

Markus Gloe, Helmolt Rademacher (Hg.)

DEMOKRATISCHE SCHULE ALS BERUF

6. JAHRBUCH DEMOKRATIEPÄDAGOGIK

Lehrerinnen Referendariat
Demokratiepädagogik Mittelschule
Schülerinnen Mündigkeit Lehrer
Haltung Partizipation
Demokratischer Unterrichtsstil Realschule
Inklusion Demokratie
Gemeinschaftsschule
Kindergarten
Gymnasium
Demokrati... ang
...rende

LESEPROBE



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Markus Gloe, Helmolt Rademacher (Hg.)

Demokratische Schule als Beruf

6. Jahrbuch Demokratiepädagogik

Markus Gloe, Helmolt Rademacher (Hg.)

Demokratische Schule als Beruf

6. Jahrbuch Demokratiepädagogik

Mit Beiträgen von: Frederik Achatz, Marion Altenburg-van Dieken, Ewa Bacia, Kristina Banz, Iris Baumgardt, Rico Behrens, Christoph Berens, Wolfgang Beutel, Sebastian Dippelhofer, Wolfgang Edelstein, Kurt Edler, Arila Feurich, Mario Förster, Susanne Frank, Werner Friedrichs, Bernt Gebauer, Markus Gloe, Christa Goetsch, Gernot Goldenbaum, Tilman Grammes, Jan Hofmann, Angela Ittel, Christa Kaletsch, Monika Keller, Brigitta Kovermann, Gabriele Kroes, Dirk Lange, Claudia Lenz, Sabine Leutheusser-Schnarrenberger, Michael May, Sigrid Meinhold-Henschel, Julia Miller, Andrea Moser, Stefan Müller-Mathis, Ursula Nauen, Tonio Oefftering, Helmolt Rademacher, Henriette Reker, Juliane Reinert, Volker Reinhardt, Michael Ridder, Herbert Scheithauer, Christel Schrieverhoff, Ulrich Speckenwirth, Sören Torrau, Helmut Wehr, Barbara Weishaupt, Christian Welniak, Alexander Wohnig und Sonja Zimmermann



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Jahrbuch für Demokratiepädagogik“ wird herausgegeben von: Hans Berkessel, Wolfgang Beutel, Monika Buhl, Mario Förster, Markus Gloe, Tilman Grammes, Hannelore Faulstich-Wieland, Susanne Frank, Helmolt Rademacher, Fritz Reheis, Volker Reinhardt, Hermann Veith, Michaela Weiß und Werner Wintersteiner

Wissenschaftlicher Beirat: Wolfgang Edelstein, Kurt Edler, Peter Fauser, Hans-Peter Füssel, Gerhard Himmelmann, Jan Hofmann, Dirk Lange

In dieser Publikation wurden Daten verwendet, die aus dem mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen C-814213 DH geförderten Vorhaben kommen. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Die Publikation wurde gefördert aus Mitteln der Max-Traeger Stiftung, des BMBF und der Heidehof-Stiftung.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2019

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0779-6 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0780-2 (PDF)

Inhalt

MARKUS GLOE, HELMOLT RADEMACHER	
Lehrerinnen und Lehrer als Botschafter der Demokratie	
Lehrkräftebildung und Demokratiepädagogik	11

I. Lehrer*innenbildung

Interview mit DIRK LANGE : Jetzt ist die richtige Zeit für Demokratiebildung	29
---	----

SEBASTIAN DIPPELHOFFER	
Lehrerbildung im Zeichen der Zivilgesellschaft	37

VOLKER REINHARDT	
Bezugswissenschaften für Lehramtsstudierende in den Domänen Demokratie und Politik	49

TILMAN GRAMMES, SÖREN TORRAU, CHRISTIAN WELNIAK	
Demokratiepädagogik im Hamburger Modell – eine Studiengangsequenz	58

MARKUS GLOE, JULIA EIPERLE	
Inklusion als Chance für Demokratielernen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	63

CHRISTEL SCHRIEVERHOFF	
Demokratiepädagogik als Qualitätsbaustein der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen	82

HELMOLT RADEMACHER	
Ansatzpunkte für Demokratielernen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung in Hessen	86

SONJA ZIMMERMANN

Demokratielernen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung am
Beispiel Bayerns 90

GABRIELE KROES, MICHAEL RIDDER, ULRICH SPECKENWIRTH

Demokratiepädagogische Ansätze in der Lehrer*innenausbildung am
ZfsL in Münster 103

ANDREA MOSER

Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule in ihrer
Lehramtsausbildung, um partizipativ handeln zu können? 113

IRIS BAUMGARDT

Partizipation in der Grundschule – die Mitbestimmung von Kindern
beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer 115

SUSANNE FRANK

Professionelle Lerngemeinschaften in Schulen 128

BARBARA WEISHAUP

Demokratielernen in Lehrerfortbildungen 140

II. Forum**STEFAN MÜLLER-MATHIS, ALEXANDER WOHNIG**

Ein kritischer Blick auf Verantwortungslernen in Schul- und
Bildungsmedien – Ansatzpunkte für die Lehrer*innenbildung 145

CHRISTA KALETSCH

Kinderrechte als Bezugspunkt für die Herausforderungen unserer Zeit .. 160

BERNT GEBAUER, CLAUDIA LENZ

Kompetenzen für eine demokratische Kultur – Eine Ressource für
Demokratielernen in der Schule? 175

SIGRID MEINHOLD-HENSCHEL

Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita.
Handlungsansätze des Projektes „jungbewegt“ 190

WERNER FRIEDRICH

Stell Dir das mal vor!

Über die Bedeutung des Demokratisch-Imaginären für die Demokratiepädagogik 202

III. Praxis**MARION ALTENBURG-VAN DIEKEN**

Klassenrat in Hessen

Durchführung und Wirkung 215

MICHAEL MAYUmgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als
lehramtsbezogene Querschnittsaufgabe – Struktur und Ergebnisse
eines Seminars 222**RICO BEHRENS**Politische Bildung in der Schule und die Konjunktur rechtsextremer und
rechtspopulistischer Herausforderungen 231**WOLFGANG BEUTEL, ARILA FEURICH**

Lehrerfortbildung mal anders.

Schüler*innen leiten Fortbildungen für Lehrkräfte 242

**HERBERT SCHEITHAUER, GERNOT GOLDENBAUM, MONIKA KELLER,
WOLFGANG EDELSTEIN**Weiterbildender Masterstudiengang „Demokratiepädagogische Schulent-
wicklung und soziale Kompetenzen“ an der Freien Universität Berlin . . . 253**HELMOLT RADEMACHER**

Mediation in der Schule 258

KURT EDLER

Schule und Dschihad 266

BRIGITTA KOVERMANN

- „Adler steigen keine Treppen“ – Lehrer*innenweiterbildung als
Demokratieprojekt.
Eine berufsbegleitende Weiterbildung zur Theorie und Praxis der
Freinet-Pädagogik 275

KRISTINA BANZ, WOLFGANG BEUTEL, MARIO FÖRSTER

- „Am Ende sind wir Lehrerinnen und Lehrer“ – Perspektiven und
Erfahrungen aus dem Projekt ViDem: Vielfalt zusammen leben –
Miteinander Demokratie lernen 286

IV. Länder und Regionen**TONIO OEFTERING**

- Demokratielernen in Norwegen.
Struktur und Potentiale im norwegischen Bildungssystem. 295

EWA BACIA, ANGELA ITTEL

- Demokratiepädagogik als Herausforderung für Berliner Lehrkräfte in der
Sekundarstufe I 305

V. Zivilgesellschaft, Dokumentation und Rezensionen**WOLFGANG BEUTEL**

- Demokratisch Handeln – Dokumentation des Hildegard
Hamm-Brücher-Preises 2016 315

SABINE LEUTHEUSSER-SCHNARRENBERGER

- Umgang mit Minderheiten – Laudatio für Henriette Reker 316

HENRIETTE REKER

- Umgang mit Minderheiten. Ein Dank 323

JAN HOFMANN

- „Das Karlinchen-Projekt des LHG mit der Waldgrundschule“ –
Eine Laudatio 331

JULIANE REINERT MIT NIKOLAOS KAMNIOTIS, TOBIAS BUSSE, FRIEDERIKE ABRAHAM	
Ein Dank	334
CHRISTA GOETSCH	
„Weltoffen und bunt.“ – Eine Laudatio	336
URSULA NAUEN MIT DEN SCHÜLERINNEN JENNY UND JANNA	
Ein Dank	339
CHRISTOPH BERENS UND CHRISTIAN WELNIAK IM GESPRÄCH	
Demokratiepädagogik mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen – Integration vs. Emanzipation?	341
MARKUS GLOE	
Dem Lernen Flügel verleihen, damit aus Schulen gute Schulen werden! – Rezension	345
MARKUS GLOE	
Standortbestimmung Demokratiebildung – Rezension	351
FREDERIK ACHATZ	
Widerstandskompetenz: mal normativ, mal (möglichst) wertneutral, mal als Mischung! – Rezension	357
HELMUT WEHR	
Standardwerk der Politischen Bildung – Rezension	361
CHRISTOPH BERENS, WOLFGANG BEUTEL	
Demokratie entert Schule – bis zu 600 Schüler_Innen arbeiten an der demokratischen Schule!	364
Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung – Beschluss der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft	369
Autorinnen und Autoren	375

MARKUS GLOE, HELMOLT RADEMACHER

Lehrerinnen und Lehrer als Botschafter der Demokratie.

Lehrkräftebildung und Demokratiepädagogik

Angesichts aktuell zu beobachtender politischer Entwicklungen erfährt die bisher eher stiefmütterlich behandelte Demokratiebildung in Gesellschaft und Politik eine Neubewertung. Die Bundesregierung hat ein Programm „Demokratie leben“ mit über 100 Millionen Euro aufgelegt. Mit diesem Geld werden u. a. landesweite Demokratiezentren, lokale Partnerschaften für Demokratie, institutionelle Förderungen zivilgesellschaftlicher Institutionen oder das OPENION-Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gefördert. Zudem hat Familienministerin Franziska Giffey als deutliches Zeichen das Programm entfristet, auch wenn noch nicht klar ist, was das in der Praxis bedeutet und wie das in den einzelnen Bundesländern im Bildungsbereich umgesetzt wird. Auch Stiftungen haben das Thema Demokratiebildung zu ihrem Schwerpunkt gemacht. So wird beispielsweise der Bundesverband Deutscher Stiftungen das Thema „Stiftungen und Demokratieförderung“ zum Schwerpunkt des Deutschen Stiftungstages 2019 machen.

Das Thema bestimmt die Debatten nicht nur im pädagogischen Raum – es ist en vogue und im Vergleich zum Zeitpunkt vor zehn Jahren hat Demokratiepädagogik eine viel größere Akzeptanz erfahren.

Trotz all der Aufmerksamkeit, die das Thema aktuell erlebt, stellt sich die Frage, wie nachhaltig all diese Maßnahmen sind und zwar in dem Sinne, dass sie das demokratische Bewusstsein sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen positiv prägen und in demokratische Praxis münden. Denn die Bedrohung der Demokratie ist nicht nur in einzelnen Ländern, in denen Diktatoren am Werk sind und/oder demokratische Rechte beschnitten werden, eine unabhängige Justiz nicht mehr existiert, die Pressefreiheit eingeschränkt ist oder Wahlen manipuliert werden, virulent. Auch in unserem unmittelbaren Umfeld gibt es große Herausforderungen für die Demokratie. Deutliches Anzeichen dafür ist das Gespenst des Populismus, das auf der ganzen Welt und nicht nur in Europa umgeht. Populisten sind antipluralistisch und deshalb auch zweifelsohne antidemokratisch. Sie sind von daher auch kein nützliches „Korrektiv“ in ei-

ner Demokratie, wie es manchmal kolportiert wird. Die Demokratie ist nicht mehr wie zu Beginn der 90er Jahre auf dem Vormarsch, sondern weltweit gesehen eher auf dem Rückzug.

Um dem entgegenzuwirken, werden viele pädagogisch sinnvolle Maßnahmen entwickelt. Diese werden in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen zur Demokratiebildung angeboten und durchgeführt. Allerdings sind sie oft nicht auf Dauer angelegt. Die vielen Mittel die bereitstehen, sind mehrheitlich für zeitlich befristete Projekte gedacht. Investitionen im demokratiepädagogischen Feld im Hinblick auf unbefristete Strukturen und Stellen sind rar. Von daher kommt der Qualifizierung, d.h. der Ausbildung und Fortbildung von Schlüsselpersonen – und im Hinblick auf die Schule sind das die Lehrkräfte – eine entscheidende Rolle zu. Schließlich werden Lehrer*innen ein Berufsleben lang für ihre Schüler*innen eine prägende Multiplikatorenfunktion und Vorbildrolle einnehmen. Denn die Schule ist „unverzichtbar in ihrer Funktion, eine Grundbildung für alle zu sichern: Teilnahme am politischen Prozess setzt Literalität, setzt Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, setzt elementare Urteilskraft voraus“ (Tillmann 2003, S. 315). Für die Schüler*innen wird es darüber hinaus prägend sein, welche demokratischen Erfahrungen sie bereits in der Schule machen und damit eine positive Identifikation mit Demokratie erleben können. Die Wirksamkeitschancen demokratischer Bildung ergeben sich aber nur, „wenn die Individuen sie als Teil ihres Glücks verstehen“ (Brumlik 2002, S. 56). Die so erworbenen demokratischen Erfahrungen haben dann Auswirkungen auf den weiteren Lebensweg der Schüler*innen. Wir beziehen uns in diesem Zusammenhang auf das von Gerhard Himmelmann entwickelte Konzept von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Es hat eine hohe Bedeutung, wenn Schüler*innen Demokratie als Lebensform beispielsweise durch einen regelmäßig durchgeführten Klassenrat erleben, wenn sie durch zivilgesellschaftliche Projekte z.B. zu Umweltthemen im Umfeld der Schule aktiv werden und damit Demokratie als Gesellschaftsform erfahren oder direkt auf der Ebene der Politik und von Gesetzgebungsverfahren mit der Ebene Demokratie als Herrschaftsform in Berührung kommen. Dies kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass staatliche Richtlinien oder Gesetzgebungsverfahren beeinflusst werden (vgl. Stein 2016). Darüber hinaus muss der Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen immer wieder neu hergestellt werden.

In der Schule haben wir es aktuell aber auch mit einer Mangelsituation zu tun. Allenthalben fehlen Lehrkräfte. Deshalb unterrichten mehr und mehr Quer- und Seiteneinsteiger, pädagogisch nicht Ausgebildete, um die Abdeckung des

Unterrichts halbwegs zu gewährleisten. Welches Demokratieverständnis haben diese Personen, die zum Teil einen deutlich anderen Ausbildungshintergrund als staatlich ausgebildete Lehrkräfte haben? Dirk Lange – Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) – bemängelt, dass derzeit nicht einmal alle Lehrkräfte während ihrer Ausbildung mit politischer Bildung in Berührung kommen (vgl. auch das Interview mit ihm in diesem Band). Wie ist es dann erst um die Quer- und Seiteneinsteiger bestellt?

Ein weiteres Problem zeigt sich insbesondere bei den (jungen) Politiklehrkräften, die eine verstärkte Tendenz zeigen, sich bei demokratiefeindlichen Äußerungen/Positionen von Schüler*innen zurückzuhalten, weil sie den Beutelsbacher Konsens so interpretieren, als müssten sie sich neutral verhalten, um das Überwältigungsverbot nicht zu verletzen. Die Aufgabe einer jeden Lehrkraft ist es aber, auf der Grundlage unserer Verfassung und der Menschenrechte jeden Verstoß dagegen offen zu benennen, d.h. Position zu beziehen.

Ob es entsprechende Erfahrungsräume in der Schule gibt, hängt in starkem Maße von der Haltung der Lehrkräfte ab – ob sie einerseits Demokratie und die Kinderrechte, die ein Recht auf Beteiligung vorsehen, ernst nehmen und Erfahrungsräume in diesem Sinne ermöglichen und andererseits auch einen demokratischen Unterrichtsstil pflegen, authentisch demokratisch handeln und Demokratie leben (vgl. Rademacher 2016). Denn es darf nicht vergessen werden, dass die institutionellen Bedingungen der Schule die Teilhabe der Schüler*innen stark einschränkt. Deshalb sollten die Möglichkeiten die bleiben, auch genutzt werden. Es stimmt dabei nachdenklich, dass die Studie „mitWirkung“ von Fatke und Schneider belegt, dass Lehrer*innen die Beteiligung der Schüler*innen bei Themen wie Unterrichtsgestaltung, Bestimmung der Regeln, Terminen von Klassenarbeiten oder der Benotung deutlich höher einschätzen als Schüler*innen selbst (Fatke/Schneider 2005). Deswegen haben wir die Lehrkräftebildung zum Thema dieses Jahrbuchs gemacht, weil sie ein Dreh- und Angelpunkt für nachhaltiges Demokratielernen ist.

Die Beiträge des Jahrbuchs im Einzelnen

Der **Schwerpunkt** des Jahrbuchs „Lehrer*innenbildung“ umfasst dreizehn Beiträge, wobei es unterschiedliche Formate gibt: theoretische und mehr praxisorientierte Beiträge von 3 bis 13 Seiten, ein Interview und dazwischen zweiseitige Statements, die prägnant zum Themenschwerpunkt Stellung beziehen.

Eingeleitet wird der Schwerpunkt mit einem Interview mit *Dirk Lange* – Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) – das sich mit dem Titel „Jetzt ist die richtige Zeit für Demokratiebildung ...“ auf den

Punkt bringen lässt. Aufgrund der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor/Master vor 15 Jahren wurde die wissenschaftliche Demokratiebildung zurückgedrängt. Die aktuellen politischen Herausforderungen erfordern aber eine verbindliche Einführung einer forschenden – und damit neu ausgerichteten – Demokratiebildung für alle Lehrkräfte. Dies kann – so Dirk Lange – durch zusätzliche Masterstudiengänge, MOOCs (Massive Open Online Courses) und Stärkung von Schlüsselpersonen erfolgen.

Sebastian Dippelhofer richtet einen systemischen Blick auf die Institution Schule als Teilsystem der Gesellschaft. Deren Hauptaufgabe ist die Reproduktion einer demokratischen Zivilgesellschaft. Daher benötigen nicht nur Lehrkräfte, sondern auch und besonders Lehramtsstudierende eine demokratieorientierte Werterhaltung und -ausbildung, um diese später ihren Schülerinnen und Schülern vorleben und an diese weitergeben zu können. Aufgrund aktueller Studien fordert Dippelhofer eine Neuausrichtung des Lehramtsstudiums. Er schlägt eine stärkere Verzahnung des Studiums vor, u. a. semesterübergreifend mit anderen Studierenden, in Austausch mit Lehrkräften sowie in Praktikatreffen.

Volker Reinhardt entwickelt seine Überlegungen zur Lehrerbildung aus zwei Richtungen: Zum einen stellt er die Frage nach den unmittelbaren Bezugsdisziplinen. Hierbei lehnt er eine direkte Ableitung der Politikdidaktik aus der Politikwissenschaft (Politiklernen) als unzureichend ab und fordert zudem eine Hinwendung, sowohl zu weiteren Gesellschaftswissenschaften als auch eine Orientierung an den Bildungswissenschaften, z. B. der Schul- und Demokratiepädagogik. Zum anderen argumentiert Reinhardt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Diese sind nur mittelbar in den Lehrerbildungsprozess involviert und müssen daher desto intensiver bedacht werden. Immer noch ist Politikunterricht häufig auf Institutionenkunde, Lehrervorträge und Wissensabfragen beschränkt und erfreut sich wenig Beliebtheit. Werden hingegen Projekte und weitere Demokratiebildungsprozesse im Sinne von Demokratielernen an den Schulen durchgeführt, können Schülerinnen und Schüler diese häufig nicht mit makrodemokratischen Strukturen verknüpfen. Reinhardt fordert daher eine Verbindung von Politiklernen und Demokratielernen: Erfahrungen im mikrodemokratischen Raum der Lebenswelt müssen kognitiv reflektiert mit demokratischen Strukturen verbunden werden. Für die Lehrerbildung bedeutet dies laut Reinhardt nun, dass Bildungswissenschaften als Bezugsdisziplinen implementiert werden und Studierendende mit demokratiepädagogischen Prozessen in Berührung kommen müssen.

Wie Demokratiebildung ganz praktisch in der ersten Phase der Lehrkräftebildung umgesetzt werden kann, zeigen *Tilman Grammes*, *Sören Torrau* und *Christian Welniak* am Beispiel von Demokratiepädagogik im Hamburger Mo-

dell. Dabei erfolgt zunächst die praxisbezogene Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaften am Beispiel der Demokratiepädagogik. Einen weiteren Baustein gibt es zur Demokratiedidaktik und demokratischen Schulkultur. Schließlich gibt es im Master zwei Schwerpunkte: „Global Citizenship Education“ und „Demokratiethorien und Demokratiepädagogik“.

Der Beitrag von *Markus Gloe* und *Julia Eiperle* geht der Frage nach, wie die UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahre 2006 in Deutschland umgesetzt werden kann. Ihr Fokus liegt hierbei auf der konkreten Lehramtsausbildung, die sie für einen tiefgreifenden und langfristigen gesamtgesellschaftlichen Wandel für essenziell halten. Das Modell des Demokratielernens erachten sie aufgrund der Schnittmenge zum Thema inklusive Teilhabe daher für besonders geeignet, jenen neuen Herausforderungen im Lehrberuf zu begegnen.

In ihrem Statement betont *Christel Schrieverhoff*, dass es deutlich mehr Möglichkeiten gibt, Demokratielernen in die Ausbildung von Lehrkräften zu integrieren, als es in der Praxis der Fall ist. Die demokratiepädagogische Perspektive ist dabei für sie ein Leitprinzip für die Schul- und Unterrichtsgestaltung. Sie zählt eine Reihe von Möglichkeiten auf, wie insbesondere Referendarinnen und Referendare und Lehrkräfte dies in der Praxis umsetzen können. Es heißt auch, dass Partizipation schon in der Ausbildung gelebt werden sollte. Ihr Bezugsrahmen ist die Ausbildung in Nordrhein-Westfalen.

Ein Beispiel, wie Demokratielernen in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung umgesetzt werden kann, referiert *Helmolt Rademacher*. Dabei bezieht er sich auf Module, die in der hessischen Ausbildung verpflichtend sind. Zum einen handelt es sich um das Modul Erziehen, Beraten, Betreuen (EBB) in dem beispielsweise der Klassenrat behandelt werden kann und zum anderen gibt es das Modul Mitgestaltung der Selbständigkeit von Schule (SMS), in dem neben anderen Themen ein Schwerpunkt „Demokratielernen“ angeboten werden kann. Allerdings werden diese Inhalte nur in einzelnen Studienseminaren angeboten und sind daher nicht verpflichtend für alle Referendarinnen und Referendare.

Sonja Zimmermann stellt zunächst das Himmelmann-Modell des Demokratielernens vor, an welchem sie sich orientiert, um daraus eine auf Schülerinnen und Schüler gerichtete Lehrkräfteausbildung abzuleiten. In einem nächsten Schritt gleicht sie das Modell mit dem Lehrplan bayerischer Gymnasien ab und sieht viele Anknüpfungspunkte, kritisiert jedoch die zeitliche Einschränkung des Leitfaches Sozialkunde. Als Gegengewicht optiert Zimmermann für eine demokratische Schulkultur, getragen von allen Lehrkräften. Daher schlägt sie eine Neuausrichtung der Lehramtsausbildung vor. Wertevermittlung erfolgt für

Zimmermann besonders durch Kontakt mit realen Bezugspersonen einerseits, sowie einer authentischen Lehrerpersönlichkeit andererseits.

Gabriele Kroes, Michael Ridder und Ulrich Speckenwirth beschreiben praxisnah, wie demokratiepädagogische Elemente in die Lehrkräfteausbildung im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Münster (ZfsL) integriert werden. Bemerkenswert ist eine fünftägige Berlin-Fahrt aller Referendarinnen und Referendare, bei der politische und historische Themen berührt werden, sowie ein Projekt „Herausforderung“, bei dem demokratiepädagogische Fragestellungen eine Rolle spielen. Ferner wird in dem Beitrag neben einem Münsteraner Lernforum – u. a. eine Kooperation mit der Universität Münster und dem Deutschen Schulpreis – das Kernseminarmodul Demokratiepädagogik genauer beschrieben.

In ihrem Statement betont die Schulleiterin *Andrea Moser*, dass Gremien wie Klassenrat, Schülerrat und Schulversammlung mit Leben gefüllt werden müssen. Dafür benötigen Lehrkräfte eine hohe Selbstreflexionskompetenz, müssen sich mit ihrer eigenen Lernbiographie auseinandersetzen und Zusammenhänge zwischen ihrer Erfahrung und ihrem Wirken als Lehrperson erkennen.

Iris Baumgardts Beitrag untersucht in Anlehnung an die Motivationstheorie sowie Theorien des Demokratielernens notwendige Schritte, um Kindern konkrete Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung in Schule und Unterricht zu ermöglichen. Hierfür analysiert und gliedert sie zunächst den Partizipationsbegriff und unterscheidet auf dieser Grundlage zwischen Pseudo-Partizipation als Instrument der Disziplinierung und Partizipation als Instrument zur Schülerorientierung und Freiwilligkeit. In einem nächsten Schritt entfaltet sie dann ein Modell kriteriengeleiteter Partizipationsmöglichkeiten auf Basis der verschiedenen Dimensionen des Lehr-Lernprozesses (wer, wann, bei welchen Themen, wie).

Susanne Franks Beitrag liefert eine Antwort auf aktuelle, gesellschaftliche Herausforderungen. Sie führt an, dass die derzeitigen Schulstrukturen sowohl flexibel als auch statisch sein müssen, um gesellschaftlichen Fortschritt und Integration gleichermaßen sichern zu können. Frank listet vier Herausforderungen auf, mit denen Schulen heute konfrontiert werden und die eine Kultur der Selbstbildung bei Lehrkräften notwendig machen: 1) Heterogenität der Schülerschaft aufgrund ihrer Herkunft 2) Flüchtlingsintegration 3) Förderung von Demokratiekompetenzen sowie 4) Digitale Bildung.

Um jenen Herausforderungen zu begegnen, schlägt Frank daher das Modell der Professionellen Lerngemeinschaft vor: Lehrkräfte organisieren sich in kooperativen und von wechselseitiger Zusammenarbeit geprägten Gemein-

ten. Diese sind typischerweise durch fünf Kriterien gekennzeichnet: (1) Gemeinsames Ziel der Arbeit aller Lehrkräfte ist der Schülererfolg; (2) Unterricht wird geöffnet und Lehrkräfte hospitieren gegenseitig in ihrem Unterricht mit dem Ziel, sich zu bestimmten Aspekten Feedback zu geben; (3) Die Lehrkräfte teilen dieselben Werte und Normen – insbesondere das Leitbild der Schule – und sind sich einig in seiner Umsetzung; (4) Lehrkräfte diskutieren und reflektieren untereinander in professioneller Weise pädagogische und didaktische Themen; (5) Lehrkräfte arbeiten in kooperativen Arbeitsformen zusammen. Bereits in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts konnte nachgewiesen werden, dass eine professionelle Zusammenarbeit positive Auswirkungen sowohl auf die Schülerschaft wie auch die Lehrkräfte hat. Jedoch – fügt Frank einschränkend an – sind zur Zusammenarbeit sowohl örtliche, zeitliche und volitionale Aspekte sowohl der Lehrerschaft als auch der Schulleitung vonnöten.

Barbara Weishaupt lenkt in ihrem Statement den Blick auf die Bedeutung von Demokratiebildung in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Mit diesem Beitrag endet der Schwerpunktteil des Jahrbuchs.

Trotz des Fokus auf Lehrer*innenbildung darf nicht vergessen werden, dass Demokratiebildung nicht nur in einer einzigen Institution gelingen kann, sondern nur das „interplay with other forms of associations“ (Dewey, zit. nach Coelen 2010, S. 37) eröffnet Chancen für die Ausbildung demokratischer Werte und Haltungen sowie einer entsprechenden Partizipationsbereitschaft. Deshalb enthält der Band neben den Schwerpunktthemen im **Forum** auch Beiträge zu anderen Institutionen und anderen Settings, in denen Demokratiebildung ermöglicht wird.

Stefan Müller-Mathis und *Alexander Wahnig* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, welchen Beitrag Schul- und Bildungsmedien im Kontext der Diskussion um Ungleichheit und Partizipation leisten bzw. leisten können. Zunächst heben Müller-Mathis und Wahnig die Relevanz von Schulbüchern als Instrument politischer Einflussnahme und sozialer Steuerung durch den Staat hervor. Sie betonen, dass sich in Schulbüchern das spiegelt, was politische Eliten als wichtiges Wissen und zentrale Werte definieren, und damit würden Schulbücher auf Strukturen politischer Herrschaft und auf kulturelle Hegemonien verweisen. Anschließend diskutieren sie die Potenziale demokratiepädagogischer Lern- und Bildungsangebote im Hinblick auf das Risiko der „einfachen Aktivierung“. Unter „einfacher Aktivierung“ verstehen sie solche pädagogischen Interventionen, die Menschen vornehmlich zu sozial-karitativem Engagement auffordern, ohne damit das Ziel einer Reflexion gesellschaftlicher und politisch-strukturel-

ler Hintergründe zu verbinden. In einem Vergleich zwischen staatlich zugelassenen und von einer Stiftung herausgegebenen Bildungsmedien umreissen sie, wie sich gewisse Reflexions- und Handlungstendenzen – z.B. Aufgabenstellungen – zueinander verhalten bzw. sich ergänzen oder in der Perspektive bestätigen. Anhand der Stiftungsmaterialien zeigen sie auf, wie sich „einfache Aktivierung“ in diesen Materialien manifestiert und welche Perspektive auf Partizipation (in Ungleichheit) entsteht. Daran anknüpfend werden Ergebnisse einer Schulbuchanalyse zur Thematisierung und Darstellung von Partizipation und Ungleichheit anhand der Beispiele „Politikverdrossenheit“ (als Beispiel der Adressierung der Jugend) und „(Nicht-)Behinderung“ (als Beispiel für eine soziale Differenzierung, zu der Jugendliche etwas lernen) in den Vergleich gestellt und auf die Aktivierungstendenz geprüft. Die These der beiden Autoren ist, dass eine kritische Betrachtung von Bildungsmedien im Kontext der Lehrer*innenbildung notwendig ist, da Materialien, die in der Kombination ergänzend wirken sollen, sich in der inhaltlichen Perspektive bestätigen und monoperspektivische Betrachtungen erzeugen (können).

Der Beitrag von *Christa Kaletsch* beschäftigt sich auf unterschiedlichen Ebenen mit den Kinderrechten. Diese sind ein zentraler Bezugspunkt, um aktuelle Herausforderungen – seien es pädagogische oder politische – zu beurteilen und Handlungsoptionen nicht nur in der Schule zu gewinnen. Die Kinderrechte, die auf der Universalität der Menschenrechte basieren und damit die Menschenwürde in den Mittelpunkt stellen, sind die Grundlage, um Konflikte zu klären und unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Rechnung zu tragen. Dies wird an Beispielen ausführlich erläutert.

Im Jahr 2014 entwickelte der Europarat das Projekt „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ – ein Referenzrahmen zur Unterstützung seiner Mitgliedsländer bei der Implementierung demokratierelevanter Projekte. Über frühere Modelle geht dieses Modell dadurch hinaus, dass nicht allein das Entwickeln von Demokratiekompetenzen als ausreichend gesehen wird, in einer Gesellschaft teilhaben zu können, sondern dass demokratische Werte und Haltungen ebenfalls vermittelt werden müssen, um an einer Demokratie zu partizipieren und diese zu erhalten. *Bernt Gebauer* und *Claudia Lenz* untersuchen in ihrem Beitrag zunächst den Aufbau des Projektes und im Anschluss die Anschlussfähigkeit an den deutschen Bildungskontext. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass aufgrund des deutschen Demokratieverständnisses – u.a. aufgrund der im Grundgesetz verankerten Menschenrechte sowie die allgemein anerkannten Normen des Beutelsbacher Konsenses – eine Anknüpfung möglich ist. Als Herausforderung benennen Gebauer und Lenz z.B. den Umgang mit emotio-

nalere Bindungskraft nationaler und religiöser Ideologien sowie die Umsetzung in Lehrerfort- und -ausbildung. Als Chancen sehen sie u. a. die Möglichkeit, den Beutelsbacher Konsens auch international zu diskutieren. Sie resümieren, dass sich durch die gemeinsame Plattform des Referenzrahmens mögliche nationale Konzepte in der heterogenen europäischen Gesellschaft einfacher diskutieren und verbreiten lassen.

Sigrid Meinhold-Henschel widmet sich in ihrem Beitrag der Demokratiebildung im Elementarbereich. Ausgehend von wissenschaftlichen Studien, die die Bedeutung von Demokratiebildung schon im Kindergarten hervorheben, hat die Bertelsmann-Stiftung das Pilotprojekt „jung bewegt“ aufgelegt. Da das Thema in der Aus- und Fortbildung von Erzieher*innen nur eine geringe Rolle spielt, wurde in den Pilot-Kindergärten mit mehrtägigen Fortbildungen begonnen, in denen herausgearbeitet wurde, welche Beteiligungsräume es für Kinder geben könnte. Diese neu entdeckten Räume wurden dann in praktischen Projekten umgesetzt.

Im Zeitalter des Postfaktischen, des Wutbürgers resp. der Wutbürgerin sowie des Erstarkens populistischer Bewegungen entstehen gefährliche Gefühle des Desinteresses, der Wut sowie der Orientierungslosigkeit. *Werner Friedrichs* bemerkt in seinem Beitrag, dass die bisherigen hierauf reagierenden Strategien der Politischen Bildung nicht fruchten. Demokratiekompetenz wird hauptsächlich durch Urteils- und Partizipationskompetenz zu schulen gesucht – was im postfaktischen Zeitalter auf taube Ohren stößt. Friedrichs fordert daher, den Erfahrungsbegriff der Demokratiepädagogik aufzuwerten und ihn dem bisherigen Modell entgegenzustellen: Wissen darf nicht nur nach seiner logisch-rationalen Verfasstheit betrachtet werden, sondern muss – gerade in Zeiten der Bildlichkeit durch die neuen Medien – bildlich-symbolische Bewusstseinsinhalte in den Fokus rücken. Eine Hierarchisierung von Bild und Sprache zugunsten der Sprache ist für Friedrichs nicht länger haltbar. Da sich der Mensch sein Selbst-Welt-Verhältnis über bildhafte Ereignisse und Abläufe erschließt, welche in Kollektiven entstehen und verbreitet werden, muss dies in der und durch die Politische Bildung implementiert werden. Zusätzlich zur rationalen Aufklärung muss Bilderarbeit, künstlerische Forschung und phantastische Erkundung betrieben werden.

Der erste Beitrag in der Rubrik **Praxis** ist von *Marion Altenburg-van Dieken*. Sie beschreibt, wie das erfolgreiche Modell des Klassenrats in Hessen umgesetzt wird. Der Klassenrat ist ein Ansatz, wie die Kinderrechtskonvention in der Praxis umgesetzt werden kann. In Hessen wird der Klassenrat seit fast 10 Jahren durch das Projekt des Hessischen Kultusministeriums „Gewaltprävention und

Demokratielernen“ (GuD) realisiert. In dem Beitrag wird das Fortbildungskonzept erläutert und Ergebnisse von zwei umfangreichen Evaluationsstudien durch das Institut für Qualitätsentwicklung referiert.

In *Michael Mays* Beitrag dominiert die Frage nach der Interventionspflicht der Lehrkraft bei menschenfeindlichen Abwertungen im Klassenzimmer. Konkret beschreibt er eine Situation, in der ein Schüler einen anderen Schüler bzgl. dessen homosexueller Orientierung herabwürdigt. Die „Schwuchtel“ weiß sich jedoch selbstbewusst zu verteidigen. May diskutiert zunächst, ob ein Handlungsbedarf durch die Lehrkraft besteht. Da sich der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Lehrkraft auf die Werte der Verfassung, auf die Achtung vor dem menschlichen Leben, auf Toleranz und Offenheit etc. bezieht, besteht prinzipiell Handlungsbedarf durch die Lehrkraft, um für einen diskriminierungsfreien pädagogischen Raum zu sorgen. Generell abzurufende und auszuführende Handlungsmuster lehnt May jedoch ab. Stattdessen bezieht er sich auf ein Modell der Jenaer Universität, in dem Lehramtsstudierende während des Praxissemesters in einer Seminarphase durch einzelne Fälle sensibilisiert werden sollen, um ein souveränes Verhalten einüben zu können. Nicht jedoch Handlungsrou-tinen, sondern der jeweilige Fall soll in einem Dreischritt analysiert, diagnostiziert und diskutiert werden. An seinem Ausgangsbeispiel verdeutlicht May, wo der konkrete Unterschied zwischen Handlungsrou-tinen und Einzelfallanalyse liegt. Ein Eingreifen durch die Lehrkraft hätte vermutlich die Opferrolle des einen Schülers sowie die Täterrolle des anderen Schülers verstärkt und ist in diesem Fall daher abzulehnen.

Wolfgang Beutels und *Arila Feurichs* Beitrag untersucht von Schülerinnen und Schülern konzipierte und realisierte Aus- und Weiterbildungen. Die Zielgruppen der aufgeführten Projekte, Gruppen, Seminare und Klassen sind vielfältig. So beschreiben Beutel und Feurich ein Projekt von Oberstufenschülerinnen und -schülern, die ein didaktisch durch Lehrkräfte geschultes und unterstütztes Ferienprogramm für Grundschüler entwerfen und diese unterrichten. Über dieses Lernen-durch-Lehren-Projekt hinaus geht das Engagement einer Schülerfortbildner-Gruppe aus Berlin, die sich zunächst darauf spezialisierte, Schülerinnen und Schülern ihre Rechte und Pflichten in der „verfassten Schule“ aufzuzeigen. Auch für Lehrkräfte – darunter spezielle Seminare von und für Vertrauenslehrer*innen – und Lehramtsstudierende werden Seminare angeboten. Weitere aufgezählte Beispiele betreffen Zusammenarbeiten mit anderen Schulen sowie außerschulischen Institutionen. Fazit: Fortbildungen sind dann besonders wirksam, wenn sie fachlich enggeführt werden, der Unterrichtsalltag im Zentrum steht und bedeutsame Themen des Unterrichts durch alle Beteilig-

ten – also auch durch die Schülerinnen und Schüler – verhandelt werden. All dies trifft bei durch Schülerinnen und Schüler entworfene und umgesetzte Fortbildungen zu.

Der weiterbildende Masterstudiengang „Demokratiepädagogische Schulentwicklung und soziale Kompetenzen“ an der Freien Universität (FU) Berlin existiert seit nunmehr acht Jahren. *Herbert Scheithauer* als verantwortlicher Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft & Psychologie an der FU, *Gernot Goldenbaum* als Koordinator, *Monika Keller* als Dozentin und *Wolfgang Edelstein* als einer der maßgeblichen Initiatoren beschreiben die Entwicklung und die Inhalte dieses in dieser Form besonderen einjährigen und stark anwendungsorientierten Weiterbildungsgangs.

Mediation in der Schule ist mittlerweile eine weit verbreitete Praxis. *Helmolt Rademacher* skizziert in seinem Beitrag die Historie und die Standards der Schulmediation, die Rolle der Peer-Mediation und der damit verbundenen Klassenprogramme und die notwendige Verknüpfung mit Schulentwicklung, ohne die Mediation nicht nachhaltig und langfristig wirksam werden kann. Das Erlernen der notwendigen Haltung in der Mediation fördert grundlegende demokratische Kompetenzen.

Anhand der Ausgangsfrage „Sind Schüler und Schülerinnen heute weniger demokratiefähig als vor 15 Jahren angesichts aktueller rechtspopulistischer Tendenzen?“ entwickelt *Rico Behrens* seinen Ansatz, antidemokratischen Strömungen zu begegnen. Zunächst – so stellt er fest – ist Schule als Teil der Gesellschaft ein Abbild derselben und daher kann sie ebenfalls ein Ort sein, der Vorurteilsstrukturen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen befördert. Unter den Lehrkräften herrscht Unsicherheit, wen sie auf welche Weise erreichen sollen bzw. können, welchen Stellenwert präventive Arbeit einnimmt sowie welche Rolle reaktive Handlungsstrategien spielen. Davon ausgehend analysiert Behrens die Zielgruppe, eine mögliche schulisch-pädagogische Auseinandersetzung, Konsequenzen, die sich hieraus ergeben und zeigt schließlich in einem Ausblick Möglichkeiten für die Professionalisierung und Stärkung von Schulen auf.

Kurt Eillers Beitrag untersucht aktuelle ideologische Einflüsse auf die Institution Schule und deren (Nicht-)Reaktion darauf. Um ein gezielt hierauf reagierendes Konzept entwickeln zu können, so betont Edler, muss an der jeweiligen Schule zunächst ein breiter Konsens über Menschenrechte, Demokratie und rechtsstaatliche Normen herrschen und Teil eines Schulprogramms sein. Edler entwickelt in seinem Beitrag eine Strategie zur Prävention, die sich für eben jene Konzeptentwicklung an den Schulen empfehlen möchte. Sein Hauptaugenmerk liegt hierbei auf Kommunikation und Informationsweitergabe innerhalb

und außerhalb des Bildungssystems sowie Individualisierung und Demokratisierung der Schulgemeinschaft innerhalb vereinbarter Normen.

Der Beitrag von *Brigitta Kovermann* berichtet von einer an der Freinet-Pädagogik orientierten Form der Lehrerfortbildung. Konzeptionell ist die bereits im achten Durchgang durchgeführte Fortbildung daher an Begrifflichkeiten wie Freiheit, Verantwortung, Schutz und Partizipation ausgerichtet. Die von Kovermann beschriebenen Abläufe bieten durch ihren Aufbau, der über das bloße Mitmachen hinaus oftmals zur Selbstorganisation zwingt, gerade für Lehrkräfte eine neue Perspektive auf den Lehr-Lernprozess.

Das Projekt ViDem: „Vielfalt zusammen leben – Miteinander Demokratie lernen“ ist ein neues, seit 2016 bestehendes Projekt zur Integration von geflüchteten Lehrkräften. Es wurde im Rahmen des Förderprogramms Demokratisch Handeln entwickelt. *Mario Förster*, *Wolfgang Beutel* und *Kristina Banz* beschreiben die Hintergründe, Ziele und die Umsetzung dieses besonderen Projekts. Das Projekt basiert auf der Zusammenarbeit von demokratiepädagogisch erfahrenen Pädagogen und -innen mit geflüchteten Lehrkräften im Rahmen von acht Modulen. Neben dieser Qualifizierung gibt es noch eine Begleitstudie zur interkulturellen Erziehung.

Im Teil „Länder und Regionen“ beschäftigt sich *Tonio Oeferings* Beitrag mit Anknüpfungspunkten des Himmelmann'schen Modells der drei Dimensionen des Demokratischen an das norwegische Bildungssystem. Zudem bietet er einen knappen Überblick der verschiedenen Schulformen von Primar- und Sekundarstufe über weiterführende (auch: berufliche) Schulen bis hin zur Hochschule. Die Curricula aller Schularten sind zentralistisch organisiert. Dies betrifft entsprechend ebenfalls das Fach Sozialkunde, welches aufgrund des spiralcurricularen Aufbaus gut mit den drei Dimensionen des Demokratischen vereinbar ist. Es ist ab der ersten Klasse verpflichtend und ist interdisziplinär ausgerichtet. In der Primar- und Sekundarstufe beinhaltet es die Themengebiete Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde, später dann die Themen Individuum, Gesellschaft und Kultur, Arbeits- und Wirtschaftsleben, Politik und Demokratie sowie Internationale Beziehungen in der Höheren Schule. Die transdisziplinäre Ausrichtung betont den Zusammenhang aller Themenbereiche in ihrer Relevanz für das Demokratielernen; Wahlprogramme zur Vertiefung von Politik, Individuum und Gesellschaft in der Oberstufe bieten ebenfalls Schnittstellen zum Demokratielernen. Auch für die samische Minderheit gibt es spezielle Curricula, weshalb der Tenor einer allgemeinen Orientierung der Lehrpläne an Menschenrechten und Toleranz nicht verwunderlich ist. Oeferings Fazit fällt

positiv aus, eine Einschränkung macht er jedoch bei der Umsetzung der Curricula: Ob die vielfältigen Möglichkeiten zum Demokratielernen tatsächlich genutzt werden, muss empirisch erforscht werden. Weitere kritische Stimmen halten den Erwerb von Basiskompetenzen nach PISA in der Schulrealität für unzureichend.

Ewa Bacia und *Angela Ittel* orientieren sich in ihrem Beitrag zur curricularen Umsetzung der Demokratiepädagogik an den Ergebnissen des Forschungsprojektes „Demokratielernen in Schulen: Tools im internationalen Schulkontext“. Darin untersucht Bacia insgesamt vier Berliner Schulen u.a. darauf, was Lehrkräfte unter dem Begriff Demokratiepädagogik verstehen, inwieweit sich die Lehrkräfte auf die Herausforderungen der Demokratiepädagogik vorbereitet fühlen und inwieweit die Schulkultur demokratieförderlich ist. Die Ergebnisse zeigen eine gewisse Heterogenität, wie die vier Schulen mit dem Konzept insgesamt umgehen. Drei der vier Schulen verbinden ihren demokratischen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit Partizipationsmöglichkeiten, sozialem Engagement – z.B. in Projekten –, lassen ihre Schülerinnen und Schüler einen demokratischen Habitus entwickeln, befördern Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit etc. In der vierten Schule wird das Thema jedoch stiefmütterlich behandelt, ein 2001 eingeführtes Programm ist zwischenzeitlich inhaltlich und zeitlich stark beschnitten und wird kurzfristig auf je verschiedene Lehrkräfte verteilt. Entsprechend fehlen den Lehrkräften jener Schule demokratiepädagogische Kompetenzen. Doch auch die Lehrkräfte der anderen Schulen beklagen einen Kompetenzmangel aufgrund einer unzureichenden Ausbildung in den Bereichen Selbstreflexion, Menschlichkeit und Empathie. In der Schulkultur nimmt Demokratiepädagogik daher ebenfalls eine untergeordnete Rolle ein. Und selbst die Schulen, die einen großen Wert auf Demokratiepädagogik legen, wissen oft nicht, wie sie diese zum Bestandteil ihrer Schulkultur werden lassen können. Überdies ist zu attestieren, dass neben dem Kollegium, den Eltern sowie ggf. externen Partnern besonders die Schulleitung ein wesentlicher Faktor ist, der Einfluss auf die Schulentwicklung nimmt. Daher – so resümieren Bacia und Ittel – wäre eine Verankerung des Themas in Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu begrüßen.

Im Teil „Zivilgesellschaft, Dokumentation und Rezensionen“ stellt zunächst *Wolfgang Beutel* die Gewinner des 2016 verliehenen Hildegard Hamm-Brücher-Preises vor – die Oberbürgermeisterin von Köln, Henriette Reker, die sich besonders für Geflüchtete engagiert hat sowie zwei Schulen, die mit einem Sonderpreis für ihr Engagement für Toleranz ausgezeichnet wurden. Diese sind das

Louise-Henriette-Gymnasium für ihr Karlinchen-Projekt sowie die Realschule Waltrop mit dem Projekt „Weltoffen und bunt – Wir zeigen Flagge gegen demokratiefeindliche Strömungen“.

Die Laudatio auf Henriette Reker hält *Sabine Leutheusser-Schnarrenberger*, die besonders deren Courage betont. Neben dieser Rede wird die Dankesrede von *Henriette Reker* sowie die Laudatio von *Jan Hofmann* auf das Louise-Henriette-Gymnasium und die von *Christa Goetsch* auf die Realschule Waltrop dokumentiert.

Juliane Reinert mit Nikolaos Kamniotis, Tobias Busse und Friederike Abraham bedanken sich für das Henriette-Gymnasium, und *Ursula Nauen* mit ihren Schülerinnen Jenny und Jana halten die Dankesrede im Namen ihrer Realschule Waltrop.

Christoph Berens und *Christian Welniak* widmen sich in einem Gespräch der Frage: „Demokratiepädagogik mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen – Integration vs. Emanzipation?“.

Im Anschluss finden sich Rezensionen folgender Werke: des „Handbuch Gute Schule“ und „Citizenship Education“, beide rezensiert von *Markus Gloe*; der Neuauflage „Basiswissen Politische Bildung“, rezensiert von *Helmut Wehr*; sowie des Sammelbandes „Kompetenz zum Widerstand“, rezensiert von *Frederik Achatz*.

Der Teil schließt mit einer Dokumentation von 25 Forderungen von Schülerinnen und Schülern, die bei der diesjährigen „Lernstatt Demokratie“ formuliert wurden, sowie demokratiepädagogisch relevanten Auszügen aus dem GEW-Beschluss zur Lehrer*innenbildung.

Ein ganz besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes; ebenso dem Wochenschau Verlag, der das Jahrbuch Demokratiepädagogik von Anfang an mit Aufmerksamkeit und Zuwendung begleitet hat. Wir danken allen Mitgliedern des Herausgeberteams für die konstruktive Zusammenarbeit bei der inhaltlichen und redaktionellen Betreuung der Texte.

Unser Dank gilt zudem *Frederik Achatz*, *Julia Eiperle*, *Simone Griener* und *Marianne Wischer*, die in diesem Jahr das Lektorat übernommen haben. Ganz besonders hervorheben möchten wir die inhaltliche, organisatorische und operative Unterstützung durch *Wolfgang Beutel*.

Zu danken haben wir zudem dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ mit den damit verbundenen Praxisbeispielen, auf die sich mehrere Artikel dieses Buches beziehen und einem daraus resultierenden Zuschuss zur Finanzierung der Druckkosten.

Der Heidehof-Stiftung danken wir für den Förderbetrag, der die Dokumentation des „Hildegard-Hamm-Brücher-Preis“ ermöglicht.

Schließlich danken wir ganz besonders der Max-Traeger-Stiftung aus Frankfurt am Main für ihre finanzielle Zuwendung. Ohne diese ist ein Publikationsprojekt wie das Jahrbuch Demokratiepädagogik nicht möglich.

Literatur

- BRUMLIK**, Micha (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin/Wien.
- COELEN**, Thomas W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 37–52.
- FATKE**, Reinhard/Schneider, Helmut (2009): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh.
- RADEMACHER**, Helmolt (2016): Zur Bedeutung der Haltung in der Friedens- und Demokratiepädagogik. In: Ders./Wintersteiner, Werner (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 4 – Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts., S. 80 ff.
- STEIN**, Wolfram (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“. Schwalbach/Ts.
- TILLMANN**, Klaus-Jürgen (2003): Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung. In: Mangold, Mathias/Oelkers, Jürgen (Hg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern, S. 305–324.