42
2.5 Qualitätsbereich Lernkultur	S. 46
2.6 Qualitätsbereich Ergebnisse	S. 52

Jan Hofmann: **Chancen der Demokratieerziehung – Ein Geleitwort**

I. Eine der klassischen Konfliktlinien in der europäischen Aufklärung findet sich zwischen Thomas Hobbes und John Locke. Beide sinnierten über den Urzustand oder Naturzustand des Menschen. Der eine behauptet, der Mensch sei ein furchtbares Wesen, einer sei des anderen Wolf. Der andere sagt, der Mensch sei friedlich, harmonisch und mit sich in einträchtigem Zustand. Beide Parteien haben in der Aufklärung ihre Protagonisten gefunden. Daraus sind Erziehungskonzeptionen entstanden, die bis heute wirken. Zugespitzt könnte man sagen, dass diejenigen, die an das Böse glaubten, davon ausgingen, dass man Institutionen, Einrichtungen, Schulen braucht, die uns vor uns selbst schützen, also Schulen, die vor allem Normen, Regeln, Disziplin, Ordnung, Anstand vermitteln oder antrainieren. Die anderen, die an das Gute glaubten und der festen Überzeugung waren, dass der Mensch in seinem natürlichen Urzustand ein gutes Wesen ist, haben das Lernen von der Perspektive des Kindes aus verstanden. Sie sagten, man müsse die natürliche Wesensart eines Kindes entwickeln und seine natürlichen Anlagen unterstützen. Diese beiden Denkart gehen durch das 19. und auch das 20. Jahrhundert. Je nachdem, wie man die Frage nach den natürlichen Anlagen und dem Wesen des Menschen beantwortet, so hat sich die entsprechende Bildungs- und Erziehungskonzeption entwickelt.

II. In Deutschland ist vor allen Dingen die Linie prägend geworden, feste Regeln und Normen, also etwa Disziplin und Ordnung, zum Ausgangspunkt der Schule zu machen, anders als in vielen anderen europäischen Ländern. Insofern ist Schule in Deutschland kraft ihrer Tradition auch eine Anstalt, in der Beamte zu einem fest gesetzten Zeitpunkt auf Schülerinnen und Schüler treffen. Alles, was in dieser Schule passiert, ist in der deutschen Tradition schon vorgegeben, Schule ist ein Teilelement der Exekutive, der Vollzug von Verwaltungsakten. Die klassischen Instrumente, mit denen der deutsche Staat seit weit über 100 Jahren das System steuert, sind nach wie vor aktuell und werden in überwiegendem Maße auch heute noch angewendet:

- Das eine sind die Lehrpläne. Es ist nicht beliebig, was in der Schule passiert, sondern vom Staat vorgegeben und beschrieben.
- Dann gibt es den Klassenteiler. Dieser legt fest, wie viele Schülerinnen und Schüler auf eine Lehrkraft treffen. Auch er ist staatlich vorgegeben. Natürlich haben die Schulen Möglichkeiten, ihn zu modifizieren, aber es ist eine staatliche Vorgabe.
- Ganz bedeutsam: Die Lehrerausbildung. Es kann nicht irgendjemand in die Schule kommen und irgendetwas aus seiner Lebenswelt berichten. Vielmehr gibt es ein ganz klares

Ritual der ersten und der zweiten Staatsprüfung, die mit Überprüfung und einem Examen in der Qualität eines staatlichen Hoheitsaktes abschließt.

- Ein ganz entscheidendes Steuerungsinstrument ist die Stundentafel. In ihr ist genau festgelegt, in welchem Umfang ein Fach bezogen auf Schulart und Jahrgangsstufe unterrichtet wird. Ob es eine, drei Stunden oder fünf Stunden Mathematik, Deutsch oder Französisch gibt, obliegt nicht der Schule, sondern folgt in erster Linie aus der staatlichen Vorgabe der jeweiligen Länder.
- Und schließlich sind es die Abschlüsse. Welche Art Zeugnis eine Schülerin und ein Schüler am Ende seiner Schulzeit erhält und welchen weiteren Bildungsweg er damit belegen kann, auch das folgt einem festgelegten staatlichen Normgefüge. Zugleich sind dabei Ansprüche an weitere staatliche Bildungsleistungen zu erwerben, v.a. in Blick auf die Hochschulstudiengänge. Das sogenannte Berechtigungswesen im Bildungsbereich ist eine besondere Eigenart, eine herausragende Qualität und bisweilen auch ein spezielles Problem im deutschen Bildungssystem.

So agiert der Staat in Deutschland seit weit über 100 Jahren und versucht, in dieser Form seine Schule zu gestalten. Selbst in den Phasen, in denen es historisch gesehen etwas liberaler zugeht – nennen wir die Weimarer Zeit oder auch die frühen 1990er-Jahre, in denen Öffnung von Schule, die Selbstständigkeit von Schule gefordert wurden und auch entsprechende Schulen entstanden –, ist es nachweislich so, dass die alten Steuerungsformen erhalten geblieben sind. Das System erweist sich als erstaunlich beständig und gibt der Institution in ihrer bestehenden Form eine große Beharrungskraft. Die Schule, so hat es vor längerem Klaus-Jürgen Tillmann ausgedrückt, ist mit einer erstaunlichen Beharrungskraft durch alle politischen Systeme in Deutschland seit der Zeit des Absolutismus hindurchgereicht worden, ohne dass sie sich wesentlich geändert hat. Und darin liegt auch der Schatten für die Zukunft, man könnte auch sagen, die Baustellen für das, was in den nächsten Jahren passieren muss.

III. In allen Schulgesetzen in Deutschland gibt es drei wesentliche Elemente, die genannt werden:

1. Die Persönlichkeit der Kinder sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler stehen im Vordergrund.
2. Die Schule muss zur gesellschaftlichen Teilhabe einladen, anregen und ausbilden. Eines ihrer Kernziele ist der Bürger und die Bürgerin, die mündig und aufgeklärt gesellschaftli-

che Verantwortung wahrnehmen und sich – auch das – zur Demokratie im Sinne des Grundgesetzes engagieren und sich mit diesem identifizierend verhalten.

3. Es muss die sogenannte Anschlussfähigkeit des Wissens, d. h. die Verwendung des Wissensgutes in der Lebensbiografie, ins Zentrum von Bildungsplänen rücken.

Insofern ist jetzt, so glaube ich, genau der richtige Moment, in allen deutschen Bundesländern die Frage zu beantworten, inwieweit der Staat sich in seiner Zentralsteuerungsfunktion tatsächlich aus dem Alltagsgeschäft der Einzelschule zurücknimmt, nach kleinen überschaubaren Vorgaben das Gesamtsystem ausgestaltet und steuert, aber im Wesentlichen die wichtigsten Entscheidungen in die Schulen selbst verlagert.

IV. Das hätte zur Folge, dass neue individuelle Lernformen in der Schule erprobt und entwickelt werden könnten. Arbeitsweisen, die in Richtung kooperatives oder zusammenarbeitendes Lernen gehen, müssten in der Schule selbst entstehen. Es sollten neue Arbeits- und Lernformen, innovative zeit- und ordnungsabhängige Lernangebote in den einzelnen Schulen entstehen. Es muss ein neuer Zugang zu diesen Angeboten bezogen auf lebenslange Lernstrategien geschaffen werden. Das heißt aber auch: Die Schule ist nicht nur ein Ort, an dem in Jahrgängen oder Altersstufen gelernt wird, sondern an dem möglicherweise über die Generation hinaus Bildung angeboten und kultiviert wird. Das bedingt neue Formen der Kommunikation, die gewählt werden. Die berühmte Feed-back-Kultur, die in vielen demokratischen Kulturen zum selbstverständlichen Gut zählt, ist in den meisten Schulen hierzulande noch kaum hinreichend ausdifferenziert. Das heißt, es fehlt noch immer an Möglichkeiten, sich als Lernender über den Ablauf des Lernens zu vergewissern und zwischen Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schülern völlig neue, interessante Kommunikationsformen anzustreben. Dies alles sind Fragen, die in der gegenwärtigen Zeit stehen und die auch der Antworten bedürfen.

V. In diesem ganzen Spannungsfeld entdecken wir auch leicht einige bemerkenswerte Provokationen. Eine dieser berühmten Provokationen sind etwa die „neuen Medien“. Hier ist das erste Mal in einer historisch langen Zeit das klassische Rollenverhältnis zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern umgekehrt worden. Die Tradition der „wissenden“ Lehrkraft und der „zu belehrenden“ Schülerinnen und Schüler, derjenigen, die Fragen stellen und derjenigen, die Fragen beantworten, wurde völlig über den Haufen geworfen. Denn auf einmal wächst eine Generation von Kindern und Jugendlichen heran, die teilweise viel sachbezogener, viel kompetenter, viel virtuoser mit den neuen Arbeits- und Kommunikationsmedien umgeht, als das die Lehrerinnen- und Lehrergeneration kann. Insofern sind die Möglichkeiten, die sich aus einem solchen „Rollenwechsel“ ergeben, eine wirkliche Provokation, aber auch

eine unglaubliche Herausforderung für das System, um Schritt für Schritt eine weitere Demokratisierung der Schule einzuleiten.

VI. Wesentlich dabei ist aber, dass jede Schule für sich einen eigenständigen und jede Lehrkraft für sich den persönlichen Weg zum Umgang mit dieser und mit den anderen Herausforderungen schulischer Bildung in der Gegenwart findet. Es gibt für das berufliche Handeln der Lehrerinnen und Lehrer den klassischen Begriff der „pädagogischen Freiheit“. Was verstehen wir darunter? Pädagogische Freiheit ist die Möglichkeit und die fachliche Potenz von Lehrerinnen und Lehrern, sich einerseits dem Selbstbestimmungsrecht der Schülerinnen und Schüler vollständig verpflichtet zu fühlen und andererseits sich als Repräsentant der konstitutionellen Normen des Staates zu verstehen. In diesem Spannungsverhältnis – denn die „pädagogische Freiheit“ erzeugt ein sehr widersprüchliches Verhältnis zwischen erwarteter Normerfüllung und autonomer fachlicher und pädagogischer Entscheidungskraft – seinen persönlichen individuellen Weg zu finden, das ist die große Herausforderung.

VII. Wenn sich Lehrkräfte zu sehr dem Selbstbestimmungsrecht ihrer Schülerinnen und Schüler verpflichtet fühlen, kann es passieren, dass sie Probleme etwa mit den normativen Erwartungen der Elternschaft, vielleicht auch mit einer möglicherweise hierarchieorientierten Schulleitung bekommen. Wenn sie umgekehrt zu stark als Repräsentanten der konstitutionellen Normen des Staates handeln, dann kann es geschehen, dass die Schülerinnen und Schüler ihnen die Gefolgschaft versagen. Dabei haben Lehrerinnen und Lehrer heute einem anderen als dem traditionellen Verständnis der Lehrerrolle zu entsprechen. Es ist so, dass das Mandat von Schulen in den letzten Jahren enorm erweitert wurde. Diese sind nicht nur Lehr- und Lernanstalt, wie es in klassischer Weise war, sondern gleichermaßen auch Sozialeinrichtung. Sie sind ein Lernfeld für Demokratie und soziale Lebensformen. Sie stellen sich den laufenden Herausforderungen, die die Gesellschaft erwarten, ohne in jedem Falle schon eindeutig produktive Konzepte zur Lösung der damit verbundenen Aufgaben zu haben.

VIII. Es ist natürlich ganz klar: Vom Beruf der Lehrerin und des Lehrers wird heute anderes erwartet als in früherer Zeit. Die Lehrkraft muss ein Moderator, eine Moderatorin sein. Kommunikationskompetenzen prägen ihr Berufsprofil. Sie muss eine bestimmte Sensibilität und Einfühlsamkeit gegenüber den ihr anvertrauten Schülerinnen und Schülern haben. Sie muss in der Lage sein, sich eine möglichst breite Palette von methodischen Instrumenten anzueignen für die verschiedenen Lern- oder Lehrsituationen, die ihr begegnen. Sie muss im Rahmen ihres Zeit- und Arbeitsmanagements Kompetenzen haben, um die ihr zur Verfügung stehende Zeit systematisch und möglichst effektiv einzusetzen. Sie muss individuelle Entwicklungswe-

ge von Kindern betreuen und begleiten. Sie muss ein Wissen von der Entwicklungslogik des Aufwachsens haben, diagnostische und kommunikative Fähigkeiten entwickeln, möglicherweise im Rahmen von Portfolios. Dazu ist sie häufig noch in der Situation, auch mit den Eltern in einem vertrauensvollen, möglichst engen Kooperationsverhältnis zu arbeiten. Lehrerinnen und Lehrer müssen mit ihren Kollegen und Kolleginnen kooperieren, die an der gleichen Baustelle in ihrer Schule oder an einer anderen Schule tätig sind. Und sie müssen vor allen Dingen in der Lage sein, das Lernen durch neue Wege im Rahmen von kooperativen Lernmethoden zu fördern. So ist der Prozess des Lernens zwar ein sehr individueller, aber das Entstehen von Stoffen erfolgt häufig in einem gemeinsamen Arbeiten. All das sind Aufgaben, die den Lehrkräften heute abgefordert werden und ihnen weit mehr abverlangen, als es die bislang immer noch schwerpunktmäßig fachdisziplinär orientierte Ausbildung zur Verfügung stellt. Das professionelle pädagogische Handlungswissen muss zunehmen und gestärkt werden.

IX. Zu all dem gehört nun auch – das ist an der hier natürlich etwas vereinfachenden Darstellung sichtbar geworden – eine grundlegende Kompetenz im Feld der Demokratiepädagogik. Gemeint ist damit ein pädagogisches Berufswissen, das über fachliche Orientierung zu Politik und Demokratie weit hinausreicht – und vor allem alle Kolleginnen und Kollegen in der Schule betrifft, gleich welche Fächer sie in der Hauptsache auch unterrichten. Der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern ist heute ein viel breiterer, vielfältigerer, bunterer geworden, als dies früher der Fall war, und er muss letzten Endes dazu führen, die Schule tatsächlich in das gesellschaftliche Umfeld zu öffnen. Die hier vorgelegten „Merkmale demokratiepädagogischer Schulen“ ziehen nicht nur Bilanz einer Fachtagung im Strom der demokratiepädagogischen Gesamtentwicklung der letzten beiden Jahrzehnte. Dieser Katalog versucht zugleich, seine Beschreibungsfelder und die Begründungsstruktur im engen Kontakt mit der pädagogischen Praxis von heute, im Gespräch und in der gemeinsamen Arbeit mit engagierten Lehrerinnen und Lehrern zu begründen. Ich wünsche dieser Schrift eine breite Rezeption und hoffe, dass sie als eine bündelnde Perspektive bisheriger Arbeiten und als Ausgangspunkt für eine fruchtbare Diskussion und Weiterentwicklung dienen kann.

Wolfgang Beutel, Kurt Edler, Christiane Giese, Michael Rump-Räuber, Hermann Zöllner:

1. Demokratiepädagogische Merkmale der Schulentwicklung – eine Einführung

1. Warum ein solcher Katalog?

In der Bundesrepublik gibt es eine neue Demokratiedebatte. Sie speist sich aus den Umbrüchen im Parteiensystem, einem gesteigerten bürgerschaftlichen Selbstbewusstsein und einer kritischen Bestandsaufnahme des bisher Erreichten. Sie steht im Kontext weltweiter Umbrüche, aber auch der Entwicklung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Unter den Demokratinnen und Demokraten gleich welcher parteipolitischen Couleur gibt es ein Einvernehmen darüber, dass unsere Demokratie ihre Zukunftsfähigkeit dadurch sichert, dass sie die eigenen Fundamente auf ihre Tragfähigkeit prüft. Eines der entscheidenden Fundamente hierfür ist die Schule.

Die vorliegende Sammlung demokratiepädagogischer Qualitätsmerkmale versteht sich als Wegweiser und Hilfe für alle, die in der und an der demokratischen Schule arbeiten – Pädagoginnen und Pädagogen, Schulleitungen, Mitglieder der Schulverwaltung, Kooperationspartner der Schule und die begleitende Wissenschaft. Sie ist aber auch als Anregung für Akteure in Politik und Verwaltung gedacht, die sich mit der Entwicklung der Schule in unserem demokratischen Gemeinwesen beschäftigen. Von Sammlung sprechen wir, weil dieser Katalog das Beratungsergebnis einer großen Gruppe von Praktikern und Wissenschaftlern in der und um die Schule ist. Sein Ziel ist es, die Herausforderungen einer demokratiepädagogischen Schulentwicklung anzunehmen und Antworten auf Fragen nach Effektivität, Überprüfbarkeit und Transparenz in den beruflichen und institutionellen Handlungsfeldern zu finden.

Es ist unübersehbar, dass sich in der „Demokratiepädagogik“ ein bedeutender Bezugspunkt aktueller Schulentwicklung widerspiegelt. Eine leistungsfähige und leistungsförderliche Schule kann sich der Frage nach ihrem humanen und demokratischen Gehalt nicht entziehen. Allein die Notwendigkeit, möglichst allen Schülerinnen und Schülern eine Perspektive für ein selbstverantwortetes Leben in der entwickelten Gesellschaft zu geben, verpflichtet die Schule, jedem Kind Möglichkeiten für eine ihm eine adäquate Bildung und Ausbildung zu eröffnen. Bildungsgerechtigkeit ist so gesehen aktiv entfaltende fördernde Leistungsentwicklung, die nur in einem differenzierenden und individualisierenden Lernangebot mit hoher Beteiligungsqualität möglich ist.

Zu diesen auf Systemeffektivität zielenden Überlegungen kommt hinzu, dass gerade die Demokratie – als politisches System ebenso wie als kulturelle Übereinkunft zur Ausgestaltung

unserer gemeinsamen Angelegenheiten in globaler Perspektive – eine Regulierung des Leistungs- und Effizienzstrebens unter dem Blickwinkel von Gerechtigkeit, Freiheit und Verantwortung erzwingt. Schule muss sich nicht nur effektivitäts- und qualitätsbezogenen Fragen generell stellen, sie muss auch eine Schule der Demokratie, genauer: des Demokratie-Lernens, also des demokratischen Handelns sein. Deshalb muss die Pädagogik darstellen können, wie sich dieses Ensemble von Anforderungen in der demokratieorientierten Schulentwicklung nach professionellen Maßstäben umsetzen, individuell gestalten und in seinen Effekten nachweisbar beschreiben lässt.

Hierzu gibt es eine Reihe von Ansätzen, die durchaus hilfreich die inhaltliche, politisch-bildsame Seite des Wissens (GdJP 2004), die Strukturierung des Lernens durch Partizipation (BMFJFS 2010) und verschiedene schulischer Handlungs- und Entwicklungsfelder (de Haan/Edelstein/Eikel 2007) dokumentieren. Der vorliegende Katalog versteht sich als Anreicherung und Weiterführung dieser und anderer Ansätze.

2. Zur Entstehung

Dieser „Katalog“ verdankt sich zunächst der bundesweiten Tagung „Demokratiepädagogik als gesellschaftliche Aufgabe“, die vom 2. bis 4. Dezember 2010 in Berlin stattfand. Tagungsziel war es, den Faden der KMK-Initiative „Demokratiebildung und Geschichtslernen“ von 2009 wieder aufzunehmen. In Würdigung der erziehungswissenschaftlichen Debatten um „Bildung in der Demokratie“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2010 in Mainz verstand sich die Tagung als ein weiterer Schritt nach vorn. Anhand der vier entwicklungsleitenden Begriffe „Unterstützen“, „Beteiligen“, „Leiten“ und „Lernen“ skizzierte die Tagung ein Feld von Qualitätskriterien für die demokratiepädagogische Schulentwicklung.

a. Zusammenwirken von Bund und Ländern

Nicht erst durch die Folgen der Föderalismusreform vom September 2006 ist vielen Beteiligten bewusst geworden, dass die demokratische Schulentwicklung nicht allein eine Gestaltungsangelegenheit der Länder sein kann, denn sie berührt die Grundlagen demokratischer Politik, und dies auch unter gesamtstaatlicher Perspektive. Föderalismus als kooperierend-differenzierende Ermöglichung von Vielfalt im Kontext der Bedingungen vor Ort verträgt sich mit Demokratiepädagogik sehr gut. Es geht also um eine produktive Form eines kooperativen Föderalismus – auch wenn die Kritik an der Bund-Länder-Kooperation in der politi-

schen und wissenschaftlichen Debatte um Politikentflechtung anhält (Funk 2010). Bedeutsam sind Bund-Länder-Kooperationsprojekte heute mehr denn je. Wichtig ist auch die stetige Bereitschaft der mit Schulen in den Ländern befassten Akteure in Praxis, Verwaltung, Beratung, Begleitung und Wissenschaft, beides zu sehen – die kontextnahe Individualität von demokratischer Schulentwicklung in den Ländern und die Kooperationsnotwendigkeiten erzeugende übergreifende Perspektive des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland.

In diesem Spannungsfeld sind in den letzten Dekaden v.a. das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ sowie das Förderprogramm Demokratisch Handeln entscheidende Impulsgeber und Erfahrungsträger. Beide Programme haben sich gegenseitig angeregt und lassen sich als kritische Partner verstehen, die Demokratiepädagogik in einer kooperativen Bund-Länder-Dimension entfalten wollen.

Förderprogramm Demokratisch Handeln

Der Wettbewerb Demokratisch Handeln (www.demokratisch-handeln.de) arbeitet schulnah seit über 20 Jahren daran, demokratische Kompetenzen und demokratische Kultur im gelebten Alltag von Schule und Jugendarbeit sichtbar zu machen, zu dokumentieren sowie fachlich und praktisch zu stärken (Beutel/Fauser 2001; 2011). In der Begegnung und Zusammenarbeit mit anderen sollen für Kinder und Jugendliche in Schule und Jugendarbeit Fragen und Probleme sichtbar werden, und es soll ein Weg zur politischen Verantwortungsübernahme geebnet werden. Handeln und Lernen sollen sich verbinden. Es geht um die Anerkennung herausragender Leistungen für die Demokratie und das Gemeinwesen und um die Förderung von demokratischer Handlungskompetenz und kritischer Loyalität bei Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Lehrerinnen und Lehrern. Vor allem aber geht es auch darum, die Projekte und Lernerfahrungen, die es in der Schulpraxis auf allen Stufen sowie in allen Schularten gibt, aufzugreifen und weiterzuvermitteln. Diese empirisch wirksamen Reformpotenziale demokratischer Schulentwicklung dürfen nicht unterschätzt werden – aufsuchen, beschreiben, anerkennen und stärken sind deshalb Leitfunktionen dieser Initiative.

Zur Demokratie gehört beides, das anlassbezogene, projektförmige Handeln sowie die Schaffung von Voraussetzungen für das Demokratie-Lernen in der Schule. Die bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten wird durch das Förderprogramm Demokratisch Handeln unterstützt und weiterentwickelt. „Demokratisch Handeln“ lebt so gesehen von der Essenz der Aktualität und zielt auf die gegenwärtigen schulischen Verhältnisse als Ansatzpunkte für die demokratische Praxis.

BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ (DLL)

Das BLK-Modellprogramm „Demokratie leben und lernen“ (Edelstein/Fauser 2001; www.blk-demokratie.de) hatte das Ziel, nachhaltig wirksame Bedingungen für demokratische Erfahrung und Demokratie-Lernen zu stiften. Dabei ging es um die Schärfung und Entwicklung individueller Modelle und Konfigurationen auf der Ebene der Schulentwicklung. Das BLK-Programm entfaltete bei den einzelnen beteiligten Schulen deren länderspezifische Schwerpunkte und Entwicklungsthemen, es zielte letztlich jedoch auf die Verbesserung demokratischer Schul- und Lernqualität.

In 13 Bundesländern beteiligten sich während der Laufzeit von 2002 bis 2007 insgesamt rund 200 allgemeinbildende und berufliche Schulen. Vor allem sollte das Programm durch die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben die Bereitschaft junger Menschen zur aktiven Mitwirkung an der Zivilgesellschaft fördern. Es verstand sich zudem als eine Antwort auf Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen und auf die seit Jahren zunehmende Politikdistanz.

Abgesehen von einer begleitenden Evaluationsstudie durch das DIPF in Frankfurt entstand in diesem Programm eine Fülle an Praxismodulen und Handreichungen. Auf der Abschlusskonferenz im Frühjahr 2007 lag dann der „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ (de Haan et al. 2007) vor, der verschiedene Ansätze zur Demokratisierung mit Instrumenten zur begleitenden Steigerung demokratischer Schulqualität verbindet. In einem differenzierten Fortbildungsprogramm am LISUM Brandenburg sind außerdem über einhundert „Demokratieberaterinnen und -berater“ qualifiziert worden. Viele Akteure dieser beiden Bund-Länder-Kooperationsprogrammen haben durch ihr Engagement und ihre Expertise den vorliegenden Katalog ermöglicht.

b. KMK-Beschluss zu „Demokratiebildung und Geschichtslernen“

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz, die Demokratieerziehung zu stärken, den sie auf ihrer 365. Plenarsitzung vom 5./6.3.2009 fasste, hat der Demokratiepädagogik einen deutlichen An Schub gegeben. Dies gilt allein deshalb, weil er zugleich die vielfältigen schulnahen und zivilgesellschaftlichen Bemühungen und Ideen zur bürgerschaftlich fundierten demokratischen Schulentwicklung anerkennt und damit auch stützt. Zudem macht der KMK-Beschluss deutlich, dass der im Feld der demokratischen Schulentwicklung bestehende Handlungs- und Entwicklungsbedarf nicht unterschätzt werden sollte. Dies trägt dazu bei, dass die Kultusmi-

nisterien und die ihnen nachgeordneten Schulverwaltungsbehörden dazu ermuntert werden, die Entwicklungsdynamik demokratisch gehaltvoller Pädagogik in schulischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Begleitung zu unterstützen. Denn im KMK-Beschluss wird festgehalten, dass unter anderem

- die Demokratiepädagogik in beide Phasen der Ausbildung sowie der Fortbildung der Lehrkräfte verstärkt integriert werden soll;
- eine fundierte Auseinandersetzung mit allen Formen des Extremismus, mit Fremdenfeindlichkeit, Fundamentalismus, Gewalt und Intoleranz – beginnend in der Grundschule – gefördert werden soll;
- die Schulen bei der Verankerung von demokratiepädagogischen Aspekten in schuleigenen Curricula unterstützt werden;
- Demokratieerziehung und demokratische Schulkultur als Kriterium von Schulentwicklung dadurch wahrgenommen und realisiert werden soll, dass Unterstützungsangebote für Schulen entstehen und gepflegt werden. (KMK 2009)

Dies zusammenfassend können wir festhalten, dass in der „gesamtstaatlichen Perspektive“ der Stellenwert der Demokratiepädagogik ständig wächst.

c. Potsdamer Tagung im Sommer 2009

Ein erster Schritt zur Umsetzung des mit dem KMK-Beschluss von 2009 politisch sichtbar gewordenen ambitionierten Anspruchs war die bundesweite Tagung „Demokratie in der Schule: Partizipation – Historisch-Politische Bildung – Werte“, die am 24./25. Juni 2009 in Potsdam in der Staatskanzlei durchgeführt werden konnte. Dabei haben sich die Kultusministerien der Länder Brandenburg und Thüringen als Impulsgeber engagiert, die „Lernstatt Demokratie Jena“ des Programms Demokratisch Handeln vom 17.-20. Juni 2009 wurde als projektpraktisches Forum mit rund 55 bundesweiten Schulprojekten dazu in Beziehung gesetzt. Auf dieser Tagung wurde das Interesse laut, in der Schulentwicklung in Deutschland die Dimension der Demokratieerziehung zu stärken. Im Hintergrund standen dabei auch die Zielsetzungen und die Ergebnisse des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ sowie des daraus hervorgegangenen „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“.

d. Erziehungswissenschaftlicher Diskurs zu „Bildung in der Demokratie“

Mit ihrem bundesweiten Kongress „Bildung in der Demokratie“ hat die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2010 das Spannungsfeld der Pädagogik zwischen Praxis und Wissenschaft variantenreich entfaltet. Nahezu alle Kommissionen dieser akademischen Fachgesellschaft haben aus ihrer jeweiligen thematischen und forschungspraktischen Perspektive das Wechselspiel von Bildung, Sozialisation und Demokratie in den Fokus genommen (Aufenanger et al. 2010; Ludwig et al. 2010). Dabei wurde sichtbar, wie breit die verschiedenen Zugänge zu den erzieherischen Aspekten der Demokratie sind. Es hat sich zudem gezeigt, dass eine Fülle von Praxisentwicklungen der genaueren Analyse durch begleitende erziehungswissenschaftliche Forschung bedürfen, wobei man sich nicht allein in den gegenwärtig dominierenden output- und outcome-orientierten Paradigmen der evidenzbasierten bildungswissenschaftlichen Ansätze bewegen kann. Für die Demokratiepädagogik besteht die Herausforderung deshalb darin, eigene Formen empirischer Wirkungsforschung im quantitativ-qualitativen Methodenverbund zu erarbeiten. Hierzu bedarf es einer entsprechenden Stärkung des Themas im Ensemble erziehungswissenschaftlicher Forschung durch engagierte Wissenschaftler und verantwortungsbewusste Forschungsförderung.

Die zunehmende Bedeutung der Demokratiedimension für die Schulentwicklung zeigt sich auch darin, dass andere und weitergehende Modelle der kriteriengeleiteten Qualitätsentwicklung der Schule – beispielhaft mag hierfür der Deutsche Schulpreis (Fauser et al. 2011) stehen, der mit Qualitätskriterien wie insbesondere „Verantwortung, Umgang mit Vielfalt, Schulleben“, um nur drei entscheidende und demokratiepädagogisch gehaltvolle Felder zu benennen – ein bundesweit überragendes Interesse in der Schullandschaft und in der pädagogischen Fachwelt finden.

Dabei sind die genannten fachlichen Beiträge so etwas wie Bindeglieder oder Orientierungsmarken in einer Diskussion, in der in der Pädagogik das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz von Schule und Schülerschaft, zwischen Freiheit auf der einen, Machtmissbrauch und Bevormundung auf der anderen Seite, eine Rolle spielt. Die Schule führt unter den Aspekten von Gemeinschaft, Gesellung, überpersönlichen Angelegenheiten und sozialen Erfahrungen zwangsläufig zur Frage nach der Demokratie. Dass Schule mehr ist als Unterricht, ist erziehungswissenschaftlicher Konsens. Wie dieser Charakter der Institution durch praktische Entwicklungsimpulse lernförderlich ausgestaltet werden kann und soll – darüber gibt es Debatten, die sich derzeit im Umfeld des Begriffs der „Reformpädagogik“ konzentrieren (z.B. Oelkers 2010; Retter 2010).

e. Demokratiepädagogik als gesellschaftliche Aufgabe – Fachtagung Berlin

Hervorgegangen ist diese Sammlung von Qualitätsmerkmalen aus einem Projekt des LISUM Berlin-Brandenburg, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Thema „20 Jahre deutsche Einheit – Schule in der Demokratie“ gefördert worden ist.

Im Rahmen dieser Initiative fanden sich fünf Landesinstitute – außer dem federführenden berlin-brandenburgischen LISUM das Thillm (Bad Berka), das LISA (Halle), das SBI (Radebeul) und das LI Hamburg – in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik und dem Förderprogramm Demokratisch Handeln zusammen, um den aktuellen Diskurs auf der Fachtagung „Demokratiepädagogik als gesellschaftliche Aufgabe“ zu vertiefen, die vom 2. bis zum 4.12.2010 in Berlin-Friedrichshain stattfand. An ihr waren rund 150 Expertinnen und Experten aus Bildungspraxis, Schulforschung und Politik beteiligt.

In vier Workshops – deren Ausgangspunkt die vier Dimensionen „Unterstützen“, „Beteiligen“, „Leiten“ und „Lernen“ waren – entwickelten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Bausteine für die vorliegende Handreichung. In Zusammenarbeit mit den Moderationsteams sammelte und dokumentierte eine vom Tagungsplenum konsensual angenommene Redaktionsgruppe die Ergebnisse und machte sich danach an die Arbeit, um das vorliegende Produkt zu erstellen. Die Grobstruktur wurde als Zwischenstand den Tagungsbeteiligten zur Kenntnisnahme und Kommentierung übermittelt

3. Stellung dieses Kriterienkatalogs zwischen Bildungspraxis, Bildungspolitik und zivilgesellschaftlichen Initiativen

Ziel der Redaktionsgruppe war es, die Resultate der Tagungsberatungen in einer handhabbaren Darstellung von demokratiepädagogischen Qualitätsmerkmalen zu kondensieren. Zugleich war es ihre Absicht, die derzeitige Qualitätsentwicklung im Schulwesen demokratiepädagogisch zu fundieren. Im Sinne der Berliner Tagung wäre es nun, wenn die Orientierung der vorliegenden Broschüre nicht nur von der Bildungspolitik in den einzelnen Bundesländern umgesetzt würde, sondern auch in der schulischen Praxis ihre Wirkung entfaltete.

Es liegt nahe, die „Merkmale einer demokratiepädagogischen Schulentwicklung“ mit den vorhandenen, in der Schulentwicklung bereits angewendeten Instrumenten in Beziehung zu setzen. Solche Elemente sind etwa der bereits genannte Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik (de Haan et al. 2007) sowie die in den Ländern verwendeten Qualitäts- bzw. Orientierungsrahmen zur Schulentwicklung.

Über die staatlichen Impulse von Bund und Ländern hinaus, die das Feld der Demokratiepädagogik in den letzten Jahren durchaus angeregt haben, hat sich zudem eine breite Diskussion zur zivilgesellschaftlichen Erweiterung und Erneuerung demokratischer Politik und auch demokratischer Bildung entwickelt. Ihr Grundtenor liegt darin, dass die demokratische Entwicklung von der Ausprägung und Weitergabe einer demokratischen Wertorientierung und Haltung abhängt und eben nicht alleine von der demokratischen Institutionenwelt. In diesem Diskurs, der durch Stichworte wie Bürgerengagement, Zivilgesellschaft, Partizipation, lokales und soziales Handeln geprägt ist, ist die Frage nach der demokratischen Erziehung und Bildung vor allem durch die Einsicht laut geworden, dass Demokratie-Lernen vor allem durch demokratisches Handeln und demokratische Erfahrung wertebildend und damit handlungswirksam umgesetzt werden kann. Es muss also um mehr gehen als um unterrichtliche Belehrung über Politik und demokratische Verfahren. Politische Bildung in Unterricht und Schulkultur bedarf, wenn sie wirksam werden soll, einer haltungs- und wertprägenden Erfahrungsebene demokratischer Kultur und zivilen Engagements in der Schule.

Für eine solche Orientierung steht eine Reihe von aktuellen Initiativen, die für die Weiterentwicklung und Implementierung dieses Kriterienkatalogs bedeutsam sind und ihren Rückhalt im Zusammenspiel zwischen Zivilgesellschaft, Stiftungswelt und Drittem Sektor haben. Mit Blick auf die in der Demokratiepädagogik aktiven Projekte und Organisationen sollen im Folgenden einige exemplarisch genannt werden.

a. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe):

Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik ist ein gemeinnütziger Verein, der demokratische Bildung und Erziehung in Schulen und anderen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche fördern will. Gegründet wurde die Vereinigung bei der Halbzeit-Konferenz des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Eines ihrer Ziele ist es daher, die dort gewonnenen Erfahrungen, aber auch die offenen Fragen und Entwicklungsaufgaben weiter zu bearbeiten. Die DeGeDe versteht sich als ein Arbeitszusammenhang von praktisch und wissenschaftlich Tätigen, die die Anliegen des Demokratielernens und der demokratischen Schulentwicklung durch Expertise, Öffentlichkeitsarbeit, Netzwerke und politische Beratung vertreten.

b. Ganztägig Lernen – Begleitprogramm der DKJS:

Seit 2003 führt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung das pädagogische Begleitprogramm zur Gesamtschulinitiative der Bundesregierung „Ideen für mehr – ganztägig Lernen“ durch. Dass Ganztagschule und demokratische Schulentwicklung einen elementaren Zusammenhang beschreiben, liegt auf der Hand: Die Lebensweltorientierung, das größere Zeitvolumen gemeinsamen Lernens und Lebens in der Schule sowie die kooperative Auseinandersetzung mit über den Unterricht hinausgehenden Lernformen und -angeboten schaffen eine Vielfalt an Gelegenheiten, aber auch Notwendigkeiten der demokratiepädagogischer Schulgestaltung.

Infolgedessen gibt es vielfältige Elemente des Zusammenwirkens von Ganztagschule und Demokratiepädagogik: Die Jahresthemen der in der Fachwelt und der Politik aufmerksam verfolgten DKJS-Ganztags-Jahreskongresse wie etwa „Schule gemeinsam gestalten. Partizipation an Ganztagschulen“ (2008), oder auch früher „Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten“ (2006) und „Individuelle Förderung. Bildungschancen für alle“ (2005) haben elementare Aufgaben der Demokratiepädagogik zum Thema gemacht. Die Fortführung des derzeit einzigen Schulentwicklungsprogramms, in dem nicht nur alle 16 Länder, sondern auch der Bund kooperativ zusammenwirken, wird den Zusammenhang von Ganztagschule und Demokratiepädagogik weiter präzisieren helfen.

c. Initiative „DemokratieErleben“:

Die Initiative „DemokratieErleben“ hat das Ziel, das Demokratie-Lernen in den Lebens- und Erfahrungsräumen von Kindern und Jugendlichen langfristig zu stärken und zu fördern. Sie will mit dem umfassenden fachlichen und bildungsstrategischen Wissen der in ihr zusammenarbeitenden Akteure, Programmträger und Stiftungen ein Kristallisationspunkt der Zivilgesellschaft für dieses Handlungsfeld werden. Das Ziel der Initiative ist es, die Demokratie für jedes Kind und jeden Jugendlichen erlebbar zu machen, und dies regelhaft und mit Kontinuität. Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten haben es sich hierbei die Körber-Stiftung, das Förderprogramm Demokratisch Handeln und die DKJS zur Aufgabe gemacht, Projekte und Akteure der Zivilgesellschaft in einen fachlich fundierten Dialog zu bringen und die Erfahrungen und Ergebnisse, aber auch die individuelle Vielfalt und Gestaltungskraft dieser Akteure unter dem Schirm gesamtstaatlicher Verantwortung öffentlich wirksam werden zu lassen (Beutel/Tetzlaff 2012).

d. Education for Democratic Citizenship and Human Rights – Council of Europe

Nicht zuletzt durch die Akzeptanzprobleme der Institutionen der Europäischen Union und durch problematische Entwicklungen in nicht wenigen Mitgliedsstaaten, aber auch aufgeschreckt durch die abnehmende Bereitschaft, sich an den Wahlen auf europäischer Ebene zu beteiligen sowie durch die seit 2004 ausstehende Legitimierung eines europäischen Verfassungsrahmens hat sich ab 2003 auf europäischer Ebene – insbesondere beim Europarat – die Einsicht verdichtet, dass es notwendig ist, auch auf gesamteuropäischer Ebene Bildungs- und Erziehungsanstrengungen für das Demokratie-Lernen zu unternehmen.

Das „Europäische Jahr der Demokratieerziehung“ 2005 markiert einen ersten Höhepunkt dieser Entwicklung. Bemerkenswert war dabei die offensichtlich konsensuelle Akzeptanz eines Begriffs von Demokratie-Lernen, der die angelsächsischen Traditionen der „Citizenship Education“ und die damit verbundene Dimension des pragmatistischen Ansatzes von „Lernen durch Handeln“ in den Mittelpunkt rückt. Die deutsche Debatte um demokratische Schulentwicklung sieht sich daher in einem dynamischen Kontext europäischer Bildungspolitik: Wer in demokratiepädagogischer Hinsicht den Anschluss an die internationale Diskussion, auch an standardorientierte und kompetenzbezogene Formen des Lehrens und Lernens nicht verlieren will, muss sich auf die normativen Setzungen beziehen, die sich mit Programmen wie der Education for Democratic Citizenship and Human Rights verbinden. Demokratische Schulentwicklung und Demokratiepädagogik sind auch in Deutschland vernünftigerweise nur im europäischen und internationalen Kontext entwicklungsfähig. Umgekehrt zwingt diese europäische Dimension des Diskurses die Pädagogik hierzulande, ihren nationalen Horizont auch im Kontext der politischen Bildung weiter zu relativieren.

4. Zusammenfassung

Bei der Entwicklung dieses Katalogs ist deutlich geworden, wie stark die Demokratiepädagogik die aktuellen Problemstellungen der Schulentwicklung reflektiert – also im Brennpunkt der praktischen Schulentwicklung steht. In den genannten Handlungsfeldern geht es um eine pädagogische Praxis, die folgende Gestaltungsaufgaben aufgreift:

- Individualität: Lernen muss den Kindern und Jugendlichen zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten verhelfen. Schule muss Angebote differenzieren – ihre Bezugsnorm ist primär das Lernen des Einzelnen

- Heterogenität: Kinder und Jugendliche sind mehr denn je „verschieden“. Aus dieser Normalität des Verschiedenseins erwächst für die Schule das Gebot von Differenzierung und Individualisierung. Zugleich stellen sich fundamentale Fragen der Gerechtigkeit, wenn Schule vor allem auf systemische Leistungsparameter (Output) zielt und dabei aus Effektivitätserwägungen homogene Lerngruppen stiftet, und wenn dann Bildungsgänge oder gar Schularten das gemeinsame Lernen vorzeitig auftrennen.
- Integration / Inklusion / Kinderrechte: Benachteiligungen aufgrund körperlicher und persönlicher Verschiedenheiten sind pädagogisch niemals zu rechtfertigen und – vor dem Hintergrund der geltenden Kinderrechtsnormen – in einem demokratischen Erziehungswesen nicht mehr haltbar.
- Prävention gegen Rassismus und Gewalt: In neuerer Zeit müssen sich Schule und Erziehungseinrichtungen verstärkt mit Extremismus, Rassismus, Antisemitismus und Gewalt auseinandersetzen. Bedingt durch ein bedrohliches Wohlstandsgefälle zwischen den entwickelten Industrieländern und der Dritten Welt, aber auch angesichts der zunehmenden Virulenz von Krieg, finanziellen Krisen, Flucht und Migration werden Intoleranz und Ausgrenzung noch verstärkt.
- Globalisierung und digitale Welten: Zugleich zeigt sich das ambivalente Gesicht von Globalisierung und Digitalisierung als Zugewinn an demokratischen Möglichkeiten und gleichzeitig als Bedrohung der Substanz von Demokratie. Nur eine Schule, die über eine gelebte demokratische Praxis auf der Grundlage eines stabilen und reflektierten Wertefundaments verfügt, kann sich diesen Herausforderungen erfolgreich stellen.
- Demokratiedebatte: Nicht nur in Blick auf politikwissenschaftliche Analysen zum Systemvergleich und zur Demokratietheorie verstärkt sich die Spannung zwischen einem funktional-elitenorientierten und institutionenbezogenen Verständnis von Demokratie sowie einem auf Kooperation, breite Bürgerbeteiligung und diskursive Lösungsstrategien orientierten Konzept von „starker Demokratie“ – zwischen Institutionen und Funktionselite einerseits und kulturell verankerter, kommunikativer Demokratie und Bürgergesellschaft andererseits.
- Menschenrechtserziehung / Kinderrechte: Hervorzuheben ist der hohe Stellenwert der internationalen Diskussion über Standards der Demokratie- und Menschenrechtsbildung. Er kann sich als Konkretisierung der Maßgaben verstehen, die in der Charta für Menschenrechts- und Demokratiebildung des Europarats von 2007 formuliert worden sind. In

dem Europaratsprojekt, das sich seit den 90er Jahren diesem Themenfeld unter dem Leitbegriff Education for Democratic Citizenship and Human Rights widmet, wird die vorliegende Sammlung von Qualitätskriterien und -indikatoren ein wichtiger Beitrag zur internationalen Verständigung über die demokratiepädagogische Schulentwicklung sein. In den Mitgliedsstaaten des Europarats geht der Trend eindeutig in die Richtung, das Demokratie-Lernen als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu begreifen und es nicht lediglich als ein partikulares Unterrichtsthema unter vielen anderen zu bagatellisieren.

5. Ausblick

Es ist zu wünschen, dass vor dem hier aufgezeigten Hintergrund die Diskussion um und die Konkretisierung von Standards für das Demokratie-Lernen weitergeführt wird. Sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der Schulentwicklung und Bildungspolitik liegen die entscheidenden Gewichtungen und Weichenstellungen noch vor uns. Als Symbolbegriff für ein neu sich etablierendes gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein gegenüber Bildung und Erziehung setzt sich die Demokratiepädagogik immer mehr durch.

Dennoch ist Realismus geboten. Die Demokratiepädagogik befindet sich derzeit in der ambivalenten Situation, einerseits verstärkte Akzeptanz zu finden, andererseits ein Teilelement einer innovatorischen Strömung zu sein, deren Impulse noch nicht hinreichend durch objektive Leistungsnachweise legitimiert zu sein scheinen. Ohne politische Förderung und Ressourcenplanung wird diese Dimension der Schulentwicklung den an sie gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen nicht entsprechen können.

Gerade deshalb ist zu hoffen, dass die auf der oben genannten KMK-Vereinbarung fußende Handlungs- und Entwicklungslinie zur Akzentuierung der Demokratiepädagogik in Deutschland fortgeführt wird. Die vorliegende Publikation versteht sich dafür als eine Wegbereiterin. In der Verantwortung der Länder liegt es, auf ministerieller Ebene, in der Kooperation der Landesinstitute, auch gemeinsam mit den vielen Projekten der Zivilgesellschaft und der Stiftungswelt die Entfaltung der Demokratiepädagogik nachhaltig – also fachlich fundiert, praxiswirksam und zeitstabil – zu fördern.

6. Zur Genese der Kriterien

a. Grundstruktur

Eine im Einvernehmen mit den Tagungsbeteiligten eingesetzte Redaktionsgruppe hat die Tagungsergebnisse strukturiert und in eine publizierbare Form gebracht. Dazu war es erforderlich, zu den vier tagungsleitenden Entwicklungsbegriffen noch zwei weitere Ordnungsdimensionen – die „Rahmenbedingungen“ und die „Ergebnisse“ – hinzuzufügen. Die Redaktion musste während der Sichtung und kategorialen Analyse der Arbeitsergebnisse aus der Fachtagung die Leitbegriffe vorsichtig verändern und zuspitzen. Die Struktur des vorliegenden Kriterienkatalogs stellt sich deshalb wie folgt dar:

1. Qualitätsbereich Umgang mit Rahmenbedingungen,
2. Qualitätsbereich Schulkultur,
3. Qualitätsbereich Führung und Management,
4. Qualitätsbereich Professionalität der Pädagogen und Kooperationspartner,
5. Qualitätsbereich Lernkultur,
6. Qualitätsbereich Ergebnisse.

Insgesamt konnte so aus der Berliner Tagung mit ihrer Vorgeschichte eine strukturierte, gleichwohl von Thema zu Thema zwangsläufig höchst individuelle Bilanz gezogen werden, in der – im Sinne eines gemäßigten und offenen Delphi-Verfahrens – das gemeinsame moderierte Gespräch, welches das dieser Expertise zugrunde liegende Wissen generiert hat, zugleich aber auch Offenheit und Perspektivität der Ergebnisse begründet sind.

b. Gliederung und Zusammenhang der Qualitätsbereiche

Die Darstellung der Qualitätsmerkmale lehnt sich an die Form anderer Qualitätskataloge, z.B. die einzelner Bundesländer und die für die Ganztagschule, an.

Die sechs Qualitätsbereiche werden durch Qualitätsmerkmale untergliedert. Diese wiederum werden durch Qualitätskriterien strukturiert. An Qualitätskriterien sind die Ansprüche zu stellen, dass sie theoretisch begründbar, empirische überprüfbar, in aufsteigende Stufung zu differenzieren und von den Akteuren bei entsprechender fachlicher und pädagogischer Expertise realistisch zu erreichen sind. Um zumindest eine Grundlage für die Einlösung dieser Ansprüche zu schaffen, werden die Qualitätskriterien zum einen durch Indikatoren und Beispiele

auf der Ebene des pädagogischen Handelns konkretisiert. Zum anderen werden Hinweise auf den theoretischen Bezug, die Möglichkeiten der Operationalisierung und empirischen Überprüfung gegeben.

Im Folgenden wird zunächst in einem Tableau ein Überblick über die sechs Qualitätsbereiche mit den Qualitätsmerkmalen gegeben. Anschließend werden die einzelnen Qualitätsbereiche im Einzelnen dargestellt: Jeder Qualitätsbereich wird zunächst knapp erläutert, die zugehörigen Qualitätsmerkmale definiert und in einer Tabelle nach Kriterien, Indikatoren und Beispielen sowie Hinweisen zur theoretischen Begründung und empirischen Überprüfung konkretisiert.

Literatur:

Aufenanger, S./Hamburger, F./Tippelt, R. (Hrsg.) (2010): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen/Farmington Hills.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2011): Demokratie erfahren. 20 Jahre „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Schwalbach/Ts. (im Druck).

BMFSFJ (Hrsg.) (2010): Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Berlin.

de Haan, G./Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Schuber mit 7 Heften und CD-ROM. Weinheim/Basel.

Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.

Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2010): Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. Der Deutsche Schulpreis 2010. Seelze.

Funk, A. (2001): Föderalismus in Deutschland. Paderborn.

Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung GPJE (Hrsg.) (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach.

KMK (2009): Plenarbeschluss zu „Stärkung der Demokratiebildung und des Geschichtslernens“ der 365. Plenarsitzung vom 5./6.3. 2009. Internet: www.kmk.org

Ludwig, L./Luckas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hrsg.) (2010): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen/Farmington Hills.

Oelkers, J. (2010): Was bleibt von der Reformpädagogik? In F.A.Z. v. 14.März 2010.

Retter, H. (2010): Klassische Reformpädagogik im aktuellen Diskurs. Jena.

2. Überblick über die Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale

1.Umgang mit Rahmenbedingungen (Kontextqualität)	2.Schulkultur (Prozess- und Konzeptqualität)	3.Führung und Management (Prozess- und Konzeptqualität)	4.Professionalität der Pädagogen und Kooperationspartner (Prozess- und Konzeptqualität)	5.Lernkultur (Prozess- und Konzeptqualität)	6.Ergebnisse (Wirkungsqualität)
1.1 Personelle, materielle, finanzielle Ressourcen	2.1 Leitbild und Werte	3.1 Führungsverantwortung	4.1 Stärkung der demokratischen Kultur	5.1 adaptives schuleigenes Curriculum	6.1 Befähigung zur Teilhabe
1.2 Selbstständigkeit der Schule	2.2 Soziale Beziehungen	3.2 (Qualitäts-) Management	4.2 Personalentwicklung, Aus- und Fortbildung	5.2 Verbindung des Lernens in formellen und informellen Kontexten	6.2 Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern
1.3 Einbindung in die lokale Bildungslandschaft	2.3 Interne Kooperation in multiprofessionellen Teams	3.3 Schulprogramm als partizipatives Planungs- und Entwicklungsdokument	4.3 fachbezogene Lernförderung	5.3 Flexible Zeitstruktur	
1.4 Unterstützung durch Kooperationspartnerinnen und -partner	2.4 Kooperation mit Externen	3.4 Mitsprache und Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen		5.4 Gestaltung der Lernprozesse	
				5.5 Evaluation, Beurteilung und Bewertung der Lernprozesse und -ergebnisse	
				5.6 Beteiligung an öffentlichen Debatten	

2.1 Qualitätsbereich Umgang mit Rahmenbedingungen

Personelle, finanzielle und organisatorische Rahmenbedingungen ermöglichen es der Schule, die Schülerinnen und Schüler zur verantwortungsvollen Teilhabe an der Gestaltung demokratischer Gesellschafts- und Lebensformen zu befähigen

Die sich selbst steuernde Schule – das ist sowohl eine Erkenntnis der Schulforschung als auch ein Leitbild der Schulentwicklung. Unstrittig ist, dass die Rahmenbedingungen einer Schule die Qualität der Bildungsprozesse beeinflussen. Aber wie nutzt und wie beeinflusst die einzelne Schule selbst ihre Rahmenbedingungen? Die einzelne Schule ist nicht allein Objekt der Rahmenbedingungen, sondern auch, wie Fallstudien zeigen, deren aktiver Gestalter.

Dieser Qualitätsbereich enthält deshalb eine doppelte Perspektive: Er weist für eine demokratiepädagogische Bildungsqualität notwendige Rahmenbedingungen aus und formuliert Ansprüche an ihre Nutzung.

Welche externen Bedingungen beeinflussen wesentlich die Möglichkeiten der einzelnen Schule, zu einer demokratiepädagogischen Schule zu werden?

- Die Schule ist mit den finanziellen, baulichen, ausstattungsbezogenen und personellen Ressourcen versehen, die sie für eine optimale Bildungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler benötigt
- Die Schule besitzt die Entscheidungskompetenz bzw. –hoheit über die Kernbereiche der pädagogischen Arbeit
- Die Schule ist für Vertragsabschlüsse mit pädagogischem Personal zuständig
- Sie verfügt über (zusätzliche) Zeitressourcen für die Aufgaben der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie für ihren Beitrag zur Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft
- Schulverbände und Institutionen für Fortbildung und Beratung unterstützen die Schule mit spezifischen demokratiepädagogischen Schwerpunkten

- Externe Kooperationspartner, die nach eigenen Qualitätsstandards arbeiten, stehen für ergänzende Bildungsangebote der Schule zur Verfügung
- Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Schulaufsicht enthalten regelmäßig demokratiepädagogische Schwerpunkte
- Die demokratiepädagogische Arbeit der Schule wird (öffentlich) anerkannt
- Die Schule ist in die lokale Bildungslandschaft (Schulträger, Quartiersmanagement, IHK, Unternehmen, soziale Einrichtungen, Eltern u.a.) eingebunden

Qualitätsmerkmal 1.1 Die Schule nutzt die finanziellen, baulichen, ausstattungsbezogenen und personellen Ressourcen so, wie sie diese für eine optimale Bildungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler benötigt		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
1.1.1 Bestimmung der notwendigen Ressourcen	Die notwendigen Ressourcen sind quantitativ bestimmt Schule hat einen begründeten finanziellen und personellen Anforderungskatalog als Grundlage für Ressourcenverhandlungen Erarbeitet	Fundierung: Teilhabe- bzw. Bildungsgerechtigkeit, Berücksichtigung des Sozialindex' Desiderat: Entwicklung von praktikablen Berechnungsmodellen
1.1.2 personelle Zusammensetzung	Das Pädagogenkollegium ist multiprofessionell zusammengesetzt Die Heterogenität des Pädagogenkollegiums berücksichtigt die Heterogenität der Schülerschaft	Fundierung: Lernbegleiter- und Fachberaterfunktion der Pädagogen für die Schülerinnen und Schüler Durch Dokumentenanalyse überprüfbar
1.1.3 wirksamer Mitteleinsatz	Die Mittel werden von der Schule dort eingesetzt, wo größte Wirkung für die Bildungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu erwarten ist Finanzierung von Projekten, Bildungs- und Betreuungsangeboten durch Stiftungen u.a.	Fundierung: bildungsökonomische Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Mitteleinsatzes Desiderat: Entwicklung von Modellen zur Erfassung der Wirksamkeit des Mitteleinsatzes

Qualitätsmerkmal 1.2 Die Schule handelt selbstständig im Rahmen der Schulgesetze und der Orientierung an Bildungsstandards (Selbstständigkeit der Schule)		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
1.2.1 Entscheidungsbereiche	<p>Die Schule füllt die Entscheidungsspielräume in den Kernbereichen der pädagogischen Arbeit (Ziele und pädagogische Schwerpunkte, Personal, Curriculum, Stundentafel und Unterrichtsorganisation) aus</p> <p>Das schuleigene Curriculum enthält Anpassungsmöglichkeiten an die individuelle Bildungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Qualitätsbereich Lernkultur)</p> <p>Die Zeitstruktur der Schule enthält Spielräume für Pädagogen und Schülern zur flexiblen Gestaltung der Lernorganisation (vgl. Qualitätsbereich Lernkultur)</p>	<p>Fundierung: Schule als pädagogische Handlungseinheit</p> <p>überprüfbar durch Dokumentenanalyse</p>
1.2.2 Bedingungen und Verfahren der Selbstständigkeit	<p>Die Schule stellt gezielt pädagogisches Personal passend zu ihren demokratiepädagogischen Schwerpunkten ein</p> <p>Sie hat ein schulspezifisches Arbeitszeitkonzept</p> <p>Sie setzt (zusätzliche) Zeitressourcen für die Aufgaben der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie zu ihrem Beitrag zur Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft ein (vgl. Qualitätsbereich Führung und Management)</p> <p>Sie trifft Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht zu ihren demokratiepädagogischen Zielsetzungen</p>	<p>Fundierung: Organisationstheorie: wirksame Steuerung durch Dezentralisierung</p> <p>überprüfbar durch Dokumentenanalyse: Zielvereinbarungen</p> <p>Festgelegte Zeiten für Kooperation und Entwicklungsarbeit im Stundenplan</p> <p>Arbeitszeitkonzept</p>

Qualitätsmerkmal 1.3 Die Schule ist in die lokale Bildungslandschaft eingebunden		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
1.3.1 Ziele der lokalen Bildungslandschaft	Förderung der Bildungsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler Gestaltung der Übergänge nach dem Prinzip Anschlüsse statt Ausschlüsse	Fundierung: Konzept Bildungslandschaft, vgl. z.B. Lernen vor Ort überprüfbar durch Dokumentenanalyse
1.3.2 Kooperationsstrukturen und -verfahren	Die Akteure der lokalen Bildungslandschaft haben verbindende Ziele erarbeitet und einen verbindlichen Arbeitsplan festgelegt Die Eltern sind als Akteure in die regionale Bildungslandschaft eingebunden	Fundierung: Bildungsverständnis umfasst Lernen in formalen, non-formalen und informellen Kontexten – Bedeutung des Sozialraums überprüfbar durch Dokumentenanalyse

Qualitätsmerkmal 1.4 Die Schule greift auf externe Kooperationspartnerinnen und -partner sowohl zur Unterstützung der eigenen Entwicklung als auch zur Erweiterung ihrer Lern- und Beratungsangebote für Schülerinnen und Schüler, die sie selbst nicht erbringen kann, zurück (Unterstützung durch Kooperationspartnerinnen und -partner)		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
1.4.1 demokratiepädagogische Fortbildung und Beratung für die Schule	Die Schule nutzt die demokratiepädagogischen Fortbildungs- und Beratungsangebote in der Region auf der Grundlage eines schulspezifischen Fortbildungskonzeptes. Die Schule ist Mitglied eines Schulnetzwerkes, das (auch) demokratiepädagogische Ziele verfolgt	Überprüfbar durch Dokumentenanalyse: demokratiepädagogisches Fortbildungskonzept
1.4.2 ergänzende Angebote für Schülerinnen und Schüler	Die Angebote der Bildungspartner ...zielen auf Selbstbildung ...berücksichtigen die Vielfalt der Teilnehmer ...ermöglichen Partizipation ...praktizieren zielgruppenspezifische Methoden Early excellence center: Gemeinschaft forschend Lernender (frühkindliche Bildung) Experimentarium: Interessenförderung in Naturwissenschaft und Technik Beteiligungsprojekte zur Gestaltung des Gemeinwesens	Bildungstheoretische Fundierung: Schule hat Aufgaben, die sie allein nicht erfüllen kann Dokumentenanalyse
1.4.3 Qualitätsanforderungen an die Kooperationspartnerinnen und -partner	Bildungspartner haben eigene Qualitätsstandards entwickelt und evaluieren ihre Arbeit kontinuierlich	Dokumentenanalyse

2.2 Qualitätsbereich Schulkultur

Die Schulkultur ist durch demokratische Werte und gleichberechtigte Kommunikationsformen geprägt und bietet den schulischen Akteuren und außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern vielfältige Möglichkeiten zur Mitsprache, Mitwirkung und Gestaltung an für sie bedeutsamen Aufgaben und Fragen

Schulkultur bedeutet eine in jeder Schule besondere Konstellation von Überzeugungen, Normen und Wertvorstellungen, die vermittelt über die Kommunikations- und Interaktionsprozesse die Organisation und Struktur prägen. Schulkultur ist eine das demokratische Lernen und Handeln aller an Schule Beteiligten umfassend beeinflussende Variable.

Als demokratisch wird die Schulkultur bezeichnet, wenn sie den Schülerinnen und Schülern Lerngelegenheiten eröffnet, die für eine aktive Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft erforderlichen Kompetenzen und Verhaltensweisen zu erwerben. Dies schließt die partizipative Gestaltung der Interaktions- und Entscheidungsstrukturen mit ein.

Auf der Ebene der Einzelschule kommt der Schulleitung zentrale Bedeutung für die Gestaltung einer demokratischen Schulkultur zu. Eine auf Partizipation, Verständigung und gemeinsame Aufgabenbewältigung gerichtete Leitungskultur beeinflusst die demokratische Atmosphäre und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, zur Mitentscheidung und zum Engagement wesentlich. Eine ausschließliche Fokussierung auf demokratische Verfahren reicht aber zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen nicht aus. Demokratische Schulkultur schließt deshalb auch ein, dass in der Schule ein zentraler Stellenwert auf die Vermittlung demokratiebezogener Inhalte gelegt wird.

Demokratische Schulkultur schließt eine Öffnung der Schule zum Gemeinwesen mit ein. Ziel ist es, die Partizipation über die Schule hinaus in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Zivilgesellschaft einzuüben und sinnvolles Handeln in der sozialen Welt mit der Aufklärung des Handlungskontextes im projektbegleitenden Unterricht zu verknüpfen.

Qualitätsmerkmal 2.1 Leitbild und Werte orientieren sich an dem Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürgern an der Gestaltung des Gemeinwesens. Sie prägen die Ausgestaltung aller Bereiche der Schule. Sie werden von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt und regelmäßig überprüft		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
2.1.1 Recht auf Partizipation	Die Schule hat die Bereiche der Beteiligung von Eltern, Pädagogen, Schülern und Kooperationspartnern und die Beteiligungsrechte festgelegt Die Schule hat Beteiligungsstrukturen institutionalisiert (vgl. Qualitätsbereich Führung und Management)	Fundierung: Demokratie als Gesellschaftsform Prüfung mit dem „heuristischen Partizipationswürfel“ (Abs, ISBN:978-3-923638-37-6) überprüfbar durch Dokumentenanalyse
2.1.2 Aneignung von Basiskompetenzen	Die Schule stellt sicher, dass alle Schülerinnen und Schüler über eine angemessene Lesekompetenz verfügen und die Bildungssprache beherrschen Die Schule stellt sicher, dass alle Schülerinnen und Schüler ein Grundverständnis von der Geschichte, Institutionen und Verfahren der Demokratie besitzen (vgl. Qualitätsbereich Ergebnisse)	Fundierung: Bedingungen für Teilhabe an der Gesellschaft, vgl. z.B. PISA, Förmig überprüfbar durch Analyse der Konzepte und Evaluationsergebnisse
2.1.3 Werte und Normen	Anerkennung der Verschiedenheit und die Übernahme von Verantwortung für sich und andere bilden die dominierenden Werte für die Zusammenarbeit von Pädagogen, Eltern, Kooperationspartnern und Schülern (vgl. 2.2.3, 5.1.3) Vertrauen, Sicherheit und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit prägen das Schulklima (vgl. 2.2.1, 2.2.3, 2.2.6) Die Schule hat im Konsens von Eltern, Pädagogen und Schülern den Umgang mit dem Grundkonflikt zwischen der Orientierung am Leistungsprinzip (Gleichheit) und dem unterschiedlichen Bedarf nach individueller Förderung geklärt (vgl. 3.3) Beispiel: Lernangebote richten sich auch nach dem individuellen Bedarf der Schülerinnen und Schüler (vgl. Qualitätsbereich Lernen) Der Aufbau von Werten wird systematisch angelegt (vgl. 5.1.3)	Fundierung: Anerkennung des Anderen als Konstituens der Identität Fundierung: Deci/Ryan – Selbstbestimmungstheorie der Motivation, Zeitschrift für Pädagogik 39, S.223-238 Überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Beobachtung, Befragung

Qualitätsmerkmal 2.2 Respektvolle und transparente Interaktionsformen kennzeichnen den sozialen Umgang von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Pädagoginnen und Pädagogen, außerschulischen Partnerinnen und Partnern und des Schulpersonals (soziale Beziehungen)		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
2.2.1 demokratische Rechte, Regeln, Normen als Orientierung für den sozialen Umgang	<p>Die Schule sowie die einzelnen Lerngruppen verfügen über gemeinsam ausgehandelte und regelmäßig überprüfte Regeln, die auf Rechten des Einzelnen beruhen</p> <p>Die ausgehandelten Regeln sind den Schülern präsent</p> <p>Die Lerngruppen haben sich über wirkungsvolle und faire Sanktionen bei Regelverstößen verständigt</p> <p>Die Schule bzw. die einzelnen Lerngruppen überprüfen regelmäßig, ob Regeln verändert werden müssen</p> <p>Der Klassenrat ist in der Schule als selbstverständliche Einrichtung etabliert</p> <p>In den Lerngruppen werden Methoden der Gesprächsführung und Konsensbildung, wie z.B. die Deliberation praktiziert</p> <p>Die Eltern sind über die ausgehandelten Regeln und Formen des sozialen Umgangs informiert</p> <p>Der Umgang von Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern ist durch Respekt gekennzeichnet</p>	<p>Fundierung: Kinderrechte, Deci/Ryan (vgl. 2.1.3)</p> <p>Stufung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ständige Sanktionen - Erinnerung durch Mitschüler und Pädagogen - Selbstkorrektur durch sichtbare Präsenz der Regeln - Verinnerlichte Selbststeuerung <p>Überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Beobachtung und Befragung</p>
2.2.2 Inklusion	<p>Die Schule bindet Personen und Gruppen, die besondere Unterstützung oder Rücksicht benötigen, ein</p> <p>Die Schule verfügt über ein Konzept zur Inklusion</p> <p>Die Schule integriert Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf und besonderen Begabungen</p> <p>Die Schule verfügt über ausreichende personelle und materielle Ressourcen für die Inklusion</p>	<p>Fundierung: Bildungsgerechtigkeit > Inklusion</p> <p>Berücksichtigung des Sozialindex'</p> <p>Lernkultur: Individualisierung und Differenzierung, „ungleiche“ Förderung, Kultur der Anerkennung</p> <p>Überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Beobachtung und Befragung</p>

<p>2.2.3 Systematische Förderung sozialer Kompetenzen in allen Gestaltungsbereichen der Schule</p>	<p>Schuleigenes Curriculum enthält abgestimmtes Konzept zur Förderung sozialer Kompetenzen in den Lernangeboten und der ganzen Schule</p> <p>In den Lernangeboten des Unterrichts und Schullebens werden Methoden des kooperativen Lernens und der Gesprächsführung praktiziert (vgl. 5.1.3)</p> <p>In den Lerngruppen werden Klassenrat und Lernpartnerschaften eingerichtet</p> <p>Lernangebote des Unterrichts und Schullebens enthalten Themen zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und zur Wahrnehmung der Vielfalt von kulturellen, religiösen und sozialen Lebensformen und Überzeugungen (vgl. Qualitätsbereich Lernkultur)</p> <p>Die Schule nutzt bei Bedarf evaluierte Präventionsprogramme zur Förderung sozialer Kompetenzen (vgl. Qualitätsbereich Lernkultur)</p> <p>Die Pädagogen gehen auf der Grundlage geklärter Normen respektvoll und fair miteinander und mit den Schülern um</p>	<p>Fundierung: Soziale Kompetenzen als Kompetenzbereich für Teilhabe (vgl. Kompetenzmodell Edelstein/Becker), Bedingungen der Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule (vgl. einschlägige Untersuchungen)</p> <p>Überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Beobachtung, Befragung, Portfolio, Lernpläne (vgl. 6.1)</p>
<p>2.2.4 Konfliktbearbeitung</p>	<p>Die Schule hat sich über den Einsatz von Verfahren der Konfliktbearbeitung verständigt, die von allen als Teil der Schulkultur wahrgenommen werden</p> <p>z.B. Mediation, Streitschlichter-Programm</p>	<p>Überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Beobachtung und Befragung</p>
<p>2.2.5 Prävention und Sanktion antidemokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen</p>	<p>Die Schule verfügt über ein Konzept zur Prävention und wirkungsvollen Sanktionen von menschenrechtsfeindlichen und antidemokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen</p> <p>Die Schule beteiligt sich an entsprechenden Netzwerken, Programmen oder zivilgesellschaftlichen Initiativen, z.B. Netzwerk Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage</p>	<p>Überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Beobachtung und Befragung</p>

	Das Verhalten von Pädagogen, Schülern und Kooperationspartnern in entsprechenden Konfliktsituationen wird in der (schulinternen) Fortbildung thematisiert	
2.2.6 Anerkennungs- und Verantwortungskultur	<p>Die Schule praktiziert Rituale der Wertschätzung von Ergebnissen in den Lerngruppen und der Schulöffentlichkeit (Präsentationen, Diskussionen, Feiern, Urkunden und Zertifikate)</p> <p>Pädagoginnen und Pädagogen gehen reflexiv mit Zeugnissen und Noten um</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler übernehmen verschiedene Funktionen und Ämter in ihren Klassen und der Schule Sie übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen und das der anderen, z.B. Mentorensystem</p>	<p>Fundierung: Deci/Ryan (vgl. 2.1.3)</p> <p>Beobachtung, Befragung, Dokumentenanalyse: Lernpläne, Portfolio, Darstellung des eigenen Lernens an Kompetenzrastern</p>

Qualitätsmerkmal 2. 3 Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bilden multiprofessionelle Teams mit definierten Entscheidungsbereichen (interne Kooperation in multiprofessionellen Teams)		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
2.3.1 Entscheidungsbereiche	<p>Die multiprofessionellen Teams entscheiden für ihren Jahrgang oder Zug über die Jahresplanung, den Stundenplan, den Einsatz der Teammitglieder selbstständig</p> <p>Die multiprofessionellen Teams haben ausgewiesene Zeiten für Teamgesprächen</p>	Fundierung: Dezentralisierung von Organisationen
2.3.2 Aufgaben	<p>Die multiprofessionellen Teams verfolgen die Aufgaben,</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Lernangebote vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten ggf. in Kooperation mit außerschulischen Partnern; - pädagogisch zu diagnostizieren, um „angemessene Vorkehrungen“ treffen zu können - Schülerinnen und Schüler zu beraten, 	Dokumentenanalyse, Befragung, Beobachtung

	<ul style="list-style-type: none"> - Schülerinnen und Schüler in besonderen Problemlagen zu helfen und unterstützen – in Zusammenarbeit mit entsprechenden Institutionen der Jugendhilfe - Eltern an der pädagogischen Arbeit zu beteiligen (z.B. bei Lernvereinbarungen) - Sich neue partizipative Formen und Prozesse zu erarbeiten und zu erproben (vgl. 4.2) - das eigene professionelle Handeln im Team zu reflektieren und zu verbessern <p>Die Pädagoginnen und Pädagogen klären ihre eigenen und verbindende Ziele</p> <p>Die Pädagoginnen und Pädagogen vereinbaren zu den einzelnen Aufgaben eine Arbeitsteilung entsprechend ihrer jeweiligen professionellen Kompetenzen</p> <p>Beispiel: Eine selbstverständliche Praxis gegenseitiger Hospitation ist entwickelt</p>	
--	---	--

Qualitätsmerkmal 2.4 Die Schule pflegt Kooperationen zu externen Bildungspartnerinnen und -partnern, um gemeinsam Demokratie in Schule, Kommune und Gesellschaft zu realisieren (Kooperation mit Externen)		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
2.4.1 Klarheit der Schnittstellen der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnerinnen und Partnern	<p>Die Bereiche der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern werden im Schulprogramm beschrieben</p> <p>Die Schule überprüft kontinuierlich ihren spezifischen Bedarf an Beiträgen der Kooperationspartner und legt ihn neu fest</p> <p>Die Schule stellt in Unterricht und Schulleben Verknüpfungen zu den Beiträgen der Kooperationspartner her</p>	<p>Fundierung: Bedingungen erfolgreicher Kooperation</p> <p>Dokumentenanalyse</p>
2.4.2 Kooperation als integraler Bestandteil institutionellen Handelns	<p>Schule und Kooperationspartner haben ein verbindendes Leitbild entwickelt</p> <p>Schule und Kooperationspartner haben Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen</p> <p>Kooperationspartner sind an den institutionalisierten Abstimmungsverfahren beteiligt</p> <p>Schule und Kooperationspartner haben feste Zuständigkeiten und Zeitressourcen für die gemeinsame Planung und Auswertung geschaffen</p> <p>Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeit in Kooperationsangeboten in der (Schul-)Öffentlichkeit</p> <p>Schülerinnen und Schüler erhalten Zertifikate für ihre Leistungen in Kooperationsangeboten</p>	<p>Fundierung: Gelingensbedingungen der Kooperation</p> <p>Dokumentenanalyse, Befragung, Beobachtung</p>
2.4.3 ergänzende Angebote der Kooperationspartnerinnen und -partner	Die Lernangebote der Kooperationspartner schlagen eine Brücke zu außerschulischen Erfahrungsfeldern sowie zu Gremien und Institutionen der Demokratie	Dokumentenanalyse

2.3 Qualitätsbereich Führung und Management

Leitung und Schulmanagement initiieren und fördern eine demokratische Schulentwicklung und motivieren die Akteure zu einer aktiven Beteiligung

Führung und Management bilden einen funktionalen Qualitätsbereich, der die innerschulischen Prozesse steuert – in einer demokratiepädagogischen Schule mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zur gleichberechtigten Teilhabe an der Gestaltung des Gemeinwesens zu befähigen.

Dem Schulleitungshandeln kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Gute Schulen zeigen nämlich, dass professionelles Leitungshandeln (im Sinne von „leadership“) eine Schlüsselfunktion bei der Entwicklung hin zu einer demokratiepädagogischen Schule hat. Kennzeichen des Schulleitungshandelns sind Verantwortungsübernahme für alle Prozesse und Ergebnisse der Schule sowie die Delegation von Unterstützungs-, Leitungs- und Steuerungsaufgaben.

Für eine demokratiepädagogische Schule sind wichtige Aspekte des Managements die Ausrichtung auf das Ziel der Befähigung zum Engagement, was die Einrichtung institutionalisierter effektiver Beteiligungsformen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfordert und ein Schulprogramm, das als partizipatives Planungs- und Entwicklungsdokument für Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schülern sowie und Kooperationspartnerinnen und -partner dient.

Qualitätsmerkmal 3.1 Die Schulleitung zeigt Gesamtverantwortung für eine demokratiepädagogische Schulentwicklung (Führungsverantwortung)		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
3.1.1 Delegation und Verantwortung	<p>Die Schule wird von einer erweiterten Schulleitung geführt, zu der alle Pädagogen gehören, die Leitungsaufgaben haben, egal, ob sie Funktionsträger sind oder zeitlich begrenzt Aufgaben übernehmen</p> <p>Die erweiterte Schulleitung stärkt die Selbstwirksamkeit von Pädagoginnen durch Partizipation und planvolle Delegation</p> <p>Die Schulleitung übernimmt – für Eltern, Pädagogen und Schüler erkennbar – Verantwortung für die Entwicklung einer demokratiepädagogischen Schule, indem sie eigene Ziele und Visionen entwickelt und kommuniziert und alle Gruppen in ihrer demokratiepädagogischen Arbeit und ihrem Engagement unterstützt</p> <p>Die Steuergruppe der Schule besitzt eigene Verantwortungsbereiche</p> <p>Entwicklergruppen arbeiten an demokratiepädagogischen Entwicklungsvorhaben mit Auftrag und definierten Zielen (vgl. 3.3)</p> <p>In den Gremien und temporären Arbeitsgruppen wird eine Kultur der Rechenschaftslegung praktiziert</p> <p>Die erweiterte Schulleitung wertet regelmäßig das Maß der Beteiligung aller Mitglieder der Schule an den Schulangelegenheiten aus</p>	<p>Fundierung: partizipativer Führungsstil und Verantwortungsübernahme</p> <p>überprüfbar durch Dokumentenanalyse und Befragung sowie Ergebnisse interner Leitungsfeedbacks</p>

<p>Qualitätsmerkmal 3. 2 Das (Qualitäts-)Management der Schule zielt auf</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Kooperation und Kommunikation von Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kooperationspartnerinnen und -partnern - die Entwicklung ihres Engagements - die kooperative Umsetzung, beteiligungsorientierte Auswertung und Fortschreibung des Schulprogramms sowie - die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe 		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
3.2.1 systematische Reflexion der Zusammenarbeit und des beruflichen Handelns	<p>Die Schule hat ein systemisches Feedback eingerichtet Die erweiterte Schulleitung führt wertschätzende Mitarbeitergespräche Die Sitzungs- und Konferenzkultur wird kontinuierlich reflektiert und ggf. durch neue Methoden und Verfahren bereichert</p> <p>Die Schule hat Verfahren zur konstruktiven und fairen Bearbeitung von Konflikten (z.B. Mediation) eingeführt</p>	<p>Fundierung: Kooperationstheorien</p> <p>überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung</p>
3.2.2 Evaluation der Leistungsentwicklung und des Engagements der Schülerinnen und Schüler	<p>Die zuständigen Gremien werten gemeinsam mit der erweiterten Schulleitung regelmäßig Leistungsvergleichsuntersuchungen im Hinblick auf Abnahme der Abhängigkeit der Leistung von Geschlecht, Migration und sozialer Herkunft aus und entwickeln ggf. neue Maßnahmen</p> <p>Die zuständigen Gremien werten regelmäßig die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler an Beteiligungsvorhaben im Gemeinwesen sowie Initiativen der Schülerinnen und Schüler zur Schulgestaltung aus und entwickeln ggf. neue Maßnahmen zur Förderung des Engagements</p>	<p>Fundierung: Bildungsgerechtigkeit</p> <p>Fundierung: Förderung von Selbstwirksamkeit und Verantwortung durch Erfahrungslernen überprüfbar durch Befragung, Dokumentenanalyse</p>
3.2.3 Unterstützung des Engagements der Eltern	<p>Die erweiterte Schulleitung und die Pädagogenteams ermutigen und unterstützen die Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernangebote zu entwickeln und ggf. selbst durchzuführen - ihre Expertise in die Diskussion übergreifender Fragen der Schule einzubringen <p>Eltern verstehen sich als Mitbestimmende</p> <p>Eltern organisieren eigene Kooperations- und Kommunikationsrituale für ihre Gruppe</p>	<p>überprüfbar durch Befragung, Dokumentenanalyse</p>

Qualitätsmerkmal 3.3 Die Schule verfügt über ein Schulprogramm, das demokratiepädagogische Ziele, Maßnahmen und Aufgaben enthält und als partizipatives Planungs- und Entwicklungsdokument dient		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
3.3.1 Leitbild und Werte	Die Schule hat ein Leitbild und ihre Werte mit demokratiepädagogischer Ausrichtung formuliert (vgl. 2.1), die die grundlegende Orientierung für die Schulprogrammarbeit bilden	Fundierung: Kreislauf der Schulprogrammarbeit
3.3.2 Bestandsaufnahme und Zielformulierung	Die Bestandsaufnahme erfasst die Sicht von Pädagogen, Eltern und Schülern auf die Schule und auf die außerschulischen Aktivitäten zur Beteiligung an der Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft Es werden regelmäßig in den genannten Gruppen wesentliche Ziele und Erfolgskriterien für die Entwicklungsarbeit formuliert Beispiel: Zukunftskonferenzen	überprüfbar durch Dokumentenanalyse und Befragung
3.3.3 Entwicklungsschwerpunkte	Das Schulprogramm enthält Entwicklungsschwerpunkte in den demokratiepädagogischen Qualitätsbereichen, z.B. Förderung der Selbstwirksamkeit, der Kommunikationsfähigkeit, der Basiskompetenzen Die Schnittstellen der Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern sind beschrieben	überprüfbar durch Dokumentenanalyse
3.3.4 Steuerung	Aus dem Schulprogramm leiten alle Gruppen und Gremien ihr Arbeitsprogramm ab Das Arbeitsprogramm enthält eigenständige und gemeinsame Aufgaben für Pädagogen, Eltern und Schüler	Fundierung: organisationstheoretische Begründung eines für alle Gruppen gemeinsamen Planungsinstruments überprüfbar durch Befragung, Dokumentenanalyse
3.3.5 Bilanzierung, interne Evaluation	Die Entwicklungsarbeit wird regelmäßig in den Gremien der relevanten Gruppen bzw. der relevanten Organisationsebenen im Blick auf die angestrebten Ziele bilanziert (Bilanzierungskonferenzen); es werden Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklungsarbeit daraus gezogen	

Qualitätsmerkmal 3.4 Mitsprache und Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern bei allen Fragen und Themen, die ihre Belange betreffen, wird durch institutionalisierte Beteiligungsformen unterstützt		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
3.4.1 direkte Beteiligung	Die Schule hat direkte Beteiligungsformen auf der Ebene der Klasse, der Jahrgänge und der Schule eingerichtet, z.B. Klassenrat, Schulversammlung, Aushandlungsgruppen, Gerechte Gemeinschafts-Schule (just community) Es finden regelmäßige Treffen der Schulleitung mit Schülervetretern bzw. Elternvertretern statt	Fundierung: partizipative Organisationstheorie, z.B. Soziokratie Stufung: heuristischer Partizipationswürfel von Abs (ISBN: 978-3-923638-37-6) Lerntheoretische Fundierung: primäre Erfahrungen zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung
3.4.2 Sitzungs- und Konferenzkultur	Konferenzen und Sitzungen werden mit einem hohen Anteil moderierter, zielorientierter Austausch-, Konsens –und Entscheidungsphasen durchgeführt Die Schule fördert die Professionalisierung von Pädagogen, Eltern und Schülern zur Moderation von Gruppenprozessen (vgl. 4.2) Die Schule setzt externe Professionelle zur Moderation von Konferenzen ein	überprüfbar durch Zufriedenheitsabfragen in Bezug auf Sitzungs- und Konferenzkultur Protokolle und Visualisierungen
3.4.2 Verbindung direkter und repräsentativer Beteiligungsformen	Beispiele: Die Schülervvertretung wird direkt gewählt Schulverfassung im Einzelfall ist Thema im Fach Politische Bildung	Fundierung: Politische Bildung als Fach und Beteiligungsform in der Schule überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung
3.4.3 Transparenz der Informationen	Die Informationswege zwischen allen beteiligten Gruppen sind transparent. Informationen sind für alle Adressatengruppen verständlich und nachvollziehbar Beispiel: Die Schule hat eine interne Plattform, auf der jedes Mitglied eigene Ideen einbringen kann	überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung

2.4 Qualitätsbereich Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen sowie Kooperationspartnerinnen und -partner

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule sowie die Kooperationspartner sind befähigt und motiviert, im Sinne demokratiepädagogischer Ziele zusammenzuarbeiten, ihre Kompetenzen zu kultivieren und die Standards einer demokratiepädagogischen Schule weiterzuentwickeln

Eine demokratiepädagogische Unterrichts- und Schulentwicklung steht und fällt mit der Professionalität der Akteure - sowohl auf Seiten der Schule als auch auf Seiten der Kooperationspartner. Kern dieser Professionalität ist eine demokratische Grundhaltung, die sich im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, in der Bereitschaft zur demokratischen Unterrichtsgestaltung, der Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen und in der Verantwortungsübernahme für die Demokratie an der Schule äußert. Zu ihr gehört die Aufgeschlossenheit für die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Kooperationspartnern sowie die Bereitschaft, von ihnen zu lernen, aber auch die pädagogischen und fachlichen Kompetenzen, die zu einer individuellen Lernförderung notwendig sind. Die Entwicklung von Professionalität ist für die Schule eine systematische Aufgabe: Sie ist Bestandteil eines Personalentwicklungskonzepts.

Qualitätsmerkmal 4.1 Die Pädagoginnen und Pädagogen richten ihre Interaktionen und die Gestaltung der Lernangebote auf die Stärkung der demokratischen Kultur aus (Stärkung der demokratischen Kultur)		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
4.1.1 Gestaltung der Lernangebote	Die gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch Mentoren-, Lernpartnersystem) wird systematisch gefördert In allen Lernangeboten werden Methoden des Kooperatives Lernens praktiziert (vgl. Qualitätsbereich Lernkultur, 2.2.1, 2.2.3)	Fundierung: Bedingungen der Förderung von Partizipation in der Schule überprüfbar durch Beobachtung, Befragung
4.1.2 Bereitschaft zu partizipativen Prozessen	Die Pädagoginnen und Pädagogen zeigen Bereitschaft, Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abzugeben Pädagoginnen und Pädagogen zeigen sich offen, sich in partizipative Formen und Prozesse einzuarbeiten und diese zu erproben Sie analysieren pädagogische Handlungssituationen der Abgabe von Verantwortung und ihrer Übergabe an Schülerinnen und Schüler Pädagoginnen und Pädagogen verstehen sich als Teil einer Institution, die zur Demokratie erzieht	Fundierung: Partizipation als pädagogische Situation der Verantwortungsabgabe und -übergabe überprüfbar durch Beobachtung, Befragung

Qualitätsmerkmal 4.2 Personalentwicklung, Aus- und Fortbildung beziehen sich auf die Weiterentwicklung von demokratischer Gelingensbedingungen in der Schule und des Berufsbildes der Pädagoginnen und Pädagogen		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
4.2.1 schulinternes Personalentwicklungs- und Fortbildungskonzept	<p>Das Konzept orientiert sich an den demokratiepädagogischen Entwicklungsschwerpunkten des Schulprogramms</p> <p>Es berücksichtigt individuelle Interessen und Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen</p> <p>Die Pädagoginnen und Pädagogen beteiligen sich an einer demokratiepädagogischen Basisqualifizierung</p>	<p>überprüfbar durch Dokumentenanalyse</p> <p>Fundierung: Aufbaustudiengang Demokratiepädagogik (FU Berlin)</p>
4.2.2 Förderung der Wahrnehmung und der produktiven Nutzung von Diversität	<p>Die Pädagoginnen und Pädagogen schätzen den Wert multiprofessioneller Kooperation und nutzen diese</p> <p>Ein umfassendes Kompetenz- und Interessenprofil der Mitarbeiter und der Eltern als Basis zur Generierung neuer Angebote in der Schule ist vorhanden</p> <p>Die Pädagogen erkennen in der Besonderheit auch eine Qualität, die genutzt werden kann</p>	<p>Fundierung: Stufen der Anerkennung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besondere Wertschätzung des Miteinanders - Ertragen des Nebeneinanders - Distanz und Vermeidung von Kontakt - Offene oder unbewusste Ablehnung der Kooperation <p>überprüfbar durch Befragung</p>
4.2.3 Förderung der Basiskompetenzen sowie sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen	<p>Pädagogen eignen sich Instrumente und Methoden zur Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen an</p> <p>Sie eignen sich Methoden zur fächerübergreifenden Förderung der Lesekompetenz und der Aneignung der Bildungssprache an</p> <p>Sie analysieren die Potentiale von Lernsituationen im Schulleben und in außerschulischen Aktivitäten zur Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen</p> <p>Sie nutzen Methoden und Instrumente der pädagogischen Diagnostik und fördern die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler</p>	<p>Fundierung: empirische Untersuchungen und didaktische Konzepte zur Förderung der Basiskompetenzen sowie der sozialen, moralischen und demokratischen Kompetenzen (Forschungsfeld)</p> <p>überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Beobachtung, Befragung</p>

	<p>Sie reflektieren ihre Rollen als Lernbegleiter, Fachberater und Demokratieberater</p> <p>Sie bilden sich fort in Moderation, Präsentation, Visualisierung, Projektmanagement und Methoden der Konfliktbearbeitung</p>	
4.2.5 Entwicklungszusammenarbeit	<p>Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten mit Kooperationspartnern aus Wissenschaft, Schulpraxis und Unternehmen zu demokratiepädagogischen Entwicklungsaufgaben und Forschungsprojekten zusammen</p> <p>Kooperationspartner nehmen an der Fortbildung der Pädagogen teil</p> <p>Die Pädagogenteams recherchieren und erkunden Beispiele guter Praxis</p> <p>Die Schule beteiligt sich an einem demokratiepädagogischen Netzwerk</p> <p>Pädagoginnen und Pädagogen verstehen sich als Lernende und Innovierende</p> <p>Die Schulen veröffentlichen Werkstattberichte zum Stand der Entwicklungsprojekte</p>	<p>Fundierung: Konzept Lehrer als Forscher, Forschungsverbund Hochschule-Schule</p> <p>überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung</p>

Qualitätsmerkmal 4. 3 Die Pädagoginnen und Pädagogen tragen zu einer optimalen Entfaltung der fachlichen Lernpotentiale der Schülerinnen und Schüler bei (fachbezogene Lernförderung)

Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
4.3.1 Fachlichkeit	<p>Die Pädagoginnen und Pädagogen tragen zu einer optimalen fachlichen Lernförderung der unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler bei</p> <p>Beispiele: Denkanstöße, Differenzierung der Aufgaben und Themen, Angebot unterschiedlicher Lernwege, Wahrnehmung und Förderung fachlicher Interessen, Organisation von Vorträgen und Vorlesungen, Teilnahme an Wettbewerben, Hospitation bei außerschulischen Experten, u.a.</p>	<p>Fundierung: Fachlichkeit als Teil der Vielfalt</p> <p>überprüfbar durch Beobachtung und Befragung</p>

2.5 Qualitätsbereich Lernkultur

Das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist gekennzeichnet durch auf Selbststeuerung zielende Lehr- und Lernformen. Die Lernangebote bieten den Schülerinnen und Schülern vielfältige Gelegenheiten zur Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung. Sie enthalten Themen, die für die Orientierung der Schülerinnen und Schüler in der Welt relevant sind und an denen sie eigene Konzepte und Einstellungen zu ihrer Rolle in einer demokratischen Gesellschaft zu entwickeln können.

Grundlage guter Schule ist die Qualität des Lernens. Das Lernen wird in der Schule intentional, didaktisch und methodisch ausgefeilt primär durch ihren Unterricht geprägt. Das schulische Lernen reicht jedoch weit über den Unterricht hinaus, weil das Ensemble aller die Schule prägenden Erfahrungen Lernen konstituiert.

Demokratiepädagogisch gehaltvolle Lernqualität zeigt sich in einem lernförderlichen Klima, also in reichen Formen konstruktiven, handlungsbedeutsamen Erwerbs von Wissen durch Handeln und angeeignete, kritisch reflektierte Erfahrung. Im Vordergrund stehen die Lernenden als Konstrukteure ihrer Welterkenntnis und Erfahrung, das Lernen als konstruktiver Prozess eines produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. Dabei braucht das Lernen Räume des Beobachtens, Nachahmens, des Handelns, Übens, des Dokumentierens und des Beurteilens im Sinne produktiver und lernförderlicher Evaluation und Selbstevaluation.

Lernanlässe zum Erwerb und zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz gibt es in der Schule in umfassendem Sinne, vom Unterricht bis zur produktiv genutzten sozialisatorischen Wirkung der Schule als Institution sowie Handlungsfeldern des Gemeinwesens.

Qualitätsmerkmal 5.1 Das schuleigene Curriculum ist offen für unterschiedliche individuelle Bildungserfordernisse. Es unterstützt systematisch den Erwerb sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen. Es wird auf der Grundlage eines schulinternen Konsenses entwickelt (adaptives schuleigenes Curriculum)		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
5.1.1 Flexibilität	Die Schule orientiert sich bei der curricularen Planung am Drehtürmodell sowie den Prinzipien des Enrichments, Enlargements und Compacting, so dass die Schülerinnen und Schüler die Lernangebote wählen können, die ihrem Interesse und Leistungsvermögen angemessen sind	Fundierung: Bildungsgangdidaktik, Modelle der Begabungs- und Interessenförderung überprüfbar durch Dokumentenanalyse
5.1.2 Interessenförderung	Die Schule fördert mit ihren Lernangeboten systematisch die Interessen der Schülerinnen und Schüler, z.B. durch gestufte Angebotsformen: Schnupperangebote, bereichsspezifisches vertiefendes Lernen, eigenständige Projekte, Zusammenarbeit mit außerschulische Experten z.B. nach dem Meister-Lehrlings-Modell, Teilnahme an Wettbewerben	Fundierung: bildungstheoretische Begründung: Interessentheorie Systematische Interessen- und Begabungsförderung (z.B. Renzulli u.a.) überprüfbar durch Dokumentenanalyse und Befragung
5.1.3 Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen	Die Schule verfolgt ein abgestimmtes Konzept zur Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen und der Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit menschenrechtsfeindlichen und antidemokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen Elemente, z.B. : Rechte und Regeln, Klassenrat, Schülerversammlung zur Selbstorganisation und Partizipation der Schüler Gesprächsführung und Konsensbildung (z.B. Deliberation) Chefsystm, Kooperatives Lernen, Dialogisches Lernen, Mentoren-/ Lernpartnersystem/peer teaching, Dilemma-Diskussion im Unterricht Schulversammlung, gerechte Gemeinschafts-Schule als Leitidee für die innere Schulorganisation Evaluierte Präventionsprogramme, Checkliste Anti-Mobbing zur Unterbindung devianten Verhaltens verantwortungsvoller Umgang mit sozialen Netzwerken und Gruppierungen	Fundierung: Kompetenzmodell Edelstein/Becker Stufung der schulinternen Implementierung: von Rechten/Regeln, Förderung der Gesprächsführung über den Klassenrat zu selbstgesteuertem und kooperativen Lernen und zur Schulversammlung überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Beobachtung, Befragung, Portfolio, Lernwerkstatt

Qualitätsmerkmal 5.2 Die Schule verbindet Lernen in formellen, nonformellen und informellen Kontexten		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
5.2.1 Verknüpfung der Lernprozesse	Lernprozesse im Unterricht, Schulleben und an außerschulischen Vorhaben werden von der Schule gezielt gefördert und miteinander verbunden Beispiele: Elemente der Verantwortungsteilung wie Klassenrat, Schulparlament o.Ä. Vorhaben zur Gestaltung der Räume, Schulgelände, Pausen, Mittagessen, service learning, Lernen durch Engagement Beteiligung an öffentlichen Debatten zur Gestaltung des Gemeinwesens Projekte in der „großen Politik“ mit Dokumentation und Präsentation	Fundierung: gemeinsame Prozessmerkmale des Erwerbs sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen: Erfahrung – Reflexion – Partizipation – kognitive Auseinandersetzung überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung

Qualitätsmerkmal 5.3 Die Schule hat eine flexible Zeitstruktur, die Handlungs- und Entscheidungsspielräume für Schülerinnen und Schüler sowie Pädagoginnen und Pädagogen zur Gestaltung individualisierter Lernprozesse ermöglicht		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
5.3.1 äußere Rhythmisierung	Die Schule strukturiert den Tag in langen Zeittakten Beispiele: durchgängiger Blockunterricht, Eingangsphasen, flexible Erholungszeiten, Wahl der Lernblöcke, Beratungszeit	Fundierung: Ganztagspädagogik Stufung der Implementierung: (1) Blockunterricht (2) offene Eingangsphasen (3) längere Takte (4) flexible Lernangebote überprüfbar durch Befragung, Beobachtung
5.3.2 innere Rhythmisierung	Pädagogen und Schüler nutzen die Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Lernzeit entsprechend der jeweiligen inhaltlichen Anforderungen und dem individuellen Lernrhythmus der Schülerinnen und Schüler Elemente z.B.: Übungsräume, didaktisches Lernbüro, Individuelle Lernzeit (ILZ), Lernpartnersystem, gemeinsame Planungszeiten, Präsentationszeiten	überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung, Beobachtung

Qualitätsmerkmal 5.4 Sinnstiftendes Handeln, Erfahren, Mitgestalten und Reflektieren prägen die Lernprozesse (Gestaltung der Lernprozesse)		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
5.4.1 eigene (Lern-)Ziele der Schülerinnen und Schüler	Die Lerngelegenheiten enthalten die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schülern lernen, sich eigene Lernziele zu setzen Beispiel: Individuelle Lernplanung mit dem Lernplan	Fundierung: Lernen als Konstruktion, selbstgesteuertes Lernen, Lernstrategien (Deci/Ryan) Projekt EULE Jena Hilbert Meyer: Merkmale guten Unterrichts Dieses Qualitätsmerkmal kann nach vier empirisch gesicherten aufsteigenden Qualitätsstufen des Unterrichts überprüft werden: (1) Lernklima und pädagogische Strukturen sichern (2) Lerngruppe effizient führen und Methoden variieren (3) Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen (4) Schüler wirkungsvoll und kompetenzorientiert fördern in differenzierten Lernumgebungen
5.4.2 Beteiligung	Lerngelegenheiten enthalten als Merkmal die Möglichkeiten zur Beteiligung Beispiele: Lernlandschaften, offene Aufgaben, Wahl von Lernangeboten, Wahl Arbeits- und Sozialformen	Fundierung: Lernen als Konstruktion, selbstgesteuertes Lernen durch Erwerb von Lernstrategien (Deci/Ryan) überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung
5.4.3 Reflexion	Reflexion des Lernprozesses ist immanenter Bestandteil der Lernangebote Beispiele für Methoden und Instrumente: - Feedback-Methoden im Unterricht - Lerntagebuch, Portfolio, - dialogisches Lernen: Reflexion der subjektiven Auffassungen und „Theorien“ - Präsentations- und Diskussionsformen in der Schulöffentlichkeit	Stufung: vom einfachen Blitzlicht zu Präsentationen und Portfolio überprüfbar durch Beobachtung, Befragung

<p>5.4.4 Schülerinnen und Schüler als aktive Konstrukteure ihres Wissens</p>	<p>Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> -planen, verfolgen und überwachen die eigenen Lernprozesse -suchen sich selbstständig Lernpartner und Hilfsmittel - arbeiten in kooperativen Lernformen -evaluieren ihre Ergebnisse im Hinblick auf zukünftiges Lernen -können ihre Motivation beeinflussen -kennen ihre Stärken und Fähigkeiten <p>Pädagoginnen und Pädagogen verstehen sich in erster Linie als Lernbegleiter und Fachberater</p>	<p>Fundierung: Lernen als Konstruktion, selbstgesteuertes Lernen Lernstrategien Überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Beobachtung, Befragung</p>
<p>5.4.5 Selbstkonzept</p>	<p>Lernprozesse fördern den Aufbau des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler (d.h. ihre Auffassung von der Welt, ihr Verständnis über ihre Rolle in der Welt, ihr Verständnis von sich)</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen, die für die Gestaltung der Demokratie unter Bedingungen der Globalisierung relevant sind - Portfolio - Dialogisches Lernen 	<p>Fundierung: Schlüsselprobleme als Leitfaden der didaktischen Analyse (Klafki) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Pädagogische Theorie des Selbstkonzepts; Projekt EULE Überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung</p>

<p>Qualitätsmerkmal 5.5 Die Evaluation der Lernprozesse und -ergebnisse sowie die Leistungsbeurteilung und –bewertung durch Pädagogen und Schüler wirken produktiv und lernförderlich</p>		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
<p>5.5.1 Transparente Kriterien</p>	<p>In den Lernangeboten werden von Pädagogen und Schülern gemeinsam transparente Kriterien zur Bewertung der Lernergebnisse entwickelt und genutzt</p>	<p>Fundierung: Altrichter/Posch, Lehrer erforschen ihren Unterricht</p>
<p>5.5.2 Selbsteinschätzung als Bestandteil der Leistungsbeurteilung</p>	<p>Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler wird mit zunehmend komplexen Formen entwickelt Alle Lernstände werden soweit wie möglich in Kompetenzrastern erfasst Beispiele: Methoden und Instrumente der Bewertung, die die Selbstbewertung der Schülerinnen und Schüler als Bestandteil enthalten Die Schülerinnen und Schüler werden bei der Festlegung der Noten einbezogen und erhalten Gelegenheit zur Mitsprache</p>	<p>Fundierung: Selbstbewertung als zwingender Bestandteil einer Fremdbewertung Stufung der Selbsteinschätzung: vom Ankreuzbogen zum Kompetenzraster überprüfbar durch Dokumentenanalyse, Befragung, Beobachtung</p>

Qualitätsmerkmal 5.6 Die Schülerinnen und Schüler veröffentlichen ihre Arbeit in und außerhalb der Schule, initiieren Diskussionen, beteiligen sich an (schul-) öffentlichen Debatten und entwickeln damit demokratische Handlungskompetenz (Beteiligung an öffentlichen Debatten)

Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
5.6.1 Initiierung (schul-) öffentlicher Debatten	<p>Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeiten und Arbeitsergebnisse) innerhalb und außerhalb der Schule, z.B. bei Festen, Versammlungen, Ausstellungen, auf Partys, über ihre sozialen Netzwerke, im Internet; sie initiieren Diskussionen mit Vertretern aus Wirtschaft, Politik, Kultur und Wissenschaft</p> <p>Die Schule bietet Übungen zur Schulung der Rhetorik an</p> <p>Die Zeitstruktur enthält Zeitfenster für regelmäßige Präsentationen in der Schule</p> <p>Die Veröffentlichung wird von Schülern und Pädagogen als Bestandteil der Lernangebote verstanden Erkundungen des Sozialraums und Ideensammlung für Veränderungen sind Bestandteile des schuleigenen Curriculums Themen und Aufgaben der Demokratie sind in der Schule Gelegenheitsstrukturen für das Lernen</p>	Fundierung: Öffentliche Debatte als Erfahrungsmodus von Demokratie (Negt) Lernen durch Engagement

2.6 Qualitätsbereich Ergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Urteils- und Handlungskompetenz, die sie dazu befähigen, an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen aktiv und verantwortungsvoll teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen zu gestalten

Ob eine mit einem demokratiepädagogischen Gesamtkonzept ausgestattete Schule ihrem eigenen Anspruch gerecht wird, zeigt sich in ihren Ergebnissen. Chancen zur aktiven und verantwortungsvollen Teilhabe an der Gesellschaft haben ihre Schülerinnen und Schüler nur, wenn sie über die entsprechenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen verfügen. Ein entscheidender Gesichtspunkt der Qualität ist dabei auch, ob und inwieweit Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit haben, ihr individuelles Leistungsvermögen auszuschöpfen. Eine Ergebnisbeurteilung muss den Grad der Zufriedenheit der beteiligten Akteure mit ihrer Beteiligung an der Schulgestaltung erheben und daraus Konsequenzen ziehen.

Qualitätsmerkmal 6.1 Die Schule ermöglicht den Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft unabhängig von sozialer Herkunft, Migration und Geschlecht		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
6.1.1 Basiskompetenzen	Alle Schülerinnen und Schüler verfügen über eine angemessene Lesekompetenz Alle Schülerinnen und Schüler verstehen Fachtexte Alle Schülerinnen und Schüler besitzen ein Grundverständnis von der Geschichte, den Institutionen und Verfahren der Demokratie	Bildungstheoretische Fundierung: Bedingung für die Teilhabe in der Gesellschaft Überprüfbar durch Vergleichsuntersuchungen und Selbstevaluation, Forschungsfeld
6.1.2 soziale Kompetenzen	Dimensionen der sozialen Kompetenzen, die es ermöglichen, den Grad ihres Erwerbs zu erfassen: - Perspektivenübernahme, - Kommunikationsfähigkeit, - Selbstregulation, Empathie, Verantwortung, Selbstwirksamkeit - Selbstorganisation, Kooperations- und Konfliktfähigkeit	Fundierung: Kompetenzmodell nach Becker/Edelstein überprüfbar durch Beobachtung, schriftliche Selbsteinschätzung, Portfolio Forschungsfeld: Kompetenzstufen für soziale, moralische und demokratische Kompetenzen
6.1.3 moralische Kompetenzen	Dimensionen der moralischen Kompetenzen, die es ermöglichen, den Grad ihres Erwerbs zu erfassen: - Moralische Urteilsfähigkeit, - eigenes Wertesystem, - Anerkennung unterschiedlicher Werte - Zivilcourage	Fundierung: Kompetenzmodell nach Becker/Edelstein überprüfbar durch Beobachtung, schriftliche Selbsteinschätzung, Portfolio Moralisches-Urteil-Test (MUT)/Georg Lind Forschungsfeld: Kompetenzstufen für soziale, moralische und demokratische Kompetenzen
6.1.4 demokratische Kompetenzen	Dimensionen der moralischen Kompetenzen, die es ermöglichen, den Grad ihres Erwerbs zu erfassen: - Politische Urteilsfähigkeit - Eigene Interessen vertreten - Engagement für eigene Interessen und Ziele - Fähigkeit zum systematischen Handeln	Fundierung: Kompetenzmodell nach Becker/Edelstein überprüfbar durch Beobachtung, schriftliche Selbsteinschätzung, Portfolio Forschungsfeld: Erfassung demokratischer Verstehenstiefe Kompetenzstufen für soziale, moralische und demokratische Kompetenzen

6.1.5 optimale Leistungsentwicklung	Die gezeigten Leistungen der Schülerinnen und Schüler schöpfen das individuelle Leistungsvermögen aus Die Leistungsentwicklung ist unabhängig von Geschlecht, Migration, sozialer Herkunft	Fundierung: Bildungsgerechtigkeit Forschungsfeld: Untersuchungsmöglichkeiten, handhabbares Begabungsmodell (z.B. Fischer)
-------------------------------------	---	--

Qualitätsmerkmal 6.2 Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Kooperationspartnerinnen und -partner sind mit ihrer Beteiligung an der Gestaltung der Schule zufrieden		
Qualitätskriterien	Indikatoren und Beispiele	Hinweise
6.2.1 Realisierung der Mitgestaltungswünsche	Mitgestaltungswünsche der Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Kooperationspartnerinnen und -partner werden nach mehrheitlicher Einschätzung der drei Gruppen realisiert	überprüfbar durch schriftliche Befragung, Bilanzkonferenz