

„Wir haben kein Wissensproblem, sondern ein Handlungsproblem!“ (Peter Fauser)

Bericht zur

3. Thüringer Sommerakademie „Demokratie lernen und leben“

vom 19. bis 21. Juli 2007

an der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW)

Vorträge am 19. Juli 2007 von

- *Ingo Wachtmeister* (Thillm)
- *Ulrich Ballhausen* (EJBW)
- *Jens Goebel* (Thüringer Kultusminister)
- *Peter Fauser* (Universität Jena, Akademie für Bildungsreform)
- *Herrmann Joseph Abs & Nina Roczen* (DIPF)
- *Christine Wolfer* (Serviceagentur „Ganztäglich lernen“ Thüringen)

Ingo Wachtmeister

Die dritte Thüringer Sommerakademie „Demokratie lernen und leben“ wurde am Donnerstag, dem 19. Juni 2007 um 10 Uhr von *Ingo Wachtmeister* (Thillm) eröffnet. Er sagte, im Rahmen der Sommerakademie solle für das BLK-Modellversuchsprogramm „Demokratie lernen und leben“ an Thüringer Schulen Bilanz gezogen werden. Dabei sollten Elemente herausgearbeitet werden, die wichtige Bausteine für die Schulentwicklung in Thüringen sein können. Die Sommerakademie solle weiterhin gemeinsames Lernen und den Austausch von Erfahrungen ermöglichen. Wachtmeister erinnerte daran, dass Demokratieerziehung nicht selbstverständlich sei. Dennoch sei der Titel des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ nach wie vor Motto und Kernthema zugleich für Schulentwicklung. In diesem Zusammenhang solle die Sommerakademie als eine Förderakademie verstanden werden.

Ulrich Ballhausen

Der Eröffnungsrede Wachtmeisters folgte ein Gruß von *Ulrich Ballhausen*, der als „Hausmeister“ der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte (EJBW) vorgestellt wurde. Ballhausen berichtete, dass an der EJBW mit der Sommerakademie weiterhin Demokratietrainingsprogramme stattfänden, auch wenn Stefan Schack die EJBW

verlassen habe. Die EJBW sei für die Sommerakademie auch der richtige Ort. Immerhin würden hier 80 bis 120 Projekte im Jahr veranstaltet, bei denen Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Trägern eine herausragende Rolle spielten. Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ würdigte er als eine Möglichkeit sowohl Schulen als auch unsere Gesellschaft demokratisch zu entwickeln. Dabei sei Demokratie ein Dauerprojekt, für das es Menschen brauche, die sich dafür einsetzen.

Jens Goebel

Ballhausens Worten schloss sich der Thüringer Kultusminister *Jens Goebel* an. Er fragte offen, wie er eigentlich Demokratie gelernt habe. Dabei erinnerte er sich an seine Erfahrungen unter der DDR-Diktatur und wie sich seit der Wiedervereinigung die Freiheit des Individuums sowie die Freiheit von ideologischen Schranken entfalten konnten. Ihm sei im Zuge dieser Entwicklung bewusst geworden, dass Verantwortung zu Freiheit gehört und dass der Wert der Freiheit umso höher sei, je höher die Nachfrage danach sei. Im Gegensatz zu Goebels Jugend, habe die Jugend heute das Glück, in ihren Familien, Schulen und durch politische Bildung Demokratie lernen und einüben zu können und davon zu profitieren. Der Kultusminister betonte die Notwendigkeit von Programmen wie „Demokratie lernen und leben“ oder „Demokratisch Handeln“, da diese als Bausteine der Demokratieerziehung und –bildung das Demokratiebewusstsein stärken würden. Da das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ im März 2007 abgeschlossen wurde, solle die Sommerakademie fragen, wie es in Thüringen im Bereich der Demokratieerziehung und –bildung weiter gehen soll. Immerhin hätten jene Schulen in Thüringer, die am BLK-Programm teilnahmen von einem besseren Schulklima und weniger Gewalt, kurzum: einem „Klimawechsel“ berichtet. Im Rahmen dieses Schulentwicklungsprozesses wurden Netzwerke gebildet und Schulumfeld einbezogen. Weitere Entwicklungsvorhaben wie „Eigenverantwortliche Schule“ sollten weitere Potentiale freisetzen können. Mit Verweis auf die deutsche Geschichte sprach Goebel von Weimar als dem richtigen Ort über Demokratiebildung zu reden. Erst vergangenen Sonntag, am 15. Juli 2007, wurde der 70. Jahrestag der Verbringung der ersten Inhaftierten auf den Ettersberg in das KZ Buchenwald begangen.

Goebel würdigte die Sommerakademie als ein Transferprojekt in Thüringen, bei dem Peter Fauser als Leiter, Ingo Wachtmeister (Thillm) und Ulrich Ballhausen (EJBW) partnerschaftlich zusammenarbeiten würden.

Der Minister erinnerte daran, dass „Demokratie lernen und leben“ als Antwort auf Gewalt, Rechtsextremismus und Politikverdrossenheit initiiert wurde. Dennoch seien diese Probleme nach wie vor präsent. Jedoch sei es im Umfeld des Programms gelungen, die Immun- und Abwehrkräfte gegenüber diesen Problemen zu stärken. In diesem Zusammenhang sei es von großer Bedeutung Netzwerke und Initiativen zu nutzen. Der Kultusminister schloss seine Rede mit einem Zitat von Theodor Heuss: „Demokratie und Freiheit sind nicht nur Worte, sondern auch lebensgestaltende Werte. Danach wollen wir auch in Zukunft handeln.“

Peter Fauser

Im folgenden Vortrag knüpfte *Peter Fauser* von der Universität Jena und als Vorstand der Akademie für Bildungsreform an seinen Vorredner Goebel an. Insbesondere der Verweis des Kultusministers auf die Erfahrungen in der DDR und der Prozess der deutschen Wiedervereinigung zeigten, dass für Demokratie Verständigung zentral sei, nämlich die Verständigung darüber, dass sich etwas ändern müsse. Bei Demokratie ginge es entsprechend um „verständigungsorientiertes Handeln“. Das Heuss-Zitat betone aber, dass es nicht nur um Verständigung ginge, sondern dass man auch handeln müsse. Deshalb ginge es bei Demokratie auch um „handlungsorientierte Verständigung“. Diese zentralen Felder von Demokratie – zusammen Reden, Verständigung und Handeln – können sich dann am besten entfalten, wenn Freiheit das Programm sei. Dies sei in einer Demokratie als die verwirklichte gesellschaftliche Form der Menschenrechte möglich.

Fauser blickte auf das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ zurück. Ausgang des Programms war eine Expertise im Jahre 2001, die Fauser mit Wolfgang Edelstein vorlegte. Nun ist das Programm bereits beendet. Auch wenn von „Demokratie lernen und leben“ von einem Modellversuchsprogramm gesprochen wurde, habe sich gezeigt, dass es als kein Modell wie in der Industrie zu betrachten ist, das nach einem Testlauf endlich in Serie produziert wird. Kompetenz für Demokratie ließe sich nicht in Serie herstellen. Genau dafür brauche es einen Transfer. Und diesen Transfer müsse man verstehen, sonst würd es immer wieder neue Modelle geben, nach deren Testlaufzeit nichts mehr folge. Fauser betonte, dass Transfer aber auch Gelegenheitsstrukturen brauche, d. h. institutionelle Voraussetzungen, dass bestimmte Dinge gelernt werden können.

Fauser erinnerte an Wilhelm von Humboldt vor 250 Jahren. Humboldt habe seinerzeit die Explosion des Wissens als etwas Wesentliches erkannt. Damals waren französische „Enzyklopädisten“ damit bemüht alles Wissen zu bündeln. Während der Bruder Alexander

von Humboldt eher eine Reise in die Welt machte, begab sich Wilhelm von Humboldt auf eine Reise nach innen. Wohl deshalb habe er ein Bildungsmodell entworfen, das von einer formalen Bildung ausgeht. Unter formaler Bildung habe Humboldt, so Fauser weiter, exemplarisches Wissen verstanden, mit dem Fundamente erfasst werden sollen, um weiteres Wissen zu erschließen. Mathematik habe Humboldt ein Fundament gesehen, um die Natur zu erschließen, Sprache, um Kultur zu erschließen. Humboldts Bildungsmodell betonte neben der formalen Bildung weiterhin eine „proportionierliche“ Ausbildung aller Kräfte eines Menschen sowie, dass Lernen nicht enden darf. Letzteres betone die Bedeutung „lernenden Lernens“. Humboldts Paradigma fände sich, so Fauser, heute im Kompetenzbegriff wieder. Eine aktuelle Definition von „Kompetenz“ (Weinert 2001, S. 27f.) belegt, dass sich Humboldts Vorstellungen von Bildung in essentiellen Bestandteilen von Kompetenz wieder finden lassen: Verstehen und Problemlösen, Handeln sowie Verantwortung. Es stelle sich allerdings die Frage, warum von „Kompetenz“ und nicht „Wissen“ gesprochen würde. Auch hier gäbe Humboldt eine Antwort: „Wissen allein hilft nichts. Man muss auch handeln können!“, zitiert Fauser frei. Damit werde deutlich: „Wir haben kein Wissensproblem, sondern ein Handlungsproblem!“

Ausgehend von dieser Feststellung stellt Fauser die Frage, wie Kompetenzen gelernt werden könne oder ob sich Kompetenzen übertragen lassen? Im Hinblick auf diese Frage sei zumindest Konsens, dass Kompetenz nicht inhalts- oder bereichsunabhängig lernbar sei. Demokratie lässt sich entsprechend auch nur durch Demokratie lernen wie auch Schwimmen nur durch Schwimmen lernbar sei. Um dieses Verständnis von Lernen und Kompetenzerwerb zu vertiefen legt Professor Fauser eine Beispielfrage aus dem Physikunterricht auf: „Warum schwimmt ein Schiff, obwohl es aus Eisen ist?“ Diese Frage beantworten Kinder wie es ihnen persönlich sinnvoll erscheint, zum Beispiel, dass das Schiff durch die Luft nach oben gezogen würde oder weil Wasser das Metall abstößt. Solche persönlich sinnvoll erscheinenden Antworten seien grundlegend für Lernprozesse. „Fundamental für Verstehen lernen ist Verstanden werden“, bringt es Fauser auf den Punkt. Verstanden werden sei pädagogisch die elementarste Voraussetzung. Dies verlange vom Lehrer, sich auf die Seite der Kinder zu stellen statt wie üblich Antworten von Kindern systematisch zu entwerten, womit auch ein individueller Lernprozess entwertet würde.

Als ein zweites Beispiel für Humboldts Lern-Paradigma nennt Fauser die Multiplikation von rationalen Zahlen kleiner als Eins. Hier helfe zwar ein Lösungsalgorithmus, die Lösung zu finden, was aber nicht gleichzeitig heiße, dass die Rechenoperation auch verstanden wurde. Auch in der Mathematik sei Verständigung zentral. Für Verständigung sollten Lehrer sich

bemühen, den Sinn der Antworten von Kindern verstehen zu wollen. Kommunikationspsychologisch, so Fauser weiter, setze eine solche Verständigung ein symmetrisches Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern voraus. Beziehungen zwischen Menschen seien auch universell und grundsätzlich für Demokratie. Demokratische Kompetenz heiße entsprechend auch die Bereitschaft der Lehrer, Kinder verstehen zu wollen. In diesem Zusammenhang konstatierte Fauser einen Widerspruch bei der Demokratieerziehung in der Schule: Zwar gebe es Mitbestimmungsgremien, der Unterricht sei aber dennoch autoritärer. So funktioniere Demokratieerziehung aber nicht. Für Demokratieerziehung sei der richtige pädagogische Umgang im Alltag entscheidend! Ein solcher pädagogische Umgang im Alltag müsse auch mit gegenseitiger Anerkennung im Unterricht ernst machen. Das sei bereits die „halbe Miete“ für Demokratieerziehung, so der Pädagoge.

Dass Demokratieerziehung durch den richtigen pädagogischen Umgang im Alltag einer Schule funktioniere, zeigen für Fauser Schulen, die er über das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“, das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ sowie den Deutschen Schulpreis kennen gelernt hat. Diese Schulen könnten als Beispiele für alle Schulen gelten. An diesen Schulen würden folgende Aspekte im Vordergrund stehen: Erstens ein *achtungsvoller Umgang* auf Beziehungsebene. Mit Verweis auf die persönlich sinnvoll erscheinenden Antworten von Kindern auf Fragen im Unterricht hieße das zwar zu sagen: „Das ist falsch“, aber nicht mit dem Unterton: „Du bist doof.“ Zweitens würden sich diese beispielhaften Schulen an einem *erweiterten Lernverständnis* orientieren. Dies zeige sich in Projekten und anderen Lernvorhaben, in denen sich die Schüler mit realen Problemen auseinandersetzen. Projekte seien welt- und werthaltig, praktische Bildung, nützliches Lernen. Drittens zeichneten sich solche Vorbildschulen durch eine *integrative Leitung* bzw. Führung aus, die durch „echte“ Delegation und fachliche Kompetenz geprägt seien. Dabei gäbe es Bereiche, in denen Schüler wie Lehrer eigenverantwortlich handeln könnten, wobei gleichzeitig transparent bliebe, wer was macht. Viertens würden an solche Schulen *formelle und informelle Strukturen* gemischt. Formelle Strukturen wie Gremien würden gemischt mit informellen in Form direkter Auseinandersetzungen. Damit dies funktioniere müssten aber alle einbezogen werden, wie dies Jürgen Habermas in „Die Einbeziehung des anderen“ beschrieb. Solche Einbeziehung sei wichtig, um auf die Besonderheiten einer Schule, z. B. ihrer örtlichen Lage, zu reagieren. Ein Beispiele einer solchen Einbeziehung der anderen seien für Fauser die „Rucksackmütter“ an der Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund, aber auch eine Imkerei, die von Schülern ökonomisch unabhängig betrieben wird und

genossenschaftlich organisiert wird. Der Betrieb einer Imkerei beziehe sogar die Erhaltung der Schöpfung mit ein. Ein drittes Beispiel sei eine Oberschule mit über tausend Schülern, wo in einem Schüler-Lehrer-Gremium außerhalb der Schulverfassung eine informelle Auseinandersetzung ermöglicht wird. Schließlich sei die Steuerung der Projektwoche durch die Schüler selbst ein gutes Beispiel für Selbständigkeit.

Fauser ist sich dessen bewusst, dass Lehrerhandeln meist *Handeln unter Druck* ist. Handeln unter Druck würde ein *autoritäres Verhalten* von Lehrern und damit asymmetrische Beziehungen begünstigen. Da für Demokratie lernen jedoch symmetrische Beziehungen hergestellt werden müssten, gelte es entsprechend die Kernkompetenzen von Lehrern zu trainieren. Lehrer müssten lernen Projekte durchzuführen, indem sie solche handlungsorientierte Methoden und Mediation praktisch trainieren.

Neben der Kompetenzentwicklung bei Lehrern selbst stellt sich die Frage, wie Schulen voneinander lernen können. Fauser betont, dass jede Schule anders sei und jeweils spezifische Probleme und Bedarfe habe. Deshalb sei eine Gebe-Struktur nicht der richtige Ansatz. Am besten sei es, wenn Schulen voneinander lernen. Dazu müssten sie aber zuerst wissen, was sie selbst brauchen. Dann könnten sie jene Schulen suchen, die einen Ansatz zur Lösung eines Problems hat.

Herrmann Josphe Abs & Nina Roczen

Was das BLK-Programm gebracht hat, d. h. welche Ergebnisse die Evaluation des Programmes ergab erörterten *Herrmann Josphe Abs* und seine Mitarbeiterin *Nina Roczen* vom Frankfurter *Deutschen Institut für pädagogische Forschung (DIPF)*. Eingangs betonte Abs, dass die externe Evaluation dazu dienen sollte die zur Klärung der Ziele im BLK-Programm beizutragen, die Ausgangsbedingungen zu erfassen, Reflexionsmöglichkeiten für die Programmarbeit durch Rückmeldungen zu eröffnen, die Nutzung von Evaluationsergebnissen zu dokumentieren, das Verhältnis von demokratischer Schulkultur und Kompetenzentwicklung zu klären, die programminterne Reflexion zu unterstützen, Programmerfahrungen in unterschiedliche Diskurse einzubringen, eine summative Bilanz aus Sicht von Programmbeteiligten zu dokumentieren sowie kritische Bedingungen für Demokratielernen und Innovationstransfer zu erforschen.

Abs wies sogleich darauf hin, dass der Rücklauf von Fragebögen allerdings problematisch war. Nur etwa 50 Prozent der Lehrer, aber immerhin 70 bis 80 Prozent Schüler hatten einen Fragebogen ausgefüllt und zurück gesendet.

Die Evaluation der Lehrerfortbildung habe gezeigt, dass es drei Schwerpunkte gab, d. h. Maßnahmen die besonders häufig besucht wurden. So nahmen 25 bis 30 Prozent der Lehrer im Rahmen des BLK-Programms an Fortbildungsmaßnahmen zu Kooperativem Lernen, Lernen in Projekten sowie Sozialem Lernen teil. Abs hob jedoch hervor, dass die faktischen Zielprioritäten, d. h. die Teilnehmerzahlen an Fortbildungsangeboten, weniger die Bedürfnisse widerspiegeln sondern eher eine geringe Bereitschaft bestimmte Angebote wahrzunehmen. So nahmen jeweils weniger als zehn Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an Maßnahmen zu Interkulturelle Kompetenz, Zivilcourage, Verständnisintensives Lernen, Verantwortungslernen sowie Partizipationsformen in der Schule teil.

Die Evaluation erfragte auch zu Beginn der Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen von „Demokratie lernen und leben“ nach den Zielprioritäten der Lehrer/innen. Insgesamt betrachtet wurde an erster Stelle ‚Soziale und Selbstkompetenzen‘ genannt. Auf den Rängen folgten von ‚Politische Kompetenzen‘, ‚schulische Partizipation‘ sowie ‚Integration der Schule im Umfeld‘. Im Laufe der BLK-Programms besucht letztlich hingegen tatsächlich Fortbildungsmaßnahmen zu ‚Schulische Partizipation‘ am häufigsten besucht, gefolgt von ‚Soziale und Selbstkompetenzen‘, ‚Integration der Schule im Umfeld‘ und schließlich ‚Politische Kompetenzen‘.

Neben dieser quantitativen Analyse des Multiplikatorenprogramms fragte die Evaluation nach qualitativen Veränderungen, unter welchen Bedingungen die Lehrer/innen, die an den Fortbildungsmaßnahmen teilnahmen, ihren persönlichen Kompetenzgewinn einschätzen. Hierzu lagen Rückmeldungen von 1168 Lehrer/innen von 75 Schulen vor. Aus der statistischen Auswertung der Fragebögen geht hervor, dass hinsichtlich schulischer und individueller Bedingungen die Kooperation im Lehrerkollegium und die Offenheit für Innovation den größten Einfluss auf die Einschätzung des persönlichen Kompetenzgewinns haben. Von geringer Bedeutung für die Einschätzung des persönlichen Kompetenzgewinns sind hingegen das Geschlecht, gefolgt von der Berufserfahrung. Es zeigt sich auch, dass Arbeitsbelastung die Selbsteinschätzung des Kompetenzgewinns geringfügig mindert.

Im Hinblick auf die Bedingungen im BLK-Programm selbst hatte die Relevanz der Themen der angebotenen Fortbildungsmaßnahmen für die eigene Arbeit der Lehrer/innen einen sehr starken Einfluss auf die Einschätzung, was das BLK-Programm gebracht habe. Einen starken Einfluss hat ferner zum einen, ob eine Fortbildungsmaßnahme von mehreren Lehrer/innen der Schule besucht wurde, d. h. partizipativ durchgeführt an der Schule wurde. Zum anderen beeinflusste die Kenntnis der Ziele des BLK-Programms die Einschätzung des persönlichen Kompetenzgewinns stark. Einen eher mittleren Einfluss haben hingegen die Teilnahme an den Fortbildungen selbst sowie schließlich die Teilnahme an Projektgruppen. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass die Schulleitung die Bedingungen für einen Kompetenzgewinn beeinflussen kann, d. h. inwieweit sich Lehrer/innen durch Fortbildungsmaßnahmen kompetenter fühlen.

Als ein Beispiel für Kompetenzen von Lehrer/innen ging Abs auf Formen ein, wie Lehrer/innen im Unterricht mit konflikthaften Themen umgehen. Nach Hess (2005) lassen sich vier Formen unterscheiden: (1) eine allparteiliche Diskussion von Positionen, (2) Privilegien einer Position, (3) Vermeidung konflikthafter Themen sowie (4) Leugnung kontroverser Aspekte. Abs betonte, dass insbesondere eine *allparteiliche Diskussion von Positionen* dem Kontroversalitätsprinzip sowie dem Indoktrinationsverbot gerecht werde und im Sinne eines „demokratischen Unterrichtsklimas“ zu bevorzugen sei. Für die Evaluation sollten Schüler/innen an teilnehmenden Schulen einschätzen, wie im Unterricht mit konflikthaften Themen umgegangen wird, d. h. inwieweit das Indoktrinationsverbot und das Kontroversalitätsprinzip seitens der Lehrer/innen eingehalten werden.

Danach befragt, inwieweit das Indoktrinationsverbot im Unterricht eingehalten wird, zeigte sich bei den 4139 befragten Schüler/innen auf einer Skala von 1 bis 4 (nie, selten, manchmal, oft) die höchste Zustimmung für die Einschätzung, inwieweit Schüler/innen dazu ermuntert werden, eine eigene Meinungen zu entwickeln (Durchschnitt 3,27), gefolgt von der Einschätzung, inwieweit Lehrer/innen die Meinungen der Schüler/innen achten (3,04). Nach Einschätzung der Schüler/innen können diese allerdings nur selten bis manchmal den Lehrer/innen in politischen Fragen offen widersprechen (2,70). Die Schüler/innen sollten weiterhin einschätzen inwiefern des Kontroversalitätsprinzips im Unterricht eingehalten wird. Insgesamt zeigte die Einschätzung der Befragten, dass am häufigsten gegeben sei, dass Schüler/innen ihre Meinung im Unterricht sagen können, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht (3,35). Geringer war hingegen die Einschätzung, wie oft

Lehrer/innen unterschiedliche Sichtweisen vorstellen (2,87) sowie inwieweit Lehrer/innen Schüler/innen ermutigen, über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt (2,76).

Die Evaluation habe gefragt, welchen Einfluss das Unterrichtsklima auf das Verhalten von Schüler/innen hat. Als ein Beispiel für soziale und Selbstkompetenzen präsentierte hierzu Abs Ergebnisse zu *Konfliktstilen*. Für die Evaluation sollten sich die Schüler/innen selbst einschätzen, wie sie mit Konflikten umgehen. Dabei wurde eine idealtypische Unterscheidung von vier *Konfliktstilen* vorgenommen: (1) *Integration* (hohe Sorge um sich selbst und andere, „Ich versuche, all unsere Wünsche offenzulegen, so dass Probleme gut gelöst werden können“), (2) *Dominanz* (hohe Sorge um sich selbst und niedrige um andere, „Ich überrede andere, um meine Ideen durchzusetzen“), (3) *Vermeidung* (niedrige Sorge um sich selbst und hohe um andere, „Ich versuche, Streit über Meinungen mit meinen Mitschüler/innen zu vermeiden“) sowie (4) *Unterwerfung* (niedrige Sorge um sich selbst und andere, „Ich versuche, die Erwartungen meiner Mitschüler/innen zu erfüllen“). Diese Selbsteinschätzungen wurden ferner auf den Einfluss des sozialen und kulturellen Hintergrunds (Geschlecht, Alter, Sprache, Anzahl der Bücher zu Hause), des Schulklimas (Kränkung durch Lehrpersonen, Wahrnehmung von Gewalt unter Mitschülern, Inklusion durch Lehrer/innen, demokratisches Unterrichtsklima) sowie der Faktoren der Schulentwicklung (Training Lernen in Arbeitsgruppen, Training Sozialverhalten in Gruppen, regelmäßige Klassenratssitzungen) kontrolliert.

Die Auswertung der Stichprobe von 3822 Schüler/innen aus den Jahrgängen 8 bis 10 in 176 Klassen, die 2006 am BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ teilgenommen haben, konnte zeigen, dass die Neigung zu dominanten Konfliktstilen am stärksten durch das Geschlecht bestimmt sind. Jungen neigen eher zu einem dominanten, Mädchen hingegen eher zu einem integrativen Konfliktstil. Dominanten Konfliktstile werden weiterhin begünstigt durch Kränkung durch Lehrpersonen und die Wahrnehmung von Gewalt unter Mitschülern. Die Neigung zu einem dominanten Umgang mit Konflikten kann hingegen durch Inklusion seitens Lehrer/innen gemindert werden. Vermeidende Konfliktstile werden gemindert durch das kulturelle Kapital der Schüler/innen, durch die Kränkung durch Lehrpersonen und regelmäßige Klassenratssitzungen, allerdings gefördert durch das Lehrer/innen-Training in Bezug auf Arbeitsgruppenmethoden. Es konnte gezeigt werden, dass die Neigung zu einem unterwerfenden Konfliktstil mit dem Alter abnimmt, aber auch durch Kränkung durch

Lehrpersonen. Dem gegenüber wird Unterwerfung gefördert durch Inklusion und ein demokratisches Unterrichtsklima sowie die Teilnahme von Lehrer/innen an Trainings zu Gruppenarbeit, sozialem Lernen und regelmäßige Klassenratssitzungen. Integrative Konfliktstile werden am meisten durch ein demokratisches Unterrichtsklima und Inklusion gefördert. Weiterhin positiv wirken sich regelmäßige Klassenratssitzungen, gefolgt von Lehrer/innen-Trainings zu sozialem Lernen und Gruppenarbeiten aus. Weiterhin wird Integration durch das kulturelle Kapital der Schüler/innen gefördert.

Als ein weiteres Beispiel aus der Evaluation präsentiert Abs Daten zu Auswertung zu schulischer Partizipation (Mitbestimmung) und welche Faktoren Partizipationsverdrossenheit am ehesten vorbeugen. Die statistische Auswertung konnte dabei zeigen, dass Jungen geringfügig partizipationsverdrossener sind und die wahrgenommene Gewalt unter Mitschülern Partizipationsverdrossenheit fördert. Dem gegenüber konnte nachgewiesen werden, dass Partizipationsverdrossenheit gemindert wird durch die Kränkung durch Lehrpersonen, gefolgt von einem demokratischen Unterrichtsklima, der Inklusion durch Lehrer/innen sowie dem kulturellen Kapital der Schüler/innen.

Die Auswertung lässt insgesamt darauf schließen, dass ein demokratischer Unterrichtsstil den größten Einfluss auf den Konfliktstil „Integration“ hat. Gleichzeitig muss festgestellt werden, dass die Kränkung durch Lehrer einen ambivalenten Einfluss zeigt. Einerseits fördert sie die Haltung von Schüler/innen selbst dominieren zu wollen, aber auch sich zu unterwerfen. Andererseits fördert Kränkung auch die Bereitschaft zu Mitbestimmung. Inklusion durch Lehrpersonen fördert integrative und mindert dominante Konfliktstile.

Ergebnisse zur Prävention rechtsextremer politischer Einstellungen stellte Abs Mitarbeiterin beim DIPF, *Nina Roczen*, vor. Dabei wurde ermittelt, unter welchen Bedingungen rechtsextreme Einstellungen besonders ausgeprägt sind. Auf der Ebene individuellen Ebene wurde überprüft, inwieweit die Neigung zu einem dominanten Umgang mit Konflikten sowie das politische Wissen rechtsextreme politischer Einstellungen fördern. Weiterhin wurde untersucht, welchen Einfluss Möglichkeiten zum Feedback im Unterricht haben, d. h. Bedingungen, die mit dem BLK-Programm zusammenhängen. Schließlich wurde kontrolliert, ob schulische Bedingungen, hier: ein demokratisches Unterrichtsklima, das Ausmaß rechtsextremer politischer Einstellungen beeinflusst. Die Auswertung der Schülerfragebögen zeigte, dass rechtsextreme politische Einstellungen bei jenen am stärksten ausgeprägt sind, die

einen dominanten Konfliktstil bevorzugen. Es konnte weiterhin gezeigt werden, dass dem gegenüber politisches Wissen, gefolgt von Feedback und einem demokratischen Unterrichtsklima das Ausmaß rechtsextremer politischer Einstellungen mindert.

Nach diesem detaillierten Einblicken in die Erhebung und statistischen Auswertungen präsentierte Herrman Joseph Abs Schlussfolgerungen der Evaluation. Erstens habe sich gezeigt, dass sowohl schulische als auch programmbezogene Bedingungen bedeutsam für die Erfolgswahrnehmung des BLK-Programms sind. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Schulentwicklungsberatung wichtig ist. Zweitens sei deutlich geworden, dass Schule einen Einfluss auf demokratierelevante Kompetenzen hat. Deshalb lohne sich die Mühe solcher Programme wie „Demokratie lernen und leben“. Drittens konnte gezeigt werden, dass auch kurzfristige Maßnahmen wirksam sein können. Aus diesem Grund könne man nicht davon sprechen, das BLK-Programm sei lediglich zu Materialentwicklung gut gewesen. Schließlich sei viertens klar geworden, dass sowohl eine soziale als auch kognitive Förderung zur Demokratiebildung gehören. Entsprechend gehören auch Demokratiepädagogik und Politikdidaktik zusammen.

Christine Wolfer

Als letzten Beitrag präsentierte Christine Wolfer von der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Thüringen (www.thueringen.ganzttaegig-lernen.de), dass Ganztagschulen Potentiale für eine Entwicklung von Schulen biete. Die Bundesregierung stelle in ihrem Ganztagschulprogramm für den Zeitraum 2004 bis 2009 Investitionen in Höhe von 4 Mrd. Euro für den Um- und Ausbau von Schulen zu Ganztagschulen zur Verfügung. Wolfer betonte, dass neben diesen baulichen Maßnahmen allerdings auch eine *inhaltliche* Förderung von Ganztagschulen notwendig wäre. Eben um diese inhaltlichen Aspekte bemühe sich die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) mit ihrem Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ um Unterstützung für alle Schulen.

Wolfer argumentierte, dass Ganztagschulen geeignet seien, auf gesellschaftliche Veränderung zu reagieren. Schulangebote müssten ganztägig verfügbar sein, da sich Lebensbedingungen, Lernbedürfnisse und die Lernorganisation gewandelt haben. Lebensbedingungen hätten sich zum Beispiel dahingehend verändert, dass heutzutage mehr Flexibilität gefordert werde. Demgegenüber seien allerdings Bewegungsarmut und

Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen ausgeprägt. Dies ließe sich beschreiben mit den Worten Robert Jungks „Denn sie können nicht, was sie wissen“. Ganztagschulen seien *eine* Möglichkeit auf diese geänderten Lebensbedingungen zu reagieren.

Christiane Wolfer wies darauf hin, dass eine ganztägig organisierte Schule gleichzeitig versuchen müsse, Leistung, Kreativität sowie Verantwortung zu fördern. Weiterhin wollten Schulen Partnerschaften mit Vereinen, Stiftungen und anderen Einrichtungen eingehen, das Lehrer allein als Lernbegleiter und Bezugspersonen für junge Menschen nicht ausreichen. Es gelte, „Die Weisheit der Vielen“ zu nutzen, wie James Surowiecki sein Buch betitelte. In Bezug auf Ganztagschulen hatte bereits Olaf-Axel Burow dafür plädierte, externe Partner in die Schule einzubeziehen, sich zu vernetzen und gemeinsame Ziele zu verfolgen. Nach Wolfer erfordere eine ganztägige Schulgestaltung ganzheitliches Denken sowie Mut zur Veränderung.

Das Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) betreibt Forschungsprojekte zu Ganztagschulen. Wolfer hob hierbei die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) hervor, die Elemente ganztägiger Schulorganisation herausarbeitete. Partizipation sei dabei eine starke Säule für die Entwicklung von Ganztagschulen. Um Schulen und Ganztagschulen zu entwickeln müssten Möglichkeiten zur Mitbestimmung und zur Beteiligung an schulischen Entscheidungen gegeben sein. Weiterhin muss gewährleistet werden, dass Verantwortung auch an Schüler/innen übertragen wird. Hierin treffen sich das Programm zu Entwicklung von Ganztagschulen und das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“. Wolfer belegte diese Einschätzung durch ihr persönliches Erlebnis bei dem Besuch von drei schwedischen Schulen im Nahraum von Stockholm Ende April 2007. Sie zeigte sich beeindruckt davon, dass und wie dort Kindern etwas zugetraut wird. Die schwedischen Schulen hätten ihr gezeigt, dass es sich lohne und möglich ist, Ganztagschulen zu entwickeln. Allerdings müssten dafür klare, überschaubare und realistische Ziele für die Entwicklung einer Schule bestimmt werden, denn nur solche können Energie mobilisieren. Solche Ziele könnten z. B. die Einführung des Blockunterrichts oder die Einrichtung einer großen Frühstücks- bzw. Mittagspause sein. Wenn dies gelinge, könne Schule tatsächlich eine Lebenswelt werden. In diesem Zusammenhang verwies Christiane Wolfer abschließend auf die „Initiative für Große Kinder“, die sich an 7- bis 14-Jährige richtet. Dabei ginge es auch darum richtig Laufen zu lernen. Dafür sei es notwendig, dem lernenden Menschen immer mehr zuzutrauen und für einen möglichen Sturz bereit zu sein.

Von Veit Polowy (noizyveit@web.de), Leipzig