

Arbeitspapiere

zum Ausbildungstag

Block 1, AV 2

Soziales und Politisches: Demokratiebildung

A-GS-SUG-0135



Veranstaltung

02.10.2024

OGGS Falkenberg, Norderstedt

Inhalte

- Unterrichtshospitation Frau Fimmen (Getreideernte früher und heute)
- guter Sachunterricht
- Kompetenzorientierung
- Gruppenarbeit Erstellung UE
- Demokratiebildung

Literatur

verbindlich

- Iris Baumgardt: Demokratie in die Schule
- Julia Becker: Reale Probleme hinterfragen: Demokratiebildung im Sachunterricht
- KMK Beschluss Demokratie

weiterführend

- Hanns Petillon: Soziales Lernen, Ziele und Methoden
- Cornelia Eder: Klassenrat - Schülerkonferenz - Schülerrat
- Adeline Heim: "Hier sind wir am Wort!"

verbindliche Literatur

Demokratie in die Schule!

Die Grundschule als Ort für Demokratie im Kleinen

IRIS BAUMGARDT Die Demokratie ist kein Selbstläufer – und ebenso wenig fallen mündige Bürgerinnen und Bürger vom Himmel. Eine lebendige Demokratie ist auf die demokratische Handlungskompetenz ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen. Wie jede andere Kompetenz muss diese angeeignet, ausdifferenziert und vertieft werden. Sei es mit der Gestaltung des Schulhofes oder der Klassenzimmerwände, durch die Auswahl von Unterrichtsthemen oder die Inhalte von Schul- und Klassenregeln – in der Grundschule, insbesondere im sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, um Demokratie von Anfang an zu lernen.



Foto: © colourbox.com

Demokratie in der Grundschule

Demokratie setzt sich aus den beiden griechischen Wortbestandteilen ‚demos‘ (Volk) und ‚kratein‘ (herrschen) zusammen. Doch was genau ist jetzt mit Demokratie gemeint? Die eine Definition von Demokratie gibt es nicht. Idealtypisch können verschiedene demokratietheoretische Ansätze (z.B. die liberale, pluralistische, elitäre, ökonomische, kritische, partizipative, sozialistische bzw. die systemtheoretische Demokratietheorie, zusammenfassend vgl. Guggenberger 2010) unterschieden werden. Als Zieldimension von Bildung in der Grundschule ist u. a. die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und zur

Solidarität (Klafki 1992, 13) zu nennen. Vor diesem Hintergrund ist der Bezug zu kritisch-partizipativen Demokratietheorien eher naheliegend als beispielsweise zu rational-choice-Ansätzen, die den homo oeconomicus als Menschenbild in den Fokus stellen und damit die genannten Zieldimensionen von Bildung ad absurdum führen (vgl. Baumgardt 2013). Als geeigneter Rahmen dient hier das Demokratieverständnis von Dewey, der verschiedene Aspekte von partizipativen, kritischen und liberalen Ansätzen zusammenführt: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey et al. 1916/2011, 121).

Die Grundschule ist ein recht überschaubarer, klar abgegrenzter Ort, an dem Kinder, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Verwaltungsmitarbeiter viel Zeit miteinander verbringen. Die einzelnen Akteursgruppen wie Lehrkräfte bzw. Eltern oder Kinder einer inklusiven Schule haben mitunter sehr unterschiedliche Vorstellungen von Inhalten und Methoden des Unterrichts, der Art des Umgangs miteinander usw. Und natürlich werden auch innerhalb dieser Gruppen Fragen wie die der Leistungsbewertung oder dem Umfang und Sinn von Hausaufgaben kontrovers diskutiert. In der Grundschule können also Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie individuell unterschiedliche Interessen haben, dass andere Kinder andere Meinungen vertreten, dass Konflikte zum Zusammenleben dazu gehören und wie sie diese lösen und das Zusammenleben mit anderen aktiv gestalten. Wo also - wenn nicht die Grundschule - wäre der Ort, an dem Kinder die „Demokratie als Lebensform“ (Himmelmann 2002) erfahren können und sollen? Im Folgenden werden

- kurz die theoretischen Grundlagen skizziert (Beutelsbacher Konsens, demokratische Handlungskompetenz, Partizipation),
- ausgewählte fachdidaktische Überlegungen und
- Ideen für die praktische Umsetzung für mehr Demokratie in der Grundschule erläutert.

Grundrechte als normative Zieldimension: Beutelsbacher Konsens

Lehr-Lernprozesse in der politischen Bildung finden auf der Basis des Beutelsbacher Konsens' statt. Angesichts teilweise lautstarker rassistischer und menschenverachtender Äußerungen im gesellschaftlichen Diskurs soll an dieser Stelle eine Selbstverständlichkeit erwähnt werden: Bei der Planung, Durchführung und Reflexion von politischen Bildungsprozessen in der Grundschule sind die Grundrechte des Grundgesetzes als normative Basis – auch im Sinne von verbindlichen (Lern-) Zielen – anzusehen.

Demokratische Handlungskompetenz

Demokratische Handlungskompetenz wird definiert als die „kognitive Fähigkeit, die ethische Reflexion und die soziale Bereitschaft, an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten. Sie trägt dazu bei, die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln“ (Edelstein et al. 2007, 6). Für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz können dieselben Kriterien angeführt werden, die generell als bedeutsam für die fachdidaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Sachunterricht anzusehen sind, also zum Beispiel die Möglichkeit der Handlungsorientierung im Unterricht, für projektartiges Arbeiten, für fächerübergreifende Problemstellungen usw.

Partizipation

Partizipation stellt im Hinblick auf den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz ein zentrales Prinzip dar. Wenn Kinder zu ihren schulischen Partizipationswünschen befragt werden, ist die Antwort eindeutig: „Ja, wir wollen mehr in der Schule mitbestimmen!“ – sagen 96 % der befragten Kinder und Jugendlichen (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2018, 37).

Mehr Demokratie in die Grundschule zu bringen – im Sinne eines learning by doing – die Verantwortung dafür liegt weniger bei den Kindern. Die Institution Grundschule ist von einem asymmetrischen Machtverhältnis geprägt. Es sind die Lehrkräfte, die entscheiden, ob und in welchem Ausmaß sie partizipative Prozesse für die Kinder zulassen – oder auch nicht. Mit anderen Worten: Die Partizipation von Schülerinnen und Schülern beginnt in den Köpfen der Lehrkräfte. Für die Lehrerinnen und Lehrer stellt sich daher die Frage: Was spricht eigentlich dagegen? Warum den Schülerinnen und Schülern nicht mehr Mitsprache ermöglichen?

Die zentrale Frage im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Reflexion partizipativer Prozesse für Lehrkräfte lautet „Wer partizipiert in welcher Phase bei welchen Themen in welcher Dimension?“ (ausführlich zum Partizipationsbegriff vgl. Baumgardt 2018). Die didaktische Herausforderung besteht darin, diese Frage für sich bzw. im Team zu reflektieren und für die beteiligten Akteurinnen und Akteure (Kinder, Eltern, Kollegium usw.) Transparenz im Hinblick auf diese Reflexionsergebnisse herzustellen und so pseudo-partizipative Prozesse zu vermeiden.

Fachdidaktische Überlegungen

Das Ziel bei der fachdidaktischen Konzeption von partizipativen Lehr-Lernprozessen liegt nicht primär darin, dass jedes Kind möglichst früh in einem denkbar



Abb. 1 Schulhofprojekt: So stelle ich mir meinen Traumschulhof vor! (Lena)



Abb. 2 und 3: Wie wollen wir unseren Schulhof gestalten? (Kleingruppe): Erarbeitungsphase

großen Ausmaß partizipieren soll. Vielmehr steht auch hier das einzelne Kind und dessen individuelle Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1964) im Mittelpunkt.

Lernvoraussetzungen

Der Unterricht muss an die individuellen Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes anknüpfen. Da sich der Erziehungsstil im Verlauf der letzten Jahrzehnte aufgefächert hat, werden sich in jeder Lerngruppe Kinder finden, die einen eher autoritären Erziehungsstil gewöhnt sind bzw. Kinder, die in ihrer Familie sehr viel mitentscheiden dürfen – und die ganze Bandbreite dazwischen. Diese heterogenen Lernvoraussetzungen müssen bei der Planung berücksichtigt werden, um auch bei dem Erwerb bzw. der Vertiefung demokratischer Handlungskompetenz eine Unter- oder Überforderung für das individuelle Kind zu vermeiden.

Problemorientierung und Lebenswelt

Die Schülerinnen und Schüler wachsen in einer globalisierten Welt auf, d. h. die Lebenswelt der Kinder umfasst viel mehr als ihren Wohnort. Sie kennen andere Länder und Zeiten aus Filmen, Büchern, Erzählungen und dem Internet. Die Lebenswelt der Kinder bietet zahlreiche Anlässe, die für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz genutzt werden können. Statt ein Problem künstlich fachdidaktisch zu konstruieren, bietet es sich an, diese Anlässe und Fragen aus dem Alltag der Kinder für den Unterricht zu nutzen („Die Großen lassen uns nicht auf den Fußballplatz“ – „Wie wollen wir den Schulgarten bepflanzen?“ – „Stimmt es, dass in Indien auch schon Kinder richtig arbeiten?“). Gerade im Hinblick auf globale Problemstellungen sollte jedoch der konkrete Gegenwartsbezug herausgearbeitet werden. So können die Kinder beispielsweise bei der Thematik ‚Produktion von Textilien in asiatischen Ländern‘ als Einstieg die Etiketten ihrer T-Shirts untersuchen und die jeweiligen Herstellungsländer geographisch zuordnen.

Entwicklungsgemäße Inhalte und Medien

Kinder im Grundschulalter reagieren emotional sehr unterschiedlich auf bildliche Darstellungen oder inhaltliche Zusammenfassungen z. B. zum Thema „Kinderrechte“. Online sind gerade zu dieser Thematik zahllose Filme, Dokumentationen, personenbezogene Beschreibungen und Fallbeispiele zu finden, die als Lehrmaterialien für Kinder im Grundschulalter beworben werden. Ein genauer Blick zeigt jedoch, dass bei einem Großteil dieser Materialien eher die Gefahr besteht, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern zu Angst und Verzweiflung führen. Filme über Kinderarbeit in dunklen, einsturzgefährdeten Bergschächten, Berichte von Kinder- und Organhandel usw. zeigen vor allem eine verstörende Wirkung auf Kinder im Grundschulalter. Statt die Kinder ohnmächtig angesichts eines weder von ihnen geschaffenen noch für sie lösaren Problems und dem Gefühl einer massiven Ungerechtigkeit zurückzulassen, ist bei der Auswahl der Inhalte und Medien stets der Entwicklungsstand der Lerngruppe im Blick zu behalten.

Überschaubarer Umfang und lösare Probleme

Projekte, die dem Erwerb demokratischer Handlungskompetenz dienen, sollten insbesondere in der Grundschule zeitlich überschaubar sein. Sicherlich ist Demokratie ein langwieriges Geschäft – auch für Erwachsene. Die Mitwirkung an einem mehrjährigen Planfeststellungsverfahren wird jedoch Kinder im Grundschulalter eher davon abschrecken, sich in Zukunft an verkehrspolitischen Fragen beteiligen zu wollen. Geeignet sind vielmehr kleinere Projekte, die in einem überschaubaren zeitlichen Rahmen bearbeitet werden können. Weiterhin sollte das Problem, mit dem sich die Kinder auseinandersetzen, insofern lösbar sein, als dass sich für die Kinder konkrete Handlungsoptionen eröffnen, mit denen sie das Problem – zumindest teilweise – überwinden können. Wenn es zum Beispiel um neue Spielgeräte auf dem Spielplatz geht, wäre es sinnvoll, im Vorfeld mit der Bauverwaltung

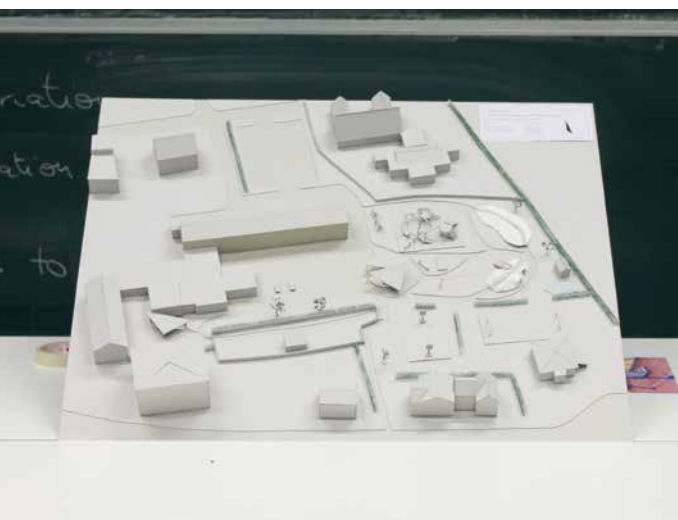


Abb. 4: Das fertige Modell (Schulhofprojekt)

zu klären, ob bzw. wann Mittel für neue Spielzeuge zur Verfügung stehen und dies bei der Planung zu berücksichtigen. Ein Projekt, bei dem die Kinder aufwändig den miserablen Zustand des Spielplatzes für die Bauverwaltung dokumentieren – verbunden mit der Erfahrung, dass sich aufgrund leerer Kassen überhaupt nichts ändert – ein solches Projekt würde die Kinder desillusionieren und demotivieren. Anders formuliert: Mit einer sorgfältigen Planung steht die Klasse am Projektende auf dem Spielplatz, weiht die neuen (oder wenigstens reparierten) Spielgeräte ein und die Kinder können stolz von sich sagen: „Das haben wir gemacht!“ (Abb. 2, 3, 4). Die folgenden Beispiele beziehen sich sowohl auf den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht als auch auf Partizipation als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und möchten einladen und neugierig machen.

Ideen für die praktische Umsetzung

- Wir wissen aus der Forschung, dass vielfältige Beteiligungschancen für Schülerinnen und Schüler im eigentlichen Kernbereich des professionellen Lehrhandelns, nämlich im konkreten Unterricht, ungenutzt bleiben (vgl. Bosenius/Wedekind 2004, 307; Schneider et al. 2009, 16; Wagener 2013, 180–184). Wieso nicht häufiger bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte Mitbestimmung ermöglichen – zum Beispiel zu einem von der Lehrkraft gegebenen Oberthema (Zucker) von den Kindern eigene Forschungsfragen formulieren und bearbeiten lassen („Warum ist Zucker ungesund?“, „Warum ist Zucker süß“, „Macht Zucker dick?“ usw.). Eine solche Vorgehensweise bietet sich gerade für den Sachunterricht an. Ebenso können Kinder bei der Reihenfolge der Bearbeitung von Aufgaben, der Gestaltung der Sitzordnung oder dem Umfang von Hausaufgaben stärker einbezogen werden. Dies gilt auch für die Bewertung von Leistungen: Mit Portfolios, Lerntagebüchern und Lernkontrakten kann eine andere Lern- und Bewertungskultur im (Sach-) Unterricht der
- Grundschule etabliert werden (vgl. Winter 2012; Beutel/Beutel 2010).
- Wie wäre es mit einem Schulradio? Die Anschaffungskosten sind überschaubar (PC, Mischpult, Micros). Ein abschließbarer Raum für die Technik und eine Lehrkraft, die die Radio-AG begleitet, sollte sich finden lassen – dann können die Kinder zum Beispiel in einer Pause pro Woche live on air gehen: Nachrichten und Infos veröffentlichen, Musikwünsche realisieren oder die Lehrer zu einem Live-Quiz einladen (Infos dazu z. B. unter SVtipps 2018).
- Gerade die erste Wahl zur Klassensprecherin bzw. zum Klassensprecher sollte nicht auf einen bloßen Nachvollzug der Prinzipien einer demokratischen Wahl reduziert werden. Vielmehr können die Kinder diskutieren, welche Wege es gäbe, um in dieses Amt zu gelangen: Warum macht das nicht einfach die Schülerin mit den besten Noten? Oder der Lehrer bestimmt ein Kind? Warum hat jedes Kind eine Stimme – und nicht manche zwei oder drei? Was würde passieren, wenn wir losen? Mit der Diskussion dieser Überlegungen können die Prinzipien einer demokratischen Wahl vertieft reflektiert werden – statt nur Zettel auszufüllen und auszuzählen.
- Bereits in der Grundschule können die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Angelegenheiten im Klassenrat bzw. im Schulparlament zu regeln. Wie bei allen anderen Formen der schulischen Mitbestimmung ist es Aufgabe der Lehrkraft bzw. Schulleitung, für die Kinder Transparenz darüber herzustellen, welches Ausmaß an Mitbestimmung erwünscht ist und ermöglicht wird. Reflexionsbedürftig ist hier auch, in welcher Phase die Partizipation von Kindern erwünscht ist. Dürfen sie bereits bei der Formulierung eines Problems mitbestimmen (z. B. zu viele Hausaufgaben), oder werden sie erst in der Phase der Ideen- und Vorschlagsentwicklung einbezogen. Vielleicht dürfen sie einfach ‚nur‘ zwischen mehreren – von Erwachsenen vorgegebenen – alternativen Problemlösungen entscheiden? Und inwiefern sind sie in die Planung und Umsetzung der Problemlösung eingebunden (vgl. Stange 2010)?
- Im Hinblick auf das Schul- und Klassenleben kann demokratische Handlungskompetenz in unterschiedlichsten Bereichen erworben werden. Die Schul- bzw. Klassenregeln bieten sich hier geradezu an: Werden sie den neuen Schülerinnen und Schülern einfach zur Kenntnis gegeben – oder wird es den Kindern zur Aufgabe gemacht, gemeinsam verbindliche Antworten auf die Frage „Wie wollen wir zusammen leben?“ zu finden? Auch bei Festen und Feiern, Projektwochen, der Gestaltung des Schulgartens und dem Ziel von Ausflügen können die Kinder explizit dazu aufgefordert und darin begleitet werden, ihre individuellen Interessen herauszufinden, einzubringen und zu gemeinsamen Lösungen zu kommen. Die didaktische Planung partizipativer Lehr-Lernprozesse erfordert hier eine Reflexion über den Grad an Mitbestimmung, der den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird. Mit Oser/Biedermann können verschiedene Dimensionen

von Partizipation unterschieden werden, so z. B. die vollkommene Partizipation/Selbstbestimmung oder die Auftragspartizipation/Mitwirkung (ebd.). Wichtig ist die Abgrenzung zu allen Formen der Nicht-Partizipation: Wenn suggeriert wird, die Kinder dürften über das Ziel des Klassenausfluges entscheiden – und am Ende ist es doch die Lehrkraft, die das letzte Wort hat – dann werden die Kinder enttäuscht und misstrauisch sein – zu Recht.

- Nicht wenige Grundschulen sind in absehbarer Zeit von Umbau- und Sanierungsarbeiten betroffen. Warum nicht diese Gelegenheit beim Schopfe ergreifen und diejenigen bei der Planung beteiligen, die die meiste Zeit in dem Gebäude verbringen: Die Schülerinnen und Schüler! Sie können die Kinder schriftlich (Text oder Bild) nach ihrem Traumschulhof befragen, selber in Gruppen Modelle entwerfen und in der Schule über diese abstimmen lassen (siehe Fotos). Auch hier ist von Anfang an der Hinweis wichtig, dass die Vorstellungen der Kinder so weit wie möglich umgesetzt werden sollen – dass aber möglicherweise bautechnische Auflagen oder schlicht die finanziellen Möglichkeiten bei der Umsetzung des Entwurfes zu Veränderungen führen können.
- Viele Bereiche außerhalb der Schule sind mitbestimmungsbedürftig: Was mögen die Kinder an ihrem Schulweg und was nicht? Gibt es dort Ecken, die unheimlich oder dunkel sind? Ist die Verkehrssituation vor der Schule für alle zufriedenstellend? Wie ist das Spielplatzangebot im Stadtteil? In einigen Kommunen ist das Recht der Kinder auf Mitbestimmung (§12 der von Deutschland ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention) bereits institutionell verankert. Auch wenn in anderen Kommunen Kinder bei Bauvorhaben nicht zwingend angehört werden müssen – sie haben durchaus das Recht, auch ungefragt den kommunalen Entscheidungsträgern ihre Interessen deutlich zu machen.

Fazit

Demokratische Handlungskompetenz will erlernt sein – sie fällt nicht vom Himmel. Die inklusive Grundschule stellt einen idealen Ort dar, um ‚Demokratie im Kleinen‘ zu erlernen. An den Kindern liegt es nicht - sie wünschen sich mehr Mitbestimmung in der Schule. Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an: Sie eröffnen oder verschließen Partizipationschancen. Im Schulalltag finden sich zahlreiche Anlässe für potenzielle partizipative Prozesse! Warum also nicht „mehr Demokratie wagen“?!

Literatur

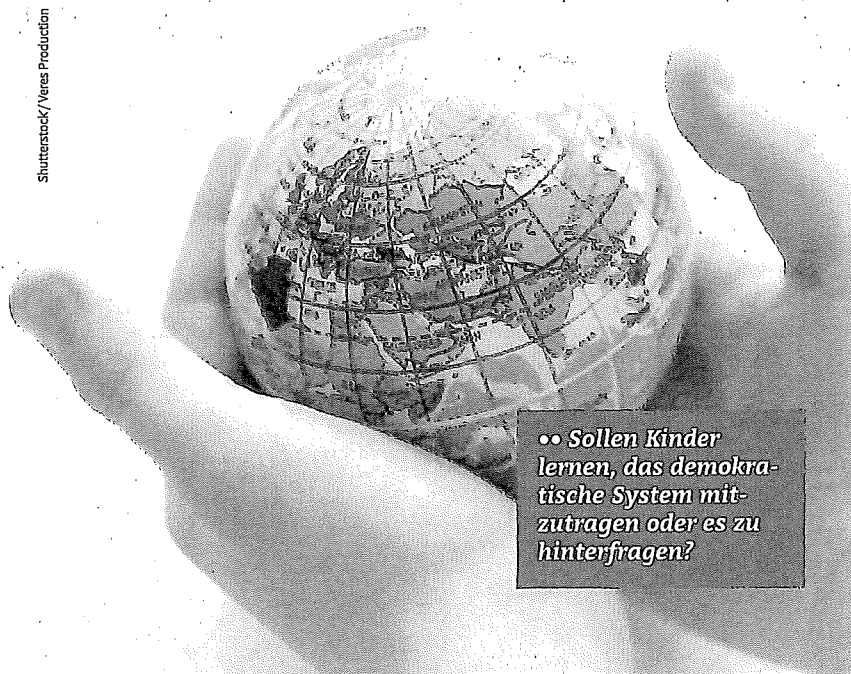
- Baumgardt, I. (2013): Politische Bildung im Sachunterricht. In: Fischer, H.-J./Giest, H./Pech, D. (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln, Band 23. Bad Heilbrunn, 181–186.
- Baumgardt, I. (2018): Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In: Pech, D./Schomaker, C./Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion – Aufgaben, Herausforderungen und Perspektiven. Baltmannsweiler, 26–38.
- Beutel, S.-I./Beutel, W. (Hrsg.) (2010): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Reihe Politik und Bildung, Bd. 58. Schwalbach/Ts.
- Bosenius, J./Wedekind, H. (2004): „Mitpestimmen“ – Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. München, 287–309.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2018): Kinderreport Deutschland 2018. Rechte von Kindern in Deutschland. Berlin.
- Dewey, J./Oelkers, J./Hylla, E. (Hrsg.) (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie. Taschenbuch Essay, Band 57. Weinheim.
- Edelstein, W./Eikel, A./Haan, G. de/Himmelmann, G. (2007): Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeption und Lernarrangements. In: Haan, G. de/Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln, Band 2 (mit CD-Rom). Weinheim und Basel.
- Guggenberger, B. (2010): Demokratietheorien. In: Nohlen, D./Schultze, R.-O. (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Band 1 A-M. 4. Auflage. Beck'sche Reihe, Band 1464. München, 143–152.
- Himmelmann, G. (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, G./Schiele, S./Frech, S. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Bonn, 21–39.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, R./Köhnlein, W./Spreckelsen, K./Klewitz, E. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 3. Kiel, 11–31.
- Oser, F./Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, C./Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich, 17–38.
- Schneider, H./Stange, W./Roth, R. (2009): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. www.ma-nachsitzen.de/Ma-U-Diagr-A_Diagrzei+les_files/Partizipationsstudie%20ZDF.pdf, [Download am: 20.09.2018]
- Stange, W. (2010): Partizipation von Kindern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2010), 1–7.
- SVT Tipps (2018): Schulradio. <https://svt Tipps.de/kleinprojekte/medien/schulradio/>, [Download am: 10.09.2018]
- Winter, F. (2012): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 49. Baltmannsweiler.
- Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-) Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Univ., Diss.-Siegen, 2012. Weinheim, Basel.
- Wygotski, L. S. (1964): Denken und Sprechen. Berlin.

Autorin

Prof.'in Dr. Iris Baumgardt, Universität Vechta, Fakultät II Didaktik des Sachunterrichts, Driverstr. 22, 49377 Vechta

Reale Probleme hinterfragen: Demokratiebildung im Sachunterricht

Noch nie war es so einfach, an Informationen zu kommen und noch nie war es so schwer, diese Informationen zu selektieren und auf ihre Tragfähigkeit zu überprüfen. Aber war es jemals wichtiger als heute, genau dazu fähig zu sein? Der Sachunterricht hat die Aufgabe, dafür die Grundlagen zu legen.



•• Sollen Kinder lernen, das demokratische System mit-zutragen oder es zu hinterfragen?

Von Julia Becker

In einer durch Globalisierungs- und Digitalisierungsprozessen immer komplexer werdenden Welt wird es stetig wichtiger, Kinder dabei zu unterstützen, Fähigkeiten zu entwickeln, die ihnen ermöglichen, sich in dieser Welt zu orientieren, Problemstellungen zu analysieren, Informationen auf ihre Gültigkeit hin zu untersuchen und die sie umgebenden Systeme nach ihren Interessen zu beeinflussen. Angesichts der europaweiten Zunahme politischer Radikalisierung von Rechtsextremismus bis Salafismus wird es bedeutsam, eine demokratische Haltung zu entwickeln und sich somit den Grundwerten verpflichtet zu fühlen.

Legitimierung von Demokratiebildung

Die Kultusministerkonferenz hält fest: „Eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt ist es, junge

Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten. Diesem übergeordneten Ziel sind grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet [...]“ (KMK 2018)

Der Sachunterricht, der sich in seiner Konzeption am Primat Allgemeiner Bildung orientiert, ist diesem Bildungsziel in besonderer Weise verpflichtet, da er sich der herausfordernden Aufgabe stellt, „Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.“ (GDSU 2013, S. 9)

Fachdidaktische Ansprüche

Demokratiebildung im Sachunterricht verfolgt demnach die Ziele, den Schülerinnen und Schülern Orientierungsmöglichkeiten zu geben, Räume zur Mitbestimmung zu schaffen und schulische sowie außerschulische Gestaltungsräume aufzuzeigen. Dies ist zum Beispiel durch Klassenräte auf Klassenebene, durch Schülerparlamente auf Schulebene oder durch Projekte realisierbar, die über die Schulgrenzen hinaus gehen, wie sie unter anderem auf www.engagement-global.de angeboten werden.

Zudem leitet sich aus den Bildungszielen der Anspruch ab, konkret die politischen Machtstrukturen und Abläufe zu thematisieren. Demokratiebildung umfasst somit neben einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur die Vermittlung von politischem Wissen. Demokratiebildung erfordert außerdem einen reflektierten Umgang mit der Fragestellung: Sollen Kinder zu Demokraten erzogen werden, die das aktuelle System verstehen und mittragen oder sollen sie zu Demokraten erzogen werden, die das bestehende System infrage stellen und danach suchen, es zu verändern (Sander 2015)? Zum einen benötigt die Lehr-

person eine Haltung dazu, da diese Haltung maßgeblich die Unterrichtsgestaltung beeinflussen kann und zum anderen wird diese Frage in den Schulgesetzen der Länder unterschiedlich beantwortet. Während sich beispielsweise Bayern durch das dort geltende Schulgesetz der ersten Ausrichtung anschließt (SchulG Bayern §1, Art. 2), verfolgt Berlin im Schulgesetz die zweite (SchulG Berlin §1, Art. 1).

Innerhalb der Fachdidaktik der politischen Bildung wurde Mitte der 1970er Jahre der Beutelsbacher Konsens als Antwort auf diese Frage formuliert, der zwar immer wieder kontrovers diskutiert wird (beispielsweise bei Widmaier und Zorn 2016), aber als didaktische Empfehlung noch heute gültig ist: „Mit diesem „Beutelsbacher Konsens“ wurde klargestellt, dass politische Bildung weder für die Veränderung der Gesellschaft kämpfen noch gegen Veränderungen eintreten darf, sondern unterschiedliche Positionen darstellen und junge Menschen befähigen muss, ihre eigenen, gut begründeten Urteile zu bilden.“ (Sander 2015)

Daraus abgeleitet umfasst der Beutelsbacher Konsens folgende Leitlinien für den Unterricht:

- **Überwältigungsverbot:** Den Schülerinnen und Schülern darf keine Meinung aufgezwungen werden. Die Lehrkraft kann sich nichtsdestotrotz positionieren, sofern sie andere Meinungen, die nicht verfassungswidrig sind, gleichwertig zulässt und aufgreift.
- **Kontroversitätsgebot:** Was in der Realität kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
- **Schülerorientierung:** Die Schülerinnen und Schüler müssen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre eigenen Interessenlagen zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen.

Zu diesen Leitlinien der politischen Bildung kommen die des Sachunterrichts hinzu:

- **Vielperspektivität:** Inhalte des Sachunterrichts können aus unterschiedlichen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven befragt und sachbezogen erschlossen werden (GDSU 2013).
- **Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung:** Die Inhalte werden danach ausgewählt, ob sie eine potenzielle Gegenwarts- und/oder Zukunftsbedeutung für die Kinder haben.

Erste Phase: „Vorwissen und lebensweltliche Bezüge sammeln“

Was bedeuten diese Leitlinien konkret für die Gestaltung des Sachunterrichts in der Grundschule? Wolfgang Klafki (2007 u.a.), der die bildungstheoretische Konzeption des Sachunterrichts geprägt hat, schlägt als Inhalte vor, epochaltypische Schlüsselprobleme zu behandeln, um die Kinder dabei zu unterstützen, Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und zur Solidarisierung auszubilden. Ziel aller Bildungsbe-

mühungen sei es, die gegenwärtige und zukünftige Welt kompetent beurteilen und mitgestalten zu können. Im Folgenden werden diese Überlegungen an einem Unterrichtsthema genauer ausgeführt.

In fast allen Rahmenlehr- und Bildungsplänen kommt das Thema „Wetter“ vor. Wird nicht nur die Entstehung des Wetters und dessen Beobachtung behandelt, sondern das Klima und dessen Veränderung thematisiert (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung), können die Leitlinien eingelöst werden:

Zu Beginn des Unterrichts könnten unterschiedliche Positionen zum Klimawandel dargestellt werden (Überwältigungsverbot, Kontroversität) und diese im Laufe des Unterrichts nach ihrer wissenschaftlichen Richtigkeit untersucht werden (eine gute Sammlung ist auf www.Klimafakten.de zu finden).

Realpolitische Zitate können als Ausgangspunkt für die Sammlung von Vorwissen, Alltagskonzepten und Fragen genutzt werden. Dabei kann bereits auf die vielfältigen Dimensionen des Gegenstandes verwiesen werden, der sich von einer naturwissenschaftlichen über eine historische, geographische und vor allem auch eine politische Betrachtungsweise erstreckt.

In Hinblick auf die verschiedenen Argumente und Ansichten (Vielperspektivität) kann unter anderem folgenden Fragen nachgegangen werden:

- **Naturwissenschaftliche Perspektive:** Was ist die Atmosphäre? Was sind Warm- und Kaltzeiten? Wie entsteht Wetter? Was kann ich konkret für den Umweltschutz unternehmen?
- **Gesellschaftswissenschaftliche Perspektive:** Wer engagiert sich warum bei Fridays for Future? Was ist das Pariser Abkommen? Welche Klimaziele wurden auf politischer Ebene formuliert und welche vermuteten Auswirkungen haben sie auf die Gesellschaft? Was bedeutet das Plastiktütenverbot für uns? Warum fliehen Menschen?
- **Technische Perspektive:** Mit welchen Geräten wird das Wetter gemessen? Mit welchen Geräten ist das Schiff der Arktis-Expedition ausgestattet?
- **Geographische Perspektive:** Welche Naturkatastrophen ereignen sich warum wo?

Zweite Phase: „Analyse der gegenwärtigen Welt“

Die gesammelten Themen und Fragen können dann nach Interesse an die Kinder verteilt werden und gemäß des formativen Assessmentzirkels mit den Kindern vorgehen und Präsentationsformat erarbeitet werden (Schülerorientierung). Formatives Assessment (siehe hierzu Jordan/Becker 2019; Schmidt/Liebers 2015) bedeutet, dass die Kinder sich in einen zyklischen Prozess begeben, bei dem sie zuerst ihre Lernziele festlegen und sich überlegen, wie sie ihren Lernweg gestalten und sie ihre Lernergebnisse der Gruppe

.....

Was in der Realität kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.

zugänglich machen möchten.

Nach der Präsentation werden Lernziele mit den Lernergebnissen verglichen und der Lernweg einer kritischen Prüfung unterzogen. Eventuell werden darauf aufbauend neue Lernziele formuliert und der Zyklus beginnt von vorne. Je nachdem wie erfahren die Schülerinnen und Schüler beim formativen Assessment sind, kann die Beratung und die Reflexion über Lernwege von den Peers übernommen werden.

Um die Fragen der Kinder zu beantworten, können Bibliotheken besucht, Internetrecherchen gemacht (zum Beispiel auf www.hanisauland.de), Interviews geführt, aber auch Parteien angeschrieben werden. Auf diese Weise kann den Schülerinnen und Schülern aufgezeigt werden, wie sie verlässliche Informationen bekommen und wie die Informationen der Massenmedien zu bewerten sind.

Es gibt keine einfachen Antworten in einer komplexen Welt, deshalb darf die eigene Haltung fluide sein.

Dritte Phase: „Gegenwärtige Welt kompetent beurteilen“

Diese Phase zielt auf die kompetente Urteilsbildung ab. Ein kompetentes Urteil im Gegensatz zu Vorausurteilen und Vorurteilen zeichnet sich dadurch aus, dass Wissen aus unterschiedlichen Perspektiven miteinbezogen wird und eine reflektierte Positionierung eingenommen wird. Fragen im Unterricht könnten sein: Was ist meine Haltung dazu? Wie ist die Haltung anderer? Wie sind diese Haltungen begründet?

Vierte Phase: „Zukünftige Welt aktiv gestalten“

In der abschließenden Phase werden Überlegungen angestellt, ob und wie die Schülerinnen und Schüler den Klimawandel beeinflussen möchten (Schülerorientierung). Dazu könnte neben Aspekten des Umweltschutzes wie Mülltrennung, Strom sparen, regionale Produkte kaufen auch eine Aufklärungskampagne zum Thema Klimaschutz innerhalb des Wohngebietes initiiert werden.

Weitere epochaltypische Schlüsselprobleme sind unter anderem die „Friedensfrage“, die „Umweltfrage“, „Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ und die „Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (Klafki 2007).

Fazit

Demokratiebildung im Sachunterricht ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Sowohl inhaltlich als auch

methodisch-didaktisch unterscheidet sich das Vorgehen von einem traditionellen Sachlernen. Die Kinder werden für ihr eigenes Lernen mit in die Verantwortung genommen. Problemfelder und Kontroversen, die es real gibt, sind Teil des Unterrichts, werden vermittelt und ausgehalten. Dabei geht es vor allem darum, dass die Kinder selbst eine Haltung zu den Dingen einnehmen, die auch fluide sein darf, da es keine einfachen Antworten innerhalb der heutigen komplexen Welt geben kann.

Mit den Kindern werden Gestaltungsräume – sowohl gegenwärtige als auch zukünftige – besprochen, erprobt und somit eröffnet.

Die Autorin:

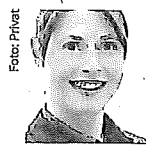


Foto: Privat

Seit 2019 ist **Julia Becker** wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sachunterricht und seiner Didaktik an der Humboldt Universität zu Berlin im Projekt „DemoS LeBen“ (<https://demosleben.hypotheses.org/>). Zuvor war sie von 2015

bis 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin im Arbeitsbereich Bildungsforschung Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Entwicklung einer videobasierten Lehr-Lerngelegenheit für die Lehramtsaus- weiter- und -fortbildung zum Thema „Inklusion““ und hat dort das „FocUs“ Videoportal mitentwickelt (<https://tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus>). Von 2009 bis 2015 war Julia Becker Lehrerin an Berliner Grundschulen für Deutsch, Sachunterricht, Naturwissenschaften, Englisch, Sport, Methodentraining, Mathematik und Soziales Lernen.

Literatur:

- GDSU (Hrsg.): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013.
- Jordan, Annemarie/Becker, Julia: *Bausteine inklusiver Pädagogik. Anregungen aus der Grundschulpädagogik für die inklusive politische Bildung.* In: Hözel, Tina/Jahr, David (Hrsg.): *Konturen einer inklusiven politischen Bildung.* Wiesbaden: Springer Verlag, 2019, S. 151- 170. 2019.
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 2007.
- KMK: *Demokratiebildung.* 2018. Online-Zugriff: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratiebildung.html>
- Sander, Wolfgang: *Politisch Handeln: Ziel und Inhalt der politischen Bildung?* 2015. Online-Zugriff: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193189/politisch-handeln?p=all>
- Schmidt, Christin/Liebers, Kathrin: *Formatives Assessment an Grundschulen – Praxis und Bedingungsfaktoren.* Wiesbaden: Springer Verlag, 2015.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2016.



Spitkretele, Antenna/Alamy.com



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

**Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis
historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule**

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018)

1. Vorbemerkung

Die Entwicklung Deutschlands zu einem freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat in Einheit ist ein hohes Gut unserer Geschichte. Deutschland hat sich in den Artikeln 1 bis 19 des Grundgesetzes (GG) zu den Grundrechten und in Art. 20 GG zur Demokratie als Staatsform sowie in Art. 21 Abs. 2 und Art. 79 Abs. 3 zur Wehrhaftigkeit der Demokratie bekannt. Dies wäre ohne die Frankfurter Nationalversammlung 1848/49 und dieser vorangehenden Freiheitsbewegungen, die Weimarer Verfassung von 1919, die nach der Befreiung von der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft im Jahr 1949 im Grundgesetz verfasste freiheitlich-demokratische Grundordnung sowie ohne die friedliche Revolution in der DDR im Jahre 1989 nicht möglich gewesen.

Hinzu kommt die aktive Rolle Deutschlands in der Europäischen Union, im Europarat und in der Weltgemeinschaft der Vereinten Nationen. Auch dort hat sich Deutschland in Konventionen und Erklärungen zu den Menschenrechten und explizit zu Kinderrechten, der Gleichberechtigung der Geschlechter und zur Inklusion bekannt.

Das 20. Jahrhundert war die Bühne der Verbreitung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in vielen Ländern und Staaten, aber auch von in der Menschheitsgeschichte beispiellosen Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Demokratie. Wir wissen: Eine rechtsstaatlich verfasste Demokratie ist nicht selbstverständlich. Sie musste und muss immer wieder erlernt, erkämpft, gelebt und verteidigt werden.

Demokratie braucht überzeugte und engagierte Demokratinnen und Demokraten. Eine rechtsstaatliche Demokratie muss sich der Komplexität der Welt stellen:

- Elementar ist die Einsicht, dass es nicht ausreicht, sich auf den Willen einer Mehrheit zu berufen, um Demokratie als Herrschaftsform zu legitimieren. Entscheidend ist die Bindung an Menschenrechte und Menschenwürde, Gewaltenteilung und Minderheitenschutz sowie die Verfahren des Rechtsstaats, mögen diese auch mitunter langwierig und mühsam erscheinen.
- Eine besondere Herausforderung für die Schule sind ausgrenzende, menschenverachtende und antidemokratische Grundpositionen. Zudem gilt es, jedem Geschichtsrevisionismus entgegenzutreten und sich aktiv mit vereinfachenden Gesellschaftsbildern auseinanderzusetzen.
- Die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, der Teilhabe aller Mitglieder und das Miteinander unterschiedlicher Ethnien und Kulturen, gerade in einem Zeitalter der Migration und anderer globaler Verflechtungen, sind eine besondere Aufgabe auch der Schulen. Dazu gehört der aufklärende bewusste und sensible Umgang mit Vielfalt, das Eintreten für Partnerschaft und Solidarität in Europa und in der Welt sowie die Förderung von Empathie, Respekt, Achtung und Toleranz. Schule kann und soll sich als Ort erweisen, an dem

Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe – auch im Spannungsfeld unterschiedlicher demokratischer Rechte – reflektiert und gelebt wird. Die Thematisierung von Diversität und Ambiguitätstoleranz sind grundlegende Voraussetzungen für den Erfolg historisch-politischer Bildung in der Schule.

Digitalisierung ist eine Triebfeder der gesellschaftlichen Entwicklung, ein verbindendes Element und eine Chance zur Partizipation. Sie kann jedoch auch durch Fake News, Hate Speech oder Social Bots zur Einschränkung von Privatheit und Selbstbestimmung sowie der freiheitlich-demokratischen Entwicklung führen. Die Digitalisierung muss daher mit der Förderung einer kritischen Medienkompetenz einhergehen. Die besondere Verantwortung der Schule ergibt sich daraus, dass sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Schule kommt daher als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu. Schule muss ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden.

Die Kultusministerkonferenz hat daher beschlossen, ihre bisherigen Empfehlungen zur Demokratie und zu den Menschenrechten zu aktualisieren und in den Zusammenhang weiterer Beschlüsse zur historisch-politischen Bildung zu stellen.

2. Ziele und allgemeine Grundsätze

Kinder und Jugendliche brauchen ein Wertesystem, in dem sie sich orientieren können. Schule ist dafür verantwortlich, ihnen eines zu vermitteln, das den freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechten entspricht. Die Grundrechte des Grundgesetzes sind nicht nur Abwehrrechte des Bürgers gegen staatliche Willkür. In den Grundrechtsbestimmungen verkörpern sie nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts auch eine objektive Wertordnung. Die Menschenwürde ist die wichtigste Werteentscheidung des Grundgesetzes. Sie kommt allen Menschen allein schon kraft ihres Menschseins zu und ist unantastbar. Somit ist auch Schule kein wertneutraler Ort. Das pädagogische Handeln in Schulen ist von demokratischen Werten und Haltungen getragen, die sich aus den Grundrechten des Grundgesetzes und aus den Menschenrechten ableiten lassen.

Zum nicht verhandelbaren Kernbestand der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zählen – gerade in Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Menschheitsverbrechen und ihren Folgen – die Unantastbarkeit der Menschenwürde, die Achtung der Menschenrechte einschließlich der Kinderrechte, das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, Glaubens- und Gewissensfreiheit, die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz und in allen gesellschaftlichen Institutionen, unab-

hängig von Geschlecht, Herkunft, Religion, Behinderung oder sexueller Orientierung, die Durchführung allgemeiner, freier, gleicher und geheimer Wahlen mit aktivem und passivem Wahlrecht aller Bürgerinnen und Bürger, der Schutz von Minderheiten, Meinungs- und Pressefreiheit, eine unabhängige Justiz, Gewaltenteilung und politischer Pluralismus, das Wechselspiel zwischen Regierung und Opposition, das staatliche Gewaltmonopol, zusammenfassend der demokratische Rechtsstaat mit dem Prinzip der Gewaltenteilung.

Der freiheitliche demokratische Staat lebt von Voraussetzungen, die er als Staat allein nicht garantieren kann. Er ist darauf angewiesen, dass Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln. Historisch-politische Urteilsfähigkeit und demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen müssen entwickelt und eingeübt werden.

Dies muss in vielfältiger Weise Teil des Schulalltags sein. Ziel der Schule ist es daher, das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen. Es ist ihre Aufgabe, entsprechende Lerngelegenheiten in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Handlungs- und Anforderungssituationen zu organisieren. Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe.

In einer Schule als Ort gelebter Demokratie werden die Würde des jeweils anderen großgeschrieben, Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, Zivilcourage gestärkt, demokratische Verfahren und Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst. Junge Menschen lernen dort, mit Kontroversen, Gegensätzen und Risiken, mit Unvollkommenheiten, unvollständigen und vorläufigen Wissensständen und Urteilen umzugehen. Die Vermittlung belastbaren Wissens und Könnens schließt die Fähigkeit mit ein, sich selbst und andere in Frage zu stellen sowie Sprache und Kommunikation im Hinblick auf ihre expliziten und impliziten Aussagen zu reflektieren. Das Einüben vielfältiger Formen demokratischer Debatte und demokratischen Handelns ermöglicht schließlich auch die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, die Wahrnehmung von und das Verständnis für Minderheitenpositionen sowie den gewaltfreien Umgang mit Konflikten.

Eine zentrale Grundlage demokratischen Lernens ist die schulpraktische Anwendung des Beutelsbacher Konsenses. Neben dem Überwältigungsverbot und der Subjektorientierung enthält er auch das Kontroversitätsgebot: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“

Diese Forderung ist mit der Notwendigkeit demokratischen Lernens aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen

unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten.

Das Kontroversitätsgebot geht daher Hand in Hand mit dem Überwältigungsverbot. Beide Gebote verweisen auf die Pflicht, unterschiedliche Perspektiven zu einem Thema aufzuzeigen und zuzulassen. Dies bedeutet, dass auch widerstreitende oder umstrittene Positionen einbezogen werden müssen.

Dies bedeutet nicht, dass jede Position akzeptiert werden muss oder alle Positionen in gleicher Weise gelten. Wenn Schülerinnen und Schüler in einer Diskussion Standpunkte äußern, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind, dürfen Lehrerinnen und Lehrer diese keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert lassen. Werden in der Schule kontroverse Thematiken behandelt, haben Lehrkräfte die anspruchsvolle Aufgabe, den Unterrichtsgegenstand multiperspektivisch zu beleuchten, zu moderieren, bei Bedarf gegenzusteuern, sowie Grenzen aufzuzeigen, wenn diese überschritten werden. Voraussetzung für die Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses ist somit eine Grundrechtsklarheit und ein entsprechendes Selbstbewusstsein der Lehrkräfte.

Zum Demokratielernen gehört die Fähigkeit, die Position eines anderen nachzuvollziehen, zu verstehen und zu reflektieren. Respekt vor Freiheit und Meinung des Andersdenkenden bedeutet jedoch nicht Beliebigkeit und Neutralität. Kinder und Jugendliche sollen die Vorzüge, Leistungen und Chancen der rechtsstaatlich verfassten Demokratie erfahren und erkennen, dass demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz niemals zur Disposition stehen dürfen. Zudem gilt es, das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass auch beste Absichten bisweilen gegenteilige Wirkungen erzeugen. Überheblichkeit und Übereifer können dazu verleiten, nur die eigene Sicht gelten zu lassen. Kontroversen und Debatten trainieren die Fähigkeit zum Perspektivwechsel.

Junge Menschen können unabhängig vom Alter ihre eigenen Ideen formulieren und sich für unsere Demokratie engagieren. Partizipation, Selbstverantwortung, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Teilhabe müssen früh und in möglichst allen Lebenszusammenhängen erlernt und erfahren werden - auch und gerade in Familie und Schule. Partizipation ist daher ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Kinder und Jugendliche haben das Recht sich zu informieren, sich um ihre eigenen und gemeinwohlorientierten Angelegenheiten zu kümmern und die Weiterentwicklung auch ihrer Schule und Lebenswelt verantwortlich mitzugestalten.

Schülerinnen und Schüler sollen so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden. Sie sollen lernen und erfahren, dass die Demokratie den

Menschen die Möglichkeit eröffnet, für sich selbst und die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen und ihre Rechte einzufordern.

3. Maßnahmen der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung

In den Ländern gibt es vielfältige Erfahrungen mit demokratiepädagogischen Programmen und Initiativen. Beispielsweise bietet der im bundesweiten Programm "Demokratie lernen und leben" entwickelte "Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik" eine gute Grundlage. Er hat Eingang in Dokumente zur Schulqualität gefunden, die in den Ländern unter Bezeichnungen wie „Orientierungsrahmen“ oder „Referenzrahmen“ firmieren.

Auch aus dem europäischen und internationalen Kontext ergeben sich Impulse für die Stärkung der Demokratie in der Schule. So stellt das seit 1997 bestehende Projekt des Europarats "Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education" (EDC/HRE) gelebte Demokratie in den Mittelpunkt. Sie ist auch Gegenstand der europäischen Bildungsstrategie EU 2020. In der globalen Bildungsagenda 2030 der Vereinten Nationen ist ihr mit dem Konzept der Global Citizenship Education ein eigenes Unterziel gewidmet.

Die Kultusministerkonferenz will eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung auch in Zukunft fördern und alle in und an Schule beteiligten Institutionen und Menschen zur Übernahme von Verantwortung und Mitgestaltung in Schule und Zivilgesellschaft ermutigen. Inwieweit wir die Chancen unserer Demokratie verwirklichen, hängt in hohem Maße davon ab, wie es uns gelingt, unsere Schulen als Orte der freiheitlichen und rechtsstaatlich verfassten Demokratie auszugestalten und weiterzuentwickeln.

Um das Engagement von Lehr- und Fachkräften sowie von Schülerinnen und Schülern für eine demokratische Entwicklung in der Schule und in der Gesellschaft mehr noch als bisher zu stärken, werden die Länder die Umsetzung der folgenden Maßnahmen unterstützen:

- Ausweitung der Verankerung inhaltlicher Bezüge auf rechtsstaatliche Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform in den Richtlinien und Lehrplänen aller Fächer und Nutzung der Möglichkeiten sozialer Netzwerke in diesem Feld,
- Befähigung der Schulen, demokratische Gremien und Arbeitsformen, die Schülerinnen und Schülern Entscheidungsspielräume eröffnen und echte Beteiligung ermöglichen, zu entwickeln und umzusetzen, sowie Unterstützung der Schülervertretungen auf allen Ebenen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte, beispielsweise auch durch die Einrichtung und Stärkung von Jugendparlamenten oder anderer innovativer Partizipationsformen,

- Ermutigung und Unterstützung der Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung innovativer Formen der Partizipation und des bürgerschaftlichen Engagements (z. B. Peer-to-Peer-Lernen, Service-Learning),
- Befähigung der Schulen, die Schülerinnen und Schüler in geeigneter Weise in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einzubinden, sich in Kommune bzw. Stadtteil oder Gemeinde zu engagieren und gesellschaftliche Entwicklungen wie Migration, Inklusion und Digitalisierung in ihren Profilen und Programmen aufzugreifen,
- Unterstützung der Schulen bei der Entwicklung niedrigschwelliger Zugangsmöglichkeiten insbesondere für junge bildungsbenachteiligte und politikfern aufwachsende junge Menschen,
- Unterstützung vielfältiger Kommunikations- und Partizipationsverfahren, um Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Rechte zu stärken und in die demokratische Gestaltung der Schule einzubeziehen,
- Ermutigung der Schulaufsicht, der Schulträger und der außerschulischen Partner der Schulen, auch in Regionen und Kommunen Fach- und Projekttag zur Demokratie durchzuführen,
- Durchführung von regelmäßigen Demokratietagen zur Präsentation und Diskussion des schulischen Engagements für unsere Demokratie, auch auf Landes- und Kommunalebene,
- Stärkung der Schulen bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen Unterstützungssystemen, Schaffung von Transparenz über Möglichkeiten der Prävention, Intervention und Beratung,
- Ausweitung der Beteiligung der Länder und der Schulen an Programmen und Projekten zur Stärkung demokratischen Engagements wie beispielsweise „Demokratisch Handeln“, UNESCO-Projektschulen, Europaschulen, „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“, „Jugend debattiert“ und „Juniorwahl“, auch im Hinblick auf den Austausch zwischen Schulen auf europäischer und internationaler Ebene sowie
- Ermutigung der Schulen zur Teilnahme an den von der Kultusministerkonferenz empfohlenen einschlägigen Wettbewerben.

4. Umsetzung in der Schule

Die Stärkung junger Menschen in ihrem Engagement für den demokratischen Rechtsstaat und ihrem entschiedenen Eintreten gegen antidemokratische und men-

schenfeindliche Haltungen und Entwicklungen ist Aufgabe von Schul- und Unterrichtsentwicklung und Aufgabe aller Fächer sowie von außerschulischen Angeboten.

Eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung manifestiert sich

- in der Schul- und Unterrichtskultur einer Schule sowie einer wertschätzenden und diversitätsbewussten Kommunikation innerhalb der Schule,
- in der curricularen Verankerung in den Fächern sowie in fächerverbindenden, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Zusammenhängen,
- in der Schulorganisation z. B. im Entwicklungsgrad von Mitwirkungsgremien sowie in der Einführung und Pflege parlamentarischer Formen in Form von Klassenräten und vergleichbaren Gremien,
- in der aktiven demokratiefördernden Einstellung der Lehr- und Fachkräfte,
- im Führungsstil der Schulleitung,
- in den Kommunikationswegen zwischen den verschiedenen Gruppen der Schule sowie
- in der Transparenz der Information und der Meinungsbildung.

Einen hohen Stellenwert haben hierbei die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Da jedoch das Erlernen und Erfahren von Demokratie eine Querschnittsaufgabe darstellt, sind alle Lehr- und Fachkräfte in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet. In jedem Fach wie auch außerhalb des Unterrichts geht es darum, die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Mitgestaltung des Schul- lebens zu fordern und zu fördern. Dies geschieht beispielhaft über

- die nachhaltige Vermittlung von Kenntnissen über die Grundprinzipien einer freiheitlich-demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung, die UN-Charta und weitere UN-Vereinbarungen, zentrale EU-Normierungen, das Grundgesetz und die Länderverfassungen, den demokratischen Rechtsstaat und das Prinzip der Gewaltenteilung, die demokratischen Institutionen und ihre Aufgaben,
- die Entwicklung von Konfliktfähigkeit, um die in einer pluralistischen Gesellschaft stets vorhandenen Konflikte zwischen unterschiedlichen Interessengruppen verstehen, aushalten und mit ihnen auf demokratischem Wege produktiv umgehen zu können,
- die Vermittlung eines differenzierten Demokratiebegriffs, der zwischen demokratischen Umgangsformen im Hinblick auf Demokratie als Lebensform und den Demokratieprinzipien im Hinblick auf die politische Ausgestaltung als Herrschaftsform unterscheidet,

- die Förderung des historischen und erinnerungsorientierten Lernens, in Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen und antidemokratischen Vergangenheiten, insbesondere der Zeit des Nationalsozialismus und der SED-Diktatur sowie der deutschen und europäischen Kolonialgeschichte,
- die Förderung des Verständnisses von Minderheitenschutz als zentralem Aspekt rechtsstaatlicher Demokratie sowie die Entwicklung von Fähigkeiten zur Analyse und Beurteilung demokratiefeindlicher Systeme und Tendenzen sowie der ihnen jeweils zugrundeliegenden Interessen und Ideologien,
- die Förderung einer fachlich fundierten Auseinandersetzung mit allen Formen von Diskriminierung, Rassismus, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Antisemitismus, Abwertung von Sinti und Roma, Muslim- bzw. Islamfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit, Fundamentalismus, Sexismus, Homophobie, Gewalt und Intoleranz sowie politischem Extremismus,
- die Verdeutlichung der wechselseitigen Bezüge von lokalem und globalem Handeln,
- die Förderung fachbezogenen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts in allen Schulstufen und Schulformen,
- die Einbeziehung vielfältiger handlungs- und erfahrungsorientierter Methoden, insbesondere der Debatte, der Fall- und Konfliktanalyse, der Problem- und Fallstudie oder des Planspiels, z. B. zur kommunalpolitischen Entscheidungsfindung, sowie von Wahlsimulationen zu Landtags-, Bundestags- und Europawahlen,
- die Verknüpfung von Inhalten und Methoden der Demokratiepädagogik mit der historisch-politischen Bildung, Menschenrechtsbildung, Medienbildung/digitalem Lernen, Wertebildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Richtlinien und Lehrplänen,
- die Stärkung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler insbesondere im Umgang mit sozialen Medien, unterschiedlichen Formen der Vermittlung von Fakten, Nachrichten, Informationen, Meinungen und Interpretationen,
- die verstärkte Integration der Demokratiepädagogik und der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Auseinandersetzung mit antidemokratischen Systemen und Tendenzen in alle Phasen der Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte,
- die Förderung der Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen für ihr unmittelbares Lebensumfeld im Unterricht, in der Gestaltung des schulischen Miteinanders und in außerunterrichtlichen Vorhaben,

- die Eröffnung und Pflege von Gelegenheiten zur aktiven und ernsthaften Beteiligung der Schülerinnen und Schüler im Sinne demokratischer Partizipation und des Engagements für unsere Demokratie, etwa über die Methode des „Service Learning/ Lernen durch Engagement“,
- die verstärkte und systematische Einbeziehung außerschulischer Lernorte, die an wesentliche Ereignisse der Demokratieggeschichte erinnern, sowie von Gedenkstätten, Museen und Archiven, Orten von Menschenrechtsverletzungen und staatlichen Gewaltverbrechen, Orten des Widerstandes gegen demokratiefeindliche Akteure, Intoleranz und Menschenrechtsverletzungen sowie die Einbeziehung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.

Von besonderer Bedeutung für eine nachhaltige Umsetzung dieser Empfehlungen ist die Stärkung der Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit und Identitätsentwicklung. Nur starke Persönlichkeiten sind in der Lage, Gruppendruck zu widerstehen. In diesem Sinne hat die Schule insbesondere folgende Aufgaben:

- Stärkung und Förderung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler, damit sie eigene Stärke und Selbstwirksamkeit erfahren, Selbstbestimmung und Zivilcourage entwickeln und lernen, unabhängig von Kollektiven zu argumentieren und zu handeln,
- Motivierung von Schülerinnen und Schülern, Mitwirkungsmöglichkeiten einzufordern und tatsächlich wahrzunehmen, sowie Stärkung des Peer-to-Peer-Ansatzes,
- wirksame Unterstützung der Gremienarbeit und weiterer Beteiligungsformen (z. B. Klassenräte, Schülerparlamente, Schulvollversammlungen, Botschafterinnen und Botschafter für Demokratie, Lernen durch Engagement),
- Aufzeigen und Ausweitung von Mitwirkungsrechten und Mitgestaltungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler (z. B. Einführung von Kreis- und Landesschülerräten),
- systematische Verankerung einer Anerkennungs-, Beteiligungs- und Feedback-Kultur im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung, Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an schulinterner Evaluation, auch im Hinblick auf die Ausgestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, beispielsweise im Ganzttag,
- Anerkennung und Auszeichnung von bürgerschaftlichem Engagement, beispielsweise durch Hinweise auf den Zeugnissen.

5. Unterstützungssysteme und außerschulische Partner:

Eine demokratische Schule zeichnet sich durch ihre Offenheit für ihr unmittelbares sowie ihr allgemeines gesellschaftliches Umfeld aus. Die Kultusministerkonferenz bekennt sich daher

- zur Unterstützung der Schulen bei der Umsetzung demokratiepädagogischer Inhalte und Methoden, auch in den schulinternen Curricula,
- zur Unterstützung der Entwicklung einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur als Kriterium von Schul- und Unterrichtsqualität,
- zur Bereitstellung und Stärkung von Unterstützungsangeboten für Schulen sowie Ermutigung der Schulen, auch die Unterstützungsangebote von für unsere Demokratie engagierten zivilgesellschaftlichen Akteuren wahrzunehmen sowie
- zur Unterstützung von bundesweiten bzw. länderübergreifenden sowie internationalen Programmen zur Stärkung des Engagements von Schülerinnen und Schülern.

6. Empfehlungen zur Weiterentwicklung

Die Länder verständigen sich auf folgende Maßnahmen zur Umsetzung und zur Weiterentwicklung dieser Empfehlungen:

- Einrichtung eines regelmäßigen Austauschs unter den Ländern unter Einbeziehung bewährter qualitativ hochwertiger länderübergreifender, auch internationaler Programme, Wettbewerbe und Projekte,
- Beteiligung von staatlichen und kommunalen Institutionen sowie zivilgesellschaftlichen Organisationen mit Expertise, der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung sowie weiterer Träger der außerschulischen politischen Jugendbildung,
- Fortsetzung der regelmäßigen Fachtagungen der Kultusministerkonferenz und der Bundeszentrale für politische Bildung, auch unter Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Organisationen,
- Vernetzung der Aktivitäten der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Schulen im Hinblick auf die in dieser Empfehlung angesprochenen Inhalte,
- Zusammenarbeit der Kultusministerkonferenz mit anderen Fachministerkonferenzen.

7. Verweise

Diese Empfehlungen stehen im inhaltlichen Zusammenhang mit zahlreichen Beschlüssen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. Insbesondere seien genannt:

- Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ vom 15.06.2007
- Europabildung in der Schule – Beschluss der KMK vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008
- Von der Kultusministerkonferenz empfohlene Schülerwettbewerbe in der Anlage zu den „Qualitätskriterien für Schülerwettbewerbe – Beschluss der KMK vom 17.09.2009
- Medienbildung in der Schule – Beschluss der KMK vom 08.03.2012
- Verbraucherbildung an Schulen – Beschluss der KMK vom 12.09.2013
- Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung – Beschluss der KMK vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013
- Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule – Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013
- Erinnern für die Zukunft – Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule – Beschluss der KMK vom 11.12.2014
- Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule – Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 01.09.2016 und Beschluss der KMK vom 08.12.2016
- Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ – Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016
- Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage – Beschluss der KMK vom 08.10.2017
- Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ – Beschluss der KMK vom 08.12.2016 i. d. F. vom 07.12.2017

- Menschenrechtsbildung in der Schule -Beschluss der KMK vom 04.12.1980 i. d. F. vom xx.xx.2018

Die hier aufgeführten KMK-Beschlüsse orientieren sich auch an internationalen Beschlüssen auf der Ebene der Vereinten Nationen und des Europarats, v. a.:

- UNESCO: Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen von 1960
- UNESCO: Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten von 1974
- Vereinte Nationen: Konvention über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989
- Vereinte Nationen: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006
- Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training vom 16.12.2012
- Vereinte Nationen: „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ vom 18.09.2015
- Europarat: Reference Framework of Competences for Democratic Culture/RFDCDC vom April 2018

weiterführende Literatur

Soziales Lernen

Ziele und Methoden

► Sachunterricht, Soziales Lernen, Pädagogik



In den letzten Jahrzehnten hat sich ein enormer gesellschaftlicher, sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Wandel vollzogen, dessen Konsequenzen sich gerade in den Schulen zunehmend zeigen und entsprechende Aufgaben sowie Schwierigkeiten für alle Beteiligten mit sich bringen. Viele Forschungsbefunde verweisen auf Probleme, die Kinder heute aus ihrer Lebenswelt in die Schule mitbringen – insbesondere Defizite im Bereich der sozialen Entwicklung, wie eine größer werdende Ich-Bezogenheit, geringere Sensibilität anderen gegenüber, Reklamation einer herausgehobenen Stellung in der Klasse („Prinzenrolle“) und Schwierigkeiten beim Einfügen in den Klassenverband. Soziales Lernen werde eine immer wichtigere und gleichzeitig immer schwierigere Erziehungsaufgabe (vgl. Fölling-Albers 2015), die vor allem im Sachunterricht – mit seinem Anspruch, Kindern zu helfen, sich in ihrer Lebenswelt bzw. -wirklichkeit zurechtzufinden und sie mitzugestalten – ihren festen Platz im Unterrichtsalltag findet.

Von Hanns Petillon

Was ist „soziales Lernen“?

Der Begriff „soziales Lernen“ ist *mehrdeutig*. Es ist notwendig, deutlich zu trennen zwischen:

- (1) dem **Kind** in seiner sozialen Entwicklung, beim Erwerb sozialer Kompetenzen und bei der Gestaltung seiner sozialen Beziehungen,
- (2) dem **Unterricht** im Bemühen um ein positives Sozialklima und der Vermittlung grundlegender sozialer Bildung.

Der Begriff ist *mehrschichtig*, weil er sich auf unterschiedliche Ebenen bezieht:

- Auf der Ebene des **Kindes** bezieht sich die Betrachtung u. a. auf die soziale Entwicklung, den Erwerb sozialer Kompetenzen und Orientierungen, den

Status und die Selbstbehauptung in der Gruppe sowie auf individuelle Handlungsweisen in Gruppensituationen und einzelnen Beziehungen.

- Die Ebene der **Interaktion** beinhaltet u. a. Prozesse des sozialen Wechselspiels in unterschiedlichen sozialen Situationen (Konflikt, Kooperation, Spiel) sowie die Betrachtung einzelner Beziehungen, die nach der Qualität des Austauschs, nach dem Ausmaß an Intimität und nach der Begegnungshäufigkeit variieren.
- Auf der Ebene der **Gruppe** als Ort des Vergleichens mit anderen, der Selbsteinschätzung und der Vergabe von Einfluss stehen u. a. soziale Strukturen (Beziehungsgefüge, Teilgruppen, Rangordnung), das Sozialklima sowie Normen des Zusammenlebens im Mittelpunkt der Betrachtung.

Förderung der Entwicklung sozialer Kompetenzen

Die Entwicklungspsychologie vermittelt differenzierte Informationen über den altersgerechten Erwerb sozialer Kompetenzen. Dieses Wissen bietet uns eine wichtige Grundlage für die Gestaltung eines sozialerzieherischen Unterrichts, der an den sozialen Möglichkeiten der einzelnen Kinder anknüpft und sie verständnisvoll unterstützend beim Erwerb sozialer Kompetenzen begleitet.

Eine Synopse vorliegender Befunde macht deutlich, dass die Grundschulzeit als „sensible Phase“ für die soziale Entwicklung, insbesondere des sozialen Verstehens und sozialer Sensibilität, betrachtet werden kann. Zu den Aufgaben der Grundschule gehört es demnach, die „offenen Entwicklungsfenster“ zu nutzen und soziale Kompetenzen zu fördern. Die einzelnen Kompetenzbereiche Kontakt-, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Z1) überschneiden und ergänzen sich. Kontakt, Kommunikation und Perspektivenübernahme sind notwendige soziale „Werkzeuge“ für die erfolgreiche Gestaltung von Kooperationen und Konflikten.

Kanning (2002) trifft hinsichtlich der Begriffsbestimmung von sozialer Kompetenz eine Unterscheidung zwischen dem Potenzial, das eine Person in sich trägt, und dem tatsächlich gezeigten (der Beobachtung zugänglichen) sozialen Verhalten. Diese Unterscheidung ist im Hinblick auf Ziele sozialen Lernens und entsprechender schulpraktischer Intervention besonders wichtig, da dort zwischen der Fähigkeit zur Realisierung der genannten Zielsetzung und der Bereitschaft, entsprechend zu handeln, unterschieden werden muss.

Ziele sozialen Lernen

Bevor wir den pädagogischen Weg sozialen Lernens einschlagen, ist es notwendig, Richtung und Ziele zu bestimmen. Dabei erweist sich das übergreifende Kriterium der Gegenseitigkeit als „Grundmuster“ des sozialen Umgangs besonders geeignet, wünschenswerte Formen sozialen Handelns zu bestimmen:

- Auf **personeller Ebene** geht es um die Balance zwischen eigenen Ansprüchen (im Sinne von Selbstbestimmung, Selbstbehauptung und Selbstbewusstsein) und der Berücksichtigung der Ansprüche anderer. Gegenseitigkeit bedeutet dabei nicht die Aufhebung von Verschiedenartigkeit, sondern eher das subtile Zusammenspiel des aufeinander Abstimmens von Unterschieden. Wichtige Aspekte sind dabei die Fähigkeit und Bereitschaft, sich aktiv dem Vergleich mit anderen zu stellen, sich in Prozessen der Rollenübernahme „mit den Augen anderer zu sehen“, Andersartigkeit und Gleichheit in

Erfahrung zu bringen, mit eigenen Fähigkeiten bei Kooperationen mitzuwirken, seinen Kooperationsbeitrag am gemeinsamen „Werk“ zu messen und in Konflikten auf dem Weg zur Lösungsfindung gemeinsame Beiträge zu erkennen.

- In **Interaktionsprozessen** sind Wechselseitigkeit und Aufeinanderbezogenheit, Aktion und Reaktion, Einfluss und Beinflusstwerden die bestimmenden Merkmale. In ausgewogenen (symmetrischen) Beziehungen, in denen sich die Interaktionspartner gleichrangig begegnen, kann sich das Wechselspiel von Geben und Nehmen in unterschiedlicher Weise äußern: sprechen und zuhören, helfen und sich helfen lassen, sich für den anderen zuständig fühlen und Fürsorglichkeit annehmen, Offenheit erfahren und Offenheit zeigen, Einfluss geltend machen und sich unterordnen, Kritik üben und Kritik annehmen, Verlässlichkeit erfahren und zeigen. Begriffe wie Kooperation, faires Streiten, Teilen, Akzeptanz und Respekt schließen diese wechselseitig aufeinander bezogenen Komponenten bereits ein.
- In der **Gestaltung von Gruppen** geht es um Normen des gerechten Ausgleichs und der sozialen Verantwortlichkeit, um Strukturen einer gerechten Verteilung von Einfluss, Anerkennung und Selbstentfaltung sowie um ein Sozialklima, das durch Kooperation, Vertrauen und Toleranz gekennzeichnet ist.

Der Zielkatalog (s. Tab. 1, S. 8) konkretisiert das Prinzip der Gegenseitigkeit, ist übergreifend und von großer inhaltlicher Breite. Neben der Verfügbarkeit von entsprechenden Kompetenzen geht es vor allem darum, darauf hinzuarbeiten, dass die Kinder ihr spezifisches soziales Wissen und Können tatsächlich in den Umgang mit anderen einbringen. Die Zieldimensionen benennen das Elementare, sind offen für die individuelle Ausgestaltung und Prioritätensetzung der Lehrkraft auf Grundlage von Alter der Schüler, Besonderheiten der Schulklasse und deren „soziale Vorgeschichte“ sowie Entwicklungsstand einzelner Kinder. Jede einzelne Dimension kann Voraussetzung oder Folge im Hinblick auf alle anderen sein und bedarf der Ergänzung durch andere. Beispielsweise ist für den Bereich Toleranz soziale Sensibilität notwendig.

Unterschiedliche Praxisfelder

In der Grundschulpädagogik bezieht sich soziales Lernen auf unterschiedliche pädagogische Praxisfelder und ist dort unerlässlicher Bestandteil. Die Verbesserung des Sozialklimas in einer Klasse ist immer auch mit einem günstigeren, entspannten und harmonischen Unterrichtsklima verbunden und bildet die Grundlage für einen gelingenden Frontalunterricht und für die verschiedenen Formen des offenen Unterrichts.



Z1 als Download
Die verschiedenen Kompetenzbereiche als „Checkliste: Soziale Entwicklung“ erhalten Sie als Download im Datenpaket zu diesem Heft.



1 Nicht nur fürs Foto rücken diese Mitschüler so eng zusammen. Sie wissen, was sie aneinander haben und dass sie sich immer aufeinander verlassen können – Ergebnis ihres sozialen Lernens.



FOTO: MAIRITTIUS IMAGES GMBH/AGE

Interkulturelles Lernen verweist auf das große Lern- und Entwicklungspotential, das in der Begegnung Verschiedenartiger steckt: auf die Entdeckung der Vielfalt, die eigene kulturelle Befangenheit, die Akzeptanz von Ungewissheiten, die Annäherung an das Komplizierte sowie die Entdeckung der eigenen Person als Ursache für Animositäten und Ablehnung (Auernheimer 2003). Dabei sind Bemühungen um die Integration von sogenannten „Flüchtlingskindern“ besonders zu bedenken.

In einem erweiterten Verständnis von Inklusion geht es um den Einbezug und die Förderung aller Kinder, gleich welcher Herkunft, welchen Geschlechts, welcher Lernfähigkeit, welcher Beeinträchtigung. Neben geeigneten Differenzierungsverfahren trägt soziales Lernen – „als Herzstück von Inklusion“ – dazu bei, dass alle lernen können, selbstbewusst mit ihrer Verschiedenartigkeit und mit dem „Anderssein“ der Mitschüler aufgeschlossen und respekt-

voll umzugehen. Insbesondere die „schwächeren“ Kinder brauchen ein soziales Umfeld, in dem sie sich zugehörig und anerkannt fühlen können.

In den ersten Schulwochen nach dem Übergang (Transition) vom Kindergarten wird häufig der Grundstein für das weitere Gruppenleben gelegt. Die Unterstützung beim Kennenlernen, bei der Gestaltung von sozialen Regeln und beim Zurechtfinden in einer neuen Gruppe ist besonders wichtig.

Methoden

Methoden zur Förderung sozialen Lernens – als „Wege zum Ziel“ – sind vielfältig: Das große Spektrum von Methoden des sozialen Lernens reicht neben der sozial-integrativen Gestaltung des Schulalltags (Rituale, gemeinsame Aufgaben, Feste und Feiern, gemeinsame Aktionen) von Interaktions- und Rollenspielen über unterschiedliche Formen der Konfliktbewältigung (z.B. Mediation) und

Tab. 1: Ziele sozialen Lernens

Ziel	Fähigkeit und Bereitschaft, ...
Umgang mit Regeln	... wichtige Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten, zu beachten und ggf. zu revidieren
Kontakt	... mit anderen Kontakt aufzunehmen und Beziehungen zu gestalten
Kommunikation	... sich verständlich zu machen und andere zu verstehen
Vertrauen	... anderen zu vertrauen und für andere vertrauenswürdig zu sein
Kooperation	... gemeinsam produktiv zusammenzuarbeiten
Konflikt	... konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren
Ich-Identität	... Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, dass ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann
soziale Sensibilität	... sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen
Toleranz	... die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit usw. anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen
Gemeinschaft	... sich an gemeinsamen Handlungen in Gruppen zu beteiligen und zu dem Bewusstsein der Zugehörigkeit beizutragen

Zieldimensionen	Praxismöglichkeiten (einige Stichwörter)
Regeln und Rituale	Regeln einführen, über Recht und Gerechtigkeit ins Gespräch kommen, Rituale einführen, Mitsprache ermöglichen, ...
Kontakt anbieten und annehmen	Kennenlernspiele, Nähe ermöglichen, helfen und sich helfen lassen, Kontakte zwischen Jungen und Mädchen, ...
Kommunikation: sprechen und hören	feine Antennen entwickeln, Giraffen- und Wolfsprache, mit Sprache spielen, sprechen ohne Worte, ...
Vertrauen: geben und nehmen	Vertrauen schenken, über Vertrauen und Misstrauen sprechen, Interaktionsspiele: „blind vertrauen“, ...
Kooperation: im Team arbeiten	Lernen im Tandem, Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle, Projektunterricht, spielend kooperieren, ...
Fair streiten, Kompromisse finden	Problem-Löse-Dialog, Streitschlichtung (Mediation), Rollenspiele, Umgang mit aggressiven Gefühlen, ...
Mit Gefühlen achtsam umgehen	Gefühle zur Sprache bringen, Rollenübernahme, Pantomime, Empathie fördern, ...
Umgang mit Verschiedenartigkeit	Toleranz fördern, Bilderbuch „Irgendwie Anders“, Umgang mit Vorurteilen, interkulturelles Lernen, ...
Selbstbehauptung und Rollenfindung	Selbstwertgefühl stärken, „meine Visitenkarte“, Resilienz fördern, der innere Kompass, Schüchternheit überwinden, ...
Gemeinschaft und Demokratie	gutes Sozialklima, alle „in einem Boot“, Lesenacht, Klassenrat, Demokratie lernen, ...

Tutorensystemen (Schüler helfen Schülern) bis zu demokratischen Formen der Mitbestimmung (z. B. Klassenrat) und Förderung außerschulischen Engagements. Eine Methode kann sowohl Weg als auch Ziel sein. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass sie auch selbst Thema und Hauptzweck des pädagogischen Handelns sein kann. Dabei eröffnen sich in vielen Fällen Lernwege, die die Kinder selbst gestalten können. (s. Tab. 2)

Entlastung im Schulalltag durch die Förderung sozialen Lernens

Die Förderung sozialen Lernens eröffnet in den unterschiedlichen Praxisfeldern vielfältige Möglichkeiten, Lehrkräfte zu entlasten:

- Wenn wir zusammen mit den Kindern eine klare Rahmensetzung durch Regeln und Rituale schaffen, bleiben uns in vielen Fällen die mühsamen und frustrierenden Auseinandersetzungen mit sogenannten Disziplinproblemen erspart.
- Wenn Kinder lernen, selbstverantwortlich zu handeln und ihr Sozialleben im Rahmen ihrer Möglichkeiten in angemessener Weise – im Sinne demokratischen Lernens – selbst zu regeln, muss die Lehrkraft nicht ständig als „Schiedsrichter“ fungieren und erhält mehr Zeit, einzelne Kinder verständnisvoller zu beobachten und zu beraten.
- Wenn nicht ständig kleine und größere Auseinandersetzungen den Unterricht stören und unbearbeitete Konflikte immer wieder „aufflammen“, sondern befriedigend (ohne Verlierer) gelöst sind, kann in einem entspannteren Unterrichtsklima gearbeitet werden.
- Wenn Kinder in Außenseiterpositionen mehr befriedigende Teilnahmemöglichkeiten erhalten, entfällt für sie die Notwendigkeit, sich mit ungeeigneten Mitteln um Anerkennung zu bemühen.
- Wenn Kinder in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt und in der Gruppe anerkannt werden,

sind sie eher bereit, friedlich und achtsam mit anderen umzugehen; auch das Konkurrenzdenken ist dann weniger ausgeprägt.

- Wenn Kinder gelernt haben, erfolgreich zu kooperieren, ist dies eine wichtige Voraussetzung für einen gelingenden offenen Unterricht.
- Bei Differenzierungsmaßnahmen ergeben sich häufig Situationen, in denen Kinder als Helfer gebraucht werden. Wenn dabei das Verhältnis zwischen Helfer und Hilfeempfänger für die Beteiligten befriedigend geklärt ist, kann auch Differenzierung besser gelingen.
- Wenn gegenseitiges Vertrauen seit dem Schulanfang gefördert wird, trägt dies in besonderer Weise zu einem entspannten Unterrichtsklima bei.
- Wenn Kinder lernen, mit der Verschiedenartigkeit der Mitschüler tolerant umzugehen und Vorurteile kritisch zu hinterfragen, werden wichtige Grundlagen für eine gelingende Inklusion geschaffen.
- Wenn die Kinder lernen, sich freundlich zu begegnen und sich in der Gruppe ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entwickelt, können sich alle – die Kinder und ihre Lehrkräfte – in einem guten Klima wohlfühlen. ■

Der Autor

Prof. Dr. Hanns Petillon ist emeritierter Professor für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Forschungs- und Publikationsprojekt: Spielen und Lernen, Grundschule aus der Perspektive der Kinder, Theorie und Praxis sozialen Lernens.

Literatur

- **Auernheimer, G.**, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2003
- **Fölling-Albers, M.**, Wie reagiert die Schule auf veränderte Lebenswelten der Kinder?, online abrufbar unter: bit.ly/Foelling
- **Kanning, U.-P.**, Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse, in: Zeitschrift für Psychologie, 2002, S. 154–163
- **Petillon, H.**, 1000 Spiele für die Grundschule. Von Adlerauge bis Zauberbaum, Beltz 2016
- **Petillon, H.**, Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch, Beltz 2017

Tab. 2: Stichwörter zu Methoden (aus Petillon 2017)

Susanne Pietsch

Auf die Plätze – Wechsel – Los!

Seinen Platz finden und gemeinsames Lernen partizipativ gestalten

Im schulischen Alltag ist Partizipation an vielen Stellen ein zentrales Gestaltungsprinzip unseres Zusammenlebens – oder sollte es zumindest sein. Wie weit Mitbestimmung dabei gedacht werden kann, ist jeweils auszuloten. Wie sieht es zum Beispiel aus mit dem Thema „neue Sitzordnung“?

Wenn Unterricht auf Schüleraktivierung und soziale Vernetzung, also auf Partizipation, angelegt sein soll, sind traditionelle, frontal ausgerichtete Sitzordnungen eher ungünstig. Tischgruppen mit wechselnder „Besetzung“ entsprechen dagegen eher der Leistungs- und Verhaltensheterogenität und können dazu beitragen, dass die Schüler und Schülerinnen in eigener Regie lernen und gemeinsames Lernen partizipativ gestalten.

Doch partizipative Prozesse erfordern neben dem grundlegenden Interesse an gemeinsamen, gewaltfreien und fairen Lösungen vielfältige Kompetenzen: Da gilt es, miteinander kooperieren zu können, sich respektvoll zu verhalten und sich angemessen miteinander zu verständigen, soziale Regeln und Vereinbarungen müssen bekannt sein, akzeptiert und eingehalten werden und schließlich müssen Konflikte und Probleme ausgesprochen, ausgehalten und aufgearbeitet werden, damit gemeinsame Vorhaben zu den eigenen werden können und alle Beteiligten Verantwortung übernehmen: für sich selbst, für andere und für das gemeinsame Vorhaben (vgl. Schirp 2009). Im Unterrichtsalltag können diese Kompetenzen jedoch nicht vorausgesetzt werden. Sie müssen aufgebaut, ausgebaut und gefestigt werden.

Am Beispiel der wechselnden Gestaltung einer Sitzordnung wird

im Folgenden nachgezeichnet, wie Kinder schon in der ersten Klasse an partizipative Gestaltungsprozesse herangeführt werden und dabei auch verdeckte, gruppenspezifische Probleme sichtbar und deren Bearbeitung als Chance genutzt werden können, um Gemeinschaft gemeinsam verantwortlich aufzubauen.

„Werden wir heute wieder umgesetzt?“

Das wöchentliche Umsetzen ist ein Ritual, das an vielen Schulen oft durch die Lehrkraft initiiert stattfindet. Meist entscheidet sie nach eigenen Vorstellungen oder überlässt es durch Losen dem Zufall, welchen Platz ein Kind bekommt. Werden Schüler und Schülerinnen jedoch als „Koproduzenten ihres Bildungsprozesses“ (Schirp 2009, S. 115) ernst genommen und damit als Konstrukteure ihres eigenen Lernens verstanden, kann das *Umsetzen* als gemeinsames Gestaltungsmoment innerhalb der Lerngruppe genutzt werden. Dann geht es weniger um das fremdbestimmte „Umgesetzt-Werden“ als vielmehr darum, die Situation des gemeinsamen Lernens miteinander zu gestalten, dabei den je eigenen Platz in der Gruppe zu finden und sich auf unterschiedlichen Plätzen mit unterschiedlichen Sitznachbarn und -nachbarinnen zu erproben.

Umsetzen – ein Praxisbeispiel

Wir, das sind die Klassenlehrerin und ich als Sonderpädagogin eines Beratungs- und Förderzentrums, haben im Rahmen inklusiven Unterrichts in einer ersten Klasse das Umsetzen eingeführt und es im Laufe des Jahres ritualisiert.

„Lasst uns gemeinsam überlegen, wie ihr miteinander gut lernen könnt und wie dafür die Arbeitstische gestellt werden könnten“ – auf diese Einladung hin nannten Schülerinnen und Schüler spontan Mitschüler, neben denen sie gerne sitzen wollten – der Freundschaftsaspekt war dabei die erste Triebfeder.

Wir baten alle auf vorbereiteten Kärtchen aufzuschreiben, mit welchen zwei Mitschülern sie gerne zusammensitzen würden. Auf der einen Seite sollten sie den eigenen Namen und auf der Rückseite die Namen der beiden gewünschten Mitschüler oder Mitschülerinnen notieren. Die beschrifteten Kärtchen sichteteten wir nachmittags und visualisierten das Ergebnis, um uns unterschiedliche Aspekte der Beziehungsstrukturen in der Gruppe zu verdeutlichen. Die Auswertung der soziographischen Wahlen (vgl. Moreno 1954) half, gruppenspezifische Entwicklungen zu verstehen und mögliche Ausgrenzungen oder Cliquenbildung zu bemerken. In unserem Fall zeigte sich unerwartet, dass



Karl nur neben einem einzigen anderen Kind sitzen wollte und zudem von keinem Kind als Sitznachbar gewünscht wurde.

Nun hatten wir ein Problem. Konnten wir dieses Schaubild mit den Erstklässlern besprechen, ohne Karl „vorzuführen“? Jedes Ansprechen der Beziehungsebene erfordert als delikater Vorgang hohe Sensibilität. Warum möchte Karl nur neben einem anderen Kind sitzen und warum will keiner neben ihm sitzen? Findet hier bereits Ausgrenzung statt? Weil es uns wichtig war, nicht *über* die Schülerinnen und Schüler zu reden, sondern *mit* ihnen ins Gespräch zu kommen und Antworten auf unsere Fragen zu erhalten, vertrauten wir darauf, dass sich die Kinder offen und ehrlich äußern würden und es uns gelingen würde, dieses Anliegen gemeinsam und sensibel zu klären.

Probleme erkennen, offen benennen, Ursachen erfragen und gemeinsam nach möglichen Lösungen suchen

Als wir am darauffolgenden Tag den Schülern und Schülerinnen das Schaubild vorstellten, wurden wir darin bestätigt, dass durch Offenheit nicht zwingend Probleme entstehen müssen, sondern diese aufgedeckt, angesprochen und die Ursachen dafür geklärt werden können.

Einige Erstklässler erkannten schnell die sensible Stelle. Einige von

ihnen wollten spontan Erklärungen für Karls Außenseiterposition äußern. Um Karl Sicherheit zu vermitteln, fragte ich ihn, ob ich mich neben ihn setzen könne und ob er damit einverstanden sei, dass wir gemeinsam offen darüber reden. Karl machte mir Platz und gab sein Einverständnis. Auf meine Frage, ob er sich an seinem jetzigen Platz wohl fühle und er gern neben Maxi säße, bejahte er und erklärte: „Ich kenne doch kein anderes Kind hier, nur Maxi.“ Warum kein Kind neben ihm sitzen wolle, wusste Karl nicht.

„Ja, neben fremden Kindern zu sitzen, ist gar nicht so leicht“, nickte die Klassenlehrerin verstehend. „Karl, popelt immer in der Nase und leckt sich dann die Finger ab!“, platzte eine Mitschülerin heraus, „und wenn er dann meine Sachen anfasst, das find ich eklig“. Mehrere Schüler nickten bestätigend.

Nachdem das Problem für beide Seiten benannt war, bot Kai an: „Wenn Karl nicht popelt, würde ich gern neben ihm sitzen.“ Karl nickte Kai zu. Eine stilles Entgegenkommen und eine erste Vereinbarung?

Mögliche Sitzordnungen überlegen, visualisieren und Vor- und Nachteile überdenken

Im nächsten Schritt wurde die Sitzordnung thematisiert und mögliche Varianten an der Tafel skizziert. Schnell wollten sich einige Schüler ihren Platz sichern: Da will ich sit-

zen und da soll der und da soll der sitzen. Um von der vorschnellen Sicherung individueller Platzwünsche wieder abzurücken, lenkten wir das Gespräch auf die Vor- und Nachteile der verschiedenen Sitzordnungen.

Wie sieht das in anderen Klassen aus? Ideen sammeln, das weitere Vorgehen planen und sich einigen

Durch einen Hinweis auf die anders gelöste Sitzordnung in der Parallelklasse kam die Frage auf, welche Sitzordnungen in anderen Klassen umgesetzt werden und welche Vor- und Nachteile diese aus Sicht der Schüler mitbringen – ein „Forschungsauftrag“ für die nächsten Pausen. So kamen in den nächsten Tagen weitere Vorschläge für mögliche Sitzordnungen zustande, die Sammlung an Möglichkeiten wuchs.

Da nicht sofort Einigkeit darüber zustande kam, welche der gesammelten Sitzordnungen denn nun endgültig und längerfristig in der eigenen Klasse arrangiert werden sollte, einigten sich die Schüler dahingehend, wochenweise immer eine andere Sitzordnung zu erproben. Nachdem die Kinder bisher an Gruppentischen gearbeitet hatten, sollte zuerst die U-Form ausprobiert werden.

Das Räumen planen und tätig werden

Bevor die gemeinsame Räumaktion begann, wurde die gewählte Form

Neue Sitzordnungen sind Herausforderung und Chance zugleich, sind Kinder an der Ausarbeitung beteiligt, können sie diese eher annehmen

zunächst an der Tafel genau skizziert. Damit jeder Tisch von möglichen „Besitzansprüchen“ befreit und nicht mit den „Vorsitzern“ verbunden werden konnte, forderten wir alle Schüler auf, ihre Tische leer zu räumen, die Stühle an die Seite zu rücken und die Taschen in den hinteren Bereich der Klasse zu bringen. Dann begannen alle gemeinsam, die Tische zu verschieben.

Als diese ihre neue Position gefunden hatten, sollten sich alle Kinder *auf* die Tische setzen, um zunächst gemeinsam zu überlegen, wer nun neben wem und wo seinen Platz finden könnte.

Stärken anderer für Zusammenarbeit in den Blick nehmen und Alternativen andenken

Zur Erweiterung der Planungsmöglichkeiten regten wir an, zu überlegen, was die Mitschüler aneinander besonders schätzten. Es startete eine Runde, in der die Kinder die beobachteten Stärken ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler benannten: der eine konnte gut zuhören, ein anderes Kind arbeitete ganz genau, ein anderes war hilfsbereit ...

Karl hörte von anderen Kindern, dass sie an ihm seine gute Laune schätzten und dass er schon so gut lesen könne. Er dagegen betonte die tollen Bilder, die Marie malte.

Diese Hervorhebung der Stärken erweiterte die individuelle Vorstellung von gewünschten Sitznachbarn, die bisher hauptsächlich die Freunde in den Blick genommen hatte. Damit wurde als reizvoll erkannt, neben jemandem zu sitzen, neben dem man sich ein gutes Lernen vorstellen konnte.

Probesitzen

Nun stand das „Probesitzen“ an. Mit Blick auf die Skizze an der Tafel erkannte Karl, der sich nur einen einzigen Sitzpartner gewünscht hatte, seine Chance in der U-Form, wenn er am Anfang oder am Ende der Tischreihe sitzen könnte. Als es darum ging, sich an einen anderen Platz zu setzen, war es wichtig, den Schülern und Schülerinnen immer wieder zu

versichern, dass es nur ein Probesitzen sei und sie sich, wenn es nicht aufgehen sollte, auch wieder umsetzen könnten. Dies ermunterte sie, die neue Form wenigstens einmal auszuprobieren.

Durchhalten, abwarten, freundlich miteinander umgehen

Die Erstklässler hielten z. T. mit Unterstützung der Lehrkraft erstaunlich lange durch und gingen dabei abwartend und freundlich miteinander um. Für das Team der Lehrkräfte hieß das immer wieder, aufmerksam auf die einzelnen Schüler und Schülerinnen zu achten und sie wiederholt und sensibel anzusprechen, nachzufragen und ihnen zuzureden. Manchmal war es hilfreich, sich für einen Moment zu dem einen oder anderen Kind zu setzen und die Anspannung ausgleichend zu überbrücken.

Erst als alle einen Platz hatten, noch einmal in die Runde schauten und sich sicher waren, mindestens einen Wunschpartner an ihrer Seite zu haben, wurden die Ranzen und Taschen geholt und der eigene Platz belegt.

Nichts muss für ewig sein – Wechsel als Perspektive

Die Schüler und Schülerinnen hatten sich ihre Lernumgebung und ihre eigene Ordnung aufgestellt, nun war es an ihnen, diese zu erproben und unter Umständen „aussitzen“ zu müssen, jedoch in der Gewissheit, nach fünf Tagen wieder einen neuen Platz ausprobieren zu können.

Fazit

Der Prozess des Umsetzens erstreckte sich anfangs über mehrere Tage. Aber mit jedem Wechsel wurden die Erstklässler in den folgenden Wochen zuversichtlicher. Sie zeigten sich motiviert, neue Sitzordnungen zu planen, sich neue Plätze zu suchen und sich in einer neuen Ordnung zu erproben. Sie bildeten Routinen aus, entwarfen immer neue Ideen, die sie ausprobieren wollten und benötigten

dabei unsere Unterstützung zunehmend weniger. Mit den gegebenen Möglichkeiten zu kooperieren, sich zu verständigen, Respekt gegenüber anderen zu entwickeln und Vereinbarungen und soziale Regeln einzuhalten, wuchsen auch das Vertrauen in das Vorgehen, die Zuversicht in das gemeinsame Probieren und die Lust am Mitentscheiden und Mitgestalten. Entscheidend war der immer wiederkehrende Wechsel von Aktion und Reflexion und das Motto: „Ist doch nur Probieren!“

Die Kinder lernten, untereinander auch ihre Grenzen zu formulieren, Kritik offen auszusprechen, aber auch anzuhören. Die für Partizipation erforderlichen Kompetenzen konnten allmählich ausgebaut werden. Für die Gruppenbildung war dieses Vorgehen förderlich. Die Kinder bezogen sich viel mehr aufeinander und konnten sich trauen, auch die Nähe zu weniger vertrauten Mitschülern auszuhalten. Sie gewannen an Sicherheit, sich auf Ungewohntes einzulassen und bauten Vertrauen auf – in sich selbst, in die Mitschüler – auch in Karl – und in die Gemeinschaft. Und auch Karl fand seinen Platz in der Gruppe. ◀

Literatur

- Moreno, J. L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Köln 1954. (Opladen 1996).
Schirp, H.: Partizipation im schulischen Umfeld. Probleme wahrnehmen – sich einmischen – mitgestalten. In: Edelstein, W.; Frank, S.; Sliwka, A. (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Bundeszentrale für Politische Bildung Bonn, Weinheim Basel 2009, S. 114–150.



Dr. Susanne Pietsch arbeitet als Diplom-Pädagogin und Förderschullehrerin im hessischen Schuldienst. Sie ist in einem Beratungs- und Förderzentrum zur Unterstützung schulischer inklusiver Bildung tätig und derzeit an die Universität Kassel abgeordnet.

Birte Friedrichs | Thomas Klaffke | Susanne Pietsch

Partizipation *im Klassenzimmer*

Kinder und Jugendliche beteiligen

Sollen aus Kindern und Jugendlichen einmal Erwachsene werden, die sich verantwortungsvoll für die Belange der Gesellschaft engagieren, müssen sie frühzeitig lernen, wie sie sich beteiligen können und was echte Teilhabe bedeutet. Das gelingt nicht von heute auf morgen, aber Elternhaus und Schule sind gute Orte für einen solchen Anfang, und am Ende dieses Prozesses stehen hoffentlich junge Menschen, die erfahren haben, dass sich der Einsatz für die Rechte und Pflichten lohnt, die eine Demokratie mit sich bringt.

Klassenführung und Klassenleitung können eine große Rolle bei der Entwicklung von Partizipation spielen. Die Begriffe „Führung“ und „Leitung“ mögen zunächst mit dem Begriff der Partizipation nicht vereinbar erscheinen. Wenn es allerdings als Ziel von Klassenführung gesehen wird, die Autonomie der Lernenden zu fördern, wozu Partizipation notwendig ist (vgl. Klaffke 2013), findet beides durchaus zueinander. Dennoch steht auf den ersten Blick das Mittel – Führung/Leitung – im Widerspruch zum Zweck der Autonomie. Dieser Widerspruch besteht in Erziehungsprozessen überhaupt, weshalb manche Erwachsene – auch Pädagogen und Pädagoginnen – eher einen partnerschaftlichen Erziehungsstil bevorzugen und es ablehnen, Führungsverantwortung zu übernehmen. Dagegen ist zu sagen, dass Autonomie kein statischer Zustand ist, der irgendwann mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter erreicht wird, sondern dass wir es hier mit einem Prozess zu tun haben, der bereits mit der Geburt beginnt. Die Rolle der Erwachsenen hierbei ist, gute Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Kinder Schritt für Schritt selbstständiger werden. Für Lehrkräfte ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass Kinder schon vor der Schule autonome Kompetenzen er-

worben haben, und für Kinder ist es wichtig, dass Lehrkräfte diese Kompetenzen erkennen, fördern und für den Unterricht und für das Sozialgefüge von Klassen produktiv machen.

Einer der Didaktiker, der die Antinomie von Führung und Autonomie gründlich durchdacht hat, war Lothar Klingberg, ein Schüler Ernst Blochs, der auch noch nach der Wende in Potsdam lehrte.

„Ist es denn wirklich so, daß der Aspekt der Führung alleine auf der Seite der Lehrenden liegt und daß die Position der Lernenden alleine durch Selbsttätigkeit charakterisiert ist?“ (Klingberg 1990, S. 9)

Klingberg führt aus, dass eine Klassenführung ohne Mitwirkung der Lernenden erfolglos bleibe, da ihre Teilnahme, Mitarbeit, innere Zustimmung, aber auch Kritik konstitutiv für das Fortschreiten des Unterrichts sei (ebd. S. 69 ff.). Klassenführung und Schüler-Handeln müssten ineinandergreifen, es gehe nicht um „Subjekte“ und „Objekte“ von Pädagogik und Didaktik, wobei die Lernenden „geformt“ werden müssten, sondern um einen Prozess, in dem sich die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen entfalten und die Lehrpersonen dafür günstige Bedingungen schaffen müssten.

Der Ansatz einer partizipativen Klassenleitung ist für die Entwick-

lung von Kindern und Jugendlichen förderlich. Ob es um die maßgebliche Mitwirkung am Klassen- und Schulleben oder an der Unterrichtsgestaltung geht, für Partizipation in der Schule sind jeweils die folgenden vier Begründungszusammenhänge richtungsweisend:

Partizipation in der Schule

Demokratiepädagogik

Die Erziehung zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen einer demokratischen Gesellschaft ist der staatsbürgerliche Auftrag von Schule. „Wir wollen, dass Schüler in unseren Schulen ein positives Verhältnis zur Demokratie entwickeln, dass sie mit demokratischen Überzeugungen ins Leben gehen und dass die Schule dazu beiträgt, aus Schülern Demokraten zu machen“ (Edelstein 2009, S. 7), betont der Erziehungswissenschaftler und Gründer der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik Wolfgang Edelstein.

Demokratie kann nur durch Demokratie gelernt werden, so bereits die Einsicht John Deweys. Diesem Ansatz fühlen sich demokratische Schulen wie die Laborschule Bielefeld verpflichtet: Sie verstehen Schule als eine „embryonic society“, eine Gesellschaft im Kleinen. Um bei

Kindern ein Verständnis für das anspruchsvolle, selbst für Erwachsene nur schwer zu durchschauende Prinzip Demokratie zu fördern, muss Schule Demokratie erlebbar machen: Dafür muss sie vielfältige Möglichkeiten demokratischer Beteiligung, Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung bieten – für alle.

Kinderrechte

Was in der Folge Deweys als effektivste Form der Demokratieerziehung gesehen wird, definiert die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention, 1992 in Deutschland ratifiziert, als Grundrecht: Kinder und Jugendliche seien in dem Maße, in dem sie es vermögen, in alle sie betreffenden Angelegenheiten einzubeziehen: indem sie informiert, angehört und an Entscheidungen beteiligt werden. Dass man als Kind wirklich mitreden darf, Kritik äußern und Einfluss auf Entscheidungen nehmen kann, und wie das funktioniert – dies jedoch muss erst einmal gelernt werden.

Motivationspsychologie

Selbstwirksamkeitserfahrungen, Zugehörigkeit und Autonomie seien angeborene psychologische Grundbedürfnisse des Menschen, so lautet eine Erkenntnis der amerikanischen Psychologen Richard M. Ryan und Edward L. Deci (2008). Diesen Bedürfnissen müsse zur Steigerung der Motivation Raum gegeben werden. Auf Schule übertragen bedeutet das: Wir müssen Kindern und Jugendlichen in möglichst hohem Maße Partizipation ermöglichen, damit sie motiviert sind zu lernen und sich im Schulleben zu engagieren.

Inklusion

Partizipation ist Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) und *das* zentrale Gestaltungsprinzip gesellschaftlichen Zusammenlebens. Einem weiten Inklusionsbegriff folgend geht es uns nicht nur um die Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderung, sondern um eine positive Betrachtung von Diversität und um

Partizipation ist mehr als Teilhabe

Die Begriffe Teilhabe und Teilnahme, Anteil haben und Beteiligung werden in der pädagogischen Fachliteratur z. T. synonym verwendet (vgl. Schwab 2016, Schirp 2009). Auch im Kontext inklusiver Bildungsbestrebungen kommt es zu einer Vermischung der Begriffe: Partizipation und Teilhabe werden oftmals gleichbedeutend in einem Zuge mit Inklusion genannt. Diese inhaltliche Unschärfe hängt mit der Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) zusammen. Während in der englischen Version der Terminus „*participation*“ verwendet wird, findet in der deutschen Fassung der Begriff „*Teilhabe*“ Verwendung. Folgt man dem Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2000) in der deutschen Übersetzung von Boban/Hinz (2003, S. 10), bedeutet Teilhabe „mit anderen gemeinsam zu lernen und mit ihnen bei gemeinsamen Lernprozessen zusammenzuarbeiten. Dies erfordert eine aktive Beteiligung am Lernprozess und das Ge-

spräch über die Kernerfahrungen. Letztlich geht es um die Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung eines jeden“. Dieser Teilhabebegriff bezieht sich auf den Lebensbereich Schule. Partizipation steht aber, wie Schwalb und Theunissen (2009, S. 9) kritisch anmerken, für mehr als „nur für aktive Beteiligung in einem sozialen System oder als Teil oder Mitglied einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, sondern gleichfalls (...) für das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Mitbestimmung“. Im pädagogischen Kontext geht es also um die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen bei allen Ereignissen und Entscheidungsprozessen, die das Zusammenleben betreffen, und die Ermöglichung, den gesellschaftlichen und schulischen Lebensraum entsprechend der Bedürfnisse mitzugestalten, an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen kollaborativ mitwirken und Einfluss nehmen zu können.

den Umgang mit Heterogenität in den unterschiedlichen Dimensionen. Denn für Inklusion einzutreten bedeutet, den ungleich verteilten Teilhabechancen entgegenzuwirken, um jedem Menschen die Chance zu geben, sich möglichst vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Mit Blick auf die Ausgestaltung pädagogischer Praxis sind dafür vielfältige flexible Lehr- und Lernkonzepte anzudenken.

Partizipationsformen

Mitsprache, Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung können durch unterschiedliche Partizipationsformen ermöglicht werden.

Generell gilt zwischen sozialer und *politischer Partizipation* zu unterscheiden. Während politische Partizipation die Einflussnahme auf Entscheidungen oder Entscheidungsträger auf unterschiedlichen politischen Ebenen anstrebt, meint die *soziale Partizipation* Beteiligungsformen, die „in der Regel öffentliches, kollek-

tives Handeln ohne direkte politische Motivation beschreibt, aber immer über die private Sphäre hinausreicht“ (Roßteutscher 2009, S. 163), wie z. B. Vereinsmitgliedschaften, Selbsthilfegruppen, Wohlfahrtsorganisationen, ehrenamtliche Mitarbeit.

Die in der Tabelle dargestellten Partizipationsformen (S. 7), die Wenzl (2000, S. 228) im Bereich der Kommunalpolitik identifiziert, können auch für den schulischen und unterrichtlichen Alltag Anwendung finden.

Umsetzung von Partizipation (Stufenmodell)

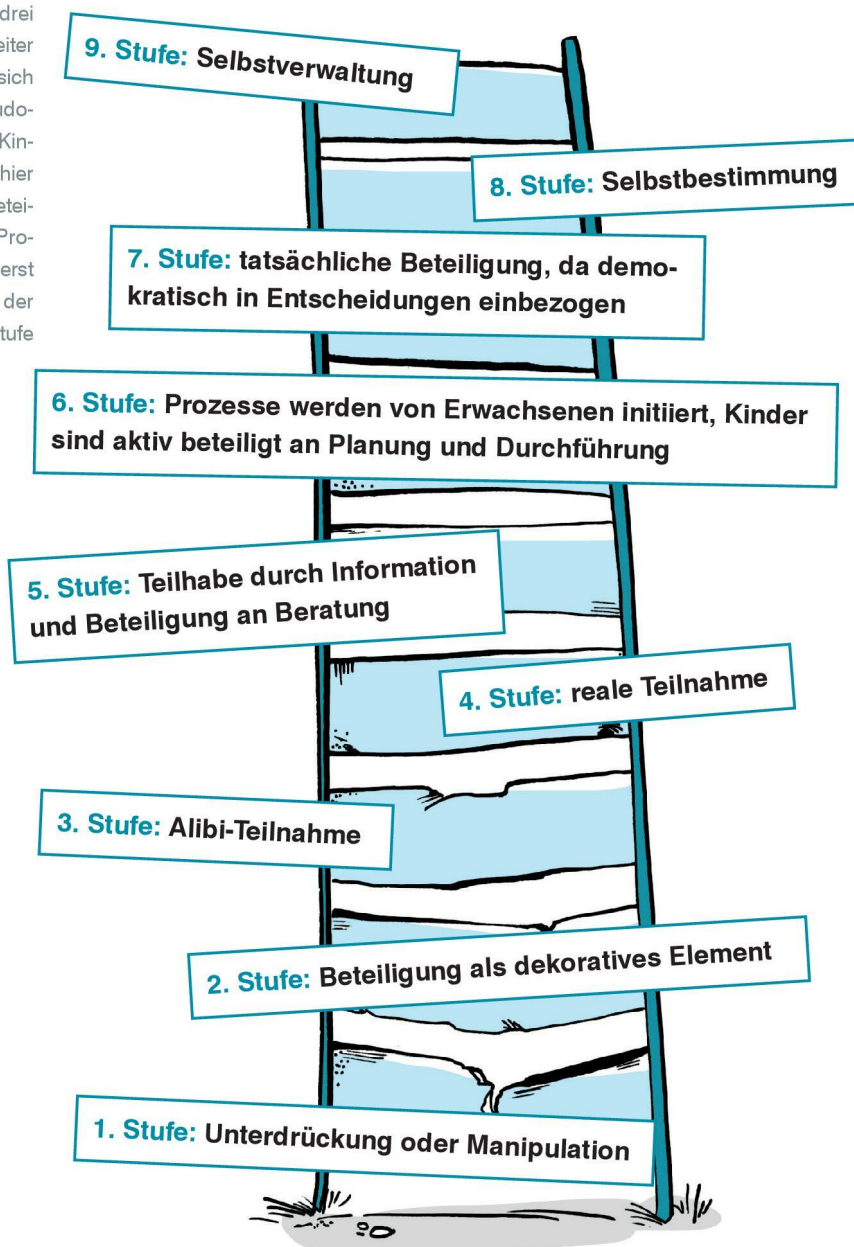
Auch der Umfang, in dem Partizipation praktiziert werden kann, ist sehr unterschiedlich; das Spektrum reicht von Scheinpartizipation – z. B. bei leeren Ritualen, wenn etwa Entscheidungen, die bereits durch andere vorbereitet sind, lediglich noch abgenickt werden müssen – bis hin zur Umsetzung komplett selbstorganisierter Vorhaben. Um die Intensität der Partizipation unterschied-

licher Akteure kritisch zu eruieren, kann das Stufenmodell von Schnurr (2001) als Weiterentwicklung des Modells von Roger Hart (1992) herangezogen werden. Dieses erfasst die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf acht bzw. neun Stufen von reiner Fremdbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung. Das Anhalten zu Verhaltensweisen, die Kinder noch nicht verstehen (können) oder die Erwachsene zu ihrem Besten wollen, wird auf der ersten Sprosse als Unterdrückung oder Manipulation eingestuft. Werden Kinder und Jugendliche an Veranstaltungen beteiligt, z. B. durch Vorfüh-

rungen, ohne zu wissen, worum es in der Veranstaltung geht, hat ihre Beteiligung lediglich dekorativen Charakter. Nehmen Kinder an Sitzungen oder Konferenzen nur scheinbar stimmberechtigt, wengleich freiwillig teil, handelt es sich um eine Alibi-Teilnahme. Im Bild einer Leiter sind diese ersten drei der insgesamt neun Sprossen brüchig, denn hier handelt es sich nur vermeintlich um Partizipation. Erst ab der vierten Sprosse beginnt reale Teilhabe, auch wenn Kinder und Jugendliche auf dieser Sprosse zwar nicht an Entscheidungen beteiligt, aber immerhin informiert werden und ein sporadisches

Engagement zeigen. Auf der fünften Sprosse werden Projekte von Erwachsenen zwar vorbereitet, die Kinder werden zugewiesen, sind jedoch informiert und an Beratungen beteiligt; sie wissen also, worum es geht und was sie selber bewirken können und dürfen. Auch auf der sechsten Sprosse werden die Prozesse von Erwachsenen initiiert, die Kinder und Jugendliche können jedoch mitwirken und ihre eigenen Vorstellungen oder Wünsche in Form von Interviews oder Fragebögen einbringen. Entscheidungen können so gemeinsam getroffen werden. Erst auf der siebten Sprosse kann das erste Mal von wirklicher Beteiligung gesprochen werden, denn hier werden Kinder, auch wenn die Idee des Projekts von Erwachsenen kommt, demokratisch in Entscheidungen miteinbezogen. Sie können mitbestimmen und erhalten das Gefühl, dazuzugehören und mitverantwortlich zu sein. Werden Projekte von Kindern initiiert und gemeinsam mit Erwachsenen entschieden, ist die achte Sprosse, die Selbstbestimmung, erreicht. Hart (1992) schließt sein Modell mit der Selbstverwaltung als oberster Stufe ab. Hier ist z. B. die selbstorganisierte Arbeit von Jugendgruppen gemeint, bei der die Gruppe völlige Entscheidungsfreiheit hinsichtlich ihrer Angelegenheiten hat und Entscheidungen lediglich den Erwachsenen mitgeteilt werden.

Bei den ersten drei Stufen der Leiter handelt es sich nur um Pseudo-Partizipation, Kinder werden hier noch nicht beteiligt, dieser Prozess beginnt erst allmählich ab der vierten Stufe



Was aber sind Voraussetzungen für die Umsetzung von Partizipation im pädagogischen Kontext?

Sollen Kinder und Jugendliche ernsthaft beteiligt werden und soll ihnen die Chance zur Mitbestimmung eröffnet werden, müssen folgende Grundbedingungen berücksichtigt werden (vgl. Kreuziger, Frädriich/Jerger-Bachmann 1995):

- **Freiwilligkeit:** Grundlegend ist die Freiwilligkeit der Beteiligung.
- **Altersgerechte Beteiligungsformen:** Damit die Umsetzung von

Partizipationsformen in Schule und Unterricht

Parlamentarische Formen	Mediengebundene Formen	Offene Formen	Projektbezogene Formen	Verwaltungsorientierte Formen
Gremien mit gewählten / delegierten Vertreterinnen, z. B. Kinder- und Jugendparlamente, Räte	Kinderfunk, Kinderseiten im Internet, Schülerzeitung	Praxisformen mit freiem Zugang und der Möglichkeit der spontanen Teilhabe zu einem bestimmten Thema, z. B. Kinderforen, -versammlungen, -konferenzen, Zukunftswerkstätten, Schülerhearings	Beteiligung bei Projekten zur Spielplatz- oder Schulhofgestaltung, Ausstellungen, Radioprojekte, zeitlich befristete ehrenamtliche Tätigkeiten, z. B. im Seniorenwohnheim (Intergenerationenbrücke)	Kinder- und Jugendbüros, Kinder- und Jugendbeauftragte

nach: Wenzl 2000, S. 228

Partizipation gelingen kann, gilt es sowohl strukturelle und politische als auch persönliche Voraussetzungen, wie die sozialen, kommunikativen, intellektuellen Kompetenzen, zu berücksichtigen. Ab wann sind Kinder in der Lage, sich an Themen, die ihr Leben und ihre Zukunft betreffen, aktiv zu beteiligen? Der Entwicklungslogik folgend ist es nicht die Frage, ob Kinder beteiligt werden können, sondern wie die Beteiligungsformen aussehen können, so dass alle Schüler und Schülerinnen reelle Chancen zur Partizipation haben.

- **Inklusionsgerechte Unterstützungsmaßnahmen:** Hierfür sind auch entsprechend auf- und vorbereitete Lernumgebungen sowie differenzierte Angebote und Unterstützungsmaßnahmen erforderlich. Dazu gehört auch, dass diese den Fähigkeiten angepasst werden und nicht primär auf verbaler Kommunikation basieren sollten. Zu den begünstigenden Rahmenbedingungen zählen des Weiteren eine zeitnahe Umsetzung, eine heterogene Zusammensetzung der Gruppe sowie Ernstcharakter, Akzeptanz und anerkennender Umgang.
- **Demokratische Grundhaltung der Akteure:** Neben kompetenten Lehrkräften und einer Kultur der Akzeptanz und des respektvollen Miteinanders sind die Einstellungen und die Bereitschaft zur Partizipation der beteiligten Akteure eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Partizipation.
- **Gestaltungsfreiräume:** Grundlegend ist dabei ein Lern- und Un-

terrichtsverständnis, das die Lernenden als mitverantwortliche Akteure des Unterrichts versteht und entsprechende Handlungsräume eröffnet. Das ist nicht immer möglich – und auch nicht immer sinnvoll.

Partizipationsräume, in denen Schülerinnen und Schüler wirklich (mit-)entscheiden und (mit-)gestalten können und in denen ihre ganz eigenen Sichtweisen erwünscht sind, bieten Chancen für die Entwicklung der/des Einzelnen, das Klassenleben, die Schulgemeinschaft und die Gesellschaft. ◀

Rechte

UN-Behindertenrechtskonvention
UN-Kinderrechtskonvention

Literatur

- Boban, I./Hinz, A.: Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas: Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze, 2017, S. 32–50.
- Edelstein, W.: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: W. Edelstein u.a. (Hg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Beltz, Weinheim und Basel 2009.
- Frädlich, J./Jergler-Bachmann, I.: Kinder bestimmen mit. Beck, München 1995.
- Hart, Roger A.: Children's Participation: From tokenism to citizenship. Innocenti Essay No. 4, Florence: International Child Development Centre 1992.
- Hilpert, J.: Partizipative Jugendarbeit und Bürgerengagement. Hartung-Gorre, Konstanz 1996.
- Klaffke, T.: Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management., Seelze 2013.
- Klingberg, L.: Lehrende und Lernende im Unterricht: zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess, Berlin 1990.

Kreuziger, A.: Kinder beteiligen. Was ist, ist – was nicht ist, ist möglich! Kinder und Jugendliche als partizipierende Subjekte in unserer Gesellschaft. <https://www.kinderbeteiligen.de/partizipation-kinder-jugendliche.html> (10.6.2018).

Deci, E. L./Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Z. f. Päd., 39. Jg., Nr. 2, S. 223–238, 1993.

Roßteutscher, S.: Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In: Kaina, Viktoria; Römmele, Andrea (Hrsg.): Politische Soziologie. Ein Studienbuch. Wiesbaden 2009, S. 163–180.

Schnurr, S.: Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2001, S. 1330–1345

Schröder, R.: Freiräume für Kinder(träume)! Beltz, Weinheim und Basel 1996.

Wenzl, U.: Partizipation von jungen Menschen am kommunalpolitischen Geschehen. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt: Jugendarbeit auf dem Land. Ideen, Bausteine und Reflexionen für eine Konzeptentwicklung. Opladen 2000, S. 227–244.



Dr. Birte Friedrichs ist Gymnasiallehrerin, tätig in der Lehrerfortbildung und stellv. Direktorin des ev. Fröbelseminars der Diakonie Hessen.



Thomas Klaffke ist Schulberater, Fortbildner und Autor, er war als Haupt- und Realschullehrer mehr als 20 Jahre Schulleiter.

<http://thomas-klaffke.de/>



Dr. Susanne Pietsch arbeitet als Diplom-Pädagogin und Förderschullehrerin im hessischen Schuldienst. Sie ist in einem Beratungs- und Förderzentrum zur Unterstützung schulischer inklusiver Bildung tätig und derzeit an die Universität Kassel abgeordnet.

Förderzentrum zur Unterstützung schulischer inklusiver Bildung tätig und derzeit an die Universität Kassel abgeordnet.

Folien zur Veranstaltung

Soziales und Politisches: Demokratiebildung

A-GS-SUG-0135

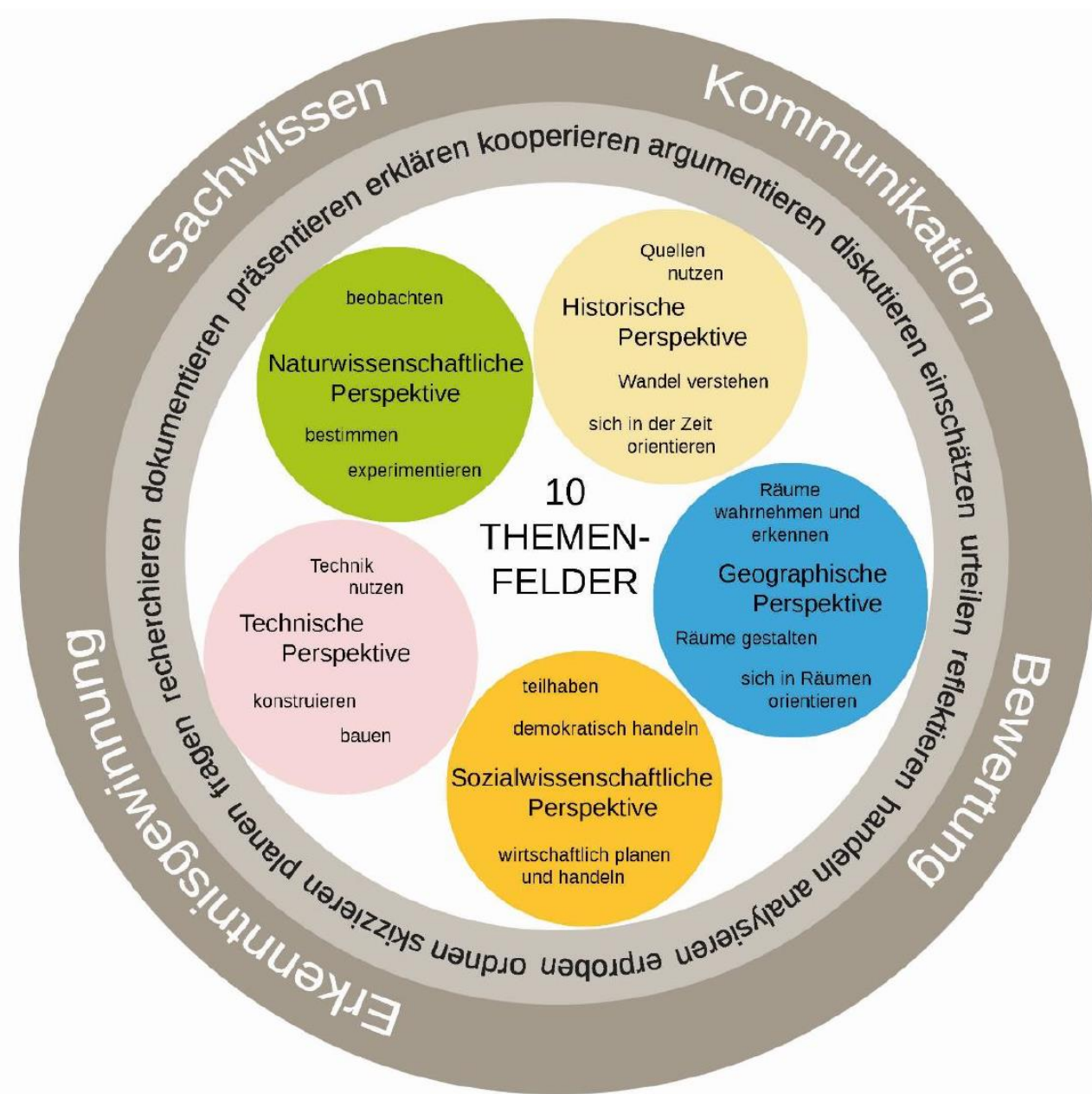
Frauke Heinemann

Grundlagenliteratur, Umsetzung der Bildungsstandards

Fachanforderungen Sachunterricht

- Fachanforderungen sind Lehrpläne im Sinne des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes.
- Mit dem Inkraftsetzungserlass vom 29. Juni 2019 traten die Fachanforderungen Sachunterricht zum Schuljahr 2019/20 in Kraft.

Kompetenzmodell aus den FA

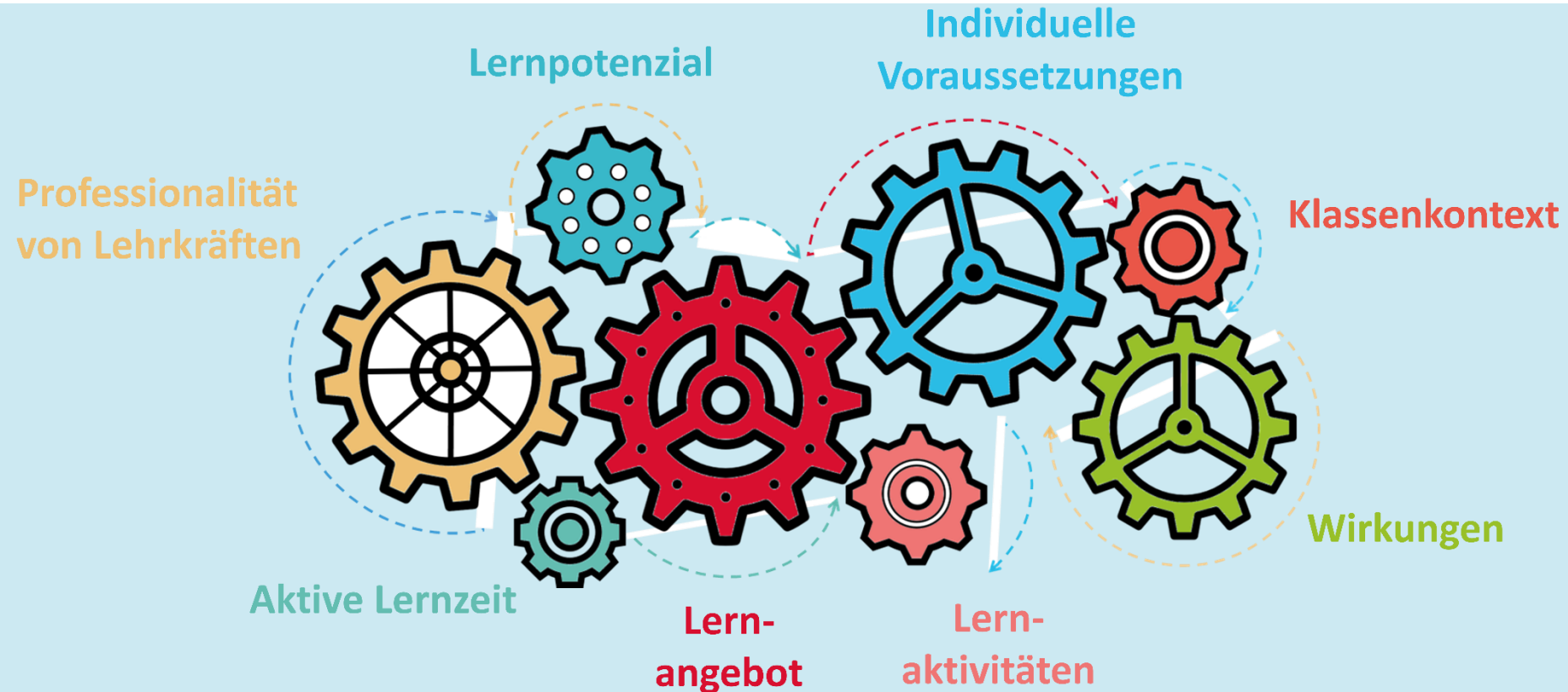


Perspektivrahmen

- Verbindung zwischen wissenschaftlicher Didaktik und Schulpraxis
- zeigt Bildungspotential des Faches auf
- Regelstandards
- „outputorientiert“, d. h. Auskunft, über welche **Kompetenzen** Schülerinnen und Schüler am Ende bestimmter Schul- bzw. Jahrgangsstufen in einzelnen Fächern verfügen sollen

guter Sachunterricht

Einflussfaktoren auf die Qualität von Unterricht



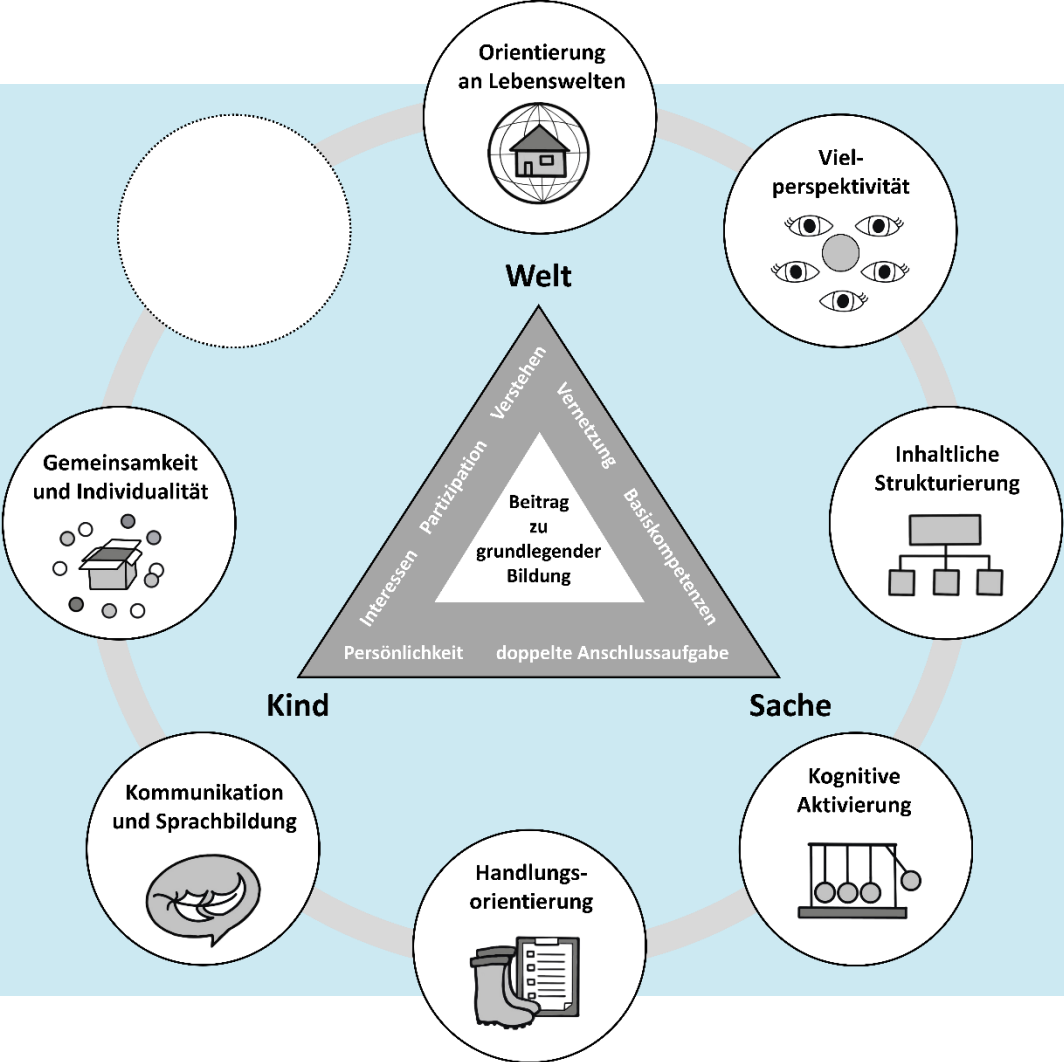
CC-BY-4.0 / Julia Menger (2024)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

(in Anl. an Helmke 2022, S. 71)

Guter Sachunterricht

- knüpft an die Lebenswelt der Kinder an
- nimmt Fragen der Kinder auf, hilft ihnen, Fragen an die Welt zu stellen
- vernetzt die Perspektiven
- berücksichtigt die Exemplarität des Unterrichtsthemas
- findet in einer gestalteten Lernumgebung statt

Aufgaben und Prinzipien im Sachunterricht



CC-BY-4.0 / Julia Menger (2024), <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Illustrationen: Iris Weigt

Grundlegende Aspekte von Unterricht (FA S. 10)

- Problemorientierung
- Exemplarität
- Lebensweltorientierung
- Vielperspektivität
- Kind- und Sachgemäßheit
- Vorwissen und Vorerfahrungen
- Doppelte Anschlussfähigkeit
- Handlungsorientierung und originale Begegnungen

handlungsleitende Frage- (HLF)/ Aufgabenstellung (HLA)

- ist eine bedeutsame Frage/Aufgabe mit Gegenwarts- und Zukunftsbezug, die sich aus den Lebens- und Erfahrungswelten der Lernenden ableitet
- ist allen von Anfang an bekannt oder wird zu Beginn gemeinsam mit den Lernenden entwickelt.
- führt als roter Faden zur inhaltlichen Strukturierung der Unterrichtseinheit
- Am Ende steht ein Produkt

Unterrichtssequenzen mit untergeordneten Frage- und Aufgabenstellungen (ULF)

- dienen der Bearbeitung/ Beantwortung der HLA/F.
- strukturieren die Unterrichtseinheit zu lösbaren Einzelaufgaben.
- können sich im Verlauf der Unterrichtseinheit entwickeln, verändern und individuell bearbeitet werden.

.

Ideen für handlungsleitende Frage-/ Aufgabenstellungen:

Wir konstruieren einen heißen Draht

Wir erstellen einen Feuerratgeber für andere Klassen

Wir bauen eine Futterstation für Vögel/Eichhörnchen

Wir erstellen ein Quiz zu heimischen Tierarten

Wir legen eine Kräuterspirale an

Wir bauen einen Wurmbeobachtungskasten

Wir erstellen einen Plan unseres Dorfes.

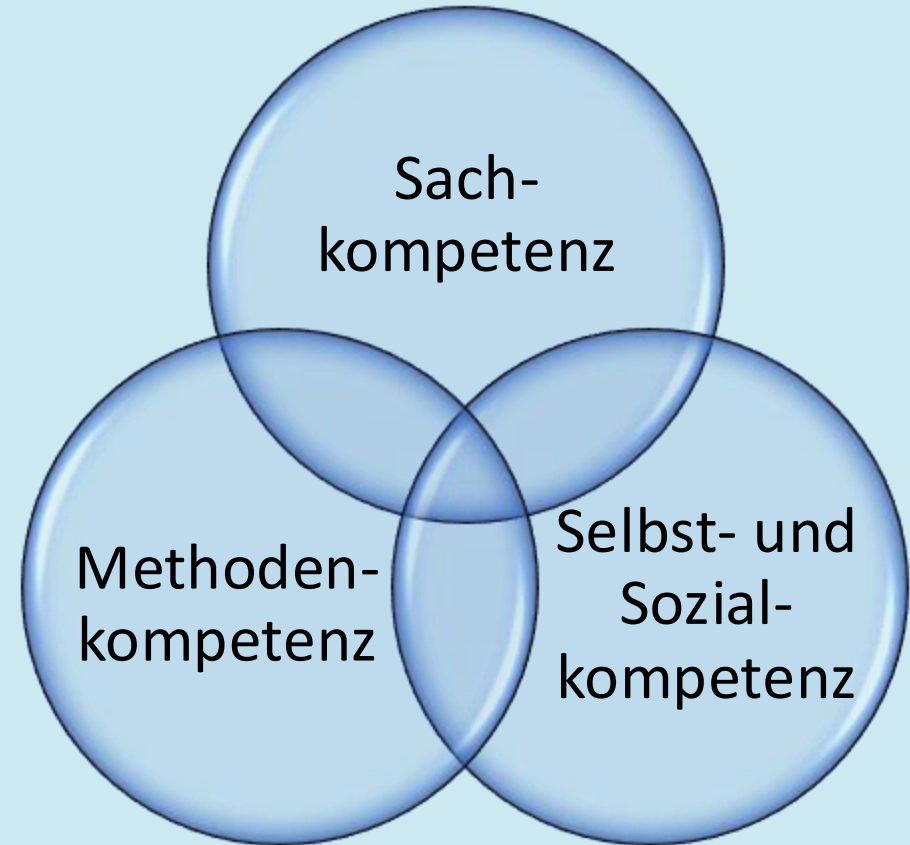
Wir konstruieren ein Fahrzeug, das möglichst weit rollt

Ideen für Satzanfänge

- Wir erstellen... zum Thema...
- Wir planen...
- Wir veranstalten...
- Wir bauen... (für)...
- Wir konstruieren...
- Wir gestalten... für...
- Wir bauen ... an.
- Wir nehmen an ... teil.

Kompetenzorientierung

Was sind Kompetenzen?



Was verändert sich durch Kompetenzen?

- Blick weg von den zu behandelnden Inhalten
- Kompetenzen entwickeln sich an unterschiedlichen Inhalten
- Kompetenzorientierte Planung gibt an, was die Kinder **nach** ihrer Begegnung mit dem Inhalt **können**.
- Kompetenzorientierte Planung ist „outputorientiert“
- Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen
- langfristig angelegt.
- Konfrontation mit neuen Inhalten
- Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen bündeln, um neue Inhalte zu erfassen

Verknüpfung zweier Bereiche

Wissensbegriff **„Ich weiß etwas!“**

Ich kenne und verstehe Sachverhalte, ich kann sie erklären, wiedergeben.

Handlungsbegriff **„Ich tue etwas!“**

Ich gehe Zielen nach oder bearbeite Aufgaben.

Kompetenzbegriff **„Ich kann etwas!“**

Ich wende mein Wissen an, um handelnd problemhaltige Situationen oder Aufgaben zu bewältigen.

Kompetenzorientierung erfordert....

- eine individuelle Schülersicht
- Lernen in Zusammenhängen
- neue Aufgabenkultur
- Konkretisierung erwarteter Schülerleistungen
- Beachtung von Lernprozessen
- langfristige Unterrichtsplanung

Inputorientierung: Beispiel

Die Kinder erwerben Wissen zum Thema „Gartenvögel“ in folgenden Bereichen:

- Aussehen
- Körperbau
- Ernährung
- Fortpflanzung
- Feinde

Outputorientierung: Beispiele

- Wir gestalten eine vogelfreundliche Schulumgebung. Wie?
 - (Futterhäuser bauen, Nistkästen aufhängen, Brutmöglichkeiten schaffen, Bepflanzung auf Bedürfnisse abstimmen)
- Wir helfen den Vögeln beim Überwintern. Wie?
- Wir nehmen an der „Stunde der Gartenvögel“ teil. Wie?

Die Kinder wenden das gesammelte Wissen, die gesammelten Fertigkeiten und Haltungen an und können so kompetent werden!

Dazu...

- heimische Vögel anhand von Aussehen und Lebensweise erkennen
- Lebensräume der Vögel kennen
- Zusammenhänge zwischen Körperbau, Lebensweisen, Lebensräumen kennen
- Verantwortlichkeiten in diesem Bereich kennen und diese in Ansätzen übernehmen

handlungsleitende Fragestellung

- Die handlungsleitende Frage / Forschungsfrage ist eine **bedeutsame** Frage / Aufgabe, die sich aus der **Lebens- und Erfahrungswelt** der Schülerinnen und Schüler ergibt,
- allen von Beginn an bekannt ist
- und als **roter Faden** durch die Unterrichtseinheit führt
- Im Verlauf der Unterrichtseinheit entsteht meist ein Produkt.

handlungsleitende Fragestellung

- ...hat die Bedeutsamkeit und den **Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt** der SuS im Blick
- ...bietet Gelegenheit, die erworbenen Kompetenzen in einer unbekanntem Aufgabe **problemorientiert** anzuwenden.
- ... bietet Anlass im Unterricht **Fähigkeiten und Fertigkeiten** zu vermitteln, um die Kompetenzen zu erweitern bzw. vertiefen

handlungsleitende Fragestellung

- **Neuland**
Diese Frage ist in dieser Form so noch nicht im Unterricht beantwortet worden.
- **Niveau**
Eine verwertbare Beantwortung dieser Frage erfordert einen tiefen Einstieg in die Thematik.
- **Nutzen**
Die umfassende Beantwortung dieser Frage sollte Ausgangspunkt sein für Handlungen in der Zukunft.

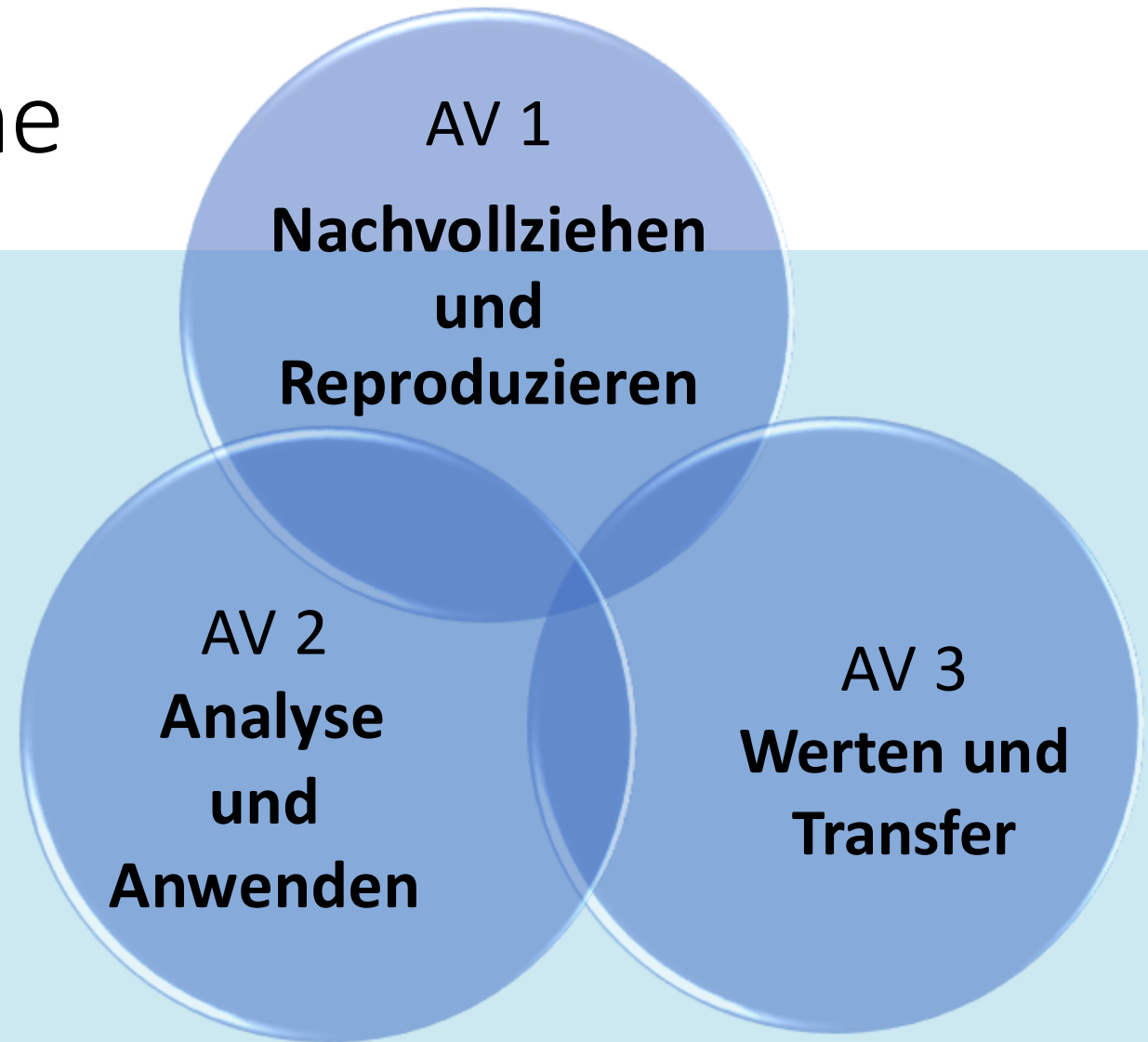


Erkenntnisleitende Fragen



- Fragen (erkenntnisleitende Fragen) strukturieren die Arbeit von komplexen Fragestellungen zu lösbaren Einzelaufgaben.
- Die gesamte Unterrichtsarbeit dient der umfassenden Beantwortung der HLF / Forschungsfrage.

Anforderungsbereiche



Anforderungsbereiche

Operatoren in den Anforderungsbereichen

Anforderungsbereich I: Nachvollziehen und Reproduzieren	Anforderungsbereich II: Analysieren und Anwenden	Anforderungsbereich III: Werten und Transferieren
(be)nennen, wiedergeben, definieren, vervollständigen, darstellen (wiedergeben), kennen, auflisten/ aufzählen, beschreiben ...	ein-, zuordnen, begründen, beschreiben, erklären, erläutern, gliedern, abgrenzen, darstellen, vergleichen ...	übertragen, analysieren, beurteilen, bewerten, hinterfragen, erörtern, anwenden, Stellung nehmen ...

Methoden

- Spielen
- Erkunden und Erforschen
- Herstellen und Verwenden
- Erfahren und Erleben
- Probieren und Studieren
- Zusammenarbeiten und Kommunizieren
- Phantasieren und Experimentieren
- Tätigsein und Verantworten
- Eingreifen und Verändern
- Lerngänge und Reisen
- Sammeln und Ordnen
- Planen und Durchführen
- Bauen und Konstruieren
- Beobachten und Dokumentieren
- Hegen und Pflegen
- Fragen und Philosophieren
- Experimente und Versuche
- Arbeiten mit dem Computer
- Arbeiten mit Karten und Maßstab
- Arbeit mit Büchern und Quellen
- Projekte
- Werkstatt und Stationen

Wie lernen Kinder?

- Lernen ist ein aktiver Aneignungsprozess.
- Kinder lernen am meisten über Beobachtung, Nachahmung und Erfahrung.
- Entwicklung und Lernen sind ineinander verwobene Prozesse der Veränderung.
- Bei jedem Lernprozess werden die begleitenden Emotionen mit abgespeichert.

Anforderungsbereiche

Anforderungsbereiche

Leitfaden zu den Fachanforderungen Sachunterricht S. 10

Sachunterrichtliche Lernangebote werden auf drei Anforderungsbereichen angeboten

Anforderungsbereich I „Nachvollziehen und Reproduzieren“	Anforderungsbereich II „Analysieren und Anwenden“	Anforderungsbereich III „Werten und Transferieren“
Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen wie „Wer?, Was?, Wo?, Wie?“	Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen wie „Warum?, Inwiefern? Was ist die Hauptsache? Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede erkennst du?“	Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen wie „Was würde passieren, wenn ... ?, Wie würdest du ... lösen?, Was schlägst du vor?, Was würdest du organisieren?, Welche Verbindung gibt es zwischen? ...“.

Anforderungsbereiche

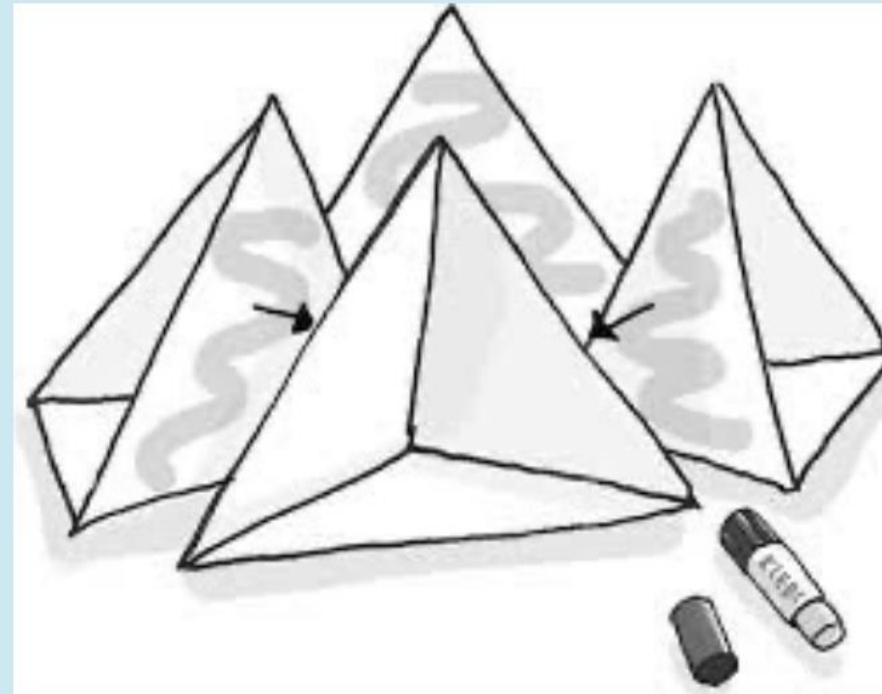
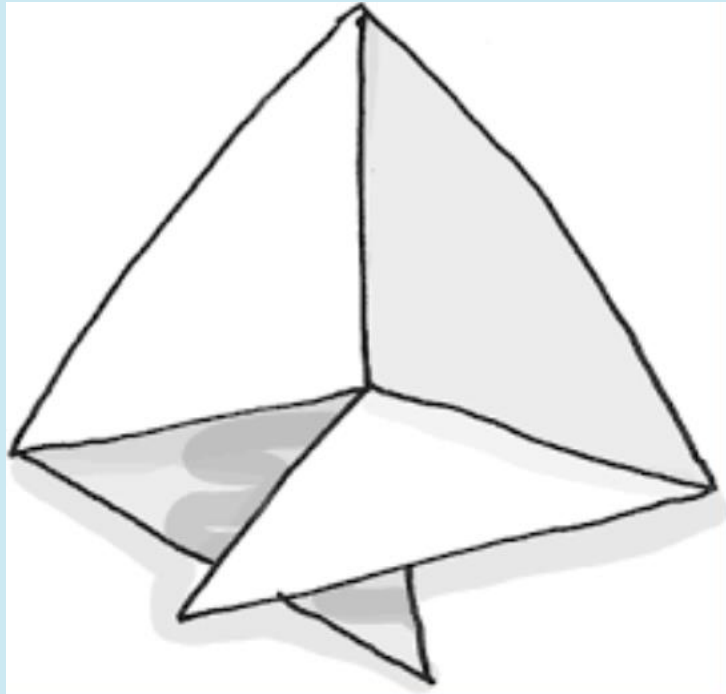
Leitfaden zu den Fachanforderungen Sachunterricht S. 10

Sachunterrichtliche Lernangebote werden auf drei Anforderungsbereichen angeboten

Anforderungsbereich I „Nachvollziehen und Reproduzieren“	Anforderungsbereich II „Analysieren und Anwenden“	Anforderungsbereich III „Werten und Transferieren“
Sie nennen, zählen auf, sammeln, beschreiben, wählen aus, erzählen, sagen auf, erinnern sich ...	Sie begründen, stellen gegenüber, vergleichen, lösen, unterscheiden, erklären, ordnen, geben ein Beispiel, fassen zusammen ...	Sie entwickeln, planen, beurteilen, spekulieren, stellen eine Hypothese auf, wenden ein Prinzip an, untersuchen, schätzen ein ...

Aktuelle Runde HLA, gute Ideen

Wir erstellen Quadramas zum Weltall und präsentieren sie in einer Ausstellung der Schule.





Demokratiebildung

Demokratiebildung

- Auftaktüberlegungen
- Ziele und Grundlagen demokratischen Lernens
- Didaktische Analyse

Demokratiebildung

Was ist
Demokratie?

KMK Beschluss aus 2009

Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule

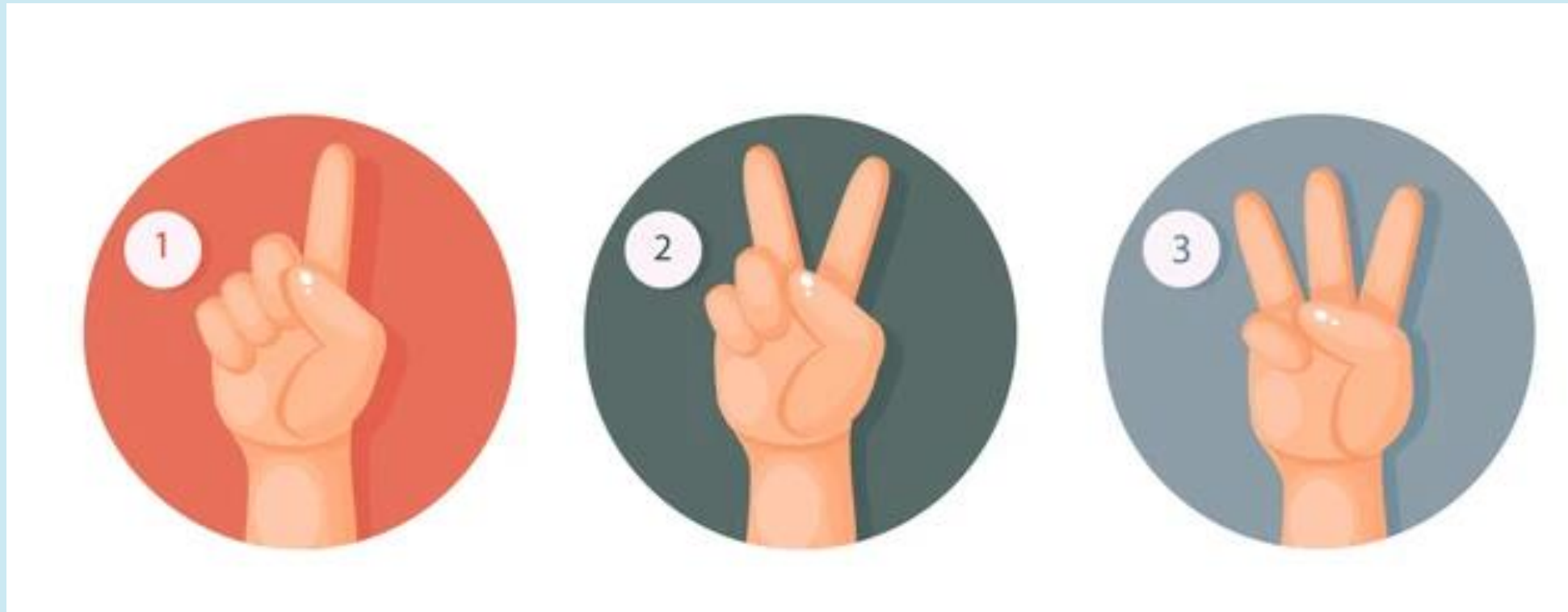
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018)

Schule kommt als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu. Schule muss ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden.

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009

- **Auszüge aus dem Katalog von Maßnahmen, die das demokratische Lernen fördern:**
- Befähigung der Schulen, die Schülerinnen und Schüler in geeigneter Weise in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einzubinden, sich in Kommune bzw. Stadtteil oder Gemeinde zu engagieren und gesellschaftliche Entwicklungen wie Migration, Inklusion und Digitalisierung in ihren Profilen und Programmen aufzugreifen.
- wirksame Unterstützung der Gremienarbeit und weiterer Beteiligungsformen (z.B. Klassenräte, Schülerparlamente, Schulvollversammlungen, Botschafterinnen und Botschafter für Demokratie, Lernen durch Engagement)

Grundlage politischen Lernens: Der Beutelsbacher Konsens



Beutelsbacher Konsens

- Tagung 1976, Landeszentrale für politische Bildung, Diskussion über Grundlagen und Zielsetzungen politischer Bildung
- Vereinbarung über 3 zentrale Grundlagen politischer Bildung

Beutelsbacher Konsens

Überwältigungsverbot

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines Selbständigen Urteils“ zu hindern.

Kontroversitätsgebot

Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. o o

Erkennen eigener Interessen/ Schüler*innenorientierung

Schüler*innen muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.

Beutelsbacher Konsens

Bedeutung für strittige Themen unserer Zeit:

- Wie verschieden sind Jungen und Mädchen?
- Ist es richtig, kein Fleisch zu essen?
- Sollte man Wölfe in Deutschland wieder ansiedeln?
- Darf ich für das Klima demonstrieren?
- Sollen Handys in der Schule erlaubt sein?

Basiskonzepte politischen Lernens



Mindeststandards nach Weißeno

8.1 Mindeststandards für die Primarstufe

Tabelle 1: Mindeststandards für die Primarstufe

Basiskonzepte	Fachkonzepte	Konstituierende Begriffe
Ordnung	Repräsentation	Klassensprecher/-in, Bürgermeister/-in, Gemeinderat
	Demokratie	Mehrheitsprinzip, Abstimmung, Diskussion
	Staat	Polizei, Grenze
	Rechtsstaat	Staatsanwalt, Verteidiger, Richter, Gesetz
	Grundrechte	Meinungsfreiheit, Schutz (der Privatsphäre)
Entscheidung	Macht	Autorität, Gewalt, Führung, Gehorsam, Verhandlung
	Öffentlichkeit	Zugang, Partizipation, Privatheit, Amt vs. Person
Gemeinwohl	Wahlen	frei, allgemein, gleich, geheim
	Parteien	Wähler/-innen, Wahlkampf, Interessen
	Gerechtigkeit	Tausch, Leistung
	Frieden	Waffenstillstand, Krieg
	Nachhaltigkeit	Umweltpolitik, Armut/Reichtum, Generationengerechtigkeit

Fachanforderungen s. 5



2 Lernen und Unterricht

Aufgabe der Grundschule ist es, Fähigkeiten, Interessen und Neigungen der Kinder aufzugreifen und sie mit den fachlichen und fächerübergreifenden Anforderungen zu verbinden. Ziel des Unterrichts ist der systematische, alters- und entwicklungsgemäße Erwerb von Kompetenzen. Der Unterricht fördert die kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Er vermittelt ihnen kulturelle und gesellschaftliche Orientierung und ermutigt sie, eigenständig zu denken und vermeintliche Gewissheiten, kulturelle Werteorientierung und gesellschaftliche Strukturen zu überdenken. Unterricht trägt dazu bei, Bereitschaft zur Empathie zu entwickeln, und fördert die Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen und das eigene Weltbild in Frage zu stellen. Er unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, Unsicherheiten auszuhalten und Selbstvertrauen zu erwerben.

Fachanforderungen s. 5f

Die Auseinandersetzung mit Kernproblemen richtet sich insbesondere auf:

Grundwerte menschlichen Zusammenlebens:

Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen

Nachhaltigkeit der ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung:

Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Sicherung und Weiterentwicklung der sozialen, wirtschaftlichen und technischen Lebensbedingungen im Kontext der Globalisierung

Gleichstellung und Diversität:

Entfaltungsmöglichkeiten der Geschlechter, Wahrung des Gleichberechtigungsgebots, Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt

Partizipation:

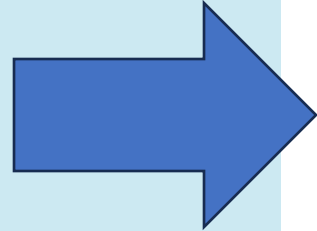
Recht aller Menschen zur verantwortungsvollen Mit-Gestaltung ihrer sozio-kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Lebensverhältnisse.

Fachanforderungen s. 11

Die sozialwissenschaftliche Perspektive

Die Ziele der sozialwissenschaftlichen Perspektive sind, die Interessen der Schülerinnen und Schüler für gesellschaftliche, kulturelle, demokratiefördernde und ökonomische Themen zu wecken. Zugleich ist die Anschlussfähigkeit an die Fächer der Sekundarstufe I Verbraucherbildung, Wirtschaft/Politik, Wirtschaftslehre und Weltkunde zu sichern.

Fachanforderungen



10 Themenfelder

- Arbeit und Wirtschaft
- Zeit und Entwicklung
- Gesundheit
- Soziales und Politisches
- Technische Erfindungen
- Mobilität
- Natürliche Lebensräume sowie Tiere und Pflanzen
- Phänomene der unbelebten Natur
- Räume, Globales und Regionales
- Medien

Fachanforderungen S. 21

Eingangsphase	Jahrgangsstufen 3 und 4
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
stellen bedeutende Regeln für das Zusammenleben auf.	bilden sich eine Meinung, vertreten diese argumentativ und kennen ihre Rechte sowie ihre Möglichkeiten, ihre Rechte einzufordern.
gestalten und planen Rituale und Veranstaltungen im Schulleben mit und wirken an demokratischen Entscheidungen mit.	übernehmen Verantwortung für ein gemeinsames Vorhaben und kennen demokratische Verhaltensweisen als eigene Handlungsmöglichkeit.
schätzen das Verhalten anderer Menschen ein und nehmen ihre Gefühle und Bedürfnisse differenziert wahr.	betrachten Konfliktsituationen differenziert und reagieren angemessen.
setzen sich mit ihrer eigenen Person und mit Menschen ihres Umfeldes auseinander.	setzen sich mit der Vielgestaltigkeit von Familien und unterschiedlichen Lebenssituationen auseinander.
	setzen sich mit den Aufgabenbereichen im Gemeinwesen und von Repräsentanten des politischen Lebens auseinander.
kennen Rechte und Pflichten im Alltagsleben.	beschreiben unterschiedliche Lebensbedingungen in anderen Ländern und vergleichen diese mit ihren eigenen.

Perspektivrahmen Sachunterricht

Perspektivbezogene DAH:	
DAH SOWI 1:	An ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen partizipieren
DAH SOWI 2:	Argumentieren sowie zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen verhandeln
DAH SOWI 3:	Politisch urteilen
DAH SOWI 4:	Ökonomische Entscheidungen begründen
DAH SOWI 5:	Kulturelle Deutungen und Werte respektieren und tolerieren
DAH SOWI 6:	Gesellschaftsbezogene Handlungen planen und umsetzen

GDSU 2013, S. 29

Fazit?!

- In der Grundschule üben Kinder, in der Gemeinschaft ihre **Interessen zu vertreten** und die Grenzen anderer zu achten. Voraussetzung dafür ist ein stabiles **Selbstkonzept**.
- Klassenrat und Klassensprecherwahl führen zu ersten Berührungen mit **Kernelementen der Demokratie**, darüber hinaus tragen schulinterne Beteiligungskonzepte dazu bei, Partizipation und **Verantwortung für die Gemeinschaft** einzuüben.
- Sorgfältig ausgewählte Medien ermöglichen die Begegnung mit den **gesellschaftlichen Konflikten** der Zeit, fördern **Empathie, Toleranz und Respekt** und motivieren zur **Partizipation**.



Zusatzmaterial

Unsere
Klassenrats-

MAPPE



Unser Klassenrat

REGELN



Was im Klassenrat besprochen wird, bleibt im Klassenrat.



Wir nehmen alle Anliegen ernst, niemand wird ausgelacht.



Das Besprechen von Anliegen im Klassenrat ist freiwillig.



Wir sprechen miteinander, nicht übereinander. Über Kinder, die nicht da sind, wird nicht gesprochen.



Wir nehmen Rücksicht auf die Gefühle von anderen.



Wir hören aufmerksam zu und melden uns, wenn wir etwas sagen wollen.

Unser Klassenrat

REGEL-VERTRAG



Hiermit bestätige ich, dass ich alle Regeln für den Klassenrat gelesen habe. Ich verspreche, mich an die Regeln zu halten.

Platz für die Unterschriften:

Unser Klassenrat

ÄMTER



Moderator*in

Ich leite den Klassenrat. Ich eröffne und beende die Sitzungen. Ich nehme Kinder an die Reihe, die sprechen möchten.



Regelwächter*in

Ich achte darauf, dass sich alle an die Regeln halten. Hält sich ein Kind nicht an eine Regel, weise ich es höflich darauf hin. Dabei versuche ich den Klassenrat nicht zu unterbrechen.



Zeitwächter*in

Ich achte darauf, dass ein Anliegen nicht länger besprochen wird als vereinbart. Wenn ein Kind zu lange spricht, weise ich es höflich darauf hin.



Protokollschreiber*in

Ich lese das letzte Protokoll vor. Ich schreibe das neue Protokoll. Ich achte darauf, alles Wichtige aufzuschreiben.

Unser Klassenrat

DER ABLAUF



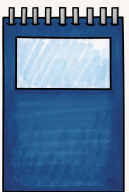
Begrüßung und Eröffnung

Der/die Moderator*in begrüßt die Klasse und eröffnet den Klassenrat.



Positivrunde

Jede*r darf etwas Positives sagen. Das kann zum Beispiel ein Lob, ein Dankeschön oder eine Entschuldigung sein.



Vorlesen des letzten Protokolls

Das letzte Protokoll wird vorgelesen und besprochen. Wurden alle Beschlüsse eingehalten?



Besprechen der Anliegen

Sind alle Anliegen noch aktuell? Welche Lösungen können wir gemeinsam finden?



Zusammenfassung und Abschluss

Der/die Moderator*in fasst alle Beschlüsse zusammen und beendet den Klassenrat.

Unsere Klassenratssitzung PROTOKOLL

Datum: _____

Amt	Name
Moderator*in	
Zeitwächter*in	
Regelwächter*in	
Protokollschreiber*in	

Anliegen	Beschluss



Unser Klassenrat **MODERATION**

©sophies.klassenzimmer



Begrüßung und Eröffnung

„Herzlich Willkommen zum Klassenrat.
Hiermit eröffne ich die heutige Sitzung.“

©sophies.klassenzimmer



Positivrunde



„Wir beginnen mit der positiven Runde. Jede und jeder darf etwas Positives äußern.“



DANKE



ENTSCHULDIGUNG



LOB

©sophies.klassenzimmer



Vorlesen des letzten Protokolls



„Nun wird das Protokoll der letzten Sitzung vorgelesen.“

„Wurden alle Beschlüsse eingehalten?“

©sophies.klassenzimmer



Besprechen der Anliegen?



„Wir besprechen jetzt die neuen Anliegen.“

Anschließend suchen wir gemeinsam Lösungen.“



IDEEN



WÜNSCHE

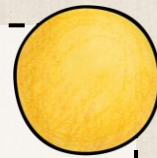


PROBLEME

©sophies.klassenzimmer



Zusammenfassung und Abschluss



„Zum Schluss fasse ich die heutigen Beschlüsse noch einmal zusammen.“

„Hiermit beende ich die heutige Klassenrats-Sitzung.“

©sophies.klassenzimmer



So könnte es aussehen



Foto: ©sophies.klassenzimmer