

Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“

Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser

Vorbild auch für Deutschland:

»Education for Citizenship« in England

Anne Sliwka

Berlin, Februar 2005



Vorbild auch für Deutschland: »Education for Citizenship« in England

Anne Sliwka

1. Die Anfänge einer »Bürgerbildung«

Keine zentrale Steuerung

Das fast vollständige Fehlen einer zentralen Steuerung englischer Schulcurricula bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hatte zur Folge, dass es jeder Schule überlassen blieb, wie sehr sie die Verfassung und das politische Handeln zum Thema schulischen Unterrichts machen wollte.

Die Folge davon war, so Joseph Priestley (1765) in seinem »Essay on a course of Liberal Education for Civil and Active Life«, ambivalent: Einerseits verhinderte der Mangel an zentraler Curriculumsteuerung eine Indoktrinierung von Schülern durch den Staat, andererseits blieb die Vermittlung von Wissen über Verfassung, bürgerschaftliches Handeln in Staat, Politik und Wirtschaft den sehr spärlichen Initiativen einzelner Lehrer überlassen.

Ablehnung
republikanischer
Bürgerbildung

Einer republikanischen Bürgerbildung, wie die Engländer sie in Frankreich beobachteten, wurde die Vorbildfunktion für die britischen Inseln abgesprochen. Sie sei erst durch die Unruhen der Französischen Revolution notwendig geworden und angesichts des von Kontinuität geprägten Verlaufs der englischen Geschichte schlicht nicht notwendig (vgl. Quesel, 2003, S. 335).

Bis 1850 schien sich daran wenig verändert zu haben, wie bei Herbert Spencer nachzulesen ist: »Of the knowledge commonly imparted in educational courses, very little is of service for guiding a man in his conduct as a citizen.« (Spencer, 1861, S. 34–35). Mit den Wahlrechtsreformen von 1867, die einem wachsenden Anteil der Bevölkerung Möglichkeiten zur politischen Teilhabe boten, wurden der Bürger und seine Rechte und Pflichten dann ab 1870 Stoff schulischer Vermittlung.

Wichtigstes Instrument:
Unterrichtsfach Geschichte

Von H. O. Arnold Fosters »Citizen Reader« verkauften sich zwischen 1885 und 1916 immerhin eine Viertelmillion Exemplare. Dennoch blieb das Fach Geschichte, das seit etwa 1870 unterrichtet wurde, das wichtigste Instrument zur Vermittlung von Wissen über die Rolle des Bürgers in Staat und Gesellschaft.

In Reaktion auf die faschistischen Bewegungen in Kontinentaleuropa entstand 1934 die »Association for Education in Citizenship« (AEC). Ihre Gründer waren davon überzeugt, dass Lehrer professionell zusammenarbeiten sollten, um die Schulen bewusst zu »bulwarks of liberal democracy« (Heater, 2001, S. 2), also Einrichtungen zur Verteidigung der liberalen Demokratie zu machen.

1949: Erstmals Civic
Education im Curriculum

Der AEC gelang es, eine Reihe prominenter Persönlichkeiten von ihrer Aufgabe zu überzeugen, aber ihr Einfluss auf schulische Curricula blieb bis 1949 eher gering. Erst dann erschien die erste Publikation der Regierung, die unter dem Titel »Citizens Growing Up« (Ministry of Education 1949) Ziele einer Civic Education festlegte.

Als 1965 die Schulpflicht für Schüler bis zum 16. Lebensjahr ausgeweitet wurde, ging dies einher mit neuen Empfehlungen zum Inhalt einer Civic Education für 15- und 16-Jährige. Folgende Inhalte sollte ihnen in der Schule vermittelt werden: »The rule of law, a sense of justice, a willingness to accept responsibility,

an honourable carrying out of undertakings freely entered into, a sense of debt to the past and responsibility towards the future, government by consent, respect for minority views, freedoms of speech and action and readiness to recognize that freedom depends on trust, friendship and individual responsibility for the manner in which they are exercised« (Schools Council, 1965, § 68).

Eine Reihe unterschiedlicher Organisationen wie zum Beispiel die Association for Teaching the Social Sciences (gegründet 1963), die Political Association (gegründet 1969), die Citizenship Foundation (gegründet 1989), das National Centre for Citizenship Studies an der Universität von Leicester (gegründet 1991) unterstützen Lehrer, die Anregung und Unterstützung für ihren Unterricht in Civic Education suchen.

Ablehnende Haltung unter
Thatcher

Während der Thatcher-Regierung war von offizieller Seite wenig Begeisterung für Civic Education zu spüren. Viele Bildungspolitiker teilten die Überzeugung von Junior Minister Rhodes Boyson: »Politics, like sex education, should be left to the family. Schools can become the depository for all the problems society doesn't know what to do about.« (zit. n. Heater, 1986, S. 34) Dementsprechend verbot der Education Act von 1996 allen Schulleitern und Lehrern »the promotion of partisan political views in the teaching of any subject in the school« (ebd.).

Letztlich gab das wachsende Desinteresse von Jugendlichen an der Politik den Ausschlag dafür, dass »Citizenship« schon 1989 zu einem der fächerübergreifenden Themen im National Curriculum erklärt wurde. Eine 1995 veröffentlichte Demos-Studie kam zu dem Fazit, dass Politik für viele Jugendliche in Großbritannien zum Schimpfwort geworden sei (Wilkinson, & Mulgan, 1995).

Misstrauen gegenüber
traditionellen Institutionen

Eine Reihe unterschiedlicher Erhebungen bestätigte in der zweiten Hälfte der 90er Jahre für Großbritannien, was sich auch für die USA und die Bundesrepublik Deutschland empirisch belegen lässt: Während junge Menschen der offiziellen Politik der Parteien, Gewerkschaften und Verbände mit zunehmender Skepsis gegenüberstehen, ist die Bereitschaft zum Engagement für soziale oder ökologische Initiativen vor Ort gleich bleibend hoch oder sogar ansteigend.

2. »Education for Citizenship« – Kontroversen und konzeptionelle Klärungen

Private oder öffentliche
Angelegenheit?

Der Einführung von Citizenship Education als verpflichtendem Kernbereich schulischer Bildung im Jahre 2002 ging eine recht kontroverse Debatte voran. Kernfrage war, ob Citizenship, vielleicht am besten als »demokratisches Engagement« zu übersetzen, eine private oder eine öffentliche Angelegenheit sei (Gearom 2003).

»Thick conception« ...

Wenn das Engagement für die Demokratie als öffentliche Aufgabe angesehen wird, leitet sich daraus eine starke Rolle (»thick conception«) einer Erziehung zum bürgerschaftlichen und demokratischem Engagement ab.

... vs. »thin conception«

Wird demokratisches Engagement hingegen im privaten Entscheidungsbereich eines Menschen verortet, ist die Bedeutung einer Erziehung zu einem solchen Engagement in staatlichen Schulen nur schwach zu begründen (»thin conception«). Die Aufgabe einer solchen Erziehung käme dann eher Institutionen im privaten Bereich zu, wie zum Beispiel Familien, Vereinen und anderen freiwilligen Zusammenschlüssen.

	<p>Beide Ansätze sind in der englischen Literatur kritisiert worden: der »starke« Ansatz, da er möglicherweise aufgrund mangelnder Objektivität zu möglicher Indoktrinierung in der Vermittlung führen kann, der »schwache« Ansatz, da er Schüler nicht auf reale gesellschaftliche Kontroversen und Problemsituationen vorbereitet, in denen sie zwangsläufig Verantwortung übernehmen müssen (Kerr, 2003, S. 12).</p>
<p>Bloße Wissensvermittlung vs. Integration in komplexe Lernarrangements</p>	<p>Darüber hinaus gab es Kontroversen darüber, ob die Vorstellung von Citizenship entlang eines Kontinuums eher minimal oder maximal auszulegen sei. Minimale Interpretationen heben den Aspekt der Wissensvermittlung hervor: Durch die Vermittlung historischen und politischen Fachwissens sollen bei Schülern die Grundlagen für das Verstehen von politischen Prozessen geschaffen werden. Das dominante Vermittlungsmodell ist der lehrerzentrierte Unterricht. Lernergebnisse dieses Ansatzes lassen sich in Form von Leistungstests relativ einfach erheben. Umfassende Definitionen von Citizenship (Kerr, 2003, S. 13) gehen deutlich über die reine Wissensvermittlung hinaus: In solchen Interpretationen von Citizenship Education ist die kognitive Wissensvermittlung in komplexe Lernarrangements integriert, in denen Schüler selbst handelnd tätig werden.</p>
	<p>Beispiele solcher Lernarrangements sind längerfristige Forschungsprojekte, Simulationen und Service-Projekte in und für die Gemeinde. Lernziele der umfassenden Interpretation von Citizenship sind über den Wissenserwerb hinaus die Entwicklung von Fertigkeiten (»skills«), Werten (»values«) und Einstellungen (»attitudes«). Durch verständnis- und erfahrungsintensives Lernen und Handeln innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers sollen Schüler transferfähige Kompetenzen zum demokratischen und bürgerschaftlichen Engagement in authentischen Situationen entwickeln.</p> <p>Eine dritte, in der Literatur aus Großbritannien weit zitierte Möglichkeit der Konzeptualisierung (Kerr, 2003, S. 14) ist eine Unterscheidung in eine »education about citizenship«, »education through citizenship« und »education for citizenship«.</p>
<p>Education about/through/for citizenship</p>	<p>»Education about citizenship« umfasst, vergleichbar der »thin conception«, die Vermittlung von historischem Wissen sowie institutioneller Strukturen und politischer Prozesse. »Education through citizenship« beschreibt ein Lernen durch Erfahrung: Schüler lernen durch reale Partizipationserfahrungen in Schule und Gemeinde. »Education for citizenship« umfasst beide Ansätze und geht deutlich darüber hinaus.</p>
<p>Kognitive, affektive und praktische Dimension</p>	<p>Das Bildungsprogramm, das sich daraus ableitet, zielt darauf ab, bei Schülern die kognitive Dimension des politischen Wissens und Verstehens, die affektive der Werte und Haltungen und die praktische der Fertigkeiten zu entwickeln, um sie in die Lage zu versetzen, Demokratie als aktive Bürger zu gestalten. Dieser Ansatz beinhaltet eine ganzheitliche Verknüpfung des politischen Lernens und des Demokratielernens mit dem ganzen Bildungsprozess vom Kind zum Erwachsenen in den unterschiedlichen Fächern der Schule.</p>

3. Eine starke Konzeption von Citizenship als Grundlage eines neuen pädagogischen Aufbruchs

»Civic republicanism«

Ein liberal-individualistischer Ansatz von »Citizenship« zielt primär darauf ab, Bürger in ihrer Wahrnehmung von Rechten (z. B. dem Recht auf freie Meinungsäußerung) zu schulen: »The individual must enjoy as much liberty as possible, which is guaranteed by regular – if not frequent – opportunities for the common people to replace one set of rulers with another that is more to their taste.« (Potter 2004, S. 44) Der so genannte Crick Report (Crick 1998) hingegen, der die Grundlage dafür bot, »Citizenship« im Jahr 2000 zu einem essenziellen Teil des schulischen Bildungsauftrags zu erklären, entschied sich deutlich für eine stärkeren Ansatz, den »civic republicanism«.

Dieser Ansatz betont Rechten und Pflichten gleichermaßen und bietet Schülerinnen und Schülern reichhaltige Erfahrungsräume für das Erleben dieser mit Citizenship verbundenen Rechte und Pflichten. Zusammenfassen lässt sich »civic republicanism« als »version of democracy that encourages citizens to take part in the full range of civic activities rather than to a more individual vision of personal liberty« (Potter, 2004, S. 44) beschreiben. Das wiederum bedeutet:

- keine Rechte ohne Pflichten
- keine Macht ohne demokratische Strukturen
- keine Autonomie/Freiheit ohne Gemeinschaft (»community«)
- keine Diversität ohne Inklusion

Grundlage: T. H. Marshalls
»Citizenship and
Social Class«

Theoretisch bezieht sich der von Bernhard Crick und den anderen Mitgliedern der Kommission propagierte »civic republicanism« auf T. H. Marshalls (1950) grundlegendes Werk »Citizenship and Social Class«, in dem Rechte und Pflichten der Bürger für drei grundlegende Bereiche definiert werden: Im »zivilen Bereich« beinhalten sie Grundrechte wie zum Beispiel die Meinungs-, Assoziations- und Religionsfreiheit. Im »politischen Bereich« enthalten sie das Recht zum politischen Handeln, also zum Beispiel zur aktiver und passiver Wahl, zur Bildung von politischen Vereinigungen und zur politischen Meinungsäußerung in einer freien Presse, im »sozialen Bereich« Ansprüche auf soziale Unterstützung zum Beispiel im Fall von sozialer Benachteiligung, Krankheit, Alter oder Not.

Rechte bedingen Pflichten

Zu allen diesen Rechten lassen sich entsprechende Pflichten benennen: So leitet sich aus dem Recht auf freie Meinungsäußerung auch die Pflicht ab, die Meinung anderer Menschen zu tolerieren und respektieren und entsprechende Formen des fairen Austauschs von Meinungen zu finden. Aus dem Recht auf politische Teilhabe lässt sich die moralische Pflicht zur politischen Beteiligung ableiten, da ein demokratischer Wettstreit um die besten Entwürfe auf Partizipation möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger angewiesen ist. Aus dem Recht auf soziale Unterstützung im Falle von sozialer Benachteiligung und Not leitet sich für die Stärkeren und Bessergestellten die Pflicht zu Solidarität und aktiver Hilfeleistung ab. Trotz dieses anspruchsvollen und weit reichenden Ansatzes einer Citizenship Education stellte der Crick-Report deutlich dar, dass aktives Lernen unter hoher Motivation eine notwendige Bedingung für den Erfolg dieses neuen Kernbereichs des nationalen Curriculums sein würde.

Annäherung an Dewey

Da Schüler sich von Citizenship Education weder berufliche noch unmittelbar wirksame akademische Vorteile erhofften, müssten Schulen in der Umsetzung dieses neuen Ansatzes sehr bewusst auf die Erzeugung von intrinsischer Motivation bei Lernenden achten: »It is vital that pupils are provided with structured opportunities to explore actively aspects, issues and events through school and community involvement, case studies and critical discussions that are challenging and relevant to their lives.« (Crick, 1998, S. 39)

Mit dieser neuen Fokussierung auf schülerzentrierte Formen des aktiven Lernens, die Motivation wecken und Freude machen sollen, hat sich der englische Diskurs über Civic Education Ende der 90er Jahre dem amerikanischen Ansatz von Lernen durch Erfahrung und Reflexion in Dewey'scher Tradition angenähert. Ähnlich wie in amerikanischen Modellen einer »experiential«, also erfahrungsinintensiven Civic Education ist jetzt auch in England die Rede davon, dass Sphären der bürgerschaftlichen Verantwortung sich wie konzentrische Kreise vom überschaubaren Handlungsraum der Gemeinde bis hin zu einer globalen Verantwortung entwickeln: Für jeden Bereich des Bürgerhandelns, so der Crick Report, »there might be a school, local, national, European, Commonwealth or global context« (Crick, 1998, S. 44).

4. »Education for Citizenship« als verbindliche Aufgabe der Schule

Als Ergebnis der Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools wird die Vermittlung von Citizenship mit der Verabschiedung des überarbeiteten National Curriculum im Jahr 2000 zu einer Kernaufgabe von Schule erklärt. Das im September 2002 eingeführte Kernfach »Citizenship« orientiert sich an einer starken und maximalen Interpretation von Citizenship und zielt auf eine »education for citizenship« ab.

Der bereits erwähnte, dem Gesetz zugrunde liegende Crick-Report benennt drei inhaltliche Kernbereiche einer Citizenship Education:

Drei Kernbereiche

- »social and moral responsibility
- community involvement and
- political literacy« (Crick, 1998, S. 13)

Anstelle eines detaillierten Curriculums werden für die vier Schulstufen (»key stages«) jeweils ergebnisorientierte Bildungsstandards definiert, deren Erreichung vom Office for Standards in Education (Ofsted), der englischen Schulinspektionsbehörde, durch externe Evaluation überprüft und damit verbindlich werden.

Um der Vielfalt an bereits vorhandenen Ansätzen einer Civic Education an englischen Schulen gerecht zu werden, sieht der Erlass größtmögliche Flexibilität vor, um die Ziele zu erreichen: Fünf Prozent der gesamten Zeit, die ein Schüler in der Schule verbringt, sind der Citizenship Education zu widmen.

Freiheit der Mittel für die Einzelschule

Auf die Tatsache, dass sich an Schulen in England bereits eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte zur Realisierung von Civic Education entwickelt hatte, reagierte die Kommission also mit einer flexiblen und zugleich verbindlichen Rege-

Ziel: Nachhaltige
Partizipation

lung: Jede Schule kann selbst entscheiden, ob sie Citizenship Education in Form von Blockveranstaltungen, Projekttagen oder Modulen anbietet, ob sie ein eigenes Schulfach daraus macht oder »Citizenship« als fächerübergreifenden Auftrag im Rahmen anderer Fächer unterrichtet.

Citizenship Education, so die Kommission, erfordere auf jeden Fall ein Gesamtkonzept, das unbedingt auch Fragen nach dem Ethos und der Kultur der Schule und ihrer strukturellen Organisation einschließt (Crick, 1998, S. 23–25).

Zentrales Ziel der Citizenship Education ist der Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen, die Schüler dazu in die Lage versetzen und motivieren, sich über ihre Schulzeit hinaus aktiv in Staat und Zivilgesellschaft zu engagieren. Die Erreichung dieses Zieles hängt, so die Kommission, auch davon ab, ob Schüler die eigene Schule als einen Ort erlebt haben, dessen Kultur und Strukturen Schüler in ihrem Engagement anerkannt und gestärkt haben. Citizenship ist eine demokratische Lebensform (»A way of life«) und muss sich daher im Ethos, im Klima und der demokratischen Kultur der Schule widerspiegeln.

Citizenship wird für Schüler durch Partizipation und reale Erfahrung erlebbar. Citizenship beschreibt also einen demokratischen Sozialisationsprozess, für dessen Umsetzung die gesamte Schule Verantwortung trägt und dessen Umsetzung als zentraler schulischer Bildungsauftrag von der Schulaufsicht evaluiert wird (Potter 2002, S. 13–19). Schülerinnen und Schülern sollen die Schule als aktive Bürger (»active citizens«) verlassen, die durch »social and moral responsibility, community involvement und political literacy« (Crick, 1998, S. XX) als gestaltende Kräfte am sozialen und politischen Leben der Gesellschaft mitwirken können.

Von der Vorgabe konkreter Innovationen, wie zum Beispiel des Service Learning oder der flächendeckenden Einführung von School Councils, sah die Kommission ab, um die Schulen zunächst nicht zu überfordern, empfahl aber gleichzeitig, dass solche strukturellen Innovationen ausdrücklich von der Schulinspektion berücksichtigt werden sollten (Crick, 1998, S. 25).

In Reaktion auf die Einführung der Verpflichtung zur Umsetzung von Citizenship Education hat Ofsted drei Leitlinien für die Überprüfung der Umsetzung des »citizenship requirement« erlassen: Schulen können Citizenship Education in einer Art und Weise durchführen, die ihrer Kultur und dem Kontext, in dem sich die Schule befindet, am ehesten entspricht. In diesem Spielraum überprüft Ofsted, ob eine Schule

- das notwendige Wissen vermittelt, damit ihre Schüler als aufgeklärte Bürger am öffentlichen und politischen Leben teilnehmen können;
- Gelegenheit erhalten, ihre Kompetenzen in Kommunikation und eigenständiger Forschung zu entwickeln und
- Gelegenheit haben, an demokratischen Prozessen aktiv zu partizipieren und in Schule und Gemeinde verantwortlich zu handeln (Breslin 2003, S. 34).

Berichtspflicht

Jede Schule in England ist darüber hinaus verpflichtet, über Umsetzung dieser Ziele den Eltern gegenüber jedes Jahr in Form eines schriftlichen Berichts Rechenschaft abzulegen und in einem so genannten »statement of attainment« den Leistungs- und Entwicklungsstand aller 11- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler am Ende von Key Stage 3 zu dokumentieren.

Vor dem Hintergrund des auf Autonomie der Einzelschule basierenden Konzepts verzichtet Ofsted bewusst darauf, ganz bestimmte Vorgaben über Methoden der Vermittlung von Citizenship, bestimmte Formen der Leistungsbewertung oder eine bestimmte Zeitstrukturen zu machen.

Die Inspektoren erkennen an, dass viele Schulen bereits erfolgreiche Ansätze der Citizenship Education praktizieren und verweisen auf die emergente Natur der neuen Disziplin (Breslin 2003), die einen möglichst großen Freiraum zur Entwicklung innovativer qualitativvoller Ansätze erforderlich mache. Schulen werden explizit ermutigt, eine eigene Konzeption zu entwickeln und vorzulegen. Sie soll eine zu der Kultur der Schule passende Mischung aus unterschiedlichen Ansätzen der Vermittlung von Citizenship enthalten, z. B.

- durch ein eigenes Unterrichtsfach
- durch klar erkennbare Module im Fach PSHE (Personal, Social and Health Education)
- durch fächerübergreifende Themen in unterschiedlichen Hauptfächern des Curriculums
- durch Vollversammlungen der Schüler und Lehrer
- durch Tutorate oder Mentorate
- durch Aktivitäten und Foren, in denen Schüler durch Partizipation und verantwortliches Handeln zur Entwicklung ihrer Schule und Gemeinde beitragen können

Zur Unterstützung von Innovationen, die über die Schule hinaus in die Gemeinde wirken, regt die Kommission die Schaffung von »community forums«, in denen lokale Amtsinhaber, Jugendliche, Lehrer, Eltern, Polizisten, Vertreter der Kirchen und interessierte Bürger zusammenkommen, um über Formen einer Citizenship Education in der Kommune zu sprechen und konkrete Projekte zu entwickeln. Kompetenzen, die von den Schülern in Service-Learning-Projekten erworben werden, sollen von offizieller Seite zertifiziert werden.

5. Demokratielernen und politische Bildung: Kein Gegensatz

Das Beispiel der »Education for Citizenship« an Schulen in England zeigt, dass Demokratieverziehung und politische Bildung nicht in einem Gegensatz stehen müssen, sondern sich vielmehr gegenseitig bedingen und stärken. Dazu ist es jedoch notwendig, dass Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft, Praktiker und Wissenschaftler konstruktiv zusammenarbeiten.

Eine von David Kerr geleitete Arbeitsgruppe bei der National Foundation for Educational Research (NFER) ist nun mit der Evaluation des neuen »citizenship requirement« in Form einer Langzeitstudie beauftragt worden. Auf die Ergebnisse darf man auch im Hinblick auf die weiteren Entwicklungen der Demokratieverziehung in Deutschland sehr gespannt sein.

Literatur

- Andrews**, G. (Hrsg.) (1991). *Citizenship*. London: Lawrence and Wishart.
- Association for Education in Citizenship (1936). *Education for Citizenship in Secondary Schools*. London: Oxford University Press.
- Bhavnani**, K. K. (1991). *Talking politics: A psychological framing for views from youth in Britain*. New York: Cambridge University Press.
- Breslin**, T. (2003). »Calling Citizenship to account: assessment, inspection and the quest for quality«. *Teaching Citizenship*, 6, 32–35.
- Crick**, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA. Auch online erhältlich unter www.bettybookmark.com/pdfs/crick_report_1998.pdf.
- Crick**, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- Gearom**, L. (Hrsg.) (2003). *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School*. London: Routledge Falmer.
- Heater**, D. (1990). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London: Longman.
- Heater**, D. (2001). »The History of Citizenship Education in England«. *The Curriculum Journal*, (12) 1, 103–123.
- Heater**, D., (1986). »The Politics of Political Education«. *Westminster Studies in Education*, (9).
- Heater**, D. (1999). *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press.
- Kerr**, D. (2003a). »Citizenship: Local, National and International« In L. Gearom (Hrsg.), *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School* (S. 5–27). London: Routledge Falmer.
- Kerr**, D. (2003b). *Citizenship Education in England: The Making of a New Subject*. *Sowi-Onlinejournal*. www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/pdf/england_kerr.htm.
- Kerr**, D., & **Cleaver**, E. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review – Citizenship Education One Year On – What Does it Mean? Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England*. DfES Research Report 532. London: DfES.
- Kerr**, D., **Ireland**, E., **Lopes**, J., **Craig**, R., & **Cleaver**, E. (2004). *Making Citizenship Education Real. Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report: First Longitudinal Survey*. DfES Research Report 531. London: DfES.
- Kerr**, D. (1999). *Re-examining Citizenship Education: The Case of England*. Slough: NFER.
- Kerr**, D. (1999). *Re-examining Citizen Education in England*. In J. Torney-Purta, u. a. (Hrsg.), *Civic Education – across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project* (S. 201–227). Amsterdam: IEA.

- Marshall**, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milligan**, D., & **Miller**, W. (Hrsg.) (1994). *Liberalism, Citizenship and Autonomy*. Aldershot: Avebury.
- Ministry of Education** (1949). *Citizens Growing up*. Pamphlet No. 16. London: HMSO.
- Oldfield**, A. (1990). *Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World*. London: Routledge.
- Potter**, J. (2002). *Active Citizenship in Schools*. London: Kogan Page.
- Priestley**, J. (1765). *An Essay on a course of Liberal Education for Civil and Active Life*. London
- Quesel**, C. (2003). »Perspektiven politischer Bildung in England«. *Zeitschrift für Politik*, (50) 3, 335–348.
- Rocke**, M. (1992). *Rethinking Citizenship: Welfare, Ideology and Change in Modern Society*. Cambridge: Polity Press.
- Sliwka**, A. (2001). *Civic Education: Anglo-amerikanische Ansätze und Methoden einer Erziehung zur Demokratie und Zivilgesellschaft*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Spencer**, H. (1861). *Education: Intellectual, moral and physical*. New York: Appleton.

Die Autorin

Anne Sliwka, Dr., geb. 1969, Studium der Geschichte, der Politikwissenschaft und der Erziehungswissenschaft an den Universitäten Bonn, Paris (Pantheon-Sorbonne) und Oxford. Promotion an der University of Oxford über den Transfer und die Gründung angelsächsischer Liberal Arts Colleges in Indien. Mitarbeit im Internationalen Netzwerk innovativer Schulsysteme (INIS). Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Erfurt.

Jetzt Leiterin des Programms CIVIC-S »Demokratie lernen & leben« der Freudenberg Stiftung, der Stiftung Mercator und der Bund-Länder-Kommission; Dozentin für Pädagogik an der Universität Mannheim.

Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte: Verantwortungslernen/Service Learning, »civic education« in Schule und Hochschule, Organisationsentwicklung und Innovation im Bildungswesen.

© 2005 Anne Sliwka

Dieser Artikel erschien zuerst in leicht anderer Form im Heft 4/2004 der Zeitschrift »*kursiv* – Journal für Politische Bildung«.

Die Beiträge zur Demokratiepädagogik stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung:

www.blk-demokratie.de

Redaktion: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Michael Segeritz, Mathias Berner, Alexa Samson