

„Civic education“ – was ist das?

Susanne Frank

„Civic education“, ein Begriff aus dem angelsächsischen Raum, heißt wörtlich übersetzt zivilgesellschaftliche Bildung oder auch Bürger/-innenbildung. „Civic Education“ hat zum Ziel, bei den Mitgliedern der Gesellschaft zivilgesellschaftliche bzw. demokratische Kompetenzen aufzubauen, die ihr Handeln beeinflussen und sicher stellen, dass die Zivilgesellschaft und das demokratische Gesellschaftsmodell in der Praxis funktionieren.

Ziel des Demokratiebausteins ist, Konzepte von und Notwendigkeit für „civic education“ in einem demokratischen Staat zu beschreiben und den Begriff zu klären, wie er in seinen angelsächsischen Herkunftsländern verwendet wird. Der Begriff „civic education“ wurde in den angelsächsischen Ländern, d. h. den USA und Kanada sowie Großbritannien geprägt. Das Konzept der Zivilgesellschaft, das in diesen Ländern aus historischen Gründen sehr stark entwickelt ist, spiegelt sich im Begriff selbst wider. Trotz vieler Ähnlichkeiten hängt jede „civic education“ als Aufgabe staatlicher Institutionen in ihrer Art, Zielsetzung und ihren Methoden immer auch vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, der Geschichte des entsprechenden Staates, politischen Machtverhältnissen und der wissenschaftlichen Theorie und Praxis in den Politik- und Erziehungswissenschaften ab. Im folgenden werden die Konzepte und Methoden der „civic education“ für die USA und Kanada sowie für England in ihren wesentlichen Grundzügen dargestellt. Außerdem werden die Bedeutung der „civic education“ für Deutschland sowie mögliche Praxisansätze aufgezeigt.

Notwendigkeit einer „civic education“

Demokratie fällt nicht vom Himmel, sie muss gepflegt werden. Denn – wie Böckenförde, emeritierter Professor und ehemaliger Bundesverfassungsrichter, formulierte – „der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen [...] reguliert“ (Böckenförde 1976: 60).

Im demokratischen Staat leben die Bürger/-innen in einem Raum der Freiheit, der ihnen freies Denken und Handeln ermöglicht, der aber andererseits durch verantwortliches Handeln für sich selbst und das Gemeinwohl gefüllt werden muss. Die Zivilgesellschaft bietet Möglichkeiten für eigenverantwortliches und selbst organisiertes Handeln Einzelner oder überschaubarer Gruppen für das Gemeinwohl und die Lösung von gesellschaftlichen Problemen, die in den privaten Lebensbereich hineinwirken. „Zivilgesellschaftliches Handeln vertraut nicht auf den Staat, die Kräfte des Marktes oder die Verantwortlichkeit jedes einzelnen Menschen für sein eigenes Glück, sondern wird für

andere und für das Gemeinwohl nutzenbietend und problemlösend aktiv“ (Sliwka/Frank 2004: 7).

„Civic education“ hat – in seiner breiten Definition – zum Ziel, die Bürger/-innen der Gesellschaft mit dem für zivilgesellschaftliches Handeln nötigen Wissen auszustatten, ihnen entsprechende praktische Fertigkeiten zu vermitteln und demokratische Haltungen und Einstellungen aufzubauen. Dabei spielt die Schule als Vermittlungsinstitution eine wichtige Rolle. In ihr treffen die Akteure aller (oder zumindest vieler) gesellschaftlicher Gruppen zusammen, um – meist über mehrere Jahre – in konstanten Klassenverbänden zusammen zu lernen.

Civic education in Nordamerika: Konzepte

Die Gesellschaften Nordamerikas, die USA und Kanada, waren traditionell Einwanderungsgesellschaften. Pluralistische Gesellschaften wie die nordamerikanischen Staaten werden dann zu „civil societies“, zu Zivilgesellschaften, „wenn ihre Mitglieder über die trennenden kulturellen Unterschiede hinweg ein gemeinsames Wissen darüber entwickeln, welcher Minimalkonsens einer ‚civil society‘ notwendigerweise zugrunde liegen muss“ (Sliwka 2001: 17). Um diesen Minimalkonsens zu finden, bedarf es fairer Spielregeln für das Zusammenleben und die Konfliktlösung. Die Bürger/-innen müssen nicht nur zusammenleben, sondern aktiv erarbeiten, *wie* sie zusammenleben wollen. Die Gesellschaft benötigt ein normatives Gerüst von so genannten „liberal virtues“, Tugenden des Zusammenlebens, die unabhängig von der kulturellen Herkunft der Bürger/-innen gelten (Galston 1991) und die ihre Bürger/-innen beherrschen. Der Aufbau dieser Tugenden ist Ziel einer schulischen „civic education“. In Nordamerika haben sich hierfür zwei Konzeptionen herausgebildet, die auf unterschiedlichen Auffassungen über den Staat und die Rolle der Bürger/-innen beruhen und methodisch unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Die eine Konzeption der „civic education“ baut auf einer **kontraktualistischen Staatsauffassung** auf, die auf liberale Theoretiker zurückgeht. Ein Staat ist nach dieser Auffassung – vereinfacht ausgedrückt – ein Zusammenschluss von Menschen, die einen „Kontrakt“ geschlossen haben, um in Frieden und Freiheit leben zu können. Höchster Wert in diesem Staat ist das Wohl des Individuums, das seine Meinung frei äußern darf, sein Leben im Rahmen des friedlichen Zusammenlebens nach seinen Vorstellungen gestaltet und fair mit seinen Mitbürger/-innen umgeht. Innerhalb einer solchen Staatsauffassung ist die Schule eine liberal-neutrale Institution, die sich den verschiedenen Lebensvorstellungen der Schüler/-innen gegenüber vollkommen neutral verhalten sollte. Sie vermittelt keine bestimmte Vorstellung des „guten Lebens“, sondern Fähigkeiten, um die eigenen Wertvorstellungen klären und tolerant kommunizieren zu können.

Der anderen Konzeption der „civic education“ liegt eine **republikanische Staatsauffassung** zugrunde. Der Staat steht hier für ein normatives Konzept von einer „guten Gesellschaft“. Bürger/-innen spielen eine wichtigere Rolle in Hinblick auf das Wohl der Gesellschaft im Ganzen. „Civic education“ innerhalb des republikanischen Ansatzes hat neben kritischem Denken und deliberativer (d. h. abwägender) Kommunikation vor allem zum Ziel, Fähigkeiten zu entwickeln, um gemeinsam Probleme lösen und die Lebenswelt gestalten zu können (Barber 1984). Zivile Tugenden („civil virtues“) der Bürger sind innerhalb dieser Auffassung nicht nur Fähigkeiten der Kommunikation und Aushandlung, sondern die Fähigkeit zu sozialem und politischem Handeln. Aktive Bürger müssen nach dieser Konzeption in der Lage sein, Aufgaben und Probleme in ihrer Lebenswelt zu erkennen, Lösungsansätze zu entwickeln und diese einzeln oder in Gruppen durch ihr Handeln umzusetzen. Barber (1984) spricht hier von einer „starken Demokratie“.

Civic education in Nordamerika: Praxis

Entsprechend der beiden oben dargestellten Konzeptionen der „civic education“ können für den nordamerikanischen Raum zwei Kategorien von praktischen Ansätzen der „civic education“ unterschieden werden, die sich gegenseitig ergänzen: Zivilgesellschaftliches Lernen durch **Sprechen und Aushandeln** und zivilgesellschaftliches Lernen, bei dem die **Gestaltung der Lebenswelt** im Vordergrund steht (Sliwka 2001).

Zur Kategorie des zivilgesellschaftlichen Lernens durch Sprechen und Aushandeln zählen die **Methoden des kooperativen Lernens, geregelter Diskussion**, wie das Debating, **Konsensfindungsmethoden** wie der Dialog-Prozess und die Deliberation (Prozess des abwägenden Sprechens, von lat. libra = die Waage). Auch **Konfliktlösungsansätze** wie die Peer-Mediation gehören zu dieser Kategorie.

Zur zweiten Kategorie zählen der Ansatz des **Service Learning** (der auch die Methode des Projektlernens beinhaltet), **Youth Leadership Trainings** und die **Methoden selbst gesteuerten Lernens** durch Lernverträge u.ä. Die meisten dieser Ansätze basieren auf der Methode des Erfahrungslernens („experiential learning“), sie leben von der Partizipation der Schüler/-innen. Damit stehen sie in der Tradition von John Dewey (1859-1952). Dewey zählt zu den amerikanischen Vätern des so genannten Pragmatismus und der Reformpädagogik. Er vertrat die Auffassung, dass nachhaltiges Lernen vor allem durch konkrete Erfahrung und in realen Kontexten stattfinden muss: „Wissen ohne Beziehung zu verständigem Handeln [...] ist toter Ballast.“ (Dewey 1993 [1916]: 204).

Civic education in England: Konzepte

In England hat gerade in den letzten Jahren „civic education“ als schulische Aufgabe wieder an Bedeutung gewonnen. Seit 2002 ist „**citizenship**“ (= Staatsbürgerschaft) verbindliches Kernfach im „National Curriculum“. Während unter der Thatcher-Regierung in den 80er Jahren die Erziehung der Bürger/-innen eher als private Aufgabe der Familie angesehen wurde, nahm das Interesse an der „Bürger/-innenbildung“ als Aufgabe der Schulen Ende der 80er Jahre wieder zu, als sich ein wachsendes Desinteresse von Jugendlichen an der Politik und politischen Fragen abzeichnete.

Dabei stritten sich Politiker/-innen und Wissenschaftler/-innen um die Frage, ob und inwieweit „civic education“ eine öffentliche Angelenheit und damit eine staatliche Bildungsaufgabe sei und wie der Begriff des „citizenship“ auszulegen sei (Sliwka 2005). Befürworter/-innen einer minimalen Auslegung sprachen sich für eine reine Wissensvermittlung historischen und politischen Fachwissens in einem lehrer/-innenzentrierten Unterricht aus. Verfechter/-innen einer maximalen Auslegung dagegen sahen neben dem Wissenserwerb die Vermittlung und Entwicklung von **Fertigkeiten** („skills“), **Werten** („values“) und **Einstellungen** („attitudes“) als wesentlichen Bestandteil einer „civic education“ an. Fertigkeiten, Werte und Einstellungen können jedoch nicht allein durch einen wie auch immer gestalteten Frontalunterricht entwickelt werden. Es bedarf „komplexe[r] Lernarrangements [...], in denen Schüler selbst handelnd tätig werden“ (Sliwka 2005: 3 f.), z.B. in Form von Forschungsprojekten, Simulationen oder Service Learning Projekten.

Eine weitere Debatte zur „civic education“ thematisierte in England die Frage, ob Schulen die Schüler/-innen „über“, „durch“ oder „für“ ihre Rolle als Bürger/-innen ausbilden sollten. „**Education about citizenship**“ deckt sich weitgehend mit der Auffassung, in den Schulen reine Wissensvermittlung zu betreiben. „**Education through citizenship**“ stellt partizipative Lernansätze in den Vordergrund, in denen Schüler/-innen reale politische Erfahrungen sammeln und dabei lernen. „**Education for citizenship**“ umfasst beide Richtungen und geht noch darüber hinaus. Aus dieser Richtung hervorgehende Lernansätze enthalten kognitive, affektive und praktische Dimensionen. Sie sollen Schüler/-innen Wissen, Fertigkeiten und Haltungen vermitteln, die sie befähigen, die Demokratie als aktive Bürger/-innen zu gestalten. Politisches Lernen und Demokratielernen soll sich nach dieser Auffassung durch unterschiedliche Fächer und die gesamte Bildungsbiographie von Schüler/-innen ziehen (Sliwka 2005). Es stellt also eine Querschnittsaufgabe der schulischen Bildung dar.

Civic education in England: Praxis

Im Jahr 2002 – dank des „Crick-Reports“, dem Abschlussbericht der „Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools“ – wurde „citizenship“ als Kernfach erklärt. Der zugrunde liegende Ansatz ist ein republikanischer und betont Rechte und Pflichten von Bürger/-innen gleichermaßen. Schüler/-innen

sollte dies durch partizipative Lernarrangements vermittelt werden, in welchen ihre intrinsische Motivation geweckt wird: „It is vital that pupils are provided with structured opportunities to explore actively aspects, issues and events through school and community involvement, case studies and critical discussions that are challenging and relevant to their lives.“ (Crick 1998, § 6.3.2., zitiert in: Sliwka 2005: 5 f.). Der Ansatz geht von einer maximalen Auslegung des Begriffs “citizenship” aus und hat eine “education for citizenship“ zum Ziel. Inhaltlich soll die “citizenship education” drei Bereiche umfassen:

- soziale und moralische Verantwortung,
- Engagement für und in der Gemeinde sowie
- “political literacy” - eine Art politischer Alphabetisierung, d.h. die Fähigkeit zum politischen Handeln.

Für diese Bereiche wurden für die vier Schulstufen ergebnisorientierte Bildungsstandards definiert, deren Erfüllung von der Schulaufsichtsbehörde (Ofsted = Office for Standards in Education) überprüft und evaluiert wird. Wie die einzelnen Schulen diese Standards erreichen, bleibt ihnen überlassen. Es gibt lediglich die Vorgabe, dass die Schüler fünf Prozent ihrer Zeit, die sie in der Schule verbringen, der „civic education“ und ihren Inhalten widmen müssen. Mit dieser minimalen Vorgabe erhalten die Schulen die Möglichkeit, je nach Rahmenbedingungen und speziellen Ausrichtungen ihr eigenes Programm zu entwerfen und den bereits vorhandenen vielfältigen Ansätzen Rechnung zu tragen. Die Optionen für die Gestaltung des „Fachs“ „civic education“ reichen von Blockveranstaltungen, Projekttagen/-wochen, Module in Fächern wie „Personal, Social and Health Education“, interdisziplinären, fächerübergreifenden Projekten bis zur partizipativen Gestaltung des Schullebens oder Mentoraten und Tutoraten.

Bedeutung einer „civic education“ in Deutschland

Auch in Deutschland wird die Notwendigkeit, Schüler/-innen zu aktiven, verantwortungsvollen Bürger/-innen heranzubilden, immer größer. In den 90er Jahren wurde eine Zunahme (rechter) Gewalt an Schulen beobachtet; die Shell-Studie kam zu dem Ergebnis, dass sich zunehmend Politikverdrossenheit unter den Jugendlichen breit macht, während die Bereitschaft und der Wunsch, ihr eigenes Lebensumfeld mitzugestalten bei den meisten Jugendlichen ungebrochen waren (Shell-Studie 2002). Diese Entwicklungen zeigen, dass Aspekte eines demokratischen Zusammenlebens auch in der schulischen Bildung eine wichtige Rolle spielen müssen, um die demokratische Gesellschaftsordnung zu stärken.

Die gesamte Schule muss neben der in der schulischen Bildung in Deutschland verankerten politischen Bildung konkrete Demokratieerfahrungen bieten. Denn wie die Ergebnisse des Gutachtens „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein/Fauser 2000) für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zeigen, können die Schulen ihrem Auftrag, Schüler/-innen im demokratischen Denken und Handeln zu bilden, nur nachkommen können, wenn sie Schüler/-innen Demokratie- und damit Partizipationserfahrungen ermöglichen, die neben kognitiv vermitteltem Wissen über die Demokratie die Demokratie für jeden einzelnen *handelnd* erfahrbar machen. Können Schüler/-innen Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung konkret erfahren, können sie die für demokratisches Denken und Handeln notwendigen Einstellungen aufbauen, so das Gutachten.

Praxisansätze einer „civic education“ in Deutschland

Das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ hat zum Ziel, erfahrungsbasiertes „Demokratielernen“ in der Schule zu fördern und zu verankern. Ein Ansatzpunkt ist die Art des Lernens in der Schule, also die didaktische Form des Unterrichts. In den Modulen „Unterricht“ und „Lernen in Projekten“ soll Unterricht so gestaltet werden, dass Wissen, Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz aufgebaut werden. Methoden sind z. B. kooperative Lernformen und Projektlernen. In den Modulen „Schule als Demokratie“ und „Schule in der Demokratie“ soll der Aufbau einer demokratischen Schulkultur, z. B. durch die Institutionalisierung von Klassenräten und die Öffnung der Schule in die Gesellschaft, z. B. durch Service Learning Projekte gefördert werden. In der im Zusammenhang des Modellprogramms angebotenen Multiplikatoren- und Fortbildung zur Qualifizierung von Berater/-innen für Demokratiepädagogik beinhaltet das Modul „civic education“ vier Bausteine, die als Elemente einer „civic education“ betrachtet werden können:

Kooperatives Lernen

Kooperative Lernformen dienen dem Aufbau von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, ermöglichen gleichzeitig kognitives und affektives Lernen und können als Basis für jede andere Form des demokratischen Sprechens in der Schule gesehen

werden. Ausführliche Informationen zu diesem Themenfeld finden sich im separaten Demokratie-Baustein „Kooperatives Lernen“.

Demokratisches Sprechen

Als Hauptformen demokratischen Sprechens können die Debatte (engl. „debating“), sowie die Deliberation (abwägendes Sprechen) gesehen werden. Beide Formen zeichnen sich durch klare Regeln und somit durch eine Strukturierung demokratischer Kommunikation aus. Sie führen zu komplexeren Formen demokratischen Sprechens, wie dem Deliberationsforum, und Simulationen, z.B. der Parlamentssimulation. Unter einem Deliberationsforum wird hier ein in mehreren Stufen durchgeführter Deliberationsprozess zu einem gewählten Thema verstanden, der mit der Anhörung von Experten und Politikern einhergeht (siehe dazu Link-Tipps). Diese didaktischen Formen demokratischer Kommunikation können in verschiedenen Fächern zur Erarbeitung von Inhalten und für inhaltliche Kontroversen eingesetzt werden.

Verantwortung lernen (Service Learning)

Service Learning ist Lernen durch erfahrungsbasiertes Handeln in Form von Projekten zur Verbesserung der Lebensqualität einzelner sozialer Gruppen in einer Gemeinde. Schule bewegt sich hier in die Gemeinde hinein und wird zum gesellschaftlichen Akteur. Schüler lernen, Wissen in konkreten Zusammenhängen zu erarbeiten und für die Gemeinschaft nutzenbringend anzuwenden. Kognitives und soziales Lernen stehen dabei gleichberechtigt nebeneinander. Ausführliche Informationen zu diesem Themenfeld finden sich im separaten Demokratie-Baustein „Service Learning“.

Jugendführungstrainings (Youth Leadership Trainings)

Leadership Trainings wiederum stärken die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme und Initiative von Jugendlichen im gesellschaftlichen Umfeld. Individuelle Interessen und individuelles Engagement können dann für die Gemeinschaft eingesetzt werden, wenn entsprechende demokratische Führungskompetenzen vorhanden sind.

Literatur-Tipps

Barber, B. (1984). Strong Democracy. Berkeley: University of California Press

Barber argumentiert für eine „strong democracy“ als eine Gesellschaft, in der alle Menschen als aktive Bürger politisch partizipieren und die Gesellschaft mitgestalten. Seiner Meinung nach unterminiert die liberale Konzeption des Individuums, nach der das Individuum nur seinen persönlichen Interessen nachgeht, die demokratischen Praktiken und Institutionen der Gesellschaft.

Böckenförde, E.-W. (1976). Staat, Gesellschaft, Freiheit. Frankfurt: Suhrkamp.

Böckenförde untersucht den modernen Staat und seine Entstehung aus staatstheoretischer und verfassungsrechtlicher Sicht.

Crick, B. (1998). Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship. London: QCA.

Der so genannte Crick-Report gibt Empfehlungen zur Gestaltung von „citizenship education“ an Schulen in England. Der Bericht ist online abrufbar unter <http://www.qca.org.uk/6123.html>.

Dewey, J. (1993 [1916]). Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz.

Dewey begründet in seinem für die Reformpädagogik wesentlichen Buch, wie und warum Erziehung und Demokratie als Formen gemeinsamer und miteinander geteilter Erfahrung zu verstehen sind und wie die Schule als Modell der Demokratie gestaltet werden kann.

Edelstein, W. & Fauser, P. (2000). Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Modellprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 96. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

In ihrem Gutachten begründen Edelstein und Fauser die Notwendigkeit der Demokratieverziehung in Form partizipativer und handlungsorientierter Lernformen in der Schule.

Galston, W. (1991). Liberal Purposes – Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State. Cambridge: Cambridge University Press.

Galston beschreibt die Elemente, die den modernen liberalen Staat in Anbetracht der Vielfalt der in ihm lebenden Menschen „zusammenhalten“, darunter die so genannten „liberal virtues“.

Shell-Jugendstudie 2002

Die Shell-Jugendstudie untersucht Meinungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen in Deutschland (online unter <http://www.shell-jugendstudie.de>).

Sliwka, A. (2004). Vorbild auch für Deutschland: „Education for Citizenship“ an Schulen in England. In. kursiv – Journal für Politische Bildung. Heft 4 2004. Wochenschau-Verlag. S. 40-46

Der Artikel beschreibt die Entwicklungen der Education for Citizenship in England und die momentane Praxis sowie die Nützlichkeit des englischen Konzepts auch für den deutschen Kontext.

Sliwka, A. (2001). Demokratie Lernen und Leben. Bd. II: Civic Education: Das anglo-amerikanische Beispiel. Freudenberg Stiftung: Weinheim

Der Gutachtenband diskutiert Theorie und Methoden der „civic education“ im anglo-amerikanischen Kulturraum und stellt sie Beziehung zur Entwicklung in Deutschland.

Sliwka, A. & Frank, S. (2004). Service Learning – Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz

Das Praxisbuch stellt Methoden der Durchführung von Service Learning Projekten dar sowie die theoretische Entwicklung und Konzept des Service Learning dar und kann als praktischer Leitfaden für eigene Projekte genutzt werden.

Link-Tipps

„Civic education“ in Deutschland

www.civic-education.de

www.verantwortung-lernen.de

http://www.civic-s.de/html/frontend_de/frames.php?LANG=DE

Umfassende Informationsportale zu Ansätzen der „civic education“ in der Bundesrepublik Deutschland, die über Projekte und Methoden, Veranstaltung, Beratung und Service in diesem Bereich informieren.

Civic education in Europa

www.civiq.nl

Was machen die europäischen Nachbarn? Diese Internetseite informiert (auf holländisch und auf englisch) über das CIVIQ-Netzwerk in den Niederlanden.

Erfahrungen mit Deliberation

<http://www.blk-demokratie.de/download/upload/mave-dn-01/Sliwka2.pdf>

http://www.blk-demokratie.de/strukturierte%20gespraeche/z1b_deliberationsforum.pdf

Erfahrungen mit Service Learning

www.sprangerschule.de

http://www.blk-demokratie.de/strukturierte%20gespraeche/beb_sl_riesengebirgos.pdf

http://www.blk-demokratie.de/strukturierte%20gespraeche/beb_caspar_david_f.pdf

Hier finden Sie verschiedene schulische Erfahrungen zum Service Learning.

<http://www.ofsted.gov.uk/>

Hier finden Sie detaillierte Informationen über die Arbeit der englischen Schulaufsichtsbehörde (Ofsted).