

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

Wolfgang Edelstein

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

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

Die Aufgabe ist dringlicher geworden infolge der aktuellen Krise, die uns mit tiefgreifenden Systemfragen und Systemgefährdungen konfrontiert. Hinter der Gestalt der von uns *erlebten* Krise stehen weitere und weiter reichende Prozesse, die – wie Münkler und Wassermann in ihrer Analyse (2008) gezeigt haben – Fragen des sozialen Zusammenhalts der demokratischen Gesellschaft aufwerfen: die Frage nach den *sozialmoralischen Ressourcen der Demokratie*. Die Krise wird, so Münkler und Wassermann, hervorgerufen durch solidaritätsgefährdende Prozesse der Individualisierung und der Globalisierung, die unser Zeitalter bestimmen. Sie schränken die Steuerungsfähigkeit des Gemeinwesens ein und stellen die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft auf die Probe. Mit bisher kaum erkannter Dynamik werden demokratisch motivierte Kräfte der Zivilgesellschaft gefordert, wenn Marktversagen und ökonomische Krise die herkömmlichen Mittel der gesellschaftlichen Integration und Selbststeuerung in Frage stellen. Dass hier keine vorübergehende Eintrübungen grundsätzlich harmonischer Verhältnisse am Werk sind, zeigen die Zahlen über zunehmende Armut in Deutschland, die wachsende Schere zwischen Arm und Reich, die massive *Bildungsarmut* mit bedrohlichen Folgen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt als warnender Hinweis auf zukünftige Generationenkonflikte (Edelstein 2006, Allmendinger 2009). Wie kann, so fragt Münkler deshalb, die moderne liberale Demokratie die Reproduktion ihrer sozialmoralischen Ressourcen gewährleisten, um damit die Gefahr einer Systemkrise abzuwenden? Seine zentrale These ist, dass es von den *sozial-moralischen Ressourcen* der Gesellschaft abhängt, von der Gemeinwohlorientierung, den sozialen und demokratischen Kompetenzen der Bürger,

* Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Mainz, 16. März 2010, veröffentlicht in S. Aufenanger, F. Hamburger & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie*. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 65-78.

von der Fähigkeit und Bereitschaft zum bürgerschaftlichen Engagement, ob die Demokratie in ihrem Bestand gesichert werden kann (Becker 2008, Münkler/Loll 2005). Demokratische Kompetenzen sind das soziale Kapital der nachwachsenden Generation, auf das die Gesellschaft für ihre Zukunft angewiesen ist.

Wir wissen, dass Krisen nicht ohne weitere Anstrengung wie selbstverständlich demokratisch gelöst werden. Wenn wir uns umschauen, sehen wir weit verbreitet autoritäre Lösungen für ökonomische und soziale Probleme. Schauen wir zurück, stehen uns die brutalen Szenarien diktatorischer Systeme im eigenen Lande vor Augen. Sie rufen uns zu Besinnung, zum Nachdenken und zur Vorbeugung. Prävention besteht im Aufbau sozialer und moralischer Ressourcen zur Erhaltung und Stärkung der Demokratie in der jungen Generation. Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen müssen kultiviert, vor allem in der jungen Generation in schulischen Bildungsprozessen als Handlungsbefähigungen entwickelt werden (*capabilities* im Sinne von Amartya Sen, vgl. Walker 2007). Zur Sozialisation einer Generation von Demokraten muss vor allem die Schule beitragen. Geschichte und Gegenwart zeigen, dass eine demokratische Schule, eine Schule der Demokratie kein überflüssiger Luxus ist, keine Marginalie, sondern Kerngeschäft von Schule und Erziehung. In ihrer Kurzgeschichte „Ein Mensch wird Nazi“ hat Anna Seghers nachhaltig gezeigt, wie eine autoritäre Schule zu autoritärer Unterwerfung und in der Folge zu autoritärer Herrschaft beiträgt (Seghers 1977). Wenn wir eine demokratische Lebensform *wollen*, dann *muss* die junge Generation die sozialen Kompetenzen erwerben, die für ein Leben in der Demokratie, für die Gestaltung demokratischer Verhältnisse erforderlich sind. Wir müssen *Demokratie lernen*. Dies ist eine zentrale, eine lebenswichtige Aufgabe der Schulen.

Demokratie lernen in der Schule

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

Verantwortungsübernahme, keine Partizipation, ohne diese Qualifikationen fehlen die Voraussetzungen demokratischen Handelns.

Doch die für demokratisches Handeln eingeforderten Qualifikationen können sich nur auf der Grundlage „existentieller und sozialer Erfahrung“ entwickeln (Dewey 1963, 2000, vgl. Himmelmann 2007), für die sich Schulen öffnen müssen, weil die nachwachsende Generation für solche sozialen Erfahrungen auf die Schule angewiesen ist. Die Schule muss folglich *entgegenkommende Verhältnisse* (Habermas) für die Entwicklung dieser Qualifikationen schaffen, die soziale Erfahrungsbasis einer partizipatorisch angelegten demokratischen Schulkultur. *Anerkennung* ist dabei die *existentielle* Erfahrung, die den Individuen aus Partizipation erwächst (Hafeneger u.a. 2002, Prenzel 2002). Aus Anerkennung geht die *Überzeugung eigener Wirksamkeit* logisch wie psychologisch hervor.

Verantwortungsübernahme im Kontext partizipatorischen Handelns folgt aus der Verbindung individueller Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit den sozialen Erfahrungen in den Handlungskontexten der gelebten Demokratie in der Lebenswelt Schule. Keiner dieser Prozesse wird ohne konkrete organisatorische Strukturen in der Schule die Entwicklung individueller Qualifikationen für die Demokratie vorantreiben, also jene Erfahrungen ermöglichen, die Voraussetzungen eines demokratischen Habitus der Schüler sind, der über die Schule hinaus bis ins Erwachsenenleben der zukünftigen Bürger vorhält.

Wenn die Schule als Trägerin der Verantwortung für Demokratielernen die beteiligten Schüler zu Demokratie und Verantwortung erziehen will, müssen die Lehrer einer verantwortlichen Schule diesen Auftrag im Blick auf seine funktionalen Voraussetzungen prüfen. Sie müssen verantwortungspädagogisch wirksame Strukturen und Prozesse gestalten, die in der *Lernwelt* der *Schule* die Bereitschaft der Schüler fördern, Verantwortung zu übernehmen, und in der *Lebenswelt* der *Schüler* den Habitus der Schüler kultivieren, verantwortlich zu handeln. Entsprechend muss die Schule ihren Mitgliedern Gelegenheiten bieten, im schulischen Alltag verantwortlich zu handeln. Sie muss, wie bereits gesagt, entgegenkommende Verhältnisse für das Verantwortungslernen schaffen, eine das Verantwortungslernen begünstigende Praxis organisieren. Schulfeedback, Aushandlungsprozesse und Projektdidaktik können Verantwortungslernen im Blick auf den Unterricht fördern; aber auch die Gestaltung des Pausenhofs, Streitschlichterprogramme oder der Einsatz für eine ökologisch bewusste Quartiersentwicklung kann eine verantwortungsorientierte Kultur der Schule mitbestimmen. Das Gebot des

Verantwortungslernens in der Schule lässt sich folglich allgemein so definieren, dass die Schule in ihrer Alltagspraxis entgegenkommende Verhältnisse für das Erlernen und Einüben verantwortlichen Handelns entwickeln soll. Solche Verhältnisse müssen „normal“, sie müssen alltäglich sein, um in der Schulkultur ihren Platz zu finden. Die Schule muss entsprechend eine *demokratische Lebensform* realisieren. Im Regelfall des hierarchisch strukturierten Schulsystems erscheinen solche Lebensformen noch immer (fast) utopisch.

Das gilt natürlich nicht für alle Einzelschulen. Im Vorgriff auf eine verantwortungsdemokratische Lebensform haben sich nicht wenige Schulen auf den Weg gemacht, *Anerkennung*, *Selbstwirksamkeit* und *Verantwortungsübernahme* als demokratiepädagogische Prozessmerkmale in ihrer Schulkultur zu verankern. Diese Schulen haben erkannt, dass Anerkennung und Wertschätzung eines jeden Individuums jederzeit und überall im Gefüge der schulischen Interaktionen die Voraussetzung für eine als sinnhaft erlebte Teilhabe am schulischen Geschehen, an einer schulischen *Gemeinschaft* sind (vgl. Althof/Stadelmann 2009). Im Leben, d. h. in der Erfahrung des von den Anderen anerkannten Subjekts, schlägt sich erfahrene Wertschätzung im Vertrauen in das eigene Handlungkönnen, in *Selbstwirksamkeit* nieder, in dem von der Akzeptanz durch den Anderen bestätigten Gefühl, etwas zu gelten und etwas zu können, das eine positive Einschätzung der eigenen Wirksamkeit, des eigenen Handlungsvermögens begründet oder bestätigt (Edelstein 2002). Diese Grunderfahrung wiederum ist eine logische wie praktische Voraussetzung der Fähigkeit, aber auch der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Ohne Anerkennung keine Selbstwirksamkeit, ohne Selbstwirksamkeit keine Verantwortungsübernahme. Ohne die logische und praktische Verbindung der drei Dimensionen Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortung fehlen die Voraussetzungen der Teilhabe. Partizipation verbindet diese drei zentralen Elemente und Bausteine der Demokratiepädagogik zu einer bildungswirksamen Einheit.

Wie kann die Praxis dieser dreifach wirksamen Partizipation in der Schule konkret gestaltet werden? Wie lassen sich Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme miteinander verbinden – praktisch, konstruktiv und nachhaltig? Manchmal begegnen wir Schulen – es sind noch immer Ausnahmefälle – die den Schulpreis erhalten, Leuchtturmschulen mit Vorbildwirkung, gelegentlich auch ganz unbekannte pädagogisch hoch motivierte Kollegien, die der konventionellen formalen *Mitgliedschaft* in der Institution etwas substantiell anderes entgegensetzen und über diese hinausgehen: Sie erweitern,

vertiefen und transformieren die *Mitgliedschaft* zu subjektiv wirksamer *Teilhabe* von Schülern wie Lehrern. Damit verwandelt sich Mitgliedschaft mit ihren formalen Zugehörigkeitskriterien und funktionalen Leistungsansprüchen in einen das Leben der Beteiligten bewegenden und gestaltenden Prozess, in eine von den Beteiligten selbst subjektiv gewollte Handlungs- und Verantwortungsgemeinschaft. Erst die subjektiv wirksame Transformation von Mitgliedschaft in Teilhabe macht aus der Zugehörigkeit zu einer Institution eine bildungswirksame und entwicklungsrelevante Erfahrung. Die Erfahrung der *Partizipation* macht aus der institutionellen Zugehörigkeit von Schülern und Lehrpersonen die *Mitwirkung in einer Solidargemeinschaft*. Aus den partizipativ gestalteten Strukturen der Institution erwächst eine *demokratische Schulkultur*. Sie bedeutet gegenseitige Anerkennung der Beteiligten, Selbstwirksamkeit der Akteure, Verantwortungsübernahme als Prinzip der Beteiligung, die aus der Zugehörigkeit hervorgeht.

Im Folgenden soll am Beispiel des Klassenrats die paradigmatische Praxis einer partizipativen Schulkultur, die Gestaltung des pädagogischen Feldes beschrieben werden, in dem die Verbindung von Anerkennung, Selbstwirksamkeit, Mitwirkung und Verantwortung die Koordinaten einer demokratischen Schulkultur sind, die das Handeln, die Orientierungen, den Habitus der Beteiligten durch Erfahrung auf Dauer prägt. Dabei sollen drei jeweils unterschiedliche, ggf. auch einzeln zum Einsatz gelangende Handlungsformen des Klassenrats zur Darstellung gelangen, die im Prinzip und im günstigen Fall miteinander verbunden und zu einer einheitsstiftenden Praxis verknüpft werden. Zunächst wird da der Klassenrat in seiner tradierten Funktion demokratischer Selbstregulierung gezeigt. Dann soll der Projekttyp des Lernens durch Engagement (bzw. Service Learning) als Funktion und besondere Aufgabe des Klassenrats beschrieben werden. Drittens schließlich soll die Aneignung der Fähigkeit zum bürgerschaftlichen Handeln (bzw. der Förderung bürgerschaftlichen Engagements in der Schule) in den Zusammenhang des Klassenrats gestellt werden.

Drei Formen demokratieförderlicher Praxis

Der *Klassenrat* repräsentiert eine auf Dauer gestellte und institutionell gesicherte Form der verantwortlichen Teilhabe vor Ort, also der demokratischen Mitbestimmung der Schüler in der Schule; *Lernen durch Engagement* (bzw. Service Learning) repräsentiert Formen der Verantwortungsübernahme der Schüler über die Schule hinaus für betroffene Personen, Gruppen oder Sachverhalte in der Gemeinde oder im Umfeld außerhalb der Schule;

schließlich richtet die *Mobilisierung außerschulischer Akteure* zur Mitwirkung an innerschulischen Aktivitäten den Blick der Schüler und ihr Handeln auf eine Verantwortungsübernahme solidarischer Akteure von außen nach innen, aus der Gemeinde in die Schule hinein. Akteure können in diesem Fall neben den aktivierenden Schülern die Eltern, Sozialpädagogen oder Künstler sein oder auch andere Akteure, die Projekte mit der Schule und ihren Akteuren unternehmen und damit verantwortliche Teilhabe an der Schule dokumentieren; dadurch machen sie die Schule zu *ihrer* Schule und verändern mit ihrer engagierten Teilhabe zugleich die Gemeinde. Es handelt sich also um drei Formen verantwortlicher Teilhabe, drei Aspekte demokratiepädagogisch wirksamer Gestaltung der Schulkultur, drei Formen einer demokratieförderlichen Praxis verantwortungspädagogischen Handelns, die mittels partizipatorischer Prozesse und im gelingenden Fall im Klassenrat als Gestaltungseinheit zusammengeführt werden können. Gemeinsam können sie zur nachhaltigen Prägung eines demokratischen Habitus führen. Diese drei Formen sollen im Folgenden genauer bestimmt werden:

Der *Klassenrat* ist – zunächst – der Ansatz einer basisdemokratischen Selbstregulation. Mit dem Klassenrat übernehmen die Schüler einer Klasse unter *Mitwirkung* (nicht jedoch unter der Leitung) eines Lehrers – gleichsam als Coach oder Begleiter – gemeinsam Verantwortung für das Leben der Klasse. Der Klassenrat, wie wir ihn hier in der Nachfolge von Celestin Freinet (1979) bestimmen, unterscheidet sich von der häufig unterbestimmten Figur einer Klassenorganisation, wie es sie in manchen Schulen mit Verfügungsstunde und Lehrerkontrolle gibt, vielleicht als sozialkooperative Kommunikationsrunde, nicht jedoch, wie hier entworfen, als zentrale Organisationszelle der Selbstbestimmung und der schulischen Mitwirkung der Gruppe. Die Klasse befragt sich in regelmäßigen Abständen und mit festen dafür im Stundenplan vorgesehenen Zeiten über ihr Handeln und ihr Verhalten, über Zufriedenheit und Ärger, über Probleme und Ansichten, über Pläne und Absichten, über Vorhaben und Projekte. Konsensuell, oder aber mit den Stimmen der Mehrheit, entscheidet sie über die *Regeln*, die in der Klasse gelten sollen, über Pflichten und Arbeitsteilung, über Ämter und Aufgaben. Im Klassenrat werden von früh auf Verantwortlichkeitsrollen eingeübt, Diskussionen geführt, Urteile abgestimmt, Konflikte verhandelt und Probleme gelöst. Der Klassenrat ist eine *basisdemokratische Institution*, eine Verantwortungsgemeinschaft sowie ein Handlungs- und Planungszentrum. Gemeinsam trägt die Gruppe Verantwortung nach außen, abwechselnd die einzelnen Mitglieder in den unterschiedlichen Ämtern nach innen. Es gibt gewählte Sprecher, Beauftragte für gemeinsam beschlossene oder auch konventionell zu

erfüllende Aufgaben, zum Beispiel sog. „Chefs“ für einzelne Funktionen oder Dienste, Protokollanten, Zeitwächter u.a.m. Der Klassenrat stellt den Wahlkörper für die Schülervertretung, für Delegierte und Repräsentanten bei anderen Klassen, in Jahrgangsversammlungen oder im Schulparlament, in Delegationen nach außen, in Projekten innerhalb oder außerhalb der Schule. Der Klassenrat stellt folglich zugleich die Basis her für die *repräsentative* Demokratie in der Schule, deren Handeln sie legitimiert, aber auch kontrolliert, indem die Repräsentanten der Klasse die Ergebnisse ihrer Deliberationen in den Beratungsgremien an die Basis zurückmelden. Auf diese Weise validiert der Klassenrat die SMV und legitimiert sie funktional, anders und intensiver als es das Repräsentationsprinzip allein vermag. Freilich ist jede Klasse anders, jeder Klassenrat, bei grundlegenden Gemeinsamkeiten der Struktur, individuell ausgeprägt. Zu den Gemeinsamkeiten gehört, dass die Funktionen, die Mitglieder ausüben, wechseln, meist in einem festen Turnus; jeder soll die Erfahrung verschiedener Funktionen machen, ein Amt verwalten, eine Verantwortung tragen. Protokolle wahren die Erinnerung an die Beschlüsse, mahnen deren Realisierung an, dokumentieren die Verantwortlichkeiten und halten sie fest. Alle im Protokoll festgehaltenen Beschlüsse sind gemeinsame, von den Mitgliedern des Klassenrats verantwortete Beschlüsse und gelten als Vereinbarungen bis auf einen – dann wiederum gemeinsam verantworteten – Widerruf. So entsteht eine Praxis gemeinsamer Verantwortung, eine in der Erfahrung gegründete Demokratie, *strong reciprocity*, eine solidarische Grundeinstellung, welche mit der Zeit die Kultur der Schule durchdringen wird – als *demokratische Lebensform* (Friedrichs 2009, Edelstein/Frank/Sliwka 2009).

Lernen durch Engagement bzw. *Service Learning*, das zweite demokratiepädagogische Projekt, ist zwar als eigenständige Projekt-Praxis definiert. Doch diese Praxis kann durch den Klassenrat als *social entrepreneur* gemeinsam beraten und durchgeführt werden und sollte nach Möglichkeit auch von ihm durchgeführt werden. Hier übernehmen Schüler Verantwortung für das Gemeinwohl, indem sie sich für die Bearbeitung eines Problems, für die Lösung einer Aufgabe, für die Antwort auf eine Herausforderung im Umfeld der Schule einsetzen, meist, aber nicht notwendig in der Heimatgemeinde. Es kann sich auch um ein Entwicklungsprojekt in Afrika handeln oder in einem kooperativen Netzwerk stattfinden (vgl. Edelstein 2000). Im klassischen Modell des *Service Learning* beschäftigen sich die Schüler mit dem Projektthema zugleich als *unterrichtliche* Aufgabe. Das Modell verbindet Verantwortungsübernahme im kommunalen Kontext mit sozialem Lernen, und gesellschaftsrelevantes Handeln mit unterrichtlicher Aufklärung über den Gegenstand des

Handelns. Die Kooperation der Lehrperson ist in diesem Modell essentiell. In dem hier vorgeschlagenen und in gewisser Hinsicht weiter gehenden Modell des *social entrepreneurship* wird die innerschulische Teilhabe im Klassenrat ergänzt mit Hilfe von Projekten des Service Learning durch aufgeklärte politische Partizipation im kommunalen Umfeld. Damit kann sich durch die Praxis des Schülerhandelns ein kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde bilden (Eikel/de Haan 2007). Diese „Reziprozität in Dingen des Gemeinwohls“ (Sliwka 2008) gründet auf der Überzeugung, dass Bürger in einer freien Gesellschaft auf gegenseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen sind, *strong reciprocity* im republikanischen Kontext der Schule als Polis (v. Hentig 2003). Hier wird deutlich, wie schulisches Handeln die sozialmoralischen Ressourcen der Demokratie fördern kann: Lernen durch Engagement ist der Inbegriff des handlungsorientierten Erfahrungslernens in Projekten. Damit schließt dieses Verfahren aus der Tradition von John Dewey in den USA (Dewey 1963, 2000) an Traditionen der Reformpädagogik an (Oelkers 2009). Projekte fordern gemeinsames Handeln, eine Einigung auf ein gemeinsam ausgehandeltes und für die Beteiligten sinnvolles Ziel, gemeinsame Planungsprozesse, rationale Durchführung, dokumentierte Ergebnisse, öffentliche Präsentation, also eine systematisch partizipative, auch logisch und informationstechnisch gestützte Kooperation aller Mitglieder der Gruppe (Schweder 2008). Projekte des Service Learning zeichnen sich gegenüber den üblichen Projekten dadurch aus, dass sie auf zwei Säulen ruhen: einerseits geht es um ein soziales Projekt, das im sozialen Umfeld Handeln organisiert, andererseits ist das Projektthema Gegenstand des Unterrichts, der parallel zur Projektpraxis behandelt wird; Handlungspraxis und Gegenstandslernen werden thematisch verbunden. Das Projekt führt die handelnde Gruppe mit der sozialen Wirklichkeit, die Lehrer mit den Schülern, ein Praxisproblem mit dem Unterricht, das zeitübergreifende Projekt mit dem Stundenplan, die Schule mit dem Umfeld, mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammen – eine demokratiepädagogische Plattform, auf der Unterricht und soziales Leben im Kontext der Gruppe über die Schule hinaus zusammenfinden.

Lernen durch Engagement wurde in der Regel als eigenständiges Projekt, unabhängig vom Klassenrat beschrieben (Sliwka/Frank 2004). Doch im Rahmen einer demokratischen Schulkultur erhält die Verbindung von Klassenrat und Service Learning-Projekten besondere Bedeutsamkeit: Der Klassenrat kann sich als *social entrepreneur*, als partizipativ gestaltendes Kollektivorgan der gesamten Klasse engagieren. Er kann in Abstimmung mit dem Klassenlehrer bzw. mit den fachlich interessierten Fachlehrern über das Projekt entscheiden,

es gemeinsam bzw. mittels eines Exekutivausschusses planen, arbeitsteilig durchführen, weitere Akteure aus der Schule oder auch aus der Gemeinde zur Kooperation gewinnen, diskutieren, berichten, evaluieren, die Ergebnisse in der Schule, ggf. in einer interessierten Öffentlichkeit präsentieren, die Öffentlichkeit auf die Ergebnisse im Sinne eines gemeindepolitischen Weckrufs aufmerksam machen (Eikel/de Haan 2007, Sliwka 2008).

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

Auch wenn Projekte des Lernens durch Engagement dann eine optimale Projektform repräsentieren, wenn sie das Projekt mit dem Fachunterricht verbinden und dadurch eine besonders überzeugende Form integrativer Partizipation darstellen, die das Projekt mit dem Klassenrat und den Klassenrat einschließlich seines Projekt mit dem Unterricht verbinden, ist diese Klammer gleichwohl nicht zwingend. Denn selbst ohne Einbeziehung des Unterrichts kann der Klassenrat mit eigenen Projekten sozial-entrepreneurial verantwortlich planend und exekutiv aktiv werden, die Gemeinde einbeziehen, Sponsoren und Unterstützer gewinnen, sozial und/oder ökologisch wirksam werden. Es wird Schulen geben, die bereit sind, dem Klassenrat Raum zu geben und soziale Projekte des Klassenrats zu fördern, und dennoch keine Unterrichtszeit für solche Projekte hergeben wollen. Doch auch dann gilt: die Formen stehen zur Verfügung, die Ausgestaltung der Praxis muss jeder Schule individuell überlassen bleiben.

Das Erlernen *bürgerschaftlichen Engagements* rückt nun als dritte Perspektive des Erwerbs demokratischer Handlungskompetenzen in der Schule nach der basisdemokratischen Selbstregulation im Klassenrat und dem Lernen durch Engagement als Form sozialen Entrepreneurships in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an der Verantwortung *für die Schule* kann in gleichsam zwangloser Erweiterung und Vertiefung aus den dargestellten Prozessen der Verantwortung *in der Schule* hervorgehen. Während die basisdemokratische Selbstregulation im Klassenrat im Rahmen der „Schulinnenpolitik“ grundlegende Erfahrungen gemeinwohlorientierter politischer Diskurse vermittelt, kann und sollte die *Förderung des bürgerschaftlichen Engagements* im Rahmen der „Schulaußenpolitik“ eine besondere (und besonders aktuelle) Funktion des Klassenrats sein. Dafür hat die Ganztagschule mit einer neuen zeitlichen Ordnung des schulischen Lebens und Lernens ein zukunftsträchtiges Reformfenster aufgestoßen. Das Lernen bürgerschaftlichen Engagements in der Schule geht dabei in zwei unterschiedliche Richtungen: Einmal geht es dabei um die Beschäftigung mit dem Thema und mit der konkreten Praxis eines spezifischen Engagements. Dieses wird im Rahmen des Klassenrats, insbesondere in der Sekundarstufe, geschehen: Mit wachsender Reife zunehmend politisch-analytisch ausgerichtet, wird ein solches Engagement sich den strukturellen Problemen des kommunalen Umfelds der Schule zuwenden, die kulturellen, ökologischen, sozialen Problemen der Gemeinde ins Visier nehmen, mögliche Handlungsstrategien zur Abhilfe bedenken, mit Interventionen in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit erregen. Damit übernimmt der Klassenrat eine Aufgabe der politischen Bildung zum bürgerschaftlichen Engagement, ggf. in Formen einer öffentlich durchgeführten problemzentrierten *Deliberation* (Sliwka/Frank 2007).

Von besonderem Interesse ist indessen die Erweiterung einer solchen Aktivierungsstrategie in Richtung einer Mobilisierung des kommunalen Umfelds der Schule zu bürgerschaftlichem Engagement an der Schule. Dabei kann es um die Mobilisierung von Eltern zum Engagement in der Schulgemeinde oder, spezifischer, um die Mobilisierung ziviler Akteure, Experten, Vertreter der Wirtschaft, Sozialarbeiter, Künstler zur Mitwirkung an der Schule gehen. So entsteht ein bürgerschaftliches Engagement, das die Schule für die engagierten Bürger erst wirklich zu *ihrer* Schule macht.

Die ersten Ansprechpartner des Klassenrats für Vorhaben des bürgerschaftlichen Engagements sind die Eltern. Deren Beteiligung als zivilgesellschaftliche Akteure an der

Schule kann aus *Elternvertretung* *Elternbeteiligung* und *Elternmitwirkung* machen, kann die Eltern aus einer Haltung vorsichtiger Beobachtung und ängstlicher Wartestellung befreien, Angebote interkultureller Arbeit einbringen, Sozialarbeit für Marginalisierte organisieren, vielseitige und intensive Projektarbeit mobilisieren. Es kann unterrichtliche Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Lehrpersonen geben, die dazu beitragen können, die gesellschaftliche Isolation der Schule zu überwinden und, vielleicht noch eine eher ferne Vision, *die Schule in den Mittelpunkt der Gemeinde zu rücken*, aus der Schule ein Aktivitätszentrum der Gemeinde zu machen. Die Ganztagschule fordert als pädagogisch innovative Gelegenheitsstruktur zu solchen Entwicklungen heraus. Beispiele wie die der Lesepatzen in Berlin oder künstlerische Projekte wie „Tanzzeit“ oder „Kinder zum Olymp“ können zivilgesellschaftliche Akteure zur Teilhabe an den Schulen motivieren. Lernkontrakte, Tutorenverträge und Mentorenverhältnisse können die verschiedensten zivilgesellschaftlichen Akteure miteinander eingehen. Sie können aus Sozialarbeit und Psychologie kommen, doch ebenso aus Wirtschaft und Gesellschaft, aus Kunst und Kultur. Sie können je nach Interesse und Orientierung mit Klassenräten aus unterschiedlichen Altersgruppen oder im Dienste unterschiedlicher Zielsetzungen zusammenarbeiten, in entwicklungsangemessener Form, fachlich differenziert, in kleinen oder größeren Gruppen, klassenspezifisch oder klassenübergreifend. Wichtig ist: das Engagement der Bürger *an* ihrer Schule und *für* ihre Schule (Brocke 2008).

Demokratische Schulkultur und Schulentwicklung

Eine demokratische Schulkultur stellt die Erfahrungsbasis bereit, auf der sich soziale und demokratische Handlungskompetenzen entwickeln, ein demokratischer Habitus entstehen kann. Nur die Schule kann solche Gelegenheitsstrukturen für *alle* Kinder zur Verfügung stellen. Doch dafür müssen Schulen sich erst entwickeln können. Deshalb ist eine demokratiepädagogisch wirksame Schulentwicklung das Gebot der Stunde. Die Ganztagschule ist ein Reformfenster, das für demokratiepädagogische Innovationen geöffnet ist. Schulen können, auch wenn die Trägheit des gegliederten Schulsystems und die Imperative der Leistungsmaximierung den Weg oft beschwerlich machen, für die Umgestaltung ihrer inneren Verhältnisse viel tun. Es gilt, das Thema Demokratieerziehung in die Lehrerbildung aufzunehmen. Erziehungswissenschaft und Didaktik haben es weitgehend ignoriert. Es galt als Fachdomäne der Politischen Bildung. Diese hat das Thema freilich nicht aufgenommen. Demokratie ist indessen eine Schicksalsfrage der Gesellschaft, und ihre

sozialmoralischen Ressourcen müssen über ein Fach hinaus durch die gesamte Schule kultiviert werden, wenn es eine Zukunft in demokratischen Lebensformen geben soll.

Doch nicht nur im Blick auf die Zukunft, auch für die Schulen heute ist die Förderung sozialer und demokratischer Kompetenzen eine vorrangige Aufgabe und kein Luxus. Sie entfaltet ihre Wirkung auch im Blick auf die Gegenwart, und dies aus mehreren Gründen:

- (a) Der Klassenrat stellt eine Praxis basisdemokratischer Selbstregulation her, welche Prozesse diskursiver Entscheidungsfindung und Deliberation einübt, soziale Konflikte schlichten hilft, die Planung, Durchführung und Evaluierung gemeinsamer Projekte ermöglicht: also die demokratischen Kompetenzen und sozialmoralischen Ressourcen der Teilnehmer entwickelt. Durch die Kultivierung demokratischer Lebensformen prägt der Klassenrat den demokratischen Habitus der Beteiligten und bildet ihre Fähigkeit und Motivation zur Teilnahme an Prozessen und zur Mitwirkung an Institutionen einer demokratischen Gesellschaft aus (Eikel/de Haan 2007, Edelstein/de Haan 2004, Sliwka 2008).
- (b) Demokratische Lebensformen verbessern das Schulklima und verringern die Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit an Schulen sowie die Häufigkeit von Mobbing und sozialen Konflikten (Schröder/Rademacher/Merkle 2008).
- (c) Mit demokratischer Praxis und dadurch verbessertem Schulklima steigt die Leistungsbereitschaft, nehmen das Engagement für die Schule, das Gefühl der Zugehörigkeit und das *Empowerment* der Schüler zu, und in deren Folge auch die Leistung (Sliwka 2008). Nicht von ungefähr propagiert die OECD die Förderung sozialer Kompetenzen als Meilensteine auf dem Weg zu höherer *Effizienz* der Schulsysteme (Rychen/Salganik 2001, 2003).
- (d) Demokratisch inklusive Schulen fördern die soziale Kohäsion und binden die Außenseitergruppen, insbesondere Kinder aus Armutsverhältnissen, in die Schulgemeinschaft ein. Sie stellen folglich eine besondere Chance dar, die intergenerationelle Vererbung der Armut zu unterbinden, zu der das bestehende Schulsystem in besonderem Maße beiträgt. Eine aktiv demokratische Schule leistet mit der Integration armer Kinder und der Überwindung von Armutskulturen, insbesondere im Kontext bildungswirksamer und inklusiver *Ganztagschulen* einen besonderen Beitrag zur sozialen Integration, der in seiner Bedeutung gar nicht hoch genug veranschlagt werden kann (Butterwegge u.a. 2004, Edelstein 2006).

- (e) Nichts wird demokratische Überzeugungen besser festigen als die Erfahrung der Demokratie, nichts wird zur Sicherung der Demokratie nachhaltiger beitragen als ein aktives Engagement der jungen Generation, ihre Beteiligung an der Gestaltung demokratischer Verhältnisse. Dies soll mit normativen Gründen nicht als Luxus, sondern als Notwendigkeit verstanden werden, weil wir Demokratie als *Wert* begreifen, der unser Handeln leitet und informiert, weil wir Demokratie als menschenrechtlich fundierte Verfassung unseres Lebens wollen. Es ist dabei ein gutes Gefühl, auch im Blick auf internationale Vergleiche, dass *demokratische* Schulen versprechen, auch die *besseren* Schulen zu sein.

Literatur

- Allmendinger, J. (2009). Der Sozialstaat braucht zwei Beine. Aus Politik und Zeitgeschichte, 45, 3-6.
- Althof, W./Stadelmann, T. (2009). Demokratische Schulgemeinschaft. In Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.), Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim: Beltz, 20-53.
- Becker, G. (2008). Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern: Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Brocke, H. (2002). Partizipation von benachteiligten Jugendlichen. Benachteiligung ist keine Partizipationshürde – wie entsteht eine neue Beteiligungskultur? E&C-Journal Nr. 7, 26.08.2002, „Soziale Arbeit als Koproduktion, 10 Empfehlungen zur Nachhaltigkeit kommunaler Strategien sozial(räumlich)er Integration“, www.eundc.de/pdf/03100.pdf
- Butterwegge, C./Holm, K./Zander, M. u. a. (2004). Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1963). Experience and education. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (2000). Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Edelstein, W. (2000). Verantwortung lernen, Verantwortung lehren, Verantwortung lehren lernen (Symposium Verantwortung lernen in der Schule. Aufgaben für Lehrer und Lehrerbildung). In Stiftung Brandenburger Tor (Hrsg.), *Jugend übernimmt Verantwortung..* Berlin: H&P Druck Berlin, S. 68-76.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft „Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstituten“. Weinheim: Beltz, 13-27.
- Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 26. Jg., H. 2, 120-134.
- Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009). Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim: Beltz.
- Eikel, A. /de Haan, G. (Hrsg.) (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Freinet, C. (1979). Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von H. Jörg, 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Friedrichs, B. (2009). Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim: Beltz.

- Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.) (2002). Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hentig, H. v. (2003). Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim: Beltz.
- Himmelman, G. (2007). Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Münkler, H./Loll, A. (2005). Sozio-moralische Ressourcen als Voraussetzung für Demokratie und Freiheit sowie als Aufgabe politischer Bildung. In Himmelman, G./Lange, D. (Hrsg.), Demokratiekompentenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 39-49.
- Münkler, H./Wassermann, F. (2008). Was hält eine Gesellschaft zusammen. Soziomoralische Ressourcen der Demokratie. In Bundesministerium des Innern (Hrsg.), Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts, 3-23.
- Oelkers, J. (2009). Dewey und die Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (2002). „Ohne Angst verschieden sein“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafeneger/P. Henkenborg/A. Scherr (Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, S. 203-221.
- Rychen, D.S./Salganik, L. H. (Hrsg.). (2001). Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.) (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Seghers, A. (1977). Ein Mensch wird Nazi. In Gesammelte Werke in Einzelausgaben, Band IX Erzählungen 1926-1944. Berlin: Aufbau Verlag, S. 285-298.
- Schröder, A/Rademacher, H./Merkle, A. (Hrsg.), Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schweder, S. (2008): SCHOLA-21 als erweiterte Lernumgebung für den Projektunterricht; Untersuchungen zum Einsatz einer Lernplattform bei unterschiedlichen didaktischen Konzepten; http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2008/1853/pdf/schweder_sabine.pdf
- Sliwka, A. (2008). Bürgerbildung: Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A./Frank, S. (2004). Service-Learning. Verantwortung in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A./Frank, S. (2007). Das Deliberationsforum als neue Form des Lernens. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 60-74.
- Walker, M. (Hrsg.) (2007). Amartya Sen's capability approach and social justice in education. Basingstoke: Palgrave Macmillan.