

A photograph of four children climbing a tree. The children are looking towards the camera and making peace signs with their hands. The background is a clear blue sky. A semi-transparent blue box is overlaid on the top right of the image, containing the title and subtitle in white text.

DEMOKRATIE LEBEN UND LERNEN

Erfahrungen der Laborschule Bielefeld

Jupp Asdonk, Reinhild Hugenroth, Annelie Wachendorff (Red.)



DEMOKRATIE LEBEN UND LERNEN

Erfahrungen der Laborschule Bielefeld

Jupp Asdonk, Reinhild Hugenroth, Annelie Wachendorff (Red.)

IMPRESSUM

Herausgeberin:

Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW
Platz des Landtags 1
40221 Düsseldorf
gruene@landtag.nrw.de
www.gruene-fraktion-nrw.de

Redaktion:

Jupp Asdonk, Reinhild Hugentroth, Annelie Wachendorff

Autor_innen:

Christine Biermann, Rainer Devantié, Nicole Freke, Reinhild Hugentroth, Annelie Wachendorff

Gestaltung:

die createure (www.die-createure.de)

Fotos:

veitmettefotografie (www.veitmette.de)

Bildnachweise:

Außer Fotos Seite 9, 54, 70, 71 (Jupp Asdonk), Seite 47, 57, 61 (Annelie Wachendorff),
S.4 [GRÜNE Landtagsfraktion NRW/Guido von Wiecken], Seite 12 (Dennis Rother), alle weiteren: Veit Mette

Diese Publikation ist Teil der Reihe „*Impuls Grün: Zukunft jetzt gestalten*“

ISSN: 2509-4726

Veröffentlicht: März 2017

Alle Beiträge der Reihe „*Impuls Grün: Zukunft jetzt gestalten*“ können unter
www.gruene-fraktion-nrw.de/aktuell/publikationen als PDF-Dateien heruntergeladen werden.

INHALTSVERZEICHNIS

Grußwort <i>(Sigrid Beer)</i>	4
Vorwort Demokratie: Ein Entwicklungsauftrag für die Laborschule <i>(Rainer Devantié)</i>	5
Einführung	6
Momentaufnahmen Versammlungen – Profilmarkt – Stolpersteine	9
Theoretische Rahmung Demokratiepädagogik – Theoretische Bezüge und Diskurse <i>(Reinhild Hugenroth)</i>	14
Demokratie leben und lernen in der Laborschule: Strukturen – Prinzipien – Ziele <i>(Christine Biermann)</i>	24
Einblicke in die demokratiepädagogische Praxis Die eigenen Angelegenheiten regeln: Demokratie in der Primarstufe <i>(Nicole Freke)</i>	30
Gruppeninteressen klären – Entscheidungen finden: Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur <i>(Rainer Devantié)</i>	36
Inhalte wählen – Lernwege reflektieren – Leistungen bewerten: Das eigene Lernen mitbestimmen <i>(Christine Biermann)</i>	44
Das Wissen über Demokratie durch Erfahrungen erweitern: Curriculum Demokratie <i>(Annelie Wachendorff)</i>	52
Projekte verantwortlich planen – auswählen – umsetzen: Projektwochen <i>(Annelie Wachendorff)</i>	58
Schlusswort Wie kommt Demokratie in die Schule?	64
Glossar	65
Literatur	67
Autor_innen und Redaktion	70

GRÜßWORT

SIGRID BEER



Demokratie fällt nicht vom Himmel. Sie ist nicht einfach vorhanden oder anzuordnen. Und sie darf auch nicht bloß eine theoretische Norm sein. Demokratie muss erlernt werden und erfahrbar sein.

Kinder können schon in der Kita und noch viel mehr in der Schule erfahren, dass sie mitentscheiden dürfen und mitgestalten können. Die Botschaft muss dabei deutlich werden:

„Du bewirkst etwas. Wir nehmen dich ernst. Wir hören dir zu. Du hast uns etwas zu sagen“ - Schülerinnen und Schüler erfahren Wertschätzung und Würdigung.

Respekt wird erlebbar und eine engagierte, aber faire Auseinandersetzung. Das schafft den Sinn und das Empfinden für eine demokratische Kultur.

Empathie ist eine Voraussetzung dafür, sich in die Lage und den Standpunkt anderer hineinversetzen zu können und einen achtsamen Umgang zu pflegen. Empathie scheint uns gesellschaftlich mehr und mehr abhandenzukommen. Dabei brauchen wir sie: vom Versuch, Andersdenkende zu verstehen, Positionen nachzuvollziehen - ohne sie zu übernehmen - und angemessen darauf reagieren zu können, bis hin zum Einsatz für Schwächere und Minderheiten, zum Engagement gegen Ausgrenzung und Aggressivität.

Empathiefähigkeit ist ein Faktor im Prozess der Entwicklung und Stärkung von sozialer und emotionaler Intelligenz.

Demokratie lernen und leben ist durchaus anstrengend.

Es ist wichtig, demokratische Spielregeln, z.B. für Diskussions- und Entscheidungsprozesse zu lernen

und zu akzeptieren. Es gilt, anderen gegenüber respektvoll und tolerant zu sein. Es gilt zu lernen, selber kritikfähig zu sein, Informationen zu reflektieren und kritisch hinterfragen zu können.

Demokratie leben bedeutet, sich immer wieder mit Standpunkten auseinanderzusetzen, Aussagen zu prüfen, um sich eine Meinung bilden zu können und letztlich zu transparenten, gut begründeten Entscheidungen zu kommen.

Wie entstehen Meinungen, wie entstehen Entscheidungen? Wie nehme ich Informationen unter die Lupe, bewerte die Quellen und gegebenenfalls die Interessen, die sich dahinter mehr oder weniger verbergen?

Auch das sind Kompetenzen, um demokratische Prozesse konstruktiv und kritisch mitgestalten zu können.

Lernprozesse, die von Emanzipation, Ermutigung zum kritischen Diskurs wie vom gegenseitigen Respekt und gemeinsamen Gestaltungswillen geprägt sind, stiften ein gutes Klima, um Demokratie wachsen zu lassen, sie zu festigen und gegen die polarisierenden Vereinfacher zu wappnen.

Sigrid Beer

(Parlamentarische Geschäftsführerin und Sprecherin für Schulpolitik der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN im Landtag NRW)

VORWORT

RAINER DEVANTIÉ

DEMOKRATIE LEBEN UND LERNEN: THEMA UND AUFGABE DER LABORSCHULE

Die Institution Schule bietet neben der Vermittlung von Wissen über Demokratie vielfältige Gestaltungsspielräume, um Kinder und Jugendliche zu demokratischem Bewusstsein und Verhalten zu befähigen. So kann sie dazu beitragen, der um sich greifenden „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (vgl. Heitmeyer 2012) in den Hetzschriften und Aktionen rechtspopulistischer Parteien und Bewegungen wie der AfD und PEGIDA entgegen zu treten. Den vereinfachenden Denkmustern der europaweit agierenden Menschenfeinde, die eine Gesellschaft in der Tradition völkischer Ausgrenzung durchsetzen wollen, muss Schule, müssen Lehrerinnen und Lehrer sich entschieden widersetzen.

In der pluralistischen und demokratischen Gesellschaft stellt sich für die Pädagogik die Frage, „wie demokratische Haltungen und Werte erworben werden und wie dieser Prozess gefördert, wie also zur Demokratie befähigt werden kann“ (Weyers 2015, 23). In demokratischen Schulen geschieht dies durch „ein humanistisches, demokratisches und auf Bildung verpflichtetes Denken und Handeln.“ (Hahn u.a. 2015, 7) Doch auch wenn die Schulen und ihre Pädagog_innen sich ihrer wichtigen Aufgabe der Erziehung zur Demokratie bewusst sind, begegnen sie und ihre Schüler_innen sich dennoch nicht als Gleiche unter Gleichen, die sich im herrschaftsfreien Diskurs ihre Regeln geben. Vielmehr treffen hier mit „Hoheitsaufgaben“ betraute Pädagog_innen auf Kinder und Jugendliche, die der Schulpflicht unterliegen und deren Schulbesuch deshalb außerhalb ihrer Entschei-

dungsfreiheit oder der ihrer Eltern liegt. Darüber hinaus erfolgt über die Leistungsbewertung die Zuweisung oder auch Verhinderung von Lebenschancen. Diese Widersprüche müssen den Pädagog_innen bewusst sein und transparent gemacht werden.

Zudem stehen Demokratie und Erziehung auch deshalb in einem paradoxen Verhältnis, da eine Erziehung zur Demokratie nicht zwingend eine demokratische Erziehung impliziert. Entsprechend ist Demokratie-Lernen zu oft darauf beschränkt, politisches Wissen über die demokratischen Institutionen zu vermitteln (vgl. Hahn u.a. 2015, 10).

Die in dieser Broschüre aufgeführten demokratiepädagogischen Überlegungen und die Beschreibung der schulischen Praxis der Erziehung zur Demokratie stellen dagegen Konzeptionen und Erfahrungen der Laborschule vor, die die Gestaltungs- und Beteiligungsansprüche von Kindern und Jugendlichen ernst nehmen und ihnen reale Mitbestimmungsmöglichkeiten für die sie betreffenden Entscheidungen im Unterricht und im Schulleben geben.

In einer Situation, in der antidemokratische und rassistische Bewegungen versuchen, immer mehr Einfluss zu gewinnen, ist es eine Aufgabe gerade der Schulen, Kindern und Jugendlichen Mut zu machen und „mehr Demokratie zu wagen“ (Regierungserklärung von Willy Brandt im Jahr 1969).

Rainer Devantié
(Leiter der Laborschule)



EINFÜHRUNG

„Demokratie leben und lernen“ ist ein in der demokratiepädagogischen Literatur immer wieder diskutiertes Thema. Doch der Schritt von der theoretischen Reflexion zur schulischen Praxis ist groß, zu selten wird dieser Ansatz bisher in den Schulen umgesetzt. Wir sind dennoch der Überzeugung, dass es möglich und nötig ist, diese Konzeption zur Grundlage schulischen Lehrens und Lernens zu machen. Dazu bedarf es allerdings auch eines unterstützenden politischen Willens und – vor allem – praktischer Beispiele, dass und wie es gelingen kann, eine demokratische Schulkultur konzeptionell (weiter) zu entwickeln und im Schulalltag zu praktizieren.

Wir sehen die Laborschule Bielefeld, die Versuchsschule des Landes NRW, als einen Ort, an dem es seit vielen Jahren erfolgreich gelingt, eine demokratische Schulkultur konzeptionell auszuarbeiten und im alltäglichen Unterricht praktisch umzusetzen. Darum wollen wir mit dieser Broschüre die Ziele, Konzeptionen und vor allem die Erfahrungen der Laborschule in einer Reihe von Beispielen darstellen. Sie sollen engagierten Lehrer_innen, Schüler_innen und nicht zuletzt interessierten Eltern Anregungen geben und motivieren, in der eigenen Schule „Hand anzulegen“.

Zu den Beiträgen:

Drei „[Momentaufnahmen](#)“ – zu den Regeln der Versammlungen, der Präsentation individueller Arbeitsprodukte auf dem Profilmarkt und den „Stolpersteinen“ als Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus – geben erste Einblicke in die praktische Umsetzung der demokratiepädagogischen Konzeption der Laborschule.

Einen theoretische Rahmen für die Konzeptionen und die Praxis der Laborschule spannen die beiden folgenden Beiträge auf:

Reinhild Hugenroth diskutiert unter dem Titel [„Demokratiepädagogik – Theoretische Bezüge und Diskurse“](#) zunächst die immer noch Maßgebenden Überlegungen John Deweys und stellt daran anschließend aktuelle demokratiepädagogische Ansätze vor. Sie betont hier insbesondere die Verbindung von Wissensvermittlung und einer offenen Schulkultur mit Partizipations-, Verantwortungs- und Handlungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler. Vor diesem Hintergrund schließt sie mit der Forderung von Jürgen Habermas, eine Kultur der Schule als „demokratische Lebensform“ zu entwickeln.

Christine Biermann stellt in ihrem Beitrag [„Demokratie leben und lernen in der Laborschule: Strukturen – Prinzipien – Ziele“](#) die Leitgedanken der demokratischen Gestaltung der Lernprozesse in der Laborschule Bielefeld dar. Sie begründet, dass „Demokratie lernen“ Wissen, Fähigkeiten und Haltungen meint, die unter den Bedingungen von Vielfalt, wechselseitiger Wertschätzung sowie Teilhabe und Verantwortung in der Gemeinschaft erlernt werden können. Diese Ziele verfolgt die Laborschule in einer von Transparenz und Partizipation geprägten Schulkultur.

[„Einblicke in die demokratiepädagogische Praxis“](#) geben sodann fünf Beispiele aus den verschiedenen Altersstufen und Lernbereichen:

Nicole Freke wendet sich mit ihrem Text [„Die eigenen Angelegenheiten regeln: Demokratie in der Primarstufe“](#) den Kindern der Jahrgänge 0

(Vorschuljahr) bis 2 zu und stellt deren Mitsprache-rechte bei der Regelung der Gruppenangelegenhei-ten und der Wahl ihrer Lernvorhaben vor. Sie be-richtet über den Schulentwicklungsprozess, in dem die Regeln und Verfahrensweisen der Partizipation entwickelt worden sind, die nun in den „Kindergre-mien“, u.a. im „Gruppenrat“ und im „Haus-1-Parla-ment“, angewendet werden.

Rainer Devantié unterstreicht in seinem Beitrag „Gruppeninteressen klären, Entscheidungen finden: Die Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur“ die besondere Bedeutung des Austauschs und gemeinsamer Beratungen und Entscheidungen in allen Jahrgängen. Dafür sind ver-schiedene Formen und Gremien entwickelt worden, so z.B. der „Morgenkreis“, die „Jungen- und Mädchenkon-ferenzen“ oder die „Jahrgangversammlung“. Als Perspektive für die weitere Entwicklung weist er abschließend auf das Prinzip der „Soziokratie“ hin.

In ihrem Beitrag „Das eigene Lernen mitbestim-men: Inhalte wählen - Lernwege reflektieren - Lei-stungen bewerten“ stellt Christine Biermann dar, dass und wie auch im Kernbereich des Lehrer_in-nenhandelns Partizipation und Mitentscheidung von Schülerinnen und Schülern möglich sind. Als Beispiele nennt sie den Sach- und den Projektun-terricht, die Portfolioarbeit und die Jahresarbeiten. Als wichtige Rahmenbedingungen beschreibt sie die Auswahl von Inhalten, dialogische Lernbeglei-tung, Gelegenheit zur Reflexion und die Verbindung von Selbst- und Fremdbewertung.

Annelie Wachendorff greift in ihrem Beitrag „Das Wissen über Demokratie durch Erfahrungen erweitern: Curriculum Demokratie“ die grundlegen-de Orientierung des Lernens und Lehrens an der Laborschule auf: Auch im Erfahrungsbereich Ge-schichte/Politik/Gesellschaftslehre geht es nicht allein um Wissensvermittlung und -erwerb, son-dern um die individuelle wie gemeinsame handeln-de Auseinandersetzung mit einem Problem, einem Thema, einem Projekt. Beispiele sind Kinder- und Menschenrechte, Zeitzeug_innen zu dem Gewaltre-gime des Nationalsozialismus, Räte und Parlamen-te, außerparlamentarisches Engagement.

In ihrem zweiten Beitrag „Projekte verantwortlich planen - auswählen - umsetzen: Projektwochen“ be-schreibt Annelie Wachendorff eine Unterrichtsform, die nicht nur offen ist für die Mitbestimmung der Schüler_innen, sondern von ihren Ideen und ihrem Engagement „lebt“. Sie zeigt insbesondere auf, wel-che Möglichkeiten der Mitbestimmung die Schüler_innen in den verschiedenen Phasen der Themenfin-dung, Vorbereitung, Durchführung und Präsentation der Projekte haben und wie sie dies wahrnehmen.

Mit besonderer Sorgfalt haben wir die vielen Fotos ausgewählt. Sie sollen nicht nur die Texte illustrieren, sondern stellen eine eigenständige Ebene der Information über einen Alltag dar, in dem Kinder und Jugendliche ihre Unterschiedlichkeit akzeptie-ren und achten, Verantwortung für Aufgaben und zunehmend für den eigenen Lernweg übernehmen und gemeinsame Angelegenheiten friedlich und vernünftig regeln.

Ein Glossar am Ende der Broschüre erläutert die in der Laborschule gebräuchlichen Termini und Beson-derheiten der Strukturen. Ausführlichere Informatio-nen finden sich im Internet: www.uni-bielefeld.de/LS.

Wir danken den Autor_innen für ihre Bereitschaft, die aktive Teilhabe von Schülerinnen und Schülern an der Gestaltung ihres Lernens in den verschiedenen Alter-stufen mit vielen Beispielen vorzustellen. Wir dan-ken ebenso Veit Mette für eine Vielzahl „sprechender“ Fotos und Holger Biermann für die ausgezeichnete grafische Gestaltung der Broschüre. Schließlich dan-ken wir der Landtagsfraktion BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN im Land NRW für die finanzielle Unter-stützung dieser Broschüre.

Bielefeld, September 2016
*Jupp Asdonk, Reinhild Hugenroth,
Annelie Wachendorff*

MOMENTAUFNAHMEN: VERSAMMLUNGEN

„Jeden Montagmorgen in der ersten Stunde ...

... treffen sich die Labor-schüler_innen in ihren Gruppen: Mädchen und Jungen sitzen auf Bänken, Stühlen oder auf dem Boden im Kreis...“



PROFILMARKT

SCHÜLER_INNEN ERFAHREN SICH ALS HANDELNDE IN DER GESTALTUNG IHRES BILDUNGSPROFILS: MIT DEM **PROFILMARKT** WÜRDIGT DIE LABORSCHULE DIE INDIVIDUELLEN PRODUKTE UND REFLEXIONSPROZESSE.



© Veit Mette

Der Profilmarkt der Jahrgänge 7 und 10 findet jedes Jahr Ende Mai in der Laborschule statt. Die Mädchen und Jungen haben überlegt, welche ihrer schulischen und außerschulischen Produkte aus den letzten Jahren ihre Interessen und Lernschwerpunkte am besten zeigen. Zu sehen sind z.B. Elektrobaukästen, Kleider, Mathe-Portfolios, Gemälde, Praktikums- und Reiseberichte, kleine Filme, Essays, eine restaurierte Schwalbe, aber auch ein Fußballpokal oder ein Reitabzeichen.

Eingeladen sind die Eltern und das Kollegium. Auch die Schüler_innen haben in einem Rotationssystem Gelegenheit, die Produkte der anderen anzusehen, sie zu kommentieren und sich für eigene Vorhaben Ideen zu holen.

Zur Eröffnung gibt es immer einen Live-Auftritt, z.B. einen selbst komponierten Song, eine Theaterimprovisation, eine Kunstaktion - auch das sind wichtige Produkte! An Tischen geben die Schüler_innen dann Auskunft über ihre Exponate und beschreiben deren Bedeutung für ihren Lernprozess. In Jg 10 zeigen „bis jetzt - ab jetzt“ - Plakate, wie die Jugendlichen ihren bisherigen Bildungsgang sehen und mit welchen Zielen sie ihren zukünftigen (Aus-) Bildungsweg angehen.

Die Erwachsenen interessieren sich für die unterschiedlichen Produkte und Lernwege; sie geben auch Ratschläge, wie man Interessen weiter verfolgen kann - bis hin zur beruflichen Orientierung.

„Danke, dass ihr mir in Jahrgang 7 gesagt habt, dass Ethik auch was für mich ist! Jetzt, nach dem Kurs, werde ich in der Sek. II Philosophie wählen.“

(Arne in Jg. 10)

Als inklusive Schule bietet die Laborschule von Beginn an verschiedene Lernzugänge und Arbeitsformen an. Schon in der Primarstufe werden die Kinder angeregt, ihre Lernspuren zu sammeln. Von Stufe zu Stufe erhalten sie mehr Wahlangebote, die sie zur Vertiefung und Spezialisierung nutzen können. In Jahrgang 7 ist zu sehen, wie sich individuelle Schwerpunkte herausbilden, zugleich beginnt für die Jugendlichen eine wichtige Orientierung auf die Abschlussphase hin. Zum Ende der Sek. I lassen sich an den Produkten und an der Darstellung der persönlichen Reflexion dann ganz unterschiedliche Bildungsprofile erkennen.

„Ich war schon in Jahrgang 3 gerne in der Werkstatt. Später habe ich so viele Stunden, wie es ging, da gearbeitet, und jetzt mache ich eine Ausbildung zum Tischler.“

(Mirko)

„Sprachen sind für mich der Zugang zur ganzen Welt. Deshalb lerne ich jetzt schon drei und nach dem Abschluss gehe ich erstmal ins Ausland.“

(Julia)

Die Bandbreite der oft in längeren Prozessen entstandenen Produkte wird auf diesem Markt für alle sichtbar; in vielen Feedbackgesprächen wird die eigenständige Gestaltung der Lernprofile gewürdigt und die Jugendlichen werden zu weiteren Entscheidungen und Erfahrungen ermuntert.

„Bei den Wahlkursen war mir wichtig, dass ich meine Persönlichkeit ausbauen kann. Deshalb habe ich den Jungenkurs gewählt. Und Kochen, damit ich mich später selbst versorgen kann.“

(Malte)

„In der Gruppe meinen sie, dass ich eine gute Vertrauensperson bin. Beim Praktikum im Altenheim haben sie das auch gesagt: Meine Ausbildung im sozialen Bereich schaffe ich!“

(Nadine)

Die Schüler_innen werden so angeleitet, sich als Subjekte in ihrem Bildungsprozess zu begreifen: Sie entwickeln Kriterien, reflektieren ihre Produkte, nutzen Feedback, sprechen ihren Suchbewegungen und Bemühungen einen Sinn zu - und schätzen dies an anderen. Ihre erworbenen und neu angestrebten Fähigkeiten und Erfahrungen betrachten sie als Schritte auf dem Weg, ihre eigene Orientierung in der Welt zu definieren, und übernehmen so immer eigenständiger die Verantwortung für weitere Entwicklungsaufgaben.

STOLPERSTEINE

„Ein Mensch ist erst vergessen, wenn sein Name vergessen ist“ - zitiert der Künstler Gunter Demnig eine jüdische Lebensweisheit.

Mit 10x10x10 cm großen Betonwürfeln, in die eine glänzende Messingplatte eingelassen ist, auf dem Gehweg vor den Häusern, in denen einst jene Menschen wohnten, die der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft zum Opfer fielen, hält er die Erinnerung an sie weiter lebendig. In den meisten Städten sind es verschieden Opfergruppen, an die erinnert wird: Jüdische Mitbürgerinnen und Mitbürger, Sinti und Roma, Mitglieder von Gewerkschaften und der politischen Parteien, religiös Verfolgte, Homosexuelle

oder einfach nur mutige Menschen, die Widerstand leisteten.

Die Stolpersteine enthalten unter der Überschrift HIER WOHNTE knappe Hinweise auf den Namen, das Geburtsjahr, manchmal auch das Todesjahr und den -ort, und sollen damit die Passanten gedanklich über ein menschliches Schicksal „stolpern“ lassen.

Seit 1995 werden diese Steine als ein „Dezentrales Mahnmahl Europas“ von dem Künstler verlegt. 20 Jahre später - Ende 2015 - sind es bereits 56.000 Steine in 1099 Orten in 20 Europäischen Ländern.



GEDENKSTEINE GLÄNZEN WIEDER

Laborschüler polieren „Stolpersteine“ / Erinnerung an Opfer des Nazi-Regimes

Mitte. Nur wenige Zentimeter ist er groß, der Gedenkstein für Hermann Wörmann. Der KPD-Politiker wurde im Jahr 1944 von den Nationalsozialisten ermordet - daran soll der so genannte „Stolperstein“ vor seinem ehemaligen Wohnsitz in der Althoffstraße erinnern. Doch er fiel fast nicht mehr auf, so mattschwarz wie er aussah. Jetzt glänzt das Messing aber wieder. Dafür haben Zehntklässler der Laborschule Bielefeld gesorgt.

Die Schüler waren längst nicht nur in Mitte unterwegs. „Alle 61 Zehntklässler sind freiwillig zum Putzen in der ganzen Stadt ausgeschwärmt“, sagt Christine Biermann. Die didaktische Leiterin der Laborschule hat im Jahr 2005 die Stolperstein-Verlegung mit Eva Hartog zusammen initiiert.

94 Steine liegen mittlerweile in der Stadt. Das Stolpern ist nur sinngemäß gemeint: Es geht darum, kurz innezuhalten im Alltag und das Schicksal der Opfer des Nationalsozialismus nicht zu vergessen, von Juden über politisch Verfolgte bis zu Homosexuellen. Damit die Menschen gedanklich stolpern, müssen die Steine vor allem eines: auffallen. Viele der zu Beginn blitzblanken Messingsteine glänzen nach ein paar Jahren nicht mehr, sondern sehen aus, als seien sie voller Ruß. „Eine chemische Reaktion“, sagt Christine Biermann.

Doch dagegen gibt es Mittel - und Sophie Weiß, Michelle Strach und Luna Herné hatten sie gestern dabei. „Zuerst wird saubergemacht“, sagt Michelle. Dafür nehmen die drei 16-Jährigen eine Art Lauge aus Essig, Zitronensaft, Mehl und Salz. „Altes Haushaltsrezept“, sagt Christine Biermann. Drei mal wischt Michelle mit einem Schwamm drüber - und schon kommt die Ursprungsfarbe wieder zum Vorschein. „Und jetzt kommt Messingputzmittel zum Einsatz“, sagt Luna. Wenig später ist der Stolperstein auf Hochglanz poliert. Nur fünf Minuten dauert die Aktion.

Für die Zehntklässlerinnen war der Stein von Hermann Wörmann bereits der vierte, um den sie sich gestern gekümmert haben. Zuvor waren sie unter anderem an der Finkenstraße. Dort erinnert ein Stolperstein an Wilhelm Hünerhoff, einen ehemaligen Verwaltungsinspektor, der wegen Widerstands gegen die Nazis im KZ Neuengamme ermordet wurde. „Als wir geputzt haben, kam sein Sohn vor die Tür.“ Der über 90-Jährige wohnt noch im Haus seines Vaters.

„Eine beeindruckende Begegnung“, berichteten Sophie, Luna und Michelle. Für ihr Engagement bekamen die fleißigen Putzerinnen ein Extralob. Für Laborschüler ist der Einsatz aber fast schon Tradition. Seit fünf Jahren säubern Zehntklässler die Steine, immer kurz vor ihrem Abschluss im Sommer. Im letzten Jahr befassen sie sich intensiv mit dem Thema Faschismus.

A group of diverse students in a classroom setting, looking at a document together. The students are of various ethnicities and are focused on the task at hand. One student in the foreground is wearing a black cap and a plaid shirt, while another is wearing glasses and a purple plaid shirt. The background shows other students, some holding papers, in a well-lit room with large windows.

“ Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“

(John Dewey)

DEMOKRATIEPÄDAGOGIK - THEORETISCHE BEZÜGE UND DISKURSE

REINHILD HUGENROTH

Schon vor einem Jahrhundert hat John Dewey gedacht und geschrieben - ist er noch aktuell? Doch gerade heute, wo viele Menschen den Sinn von Demokratie hinterfragen, Mühe haben, deren Wert zu erkennen, kann Deweys pragmatische Philosophie für die Gestaltung einer demokratischen Schulkultur ein guter Ratgeber sein. Denn: Lernen durch Erfahrung, Erwerb von demokratischer Handlungskompetenz und Wertevermittlung gehören mehr denn je zu den Begründungen einer modernen Erziehung. So findet der „gute Ratgeber“ Dewey „100 Jahre danach“ seine (wehmütige) Würdigung. Michael Hampe, Philosoph an der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich, schreibt am 4.5.2016 in der „ZEIT“ ein leidenschaftliches „Plädoyer wider die enthemmte Konkurrenz der Einzelkämpfer“. Er befasst sich mit der moralischen Entkernung der westlichen Demokratien und wie man ihr entkommen könne:

„Man kann unter ‚Demokratie‘ mit John Dewey, dem großen amerikanischen Philosophen des Pragmatismus im letzten Jahrhundert, ein gesellschaftliches (und nicht nur politisches) Projekt verstehen. In ihm versuchen egalitäre Gemeinschaften, sich in Autonomie so zu entwickeln, dass sie in der Lage sind, sich selbst Normen und Ziele zu geben. Sie lassen sich dies nicht von einer religiösen, wissenschaftlichen oder militärischen Elite vorgeben. Heute muss man feststellen, dass Demokratie im Deweyschen Sinne kaum noch ein lebendiges Projekt ist. Denn westliche Demokratien sind, wie unter anderem Colin Crouch in seine Büchern zeigt, dabei, sich moralisch zu entkernen“ (Hampe 2016, „DIE ZEIT“ Nr. 20, 44).

John Dewey bestimmt das Verhältnis von Theorie und Erfahrung auf eine Art und Weise, die den Prinzipien des Schullebens der Laborschule Bielefeld sehr nahe kommt:

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung, kann Theorie in jedem Umfange erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden“ (Dewey 1916/2000, 193).

Dieser Leitsatz soll (und kann) für den Inhalt und die Methode dieses Beitrages stehen. Insbesondere Christine Biermann macht in diesem Band darauf aufmerksam, dass der Start der Laborschule Bielefeld mit der Demokratietheorie Deweys verbunden ist: Aushandlungsprozesse über das gemeinsame Lernen und Leben in der Schule gehören dazu, genauso wie der Erwerb einer demokratischen Handlungskompetenz, wie sie im Unterricht und im Schulleben vermittelt werden.

DIE LEBENDIGE SACHLAGE

Von Bielefeld zurück zu Dewey: Dieser stellte sich die Frage, wie es sich erklären lasse, dass Kinder außerhalb der Schule so voller Fragen sind, während sie gegenüber dem Unterrichtsstoff „keinerlei Wissbegier“ entfalten würden. Hier wird erstmals der Gedanke der sogenannten „Gelegenheitsstrukturen für Erfahrung und Lernen“ ausgesprochen, wie ihn Wolfgang Edelstein (vgl. Edelstein 2007) später aufgreift:

„Wir brauchen mehr wirklichen Stoff, mehr greifbare Gegenstände, mehr Gerät und Werkzeug, mehr Gelegenheit zum wirklichen Tun, wenn diese Kluft überbrückt werden soll“ (Dewey 1916/2000, 208). Dewey will das tatsächliche Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken und das Gelernte soll anwendbar sein:

„Wie viel der Schüler hört oder liest, darauf kommt es nicht an; je mehr, desto besser, gewiss - aber nur, wenn er ein Bedürfnis nach dem Gehörten oder Gelesenen hat und es in einer lebendige Sachlage anzuwenden imstande ist“ (Dewey 1916/2000, 248).

Dazu zählen viele praktische Tätigkeiten; dabei verfolgt Dewey zwei wesentliche Grundsätze: Zum einen müssen alle Tätigkeiten dem erzieherischen Wert untergeordnet werden und die pädagogische Entwicklung fördern. Zum anderen soll die Tätigkeit auf ein Ganzes gerichtet sein, ebenfalls im pädagogischen Sinne. Diese Grundsätze speisen sich aus Deweys grundlegendem Verständnis von Erkenntnis und deren Gewinn für Schüler_innen:

„Erkenntnis lediglich aus zweiter Hand, die für den Lernenden eben ‚Erkenntnis der anderen‘ bleibt, wird leicht bloßes Wortwissen“ (Dewey 1916/2000, 250).

Aus den praktischen Tätigkeiten sollen echte Probleme erwachsen, z. B. aus dem Arbeiten mit Holz, Metall, der Gartenarbeit usw. Aus Fehlern solle man lernen können:

„Wenn die Schüler reifer werden, sehen sie aus solcher Arbeit Probleme heranwachsen, die von den ursprünglichen Zwecken der Gartenarbeit mehr oder weniger unabhängig sind, die aber ihr Interesse erwecken und zum Zwecke neuer Entdeckungen und Feststellungen verfolgt werden können, etwa die Probleme des Keimens, der Ernährung der Pflanze, der Fortpflanzung usw.; diese Arbeit bildet einen Übergang zu planmäßigerem, wissenschaftlichem Forschen“ (Dewey 1916/2000, 266).

WIDER DEN TRAGISCHEN SCHEIN

Die Demokratie bedarf der Erziehung, da Menschen sich (nur) durch Einsicht einer Regierung unterordnen. Dies sei aber nicht der einzige Grund:

„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“

- so Dewey (Dewey 1916/2000, 121).

Die Schulen sieht Dewey als den relevanten Ort der Erziehung zur Demokratie. Die Erziehung solle den Ungleichheiten der wirtschaftlichen Lage entgegenwirken und allen Kindern und Jugendlichen die „gleiche Ausrüstung“ mit auf den Lebensweg geben. Das setzt voraus, dass die Schulen vernünftig ausgestattet sind. Alle Kinder und Jugendlichen müssten in die Lage versetzt werden, selbst ihr Leben wirtschaftlich und sozial zu meistern. Das bedeutet, dass Schulen auch Teilhabe an der Demokratie ermöglichen müssen:

„So fern der heutigen Wirklichkeit dieses Ideal auch erscheinen mag: das demokratische Erziehungsideal ist ein lächerlicher, aber zugleich tragischer Schein, wenn und soweit es nicht unser öffentliches Schulwesen mehr und mehr beherrscht“ (Dewey, 1916/2000, 135).

Völkerverständigung, wie sie auch in der Laborschule Bielefeld praktiziert wird, gehört für Dewey zur Erziehung zur Demokratie dazu. Es genüge nicht, die Schrecken der Kriege zu vermitteln, sondern im Zentrum stünden gemeinsame menschliche Ziele und Zwecke, die die Völker verbinden:

„Diese Schlüsse hängen mit der Idee der Erziehung als einer Befreiung der individuellen Fähigkeiten in fortschreitendem Wachstum und im Dienste sozialer Zwecke aufs engste zusammen. Weicht man ihnen aus, so gibt man die Folgerichtigkeit in der Anwendung des Kriteriums der demokratischen Erziehung auf“ (ebd.).

MEHR BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Demokratiethorie und Erziehungstheorie werden bei Dewey zusammen gedacht und sind „Zwillingsgeschwestern“, wie Axel Honneth Deweys pragmatische Philosophie beschreibt (vgl. Honneth 2012). Dewey betont, dass in der Demokratie nicht nur von allen wertvolle Leistungen zur Unterstützung der Gesellschaft verlangt würden, sondern dass allen auch die Chance gegeben werden müsse, ihre Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Dewey 1916/2000, 165).

Er beschreibt weiter, dass Arbeit und Muße in einer modernen Gesellschaft sich von der griechischen Lebens- und Bildungsphilosophie unterscheiden und die Begriffe Freiheit, Geist und Wert sich so auswirkten, dass eine demokratische Gesellschaft für alle entstehe:



„Es ist nicht nur so, dass ein neuer Kulturbegriff, ein veränderter Begriff der geistigen Freiheit und des Dienstes an der Gemeinschaft eine Erziehungsreform fordert; die Erziehungsreform ist vielmehr auch erforderlich, damit die Wandlungen im sozialen Leben voll und frei zur Auswirkung gelangen. Die fortschreitende politische und wirtschaftliche Befreiung der Massen ist in der Erziehung sichtbar und wirksam geworden; sie hat ein für alle gemeinsames, öffentliches und schulgeldfreies System von Bildungseinrichtungen hervorgebracht. Sie hat den Gedanken zerstört, dass Bildung von Rechts wegen nur den wenigen zukomme, die von der Natur dazu bestimmt sind, die öffentlichen Angelegenheiten zu leiten“ (Dewey 1916/2000, 337).

Das Schulsystem selbst müsse inklusiv für alle sein und sollte keine Schulen nur für die einfache Berufsbildung vorsehen. Diese lange Auseinandersetzung mit der Funktion des Lebens in der Schule führt John Dewey zu dem Schluss:

„Das Schulsystem aufzuspalten, den weniger gut gestellten Kindern eine hauptsächlich als Berufsvorbereitung gedachte Bildung zu geben, heißt aber die Schulen herabwürdigen zu einem Mittel, um die alten Gegensätze von Arbeit und Muße, Kultur und Dienst, Geist und Körper, herrschender und geleiteter Klasse in die neue demokratische Gesellschaft hineinzutragen“ (Dewey 1916/2000, 410 f.). Das lehnt Dewey ab.

DAS INDIVIDUELLE DENKEN IST GEFORDERT

Das individuelle Denken, das frei mache, beschreibt Dewey sehr ausführlich. Individualismus¹ führe zu eigenständigem Denken. Eigene Fragen entwickeln, Verlangen nach helfendem Wissen, Bedingungen schaffen, die erfolgreiches Denken begünstigen, Initiative, Phantasie, Umsicht, eigene Absichten beim Handeln erringen - das alles gehöre zum

freien Lernen. Und er grenzt dies wie folgt ab:
„Im anderen Fall ist seine scheinbare Aufmerksamkeit, seine Gelehrigkeit, sein Lernen und Wiedergeben nichts als geistige Unterwürfigkeit. Solche geistige Unterordnung ist erforderlich, wo man von den Massen keine eigenen Ziele und Gedanken erwartet, sondern wo sie ihre Weisungen von den wenigen, die über sie gesetzt sind, entgegenzunehmen haben. Sie paßt aber nicht in eine Gesellschaft, die demokratisch sein will“ (Dewey 1916/2000, 395).

Die Notwendigkeit, sich in heterogener Gesellschaft angemessen zu verhalten, sieht Axel Honneth als größte aktuelle Herausforderung des Erziehungssystems (vgl. Honneth 2012). Die Größe dieser Herausforderung konnte Dewey noch nicht erahnen, aber er sah in der Anerkennung des Individualismus einen Weg, die Verschiedenheit in der Gesellschaft anzuerkennen:

„Für eine fortschrittliche Gesellschaft aber sind individuelle Verschiedenheiten von unschätzbarem Wert, da sie in ihnen die Werkzeuge ihres eigenen Wachstums findet. Eine demokratische Gesellschaft muss daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen dem Spiele verschiedenster Gaben und Interessen im Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren“ (Dewey 1916/2000, 396).

In seiner Erkenntnistheorie betont Dewey, dass das Lernen eine sittliche Erkenntnis sei. Daraus folgt, dass Weltoffenheit, Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung auch für die Auswirkungen der Ideen, denen man zustimmt, Aufrichtigkeit etc. zu diesen sittlichen Eigenschaften zählen. Es wäre falsch, sittliche Eigenschaften mit der Anpassung an autoritative Vorschriften gleichzusetzen:

„Darum hat eine solche Handlung zwar (äußere) sittliche Wirkungen; aber diese Wirkungen sind vom sittlichen Standpunkt aus unerwünscht, vor allem in einer demokratischen Gesellschaft, wo so vieles von persönlichen Dispositionen des einzelnen abhängt“ (Dewey 1916 / 2000, 455).

LERNEN DURCH ERFAHRUNG

Um aber diesen „sozialen Geist“ im Schulleben zu entwickeln, müssten gewisse Bedingungen geschaffen werden. Ein „Gemeinschaftsleben“ müsse die Schule prägen - denn „soziale Auffassungen

und Interessen können nur in einer echt sozialen Umwelt entwickelt werden, in einer Umwelt, wo eine gemeinsame Erfahrung im wechselseitigen Geben und Nehmen aufgebaut wird“ (Dewey 1916/2000, 456).

Ein Zusammenhang mit dem Leben außerhalb der Schule solle mit dem Lernen innerhalb der Schule hergestellt werden - für Dewey ein „freies Wechselspiel“.

Er bejaht sehr eindeutig die Vermittlung von Werten in der Schule und sieht zugleich ein Problem darin, dass die Werte nur von dem jeweiligen Fach abgeleitet werden. Dabei gehe es vielmehr darum, dass jedes Fach einen Beitrag zur umfassenden Mannigfaltigkeit unmittelbarer Werte leiste:

„Die Neigung, jedem Fache besondere Werte zuzuschreiben und den Lehrplan als Ganzes als eine Zusammensetzung einzelner Werte zu betrachten, ist die Wirkung der Isolierung sozialer Gruppen und Klassen voneinander. In einer demokratischen Gesellschaft hat die Erziehung daher Aufgaben, gegen diese Isolierung anzukämpfen, damit einzelne Interessen einander verstärken und wechselseitig fördern“ (Dewey 1916/2000, 328).

Dieser Gedanke der Reziprozität gehört zu den immer wiederkehrenden Momenten im Deweyschen Werk und hat auch in modernen Methoden wie dem Lehr-Lernarrangement „Lernen durch Verantwortung“ (vgl. Sliwka 2004) nicht zuletzt aufgrund Deweys Philosophie einen hohen Stellenwert.

Dewey lehnt die dualistische Philosophie - das Denken in Geist und Welt, Individuum und Gruppe etc. - ab:

„Wir dagegen gelangten zu einer Philosophie, für die Ursprung, Stelle und Funktion des Geistes innerhalb einer die Umwelt gestaltenden Tätigkeit liegen. (...) Alle diese Auffassungen fügen sich widerspruchslos ein in eine Philosophie, die unter ‚Intelligenz‘ die zielstrebige Neuordnung des Erfahrungsstoffes durch Handeln versteht; sie stehen aber im Widerspruch zu den erwähnten dualistischen Philosophien“ (Dewey 1916/2000, 416).

Lernen durch Erfahrung und Handlungsorientierung in der Schule - das sind die Grundsäulen der Erziehungstheorie bei John Dewey.

Die grundlegende Neuorientierung in der Erziehungswissenschaft und der Ruf nach pädagogischen Reformen seien notwendig, weil die Gesellschaft sich in zentralen Feldern stetig wandelt.

Die Entwicklung der Demokratie ist dabei



© Veit Mette

ausschlaggebend: „Wenn heute ein besonders Bedürfnis nach einer Neugestaltung der Erziehung besteht, wenn dieses Bedürfnis eine Überprüfung der grundlegenden Prinzipien der überlieferten philosophischen Systeme notwendig macht, so ist dies eine Folge der grundlegenden Wandlungen im sozialen Leben, die durch den Fortschritt der Wissenschaft, die industrielle Umwälzung und die Entwicklung der Demokratie herbeigeführt worden sind“ (Dewey 1916/2000, 426).

DEMOKRATIE IN ZEITEN DER KRISE

Axel Honneth wählte kaum umsonst den Kongress der Erziehungswissenschaftler_innen im Jahre 2012 als Anlass, um den Zusammenhang von Demokratietheorie und Erziehungstheorie aufzuzeigen; auch hier, geradezu selbstverständlich, auch unter Rückgriff auf Dewey. Sein Fazit zur Demokratiekrise lautete (und wird zur hymnischen Eloge auf Dewey & Co.):

„Es gibt daher in Zeiten, in denen allerorten von wachsender politischer Apathie gesprochen und sogar die Gefahr einer ‚Postdemokratie‘ an die Wand ge-

malt wird, keinen, auch keinen Grund, nicht die von Kant, Durkheim und Dewey begründete Tradition noch einmal wiederzubeleben und die öffentliche Erziehung als zentrales Organ der Selbstreproduktion von Demokratien zu begreifen“ (Honneth 2012, S. 429-442).

Diese Krise fordert auf, ein wenig genauer nach dem Wesen von Demokratie, auch im Kontext von Schule und Erziehung, zu fragen. Dies lässt sich, bewährt und erprobt, im Rahmen der politischen Bildung unternehmen; und ebenso können Elemente einer Demokratiepädagogik das Honnethsche Postulat nach einer „Wiederbelebung“ flankieren und unterstützen.

Demokratie ist keineswegs selbstverständlich. Sie muss immer wieder begriffen werden, damit man sie leben kann. Für „die neue Demokratieforschung“ steht deshalb die Frage im Mittelpunkt, „welche sozialmoralischen Voraussetzungen die demokratische Gesellschaft und die politische Demokratie an ihrer Basis braucht, um langfristig stabil und lebensfähig zu bleiben.“ (Himmelmann 2005, 250) Gerhard Himmelmann dekliniert Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Demokratie als Herrschaftsform

meint das politische System, in dem es um Macht und Herrschaft geht. Demokratie als Gesellschaftsform findet ihren Ort z.B. bei vielen freien Trägern und Verbänden und ist gelebte Praxis (vgl. auch Hafener 2012). Schließlich ist Demokratie Lebensform, wenn der Einzelne sich im täglichen Leben, auch in Bildungsinstitutionen, in demokratischer Form äußern und beteiligen kann. Gemäß seiner akademischen Herkunft - Himmelmann ist Politikwissenschaftler - sieht er eine Verankerung der Demokratiekompetenz im Rahmen der politischen Bildung und spricht (oder hofft?!) von der „Rückkehr der Demokratie“ in die neuere politische Bildung (Himmelmann 2005, 254).

DEMOKRATIE UND POLITISCHE BILDUNG

Unternehmen wir, es erscheint für unseren Zusammenhang hilfreich zu sein, einen weiteren Ausflug in den Bereich der politischen Bildung. Diese geht in Deutschland nach 1945 auf die Re-Education-Programme der Alliierten zurück, die sich in Deutschland eine Bürgerschaft wünschten, die „demokratietauglich“ sei:

„Der Wille, die Demokratie in den Köpfen und Herzen der Bürger zu verankern, durchzieht vielmehr die gesamte Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Schulgesetze, die Bildungsaufträge für die diversen Schulformen, die Fachlehrpläne und nicht zuletzt die kulturministeriellen Erlasse legen hierfür ein klares Zeugnis ab“ (Detjen in Himmelmann / Lange 2005, 286).

Weiter ist zu erinnern an den Darmstädter Appell von 1995², der von drei Komponenten der Demokratiekompetenz spricht: Wissen über Politik, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit zur Einmischung in die Politik sowie Einstellungs- und Verhaltensdispositionen. Von hier ist es kein großer Schritt, die Aufgaben einer oder vielmehr der Demokratiepädagogik in den Blick zu nehmen. Während sich das „kognitive Demokratielernen in erster Linie der Makroebene der demokratischen politischen Ordnung (...) annehmen muss“, ist es „der Demokratiepädagogik aufgegeben, die Mikroebene der Bürger im Sinne demokratieadäquater Einstellungen und Praxen zu formen“ (ebd., 290).

Für Joachim Detjen konzentriert sich politische Bildung weitgehend auf den schulischen Bereich und damit verbundene moderne Unterrichtskon-

zepte. Die Klassensprecherwahl als Akt der Demokratie ist ihm ebenso wichtig wie neue Formen wie den Klassenrat; auch das bürgerschaftliche Engagement möchte Detjen kognitiv vermitteln.

DIE SCHULKULTUR DES DEMOKRATIE-LERNENS

Eine weitere Verbindungslinie für unseren Zusammenhang schlägt Peter Henkenborg vor, wenn er die „about-Perspektive“ als den unverzichtbaren Kern von politischer Bildung deutet; hier gehe es um kognitives Wissen und Urteilsfähigkeit. Die „through-Perspektive“ stehe für politische Bildung als Schulprinzip - schließlich hatte John Dewey Schulen mit seiner berühmten Formel als „embryonic society“, als demokratische Gesellschaft im Kleinen, bezeichnet:

„Die wichtigen sozialen Demokratiekompetenzen, Perspektivenübernahme sowie Anteilnahme und Mitgefühl, entwickeln sich relativ unabhängig von der Wissensvermittlung und können in der Schule - wenn überhaupt - eher durch eine offene Schulkultur mit selbständigen Partizipations-, Verantwortungs- und Handlungsrahmen für Schülerinnen und Schüler beeinflusst werden. Deshalb: Demokratie-Lernen ohne Schulkultur, ohne Möglichkeiten der Partizipation und Verantwortungsübernahme bleibt sozial und emotional leer“ (Henkenborg in Himmelmann / Lange 2005, 311).

Der Grundgedanke der Demokratiepädagogik entstand im Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“, das 2002 bis 2007 an 180 Schulen in zwölf Bundesländern der Bund-Länder-Kommission (BLK) durchgeführt wurde. In dem dazu verfassten Gutachten von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser tauchte erstmals der Begriff „Demokratiepädagogik“ auf. Die Autoren woll(t)en Schule als Teil der gesellschaftlichen Modernisierung und Demokratisierung verstanden wissen (vgl. Edelstein / Fauser 2001, 21). Sie suchten einen demokratischen Ansatz für die Schulentwicklung:

„Folglich erscheint es wichtig, an Schulen jeweils individuell und institutionell angemessene und spezifische Kooperations- und Mitgestaltungsformen auszuhandeln, die es Schülern, Lehrern, Eltern und ggf. anderen zivilgesellschaftlich oder kommunal ausgewiesenen Akteuren erlauben, sich die Schule gemeinsam ‚anzueignen‘, diese im

empathischen Sinn zu ‚ihrer Schule‘ und Schule damit zu einem kommunalen und zivilgesellschaftlichen Mittelpunkt gemeinsamer Gestaltung und Verantwortung werden zu lassen“ (Edelstein/Fauser 2001, 35).

Das Gutachten von Edelstein und Fauser legte den Fokus auf die Prävention gegen Rechtsextremismus und nahm dabei Deweys pragmatische Philosophie von Erfahrung und Handeln als theoretischen Bezugspunkt:

„Allgemein können wir (...) davon ausgehen, dass die Individuen vor allem durch Erfahrung zu Demokraten werden, also durch Bildungsprozesse in demokratisch gestalteten Lebenswelten einen demokratischen Habitus erwerben und demokratische Überzeugungen entwickeln. Wir sollten also, wenn uns der Bestand der Demokratie am Herzen liegt, junge Menschen durch das Angebot einer demokratisch strukturierten Erfahrungswelt zu Demokraten erziehen“ (Edelstein 2007, 2).

VIelfALT DER KONZEPTIONEN UND ERFAHRUNGEN

Gemäß dieses „inneren Geländers“ wurden im Rahmen des erwähnten Modellprojektes neue demokratiepädagogische Ansätze wie beispielsweise „Service Learning“ oder „Lernen durch Engagement“ an den Schulen erprobt und theoretisch begründet. Damit erfahren besondere Lehr-Lernarrangements Bedeutung, die das Lernen in Projekten systematisch auf den Unterricht beziehen; was wiederum eine Anregung für die Verbindung von außerschulischem und schulischem Lernen sein kann.

„Service Learning“ stammt aus den USA. Dieses Konzept geht ebenfalls auf John Dewey und sein Konzept „Lernen durch und für Erfahrung“ zurück, verankert den Gedanken der Reziprozität und wurde dann im Rahmen des Modellprojekts „Demokratie lernen und leben“ in Deutschland erstmalig auf breiterer Basis angewendet.





Folgende Merkmale sind dabei typisch für eine Umsetzung von „Service Learning“-Projekten:

1. „Die Projekte erzeugen realen Nutzen für die Schule und / oder die Gemeinde.
2. Schüler können im Rahmen der Projekte individuell Verantwortung übernehmen.
3. Die Projekte enthalten Aufgaben, welche die Fähigkeit zur komplexen Planung und zum kritischen Denken schulen.
4. Im Rahmen der Projekte können Schüler selbständig Entscheidungen treffen.
5. Im Rahmen der Projekte arbeiten unterschiedliche Generationen und soziale Gruppen im gegenseitigen Respekt gleichberechtigt zusammen.
6. Die Projekte bieten Gelegenheit zur systematischen und strukturieren Reflexion der Erfahrungen“
(Conrad / Hedin 1982, 57; zitiert nach Edelstein / Fauser 2001, 41).

GELEGENHEITSSTRUKTUREN FÜR DEMOKRATIE

„Ganz praktisch“ wurde zudem der „Klassenrat“ nach der Methode von Freinet im Projekt „Demokratie lernen und leben“ in verschiedenen Altersstufen erprobt und theoretisch begründet. Wolfgang Edelstein sieht die basisdemokratische Regulierung der Klasse über den Klassenrat als einen gangbaren Weg, Demokratie zu erfahren und tatsächlich auszuführen und (auch) auszuhalten. Der Klassenrat ist eine der Gelegenheitsstrukturen für Demokratie, wie er sie fordert - und wie sie in der Laborschule Bielefeld ebenfalls umgesetzt wird (vgl. u. a. Devantié in diesem Band). So übernehmen Kinder und Jugendliche in der Schule „Verantwortungsrollen“ (vgl. Klages 1999) und erwerben darüber Kompetenzen, die Gesellschaft im Kleinen und im Großen zu gestalten. Oskar Negt hat schon in den frühen 1990er Jahren die Kompetenzen für die Gestaltung

einer Gesellschaft formuliert. Dazu gehören „Identitätskompetenz, interkulturelle Kompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, historische Kompetenz, ökonomische Kompetenz“ [zitiert nach Zeuner 2009, 271]. Die OECD hat 2006 die Schlüsselkompetenzen, die in Schule und außerschulischer Bildung erworben werden, in einem langwierigen Forschungsprozess ermittelt. Die drei Schlüsselbereiche sind die Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Sprache, Technologie), das Interagieren in heterogenen Gruppen und die autonome Handlungsfähigkeit. Diese drei Schlüsselkompetenzen werden detailliert ausdifferenziert und sind – so die OECD – für die Gestaltung der Zukunft in der heutigen Gesellschaft unerlässlich.

Alle Formen der Beteiligung in der Schule, sei es Unterricht, außer-unterrichtliche Arbeitsgruppen, demokratische Gremien, Engagement in außerschulischen Lernorten oder seien es Austauschprogramme, sollten auch unter dem Blickwinkel betrachtet werden, ob sie demokratischen Kompetenzen fördern. Und nicht zu vergessen: Utopiekompetenz gehört dabei sicherlich zu jenen besonderen Qualitäten, deren Anwendung nachfolgenden Generationen ein gutes Leben ermöglichen sollen (vgl. Hugenroth 2011 und 2013).

John Dewey sprach in seinen Schriften von „Selbsttätigkeit“, ein Begriff, dem die Subjektorientierung innewohnt(e) (vgl. Dewey 1916 / 2000, 392). Der Psychologe Albert Bandura hat in seiner Folge die Konzeption von „Selbstwirksamkeit“ und „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ entwickelt. Wolfgang Edelstein wiederum hat daraus und gemäß der Forderung von Jürgen Habermas nach „entgegenkommenden Verhältnissen in der Schule“ seine Anforderungen an demokratiepädagogische Prozesse formuliert. Diese Verhältnisse müssten im alltäglichen Schulleben verankert sein:

„Dafür muss sie [die Schulkultur] eine demokratische Lebensform realisieren. Im Regelfall des hierarchisch strukturierten Schulsystems sind solche Lebensformen (noch) utopisch. Das gilt natürlich nicht für alle Einzelschulen. Im Vorgriff auf eine verantwortungsdemokratische Lebensform haben sich nicht wenige Schulen auf den Weg gemacht, Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme als demokratiepädagogische Prozessmerkmale in ihrer Schulkultur zu verankern“ (Edelstein 2007, 2).

Das Schulleben der Laborschule Bielefeld kann sich in diesen demokratiepädagogischen Prozessmerkmalen wiederfinden.

¹ Individualismus bezieht sich hier auf eigenständiges Denken und Dewey setzt diesen als Gegenpunkt zu autoritärer Gefolgschaft.

² Der Darmstädter Appell war eine Zusammenkunft namhafter Politikwissenschaftler und Politikdidaktiker 1995. Vgl. „Darmstädter Appell“. Aufruf zur Reform der politischen Bildung in der Schule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/96, S. 35.

A young boy with dark, curly hair is shown in a workshop or classroom setting. He is wearing a dark t-shirt with the letters 'SK' on it. He is looking upwards and to the right with a thoughtful expression. The background is filled with various mechanical parts and tools, some of which are out of focus. A blue semi-transparent box is overlaid on the lower left side of the image, containing a quote in white text.

“ Demokratische Strukturen sollen auch Grundlage des täglichen Lebens und Lernens in der Schule sein.“

DEMOKRATIE LEBEN UND LERNEN IN DER LABORSCHULE: STRUKTUREN – PRINZIPIEN – ZIELE

CHRISTINE BIERMANN

Als Ende der 1960er Jahre die Konzeption der Laborschule erarbeitet wurde, stand am Anfang ein Leitsatz, der mit einem besonderen Auftrag für die 1974 eröffnete Versuchsschule verbunden war: „Nie wieder ein zweites 1933!“ (Hentig 1999, 132). Sie sollte zu einer Schule werden, in der alle Beteiligten – Lernende wie Lehrende – Demokratie nicht nur als langfristig angelegtes Erziehungsziel vor Augen haben. Vielmehr sollten demokratische Prinzipien wie Partizipation, Transparenz, Rücksichtnahme und gegenseitige Unterstützung auch Grundlagen des täglichen Lebens und Lernens werden. Bei diesen Überlegungen stand John Dewey Pate, der – schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts – auf die Bedeutung des Demokratielernens durch Erfahrung und deren Reflexion und damit auf die Anforderung ständiger Weiterentwicklung hingewiesen hatte (vgl. Dewey, 1916/2000).

Das bedeutete schon bei der Gründung der Laborschule und bedeutet auch noch heute, dass die Laborschule sich als eine selbstbestimmende und sich stetig weiter zu entwickelnde Institution versteht, in der die Erfahrung im Vordergrund steht und die Belehrung dahinter zurücktritt. Die Laborschule ist in ihren Grundstrukturen so konzipiert, dass alle zur täglich gelebten Demokratie angeregt, herausgefordert und verpflichtet sind. Einige dieser Prinzipien demokratischen Zusammenlebens gab es von Anbeginn, andere entwickelten sich im Laufe der Jahre durch eben diese angestrebte, gelebte und reflektierte Erfahrung¹.

Gekennzeichnet ist diese Konzeption durch:

- einen offenen Raum, in dem gearbeitet, gelernt und pausiert wird, in dem es keine Trennung von Lehrenden und Lernenden gibt (in dem die Arbeitsplätze der Lehrenden sich auf den Unterrichtsflächen befinden und auf ein „Lehrer_innen-Zimmer“ verzichtet wurde) – einen Raum, für den die Regeln des miteinander Lebens und Lernens immer wieder ausgehandelt werden müssen;
- fächerübergreifende Curricula, Projekte, Projektwochen und Kurse, die die Lehrenden zur engen Kooperation bei der Konzeption, die Lernenden zur überlegten Wahl und zur wechselnden Zusammenarbeit – oft in jahrgangsgemischten Gruppen – anregen;
- Wahlkursangebote, die durch das Wunsch- und Wahlverhalten der Schüler_innen stets neu auf ihre Bedeutsamkeit hin betrachtet, verändert, aktualisiert werden;
- ein Schulprogramm, das mittels verschiedener Lerngelegenheiten, wie z.B. Praktika und Erkundungsaufgaben, den Kontakt nach außen – zur sich wandelnden gesellschaftlichen Realität – sucht und zur Aufgabe macht;
- die Konzeption einer Ganztagschule von Jahrgang 0 bis 10, in der Lernen, Erziehung, Freizeit, die Einbeziehung der Hausaufgaben und die Versorgung mit gutem und gesundem Essen gewährleistet sind;

- jährliche Reisen, auf denen man zusammenlebt und z.B. die Kenntnisse zur Selbstversorgung, die in dem Projekt „Haushaltspass“ erworben worden sind, anwendet und verantwortet;
- ein erweitertes Lern- und Leistungsverständnis, in dem der dialogische Austausch über das Lernen und auch über das Leisten jeder/s Einzelnen im Mittelpunkt steht und es keinen Platz für eine Disziplinierung durch Noten gibt. In diesem Kontext bezieht sich der Auftrag der regelmäßigen Reflexion sowohl auf die Handlungen der Lehrenden als auch auf die der Lernenden;
- ein geschlechterbewusstes Curriculum, das die Gleichberechtigung der Geschlechter gleichermaßen als Grundsatz und Ziel hat und mit Elementen wie z.B. einem Kitapraktikum allen Schüler_innen die je individuelle Erfahrung, dass zunächst allen alles offensteht, ermöglicht.

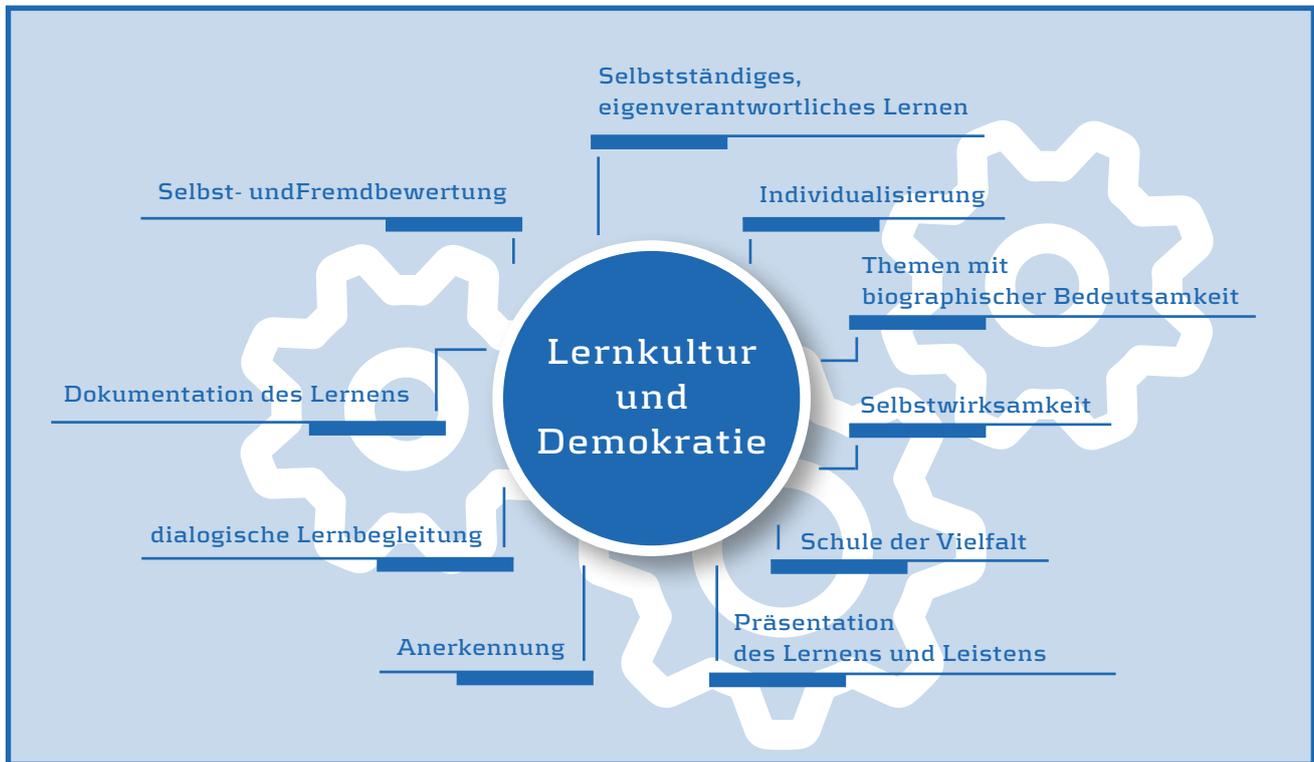
Diesen Strukturen liegen die folgenden Prinzipien für den Lern- und Lebensraum Laborschule zugrunde; Edelstein bezeichnet sie als „Lerngelegenheiten und Kontexte, die Demokratielernen und demokratische Schulqualität begünstigen“ (vgl. Edelstein, 2007):

- Vielfalt in jeder Hinsicht (sozial, ethnisch, religiös, körperlich, geistig, geschlechtsbezogen), die durch einen entsprechenden Aufnahmeschlüssel gewährleistet ist, um im täglichen Miteinander Verschiedenheit als Reichtum zu erfahren, Schule zur inklusiven Schule, Lernen zu inklusivem Lernen zu machen und damit eine „Abbildung“ der Gesellschaft zu sein: Die Laborschule als demokratische Schule bzw. Schule in der Demokratie.
- Beachtung und Wertschätzung des Individuums, des individuellen Leistungsvermögens, der individuellen Interessen, der je eigenen Profilbildung durch Probieren und Reflektieren; daraus abgeleitet die Entscheidungen:
 - einen „Einheitsstoff“ zu vermeiden, stattdessen auf Motivation durch Auswahl der Themen, der Kurse und der Methoden zu setzen,
 - auf einen einheitlichen Leistungsanspruch und Leistungsvergleich zu verzichten, stattdessen

individuelle Leistungsrückmeldungen zu geben, durch zunächst jährliche, ab Jahrgang 6 halbjährliche Berichte,

- durch den Dialog über direkte Leistungsvorlagen zu einer individuellen Lernplanung zu gelangen, wie z.B. bei der Portfolioarbeit, und so spät wie möglich mit den Noten (erst ab Ende Jg. 9) zu beginnen.
- Die Laborschule soll also als ein Ort der individuellen, reflektierten Erfahrung durch Transparenz und Partizipation gestaltet werden.
- Tagtägliche Teilhabe und Verantwortung in der Gemeinschaft durch viele, auch kleine Lerngelegenheiten und durch Entscheidungen im Kleinen wie im Großen. Das fängt beim Frühstücksdienst der Jüngsten an und führt über den Mensadienst der Älteren in den Stufen II bis IV bis zur Gestaltung des Sportunterrichts für die Kleinen durch den LK Sport. Geschult durch Wahlkurse wie „Catering“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ werden die Schüler_innen zu „lebenden Beweisen“ für diese Kompetenzen: sie kochen und kellnern gekonnt oder führen als Guides interessierte Besucher_innen durch die Schule. Den Kern der Gemeinschaften bilden die Versammlungen der einzelnen Gruppen bzw. Großgruppen mit ihren Ritualen und Regeln; darüber hinaus sind die institutionalisierten Schüler_innengremien in Primar- und Sekundarstufen aktiv. Neben den Erfahrungen einer Stellvertreter-Demokratie werden dadurch gemeinsame Erfahrungen direkter Demokratie und Handlungskompetenz für Partizipation und demokratisches Handeln erworben.
- Kennenlernen von politischen Strukturen und Bezugsnormen für politisches Handeln, u.a. durch historisches Wissen und Wissen über Demokratie, Orientierung in der Arbeitswelt durch viele Praktika, also „Aufbau politischer, gesellschaftlicher und historischer Identität auf der Grundlage eigener Erfahrungen und begründbarer Zukunftsvorstellungen für die eigene Lebensgestaltung und Bewältigung“. (Thurn, 2005, 183).

Betrachtet man zusammenfassend diese Prinzipien der Laborschule und die entsprechenden Strukturen, dann können die Schüler_innen darüber Demokratie



zu gründen, die sich immer wieder neu „erfindet“. Doch die Grundsätze - wie sie oben beschreiben worden sind - gelten nach über 40 Jahren immer noch. Sie waren und sind die Basis für alle weiteren Entwicklungen und Konzepte. Sie sind zugleich die Grundlage für die Projekte der Lehrer_innenforschung, die die Erfahrungen der Laborschule reflektieren, dokumentieren und neue Ideen entwickelt haben.

Sowohl im Schulalltag als auch in diesen Projekten ist eine demokratische Lernkultur entwickelt worden, die im Folgenden dargestellt wird.

DEMOKRATIE ALS LERNKULTUR

Es geht nicht nur in besonderen Lernsituationen des Schuljahres wie in Projektwochen oder im Politikunterricht darum, Demokratie zu praktizieren oder zum Thema zu machen. Der alltägliche Unterricht ist der Ort für Transparenz und Partizipation, den Leitkategorien einer demokratischen Lernkultur.

Wesentliche Aspekte einer solchen Lernkultur sind (vgl. Beutel 2011):

- Selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen
- Individualisierung
- Themen mit biographischer Bedeutsamkeit
- Selbstwirksamkeit
- Vielfalt
- Präsentation des Lernens und Leistens
- Anerkennung
- dialogische Lernbegleitung
- Dokumentation des Lernens
- Selbst- und Fremdbewertung

Die einzelnen Aspekte lassen sich in den Strukturen und in der pädagogischen Arbeit der Laborschule wiederfinden:

Das selbstständige, eigenverantwortliche Lernen ist gleichzeitig Voraussetzung wie auch Ziel jeden Unterrichts. Dahinter steht die Erkenntnis der besonderen Bedeutung von intrinsischer Motivation

für das Lernen. In ihrer „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ nennen Deci/Ryan „drei menschliche Grundbedürfnisse“, die eine hohe Bedeutung für die volle Entfaltung der Schüler_innenpersönlichkeit haben:

- die Erfahrung von Kompetenz und Selbstwirksamkeit,
- die Erfahrung von Autonomie und Selbstbestimmung und
- die Erfahrung von sozialer Einbindung und Zugehörigkeit [vgl. Deci/Ryan 1993, 224ff].

Kompetenzerfahrung setzt voraus, dass Schüler_innen für sich passende Lerngegenstände wählen können. Individualisierung verlangt das Angebot interessanter Themen - im besten Fall mit biographischer Bedeutsamkeit - sowie herausfordernde Aufgabenformate, z. B. viele „Du-kannst-Aufgaben“ [vgl. von der Groeben/Kaiser 2012], aus denen die Schüler_innen auswählen können.

Die Erfahrung, etwas selbstständig gelernt und geleistet zu haben, führt wiederum zur Selbstwirksamkeit [vgl. Bandura 1997], die - wie in einem Kreislauf - motiviert, die nächsten herausfordernden Aufgaben und Inhalte in Angriff zu nehmen.

Die inklusive Lerngruppe ist Teil einer Schule der Vielfalt. Mit ihrer großen Heterogenität ist sie einerseits Ausgangspunkt für die gemeinsame inhaltliche Strukturierung und Ausdifferenzierung der Themen und andererseits wichtiger Ort für die Rückbindung der Wege, die die Schüler_innen individuell gewählt haben. Unterstützend wirkt eine gute soziale Einbindung der Schülerinnen und Schüler. Die Präsentation des Lernens und der Leistung sorgt für Transparenz und Anerkennung.

„Das Vertrauen auf die eigene Kompetenz und Autonomie entspringt dem Zutrauen und der Anerkennung anderer“ [Fauser 2009, 26].

Durch selbstständiges Arbeiten der Schüler_innen im Unterricht werden die Lehrenden zu Mentor_innen für eine dialogische Lernbegleitung. In Einzelgesprächen können Hürden besprochen und individuelle Unterstützung geleistet werden, dies kommt gerade auch Schüler_innen mit besonderem Förderbedarf zugute.

Die Dokumentation des Lernens dient dem Ziel, die individuellen Lernwege und -fortschritte sichtbar zu machen, und ist Grundlage für die Selbstreflexion des gewählten Gegenstandes und Weges. Die öffentliche Präsentation und Wahrnehmung von Leistungen, im besten Fall von Produkten, die auch für andere von Bedeutung sind, sowie deren Selbst- und Fremdbewertung durch Mitschüler_innen sowie durch Lehrende sind dabei ein weiterer Aspekt der Lernkultur. Aus ihnen erwachsen die weitere Lernplanung und eine Profilbildung, die für nächste Lernschritte relevant ist.

All diese Schritte - von der Auswahl des geeigneten Lerngegenstandes über die individuelle Lernbegleitung, das selbstgewählte Tempo, die Wünsche nach unterschiedlichen Methoden und Sozialformen und letztlich die Präsentation und Bewertung der Leistung im Dialog - setzen Transparenz und Partizipation an allen Stellen des Lernprozesses voraus.

Die Mitbestimmung des Lernens wurde an der Laborschule von Anfang an entwickelt. Ausgehend von der Rahmung in den Prinzipien der Institution und im Selbstverständnis des Kollegiums bedarf sie der Einbettung in die gelebte Lernkultur der Gruppen. Sie erfordert gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt, die Fähigkeit des Argumentierens und Entscheidens in den Versammlungen und die Bereitschaft, für sich selbst und für die Gruppe Verantwortung zu übernehmen. Auf diese Weise stehen eine demokratische Lernkultur und deren Reflektion im Zentrum aller Bereiche und Prozesse im Lebens- und Lernort Laborschule.

¹ Erfahrungen zu beschreiben, zu reflektieren und in neuen Lernkonzeptionen zu erproben, ist Auftrag der „Lehrer_innen-Forschung“ der Laborschule, den sie gemeinsam mit einer ihr zugeordneten wissenschaftlichen Einrichtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld wahrnimmt.



“ Ich esse heute
zuerst den Nachtisch.“

(Luca)

DIE EIGENEN ANGELEGENHEITEN REGELN: DEMOKRATIE IN DER PRIMARSTUFE

NICOLE FREKE

1. ERZIEHUNG ZU VERANTWORTUNG UND DEMOKRATIE

In der Eingangsstufe der Laborschule, in der die Fünf- bis Siebenjährigen der Jahrgänge Null, Eins und Zwei gemeinsam lernen, bilden Mitbestimmung und Partizipation zentrale Bestandteile des Alltagslebens.

Als eine Grundlage für die Erziehung zu Verantwortung und Demokratie wird auch bei den jüngsten Schülerinnen und Schülern das Prinzip des Lebens- und Erfahrungsraums angesehen (siehe Kapitel 5). Das Leben in der Schule wird in und neben dem Unterricht bewusst gestaltet, es ist keine Nebensache. Erziehung zu Demokratie und Mitbestimmung wird nicht als isoliertes Element angesehen, sondern findet im Alltag, im (Schul-)Leben der Kinder statt. So lernen die Kinder von klein auf in zahlreichen Situationen, verantwortlich und selbstständig zu handeln:

Paten

Gleich zu Beginn ihrer Schulzeit, vom allerersten Tag an, erfahren die Kinder unmittelbar, was es heißt, verantwortlich zu handeln. Sie bekommen ein älteres Kind ihrer Gruppe als Paten zur Seite gestellt, das ihnen hilft, sich im Alltag zurecht zu finden. Die Räumlichkeiten werden gemeinsam erkundet, es gibt Unterstützung beim Lernen, die Patin oder der Pate dient als Spielpartner und hilft beim Lernen. Nach ihrem ersten Laborschuljahr werden sie selber Paten eines Kindes im Jahrgang Null.

„Meine Paten haben auf mich aufgepasst und mit mir gespielt. Ein bisschen beim Lernen haben sie mir auch geholfen.“

[Alissa, 6 Jahre]

„Als ich Patin war, habe ich ihnen gezeigt, wo das Klo ist und die Grenzen draußen.“

[Aileen, 7 Jahre]

Organisation des eigenen Lernens /Lernpläne

Das Lernen ist im Haus 1 weitgehend selbstbestimmt. Die Kinder haben Mitspracherecht bei der Wahl ihrer Arbeitsaufgaben. In einer Gruppe heißt der Wochenplan zum Beispiel „Logbuch“. Die Kinder wählen aus verschiedenen Arbeitsbereichen und Arbeitsmaterialien aus und setzen sich in Absprache mit ihrer Lehrerin/ihrem Lehrer eigene Ziele. Sie bestimmen sozusagen die „Route“ selbst.

„Es gibt einen Wochenplan. Dort schreibe ich rein, was ich lernen will.“

[Tobi, 6 Jahre]

Ergänzt werden die eigenen Lernvorhaben durch Projekte, die mit der ganzen Gruppe und manchmal sogar mit der gesamten Fläche bearbeitet werden. Alissa, Tobi und Jana erzählen von einem Projekt:

„Unser letztes Projekt war ein großes Zirkusprojekt, bei dem drei Gruppen mitgemacht haben. Man konnte wählen, ob man zaubern wollte oder Akrobatik oder Jonglieren. Ich war beim Zaubern und da habe ich Zaubertricks gelernt. Wir hatten eine Kiste, da kam man wirklich nicht wieder raus!“

[Alissa, 6 Jahre]

„Wir haben selbst die Musik ausgesucht und am Ende haben wir das vor den Eltern aufgeführt!“

(Tobi, 6 Jahre)



© Veit Mette

„Auch innerhalb der Projektgruppen herrscht viel Mitbestimmung. Die Kinder fühlen sich so verantwortlich für das Gelingen des Projekts, bringen viele eigene Ideen ein und sind motiviert, engagiert zu arbeiten.“

(Jana, Lehrerin)

Gruppenangelegenheiten gemeinsam regeln

Die Morgenversammlung findet jeden Morgen nach einer offenen Anfangszeit statt und wird abwechselnd von zwei Kindern geleitet. Sie ist der Start in den gemeinsamen Schultag und dient den Kindern dazu, im Tag „anzukommen“ und sich zu orientieren. Außerdem können die Kinder sich gegenseitig für sie wichtige Dinge erzählen. Die Versammlung folgt einem für alle bekannten Schema, so dass es den Kindern leicht fällt, auch die Versammlungsleitung zu übernehmen:

„Valentino ist ein Frosch, kein echter.... Und wir geben den rum und immer der, der Valentino hat, darf was erzählen.“

(Tobi, 6 Jahre)

Politische Themen

Auch „weltpolitische Themen“ finden Eingang in den Schulalltag: In der Laborschule ist in fast jeder Gruppe ein geflüchtetes Kind dazu gekommen. Neben dem Alltag mit dem Kind gibt es immer wieder Gespräche über die Flüchtlingssituation. Viele Kinder sehen Bilder im Fernsehen und in Zeitungen und möchten in der Gruppe darüber sprechen.

„Ich finde es schön, dass Jara bei uns ist. Sie hat schon ganz schön viel Deutsch gelernt. Sie kann schon bis über 20 zählen.“

(Alissa, 6 Jahre)

„Ich finde es besonders toll, dass sich die ganze Gruppe um Jara kümmert. Das meiste was Jara auf Deutsch kann, kann sie von den Kindern.“

(Jana, Lehrerin)

2. DER ENTWICKLUNGSPROZESS

Dass Demokratie in der Eingangsstufe aktiv gelebt wird, sieht man an zahlreichen Situationen im Schulalltag. Dennoch unterzog sich die Eingangsstufe vor einiger Zeit einer systematischen Selbstvergewisserung¹, um herauszufinden, wie und an welchen Stellen Partizipation und Demokratie konkret stattfinden.

Beim Austausch über diese Mitbestimmungsmöglichkeiten wurde schnell deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler zwar recht umfassend und in verschiedenen Situationen (zum Beispiel in Bezug auf Lerninhalte, -orte und -partner, sowie auf die Gestaltung von Ausflügen und Eltern-Kind-Nachmittagen) mitentscheiden durften, dies aber in jeder Gruppe unterschiedlich geregelt war. Die Erwachsenen der Gruppe entschieden, an welcher Stelle die Kinder mitentscheiden durften und an welcher Stelle nicht. Das führte dazu, dass zum Beispiel die Kinder einer Gruppe mitentscheiden konnten, wohin der nächste Ausflug geht, die Kinder der Nachbargruppe jedoch nicht. Um den Kindern jedoch Partizipationserfahrungen ermöglichen und zusichern zu können, bedurfte es etwas mehr als einer pädagogischen Grundüberzeugung, dass Kinder im Alltag mitbestimmen sollen. Es wurde schnell klar: Kinder brauchen vereinbarte und für alle verbindliche Rechte! Und diese müssen ihnen zugesichert werden, egal von wem sie unterrichtet werden oder in welche Gruppe sie gehen.

Daraufhin startete ein Schulentwicklungsprozess, für den sich das Kollegium Hilfe von außen holte. Das Kieler „Institut für Partizipation und Bildung“² wurde als Kooperationspartner gewonnen und gemeinsam wurde überlegt, welche verbindlichen Rechte die Kinder der Eingangsstufe denn überhaupt haben sollten: Dürfen die Kinder selbst entscheiden, ob sie zuerst den Nachtisch essen? Müssen Kinder draußen immer eine Jacke anziehen? Darf ein Fünfjähriger entscheiden, dass er schon Lesen lernen möchte? Darf ein Kind den ganzen Tag nur an seinen Matheaufgaben arbeiten? Wer entscheidet über die Gestaltung der Räumlichkeiten? Solche und zahlreiche andere Fragen aus allen möglichen Bereichen des Schullebens wurden diskutiert. Die Grundfragen lauteten dabei:

Welche Entscheidungen...

- dürfen Kinder selbst treffen? (Selbstbestimmung)



© Veit Mette

- dürfen Kinder mit anderen treffen? (Mitbestimmung)
- behalten sich die pädagogischen Fachkräfte vor?

Jeder Bereich, der den Erwachsenen relevant erschien, wurde tiefgreifend und konstruktiv bearbeitet: Zunächst wurde ein Blick auf die gängige Praxis geworfen, indem einzelne Kolleg_innen über den Ist-Zustand in ihren Gruppen berichteten. Im nächsten Schritt wurden diese Punkte intensiv mit allen pädagogischen Mitarbeiter_innen diskutiert. Abschließend ging es darum, einen Konsens zu den einzelnen diskutierten Punkten herzustellen, der dann formuliert und in einer sogenannten „Verfassung“ aufgeschrieben wurde.

Folgende Bereiche wurden auf diese Weise bearbeitet: Versammlungsformen, Tagesstruktur, Teil-

nahme am Unterricht, Inhalte und Gestaltung von Unterricht, Organisation des eigenen Lernens, Individuelle Bedürfnisse (während der Lernzeit), Pausengestaltung, Feste und Feiern, Ausflüge, Gruppenfahrten, Sicherheitsfragen, Regeln, Umgang mit Konflikten, Aufgaben und Dienste, Patenschaften, Raumgestaltung, Finanzen, Wahrung der Intimsphäre, Mahlzeiten, Kleidung, Einteilung der Gruppen und Personalfragen.

Wie bereits die bloße Sammlung der Überschriften erahnen lässt, steckt hinter jedem Punkt eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung, um einen Konsens im Kollegium darüber herzustellen, welche Rechte die Kinder in dem jeweiligen Bereich verbindlich zugesichert bekommen sollen. Nachfolgend sollen einige Beispiele verdeutlichen, wie die Rechte der Kinder verbindlich niedergeschrieben wurden. (siehe unterer Kasten)

Die Prüfung unserer Erfahrungen im Schulentwicklungsprozess zeigte: Will man Kindern ernsthaft Mitbestimmungsmöglichkeiten geben, sollten die Rechte von Kindern festgelegt werden und verbindlich gelten. Wie weit diese Rechte gefasst sind, legen zunächst einmal die verantwortlichen Erwachsenen fest. Ein weiterer wichtiger Punkt war die Gründung und Erweiterung der Kindergruppen:

◦ **Gruppenrat**

Der Gruppenrat setzt sich aus allen Kindern und Erwachsenen einer Gruppe zusammen. Er findet einmal die Woche statt, bei Bedarf auch öfter. Dort werden alle wichtigen Angelegenheiten besprochen, die das Gruppenleben betreffen. Themen der Kinder sind z.B.: die Stifte ordnen (sie sind immer durcheinander), den Müll trennen, in der Versammlung richtig sitzen, das Verhalten im Bus.....

RECHTE DER KINDER

§ 6 Inhalte und Gestaltung von Unterricht

(1) Im Sinne der Präambel soll jedem Kind eine interessengeleitete Gestaltung des Unterrichts ermöglicht werden. Die pädagogischen Fachkräfte sind für die pädagogisch-didaktische Gestaltung des Unterrichtsrahmens verantwortlich.

(2) Die Kinder haben das Recht, über Projektthemen während der Lernzeiten und im Freizeitbereich mitzuentcheiden. Projektthemen können von Kindern und pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen eingebracht werden.

(3) Die Kinder haben nicht das Recht, mit zu entscheiden, ob sie sich mit den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen beschäftigen.

§ 20 Raumgestaltung

(1) Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter behalten sich das Recht vor, die grundsätzliche Funktion der Räume festzulegen.

(2) Die Kinder haben das Recht, über die Gestaltung aller Räume im Haus 1, die sie und die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemeinsam nutzen, mitzuentcheiden. Ausgenommen von diesem Recht sind fest eingebaute Gegenstände sowie die Auswahl der Wandfarben und Bodenbeläge.

§ 22 Mahlzeiten

(1) Die Kinder haben das Recht, über die Auswahl der angebotenen Speisen beim Mittagessen selbst zu entscheiden. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter behalten sich das Recht vor, den Eltern Empfehlungen für die Auswahl der Speisen zum Frühstück und Nachmittagsimbiss zu geben.

(2) Die Kinder haben das Recht selbst zu entscheiden, ob, was und wie viel sie essen, sofern keine medizinisch indizierten oder familiär bedingten religiösen oder weltanschaulichen Einschränkungen vorliegen.

§ 23 Kleidung

(1) Die Kinder haben das Recht, selbst zu entscheiden, wie sie sich in den Innenräumen kleiden. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter behalten sich jedoch das Recht vor, zu bestimmen,

- a) dass dort, wo Teppichböden liegen, keine schmutzigen Straßenschuhe getragen werden dürfen,
- b) dass in der Sporthalle Turnschuhe mit hellen Sohlen getragen werden müssen,
- c) dass bei sportlichen Betätigungen keine Kleidung getragen werden darf, die eine Gefahrenquelle darstellt.

(2) Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter behalten sich das Recht vor, zu bestimmen, wie die Kinder sich außerhalb der Gebäude kleiden.

„Viele Themen kommen von den Kindern. Aber wir Erwachsenen bringen auch Themen ein, wie zum Beispiel, dass wir nach der gewaltfreien Kommunikation in Giraffensprache und nicht in Wolfssprache miteinander reden wollen.“

[Jana, Lehrerin]

Auch anstehende Aktivitäten des Schullebens wie die Projektwoche oder ein großer Schulausflug werden hier thematisiert.

◦ Flächenrat

Der Flächenrat setzt sich aus den drei Gruppen einer Unterrichtsfläche und ihren Erwachsenen zusammen. Dort werden Angelegenheiten besprochen und entschieden, die die gesamte Fläche betreffen.

◦ Haus 1-Parlament

Das Haus 1-Parlament besteht aus je zwei gewählten Kindern pro Gruppe. Begleitet werden sie von zwei gewählten Erwachsenen und zwei älteren Schüler_innen, den sogenannten „Haus-1-Sprecherpaten“, die gewährleisten, dass eine Anbindung an die Schüler_innen-Vertretung der höheren Jahrgänge gewährleistet ist. In der Verfassung heißt es dazu:

„Vier aus dem Kreis der Delegierten (ein Kind von jeder Fläche) gewählte Mitglieder nehmen als Vertreter_innen von Haus I gemeinsam mit den von allen Kindern aus dem Haus I gewählten ‚Haus-I-Sprecherpaten‘ an der SV der Laborschule teil. Die Sprecherpaten sollen die Delegierten aus dem Haus I Parlament unterstützen und in ihrem Sinn abstimmen. Sie werden aus den Schüler_innen der Stufe 3 und 4 gewählt, die für dieses Amt kandidieren möchten.“

Die Kinder nehmen mit viel Engagement teil und ihre Rolle durchaus ernst:

„Wir müssen wichtige Dinge, die wir besprochen haben, in unsere Gruppe bringen.“

[Alissa, 6 Jahre]

Entwicklungsarbeit

Nachdem die Erwachsenen sich klar gemacht hatten, welche Rechte sie den Kindern verbindlich



© Veit Mette

zusichern wollten, ging es daran, den Kindern ihre Rechte im Alltag transparent zu machen und sie gemeinsam zu leben. So wurde zum Beispiel auf einer Fläche ein ausgeklügeltes Verfahren entwickelt, damit die Kinder sich ihre Speisen für das Mittagessen selbst aussuchen können.

Alle Speisen, die in der Mensa für die großen Kinder als Buffet angeboten werden, wurden für die Kleinen fotografiert. Jeden Morgen wird mit Hilfe dieser Fotos dargestellt, was es an dem jeweiligen Tag zu essen gibt. Die Kinder geben dann ihre individuelle Bestellung auf, die die Erwachsenen entsprechend bereitstellen. Doch nicht nur die Speisenauswahl dürfen die Kinder übernehmen, auch die Reihenfolge des Essens darf variieren:

„Ich esse heute zuerst den Nachtisch!“

[Luca, 5 Jahre]

Erst durch die Kenntnis der eigenen Rechte können die Kinder diese auch aktiv einfordern und somit nachhaltige Partizipationserfahrungen machen. Das Kollegium der Eingangsstufe weiß inzwischen, dass auch sehr junge Kinder in der Lage sind, differenziert über demokratische Prozesse nachzudenken.

¹ Unterstützt durch das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Demokratische Prozesse und Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Laborschule Bielefeld“, in dem Lehrer_Innen der Laborschule und Wissenschaftler_innen der Universität Bielefeld zusammenarbeiten

² <http://www.partizipation-und-bildung.de/schule/projekte/>



“ Die Versammlung
ist der Ort, an dem wir
alles besprechen, was für
uns wichtig ist.“

(Samira)

GRUPPENINTERESSEN KLÄREN – ENTSCHEIDUNGEN FINDEN: VERSAMMLUNGEN ALS LEBENDIGES ZENTRUM DEMOKRATISCHER SCHULKULTUR

RAINER DEVANTIÉ

„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (Dewey 1916/2000, 121)

Jeden Montagmorgen in der ersten Stunde treffen sich die Laborschüler_innen in ihren Gruppen: ungefähr 20 Mädchen und Jungen sitzen auf Bänken, Stühlen oder auf dem Boden im Kreis. Jede/r kann jede/n sehen. Wichtig ist, dass die Lehrperson Teil der Gruppe ist und auch mit im Kreis sitzt und nicht schon durch die Wahl des Sitzes eine hervorgehobene Stellung einnimmt. Im Stundenplan ist die Zeit als „Betreuung“ ausgewiesen; d.h. sie findet bei der Betreuungslehrerin/dem Betreuungslehrer der Gruppe statt.

Die Dauer der Versammlung ist unterschiedlich, das hängt ganz vom Bedarf der Gruppe ab. Montags dauert sie oft eine ganze Stunde, anders als die zeitlich kurzen Versammlungen, die den normalen Unterricht einläuten oder auch beenden.

„Die Kinder würden sie wohl vor allem als ihre Zeit definieren, nicht als Unterricht. Hier kommt alles zur Sprache, was die Gruppe betrifft: Berichte, Erzählungen, Beratungen, Schlichtungsgespräche. Zugleich ist die Versammlung das Forum für Rückmeldungen und Präsentationen aus dem Unterricht: Es wird vorgelesen und diskutiert, referiert und berichtet. Bei den Größeren wird die Beratung auf diese Weise mehr und mehr versachlicht, während die Jüngeren oft mit sich selbst genug zu tun haben.“ (von der Groeben 2000, 117)

Je nach Jahrgang sind Inhalte, Regeln und Rituale also unterschiedlich gewichtet und der Grad der Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler wächst mit dem Alter.

Bei den Jüngsten gibt es oft zu Beginn eine Erzählrunde, den sogenannten Morgenkreis, hier wird vom Wochenende zuvor berichtet (s. auch Beitrag N. Freke). Oft leitet ein Kind die Versammlung. Damit die Gesprächsleitung gelingt, werden vorher die Abläufe besprochen, auf Karten fixiert und für die des Lesens noch Unkundigen mit verständlichen Piktogrammen versehen, so dass alle in der Gruppe auch wirklich die Leitung übernehmen können. Die Gesprächsleitung bestimmt die Reihenfolge der Erzählenden und erteilt ihnen das Wort. Wenn jemand zu lange über ein Erlebnis am Wochenende berichtet, kann die Gruppe in einem moderierten Gespräch über die sinnvolle und aushaltbare Länge von Beiträgen diskutieren. Es liegt im Gespür der Lehrenden, einzugreifen und zu entscheiden, ob mit der Gruppe eine neue Regel über die Länge von Beiträgen entwickelt werden muss oder ob das gerade berichtete Erlebnis die erhöhte Aufmerksamkeit und Geduld der anderen benötigt.

Der Morgenkreis und die gelernten und eingeübten Rituale zur Gesprächsführung, zum Zuhören, zur Bestimmung der angemessenen Länge von Wortbeiträgen finden ihre Fortsetzung in den Versammlungen der älteren Schüler_innen. Hier weiten sich die Versammlungen zu kleinen Diskussionsforen.

„Die Versammlung ist der Ort, an dem wir alles besprechen, was für uns wichtig ist.“

(Samira aus dem 8. Jahrgang)

„Im Gruppenrat besprechen und entscheiden wir die Sachen, die uns als Gruppe betreffen.“

(Emine, 9. Jahrgang)



In der Versammlung kann also alles, was die Gruppe beschäftigt, zum Thema werden. Meist unter der Leitung eines Schülers/einer Schülerin wird die Tagesordnung der Versammlung erstellt. Die Lehrperson ist dabei, aber tatsächlich als gleichgestelltes Mitglied. Sie darf natürlich Punkte einbringen, muss diese aber zuvor ebenso wie alle anderen anmelden. Ein Beispiel ist hier die Tagesordnung der gelben Gruppe:

- Schulübernachtung
- Schwedenaustausch
- Ärger im Sportunterricht

Ähnlich wie in Konzepten zum Klassenrat sind alle Mitglieder der Gruppe gleichberechtigt, sie diskutieren und stimmen gegebenenfalls ab. Wichtige Ergebnisse werden in einem Gruppenbuch protokolliert. Die Versammlung fördert so basisdemokratische Entscheidungsprozesse, dient der Entscheidungsfindung und Konfliktlösung. Sie plant und bereitet gruppenbezogene Aktivitäten vor, sie ist das Gremium, in dem für Schülerinnen und Schüler demokratische Prozesse erfahrbar und erlebbar werden.

Bei den älteren Schülerinnen und Schülern gibt es ein klares Bewusstsein dafür, welchen Sinn die verschiedenen Formen der Versammlungen haben:

„Jeder Unterricht beginnt in der Versammlung. Die dauert aber oft nicht sehr lange und dient der Organisation der Arbeit. Danach arbeiten wir allein oder in Gruppen an unseren Vorhaben. Am Ende der Stunde treffen wir uns, um unsere Arbeitsergebnisse auszutauschen. Die große Versammlung oder der Gruppenrat ist dagegen etwas ganz anderes.“

(Lena, 8. Jahrgang)

DER GRUPPENRAT

Die zeitlich längeren Versammlungsformen, insbesondere der Gruppenrat, unterscheiden sich deutlich von den kürzeren Versammlungen, z.B. zur Eröffnung des Unterrichtes. Hier tritt klarer zutage, was die jüngeren Schüler_innen bereits bei ihren täglichen Versammlungen gelernt haben und die älteren als ihre Aufgabe ansehen.

„Im Gruppenrat besprechen und entscheiden wir die Sachen, die uns als Gruppe betreffen.“

(Emine, 9. Jahrgang)



© Veit Mette

Der Gruppenrat ist eine Sonderform der Versammlung und unterscheidet sich vom Grad der Schüler_innenbeteiligung noch einmal von der Versammlung, die unterschiedlich als große Versammlung oder auch als Betreuungsstunde bezeichnet wird. Der gesamte Gruppenrat wird von Schüler_innen verantwortet. Alle Funktionen werden von ihnen übernommen:

Es gibt eine/n oder zwei Moderator_innen, jemand protokolliert und jemand schreibt zur Visualisierung die Tagesordnung, die Rednerliste und ggf. Abstimmungsergebnisse an die Tafel. Die jeweiligen Lehrenden der Gruppe dürfen nur dabei sein, wenn sie ausdrücklich von den Schüler_innen eingeladen werden. Ein Beispiel soll die Bedeutung dieser Institution für das Erlernen demokratischer Haltungen verdeutlichen:

In der gelben Gruppe gab es zu Beginn des sechsten Schuljahres einen Konflikt, der durch ein zunächst von allen Gruppenmitgliedern getragenes Gruppenspiel ausgelöst wurde. Im Spiel gab es zwei unterschiedliche Fraktionen: die Alphas und die Epsilons. Die beiden Fraktionen versuchten den ganzen Schultag, sich verschiedene bedeutsame Gegenstände abzugeben

und in dem jeweiligen Bandenquartier zu verstecken. Das Spiel nahm derartige Ausmaße an, dass Lehrer_innen sich gestört fühlten, aber auch Schüler_innen sich nicht mehr wohl bei dem Spiel fühlten. Der scheinbar schnellste Weg wäre der der Erwachsenenintervention, nämlich ein Verbot, gewesen.

Die Gruppe machte sich aber das Problem im Gruppenrat zum Thema und fasste nach langer Diskussion folgende Beschlüsse, die dank des Protokollbuches auch noch zwei Jahre nach dem Konflikt zu finden sind:

- Jeder hat die Möglichkeit auszusteigen.
- Laute Spiele werden draußen gespielt.
- Mitspieler werden von den Nichtspielern nicht verurteilt.
- Die Nichtspieler sollen aus dem Spiel rausgelassen werden.

Diese Regelungen mussten nicht abgestimmt werden, sondern waren am Ende der Diskussion Konsens in der Gruppe. Damit war das Spiel, welches auszuarten begann, am Ende wieder eingegrenzt und die Situation insgesamt befriedet.

„*Eigentlich fast noch wichtiger als der Gruppenrat sind die Jungen und Mädchenkonferenzen, weil wir da wirklich über unsere Probleme sprechen, ohne Angst zu haben, veralbert oder ausgelacht zu werden.*“

(Mika, 8. Jahrgang)

„Gemeinsame bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten“ - das sagt sich leicht und tut sich schwer. Vor allem braucht es sehr viel Zeit, die „kleinen“ Angelegenheiten des Alltags immer wieder zum Gegenstand von „Verhandlungen“ zu machen, die oft langwierig und schwierig sind. Ein autoritäres „So wird's gemacht!“ wäre sicherlich oft leichter. Aber gerade dieses mühsame Lernen will die Laborschule zum täglichen Pensum erheben, weil es ihr so besonders wichtig ist.“

(von der Groeben 2000, 116)

Auch der Tagesordnungspunkt „Aktuelle Stunde“ gehört in die Versammlung/Betreuungsstunde: Ein oder zwei Schüler_innen bereiten einen kurzen Wochenrückblick vor, etwa drei Ereignisse aus Politik, Gesellschaft, Sport, Kultur - regional bis global. Diese Informationen lösen oft Nachfragen und Diskussionen aus und ermöglichen über die innerschulischen Prozesse hinaus eine zunehmend breitere Meinungsbildung. In den oberen Jahrgängen gibt es oft großes Interesse an der Vertiefung solcher aktuellen Themen. In manchen Situationen beschließen Gruppen dann auch Aktionen: Sie laden Expert_innen ein, beteiligen sich an Demonstrationen, fordern Aktivitäten, um ihre demokratischen Rechte wahrzunehmen oder auch Solidarität für andere einzufordern. So waren es die Schülerinnen und Schüler, die schon sehr bald, nachdem die ersten geflüchteten Menschen aus Syrien nach Bielefeld kamen, sich dafür einsetzten, in ihren Gruppen Kinder aus geflüchteten Familien aufzunehmen. Diese Grundhaltung der Schüler_innen erleichterte

es den Pädagog_innen der Laborschule, in kurzer Zeit ein funktionierendes Aufnahmekonzept zu entwickeln. Zwei Schülerinnen des 10. Jahrgangs stellten ihr Hobby, das Reiten, ganz in den Dienst der Unterstützung der neuen Bielefelder_innen. Zunächst besuchten sie mit ihren Pferden die Kinder und Erwachsenen einer nahen Wohnunterkunft und machten diese Aktion durch die Zeitung öffentlich. Für die Projektwoche zum Thema: „Schau hin - misch dich ein“ organisierten sie zudem Reitmöglichkeiten für die Kinder der Laborschule, sammelten Spenden und nutzten sie, um Geflüchtete zu unterstützen.

JUNGEN- UND MÄDCHENKONFERENZEN

Seit mehr als fast zwei Jahrzehnten gibt es in der Laborschule die Jungen- und Mädchenkonferenzen; entwickelt wurde dieses besondere Format der Versammlung von Lehrer_innen, die den Sinn dieser geschlechtergetrennten Konferenz so beschreiben: „Jungen wie Mädchen (haben) unterschiedliche Meinungen, Wahrnehmungen, Interessen, Wünsche und Gefühle. Probleme der Jungen nehmen oft mehr Zeit ein als die der Mädchen, und einige Mädchen und Jungen trauen sich in der gesamten Gruppe häufig nicht, etwas zu sagen.“ (Biermann, Lintzen, Schütte, 1997, 176)

Dienen die großen Versammlungen der Diskussion von Problemen und der Vorbereitung gemeinsamer Aktionen (Klassenfahrten, Weihnachtsbazar,



Schulübernachtungen) und der Gruppenrat vor allem auch der Regelung von konfliktbezogenen Gruppenprozessen, so sind Mädchen- und Jungenkonferenzen dazu da, dass Jungen wie Mädchen in einem geschützten Rahmen ihrer eigenen Identität nachspüren, Konflikte regeln und Platz haben, um über sie betreffende Themen zu sprechen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Leitung. Idealerweise werden Jungenkonferenzen von einem Mann und Mädchenkonferenzen von einer Frau geleitet. Es leuchtet unmittelbar ein, dass Jungen ihre geschlechtsspezifischen Themen besser mit einem Mann besprechen können, der authentisch über sich berichten kann und seine männlichen Erfahrungen reflektiert und so auch Jungen beratend zur Seite stehen kann. Dasselbe gilt umgekehrt für die Beziehung einer Frau zu den Mädchen. Am besten also finden Jungen- und Mädchenkonferenzen zeitgleich mit einer Pädagogin und einem Pädagogen statt. Der Ort der Jungen- und Mädchenkonferenz sollte dem besonderen Charakter dieses Versammlungsformates entsprechen. Geeignet ist ein geschlossener, von Außenstörungen möglichst freier Raum, vielleicht mit einigen gemütlichen Stühlen und der Möglichkeit, Musik zu hören. Saft und Kekse dürfen gerne bereit stehen. Insgesamt sollte eine Atmosphäre hoher Vertrautheit herrschen, die bei allen Teilnehmer_innen das Gefühl entstehen lässt:

Hier ist Raum für mich, für meine Gefühle, Probleme und Gedanken. Dieses Gefühl kann nur entstehen, wenn es ganz klare Regeln und Vereinbarungen gibt, die diese besondere Form der Versammlung im Schulalltag schützen. Die Einhaltung der gemeinsam erarbeiteten Regel der Verschwiegenheit ist die Basis des Vertrauens. Nichts von dem, was dort besprochen wird, darf außerhalb dieses Raumes zum Gesprächsgegenstand mit anderen werden.

Mädchen- und Jungenkonferenzen funktionieren nur dann, wenn Schülerinnen und Schüler der regelmäßigen Wiederkehr dieser Versammlung gewiss sind, ihnen also klar ist, dass dieser Raum für sie kein unregelmäßiges Zugeständnis der Lehrenden, sondern ein fest verankerter Jour fixe im Plan der Gruppe ist. Wenn der Raum gestaltet, die Regeln festgelegt und die Gesprächsrituale vereinbart sind, ist es auch hier möglich, dass die Erwachsenen die Leitung abgeben. Die Verantwortung für das Gelingen des Prozesses haben die Lehrenden jedoch, wie in allen anderen Versammlungsformen, weiterhin. Die Hauptaufgabe der Erwachsenen in allen Formen der Versammlungen ist es, ein feines Gespür dafür zu entwickeln, wann die Gruppe Beratung, Perspektivwechsel oder Informationen braucht. Oft werden sie direkt von den Jugendlichen aufgefordert, ihre Sichtweise einzubringen – oder auch, sich aus der Diskussion herauszuhalten.

DIE REGELUNG GRUPPENÜBERGREIFENDER ANGELEGENHEITEN

Ab dem 8. Schuljahr betreffen besondere Projekte oder Exkursionen den ganzen Jahrgang. Dadurch lernen die Jugendlichen, sich auch mit 60 Mitschüler_innen in der Jahrgangversammlung abzustimmen.

Andere Probleme erfordern die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler: Vor einigen Jahren gab es an der Laborschule Klagen von Seiten der Lehrenden über Verhaltensweisen von Schüler_innen, die den Schulalltag störten. Besonders gravierend waren Auseinandersetzungen über Handy-Benutzung, Kaugummikauen, Rennen im Schulgebäude, Lärm in den Pausen.

Die jeweiligen Versammlungen sprachen darüber, aber es wurde allen Beteiligten klar, dass diese Probleme nicht in jeder einzelnen Gruppe zu regeln waren, sondern dass die gesamte Schule eine Art Regelwerk benötigte, über das sich Schüler_innen wie Lehrer_innen verständigen mussten. An dieser Stelle wurden die gesetzlich verankerten und auch

an der Laborschule aktiven SV-Gremien wichtig. Durch die unterschiedlichen Formen der Partizipation und Beteiligung und die enge Kooperation zwischen Erwachsenen und Schüler_innen fehlt der SV an der Laborschule manchmal ein wenig die Reibungsfläche eines Konfliktes, der das Handeln der verfassten SV-Gremien notwendig macht. In diesem Fall war es anders, da nun eine Regelung für die gesamte Schule getroffen werden sollte. Dabei war den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern klar, dass diese Regeln nur dann gut funktionieren würden, wenn alle Beteiligten sich diese selber geben würden. Die Vertrauenslehrenden luden alle Gruppensprecher_innen zu einem längeren Wochenende in ein Tagungshaus ein. Dort wurden nun Regeln von Seiten der Schüler_innen gesammelt, diskutiert, aufgeschrieben, verworfen, wieder neu notiert, auf ihre Sinnhaftigkeit geprüft.

Letztendlich wurde ein Regelwerk formuliert, auf das sich alle einigen konnten. Dieses wurde allen schulischen Gremien vorgelegt, beraten, abgestimmt und zu guter Letzt durch die Schulkonferenz verabschiedet: [siehe Infokasten unten]

Von der Schulkonferenz verabschiedete Regeln

1. Alle sind gleich wertvoll, niemand darf benachteiligt werden.
2. Niemand darf einen anderen verletzen.
3. Jede/r geht mit eigenen und fremden Gegenständen vernünftig und sorgsam um.
4. (Gemeinschafts-)Räume, Flächen und Lernorte werden von allen aufgeräumt und sauber gehalten.
5. Es wird darauf geachtet, dass wir alle Rücksicht aufeinander nehmen.
6. Wer toben, laufen, Ball spielen oder Rollfahrzeuge nutzen möchte, tut dies draußen.
7. Auf dem Schulgelände und dem des Oberstufenkollegs wird weder von Schüler/innen noch von Erwachsenen (LehrerInnen, Eltern, Besucher/innen etc.) geraucht.

8. Handys, Geräte, mit denen man Musik abspielen kann, Tablets und Laptops werden sowohl von Schüler/innen als auch von Lehrer/innen nur für Arbeiten für den Unterricht benutzt.

9. Das Kauen von Kaugummis auf dem Schulgelände ist nicht gestattet.

10. Während der Schulzeit darf das Schulgelände nicht verlassen werden, ab dem Jahrgang 6 gilt das für das erweiterte Schulgelände einschließlich FH und Universität.

Erarbeitet von der SV 2012/2013 - genehmigt von der LK und der SK am 3. Juli 2013

Diese Regeln sind der ständigen Diskussion ausgesetzt, da immer neue Generationen von Schüler_innen sich diese Regeln aneignen oder aber in der Diskussion in den Versammlungen und schulischen Gremien Veränderungen anstreben müssen. Zurzeit wird beispielsweise gerade von den älteren Schüler_innen die Sinnhaftigkeit des beschränkenden Umgangs mit Handys diskutiert. In der Schulkonferenz hat es, angeregt durch die SV-Vertretung, eine erste Diskussion gegeben. Ob es eine Veränderung der Schulregeln geben wird, ist aber noch ungewiss, da hier alle schulischen Gremien zu einem Votum kommen müssen, das eine möglichst breite Akzeptanz aller Beteiligten widerspiegeln sollte.

PERSPEKTIVEN

Die Versammlung als lebendiges Element demokratischer Schulkultur darf allerdings weder zur „Meckerecke“ verkommen noch dem Redebedürfnis von einzelnen Schüler_innen oder Lehrenden zu viel Raum geben. Die Lehrenden sind dafür verantwortlich, Kontinuität herzustellen, indem sie an frühere Vereinbarungen erinnern oder aus Diskussionen mögliche Handlungsziele entwickeln.

Spannend sind besonders Prozesse, bei denen es um Interessenkonflikte innerhalb der Gruppe geht, z.B. um größere Vorhaben, bei denen eine Mehrheit eine Minderheit überstimmt oder – was an der Laborschule auch vorkommt – wenn eine Minderheit durch Beharren auf ihrer Position eine Mehrheit zum Rückzug bewegt und die Mehrheit auf ihr Vorhaben verzichtet, weil sie um den Zusammenhalt der Gruppe fürchtet. Sie bedürfen der weiteren Diskussion und der Suche nach Lösungen.

Möglicherweise ist ein Blick in die Niederlande zu Lernorten hilfreich, die nach dem Grundprinzip der „Soziokratie“ [Rüther 2010] versuchen Entscheidungen zu treffen. „Soziokratie“ meint eine Entscheidungskultur, in der nicht eine Mehrheit über eine Minderheit entscheidet oder eine Minderheit die anderen mit einem Vetorecht blockiert, sondern in der gemeinsam nach dem „Konsent“ gesucht wird, der es auch den Kritikern von Entscheidungen erlaubt, die Gruppenentscheidung mitzutragen.



© Veit Mette

„Der ‚Konsent‘ unterscheidet sich wesentlich vom ‚Konsens‘. ‚Konsens‘ heißt Zustimmung oder Übereinstimmung... ‚Konsent‘ heißt nicht ‚Ja‘ für einen Vorschlag, sondern es gibt kein schwerwichtiges ‚Nein‘ gegen einen Vorschlag. Dieses ‚Nein‘ muss argumentiert werden.“ (Rüther 2010, 21)

Der Konsent will im Gegensatz zum Konsens also nicht die völlige Übereinstimmung aller, sondern eher eine Art Einwilligung jeder/s Einzelnen. Die Einwände werden gehört und die Gegner von Gruppenentscheidungen müssen selber entscheiden, ob ihre Einwände so schwerwiegend sind, dass sie das gesamte Gruppenprojekt scheitern lassen, oder ob sie trotz ihrer Bedenken die Entscheidung mittragen können. Es geht beim Konsentprinzip also nicht darum zuzustimmen, sondern keinen schwerwiegenden argumentierten Einwand mehr zu haben. Die Idee des Konsent-Prinzips ist für die Laborschule relativ neu. Es gibt in einigen Gruppen Ansätze, damit zu arbeiten, evaluiert oder gar institutionalisiert ist diese Form der Entscheidungsfindung jedoch noch nicht.

A photograph of three children in outdoor gear. A girl in a blue jacket is on the left, looking down. A girl in a dark blue and teal jacket is in the center, holding a wooden peg. A boy with brown hair is on the right, also looking down. They are gathered around a large, light-colored rock. The background is slightly blurred, suggesting an outdoor setting.

“ Mitbestimmung
im Unterricht bedeutet
für mich, das machen
zu können, was mich
interessiert, und somit
meine Persönlichkeit zu
bilden.“

(Theresa)

INHALTE WÄHLEN – LERNWEGE REFLEKTIEREN – LEISTUNGEN BEWERTEN: DAS EIGENE LERNEN MITBESTIMMEN

CHRISTINE BIERMANN

Wissenschaftliche Untersuchungen haben nachweisen können, dass antidemokratische Einstellungen häufig mit schulischen Erfahrungen von mangelnder Anerkennung und Vertrauen zur Schule einhergehen, insbesondere da, wo Gelegenheiten zur Partizipation fehlen. (Frindte 1999; Sturzbecher 2001). Sie weisen darauf hin, dass die Instruktionskultur von Schule - spätestens seit den vertiefenden Erkenntnissen der Neurobiologie und der Forschung über die Bedeutung von Gefühlen und emotionaler Intelligenz (gute Zusammenfassung bei G. Roth 2011) ausgedient hat:

„Viel Unterricht‘ und ‚viel Instruktion‘ sind eben nicht schon gleich ‚viel Lernen‘. Lernen wird zunehmend begriffen als ein Verstehensprozess, bei dem das jeweilige Individuum aktiv auswählend, differenzierend, gestaltend und verändernd beteiligt ist“ (Schirp 2004, 2).

Doch immer noch werden das Lernen und die Leistung von Lernenden und die Bewertung durch Lehrende zu sehr von curricularen Vorgaben, zentralen Prüfungen und intransparenter Notengebung dominiert, werden Noten als Druck-, Disziplinierungs- und Selektionsmittel eingesetzt, statt Anerkennung und dialogische, stärkenorientierte Rückmeldung in den Vordergrund zu stellen. Andererseits gibt es

schon lange Ideen und Erfahrungen über selbstbestimmtes Lernen, bei dem die einzelne Schüler_innen mit ihrem Leistungsvermögen und -interesse im Mittelpunkt stehen.

Dafür sollen im Folgenden Beispiele für alle Jahrgangsstufen - vom Vorschuljahr bis zum letzten Schuljahr der Sekundarstufe - zeigen, wie konkrete Mitbestimmung im Unterricht aussehen kann: Beispiele zur Entscheidung über Lerninhalte durch Schüler_innen, zum Lernen in Projekten, das immer auf die Interessen und das Engagement der Schüler_innen setzt und auf Produkte orientiert ist, zur Portfolioarbeit, zur Mitbestimmung bei den Bewertungskriterien und schließlich zu den Jahresarbeiten, sehr individuellen Produkten, deren Themen auch jenseits der inhaltlichen Vorgaben des Schulcurriculums gewählt werden können.

PROJEKTARBEIT IN DER EINGANGSSTUFE: „ICH SCHAU MAL, WAS IM MITTELALTER SO LOS WAR“

Projektunterricht - schon in der Eingangsstufe - bedeutet für die Kinder beteiligt zu sein an der Auswahl des Themas und der Einzelaspekte, die sie bearbeiten wollen, der Wahl der Projektgruppe,

an Entscheidungen für bestimmte Arbeitsschritte und -methoden sowie für Produkte und Präsentationsformen. Er bietet ihnen also viele Mitbestimmungsmöglichkeiten. Deshalb spielt der Projektunterricht in der Laborschule schon bei den „Kleinen“ eine große Rolle: Auch das Lernen in Projekten will gelernt sein.

Folgende Kriterien für die Güte eines Projektes werden dabei zugrunde gelegt:

- Thematisch sollen sowohl ein Gesellschafts- als auch ein Lebenspraxisbezug vorhanden sein.
- Das selbstbestimmte Lernen soll im Vordergrund stehen.
- Es soll ganzheitlich und fächerübergreifend gearbeitet werden.
- Am Ende sollen ein Produkt und dessen Präsentation stehen (vgl. Goetze-Emer 2000, 18).

Das erste Mitspracherecht haben die Kinder bei der Auswahl des Oberthemas: Sie wählen aus vielen Projektvorschlägen aus, allesamt erprobte Projekte des hausinternen Curriculums. Dieses Mal soll es das Thema „Mittelalter“ sein.



Alle Mitarbeiter_innen der zweiten Fläche, Lehrerinnen sowie Erzieher_innen und Praktikant_innen, stehen im Rahmen des Konzeptes „verbundener Ganztage“ (vgl. Bosse u.a. 2016) für die Leitung von Projekten zur Verfügung. Teilweise arbeiten die Kinder in ihren festen Stammgruppen, teilweise in den von ihnen gewählten Projektgruppen. Die Mitarbeiter_innen der Fläche haben unterschiedliche Angebote vorbereitet, die den Kindern für die Projektzeit zur Wahl gestellt werden. Dazu sind vorher die Wünsche und Interessen der Kinder erfragt worden.

Zum Oberthema „Mittelalter“ gibt es folgende sechs Projektgruppen: Tanz/Theater/Musik, Städtebau und Handwerk, Spiele und Spielzeug, Kleidung, Ernährung und „Hexen, Kräuter, Zauberei“. Über einige Wochen arbeiten die Projektgruppen 1½ Stunden täglich, mehr Zeit in neu zusammengesetzten Gruppen will man vor allen Dingen den zum Teil noch fünfjährigen Kindern nicht zumuten. Alle Kinder legen eine Projektmappe als eine Art Tagebuch an. Sie bereiten am Ende mit ihren Produkten große Teile der Präsentation vor. Die Themen der Projektgruppen verzahnen sich mit den Lernzeiten der Stammgruppen sowohl am Vormittag, in denen auch zum Thema „Mittelalter“ gearbeitet wird, als auch mit der Lernzeit am Nachmittag, in der viele Unterrichtsgänge stattfinden. Alle Erfahrungsbereiche werden einbezogen: Selbst der Sportunterricht ist auf das Mittelalter-Thema abgestimmt. Spiele wie „Burg verteidigen“, gewagte „Fluss-Überquerungen“, der „Drei-Bein-Lauf“ oder „Pferderennen“ bieten sich hierfür an.

„Immer wieder berichteten Gruppen den übrigen Kindern in gemeinsamen Flächenversammlungen von ihrer Arbeit und stellten Teilergebnisse vor. Auch Aktionen, wie das gemeinsame Singen, fanden in dieser Zeit statt. Experten von außen stellten interessante Aspekte zum Thema „Mittelalter“ vor, so hielt zum Beispiel der Vater eines Kindes als Historiker einen Vortrag über mittelalterliche Helme und brachte seine Sammlung hierzu mit“ (ebenda).

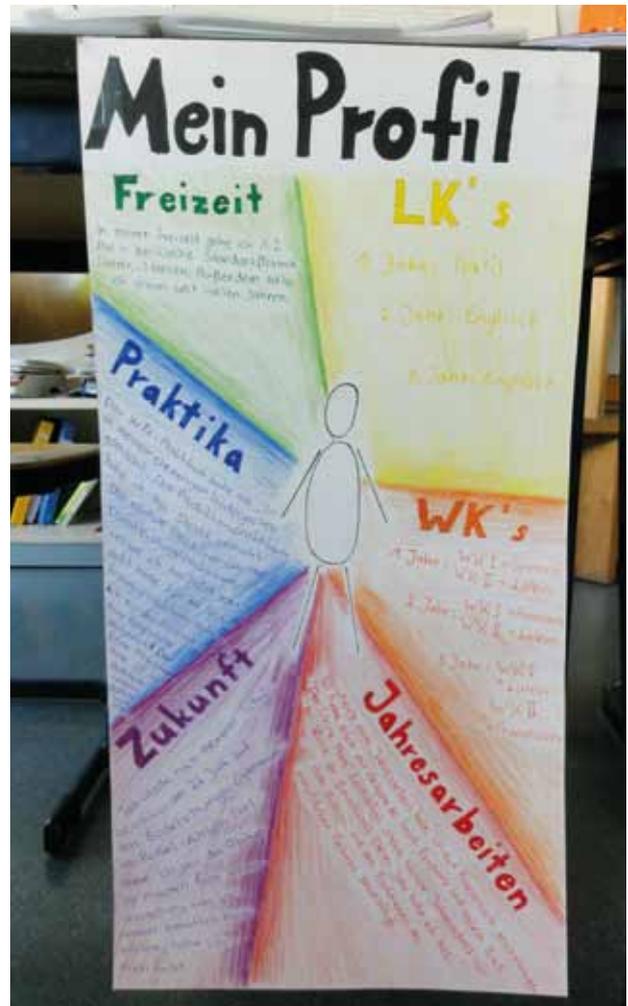
Alle Kinder können trotz unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten in diesem Projekt zum Gelingen beitragen. Der hohe Grad der Mitbestimmung der Kinder, die klug gewählten Zeitspannen und Verschränkungen der

drei Lernphasen des Tages können über längere Zeit den Spannungsbogen halten. Die Einbeziehung von sportlichen Aktivitäten, viele Unterrichtsgänge, um z.B. Spuren des Mittelalters in der Stadt zu finden, das durchgehend produktorientierte Arbeiten, das eine „pünktliche“ Fertigstellung als Aufgabe in sich trägt, und der Wunsch, alles am Ende den Eltern und Geschwistern im Rahmen eines Mittelalterfestes zu präsentieren, ermöglicht es den Kindern, viele Kompetenzen individuell und dennoch in einem gemeinsamen Prozess erwerben. Die Kinder erleben sich dabei in hohem Maße selbstwirksam.

EIN FILM ALS AUSGANGSPUNKT FÜR VIELE FRAGEN: ICE-AGE 1

Im Sachunterricht der Stufe II führte ein Film – eher unbeabsichtigt – zu einer interessanten Fortsetzung des Projekts „Tiere im Winter“. Der Film sollte ein lustvoller Abschluss dieser Einheit sein – und warf viele neue Fragen auf: Gab es die dargestellten Tiere wirklich in der Eiszeit? Lebten in dieser Zeit auch Menschen, wie sie im Film gezeigt werden? Wie fanden die Tiere Nahrung? Wo schiefen sie? Warum sind sie nicht erfroren? Und viele Fragen mehr.

Alle Schüler_innen der Jahrgänge 3 bis 5 beschlossen, arbeitsteilig – zum Teil allein, zum Teil zu zweit – diesen Fragen nachzugehen. Sie einigten sich auf eine gemeinsame Produktform: Es sollte ein Plakat für eine anschließende gemeinsame Ausstellung sein. Mit der Lehrerin riefen sie sich die ihnen durch andere Projekte schon bekannten Arbeitsschritte in Erinnerung: Recherche in Büchern und im Internet, Umsetzung des Materials in eine gute Plakatgestaltung und Präsentation (auch für die Eltern). Die Schüler_innen entschieden gemeinsam mit der Lehrerin, dass das Plakat folgende Informationen enthalten sollte: Eine deutlich sichtbare Überschrift, um welches Tier es sich handelt, Informationen über den Lebenszeitraum (wann sind diese Tiere ausgestorben?), den Lebensort, die Größe, die Ernährung, die Fortbewegung, seine Feinde, seine „Freunde“, seine Beschaffenheit unter den besonderen Bedingungen der Kälte u.v.m. Außerdem sollte das Tier durch eine Abbildung dargestellt sein – das konnte durch eigene Zeichnungen geschehen oder auch durch Bilder aus dem Internet.



Es entstanden sehr schöne Plakate. Deren Vorstellung mit Vortrag in der Gruppe und die Rückmeldungen der Mitschüler_innen stellte gleichzeitig die Zusammenführung der Unterthemen dar und diente als Generalprobe für die Präsentation vor den Eltern.

Dieses kleine Beispiel aus der Primarstufe zeigt vielfältige Möglichkeiten der Partizipation an der Wahl eines Unterrichtsgegenstandes bzw. -themas: Die Kinder waren motiviert, weil es **ihr** Thema war, sie blieben bei der Sache, weil sie neugierig waren und Informationen beschaffen wollten, um sie für **ihr** Produkt aufzubereiten und sie waren stolz auf ihre Plakate, weil sie Anerkennung von ihren Mitschüler_innen und den Eltern bekamen (vgl. Biermann/Bosse 2013).

„WAS ICH VON DIR WISSEN WILL!“ – EINFÜHRUNG IN DIE PORTFOLIOARBEIT

Wenn Lerngruppen neu zusammenkommen, wie in der Laborschule im Jahrgang 6, wollen sich die Mitglieder kennenlernen. Die Neugierde aufeinander lässt sich, um zu motivieren und zu fördern, doppelt nutzen - für ein mathematisches Thema wie „Datenerhebung“ und für eine Einführung in die Portfolioarbeit im Mathematikunterricht.

Linda - die Tierfreundin

Linda braucht im Mathematikunterricht viel Zeit für die Bearbeitung ihrer Aufgaben. Sie nimmt sie sich in der Schule, bearbeitet aber auch von sich aus Aufgaben zuverlässig zu Hause. Bei ihr muss alles sehr exakt sein, insbesondere Zeichnungen. Sie will von ihren Mitschüler_innen - als „alte“ Tierfreundin - wissen, welches Lieblingstier jede/r von ihnen hat. In ihrer Urliste tauchen 22 einzelne Nennungen auf, die sie in einem Säulendiagramm graphisch darzustellen versucht. Irgendwie passt alles nicht so recht auf ein DIN-A-4-Blatt und die vielen Einzelnennungen

sehen irgendwie seltsam aus. Sie lässt sich von ihrer Mathematiklehrerin beraten und fasst einige Tiere zu der Gruppe Nagetiere zusammen. Die Gruppe Raubtiere möchte sie nicht einrichten, weil ihr wichtig ist, Panther, Luchs, Gepard und Tiger einzeln aufzuführen. Die verbleibenden 17 Säulen lassen sich jetzt aber gut darstellen.

Die Lerngruppe hat vorher alle Aufgaben, die für das Portfolio zu erstellen sind, diskutiert, die Lehrerin hat dazu ein Plakat erstellt. Linda erledigt alle weiteren Aufgaben zuverlässig für ihr Portfolio: Sie erstellt ein Deckblatt, das ihr Thema anschaulich illustriert, sie beschreibt die einzelnen Schritte, die sie von der Erhebung, über die Ur- und Strichliste, die Skizzen und Zeichnungen der Diagramme auf Millimeterpapier bis zur Auswertung beschriftet hat. Am Ende gibt sie sich selbst eine Beurteilung - anhand der vorher gemeinsam vereinbarten Kriterien, die ebenso wie die Bestandteile des Portfolios während der Unterrichtseinheit auf einem Plakat aushängen. Es folgt die Bewertung der Lehrkraft mit der Möglichkeit, diese noch einmal aus Schüler_innen-Sicht zu kommentieren.

		<h2 style="margin: 0;">Portfolio - Bewertungsbogen</h2>		Datum: 24.09.2014
Name:	<i>Linda</i>	Gruppe:	<i>6 malve</i>	
Fach/Kurs:	<i>Mathematik</i>	Lehrer/Lehrerin:	<i>Christine</i>	
Unterrichtseinheit:	<i>Datenerhebung, -auswertung und -darstellung</i>			
Portfoliothema:	<i>Was ist dein Lieblingstier?</i>			
Ich bewerte mein eigenes Portfolio:				
<p><i>Ich finde, dass mir mein Portfolio „Was ist dein Lieblingstier?“ ganz gut gelungen ist - bis auf das Säulendiagramm. Das musste ich noch mal machen, weil zu wenig Platz war. Das zweite Säulendiagramm mit der Zusammenfassung von Tieren ist ganz gut geworden. Das Inhaltsverzeichnis habe ich nachträglich gemacht, nachdem Christine mich erinnert hatte. Meine Schrift ist sauber, und ich habe nur wenige Fehler gemacht.</i></p>				
Bewertung des Portfolios durch die Lehrperson:				
<p>Ja, Deine Selbsteinschätzung ist gut: Dir ist dein Portfolio gut gelungen. Es enthält alle Teile. Dein Diagramm ist Dir im zweiten Anlauf sehr gut gelungen</p>				
Ich meine zu dieser Bewertung:	<p><i>Ja, sehe ich auch ungefähr so.</i></p>			

Linda wird einige Jahre später zu dieser und weiteren Portfolioarbeiten befragt. Sie beschreibt diese Arbeitsform als sehr befriedigend: Sie schätzt die individuelle Auswahl unter verschiedenen Fragestellungen, die Kombination von zeichnerischen, schriftlichen und rechnerischen Aufgaben, die Erstellung eines „wertvollen Produktes“ und einer Präsentation, die anerkennend wahrgenommen wird. „Mathematik, in Themen eingebunden, bleibt länger im Kopf!“, so ihre Aussage. In weiteren Portfolioarbeiten hat sie auch durch Mitschüler_innen Rückmeldungen erhalten, die sie immer als wertschätzend, aber auch als ehrlich empfunden hat. Sie sieht die Portfolioarbeit sogar gewinnbringend für die Zukunft: „Im Berufsleben muss man ja auch etwas abliefern“.

Portfolioarbeit, so wie sie hier beschrieben wird, bietet die Möglichkeit, alle wichtigen Aspekte von Transparenz und Mitbestimmung im Unterricht zu vereinen: die individuelle Auswahl eines Themas, hier sogar mit einer biographischen Bedeutung, die Mitbestimmung der Kriterien für die Erstellung und Bewertung des eigenen Produktes, eine hohe Anerkennung durch eine schulöffentliche Präsentation (die meisten Portfolioarbeiten werden später auf den jährlichen Produktmärkten vorgestellt) und die abschließende Selbst- und Fremdeinschätzung im Dialog. Linda wurde bei dieser Arbeit besonders unterstützt und begleitet, aber sie hat letztlich nach jeder Beratung ihre Entscheidungen getroffen. Das motiviert für weitere Aufgaben (vgl. Biermann 2011).

“ *Mitbestimmung im Unterricht bedeutet für mich, eine Meinung zu haben, die zählt, das machen zu können, was mich interessiert und somit meine Persönlichkeit zu bilden. Die Schule sollte meiner Meinung nach ein Ort sein, an dem man sich selber kennen lernt und seine Interessen finden bzw. ihnen nachgehen kann. Da dies natürlich nur ganz individuell passieren kann, weil jeder Mensch ganz unterschiedlich ist, sollte persönlich auf jeden einzelnen Schüler eingegangen werden, soweit das möglich ist.... Nach dem Basiswissen sollten Themen frei gewählt werden können. Ich bekam oft dazu die Möglichkeit.“*

(Theresa, Jg. 10)

Selbstreflexion als Basis von Lernberichten und Noten

Die vielen Selbstreflexionen der Schüler_innen – zu den Portfolioarbeiten, Theateraufführungen, Praktikumsberichten und anderen „Produkten“ – führen zu einer meist sehr realistischen Selbsteinschätzung und Lernplanung. Sie dienen aber auch der Lehrkraft zur besseren Dokumentation des Lernens und der Leistung in den jährlichen Lernberichten für jede/n Schüler_in. In diesen Berichten werden Teile der Reflexionen zitiert und in Beziehung zur Einschätzung der Lehrenden gesetzt. So fühlen sich die Kinder und Jugendlichen ernst genommen, sie erkennen, dass die Berichte sich auf konkrete Lernschritte beziehen; sie werden für sie transparent. Im Folgenden ein Beispiel aus einem Lernbericht:

„Beim Thema „Sparen/Zinsrechnung“ hast Du bisher am kontinuierlichsten und ausführlichsten gearbeitet. Dein Heft ist vollständig und sehr ordentlich geführt. Kein Wunder, dass Deine Portfolioauswahl das Heft war. Du schreibst dazu: ‚Ich habe als mein Portfolio ‚Bearbeitung der Kompetenzbögen‘ gewählt, weil ich denke, dass mir mein Heft am besten und am ordentlichsten gelungen ist. Außerdem denke ich, dass mein Heft die meisten Einblicke in meine Arbeitshaltung zulässt‘.“

Bewertung darf nicht zur Überraschung werden, sie muss das ganze Jahr über Teil der dialogischen Lernbegleitung sein. Sie soll würdigen, aber auch Lücken aufzeigen, die bearbeitet werden sollten. Sie soll somit Mut und konkrete Anregung für weiteres Lernen geben. Verbunden mit diesen Zielen einer Leistungsbewertung sind schriftliche Berichte Noten weit überlegen.

Am Ende des 9. Jahrganges werden – neben den Lernberichten – zum ersten Mal Noten für die einzelnen Erfahrungsbereiche erteilt. Im Vorfeld dieser Situation – also schon im laufenden Schuljahr – ist es notwendig, über die einzelnen Reflexionen der Schüler_innen hinaus, gemeinsam mit allen zu klären, was überhaupt – neben den Produkten – bewertet wird. Die Schüler_innen tragen gemeinsam die vielen Bestandteile der Bewertungsaspekte zusammen und diskutieren sie. Daraus kann ein Bogen zur Selbstreflexion entstehen, der zunächst die Basis für die Selbsteinschätzung abgibt. Die Lehrkraft kann aber eben diesen Bogen auch für ihre Rückmeldung nutzen.

Name:

**Wie setzt sich die Mathenote zusammen?
Wie schätze ich mich zurzeit ein?**



Einzelne Aspekte, aus denen sich die Bewertung zusammensetzt

- Mündliche Mitarbeit:** Regelmäßige Beteiligung, Mut auch Fehler zu machen
- Nachfragen:** bei Nichtverstehen, Nachholen (z. B. bei Krankheit), Hilfe suchen - z.B. im Ufo
- Teamarbeit:** sich auf alle MitschülerInnen einlassen, sich „richtige“ ArbeitspartnerInnen suchen, Hilfe bereitwillig geben und nehmen, Lerngemeinschaften für außerschulisches Lernen bilden
- Arbeitsorganisation:** alle Arbeitsmaterialien - Rechner, Buch, Hefte - beisammen haben, Materialien geordnet, Umgebung geordnet
- Heftführung:** Ordnung und Sauberkeit, Datum, Dokumentation der Arbeit, richtige Stift- und Linealnutzung
- Eigenverantwortliche Steuerung des Lernprozesses:** die richtigen Schwierigkeitsgrade und Anzahl von Aufgaben wählen, sich die Zeit einteilen können, reflektieren und planen, nachholen
- Positive Grundeinstellung:** sich auf das Thema, den Stoff, die Übungen, die Unterrichtssituation einlassen
Kleine und große Diagnosen: üben, sich bemühen, sich reinknien, etwas schaffen, fix arbeiten, gute Ergebnisse erzielen
- Korrekturen anfertigen:** bei Diagnosen, nach Heftdurchsicht
- Pünktlichkeit:** Stundenanfang beachten, Termine einhalten
- Leistung:** was schaffen, sich bemühen, sich anstrengen
- Produkterstellung/Portfolio:** Kriterien erfüllen, sich Mühe geben, Zeiten einhalten, Produkte gut präsentieren
- Zeitnutzung:** schnell anfangen zu arbeiten, die gesamte Zeit nutzen

Hiermit wird die Notengebung transparenter für alle und die Schüler_innen werden schon in die Erstellung der Kriterien einbezogen. Dass es dennoch - wenn auch nur in Ausnahmefällen - zu unrealistischen Selbsteinschätzungen kommt, ist nicht gänzlich zu vermeiden, kann allerdings meist an den einzelnen Produkten und entlang den Aspekten des Bogens durch Beratungsgespräche geklärt werden.

„Ich kann für mich sagen, dass die Reflexionsrunden ein sehr wichtiger Teil und ein guter Abschluss für gewisse Themeneinheiten und Studienfahrten waren. Denn ich denke, dass es wichtig ist, seine Freude, Zufriedenheit und Unzufriedenheit sowie seine Kritik äußern zu können und auch die der anderen Mitschülerinnen und Mitschüler und der Erwachsenen mitzubekommen - und dies nicht nur außerhalb der Unterrichtszeit. Meiner Meinung nach ist es wichtig, sich für so etwas im Unterricht Zeit zu nehmen, denn dann fühlen wir uns ernst genommen.“
(Luna, Jg. 10)

„WARUM BETTELN MENSCHEN AUF DER STRASSE?\": DAS EIGENE JAHRESTHEMA WÄHLEN

Im Laufe der Stufe IV, also in den letzten drei Schuljahren der Sekundarstufe I fertigen die Schüler_innen jedes Jahr eine Jahresarbeit an. Sie können dabei sowohl theoretische als auch praktische Themen wählen. Sie suchen sich eine Person, die ihr Projekt begleitet, das können Lehrkräfte, Sozialpädagog_innen, aber auch außerschulische Expert_innen sein. Alle Arbeiten sollen eine Einleitung mit der Begründung der Themenauswahl, die Beschreibung der einzelnen Phasen des Prozesses und eine Reflexion enthalten. Theoretische Arbeiten müssen auf Quellen verweisen, praktische sollten Fotos über den Entstehungsprozess des Produktes enthalten. Die Erstellung einer Jahresarbeit ist in von der Schule vorgegebene Phasen gegliedert: Bis zu den Herbstferien müssen ein Thema mit einer (ungefähren) Vorstellung davon, wie es bearbeitet werden soll, und eine Betreuungsperson gefunden sein. Bis zu den Weihnachtsferien müssen erste Teile bzw. Werkstücke sichtbar werden, bis zu den

Osterferien muss das Produkt im „Rohbau stehen“, um es dann in den nächsten vier Wochen in die Endfassung zu bringen.

Die Erstellung einer Jahresarbeit – von der Wahl des Themas, über den Fertigungsprozess bis zum Produkt – ist ein durchgehend individueller Akt. Er enthält weitgehend alle in Kapitel 5.2. referierten Aspekte einer demokratischen Lernkultur:

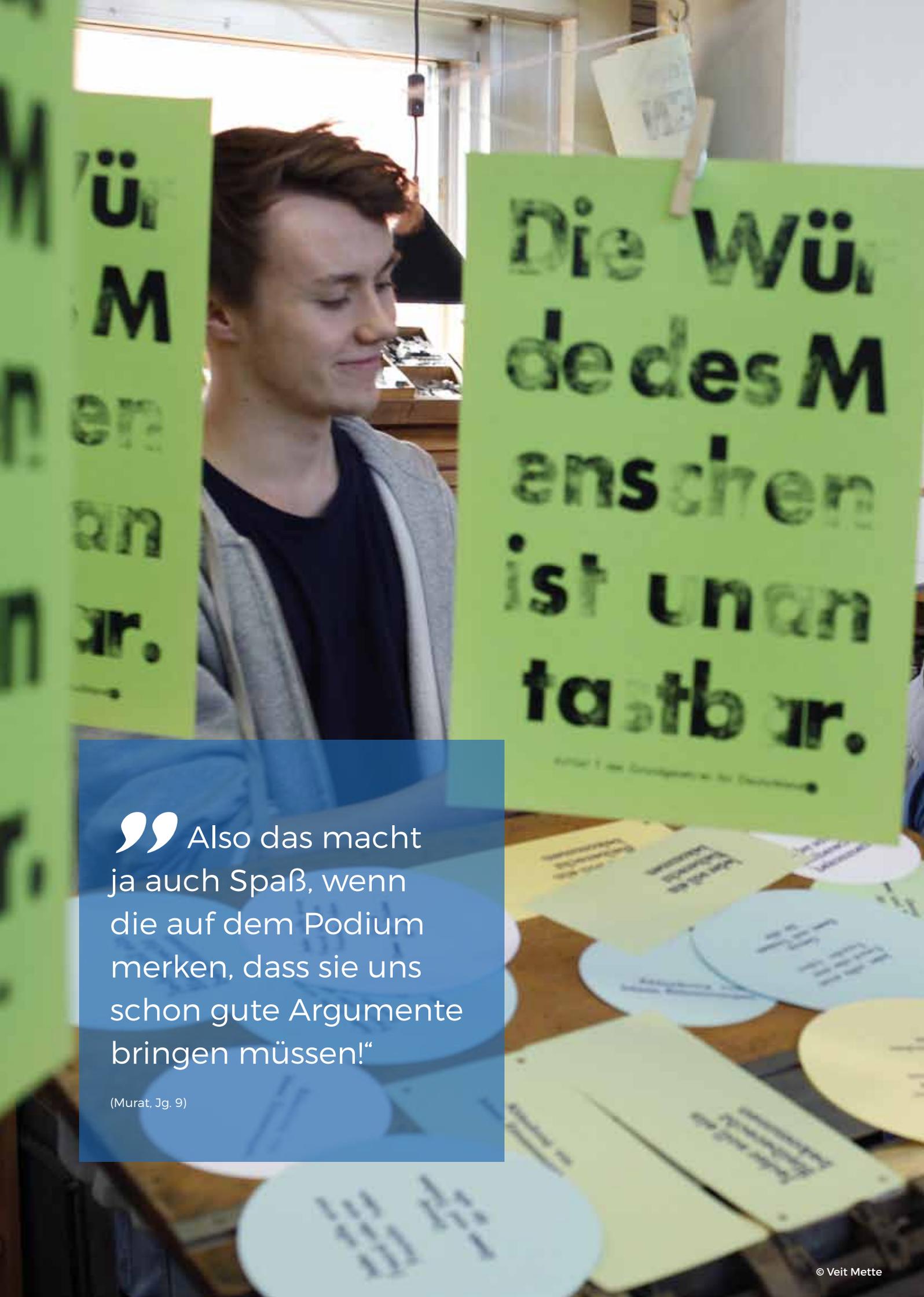
- Die Wahl des Themas ist (fast) immer von aktueller biographischer Bedeutsamkeit: Hanna z. B. wollte schon immer wissen, „warum Menschen auf der Straße betteln“. Uwe interessierten die Bauernhöfe in seinem Stadtteil, der immer städtischer wurde. Jan verfolgte schon lange die Idee, selbst einmal ein Longboard zu bauen. Milena wollte im Laufe des Jahres nach Amsterdam reisen und im Zuge dieser Reise einen gebildeten Führer speziell für Jugendliche erstellen. Oft werden Themen auch aus den Fächern und Kursen des persönlichen Profils angeregt.
- Wahl und Fertigung der Produkte fallen – zumal in einer inklusiven Schule – sehr individuell und variationsreich aus. Sie führen zu kleinen Produkten wie z.B. einem Preisvergleich diverser Büroartikel im Umfang von nicht einmal 10 Seiten, zu selbst gebauten Terrarien, die anschließend der Schule zur Verfügung gestellt werden, zu Traumkleidern, die auf der Entlassungsfeier getragen werden, ja sogar zu Büchern, die verlegt werden. Immer merkt man diesen Projekten an, dass sie mit viel „Herzblut“ erstellt werden.
- Am Ende reflektieren die Schüler_innen über die Produkterstellung, die nicht immer problemlos verläuft und typische hektische Phasen kurz vor der Abgabe kennt. Diese schriftlich festgehaltenen Erfahrungen werden im Laufe der drei Jahresarbeiten oft miteinander verglichen, das Lernen des Lernens wird festgehalten.
- Die Lernbegleitung ist dialogisch, meist im Zweiergespräch, bei einigen jüngeren Kolleg_innen begleitet von digitalen Verfahren. Manchmal muss ein kleiner Exkurs über eine bestimmte Methode, z.B. wie man einen Interviewleitfaden erstellt

oder ein Interview führt, eingeschoben werden, mal ist es eine bestimmte handwerkliche Technik, die fachliche Unterstützung braucht.

- Die Betreuungsperson ergänzt am Ende die Selbstbeurteilung durch ihre Fremdbeurteilung, mit der sich die Schüler_innen noch einmal auseinandersetzen (müssen).
- Über vielfältige Präsentationen in der Lerngruppe, auf Eltern- und Schüler_innen-Abenden, auf dem Profilmarkt oder an Besucher_innen-Tagen erhalten die Schüler_innen viel Anerkennung. Schließlich werden die Themen der Jahresarbeiten im Abschlusszeugnis aufgeführt.
- Ehemalige Schüler_innen sehen in der Erstellung dieser „großen“ Arbeiten eine gute Vorbereitung auf Facharbeiten in der Oberstufe und sogar für Hausarbeiten in der Universität. Das zeugt von einer deutlichen Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

„Mir hat die Erarbeitung eines Jahresthemas immer sehr viel Spaß gemacht. Ich konnte mich mit meinen Themen immer sehr gut identifizieren und habe über den jeweiligen Themenkomplex viel gelernt. Meine Jahresthemen waren überwiegend theoretischer Art und hatten einen wirtschafts- und geisteswissenschaftlichen Schwerpunkt mit aktuellen Bezügen.... Darüber hinaus habe ich meiner Meinung nach viel über die Art und die Techniken, wie man eine Jahresarbeit am besten präzise und fokussiert anfertigt, gelernt. Was sich, wie ich finde, für meinen Wunsch, später zu studieren, als äußerst praktikabel und nützlich erweisen kann“

[Luis, Jg. 10]



“Also das macht ja auch Spaß, wenn die auf dem Podium merken, dass sie uns schon gute Argumente bringen müssen!”

(Murat, Jg. 9)

DAS WISSEN ÜBER DEMOKRATIE DURCH ERFAHRUNGEN ERWEITERN: CURRICULUM DEMOKRATIE

ANNELIE WACHENDORFF

Die Lehrpläne der Laborschule in Geschichte/Politik/Gesellschaftslehre benennen zu den einzelnen Sachthemen oft Exkursionen, Projekte oder andere Handlungsformen für die Stammgruppen. Die Schülerinnen und Schüler können dabei eigene Erfahrungen zu den Unterrichtsthemen machen, ihre persönlichen Zugänge und Positionen suchen und Formen der Mitbestimmung direkt erkunden und ausprobieren. So zum eigenen Handeln angeregt, können sie spontan auch neue Elemente einbringen, wenn z.B. aktuelle Themen in der Versammlung diskutiert werden.

Manche dieser Projekte oder Initiativen aktivieren die ganze Schule, und es wird sichtbar, wie sich politisches Interesse und Engagement über Jahre lebendig entwickeln und mehr als eine Generation der Kinder und Jugendlichen prägen können.

Die Organisation der Vorhaben übernehmen oder unterstützen die Erwachsenen (Lehrer_innen, z.T. Eltern) insbesondere dann, wenn lange im voraus geplant werden muss. Kontakte vor Ort werden aber oft von den Jugendlichen selbst hergestellt: Sie formulieren Einladungen, informieren die Mitschüler_innen und begleiten oder moderieren die Veranstaltungen.

Diese Möglichkeiten, direkte Erfahrungen zu machen und eigene Positionen zu finden, werden hier an ausgewählten Themen beschrieben.

Kinderrechte – Kinder in aller Welt: Schulpartnerschaft mit Nicaragua

Wenn jüngere Schüler_innen erarbeiten, wie Kinder in anderen Ländern der Welt leben, lernen sie, dass

es ein wichtiger Schutz vor Kinderarbeit und Armut ist, zur Schule gehen zu können und unter möglichst guten Bedingungen zu lernen. Auf Initiative von Kolleg_innen ist die Laborschule seit 30 Jahren in einer Partnerschaft mit Schulen in der Stadt Esteli und in der Bergregion Miraflores in Nicaragua. Lehrerinnen und Lehrer sind in diesem Rahmen mehrfach nach Nicaragua gereist.

Verschiedene Aktionen halten diese Partnerschaft lebendig, und dabei wird Geld gesammelt, um die Schulen dort zu fördern. Regelmäßig gibt es in der Primarstufe für Kinder und Erwachsene eine Sonntags-**Matinée** mit Musik und Texten: Kinder, Eltern und Gäste stellen ein buntes Programm vor. Außerdem haben die SV und der Erfahrungsbereich Sport mehrfach **Sponsorenläufe** initiiert, die dann von den Sportkolleg_innen und der Nicaragua-Gruppe organisiert und mit der ganzen Schule durchgeführt wurden. Zuletzt haben sich alle Gruppen an einer Bastel- und Sammel-Aktion zum Kauf von Stühlen für eine der Partnerschulen beteiligt.

Wichtig dabei ist, dass sich die Kinder in Briefen, Zeichnungen und Fotos immer wieder austauschen und dass Erwachsene von ihren Erfahrungen vor Ort erzählen: „Die Kinder und Lehrer_innen in Nicaragua sind nicht unerreichbar, sie reagieren auf uns, wir bleiben in Kontakt. Und wir können direkt etwas tun, damit sie ein Stück besser lernen können“.

Am Leben gehalten wird diese Arbeit von einer „**Nica-Gruppe**“ in der Schule, die mit dem Bielefelder Welthaus und den Aktivitäten der Partnerstädte Bielefeld und Esteli in Kontakt steht. Inzwischen haben ehemalige Schüler_innen bereits mit „weltwärts“¹ in Nicaragua gearbeitet.



Verletzung der Menschenrechte: Erinnern mit Zeitzeug_innen und in Gedenkstätten

Mit den Ereignissen und Folgen des Nationalsozialismus werden Kinder und Jugendliche während ihrer Laborschul-Zeit immer wieder konfrontiert – nicht erst, wenn in Jahrgang 10 die NS-Zeit Unterrichtsinhalt wird. Das Interesse an diesem Thema wird auch durch die Eltern gefördert. Die Schule nutzt dazu oft Kooperationsangebote der lokalen Museen: **Ausstellungen**, die in die Stadt kommen, z.B. zu den Deportationen aus dem Raum Bielefeld oder zu Formen von Neonazismus, werden besucht und ältere Schüler_innen lassen sich darüber hinaus als Guides ausbilden, um Gruppen aus verschiedenen Schulen zu führen. Sie müssen sich dann aktiv mit Fragen und Wertungen anderer Jugendlicher auseinandersetzen und selbst Position beziehen.

In Kontakt mit dem **Historischen Museum** wurden z.B. ukrainische Zeitzeug_innen, die von der Stadt eingeladen waren, in der Schule empfangen. Vorher informierten sich Schüler_innen des Jahrgang 9 im

Historischen Museum über die Zwangsarbeit in Bielefeld und schrieben Briefe an die Frauen und Männer, die als junge Erwachsene in Bielefelder Betrieben Zwangsarbeit leisten mussten. Als diese dann in Bielefeld zu Besuch waren, erzählten sie in einer Versammlung der oberen Jahrgänge von ihren Erfahrungen, von Deportation und Unterdrückung durch das Nazi-Regime und von der späteren Verfolgung und Verbannung in der Sowjetunion. Sie dankten den Schüler_innen für die aus den Briefen sprechende Bereitschaft, die Vergangenheit zu verstehen, und zeigten, wie wichtig ihnen war, dass Jugendliche sich damit für eine friedliche Welt engagieren. Die Jugendlichen begegneten den Gästen mit großem Respekt und waren sehr berührt von ihrer Botschaft.

„Weißt du, ich hätte nicht gedacht, dass sie zu uns als „deutschen“ Jugendlichen ganz offen und verständnisvoll sind, wo sie doch hier in Bielefeld so schwer arbeiten mussten und bei Bombenalarm nicht in die Bunker durften.“

(Ronja, Jg. 9)

Jedes Jahr im März fährt der Jahrgang 10 für zwei Tage nach Buchenwald und Weimar. Der Besuch in der KZ-Gedenkstätte wird im Unterricht in Kleingruppen vorbereitet, die dabei durchaus unterschiedliche Schwerpunkte setzen können, z.B. zu Gruppen von Verfolgten oder zu Formen von Widerstand.

„Wir haben ja in den Gruppen-Präsentationen schon vorher viel gelernt, aber wenn man durch das Tor geht und den Appellplatz sieht und in dem kalten Wind steht, rückt einem das alles näher und man versucht sich mehr vorzustellen, wie das war.“

(Karim, Jg. 10)

„Ja, die Schule soll das immer wieder machen, in so eine Gedenkstätte fahren. Das war ja hier in diesem Land. – Aber erst mit den 10ern, sonst ist es zu krass.“

(Leyla, Jg. 10)

Nach einer Führung gehen die Jugendlichen in die Museen und besuchen auch das Mahnmal. Am Abend ist in einer Jugendherberge Zeit, um im vertrauten Kreis die emotionalen Eindrücke zu verarbeiten – was nach diesen Erlebnissen sehr wichtig ist und zu intensiver Reflexion führt. In dieser Form

stößt die Auseinandersetzung mit den rassistischen und politischen Verbrechen der Deutschen im 20. Jahrhundert, aber auch mit den Möglichkeiten von Widerstand und Rettung immer wieder auf großes Interesse und nachdenkliche Fragen bei den Mädchen und Jungen. Sie thematisieren aber auch die neuen Formen von Rassismus und Ausgrenzung und fragen sich, wie heutige Gesellschaften die gleichen Rechte ihrer Bürger_innen und der Menschen, die bei ihnen Schutz suchen, sichern können.

Nach dieser Erfahrung ist in Jahrgang 10 die Bereitschaft immer groß, sich an einer Reinigungsaktion für die zurzeit 117 Bielefelder Stolpersteine zu beteiligen und sich dabei mit den Hintergründen der politischen und rassistischen Verfolgung in der eigenen Stadt auseinanderzusetzen. Wenn neue Steine verlegt werden, recherchieren die Schüler_innen Informationen zum Leben der Personen in Bielefeld und lernen bei der Verlegung nicht nur den Künstler und seine Aktion kennen, sondern oft auch Familienangehörige oder ehemalige Nachbarn der Ermordeten.

“*Die Opfer haben es verdient, Aufmerksamkeit zu bekommen. Wenn wir die Steine glänzend putzen, werden die Passanten aufmerksam. Das wollte ich erreichen.*“

(Marla, Jg. 8)

Parlamentarische Demokratie: Wahlen / Mitbestimmung der Bürger_innen

Immer wenn in NRW Wahlen anstehen, wird das in allen Jahrgängen zum Thema, und am Freitag vor dem Wahltag findet eine **Schulwahl** statt - vorbereitet und ausgewertet von einer Stammgruppe oder einem Kurs: Alle Schüler_innen erhalten einen entsprechenden Wahlzettel und können gruppenweise ihre Stimme in einer Wahlkabine abgeben.

Vorher haben sie sich auf verschiedene Weise informiert: Aus Zeitungen und den Diskussionen in den Medien, aber auch aus ihren eigenen Erfahrungen haben sie **Wahlprüfsteine** ermittelt, mit dem **Wahl-O-Mat** gearbeitet und an den Wahlkampfständen der Parteien Info-Material gesammelt. Meist hat eine Gruppe eine **Podiumsdiskussion** für die oberen Jahrgänge organisiert und moderiert, in der Vertreter_innen der Parteien sich den Fragen der Jugendlichen stellen. Diese Veranstaltungen sind sehr beliebt, und einige Jugendliche engagieren sich danach weiter bei bestimmten politischen Fragestellungen.

„Also das macht ja auch Spaß, wenn die auf dem Podium merken, dass sie uns schon gute Argumente bringen müssen!“

(Murat, Jg. 9)

„Ich könnte mich jetzt auch entscheiden, ich habe mir die ganzen Fragen und die verschiedenen Parteien gut angesehen. Warum kann ich mich denn nicht zur Wahl anmelden?“

(Lea, 14 Jahre)

Inzwischen können ja auch einzelne 16-Jährige erzählen, wie sie ihr Stimmrecht in der echten Kommunalwahl wahrgenommen haben.

Auch ein **Praktikum** bei einer der Parteien in Bielefeld haben interessierte Schüler_innen schon absolviert, und sie konnten dann diese Perspektive einbringen.

Um die rechtzeitige Vorbereitung der Wahl und der Podiumsdiskussion kümmern sich Kolleg_innen der Fachkonferenz und übernehmen nach Absprache die Arbeit mit einer ihrer Lerngruppen.

Parlamentarische Demokratie: Arbeit der Räte und Parlamente

Ob 1789, 1919 oder 1949: Wenn die **Verfassung** einer Demokratie zum Unterrichtsthema wird, sehen die Strukturgrafiken, die die Entscheidungs- und Mitbestimmungswege erklären sollen, sehr abstrakt aus und auch die Formulierungen der Paragraphen machen es schwer, sich die parlamentarische Arbeit konkret vorzustellen. Deshalb ist es besonders wichtig, die Abläufe in einem Stadtrat oder einem Parlament direkt mitzuerleben und Abgeordnete zu ihrer Arbeit persönlich befragen zu können.

Auf lokaler Ebene reagiert die Laborschule z.B. dann, wenn es um Bürger_innen-Befragungen geht, etwa zum Erhalt eines Bades oder zur Erweiterung einer Straßenbahnlinie. Dazu recherchieren Kleingruppen die sachlichen Hintergründe; vielleicht führen sie eine Rollendiskussion aus der Perspektive der verschiedenen Parteien oder Initiativen durch. Dann besucht die Gruppe die entsprechende **Stadtrat**-Sitzung; die Schüler_innen setzen sich danach mit der Debatte und dem Abstimmungsergebnis auseinander und verfolgen die späteren Konsequenzen der Entscheidung.

„Also wenn da nur die abstimmen gehen, die das unbedingt wollen, und viele gar nicht - ist das wirklich demokratisch?“

[Kira, Jg. 9]

„Ich hätte nie gedacht, wie lange das dauert, bis so ein Bürgerbegehren durch ist und dann wirklich etwas gemacht werden kann.“

[Jonas, Jg. 8]

Länger vorbereitet werden in Jahrgang 9 und 10 Besuche im **Landtag Düsseldorf** und im **Berliner Bundestag**. Hierfür müssen Fachkonferenz und Schulleitung lange im voraus die Termine und Fördermittel beantragen. Im Landtag führen die Jugendlichen selbst eine vorbereitete Debatte als Rollenspiel durch. Im Bundestag hören sie auf der Tribüne eine zeitlang der Debatte zu, nachdem sie vorher die Tagesordnung und die Anträge im Internet recherchiert und die Diskussion zu den Themen in den Medien verfolgt haben. So können sie die Entwicklung und Verabschiedung von Gesetzen live miterleben. Jedesmal sprechen sie außerdem

mit Abgeordneten ihrer Region: Sie stellen Fragen zu Themen, die ihnen gerade wichtig sind, z.B. zu geplanten Freihandelsabkommen, und erfahren, dass ihre Standpunkte Gehör finden.

Mitgestaltung außerhalb der Parlamente: Nicht-Regierungsorganisationen, Demonstrationen und kommunales Engagement

Meist über aktuelle Themen, wie z.B. Tier- und Umweltschutz oder ehrenamtliche Hilfen, die in der Versammlung angesprochen werden, entsteht in einer Gruppe Interesse an Vereinen und Organisationen, in denen man sich für eine bestimmte Sache engagieren kann. Jüngere Schüler_innen haben z.B. eine Futter-Sammelbox für ein Tierheim gebaut. Ältere nehmen Kontakt zu **Nicht-Regierungsorganisationen (NROs)** auf und laden ein Mitglied in den Unterricht ein oder sie besuchen das Büro der Organisation vor Ort. Manchmal sind einzelne Schüler_innen selbst schon Mitglieder bei Greenpeace oder Amnesty und können berichten, welche Interessen die Gruppen vertreten, wie sie auf ihr Anliegen aufmerksam machen, wann sie sich treffen und wie man sich an der Arbeit beteiligen kann.

Über die **SV** werden auch aktuelle Angebote für Jugendliche in der Region vorgestellt. So können sich die Schüler_innen z.B. an der Planung einer Skater-Anlage beteiligen oder Vorschläge zu anderen Freizeitmöglichkeiten in ihrer Kommune entwickeln. Aber auch dass Jugendliche, die auf der Flucht nach Bielefeld gekommen sind, an der Laborschule aufgenommen werden, wurde in der SV besprochen und eingefordert.

Immer wieder hat sich die Laborschule an **Demonstrationen** beteiligt. Viele Schüler_innen sind mit eigenen Transparenten in die Innenstadt gezogen und haben gegen den Irakkrieg oder für Verbesserungen im Schulsystem oder gegen die Auftritte von Rechten in der Region demonstriert. Wichtig ist dabei, dass die Schüler_innen nicht einfach „mitlaufen“, sondern sich vorher mit den Forderungen auseinandersetzen und ihre Meinung dazu entwickeln. Das war z.B. so, als ein Kurs sich mit neonazistischen Parteien beschäftigt hatte und dann in Dortmund an einer Gegendemonstration zu einer Veranstaltung von „Die Rechte“ teilnahm.



Neben dem unterrichtlichen Erarbeiten von Fakten, Argumentationslinien und Zusammenhängen nutzen also alle Jahrgänge immer die möglichst direkte Begegnung mit Menschen in bestimmten Lebens- und Entscheidungssituationen bzw. die Erfahrung von Orten, an denen früher wichtige Ereignisse stattfanden oder heute die politischen Vertreter_innen der Gesellschaft arbeiten und entscheiden. Im Austausch über solche Erfahrungen oder im Dialog mit verschiedenen Akteur_innen erleben sich Kinder und Jugendliche manchmal in einer Menge Gleichgesinnter, erfahren andererseits auch die Ablehnung ihrer eigenen Positionen oder müssen z.B. entdecken, dass in der eigenen Schule bei der Probewahl auch rechte Parteien Stimmen bekommen. Immer aber erleben sie, wie wichtig für den nachdenklichen Austausch ihre Gruppe ist, in der ihre Emotionen ernst genommen werden und alle Fragen zugelassen sind, weil sie zur gemeinsamen Klärung beitragen können.

„Ich hab gehört, dass früher eine ehemalige Laborschülerin in den Bundestag gewählt wurde. Und was jetzt unsere Abgeordnete zu ihrer Arbeit im Ausschuss erzählt hat... Ich könnte mir schon vorstellen, das selber mal zu machen...“

[Sören, Jg. 10]

„Mir gefällt nicht, dass ich da in einer Partei das ganze Programm mit vertreten müsste. Ich will lieber zu einzelnen Themen was machen, jetzt grade zu TTIP eben, da durften die im Parlament erst gar nicht ran...“

[Selma, Jg. 10]

¹ „weltwärts“ ist ein entwicklungspolitischer Freiwilligendienst des BMZ



“Partizipation
ist gut, macht aber
Mühe –
und nie sind alle
zufrieden.“

PROJEKTE VERANTWORTLICH PLANEN – AUSWÄHLEN – UMSETZEN: PROJEKTWOCHEN

ANNELIE WACHENDORFF

In den letzten Jahren bemüht sich die Laborschule, die Projektarbeit zu enthierarchisieren und bei den jährlichen Projektwochen Initiative und Verantwortung mehr in die Hand der Schüler_innen zu legen. Das heißt, den Schüler_innen den Planungs- und Entscheidungsprozess weitgehend zu übergeben, ihre Wünsche und Fragen damit in den Vordergrund zu stellen, ihnen aber auch zu zeigen, was es bedeutet, die Interessen von 660 Kindern und Jugendlichen möglichst gerecht zu berücksichtigen. Arbeitsgruppen aus dem Kollegium entwickeln seit mehreren Jahren eine Organisationsform, in der immer mehr **Mitbestimmungsmöglichkeiten** für die Schüler_innen eröffnet und eingeübt werden. Der aktuelle Stand in diesem Entwicklungsprozess lässt sich so beschreiben:

- In der **Startphase** zu Beginn des Schuljahres legt die Lehrer_innenkonferenz in Abstimmung mit der Schüler_innenvertretung das Oberthema und den Termin der Projektwoche fest und wählt eine Vorbereitungsgruppe, in der interessierte Schüler_innen mitarbeiten.
- In der dreimonatigen **Vorbereitungsphase** werden unter Beteiligung aller Schüler_innen von Jahrgang 0 bis Jahrgang 10 Unterthemen und Projektideen entwickelt, vor allem bei Diskussionen in den vertrauten Strukturen der Stammgruppen.
- Nach der Wahl der konkreten Projektthemen geht es in der **Projektwoche** (angeleitet meist von

Erwachsenen) um die Partizipation in einer neu zusammengesetzten altersgemischten Gruppe, die in einer intensiven Woche ihr Thema entfaltet und mit den unterschiedlichen Fähigkeiten ihrer Mitglieder auf ein gemeinsames Produkt hinarbeitet.

- Auf der **Abschlussveranstaltung** wird die Schulgemeinschaft wieder zusammengeführt, und die präsentierten Produkte lassen die Vielfalt des Oberthemas erkennen. Dies macht auch die in einer Projektgruppe erstellte **Projektwochenzeitung** deutlich.

Im Folgenden werden diese Phasen genauer beschrieben, wobei der Schwerpunkt auf den vier Schritten der dreimonatigen Vorbereitungsphase liegt, da sie wichtige neue Partizipationsmöglichkeiten eröffnen.

DIE STARTPHASE

Nach einem Beschluss der Schulkonferenz (SK) wird **das Oberthema** alle zwei Jahre vom UNESCO-Jahresthema abgeleitet. In den Jahren dazwischen können alle Gremien, auch die SV, zu Beginn des Schuljahres gesellschaftlich relevante Themen als Oberthema vorschlagen; die SK beschließt dann. **Der Termin** der Projektwoche wird bei den Absprachen zum Jahresplan festgelegt. Zu Beginn des Schuljahres bildet sich eine **Vorbereitungsgruppe**, in der Erwachsene aus allen Stufen gemeinsam mit SV-Vertreter_innen und einem Schulleitungsmitglied arbeiten.



Themen auswählen. Sie erhalten dazu je drei Farbpunkte, die sie auch kumulieren können.

Die Betreuungslehrer_innen begleiten dabei die jüngeren Gruppen. Da in den Jahrgangsstufen verschiedene Punkt-Farben vergeben werden, ist sofort zu erkennen, wie die Gruppen zusammengesetzt sein würden.

Interessant ist, welche Kriterien verschiedene Schüler_innen vor den Aushängen diskutieren: Manchen ist der inhaltliche (z.B. politische) Zusammenhang zum Oberthema besonders wichtig, andere achten auf motivierende praktische Arbeitsformen, interessante Expert_innen oder ein kreatives Produkt.

- Der nächste Schritt ist schwierig für die Vorbereitungsgruppe: Sie muss abschätzen, wie viele Themen in die eigentliche Wahl gegeben werden sollen. Es kann sein, dass einige Themen so häufig gewünscht erscheinen, dass man mehr als eine Gruppe wird einrichten müssen. Außerdem wird darauf geachtet, dass es in den Projektgruppen Plätze für Schüler_innen aller Jahrgangsstufen gibt. Und schließlich müssen sich nun die Erwachsenen zuordnen: Sie tragen sich in mindestens zwei der verbleibenden Projekte ein - und müssen akzeptieren, dass

die in „ihren“ Gruppen entwickelten oder ihren Fachkenntnissen am besten entsprechenden Ideen vielleicht nicht dabei sind.

3. Sich durch wählen entscheiden: die Projektgruppen entstehen

- Nun erhalten die Schüler_innen einen Wahlzettel mit den Themenbezeichnungen, auf dem sie drei Projekte ankreuzen und ihr favorisiertes Projekt markieren sollen. Dabei kann es sein, dass ihre Lieblingsidee weggefallen ist und sie sich neu überlegen müssen, wo sie mitmachen wollen. Die 5-7-Jährigen wählen entweder zwischen Angeboten für ihre eigene Altersgruppe - oder sie trauen sich zu, mit Älteren in einer gemischten Gruppe zusammen zu sein.
- Die Vorbereitungsgruppe stellt meist fest, dass viele Gruppen unproblematisch zu realisieren sind, aber es können sich vereinzelt doch schwierige Zusammensetzungen ergeben; dann müssen die Betreuungslehrer_innen - quasi in einer pädagogischen Schleife - eine Einschätzung abgeben, oder die Schüler_innen selbst haben die Möglichkeit, sich dazu zu äußern. Auch von den Erwachsenen ist Flexibilität verlangt: Unter Umständen müssen sie noch einmal wechseln, z.B. weil sinnvoller



Weise die Jüngerer auch eine ihnen vertraute Person in der Gruppe vorfinden sollen oder weil eine zu große Gruppe geteilt werden muss.

Gerade für Schüler_innen, die sich sehr engagiert an der Themenfindung beteiligt haben und nun gespannt auf eine gelungene Umsetzung ihrer Wunschidee sind, ist der konkrete Ausgang der Wahl manchmal enttäuschend. Haben sie sich in den vorherigen Phasen als Subjekt in einer großen, gemeinsam agierenden Schulgemeinschaft erfahren, fühlen sie sich jetzt eher als Objekt dieser Menge - und müssen mit dem ersten Treffen wieder zu einem aktiven Part finden.

- Von diesem Moment an beginnt die **konkrete Vorbereitung** für die Erwachsenen, vor allem, wenn Außenkontakte hergestellt und Absprachen getroffen werden müssen. Wenn Jugendliche sich für die Leitung einer Gruppe gemeldet haben, beteiligen sie sich an diesen Schritten und die Planung läuft gemeinsam.

4. Das Vortreffen: Kennenlernen in der Projektgruppe und erste Absprachen

- Etwa drei Wochen vor dem Start versammeln sich die einzelnen Gruppen für eine Stunde. Alle stellen sich vor und tauschen aus, was sie mit der Wahl des Themas verbinden, wie sie sich einbringen können und was an Material organisiert werden soll. Sie verabreden Ort und Zeit ihrer Arbeit; wenn Exkursionen unternommen

werden, ist eine Information der Eltern erforderlich. Vielleicht trifft sich die Gruppe auch noch ein zweites Mal.

Hier finden sich die Schüler_innen als peers in der gemeinsamen Verantwortung für das konkrete Projekt, in dem sich ihnen vielseitige Handlungsspielräume eröffnen.

An dieser Stelle hat die Vorbereitungsgruppe das meiste geschafft. Sie erfragt noch den Bedarf an Räumen und Medien, setzt Zeit und Ort der Auftakt- und Abschlussversammlung fest und bereitet eine kurze Umfrage zur Auswertung unter den Schüler_innen und Erwachsenen vor.

DIE PROJEKTWOCHE

Den **Auftakt** zur Projektwoche bildet eine Schulversammlung - z.B. mit einem Song, speziell zum Oberthema getextet.

Wie Projektarbeit die Selbst- und Mitbestimmung der Teilnehmer_innen fördert, ist in vielen Publikationen beschrieben worden (z.B. im angegebenen Standardwerk): Der gemeinsame Austausch, die intensive durchgehende Arbeit, die handlungsorientierten Arbeitsformen, das Suchen nach Problemlösungen, der Kontakt mit Expert_innen, die Freude am entstehenden Produkt: All diese Faktoren motivieren die Gruppenmitglieder, fördern ihre Eigenständigkeit, ihr Mitdenken, ihre Hilfsbereitschaft - und beruhen auf ihrer gegenseitigen Akzeptanz.

DIE ABSCHLUSSVERANSTALTUNG

Am Freitagmittag endet die Woche mit der Präsentation der Ergebnisse an verschiedenen Orten in der Schule und mit der kommunikativen Vermittlung der zu den Problemstellungen gefundenen Lösungen. Die Schüler_innen und Erwachsenen - auch interessierte Eltern - können kleine Aufführungen besuchen, sich über die Erkundungen informieren, die gestalterischen Produkte betrachten und so eintauchen in das ganze Spektrum der Aktivitäten.

KRITISCHE FRAGEN AN DAS MODELL:

Beim vorgestellten Laborschul-Modell besteht eine besondere Anforderung in dem großen Altersunterschied der Teilnehmenden: Manche 16/17-Jährigen nehmen es locker, mit „kleinen Kindern“ im Projekt zu sein, die sich noch nicht zu lange konzentrieren können; für 12-Jährige kann das schon schwieriger werden, und die Jüngeren müssen Geduld mit der Diskussionsfreude der Großen aufbringen. Aber das Prinzip ist von der großen Mehrheit akzeptiert, und die Erwachsenen helfen dabei, diese Situationen zu bewältigen (die längst nicht mehr alle Schüler_innen aus ihren Familien kennen). Die Erwachsenen bewegen sich also als Moderator_innen, sie helfen bei der Material- und Kontaktbeschaffung; ansonsten arbeiten sie inhaltlich als Gruppenmitglieder: Sie malen, werken, erkunden, fragen nach...

Wie beschrieben, ist der Zeitabstand zwischen dem Ideenbrainstorming und der Projektwoche selbst lang, so dass die erzeugte Motivation nicht immer hält, und durch das Punkteverfahren wird ein Teil der Ideen nicht realisiert. Aber es gibt aus der Sicht der Beteiligten noch andere Kritikpunkte an diesem Modell, die in einer Umfrage gesammelt wurden:

- Häufig stellen Schüler_innen fest, dass sie gerade nach vier Tagen richtig eingearbeitet sind, und wünschen sich mehr gemeinsame Zeit, weil man sich gut versteht und Freude an der praktischen Arbeit hat - aber auch weil man den Hintergrund einer Fragestellung in der kurzen Zeit nicht breit genug recherchieren kann, um dann fundiert zu arbeiten.

- Einigen fällt auch auf, dass das erreichte Produkt eigentlich nach Anschluss verlangt: dass neue Fragen aufgekommen sind, dass man gerne weiter mit den Ergebnissen einer Erkundung arbeiten würde, dass ein Werkstattprodukt weiter verbessert werden müsste...
- Die Erwachsenen bedauern, dass manche Themen, deren Entstehung man in der Gruppe begleitet hat, nicht zustande kommen und eigene Ideen, praktische Stärken oder interessante Kontakte nicht immer genutzt werden können.
- Es ist für sie manchmal nicht leicht, sich auf ein „fremdes“ Thema einzulassen, sich neben der normalen Unterrichtsarbeit zu qualifizieren.
- Besonders problematisch ist ein zu später Start der Vorbereitungsphase: Dann erreicht man Externe nicht mehr, bekommt keine außerschulischen Termine mehr, kann sich nicht richtig einarbeiten oder ein Produkt probeweise erstellen.

WEITERFÜHRENDE IDEEN

Gerade weil das jetzige Modell auf vielen Ebenen zu motivierter und erfolgreicher Projektarbeit geführt hat, könnte die Schule die beschriebenen Überlegungen in einer Nachbereitungsgruppe aufgreifen und in die Gremien zur Abstimmung geben: Sie könnte erkunden, an welchen Ergebnissen oder Produkten weitergearbeitet werden soll. Vielleicht schlägt sie einen neuen Wahlkurs vor, in diesem Jahr zum Beispiel „Upcycling in der Werkstatt“ oder „Aktionen mit Geflüchteten“. Einer Fachgruppe könnte sie empfehlen, die Erfahrungen eines Projekts ins Curriculum aufnehmen, z.B. „Zivilcourage zeigen“ oder „Wandgemälde“. Oder sie appelliert an die SV, ein Thema aufzugreifen, so z.B. das Ernährungsangebot in der Mensa zu erweitern oder ein Konzept zur Flächenbegrünung abzustimmen.

SCHLUSSWORT

WIE KOMMT DEMOKRATIE IN DIE SCHULE?

Viele Schulen haben sich bereits das Ziel gesetzt, eine Kultur demokratischer Handlungs- und Verhaltensweisen zu entwickeln und zu praktizieren, z.B. die Schulen des Verbundes „Blick über den Zaun“ (vgl. Schulverbund „Blick über den Zaun“ 2009) oder die Schulen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (vgl. Edelstein/Fauser 2001). Ihnen und anderen Schulen, die sich erst noch auf diesen Weg begeben wollen, stellen sich die Fragen: Wie kommt Neues, wie kommt Demokratie in die Lern- und Lebensbereiche der Schule? Welche Schritte können gegangen, welche Erfahrungen gemacht, wie Mitstreiter_innen gefunden werden?

Erste Schritte auf diesem Weg, das lassen die Beispiele in dieser Broschüre erkennen, sind in der individuellen Praxis der Lehrer_innen möglich: „Klein“ anzufangen, für den eigenen Unterricht konkrete Vorhaben zu planen und umzusetzen oder dazu im Jahrgang mit Kolleg_innen zu kooperieren, dies kann am Anfang stehen. Vor allem sollten die Schülerinnen und Schüler, um deren Lernprozesse es geht, von Beginn an beteiligt werden, sollten sie Aufgaben, Verantwortung und Entscheidungsrechte erhalten. Eine gute Möglichkeit für einen Einstieg bietet z.B. die Portfolioarbeit, sind hier doch die Beteiligung und Mitbestimmung der Schüler_innen von der Wahl eines Themas über die Planung der Arbeit bis zur Bewertung und Reflexion der Ergebnisse wesentliche Elemente des Lernprozesses.

Ein nächster Schritt, der über das individuelle Erproben hinausführt, kann Fachgruppen oder Jahrgangsteams einbeziehen, so den Rahmen des demokratischen Lebens und Lernens erweitern und dafür auch die Unterstützung der Schulleitung finden.

Soll jedoch aus der eher individuellen Praxis engagierter Lehrer_innen eine schulische Kultur werden, die langfristige Werte- und Handlungsperspektiven vorsieht und von den Mitgliedern der Schule getragen wird,

stellen sich Fragen und Anforderungen, die die gesamte Schule betreffen. Aber auch hier sind gestufte Schritte möglich, so z. B. eine Erprobung auf Zeit, die Dokumentation und Evaluation einschließt und positive Erfahrungen in ein Schulprogramm übernimmt (vgl. Biermann 2007).

Die Entwicklung einer umfassenden demokratischen Schulkultur folgt allerdings einer anderen Rationalität als einer vorrangig an der Effizienz von Bildungs- und Lernprozessen orientierten Entwicklung. Die Zielkategorien eines solchen Vorhabens finden sich in dieser Broschüre in den Beiträgen zu Demokratiepädagogik und zur demokratischen Schulkultur der Laborschule. Die dort genannten Bedingungen, Leitgedanken und Perspektiven skizzieren einen Handlungsrahmen, in dem die Akteur_innen demokratiepädagogischer Entwicklungsprojekte neue Aufgaben übernehmen können und müssen: Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern sind aufgefordert zu Mitgestaltung, Übernahme von Verantwortung und Mitentscheidung. Zugleich ist die Schulpolitik gefordert: Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule lernen sollen, Demokratie zu leben, muss die Politik den Schulen Raum dafür geben, entsprechende Lernstrukturen und -gelegenheiten zu entwickeln. Demokratie in der Schule zu ermöglichen, ist also nicht zuletzt schulpolitische Verpflichtung und Aufgabe.

*Jupp Asdonk, Reinhild Hugenroth,
Annelie Wachendorff*

GLOSSAR

GLOSSAR DER LABORSCHUL-BEGRIFFE:

Das Glossar ist nicht alphabetisch geordnet, sondern folgt der strukturellen Gliederung der Schule.

Die **Laborschule Bielefeld** ist Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung des Landes NRW.

Sie ist eine inklusive Gesamtschule der Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 10 - dazu gibt es eine **Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule** an der Universität. Die Lehrer_innen haben den Auftrag, neue Formen des Lernens zu entwickeln, zu erproben und in den Transfer zu geben. Zur wissenschaftlichen Entwicklung der pädagogischen Arbeit und des Unterrichts, zur Evaluation und Reflexion stehen 90 h/w zur Verfügung, auf die sich Kolleg_innen im 2-jährigen Rhythmus vor einem Wissenschaftlichen Beirat mit Forschungsprojekten bewerben können.

Haus 1: Gebäude für die Stufe I, als Großraum in mehreren Ebenen gegliedert

Haus 2: Gebäude für die Stufen II bis IV, als offener Großraum für die Gruppenflächen gegliedert, ergänzt durch (geschlossene) Fachräume.

Fläche: Ort der Stammgruppe im Großraum

Mitarbeiter_innen-Café: Treffpunkt der Erwachsenen im Großraum

Schulstraße: langer Flur, über den in Haus 2 alle Flächen und Räume erreichbar sind

Stufe I / Eingangsstufe: Jg. 0-2

„Nuller“-Kind: Kind im Vorschuljahr

„Verbundener“ Ganzttag: Lernorganisation in der Eingangsstufe: An drei Tagen in der Woche ist die Zeit zwischen 8.30 h und 15.30 h in drei Lernphasen mit je unterschiedlichen, aber aufeinander abgestimmten Themen geteilt.

Stufe II: Jg. 3-5

Stufe III: Jg. 6 und 7

Stufe IV: Jg. 8-10

Haus-1-Parlament: je zwei Kinder/Gruppe beraten über Haus-1-relevante und SV-Themen

Stufe-II-Parlament: je zwei Kinder/Gruppe beraten über Stufe-II-relevante und SV-Themen

Gruppe/Stammgruppe: feste Lerngruppe von Schüler_innen, in Jg. 0-2 und 3-5 jahrgangsgemischt, in Jg. 6-10 altersgleich. Die Gruppen tragen Farbnamen.

Betreuungslehrer_in: betreut eine Stammgruppe über mehrere Jahre

Betreuungsstunde: wöchentlich im Stundenplan ausgewiesen zur Regelung der Gruppenangelegenheiten, meist montags

Versammlung: das Basisgremium in der Laborschule, bestehend aus allen Mädchen und Jungen einer Stammgruppe - aber auch der Ort (Sitzkreis), an dem sie zusammenkommen

Morgenkreis: Versammlung in Stufe I

Mädchen-/Jungenkonferenz: die Mädchen / Jungen einer Stammgruppe, wenn sie zu bestimmten Themen für sich tagen

Wahlgrundkurse: jahrgangsübergreifende Wahlpflichtkurse in Jg. 5-7 in zwei Bändern

Wahlkurse: jahrgangsübergreifende Wahlpflichtkurse in Jg. 8-10 in zwei Bändern

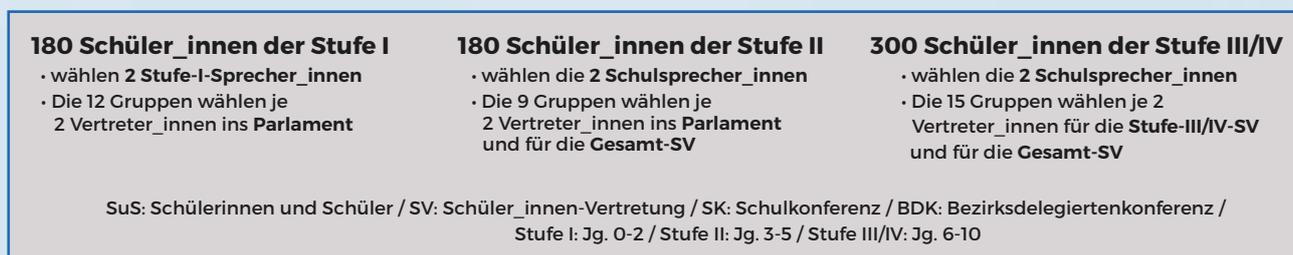
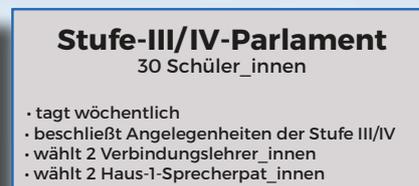
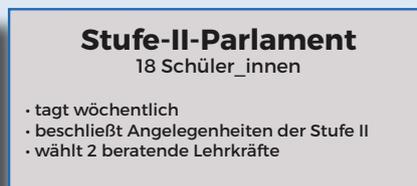
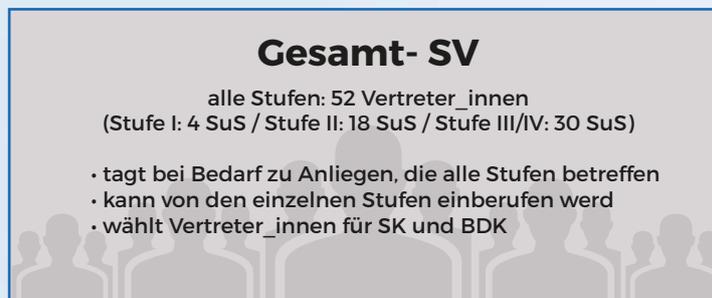
Leistungskurse: jahrgangsübergreifende Pflichtkurse in Jg. 8-10, die über zwei Jahre besucht werden müssen. Die in ihnen erbrachte Leistung „zählt“ für den Abschluss wie ein Hauptfach.

Lernberichte: persönliche gehaltene Berichte zur Lernentwicklung der Schüler_innen

Jahresarbeiten: In Jg. 8/9/10 erstellen die Jugendlichen je eine individuelle Jahresarbeit. Betreut von Erwachsenen ihrer Wahl erkunden sie ein Sachthema, entwickeln eine Versuchsreihe, fertigen ein Werkstatt-Produkt, produzieren Filme, Literatur, Musik... - und erhalten dazu einen Bericht.

Erfahrungsbereich/EB: Die curriculare Struktur der Laborschule funktioniert fächerübergreifend: z.B. im „EB Naturwissenschaft“ (Biologie/Chemie/Physik) oder im EB „Wahrnehmen und Gestalten“ (Kunst/Musik/Textil/Theater/Tanz). Entsprechend entwickeln die EBs eigene Curricula.

AUFBAU DER SCHÜLER_INNEN-VERTRETUNG AN DER LABORSCHULE



LITERATUR

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York.

Biermann, Christine/Lintzen, Brigitte/Schütte, Marlene (2005): Kritische Koedukation trägt Früchte: Die Entwicklung des Konzeptes einer geschlechterbewussten Pädagogik. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Laborschule - Modell für die Schule der Zukunft, S. 129 - 142.

Biermann, Christine (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim und München.

Biermann, Christine (2011): „Was ich von Dir wissen will!“ - Ein Mathematikportfolio zum Thema „Daten“. In: Lernchancen 13 (Heft 80/2011). S. 8-14.

Biermann, Christine/Bosse, Ulrich (Hrsg.) (2013): Natur erleben, erfahren und erforschen - mit Kindern im Grundschulalter. Bad Heilbrunn.

Bosse, Ulrich u.a. (2016): Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganzttag der Grundschule. Schulentwicklung am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn.

Beutel, Silvia-Iris (2011): Lernkultur und Demokratie an guten Schulen. [Online: <http://demokratietag-rlp.de/wp-content/uploads/sites/4/2012/08/demokratietag2011-praesentation-hauptvortrag.pdf>. Aufruf: 15.8.2016]

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 2/1993, S. 224- 238.

Deutscher Bildungsrat (1972): Struktplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart.

Detjen, Joachim (2005): Von der Notwendigkeit kognitiver Anstrengungen beim Demokratielernen. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung. Wiesbaden, S. 286-298.

Dewey, John (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel.

Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission. Heft 96. Bonn.

Edelstein, Wolfgang (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. Überlegungen zur Demokratiepädagogik. Bad Kreuznach.

Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Bonn.

Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika/De Haan, Gerhard (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim/Basel.

Emer, Wolfgang/.Lenzen, Klaus-Dieter (2009): Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Hohengehren.

Fauser, Peter (2009): Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang/ Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach. S. 5-28.

Frindte, Wolfgang (1999): Fremde, Freunde, Feindlichkeiten. Opladen

Goetze-Emer, Brigitte u.a. (2000): Projektunterricht in altersgemischten Lerngruppen. Hohengehren.

Groeben, Annemarie von der (2000): Am Kleinen das Große lernen. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie an der Bielefelder Laborschule. In: Christian Büttner und Bernhard Meyer (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim und München. S. 109-124.

Groeben, Annemarie von der/Kaiser, Ingrid (2012): Werkstatt Individualisierung. Hamburg.

Hafeneger, Benno/Krieg, Anja (2012): Kompetenzen in der non-formalen außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Bundesausschuss für Politische Bildung (Hrsg.): Expertisen zur Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. Berlin, S. 8-81.

Hampe, Michael (2016): Warum lügen und betrügen Wissenschaftler? In: DIE ZEIT. Nr. 20. S. 44.

Hahn, Stefan/ Asdonk, Jupp/ Pauli, Dominik/ Zenke, Timo (2015): Differenz erleben - Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule. Schwalbach/Ts.

Hartnuß, Birger/Hugenroth, Reinhild/Kegel, Thomas (Hrsg.) (2013): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. Schwalbach/Ts..

Heitmeyer, Wilhelm (2012): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin.

Henkenborg, Peter (2005): Demokratie-Lernen - eine Chance für die politische Bildung. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung. Wiesbaden, S. 299-316.

Hentig, Hartmut von (1999): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. In: Baumgart, Franzjörg / Lange, Ute: Theorien der Schule. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn.

Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung. Wiesbaden.

Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). November 2012. Volume 15. S. 429-442.

Hugenroth, Reinhild (2011): Schule und bürgerschaftliches Engagement. Lernallianzen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz als Beitrag zu einer aktiven Bürgergesellschaft?. Münster.

Klages, Helmut/Gensicke, Thomas (1999): Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Speyer.

Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart.

Rüther, Christian (2010): Soziokratie. Ein Organisationsmodell. Grundlagen, Methoden und Praxis. Seminarunterlage und Einführungstext. Wien. (online: <http://soziokratie.org/was-ist-soziokratie/>. Aufruf: 16.8.2016).

Schirp, Heinz (2004): Werteerziehung und Schulentwicklung: Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin.

Schulverbund Blick über den Zaun (Hrsg.) (2009): Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. (Online: http://www.blickueberdenzaun.de/images/stories/page/publikationen/02_leitbildundstandards.pdf. Aufruf: 15.8.2016)

Sturzbecher, Dietmar (2001): Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituation und Delinquenz. Opladen.

Thurn, Susanne (2005): Die Laborschule als Polis, als Verantwortungsgemeinschaft. In: Watermann, Rainer u.a. (Hrsg.) (2005): o.c., S. 181-188.

Watermann, Rainer (2005): Die Laborschule als polis, als Verantwortungsgemeinschaft: Empirische Befunde zur politischen Sozialisation. In: Watermann u.a. (Hrsg.) (2005): o.c., S. 189- 200.

Watermann, Rainer u.a. (Hrsg.) (2005): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse: Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim und München.

Weyers, Stefan (2015): Grundkonzepte und Spannungsfelder demokratischer Erziehung in der Schule. In: Hahn u.a.(Hrsg.): Differenz erleben - Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule. Schwalbach/Ts. S. 21-40.

Zeuner, Christiane (2009): Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, S. 260-279.

AUTOR_INNEN UND REDAKTION

Christine Biermann, Dr. phil., ist seit 2006 Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld. Sie hat in allen Jahrgangsstufen (von Jg. 0 bis 10) Unterrichtserfahrungen gesammelt. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Theorie und Praxis sind: Schulentwicklung, Individuelles Lernen insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, Lernkompetenzen, Portfolioarbeit und Geschlechterbewusste Pädagogik (hier vor allem Mädchenbildung, Missbrauchsprävention und Sexualerziehung).



Nicole Freke ist seit 2002 Lehrerin und Lehrerforscherin an der Laborschule Bielefeld und war darüber hinaus von 2010 bis 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule an der Universität Bielefeld. So verbindet sie ihre Arbeitsschwerpunkte Demokratiepädagogik, Rhythmisierung im Ganzttag sowie Individualisierung und Gemeinschaft in Theorie und Praxis.

Reinhild Hugenroth, Dr. phil., ist Demokratiepädagogin, Projektentwicklerin und Bildungsberaterin. Sie wurde 2011 über das Thema „Schule und bürgerschaftliches Engagement - Lernallianzen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz als Beitrag zu einer aktiven Bürgergesellschaft?“ promoviert und schreibt Studien und Vorträge zum Thema Demokratiepädagogik.





Annelie Wachendorff hat von 1981-2014 an der Laborschule gearbeitet. Sie hat in den Jahrgängen 5-10 Deutsch/Sozialwissenschaft und Wahrnehmen und Gestalten unterrichtet und war u.a. an Projekten zur Schulentwicklung, zu Geschlechterbewusster Pädagogik, Berufs- und Lebensplanung, Profilbildung und „Entschulung“ beteiligt.

Jupp Asdonk, Dr. Ing., Diplomingenieur und Soziologe, war wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Bielefeld und von 1996 bis 2004 Leiter des Oberstufen-Kollegs. Zuletzt war er an der Organisation der Tagung „Differenz erleben - Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule“, die 2014 anlässlich des 40jährigen Bestehens der Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg stattgefunden hat, beteiligt und hat einen Tagungsband mit herausgegeben.



Rainer Devantié ist seit 2014 Leiter der Laborschule. Er hat seit 1992 im In- und Ausland Erfahrungen in unterschiedlichen Schulsystemen gesammelt. Insbesondere die neunjährige Tätigkeit an der deutschen Schule in Helsinki und die intensive Auseinandersetzung mit der finnischen Bildungsphilosophie, vor allem ihr Versuch, kein Kind zurückzulassen und eine Schule für alle zu schaffen, haben ihn beeindruckt und beschreiben am besten seine eigenen Erziehungsideale.





