

# Schule und bürgerschaftliches Engagement\*

Wolfgang Edelstein

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

## I

Bürgerschaftliches Engagement, zivilgesellschaftliches Handeln wird man legitim aus ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachten können: Es liegt nahe, die sozialen und politischen Aspekte herauszustellen – die Handlungsbedingungen und Organisationsformen der Individuen im gesellschaftlichen Kontext – und so das soziale Kapital zu bestimmen, das dem ökonomischen Kapital ergänzend zur Seite gestellt oder auch entgegengehalten wird. Für das Leben der Gesellschaft ist das soziale Kapital ja ebenso wichtig wie das ökonomische, obwohl es in Diskursen über gesellschaftliche Handlungsvoraussetzungen und Entwicklungsbedingungen in der Regel unberücksichtigt und in seiner Funktion unverstanden bleibt, solange es keine politische Ökonomie des zivilgesellschaftlichen Handelns aus bürgerschaftlichem Engagement gibt.

Die Art des Handelns, das wir als bürgerschaftliches Engagement bezeichnen, ist offenbar im Vergleich zum zweckrationalen Handeln irgendwie *sui generis*. Bürgerschaftliches Engagement greift, soviel wird deutlich, über den Bereich zweckrationalen Handelns hinaus in den Bereich normativer Überzeugungen hinein. Damit erfüllt es eine Aufgabe, die jenseits der funktionalen Zwecke menschlicher Arbeit die bewusste Erfahrung subjektiven sozialen Sinns vermittelt. So gewinnt zivilgesellschaftliches Handeln eine gewisse Affinität zum Bereich moralischen Handelns. Bürgerschaftliches Handeln *kann* moralisch motiviert sein und es dürfte eine lohnende Frage sein, ob es gerechtfertigt wäre, die moralischen Aspekte bürgerschaftlichen Handelns, etwa im Blick auf die Bekämpfung von Armut und Ungerechtigkeit, deutlicher herauszustellen, wenn wir über die Rolle nachdenken, die das Erlernen bürgerschaftlichen Handelns und die Kultivierung der Motive zu bürgerschaftlichem Engagement in der Schule spielen oder wenigstens spielen sollten.

In diesem Sinne besitzt der Begriff des bürgerschaftlichen Engagements eine Art doppelter Semantik: Als *Sachverhalt* erfordert es eine angemessene Beschreibung. Darum geht es in den

---

\* Vortrag auf der Tagung „Bürgergesellschaft und Bildung – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel“, Berlin, 17. September 2007 (veranstaltet von der Bertelsmann Stiftung und dem Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement, BBE).

sozialwissenschaftlichen Annäherungen mit ihren je spezifischen Begriffen und Kategorien. Als *Wert* hingegen stellt es eine mit emotionaler oder auch moralischer Zustimmung versehene *normative Option* dar, eine subjektiv bindende Verpflichtung: Werte sind positiv besetzte Handlungspräferenzen. Dies zeigt sich bereits am Begriff des Engagements: Wir *beschreiben*, was die Mitglieder der Zivilgesellschaft motiviert tun. Wir wissen, dass wir ohne ihr motiviertes bürgerschaftliches Handeln den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft in zentralen Bereichen emotional, motivational und sogar funktional, auf der Basis bloßer Ökonomie, als bloßes Marktgeschehen nicht angemessen bewahren können. Folglich *wollen* wir dieses Handeln und betrachten das bürgerschaftliche Engagement selbst als Wert. Der wird uns nicht durch Indoktrination im Unterricht eingebläut, sondern gleichsam durch Ansteckung vermittelt. Hätten wir einen klaren Blick auf die Zukunftsbedingungen der Gesellschaft, müssten wir uns aus Einsicht in den Sachverhalt normativ für das bürgerschaftliche Engagement als notwendigen Beitrag zur Entwicklung, ja: zum Bestand der Demokratie engagieren. Engagement in diesem Sinne hat, über den individuellen Beitrag hinaus, zwei gemeinschaftliche Ausdrucksformen: einmal die Förderung durch die *politischen Institutionen*, welche die normative Zustimmung der Gesellschaft signalisiert; zum anderen die *pädagogische Förderung*, die unsere normative Überzeugung zum Ausdruck bringt, dass bürgerschaftliches Handeln zum Repertoire einer zukunftsfesten Praxis gehört, für die eine nachwachsende Generation ausgestattet werden muss, und zwar normativ wie praktisch, das heißt: mit den entsprechenden Einstellungen und Überzeugungen wie mit den entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten: insgesamt also mit dem *Habitus des zivilgesellschaftlich engagierten Demokraten*.

Doch leider sind wir nicht im Besitz eines klaren Blicks auf die Zukunftsbedingungen der demokratischen Gesellschaft und folglich müssen die erziehungswissenschaftlichen Argumente und demokratiepädagogischen Begründungen für die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements in der Schule erst einmal entwickelt, überzeugend formuliert und in den gesellschaftlichen Diskurs eingebracht werden. Erst dann wird bürgerschaftliches Engagement in der Erziehung für zukunftsfeste Werte und Kompetenzen den Platz finden, der ihm gebührt. (Die Bertelsmann Stiftung hat mit ihrem Preis für die Projekte der Citizenship Foundation und der baden-württembergischen Realschulen dankenswerterweise einen praktischen Schritt in diese Richtung getan.)

Noch ist diese Betrachtung ungewohnt. Weder ist bisher ein gesellschaftlicher Diskurs darüber im Gange, *warum* so etwas wie „bürgerschaftliches Engagement“ *in der Schule* betrieben

und gelernt werden soll. Es gibt also noch keine anerkannte pädagogische Begründung und keine allgemein anerkannte pädagogische Zielbestimmung dafür. Ebenso wenig gibt es eine Diskussion darüber, *wie* das entsprechende Ziel in der Schule angestrebt werden könnte, welche Rolle es in der schulischen Erziehung spielen sollte. Folglich gibt es bisher noch kaum systematische didaktische Überlegungen zum Erwerb der Kompetenzen, die für zivilgesellschaftliches Handeln aus bürgerschaftlichem Engagement erforderlich sind. Erst recht gibt es noch keine fokussierten Überlegungen zu den aus diesen Fragen sich ergebenden Perspektiven für eine Schule, die den Erwerb von Kompetenzen zum zivilgesellschaftlichen Handeln aus bürgerschaftlichem Engagement in ihre Erziehungsziele, in ihr Curriculum, in ihr Schulprogramm aufnehmen würde. Welche Gestalt müsste die Schule im Dienste eines zivilgesellschaftlich orientierten Kompetenzerwerbs annehmen? Wie würde eine demokratische Schule aussehen, die bürgerschaftliches Engagement als Erziehungsziel aus ihrer inneren Verfassung und Struktur heraus fördert?

Es gilt also, die Antwort auf drei Fragen zu suchen:

1. Warum bürgerschaftliches Engagement im Blick auf zukunftsfeste Kompetenzen für eine demokratische Gesellschaft? Warum ist bürgerschaftliches Engagement ein notwendiges Ziel schulischen Lernens?
2. Wie kann, wie sollte ein solches Ziel in den Schulen vermittelt werden?
3. Welche Implikationen hat dies für die Gestalt der Schule, für die Schule selbst?

Diese Fragen sind offensichtlich zu programmatisch und komplex, als dass sie in einem kurzen Referat einigermaßen befriedigend oder gar abschließend beantwortet werden könnten. Sie sollen aber wenigstens andeutungsweise klären helfen, in welche Richtung das demokratiepädagogische Argument für die Förderung der Kompetenz zum zivilgesellschaftlichen Handeln in der Schule entwickelt werden sollte.

## II

Zunächst also zur ersten der drei Fragen: Warum ist bürgerschaftliches Engagement ein notwendiges Ziel des schulischen Lernens?

Das Leben zukünftiger, vielleicht schon der heute lebenden Schülergeneration wird in tiefgreifend veränderten wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, demografischen sowie natürlichen Umweltbedingungen verlaufen: Die Delphi-Studien des BMBF aus den späten neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, die demografischen Voraussagen über die Entwicklung der Al-

ters- und Bevölkerungsstrukturen, Analysen der weiteren Entwicklung einer globalisierten Ökonomie und des Wirtschaftsstandorts Deutschland darin, die Perspektiven der Umweltentwicklung und des Klimawandels, alle diese Prognosen zeigen, dass zur Bewältigung der kollektiven Probleme die Individuen hoch entwickelte Kompetenzen besitzen müssen, die ihnen Bildungsprozesse in den Schulen heute nur ungenügend vermitteln. Die Wohlfahrt der Individuen wird mehr als bisher von individuellen Anstrengungen und weniger von kollektiven Sicherungen abhängen. Doch gerade die unverzichtbaren kollektiven Sicherungen werden stark von individuell motivierten Kooperationen und Zusammenschlüssen der Bürger beeinflusst sein. Die Qualität des gesellschaftlichen Lebens wird viel stärker als heute von der Fähigkeit und der Bereitschaft abhängen, zivilgesellschaftliche Aufgaben zu übernehmen. Um solche Aufgaben in Angriff zu nehmen, müssen die Individuen ein hohes Maß an *Selbstwirksamkeit* besitzen, die Bereitschaft und die Fähigkeit haben, *Verantwortung* zu übernehmen, und über entwickelte *soziale Kompetenzen* verfügen. Der zunehmenden Individualisierung in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen entspricht ein nachhaltig gesteigener Qualifikationsanspruch an alle Individuen – ein Anspruch, den wir aus der gegenwärtigen Debatte über die Bedingungen und Voraussetzungen der Berufsfähigkeit der Individuen bereits kennen, so wie wir auch das Versagen unseres Schulsystems in dieser Hinsicht zur Kenntnis nehmen mussten. Diese Problemstruktur müssen wir im Blick auf die Zukunft über den Kontext beruflicher Arbeit hinaus auf den Anspruch an gesellschaftliche Handlungskompetenzen insgesamt generalisieren. Für die Lösung der dadurch konstituierten Probleme bedarf es neuer Wege und neuer Kräfte – die ohne zivilgesellschaftliches Engagement nicht vorstellbar sind.

Lassen Sie mich dieses Argument ein wenig weiter konkretisieren: Für die Sicherung sozialer Integration und des sozialen Zusammenhalts sind die Individuen auch angesichts der Abkoppelung großer Gruppen von Modernisierungsverlierern in einem heute noch kaum geforderten Ausmaß auf soziale Kompetenzen angewiesen: auf die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, Konflikte fair zu lösen, zu kooperieren, gemeinsam mit anderen Verantwortung zu übernehmen. Der Fähigkeit zum Konfliktmanagement kommt dabei eine besonders zukunfts-trächtige Bedeutsamkeit deswegen zu, weil interpersonale Konflikte mit wachsender Ungleichheit zunehmen werden. Ohne diese Bereitschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen und Tugenden werden die globalen wie die innergesellschaftlichen Entwicklungen die Demokratie akut gefährden. Anzeichen solcher Gefährdung können wir bereits erkennen. Bildungsprozesse im Dienste einer zivilen Organisation und zur Stabilisierung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse müssen darauf eine konstruktive Antwort geben. Es bedarf einer eingelebten

Praxis demokratischer Lebensformen, um bei jungen Menschen den Habitus einer demokratischen Lebensführung zu kultivieren. Zu einer demokratischen Lebensführung muss wie selbstverständlich aktive Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen, das lokale wie das überlokale zivilgesellschaftliche Engagement gehören. Und die Gelegenheit, die Praxis demokratischen Handelns zu erwerben, entgegenkommende Verhältnisse für die soziale Integration müssen im Jugendalter, in der Schule, in geeigneten sozialen Organisationsformen erworben werden. Insbesondere die Schule, die alle Kinder aufnimmt, muss ihnen eine Praxis gemeinsamer Normen und Werthaltungen für ihr Leben in einer lebenswerten Gesellschaft bieten.

Die veränderten Qualifikationsprofile, die sich aus den sozialen und wirtschaftlichen Zukunftsszenarien ableiten lassen, stellen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen vor die Aufgabe, ihre Schüler praktisch von heute an mit den für das Leben und das Überleben in der heraufziehenden Gesellschaft erforderlichen Qualifikationen auszustatten. Dabei sind die Qualifikationen, die zur erfolgreichen Bewältigung zukünftiger Formen der Arbeit, des gesellschaftlichen Lebens, des für das Individuum erforderlichen Weltverständnisses, der politischen Kommunikation und des kulturellen Austauschs notwendig sind, auf Erfahrungen und Lernprozesse angewiesen, welche die Curricula und die gängigen Formen des Lernens in der Schule heute nur ganz ungenügend vermitteln. Und doch bleibt es die Aufgabe der Schulen, den Schülern zukunftsfeste Kompetenzen zu vermitteln und entsprechende Lernprozesse zu ermöglichen. Zu diesem Zweck müssen sich die Schulen selbst zu Lebenswelten entwickeln, die eine partizipative, kooperative und von Fairness bestimmte Praxis exemplarisch verwirklichen.

Damit kommen wir einer Antwort auf die zweite der oben gestellten Fragen näher: Wie kann die Bereitschaft und vor allem die Kompetenz zum bürgerschaftlichen Engagement in den Schulen vermittelt werden?

Die skizzierten Zukunftsszenarien haben die OECD veranlasst, einen Konsens über Schlüsselkompetenzen herzustellen, die zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben befähigen, die ein Leben unter den vorhersehbaren zukünftigen Bedingungen den Individuen auferlegt (vgl. Rychen und Salganik 2001, 2003). Kompetenzen werden dabei als die Befähigung definiert, eine kontext- bzw. situationsgebundene Anforderung erfolgreich zu bewältigen und die dafür erforderlichen kognitiven, emotionalen, und motivationalen Ressourcen, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zu mobilisieren. Kompetenzen kann man deshalb am besten als anwendungsbezogene Handlungsfähigkeiten begreifen, als Handlungsbereitschaft in einer An-

forderungssituation (Weinert 2001). Anders als bei herkömmlichen Lernaufgaben geht es dabei nicht um das Abspeichern kognitiver Inhalte im Gedächtnis, sondern um den Aufbau eines Potentials zur Beantwortung situierter Aufgaben bzw. zur Lösung situierter Probleme unter Rekurs auf *Erfahrung*, zu dem Handlungsfertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, Bereitschaft und Motivation ebenso gehören wie Kenntnisse und Wissen. Kompetenzen entwickeln sich also stets erfahrungs- und kontextgebunden. Auf dieser Basis können sich kontextübergreifende Kompetenzen entwickeln, die in unterschiedlichen Situationen eine Rolle spielen, die so genannten *Schlüsselkompetenzen*, für deren Erwerb handlungspraktische Angebote der Schule besonders relevant sind. Es leuchtet unmittelbar ein, dass soziale Kompetenzen Schlüsselkompetenzen sind, die in zahllosen Situationen des sozialen und politischen Lebens zum Verständnis der Situation und zur Lösung von Problemen gefordert sind. Es handelt sich um Kompetenzen, die den Kernbereich des Handelns in Kontexten des bürgerschaftlichen Engagements erschließen. Was kann die Schule tun, um die Erfahrung eines Lernens zu ermöglichen, das den Schülern Kompetenz zur Lösung von Problemen vermittelt, die das Engagement der Bürger auf den Plan rufen?

Die OECD hat dafür drei Kernkompetenzen definiert, die in allen Bildungssystemen Geltung beanspruchen sollten: (a) selbstständig handeln können; (b) Werkzeuge (tools) konstruktiv und reflexiv nutzen können; (c) in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen bzw. gemeinsam handeln können. Jede dieser grundlegenden Kompetenzen lässt sich in eine Anzahl Schlüsselkompetenzen zerlegen, die für Leben und Lernen in und außerhalb der Schule in hohem Maße relevant sind. Kompetenzen des sozialen Handelns und Fähigkeiten des sozialen Verstehens geben den Ausschlag für die von der EU und vom Europarat in Anlehnung an die Vereinten Nationen definierten *Leitwerte*: Menschenrechte und Kinderrechte, Demokratie und Mitbestimmung, soziale Integration und Kohäsion sowie die Norm der Nachhaltigkeit. Wenn man die sozialen Kompetenzen in ihrer umfassenden Bedeutung als Bausteine einer demokratischen Lebensform, einer menschenrechtlich geprägten Praxis, einer soziokulturellen Integration ernst nimmt, müssen sie den Bildungs- und Erziehungsprozess insgesamt strukturieren und die schulische Praxis nachhaltig durchdringen. Das können sie nur, wenn sie konkret entfaltet und erfahrbar gemacht werden, d.h. auf die konkrete Praxis in der Schule heruntergebrochen, zur *Lebensform* einer Schule gemacht werden, die den Habitus bürgerschaftlichen Engagements bereits bei den Schülern kultiviert.

Wir kommen damit zur dritten Frage nach den Implikationen eines systemisch auf den Kompetenzerwerb ausgelegten Lernprozesses für die Gestalt der Schule und die Gestaltung des Schullebens:

Während die systemorientierte Reformdiskussion in Deutschland von den Problemen der Sicherung des ökonomischen Kapitals, von den individuellen Voraussetzungen des Zugangs zum Arbeitsmarkt bestimmt wird, ist sie in der Europäischen Union und darüber hinaus viel stärker von der Frage bestimmt, wie Schulen die Entwicklung *sozialen Kapitals* sichern können. Das Stichwort ist *Citizenship Education* und *Democracy Learning*. Der Versuch, Demokratielernen als schulisches Programm mit dem Ziel einzuführen, einen demokratischen Habitus für das Leben zu erwerben, also soziale, moralische und demokratische Kompetenzen zur Integration und gemeinsamen Gestaltung des Gemeinwesens als soziales Kapital der Individuen mit schulischen Mitteln in schulischen Lebensformen zu entwickeln, stößt in Deutschland, anders als in Skandinavien, England oder insbesondere Kanada, auf erhebliche Widerstände des Schulsystems und seiner Traditionen. Denn die ständisch gegliederte Halbtagschule mit ihrem rigiden Zeitregime, ihrer zur Abschottung führenden Gruppenverfassung und ihrer überwiegend frontalen Didaktik verfügt nicht über systemkompatible Voraussetzungen einer gemeinschaftlichen und gemeinschaftsorientierten Praxis. Eine solche Praxis muss folglich zu allererst bewusst entwickelt werden.

In dem von der BLK geförderten und vor kurzem beendeten Programm „Demokratie lernen und leben“, das nach der Föderalismusreform ohne Nachfolge und ohne Transfer geblieben ist, wurde ein relativ umfangreiches Repertoire demokratiepädagogischer Instrumentarien erprobt bzw. in einen konstruktiven Zusammenhang eingebettet, der von Formen des Lernens *über* Demokratie zu Instrumentarien des Lernens *für* Demokratie und bis zu Organisationsformen des Lernens *durch* Demokratie reicht. Diese Formen des Lernens reichen von Schulfeedback zwischen allen am schulischen Handeln beteiligten Akteuren über Projektlernen und partizipatorische Regulationsformen des Schullebens bis hin zu Formen der Teilhabe schulischer Akteure am Leben in der Kommune. Sie sind vielfach unmittelbar relevant für Formen des bürgerschaftlichen Engagements in der zivilen Gesellschaft, müssen indessen für dieses Ziel über die schuldemokratischen Zwecke weiterentwickelt und, wo dies erforderlich ist, für den Erwerb von Kompetenzen für bürgerschaftliches Engagement in einer demokratisch organisierten Zivilgesellschaft weitergehend präzisiert bzw. spezifiziert werden. Dafür haben wir eigens eine zivilgesellschaftliche Organisation gegründet, die *Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*, der freilich bislang sowohl die Massenbasis als auch eine nachhaltig wirksa-

me Förderung versagt geblieben sind. Im Sinne einer Präzisierung sollen hier drei Formate einer demokratiepädagogisch informierten Praxis herausgestellt werden, die zivilgesellschaftliche Partizipationsansätze unter komplementären Perspektiven einüben. Sie stellen entsprechend Ansätze dar, die Lernen *für* eine zivilgesellschaftliche Praxis mit Lernen *durch* eine solche Praxis (bzw. im Rahmen einer dergestalt realisierten Praxis) miteinander verbinden. In dem ersten dieser Formate wird das Augenmerk der Handelnden auf den demokratischen Prozess am Lebensort Schule gerichtet. Im zweiten Format wird der Blick aus der Schule heraus auf die gesellschaftliche Realität außerhalb der Schule gerichtet; in dem dritten Format schließlich aktiviert das Engagement der Handelnden die zivilgesellschaftliche Teilhabe aktiver Bürger an der Schule – in eine Schule hineinwirkend, die dabei zu *ihrer* Schule wird.

Die drei perspektivisch unterschiedlichen schulischen Handlungsformen sollen hier kurz beschrieben werden: Eine privilegierte Form des Lernens demokratischer Partizipation in der Schule ist der *Klassenrat*. Hier erwerben alle beteiligten Kinder die grundlegenden Kompetenzen, die sie für die Mitbestimmung in einer demokratischen Gesellschaft brauchen: sich und andere als Akteure zu respektieren, den Perspektivenwechsel, d.h. die Perspektive des Anderen zu übernehmen und die eigene Perspektive mit den Perspektiven anderer zu koordinieren, Empathie zu üben, Kompromisse zu schließen, mit Differenz umzugehen. Im Klassenrat üben alle Kinder Verantwortung in verschiedenen Rollen ein – sie leiten eine Versammlung, sie führen ein Protokoll, sie achten auf den Zeitverlauf, sie entwickeln Regeln und Konventionen, sie sorgen dafür, dass sie eingehalten werden. So erfahren sie, welches Können die Moderation demokratischer Prozesse erfordert. Rollenwechsel und Vertretung in gewählten Gremien im Rahmen eines demokratischen Systems schulischer Mitbestimmung und Delegation tragen dazu bei, Kompetenzen zum Handeln in komplexen Systemen und Fähigkeiten zum Umgang mit Konflikten zu erwerben – und dabei zwischen Personen und Strukturen zu unterscheiden. Sie müssen sozial verantwortlich handeln, verhandeln und sachhaltig urteilen lernen. Die Lösung alltäglicher Konflikte und die Diskussion alltäglicher Dilemmata bilden entgegenkommende Verhältnisse für soziale, moralische und demokratische Lernprozesse.

Als privilegierte und herausgehobene Form des Lernens in der zweiten Perspektive kann das *Service Learning* gelten, in der kooperativ organisierte, moralisch gerechtfertigte, sinnhaft begründete (soziale) Leistungen im Dienste des Gemeinwesens bzw. gemeinschaftlicher Zielsetzungen erbracht werden. Während der Klassenrat den Blick auf das partizipatorische Handeln am Lernort Schule richtet, wendet Service Learning den Blick vom schulischen Handlungssträ-

ger nach außen, auf die soziale Welt und ihre tangiblen Probleme. Dabei ist konstitutiv für den Prozess des Service Learning, dass dieses nicht nur Handeln vor Ort, sondern zugleich Gegenstand der Reflexion und der Analyse im Unterricht ist. Service Learning verbindet also eine engagierte zivilgesellschaftliche Praxis mit analytischer Reflexion auf die sozialen Probleme, die in projekttypischer Form inmitten der Gesellschaft informationsintensiv bearbeitet werden.

In einer dritten hier vorgeschlagenen komplementären Perspektive soll ein zivilgesellschaftlich engagierter *Dienst am Lernen* praktiziert werden: So stellen z. B. Senioren ihre Kompetenzen Schülern und Lehrern zur Verfügung, indem sie Schülern, je nach Alter und Bedürfnis differenziert, Lese- oder Lernhilfen anbieten, soziale Probleme mit ihnen lösen, Konflikte schlichten, berufsvorbereitende Hilfsangebote zur Verfügung stellen, Integrationsarbeit mit Eltern oder Hausaufgabenhilfe leisten (vgl. Seniorpartner in School, [www.seniorpartnerin-school.de/](http://www.seniorpartnerin-school.de/)). Aber es müssen keineswegs nur Senioren sein, die solche zivilgesellschaftlichen Leistungen für die Schule erbringen, und es müssen keineswegs nur Lern-Hilfeleistungen sein, die sie erbringen (vgl. das Bürgernetzwerk Bildung der Vereinigung Berliner Kaufleute und Industrieller, das Sybille Volkholz ins Leben gerufen hat).

Service Learning hat ein gewisses Maß an Anerkennung, pädagogischer Institutionalisierung sowie theoretischer Durchdringung erreicht und erste Erfolge auch als organisierte Form einer universitären Lehre im sozialwissenschaftlichen Kontext erzielt. „Serving Learning“ – die zivilgesellschaftliche Beteiligung und partizipative Mitwirkung an der Schule – ist dagegen noch marginal und pädagogisch in den Anfängen, wenn auch vielversprechend. Der Ansatz bedarf noch der zivilgesellschaftlichen Organisation, Mobilisierung und Begründung. Aber „Serving Learning“ birgt gemeinsam mit dem Service Learning das Versprechen gegenseitiger Durchdringung von Zivilgesellschaft und Schule, von Partizipation und Lernen, von Pädagogik und bürgerschaftlichem Engagement: das Versprechen einer genuin bürgerschaftlichen und zivil engagierten Demokratiepädagogik.

#### IV

Die demokratiepädagogisch aktive Durchdringung von Schule und Zivilgesellschaft wirft nun die Frage auf, wie die Schule beschaffen sein sollte, welche – in Übereinstimmung mit den Leitwerten der Europäischen Union, des Europarats und der OECD – Menschen- und Kinderrechte, Demokratie, Soziale Inklusion und Nachhaltigkeit, die Praxis von Kooperation, Parti-

zipation und bürgerschaftlichem Engagement als biografisch entscheidende, gemeinschaftsprägende und dementsprechend nachhaltige Ziele in das Zentrum der Bildungsprozesse rückt. Eine zivilgesellschaftlich aktive Schule ist notwendig eine Schule des Empowerments, des konstruktiven Umgangs mit Diversität, der Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen. Das operative Programm der diesen Zielen entsprechenden fördernden, fairen und aktivierenden Schule lässt sich durch drei logisch wie operativ miteinander verbundene pädagogische Ziele bestimmen, die zugleich die psychologisch und sozial operativen Determinanten des bürgerschaftlichen Engagements sind. Dies sind: *Anerkennung, Selbstwirksamkeit, Verantwortung*.

Die Selbstwirksamkeit des Subjekts setzt seine Anerkennung voraus, und sie geht aus der Anerkennung hervor, die es erfährt. Selbstwirksamkeit ist das psychologische Korrelat von Empowerment und sowohl Voraussetzung wie Folge der Handlungskompetenz, ohne die es keine Verantwortungsübernahme gibt, denn diese folgt aus der subjektiven Erfahrung, zum Handeln fähig zu sein. Ohne diese Erfahrung der eigenen Handlungsfähigkeit kann es die Zuschreibung von Verantwortung für Handeln durch das Subjekt nicht geben. Eine pädagogische Institution, die nach diesen Maximen im Dienste dieser Ziele handelt, wird ihre Pädagogik egalitär, kooperativ, fair, flexibel und entwicklungsorientiert gestalten. Unser Schulsystem schließt pädagogisches Handeln nach diesen Maximen zwar nicht aus, doch erschwert es ungemein. Ein sozial selektives und entwicklungswidrig viel zu frühzeitig auslesendes, ständisch gegliedertes, heterogenitätsfeindliches und Diversität abwehrendes, zeitlich rigide strukturiertes Halbtagsystem wird nicht leicht die pädagogischen, sozialen und organisatorischen Spielräume einrichten, die für eine Schule der Anerkennung, der Selbstwirksamkeitsentwicklung und der Verantwortungsübernahme so wichtig sind wie die Luft zum Atmen.

#### Literatur

- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence: a conceptual clarification*. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, pp. 45-65.