

Wolfgang Beutel
Peter Fauser

Demokratisch Handeln in der Grundschule

Konzept, Theorie und „Best-Practice“-Beispiele



Modellprojekt „Unsere Schule ...“
Soziale Schulqualität an Grundschulen – Schulinterne Evaluation, Fort- und Weiterbildung

Die Entwicklung und Durchführung des Modellprojektes wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und unterstützt und durchgeführt in den Ländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Wolfgang Beutel, Jg. 1958, Dr. phil., wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehramt für Gymnasien (Deutsch, Pädagogik, Politik) an der Universität Tübingen; Promotion an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Geschäftsführer des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“.

Peter Fauser, Jg. 1948, Dr. rer. soc., Universitätsprofessor (Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung, Friedrich-Schiller-Universität Jena). Vorstandsmitglied der Akademie für Bildungsreform; Lehramt für Grund- und Hauptschulen (Musik und Mathematik) sowie Diplomstudium. Erziehungswissenschaft, Promotion und Habilitation an der Universität Tübingen. Wissenschaftlicher Leiter des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“.

© Copyright 2005

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen
Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. reproduziert, übersetzt oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Satz und Gestaltung: Delta GmbH, Göttingen

Wissenschaftliche und redaktionelle Leitung: Ulrich Geisler, Anne Niederdrenk, Wolfgang Muhs

250-0510 – 1. Auflage 2005

Inhaltsverzeichnis	Seite
Grundschule und „demokratisches Handeln“	7
1. Demokratisch Handeln: Der pädagogische Ansatz	14
1.1 Lernen durch Erfahrung	14
1.2 Demokratie als gemeinsam geteilte Erfahrung	17
1.3 Die deutsche Tradition: Staat und Reformpädagogik	23
1.4 Praktisches Lernen von Demokratie und Politik	26
1.5 Voraussetzung: Kindheit, Jugend und Schule aus heutiger Sicht	29
1.6 Demokratisch Handeln in Unterricht, Schulleben und über die Schule hinaus	35
2. Die Erfahrungen im Überblick	41
2.1 Förderinstrumente	41
2.2 Ergebnisse	43
3. „Best-Practice“-Beispiele: Projekte werden vorgestellt	46
3.1 Schule und Schulleben	48
<i>Kinderkonferenz der Burgschule.</i>	
<i>Ein Projekt der GGS Burgschule in Frechen</i>	48
<i>Elternprojektgruppe.</i>	
<i>Ein Projekt der Schillerschule Dreieich</i>	50
<i>Den Schulalltag gemeinsam gestalten.</i>	
<i>Ein Projekt der Grundschule Obervorschütz in Gudensberg</i>	51
<i>Sinnlich-ganzheitliches Lernen.</i>	
<i>Ein Projekt der Schule am Baumschulenweg in Bremen</i>	52

<i>Naturnahe Schulhofgestaltung.</i> <i>Ein Projekt der Volksschule Schwabach-Penzendorf</i>	53
<i>Das GÖS-Initiativprogramm.</i> <i>Ein Projekt der GGS an der Schlägelstraße</i> <i>in Mülheim an der Ruhr</i>	55
<i>Nachwuchs für den Bundestag.</i> <i>Ein Projekt der Grundschule Kastellaun</i>	56
<i>Kinder verändern ihre Welt.</i> <i>Ein Projekt der Grundschule an der Paul-Singer-Straße</i> <i>in Bremen</i>	57
3.2 Zusammenleben und Minderheiten	60
<i>Kinder haben Rechte.</i> <i>Ein Projekt der Volksschule „Am Heimatring“ in Coburg</i>	60
<i>Musiktheateraufführung „Konferenz der Tiere“.</i> <i>Ein Projekt der Theater-AG der Schule Nordstraße</i> <i>in Bremen</i>	61
<i>Interkulturelles Lernen.</i> <i>Ein Projekt des AK „Interkulturelles Lernen</i> <i>in der Grundschule“ in Weimar</i>	63
<i>Songüls Traum.</i> <i>Ein Theaterprojekt der Grundschule am Pulverberg</i> <i>in Bremen</i>	64
<i>Paul und Admira.</i> <i>Ein Theaterprojekt der Schule Nordstrasse in Bremen</i>	66
<i>Der Rabe, der anders war.</i> <i>Ein Projekt gegen Ausgrenzung der GGS Adolf Clarenbach</i> <i>in Remscheid</i>	67
<i>Kinder brauchen Paten.</i> <i>Ein Projekt der Städtischen GGS Yorckstraße Solingen</i>	68
3.3 Umgang mit Gewalt	71
<i>Hauen ist doof.</i> <i>Ein Projekt des Vereins „HiD“ in Jena</i>	71
<i>...ohne sie wär' alles anders...</i> <i>Ein Projekt der Gerhart-Hauptmann-Schule in Alsfeld</i>	72

<i>Kinder und Eltern lernen miteinander und voneinander. Ein Projekt der GGS an der Schlägelstraße in Mülheim an der Ruhr</i>	74
<i>BuntGemischt. Ein Projekt der Grundschule am Pulverberg in Bremen</i>	75
<i>Langzeitprojekt Sicherheitspartnerschaft Schule-Polizei. Ein Projekt der 4. Grundschule „Lindenschule“ Hoyerswerda</i>	77
<i>Schülermediation in der Grundschule. Ein Projekt der Grund- und Ganztagschule Im Vogelsang in Saarlouis</i>	78
3.4 Welt und Umwelt	80
<i>Aktionen für den Storch. Ein Projekt der Bruno-Hans-Bürgel-Schule in Schöneiche</i>	80
<i>Vom Ödland zum Ökopark. Ein Projekt der 34. Schule in Leipzig</i>	81
<i>Grün macht Schule. Ein Projekt der „Europaschule 2. Grundschule“ in Cottbus</i>	83
<i>Umweltbewusstes Handeln in der Schule. Ein Projekt der Birger- Forell-Grundschule</i>	84
<i>Das Öko-Team der Grundschule Rothenburg. Ein Projekt der Grundschule Rothenburg</i>	85
<i>Ein Tag mit Henne Henriette. Ein Projekt der Friedrich-Schiller- Grundschule in Rodewisch</i>	86
<i>Unicef-Projekt „Alle in einem Boot“. Ein Projekt der Grundschule an der Augsburger Straße in Bremen</i>	87
<i>Aborigines – Die Ureinwohner Australiens. Ein Projekt der Grundschule am Baumschulenweg in Bremen</i>	88
<i>„Kinder helfen Kindern“. Projekte der Grundschule Friedland</i>	90
<i>Svetly Dom, unser Waisenhaus in Odessa. Ein Projekt der Grundschule Burgweinting</i>	91

3.5	Geschichte, Gedenken, Erinnern und Kommunalpolitik	93
	<i>Errichtung eines „Denk-mal an jüdische Mitbürger“ auf dem Gelände der ehemaligen Synagoge. Ein Projekt der Löckwitz-Grundschule in Berlin</i>	93
	<i>Toleranz und Erinnern – Zur Erinnerung an Janusz Korczak und seine 200 jüdischen Waisenkinder. Ein Projekt der GS Attenweiler</i>	94
	<i>Jüdische Familien in Weimar. Ein Projekt der Grundschule Chr.-M.-Wieland in Weimar</i>	95
	<i>Kinder in der Nordstadt. Ein Projekt der Carl-Anton-Henschel-Schule in Kassel</i>	97
	<i>12 Schritte bis zum Bürgermeister. Ein Projekt der Mittelpunktschule Worpswede</i>	98
	<i>„Attacke gegen Hundekacke“, Werbung um mehr Sauberkeit. Ein Projekt der Peter-Petersen-Grundschule</i>	99
4.	Folgerungen und Ausblick	102
	Anhang: Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik	105
	Literaturverzeichnis	108
	Hinweise und Adressen	115
	Wiederholungsfragen	118
	Einsendeaufgabe	119

Grundschule und „demokratisches Handeln“

Die Grundschule ist in Deutschland im Jahr 1920 mit dem Reichsschulgesetz eingeführt worden und hat sich als „Gemeinschaftsschule“ etabliert: Ihr besonderes Merkmal ist es, eine „gemeinsamen Bildung“ für alle Kinder zu fördern, von der sich bis heute die Tradition und Erfahrung dieser Schulart mit den pädagogischen Schwerpunkten der Integration und der Differenzierung begründet.

Die damit verbundene Aufgabe, Kinder prinzipiell unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Milieu miteinander zu beschulen mit dem Ziel, zu einem für alle gleichermaßen erreichbaren Ausgangsniveau von Bildung und Wissen zu führen, hat im Verlauf der Geschichte der Grundschule als Gemeinschaftsschule verschiedene Brüche erfahren. Entsprechende Reformphasen kennzeichnen die Entwicklung der Grundschule. Besonders prägnant für den Zusammenhang von Grundschulpädagogik und demokratischem Handeln ist in der Reformgeschichte der jüngeren Zeit die wissenschaftsbezogene Reformphase in den 1960er und 70er-Jahren, bei der politische Bildung aus der Aura der „Heimatkunde“ in einen wissenschaftsorientierten „Sachunterricht“ geführt werden konnte. Bedeutsam sind zudem die jüngeren Reformbestrebungen, in denen die Grundschule als Lebensschule und in Blick auf die Vielfalt von Herkunft, Lebensbedingungen, ja von „Kindheiten“¹ die Aufgabe der Differenzierung und Integration heterogener Gruppen didaktisch, methodisch und vor allem in der alltäglichen Praxis mit Blick auf die einzelnen Kinder gestalten muss. „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“ heißt entsprechend die letzte Empfehlung zur Grundschule aus dem Grundschulverband².

Dies berührt die Aufgabe, das Lernen in der Primarstufe mit der Herausforderung zur demokratischen Erziehung zu verbinden, fundamental. So benennt die Empfehlung für die Reform und Entwicklung der Grundschule drei miteinander verbundene Aufgaben, die für die Praxis und Wissenschaft der Primarstufe als Auftrag für Demokratie lernen und demokratisches Handeln gelesen werden können. Die moderne und zeitgemäße Grundschule muss demzufolge:

- Lernen in der Gemeinschaft mit anderen möglich machen
- Demokratie erfahrbar machen

¹ Drews/Schneider/Wallrabenstein (2001), S. 19

² Faust-Siehl et al. (1996)

- Aneignung von Welt ermöglichen¹.

Ein Lernen, das soziale Kompetenzen und den Umgang miteinander über alle Differenzen von Herkunft, Kultur und Sprache hinaus fördert ist eine grundlegende Aufgabe der Erziehung zur Demokratie. Zudem wird der Grundschule ein staatsbürgerlicher Bildungsauftrag zugesprochen, wenn sie „ihre Schüler zur Mitgestaltung der gemeinsamen Angelegenheiten ... befähigen und ermutigen“ soll. Letztlich hat gerade die Grundschule die Aufgabe, „vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen der Kinder aufzugreifen, zu differenzieren und zu erweitern“².

Darüber hinaus drängen sich in den Debatten der Grundschulpädagogik im Zuge der Diskussion um Unterrichts- und Lernqualität Fragen der Leistung der Schulen sowie die Stärkung eines an Kompetenzerwerb orientierten Lernens in den Vordergrund. Dabei hat auch die IGLU/IGLU-E-Studie – die sich primär dem Kompetenzstand im Lesen, der Naturwissenschaft und der Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe zuwendet – gezeigt, „... dass Kinder tendenziell schlechter abschneiden, wenn ihre Eltern niedrigeren Sozialschichten angehören“³, also eines der Hauptanliegen der Grundschule als demokratischer Gemeinschaftsschule in den bislang erreichten Ergebnissen kritisch in Frage gestellt.

Die aktuellen Themen und Forschungen in der Grundschulpädagogik heben deshalb Aspekte der Integration und Differenzierung, Vorhaben der Neugestaltung von Eingangsstufe und Übergängen zum nachfolgenden gegliederten Schulwesen sowie der Individualisierung und Öffnung von Unterricht und Lernen bis hin zur lernförderlichen Leistungsbeurteilung hervor. Dieses alles steht unter dem Fokus, das Lernen und die Kompetenzförderung in der Schule von Anbeginn zu verbessern und eröffnet für die Grundschulpädagogik in Wissenschaft und Praxis einen Korridor, in dem demokratischem Handeln und Demokratie Lernen eine herausragende Bedeutung zukommt.

Diese hier nur skizzenhaft dargelegte Ausgangslage der gegenwärtigen Grundschulpädagogik unterstreicht, wie stark in den aktuellen Problemen, Herausforderungen und Zielbestimmungen für die moderne Grundschule sich demokratiepädagogische Anforderungen widerspiegeln, wie sie in jüngerer Zeit intensiv in Pädagogik und politischer Didaktik diskutiert wer-

¹ Ebd., S. 14–15

² a. a. O.

³ Bos. W. et al. (2004), S. 187

den¹. Dabei wird Demokratie nicht primär als staatliche Organisationsform beschrieben, sondern vielmehr als Herrschafts-, Lebens- und Gesellschaftsform pädagogisch diskutiert und in Blick auf die Entwicklung von Schul- und Lernqualität weiter entwickelt².

Vor diesem Hintergrund scheint es von besonderem Gewicht, die Möglichkeiten und Erfahrungen von Grundschulen mit Projekten und Ansätzen demokratischen Handelns systematisch darzustellen und durch eine Reihe von Praxisbeispielen zu veranschaulichen.

„Couch potatoes“ oder „Freiheit zur Beteiligung“

„Tätige Freiheit ist keine Selbstverständlichkeit. Das gilt insbesondere im öffentlichen Raum. Die Demokratie ohne Demokraten zerstört sich selbst. ... Die andere Seite des neuen Autoritarismus ist die Gesellschaft der *couch potatoes*, der Fernsehzuschauer, die ihre Tage Kartoffelchips kauend auf dem Sofa verbringen und auf dem Bildschirm eine Welt passieren lassen, an der sie keinen Anteil mehr haben und bald auch keinen mehr haben können.“³

„Das unsägliche Wort von der Politikverdrossenheit kann als Vorhang missbraucht werden, hinter den man sich in eine Privatisierung ohne Anteilnahme am Zusammenleben zurückzieht. Die einen machen Politik. Die anderen begnügen sich mit Verdrossenheit. Verdrossen gegen wen? Gegen die Politik? Warum nicht auch gegen sich selbst? Wenn Freiheit das Geheimnis der Demokratie ist, dann ist es eine Freiheit zur Beteiligung und Mitverantwortung“⁴

Ralf Dahrendorf und Richard von Weizsäcker erinnern hier prägnant an den Zusammenhang von Freiheit und tätiger Mitverantwortung in der Demokratie. Politisches Handeln und demokratische Beteiligung setzen voraus, dass beides – Demokratie und Politik – von früh an als wichtiger Bestandteil des Aufwachsens erfahren werden kann. Fachunterrichtliches Lernen allein

¹ Zu Begriff und Diskussion um „Demokratiepädagogik“ vgl.: Beutel (2005), Beutel/Fauser (2006), Himmelmann/Lange (2004), Fauser (2004). Eine grundlegende Positionsbestimmung gibt das „Magdeburger Manifest“, das im Anhang dieses Lehrhefts abgedruckt wird.

² Edelstein/Fauser (2001); Beutel/Fauser (2001); Himmelmann (2005)

³ Dahrendorf (2002), S.9

⁴ von Weizsäcker (1997), S. 468–469

genügt dafür nicht. Damit beides – Demokratie und Politik – gelernt und erfahren wird, muss es als praxisprägende Qualität des Lebens und Lernens in der Schule, in der Familie und in der Jugendarbeit bedeutsam sein. Demokratie in der Familie entzieht sich weitgehend öffentlichem Einfluss und öffentlicher Kontrolle. In der Schule aber, zumal in der öffentlichen Schule eines sozialen und demokratischen Rechtsstaates, wie wir sie in der Bundesrepublik Deutschland kennen, können jedoch undemokratische Verhältnisse nicht toleriert werden. Mehr noch: Demokratie gehört zu den Zielen und Prinzipien, an denen sich als einer Richtschnur von Umgang und institutioneller Gestaltung der Schule das Handeln der Beteiligten ausrichten muss.

Demokratischer Umgang und demokratische Kultur lassen sich aber auch in der Schule nicht durch Vorschriften und Gesetze herbei zwingen. Sie setzen persönliche Überzeugungen und Kompetenzen voraus, die als ein wirksamer Teil des beruflichen Repertoires von Lehrerinnen und Lehrern zugleich ihre Wurzeln in den bürgerschaftlichen Tugenden und Überzeugungen haben müssen – sie sind, mit einem Wort von Theodor Heuss, eine Frucht „politischer Bildung und demokratischer Gesinnung“. Demokratie ist eine Kulturfrage. Sie lässt sich zwar als Thema und Gegenstand zum Inhalt des Fachunterrichts machen. Zugleich, und darin liegt der besondere Anspruch von Demokratie lernen, hängt der Bestand der Demokratie davon ab, dass sie sich im Handeln zwischen den Generationen ständig erneuert und nur im Handeln erneuert werden kann. Demokratie lernen fordert die Erfahrung demokratischen Handelns. Dieser Überzeugung folgt das Förderprogramm Demokratisch Handeln, das die Grundlage dieser Veröffentlichung darstellt¹.

Das Förderprogramm bestätigt auch Einsichten und Forderungen, die in der gegenwärtigen Diskussion über Qualität und Entwicklung der Schule immer wieder herausgestellt werden und seit dem Jahr 2002 in einem Modell-

¹ Wir bedanken uns beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das der Jahresausschreibung und der Geschäftsstelle des Förderprogramms seit 1990 die Basisfinanzierung sichert. Dank gilt auch dem Thüringer Kultusministerium, das seit 1995 als Sitzland für eine ergänzende Förderung aus Mitteln einer Gruppe von Landeskultusministerien Unterstützung für die Lernstatt Demokratie sowie für regionale Beratung und Begleitung bereitstellt. Stiftungen – genannt seien hier stellvertretend für alle die Robert Bosch Stiftung (Stuttgart) und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Berlin) sorgen zusammen mit viel ehrenamtlichem Engagement bei zahlreichen Beteiligten für die kontinuierliche Arbeit des Förderprogramms. Unser besonderer Dank gilt den Schulen, den Kindern und Jugendlichen sowie ihren Lehrkräften, aus deren Erfahrungen unser Wissen und dieses Lehrheft schöpft.

programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zugrunde gelegt worden sind¹:

- Erstens: Die Verbesserung der Lernqualität verlangt die Verbesserung der Schulqualität. Dies zeigt sich auf zwei Ebenen: Bei der Schule als Organisation (im Umgang der Menschen dort miteinander) und als Ort professionellen Handelns (als Ort des Lehrens und Lernens). Praktischem Lernen durch handlungsorientierten Unterricht und Projekten kommt dabei eine eigene, zukunftsichtige Bedeutung zu. Praktisches Lernen ebnet in der Schule einen Weg zur demokratischen Handlungskompetenz – zu selbstständigem, verantwortlichem Handeln. Doch seine Durchführung bedarf eines spezifische Könnens, das von Lehrerinnen und Lehrern erworben und geübt werden kann und muss.
- Zweitens: Für Entwicklung und Verbesserung der demokratischen Kultur der Schule wird vor dem Hintergrund der globalen Veränderungen und des gesellschaftlichen Wandels ein anderes Denken gefordert, als es bislang die Bildungspolitik bestimmt hat. Die Schule muss danach einen Übergang bewältigen, der sie aus der zentralen Steuerung und Kontrolle durch den Staat herausführt in den Raum einer demokratisch-partizipatorisch und damit zivilgesellschaftlich bestimmten Öffentlichkeit². Ein solcher Übergang lässt für die Schule mehr Gestaltungsmöglichkeiten, mehr Eigenverantwortung, mehr Flexibilität, mehr Transparenz, Partizipation und Qualitätsvergleiche erwarten.

Diese beiden Aspekte haben im Hinblick auf die Praxisbeispiele, die hier vorgestellt werden, eine besondere Bedeutung. Zurecht wird darauf hingewiesen, dass die Erweiterung des üblichen Unterrichts um ein praktisches Lernen von organisatorischen Rahmenbedingungen erleichtert oder erschwert werden kann. Entscheidend sind allerdings zunächst Fähigkeiten und Engagement von Lehrerinnen und Lehrern. Wenn gehaltvolle Projekte für Demokratie Lernen die Grenzen von Themenfeldern, Fachbereichen und bisweilen auch didaktischen Konventionen der bisherigen Grundschulpraxis überschreiten und erst recht, wenn sie über die Schule hinausgehen – also Brücken zur Wirklichkeit schlagen und an die großen Aufgaben öffentlicher

¹ Gemeint ist das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“, das im April 2002 begonnen hat und fünf Jahre (bis 2007) arbeiten wird (Edelstein/Fausser 2001).

² Beispielhaft unterstreicht dies das Gutachten der nordrhein-westfälischen Bildungskommission (Bildungskommission NRW 1995). Die Schule wurde dort als „Haus des Lernens“ konzipiert, das auf die Bedingungen und Lebenslage der Kinder und Jugendlichen individuell reagieren und schon deshalb pädagogisch und funktional autonom handeln können muss.

Verantwortung heranzuführen¹ – entstehen Anforderungen, Schwierigkeiten und gerade im politischen Raum unter Umständen Konflikte.

Lehrerinnen und Lehrer müssen damit umgehen können. Sie müssen diese Konflikte ggf. auch pädagogisch fruchtbar machen. Hierfür sind sie nicht ausgebildet. Sie brauchen deshalb Unterstützung, Beratung und Hilfen. Hinzu kommt, dass politische Bildung und demokratische Erziehung zwar anerkanntermaßen zu den Grundaufgaben der Schule gehören, fachlich und professionell aber bisher immer noch als randständig bezeichnet werden müssen. Dies betrifft auch die Grundschule, bei der die Aufgabe der Erziehung für das Gemeinwesen und der politischen Bildung zwischen Sachkundeunterricht und Schulleben angesiedelt ist – mit großer Spannweite in Blick auf Themen und didaktisch-methodische Aufbereitung². Qualitätsverbesserung und Professionalisierung bedürfen in diesem Feld also besonderer Unterstützung und zusätzlicher Mittel.

Ein weiteres ist zu bedenken. Zu politischer Bildung gehört über Wissen und Urteilsfähigkeit hinaus der Aufbau demokratischer Gesinnung und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Überdauernde Einstellungen, Haltungen, wertgebundene Überzeugungen oder Motive werden allerdings nicht „gelernt“ wie mathematische Lösungsstrategien, Vokabeln oder historische Zusammenhänge. Ob Kinder Demokratie wichtig finden und später als Jugendliche und im Erwachsenenalter für sie eintreten wollen, hängt davon ab, wie wichtig und wie selbstverständlich demokratische Überzeugungen und demokratisches Verhalten als Qualität des gelebten Alltags sind, in der Schule und über die Schule hinaus – ob Demokratie nur als Lernstoff oder vielmehr als Lebensform erfahren wird. Von hier aus betrachtet geht es auch darum, die Schule als Teil der Zivilgesellschaft zu begreifen. Es geht also nicht allein um die unterrichtsbezogenen Leistungen der Schule und um den „Lernstoff“, sondern um die Schule insgesamt als Lebens- und Erfahrungsraum.

Wir sind überzeugt, dass der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ nicht nur durch seine Ziele, sondern auch durch seine Organisationsform zu einer solchen zivilgesellschaftlich ausgerichteten Umwandlung der Schule beitragen kann: Erstens verbindet das Förderprogramm durch seine Träger und Kooperationspartner fachliche und politische Öffentlichkeit miteinander; zweitens entspricht es durch das Zusammenwirken von Bund und Ländern dem demokratischen Föderalismus der Bundesrepublik und

¹ Flitner (1999), S. 257 und 259

² Vgl. hierzu George/Prote (1996)

kann regional verankerte Praxis mit der Ausbildung übergreifender Qualitätsmaßstäbe verknüpfen; drittens bildet es durch die Beteiligung von Staat und Zivilgesellschaft die Art von „Public-Private-Partnership“, die wir zur Unterstützung und Begleitung der Schule heute und morgen brauchen – gerade deshalb, weil es um eine neu ausbalancierte Integration staatlicher und zivilgesellschaftlicher Verantwortung für die Schule geht.

Dieses Lehrheft soll das „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ vorstellen und die mit ihm verbundenen Praxiserfahrungen aus den Grundschulen, die sich seit Beginn intensiv an diesem Wettbewerb beteiligen, in exemplarischer Auswahl als Anregungs-Pool für eigene Projektarbeit zugänglich machen. Wir beziehen uns bei der Niederschrift der konzeptionellen und theoriebezogenen Abschnitte dieses Textes auf unsere ausführliche Darstellung des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“¹ sowie auf das ibbw-Lehrheft zum Projekt „Soziale Schulqualität“², das Praxiserfahrungen aus dem Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens insgesamt zum Thema hat .

In einem ersten Teil wird „Demokratisch Handeln“ als pädagogischer Ansatz skizziert (1.) Der zweite Teil fasst überblicksartig die grundlegenden Erfahrungen mit der Entwicklung einer demokratisch gehaltvollen Schule durch Projekte demokratischen Handelns zusammen (2.). Der dritte Teil schließlich wendet sich beispielgebenden Projekten von Grundschulen aus den Wettbewerbsausschreibungen des „Förderprogramms Demokratisch Handeln“ zu. Als „Best-Practice“-Beispiele werden interessante Projekte in systematischer Perspektive und in fünf Themenkreisen geordnet knapp und anschaulich dargestellt (3.). Mit einem Ausblick (4.), einer kommentierten Literaturliste (5.) und weiteren Hinweisen zur praktischen Projektarbeit – einschließlich einiger Kontaktadressen interessanter Partner, Stiftungen und Programme für demokratisches Lernen und Handeln – schließt dieses Lehrheft.

¹ Vgl. hierzu unseren Artikel: Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. In: Beutel/Fauser (2001), S. 25–98. Insbesondere aus den grundlegenden Ausführungen dieses Textes zu „Demokratie und Erziehung in der Moderne“ (S. 27–46) wurden Textabschnitte für dieses Lehrheft entnommen.

² Beutel/Fauser (2002)

1. Demokratisch Handeln: Der pädagogische Ansatz

In diesem Kapitel wird der pädagogische Ansatz des Förderprogramms Demokratisch Handeln dargestellt und in die schulpädagogische Theorie-
diskussion eingeordnet.

Die Forderung nach einem erfahrungs- und handlungsbezogenen Lernen auch im Bereich von Demokratie und Politik, die das Förderprogramm Demokratisch Handeln bestimmt, ist nicht neu, sondern in einer ganzen Reihe von Konzepten und Positionen besonders in der reformpädagogischen Tradition erhoben und begründet worden. Folgende Gesichtspunkte greifen wir auf: Lernen durch Erfahrung (1.1.), die in der Denktradition des Pragmatismus¹ verwurzelte Idee der Demokratie als Lebensform (1.2.), die reformpädagogische Tradition in Deutschland (1.3.) und die Synthese dieser Traditionslinien im „praktischen Lernen“ (1.4.). Schließlich wird das Verhältnis von Jugend, Schule und Moderne diskutiert (1.5.). Mit einer Zusammenfassung (1.6.) schließt dieses Kapitel.

1.1 Lernen durch Erfahrung

Zunächst stellen wir dar, wie Erfahrungslernen, Handeln und Demokratie bei John Dewey in einem Bedingungs-zusammenhang gesehen werden. Dewey, ein Hauptvertreter der Philosophie des Pragmatismus, war als Sozialwissenschaftler und Pädagoge immer am praktischen Leben orientiert. 1894, nach seinem Ruf an die damals neu gegründete Universität Chicago, erlebt er die enorme wirtschaftliche Expansion und den sozialen Wandel dieser Industriemetropole. Ihr wirtschaftlicher Aufstieg bei gleichzeitiger Konzentration sozialer Probleme ist beispielhaft für das Werden der modernen „Großstadt“ in allen Facetten. Für Dewey bildete diese Stadt eine Art natürliches Untersuchungslabor für Folgen und Verlauf des sozialen Wandels dieser Zeit.

Dewey richtet mit finanzieller Hilfe einer Gruppe engagierter Eltern eine Versuchsschule ein, die „Laboratory School“, die von 1896 bis 1904 be-

¹ Pragmatismus (aus dem griech. Im Sinne von „Kunst, richtig zu handeln“) bezeichnet eine philosophische Denkrichtung, die auf Erkennen durch naturwissenschaftlich-experimentelle Methode und menschliche Erfahrung baut. Das praktische Leben und die darauf bezogenen Wissenschaften wie Soziologie, Psychologie und Pädagogik sind für den Pragmatismus daher erste Erkenntnisquellen.

standen hat¹. Ihr Konzept entspringt Deweys pragmatischer Philosophie und Pädagogik als Wissenschaften, die der Praxis und dem Handeln verpflichtet sind. Von grundlegender Bedeutung für das Verständnis von Erziehung und Demokratie ist die Kategorie der Erfahrung. „Jede Erfahrung“, so bestimmt Dewey diesen Begriff in seiner Schrift „Art as an Experience“, ist „das Resultat einer Interaktion zwischen einem Lebewesen und irgendeinem Aspekt seiner Umwelt“². Die Erfahrung hat immer zugleich eine aktive und passive Seite: „Die aktive Seite ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück“³. Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, desto größer ist ihr Wert. Bloße Betätigung führt noch zu keiner für das Lernen fruchtbaren Erfahrung⁴; wesentlich ist, dass das Handeln und seine Folgen sich mit Reflexion verbinden, Dewey fordert sogar ein „Maximum an Bewusstheit“ und an „intellektueller Verantwortung“ der Schüler für den eigenen Lernprozess.

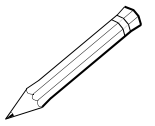
¹ Vgl. hierzu die kompakten Darstellungen bei Suhr (1994) und Bohnsack (1979)

² Dewey (1986), S. 230

³ Dewey (1993), S. 186

⁴ Vgl. hierzu auch: Fauser (2000)

Wie verknüpft Dewey Lernen, Handeln und Erfahrung?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

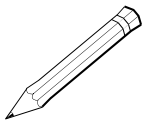
.....

.....

.....

.....

Inwieweit ist der Dewey'sche Erfahrungsbegriff noch aktuell? Wo liegen die Grenzen der „Erfahrung“ damals und heute?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.2 Demokratie als gemeinsam geteilte Erfahrung

Deweys Verständnis von Demokratie hängt mit dieser Auffassung von Handeln und Erfahrung unmittelbar zusammen. „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform. Sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“¹. Die Erfahrungen der Einzelnen und der Gesellschaft konstituieren wesentlich die Demokratie als Lebensform, als die menschliche Sphäre, die das Handeln des Einzelnen erst ermöglicht: Dem entspricht auch Deweys Überzeugung, Demokratie müsse eine Gesellschaft etablieren, bei der alle Mitglieder mitwirken und mitbestimmen können. Besonders wichtig ist hierbei die Reziprozität von Rechten und Pflichten: In der Demokratie sind alle Mitglieder verpflichtet, mitzuwirken und mitzubestimmen. Der Einzelne muss für die Demokratie Leistungen nach Maßgabe seiner Fähigkeiten erbringen und umgekehrt muss die demokratische Gesellschaft diese Leistung beim Einzelnen fördern. Schon deshalb soll die Beteiligung aller an der Demokratie angestrebt werden: „Wenn jedoch die Demokratie einen moralischen und idealen Sinn hat, so kann es nur der sein, dass für die Gesellschaft wertvolle Leistungen von allen verlangt werden, dass aber auch die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer besonderen Fähigkeiten allen gegeben wird“². Hier werden Bedeutung und Aufgabe der Erziehung sichtbar. Erziehung ist – mit Dewey gesprochen – in zweierlei Hinsicht wichtig. Sie ist ebenso „beständige Erneuerung der Erfahrung“³ im Wechsel der Generationen und zugleich notwendige Voraussetzung für die Demokratie. Denn die Demokratie setzt Erziehung in besonderer Weise voraus, da sie auf freiwilliger Bereitschaft und Überzeugung gründet. Dabei sind Kinder und Erwachsene insofern aufeinander angewiesen, als der Fortbestand des sozialen Lebens überhaupt ohne ein andauerndes Lehren und Lernen nicht denkbar ist. Schon das Zusammenleben als solches, der Umgang miteinander, hat eine erziehende Seite. Der Zusammenhang von Demokratie, Handeln und Erziehung in Deweys Sicht lässt sich insgesamt als eine „generative Praxis“⁴ bezeichnen, in der zum

¹ Dewey (1993), S. 121

² Dewey (1993), S. 165

³ Dewey (1993), S. 112

⁴ Vgl. hierzu Fauser (1991), der mit diesem Begriff das professionelle Handeln in der Schule beschreibt: „Generativ“ meint dabei einerseits den Aspekt des Hervorbringens im Sinne von aktiv und produktiv Lernen und andererseits das für die Schule typische Miteinander der Generationen mit dem Ziel des Lehrens und Lernens – also der Weitergabe und Förderung von Erfahrungen.

einen Erfahrungen und Lebensformen von einer Generation an die nächste weitergegeben, zum anderen beständig neue Formen der Konkretion von Erfahrung und Demokratie hervorgebracht werden.

Dabei ist Dewey davon ausgegangen, dass das alltägliche umgangsmäßige Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern, der gesellschaftliche „Naturzustand“, für die Erziehung nicht ausreicht. Denn für die Möglichkeit einer solchen „natürlichen“ Erziehung waren besonders die sozialen Verwerfungen der industriellen Moderne viel zu groß. Nicht jede Erfahrung, die das Leben ermöglicht oder auch aufnötigt, ist erzieherisch sinnvoll oder wünschbar. Hier sieht Dewey die Funktion der Schule: Ihre erste Aufgabe ist es, eine vereinfachte Umwelt bereitzustellen, sie muss die Komplexität der Moderne reduzieren. Ihre zweite Aufgabe besteht darin, den Einfluss wertloser Aspekte – wie Dewey das nennt – der existierenden Umwelt zu verringern. Schule ist also Erfahrungsraum und Schonraum zugleich. Ferner hat die Schule die Chance, Nachteile der sozialen Umgebung auszubalancieren. Indem sie so zur Gerechtigkeit beiträgt, erbringt sie eine elementare Leistung für die Demokratie. Sie muss es ermöglichen, dass jeder Gelegenheit findet, sich den Beschränkungen seiner sozialen Herkunft zu entziehen und in Berührung mit einer erweiterten Umgebung zu kommen.

Wie würden sie heute eine „Schule als Erfahrungsraum“ definieren?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

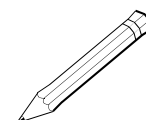
.....

.....

.....

.....

.....



Beschreiben Sie die positiven und die problematischen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der Schule heute machen können.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

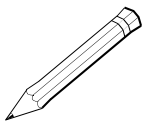
.....

.....

.....

.....

Sehen Sie in ihrer Umgebung Möglichkeiten, Elemente einer „Schule als Erfahrungsraum“ im Sinne Deweys umgehend zu verwirklichen? Wenn ja, welche sind dies?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wo muss Schule heute in besonderer Weise „Schonraum“ sein?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

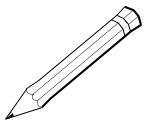
.....

.....

.....

.....

„Erfahrungsraum“ und „Schonraum“ zugleich zu sein, ist gerade für die Grundschule als Gemeinschaftsschule eine besondere Herausforderung. Wie sehen Sie das Spannungsfeld zwischen diesen beiden Polen in der Grundschule?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Insgesamt lässt sich Deweys Denken als „klassisch moderne“ Synthese europäischer und amerikanischer Traditionen und Erfahrungen verstehen. Als europäisch geprägter Idealist sieht Dewey aufklärende Vernunft und Mündigkeit als Mittel und Ziel individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Als Pragmatist sieht er im Handeln die wesentliche Quelle und den eigentlichen menschlichen Raum einer solchen Entwicklung. Erziehung, Schule und Demokratie werden durch das Handeln und durch die bildungswirksamen Erfahrungen, die aus dem Handeln entstehen, zusammengehalten. Eine auf dem Deweyschen Verständnis von Erfahrung und Erziehung beruhende Pädagogik ist „soziale Pädagogik“ in unmittelbarem Wortsinne: sie gründet auf das Miteinander von Menschen und dessen für das Lernen und die Erziehung nutzbaren Gehalt. Aber nicht nur die Erziehung, auch die Demokratie gewinnt in der Deweyschen Tradition ihre Berechtigung und ihren Wert nicht primär aus Regeln, Verfahren und Institutionen. Diese sind dem Wesen der Demokratie als „Lebensform“ nachgeordnet.

Dewey gibt uns eine Begründung für den Zusammenhang von Handeln, Erfahrung und Lernen. Allerdings wird ein Problem sichtbar, das uns immer deutlicher vor Augen tritt: Deweys Sicht der Moderne wird von der Vorstellung geprägt, die gesellschaftlichen Verhältnisse könnten auf allen Ebenen und in allen Bereichen nach dem Vorbild nichtentfremdeter, sinnvoller Handlungsverhältnisse gestaltet werden. „Demokratie wird damit zu einer Betrachtung der Gesellschaft unter pädagogischem Gesichtspunkt“¹. So überzeugend von daher Deweys Plädoyer für ein Lernen durch Erfahrung und eine Erziehung zur Demokratie ausfällt – das Spannungsfeld, mit dem wir es zu tun haben, ist umfassender und komplizierter. Es geht dabei um das Verhältnis von Demokratie und Politik in pädagogischer wie in gesellschaftlicher Hinsicht und um die Frage, in welcher Beziehung Handlungsverhältnisse des Einzelnen zu den Systemverhältnissen in Staat und Gesellschaft stehen.

¹ Bohnsack (1979), S. 88

Benennen Sie die wesentlichen Elemente der Demokratie nach Dewey.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

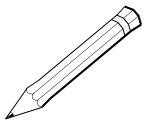
.....

.....

.....

.....

*Wo sehen Sie Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten zwischen Deweys
Demokratiethorie und der Begründung einer repräsentativen Demokratie
moderner Prägung wie der im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
verankerten?*



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.3 Die deutsche Tradition: Staat und Reformpädagogik

In diesem Abschnitt geht es darum, die Verbindung zwischen der amerikanischen Tradition der pragmatistisch orientierten Erziehungspraxis und der idealistisch geprägten deutschen Pädagogik aufzuzeigen. Das ist wichtig, weil die anhaltend schwierige Stellung politischer Bildung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Pragmatismus (im Sinne von Lernen durch Handeln) und Idealismus (Lernen durch Unterweisung) zusammenhängt. Bis heute ist politisches Lernen im Unterricht überwiegend eine „belehrende Kunde“ geblieben: „Sozialkunde“ oder „Gemeinschaftskunde“ und andere Bezeichnungen in den Sekundarschulen, „Sachkunde“ oder „Heimatkunde“ als Bezeichnungen fachbezogenen Lernens von Politik in der Grundschule zeugen von diesem Verständnis.

Im reformpädagogischen Denken Georg Kerschensteiners wird dies auf prägnante Art sichtbar. Die Theorie der „staatsbürgerlichen Erziehung“, wie sie von Kerschensteiner in der Weimarer Republik geprägt worden ist, stellt ein deutsches Pendant und zugleich ein Gegenstück zum Pragmatismus John Deweys dar. Kerschensteiners Antwort auf die Moderne und ihre Fliehkräfte ist nicht die „Demokratie als Lebensform“, sondern die Idee des sittlichen Staates: Der Staat ist das höchste sittliche Gut. Deshalb hat die staatsbürgerliche Erziehung die Aufgabe, die „sittliche Idee des Staates“ zu verwirklichen. Jedoch stimmen Ideal und Wirklichkeit nicht überein. Vor allem egoistische Motive einzelner Bürger stehen für Kerschensteiner im Widerspruch zur Idee des sittlichen Staates. Deshalb gilt für ihn: Erst indem er seine egoistischen Triebe zurücknimmt, wird der einzelne Bürger zum Staatsbürger. Begriffe wie Ritterlichkeit, Fairplay, Verantwortung, Hilfsbereitschaft und Dienst gehören folglich in den Katalog staatspädagogischer Tugenden. Diese Tugenden können nach Kerschensteiner nur durch „Arbeit“ gefördert werden: An einer praktischen Aufgabe, die er zweckmäßig, sachgerecht und sorgfältig ausführen können muss, lernt der Einzelne über die Kunstfertigkeit und das Handwerk hinaus auch die sittlichen Werte und Tugenden, auf die der Staat angewiesen ist. „Das Kernstück von Kerschensteiners Idee der politischen Bildung ist die Arbeitsgemeinschaft.“¹ Der wahre Staat ist nichts anderes als eine umfassende, sittlich hoch stehende Arbeitsgemeinschaft“. Diese Vorstellung begründet auch die herausragende Bedeutung der Schule als „praktische“ Schule: „Nur in der praktischen Schule ... entwickeln sich die sozialen Triebe zu kräftigen Willensgewohnhei-

¹ Wilhelm (1979), S. 109

ten, ... nur in einer solchen Schule entwickelt sich der rechte Begriff des gemeinnützigen Verbandes, den wir Staat nennen“¹.

Vergleicht man nun die beiden Entwürfe politischer Erziehung, dann zeigt sich: Wo bei Dewey in einer demokratischen Gemeinschaft das „self-government“ seinen Platz hat, da wird bei Kerschensteiner der Staat gesetzt. Vergleicht man beide, dann mag uns Deweys pragmatisches Demokratieverständnis zwar als idealistisch überhöht erscheinen. Kerschensteiners Idealismus indessen bleibt obrigkeitlich-autoritativ gefesselt. In der Weimarer Republik wird der Kerschensteinersche Begriff der „Staatsbürgerlichen Erziehung“ zum Konzept der „Staatsbürgerkunde“ entwickelt. Die „Reichsschulkonferenz“ von 1920 beschließt die Einführung eines eigenständigen Schulfaches Staatsbürgerkunde, das jedoch „... in der Schule als Instrument der Erziehung zur Demokratie nie wirklich verankert werden konnte“.² Ob dabei der Ansatz Kerschensteiners wirklich „bruchlos weitergeführt“³ wurde, wie dies in der Theoriegeschichte der politischen Bildung dargestellt wird, ist zumindest fragwürdig. Denn der für das Konzept Kerschensteiners bedeutsame Anteil an Praxis, ja Handwerk, spielt zu diesem Zeitpunkt keine maßgebliche Rolle mehr. Vielmehr kommt es zu einer Spaltung zwischen Arbeitslehre als Handwerk und Staatsbürgerkunde als Belehrung. Dennoch: Für politische Bildung und Demokratie lernen ist diese Tatsache bedeutsam, weil in ihr das oftmals noch heute praxisprägende Verständnis von Politik als Unterrichtsfach im Sinne von Institutionenkunde und Zeitgeschichte erkennbar ist.

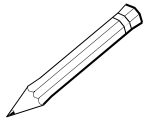
Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Zeit der Weimarer Republik wirkt demokratiepädagogisch zwiespältig. Zwar ist es gelungen, die politische Erziehung in der Schulpädagogik und der reformpädagogischen Diskussion zu verankern. In der Schule findet allerdings die Demokratie als tätige und täglich neu zu gewinnende Praxis nicht den angemessenen Platz.

¹ Kerschensteiner nach Flitner/Kudritzki (1961), S. 206

² Kuhn/Massing/Skuhr (1993), S. 56

³ a. a. O.

Wie schätzen Sie die aktuelle Lage von politischer Bildung und Demokratie lernen an der Schule ein?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.4 Praktisches Lernen von Demokratie und Politik

Zwischen dem Förderprogramm Demokratisch Handeln und den durch Dewey und Kerschensteiner repräsentierten pädagogischen Traditionen besteht keine direkte, sondern eine indirekte Verbindung. Die Konzeption von „Demokratisch Handeln“ als politisch gehaltvollem Erfahrungslernen steht im Zusammenhang mit der breiten Wiederbelebung und Neuaufnahme reformpädagogischen Denkens in den 1980er Jahren. Für das Förderprogramm Demokratisch Handeln bildete dabei das Schulentwicklungsprojekt „Praktisches Lernen“ den unmittelbaren Vorläufer. Dessen Ziel war es, das Lernen um eigenes Tätigsein und die aktive Auseinandersetzung mit der Welt zu erweitern. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Verbindungselemente zwischen Demokratisch Handeln und Praktischem Lernen angesprochen.

Der Begriff Praktisches Lernen betont zum einen den konstruktiv-praktischen Zug des Lernens, das eigene Handeln, Probieren, Erkunden und Gestalten. Zum anderen hebt er die für sinnerfüllt-lebensdienliches Lernen notwendige Beziehung zu gesellschaftlich und kulturell wichtigen Themen und Aufgaben hervor. „Praxis“ wird also in einem doppelten Sinn verstanden: Erstens meint „Praxis“ eigenes Tätigsein und eigene Wirksamkeit der Lernenden, durch welche bildungsbedeutsame Erfahrungen ermöglicht werden. Zweitens zielt der Begriff auf die gesellschaftlich bedeutsamen Praxen, für die sich das schulische Lernen öffnen soll. „Praktisches Lernen“ findet demnach dann statt, wenn das Lernen Erfahrungen ermöglicht, die aus eigenem Tätigsein in gesellschaftlich bedeutsamen Zusammenhängen erwachsen: „Praktisches Lernen will also die auch in der Schule immer wieder ausgeblendeten Dimensionen des Lernens rehabilitieren und das, was in der pädagogischen Tradition mit Erfahrung, Handeln oder Lebensbezug umschrieben wird, zur Geltung kommen lassen“¹.

Hinter dem Begriff Praktisches Lernen steht jedoch nicht nur ein wissenschaftliches Konzept, sondern auch ein praxiswirksames Entwicklungsprogramm. Zwischen 1983 und 1995 hat die Robert Bosch Stiftung Schulen und Projekte in ganz Deutschland in Zusammenarbeit mit der Projektgruppe Praktisches Lernen² gefördert. Bereits in diesem Programm zeigte sich, dass in der Schule politisch bedeutsame Themen des Gemeinwesens eine Rolle spielen: Ökologische Fragen, der Umgang mit der Atomenergie, die ge-

¹ Fauser/Konrad/Schönig (1998), S. 18

² Vgl. hierzu den Internet-Auftritt des Service-Pools „Praktisches Lernen“ an der Universität Jena, der Informationen und Materialien anbietet: www.pl-jena.de

schichtliche Verantwortung für Erbe und Folgen des „Dritten Reiches“ sind beispielhafte Projektthemen, die im Zusammenhang des Praktischen Lernens fächerübergreifend bearbeitet worden sind. Um das damit sichtbar gewordene Veränderungspotenzial der Schule zu stützen und zu stärken, wurde das Instrument wettbewerbsähnlicher Förderpreise für Praktisches Lernen entwickelt und eingesetzt.¹ Auch bei diesem Programm und seinen Ausschreibungen spielten Grundschulen eine bedeutsame Rolle. In der Förderpraxis des „Praktischen Lernens“ waren die Grundschulen mit einem Anteil von 20,8% vertreten. Dabei standen diese Projekte oft „...mit traditionsreichen pädagogischen Konzepten in Zusammenhang“² – bspw. der Freinet-Pädagogik oder einem an Maria Montessoris Pädagogik orientierten Lernverständnis.

Drei Aspekte des Praktischen Lernens (als Begriff und als Schulentwicklungsprojekt) sind für das Förderprogramm Demokratisch Handeln prägend:

- Die Besinnung auf zeitgemäße Formen des Erfahrungslernens;
- die Einsicht, dass „Demokratie lernen“ nicht in einem Fach aufgeht;
- die mit dem Praktischen Lernen entwickelte Verbindung von konkreter Unterstützung schulischer Projekte mit wissenschaftlicher Reflexion.

Die grundlegende These, auf der nun der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ aufbaut, lautet: Für politische Bildung und Demokratie lernen ist es unerlässlich, den Unterricht durch ein praktisches Lernen mit eigenem Tätigsein und durch eigene Erfahrung zu erweitern und zu bereichern. Ganz besonders im politischen Bereich ist ein praktisches Lernen notwendig, weil ein wirkliches Verständnis des Politischen als der eigentlichen Sphäre des Handelns nicht möglich ist ohne die Erfahrung von Interessengegensätzen und Interessenausgleich, von Widerständen und Misserfolgen, von öffentlicher Auseinandersetzung und Rechenschaft, von Überzeugen und Überzeugtwerden, von Mehrheitssuche und Minderheitenschutz.

In welcher Form findet ein solches Lernen statt? Es gibt eine Fülle an Traditionen, Konzepten und praktischen Beispielen, die ein erfahrungs-

¹ Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (1991); Projektgruppe Praktisches Lernen (1998); Beutel/Fauser/Schönig (1999). Noch heute arbeiten regionale Fördervereine zum Praktischen Lernen. Eine Stiftung „Praktisches Lernen“ eines Münchener Verlagshauses schreibt zudem regelmäßig weiterhin solche Förderpreise Praktischen Lernens (Der goldene Floh) aus.

² Projektgruppe Praktisches Lernen (1998), S. 75

haltiges Lernen beschreiben helfen und als Anregungsquelle für didaktische und methodische Arrangements praktischen Lernens hilfreich sind. Wir verwenden dafür im weiteren den Begriff „Projekt“. Das Wort Projekt hat seine Wurzel im lateinischen Verb *proicere*, womit soviel gemeint ist wie: vorwerfen, entwerfen, hinauswerfen. Es schließt eine Absicht, einen Plan und ein zu erreichendes Ziel schon von dieser Bedeutungsquelle her ein. Es geht also um „Aufgabenlösung“¹.

Zusammenfassend kann man sagen, dass mit den jährlichen Ausschreibungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln unter dem Blickwinkel des praktischen Lernens in Demokratie und Politik beispielhafte Projekte aufgegriffen werden, bei denen sich Schule und Jugendliche für die Lösung konkreter Aufgaben des Gemeinwesens engagieren – im Unterricht, im Schulleben und über die Schule hinaus.

Konzipieren Sie eine Projektidee für „praktisches Lernen“ in der Grundschule.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¹ Kaiser (1995), S. 547

1.5 Voraussetzung: Kindheit, Jugend und Schule aus heutiger Sicht

In diesem Abschnitt geht es darum, aus der Perspektive des Konzeptes „demokratischen Handelns“ grundlegend nach der „Kindheit“, der „Jugend“, der „Schule“ und der „Politik“ zu fragen.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für das Förderprogramm Demokratisch Handeln ist die Überzeugung, dass die üblichen Formen des Unterrichts und der politischen Bildung nicht ausreichen, um die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und demokratisches Engagement zu fördern.¹ Das Lernen muss durch eigenes Handeln und Erfahrung erweitert werden. Aber wie ist eine solche bildungs- und lerntheoretisch begründete Forderung angesichts der für die Moderne prägenden strukturellen Realitäten im Verhältnis zwischen Kindheit, Jugend, Schule und Politik einzuschätzen? Die folgenden Überlegungen zeigen, dass man mit einem solchen Programm mit Schwierigkeiten rechnen muss, die mit der typisch modernen Lage von Kindheit, Jugend, Schule und Politik unmittelbar zusammenhängen.

Kindheit, Jugend, Schule, Politik

Die Kindheit, genauer gesagt die für die Grundschulzeit kennzeichnende Entwicklungs- und Lebensspanne zwischen dem sechsten und dem elften Lebensjahr wirft für Kinder in besonderer Weise Fragen der Entwicklung einer eigenen Moralität und der Beziehungen zu sozialen Gruppen – insbesondere zu Freundinnen und Freunden in der Gleichaltrigengruppe und damit vor allem in den Jahrgangsklassen der Grundschule – auf. Das Lernen in der schulischen Gemeinschaft und die auf das Soziale und die Gruppe bezogenen Lernerfahrungen treten dabei in Konkurrenz zum schulischen Leistungsprinzip und zum Curriculum der Schule.

Hinzu kommt für die Grundschule am Beginn des 21. Jahrhunderts eine Fülle an Randbedingungen, die die Entwicklung und das Lernen der Kinder beeinflussen: Dazu gehören veränderte familiäre Lebensbedingungen, insbesondere die Zunahme von kleinen Familien, getrennt lebenden und damit allein erziehenden Eltern, die zunehmende Berufstätigkeit von Müttern und einem in der Gesamttendenz positiveren Erziehungsstil. Dieser Wandel eröffnet „... sowohl Chancen als auch Gefahren für die Persönlichkeits-

¹ Vgl. hierzu Beutel (1990, 1996), Beutel/Fauser (2001; 2005) Edelstein/Fauser (2001) und Himmelmann (?2004)

entwicklung von Kindern“¹. Die Grundschule muss sich zudem mit der steigenden sozialen Disparität und dem bedrohlichen Politikum anhaltender Massenarbeitslosigkeit auseinandersetzen, das die Lebensrealität vieler Kinder überschattet. Insbesondere die Armut erscheint verstärkt als Bedrohung für die Lebenssituation vieler Kinder gerade aus Sozialschichten, in deren Umfeld sich mehrere Faktoren sozialer Ungleichheit überschneiden: „Kinder, die im Elternhaus Arbeitslosigkeit, Armut und Transferbezüge erfahren und mit der Perspektive konfrontiert sind, möglicherweise später selbst von Arbeitslosigkeit und von Armut bedroht zu sein, verlangen ... besondere öffentliche Aufmerksamkeit“, bilanziert jüngst der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung².

Ein weiterer Faktor liegt in der immensen Bedeutungszunahme neuer Informationstechnologien und Medien sowie im Freizeitverhalten und den damit einhergehenden Erfahrungen. Die Bilanz gerade auch für die Erziehung zur Verantwortung und zum sozialen Lernen in der Grundschule stärkt die Bedeutung der Lern- und Handlungsfelder, die sich auf Sozialität, ethisches Lernen, Verantwortungserziehung und die Herausbildung und Förderung demokratischer Kompetenzen richten: „Auch die Grundschule selber muss ihren pädagogischen Auftrag noch ernster nehmen als bislang und sich engagiert für die Bedürfnisse der ihr anvertrauten Kinder einsetzen.“³

So geht die Pädagogik der Grundschule davon aus, dass gemeinschaftsbezogenes Handeln und soziale Erfahrungen in der Gleichaltrigengruppe für Kinder in den entwickelten westlichen Gesellschaften vor allem in der Schule, weniger denn je in der Familie gemacht werden können. Die Individualisierung des Aufwachsens und die Pluralisierung der Lebenswelten der Erwachsenen betreffen auch die Kinder: „Indem die Grundschule die Erfahrung der Zugehörigkeit ermöglicht, ... setzt sie ein Gegengewicht zur Vereinzelung“⁴. Von daher betrachtet ist das gegenwärtige Verhältnis der Grundschule zum sozialen Lernen, zur politischen Bildung und zur demokratischen Erziehung vor allem von der Anforderung geprägt, Integration und Differenzierung zugleich zu ermöglichen – also der Spezifik und Besonderheit der Lern- und Lebensbedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler im einzelnen besondere Aufmerksamkeit zu widmen und daran Konzepte der Lernförderung und Individualisierung zu knüpfen. Zugleich ist der Umgang mit

¹ George/Prote (1996), S. 33

² BMFSFJ (2005), S. 79

³ George/Prote (1996), S. 46

⁴ Faust-Siehl et al. (1996), S. 20

Heterogenität Anlass und Aufgabe für die Integration der verschiedenen Lebenspraxen und biographisch-sozialen Bedingungen, mit denen die Kinder in die Grundschule eintreten.

Mit der Jugend schließlich bahnt sich individuell und gesellschaftlich der Wechsel der Generationen an. Das Jugendalter bringt neben der körperlichen Reife die Fähigkeit zu abstraktem, an Prinzipien orientiertem Denken mit sich und bedeutet die Entdeckung der eigenen Subjektivität und Individualität. Jugendliche müssen einen eigenen Stand aufbauen und begründen. Sie sind deshalb oftmals auf ganz besondere Weise Platzhalter und Träger sowohl für die Chancen wie für die Risiken einer kritischen Erneuerung der Kultur. Vielfach entzündet sich die Auseinandersetzung mit individuellen Orientierungsproblemen gerade an denen der Gesellschaft. Orientierungsprobleme der Jugendlichen in Blick auf sich selbst, aber auch hinsichtlich der Gesellschaft lassen sich aus diesem Grund hier kaum auseinander halten. Als Ausdruck und Folge seiner besonderen „Entwicklungsaufgabe“ (Erikson) führt das Jugendalter in psychologischer Sicht auf die Alternativen „Abwanderung“ (im Sinne der inneren und äußeren Abkehr von Konventionen, von öffentlichen Problemen und Institutionen) und „Widerspruch“ (im Sinne des Protests gegen das Bestehende). Deshalb gibt es in der Jugend immer beides: Den Rückzug in die Privatheit und den Protest, die depressive Resignation und die Rebellion. So sehr also einerseits gilt, dass Jugendliche in den Raum der gesellschaftlichen Aufgaben hineintreten, so gilt ebenso, dass dieser Eintritt mit einem kritisch-distanzierenden Gestus oder einem potentiellen Desengagement verbunden ist.

Diese intergenerativ angelegte Distanz zwischen Jugend und Politik muss zudem grundlegend als eine strukturell bedingte Folge der Funktionsteilung in der heutigen Gesellschaft gesehen werden. Moderne Gesellschaften lassen sich nicht als „direkte“ Demokratien organisieren, dazu ist die Komplexität der Probleme und Verhältnisse zu groß. Auch eine unmittelbare Öffentlichkeit gibt es nicht. Gerade in einer Parteiendemokratie wird die Politik zu einer speziellen Funktion. Sie sucht mit eigenen Mitteln und Wegen, Themen und Gewichtungen die öffentliche Meinung zu beeinflussen und zu instrumentalisieren. Politik wird selbst mehr und mehr professionalisiert, in ihren inneren Abläufen autonom und oft gewollt undurchsichtig. Besonders für Kinder und Jugendliche ist die Politik deshalb für eigene Erfahrungen und Mitwirkung nicht mehr zugänglich. Unter dieser Erfahrungs- und Praxisferne leidet nun auch die Schule.

Was ist nun gemeint, wenn individuelle Orientierungsprobleme im Jugendalter sich an gesellschaftlichen Problemen entzünden? Jugendliche sind psychologisch gesehen wegen ihrer moralischen und intellektuellen Sensibi-

lität für solche Fragen besonders ansprechbar, die aus soziologischem Blickwinkel betrachtet dem politischen System und vor allem den Parteien zugedacht werden. Jugendliche zeigen oft ein leidenschaftliches Interesse für Fragen der Gerechtigkeit und der Moral; sie sind dabei, die philosophische und politische Dimension dieser Probleme für sich zu entdecken und haben an ihren persönlichen Überzeugungen zu arbeiten. Jugendliche sind empfänglich für utopische Entwürfe und anfällig für Ideologien, die Orientierung für die eigene Zukunft bieten und zumindest subjektiv eine Möglichkeit eröffnen, den zunehmenden Druck der wachsenden Komplexität des gesellschaftlichen Umfeldes zu verringern.

Psychologisch ist also damit zu rechnen, dass Jugendliche sich der Politik interessiert zuwenden; ebenso ist indessen eine hochambivalente Einstellung zur politischen Praxis zu erwarten: Dem jugendlichen Erwartungshorizont entspricht es, Politik als moralische Institution zu betrachten und ihr öffentliches Erscheinungsbild an dieser kontrafaktischen Erwartung zu messen. Politik dagegen erzwingt den Konsens im Alltag, in den Entscheidungskorridoren, die von den möglichen Mehrheiten und den Machtverhältnissen begrenzt werden. Für Politiker erwächst das moralische Handeln aus der Notwendigkeit, zwischen Idealziel und vorgegebenen Bedingungen zu vertretbaren und mehrheitsfähigen Entscheidungen kommen zu müssen. Die Erfahrung dieser Diskrepanz und der Umgang damit im politischen Kampf um die Macht sowie in der Auseinandersetzung mit immer anfechtbaren praktischen Lösungen, bestimmt den politischen Begriff der Verantwortung. Für Jugendliche kann ein realpolitischer Pragmatismus – der für Politiker die eigentliche moralisch-praktische Bewährungsprobe bedeutet – als zynisches Spiel um die Macht und als moralischer Relativismus erscheinen. Kritische Analysen der demokratiepolitischen Folgen der Modernisierung und der Globalisierung¹ machen deutlich, dass eine solche Einschätzung keineswegs als Resultat einer entwicklungsbedingten Verzerrung des Urteils abgetan werden kann, sondern zumindest wesentliche Teilaspekte der politischen Wirklichkeit trifft.

Wie verhält sich die Schule als Institution zu den jugendpsychologisch begründeten Erwartungen Ihrer Schülerinnen und Schüler? Die heutige allgemeine Pflichtschule beruht auf einer historischen Entwicklung, in deren Verlauf Leben, Arbeit und Lernen immer mehr voneinander getrennt wurden. Die Schule vergrößert aufgrund dieser Trennung die Distanz von Kindern und Jugendlichen zur gesellschaftlichen Praxis und damit auch zur Politik. Die Schule als Institution sorgt also auch dafür, dass das Lernen aus dem

¹ Butterwegge (1999), Dahrendorf (2002), Sennett (1998)

Alltag ausgegrenzt wird und praktische Erfahrungen kaum gemacht werden können. Dieser Grundsachverhalt der Erfahrungsferne und der institutionellen Ausgrenzung des Lernens durch die Schule steht in einer starken Spannung zu der Aufgabe der Schule, durch Bildung zum demokratischen Engagement und zur verantwortlichen politischen Mitwirkung beizutragen. Denn die Frage danach, ob und wie weit sich Kinder für das Soziale, Gesellschaftliche und die Politik interessieren und wie Jugendliche sich für die Demokratie einsetzen, hängt auch davon ab, wie Schule und Gesellschaft praktisches Engagement für die Demokratie bewerten. Es geht also auch darum, demokratisches Lernen und Handeln als wichtige Bestandteile von Bildung und Lernen aufzufassen und anzuerkennen.

Fassen wir zusammen: Die heutige Schule steht vor einer spannungsvollen Doppelaufgabe – das betrifft mit stufenspezifischen Varianten die Grundschule ebenso wie die Sekundarschulen. Erstens muss sie dem alltagsentlasteten Wissenserwerb und dem distanzierten Nachdenken auch im Verhältnis zur Politik und zur Erfahrungswelt der Älteren Raum geben. Eine solche kritische Offenheit nicht nur hinzunehmen, sondern aktiv zu fördern, ist für die bis heute obrigkeitlich geprägte deutsche Schultradition noch wenig selbstverständlich. Sie bildet aber ein notwendiges Element von Bildung und Mündigkeit. Zweitens muss die Schule aber ebenso dem fortschreitenden Erfahrungsverlust gegensteuern, der für das Aufwachsen und Lernen heute charakteristisch und problematisch geworden ist – und das beginnt bereits in der Grundschule, ja prinzipiell im vorschulischen Bereich.

Schule muss damit auch eine ihrer ureigenen Tendenzen korrigieren – die Tendenz, alle Bereiche und Themen der Welt in weltbereinigten Lehrstoff zu transformieren.

Welches sind die Entwicklungen und Spannungsfelder von „Kindheit“ in der Gegenwart, die gerade Grundschulen in Blick auf Sozialerziehung und das Lernen für die Demokratie ansprechen?



.....

.....

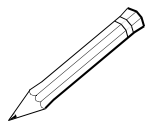
.....

.....

.....

.....

Welche besonderen Entwicklungstatsachen fordern Jugendliche heraus, sich für politische Aufgaben und Probleme einzusetzen?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wo liegt das Kernproblem der Schule der Moderne zwischen ihrer Doppelaufgabe als „Schonraum“ und zugleich gesellschaftlich aktuellem Erfahrungsraum?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.6 Demokratisch Handeln in Unterricht, Schulleben und über die Schule hinaus

Unsere Überlegungen sollten die komplizierte Aufgabe verdeutlichen, vor der die Schule heute steht, wenn sie das Lernen von Demokratie und demokratisches Handeln ermöglichen soll: Zum einen muss sie die kritische Auseinandersetzung mit den herrschenden Verhältnissen fördern. Zum anderen muss die Schule demokratische Erziehung mit praktischem Lernen verbinden, also nicht nur Wissen über Politik, sondern die Erfahrung des Politischen ermöglichen. Beides ist notwendig: ohne die Erfahrung des Handelns im politischen Raum kann ein Verständnis für das Politische und können konkrete Gestaltungsperspektiven nicht entstehen; die kritische Analyse aus der Distanz allein genügt also nicht. Sie ist aber unerlässlich, damit sich gegenüber dem Sog der Verhältnisse im praktischen Engagement eigene Perspektiven bilden, damit bürgerliche Mündigkeit im Wechselspiel von Handeln, Erfahrung und kritischem Urteil entstehen kann. Diesen Zusammenhang betrachten wir auf drei Ebenen: dem Unterricht, dem Schulleben und dem Verhältnis der Schule zur sie umgebenden Gemeinde.

- *Unterricht:* Mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln werden Unterrichtsbeispiele gesucht und gefördert, die kritische Offenheit mit praktischem Engagement verbinden. Dies verlangt eine Öffnung des Unterrichts hin auf Bereiche, in denen für Kinder und Jugendliche eine eigene aktive Mitwirkung an gesellschaftlich bedeutsamen Themen möglich ist. Das hat zur Folge, dass auch die Grundschule sich auf Probleme und Aufgaben der praktischen Politik einlassen muss: z. B. Fragen der Umweltpolitik, der Multikulturalität, der Integration oder der Entwicklungspolitik im Bereich der Sachkunde. Viele dieser Probleme sind ohnehin im Alltag unübersehbar präsent und werden von Kindern und Jugendlichen in die Schule hereingetragen. Gerade im Deutschunterricht, in Sachkunde und im Fachbereich von Ethik und Religion gibt es bemerkenswerte Beispiele für demokratisches Handeln und Lernen in der Grundschule.
- *Schulleben:* Auf einer zweiten Ebene kommt die Schule insgesamt mit ihren Möglichkeiten als sozialer und politischer Erfahrungsraum in den Blick. In diesem Zusammenhang muss auch nach der Mitwirkung im Rahmen der formalen Schulverfassung gefragt werden – soweit in den Grundschulen hierzu substanzielle Modelle und Erfahrungen vorliegen. In der Regel begrenzt sich das dort auf das Vermittlungs- und Vertrauensamt des Klassensprechers, das in der Praxis unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten oftmals dysfunktional gehandhabt

wird¹. Bei der Schülerschaft vor allem in den Sekundarschulen begrenzen sich Aktivitäten der Schülermitverantwortung oft auf Schülerzeitungen, Hilfsdienste und Mitarbeit bei Festen und Feiern. Von einer echten Mitbestimmung kann deshalb nicht gesprochen werden. Gemeinhin gilt die Schulverfassung noch immer als „Synonym für aufwändigen Leerlauf“². Das zeigt sich auch in den Ergebnissen unserer Ausschreibungen: Schulische Gremien und Formen der gesetzlich institutionalisierten Mitbestimmung spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle. Wenn aber die Schule als demokratischer Lern- und Erfahrungsraum verstanden wird, braucht sie eine „institutionelle Öffnung“, bei der die Mitwirkung an der Gestaltung der Institution als politische Bildung und soziales Lernen begriffen, die Schule mit Hartmut von Hentig als „polis“, als Handlungszusammenhang³ verstanden wird. Den sich hier bietenden Möglichkeiten demokratischen Lernens und Handelns wird in unserem Wettbewerb ein zunehmendes Augenmerk geschenkt: Von der Ausgestaltung von Klassen- und Gemeinschaftsräumen, über die Pausenversorgung zu Mediationsgruppen und Schulfernsehen und -rundfunkproduktionen. Diese Dimension demokratischen Lernens und Handelns spielt in den bislang im Rahmen des Wettbewerbs „Demokratisch Handeln“ vorgelegten Beiträgen und Beispielen aus Grundschulen eine Rolle.

- *Schule und Gemeinde*: Betrachtet man die Schule als Ganze, als soziales Institut in einer Kommune, zeigt sich die dritte Ebene: Schule wird dann nicht mehr nur als „Unterricht“ und auch nicht allein als vom gesellschaftlichen und kommunalen Leben separierter eigener Lebens- und Erfahrungsraum verstanden. Jetzt ist nach der Stellung und der Bedeutung der Schule in der „Polis“ zu fragen. Welche Möglichkeiten haben und nutzen Schulen, selbst Teil der Gemeinde, der Region, der politischen Öffentlichkeit zu werden und demokratische Verantwortung zu zeigen? Zu denken ist an die Kooperation mit außerschulischen Experten, mit Behörden, Betrieben, Institutionen, an die Verbesserung

¹ George/Prote diagnostizieren das Thema Klassensprecher in der Grundschule als „... das augenfälligste Beispiel einer Missachtung demokratischen Lernens in der Grundschule. Die Erfahrungen ... reichen vom Missbrauch bis zur gleichgültigen Vernachlässigung der Sprecherfunktion“ (1996), S. 141

² Knab (1987), S. 248

³ In Hartmut von Hentigs Vorstellungen von Schule (1993, 1999) und deren Aufgabe spielt der „Polis“-Gedanke seit Jahren eine zentrale Rolle. Er versucht, ein humanistisch geprägtes Lernideal mit der angelsächsisch-pragmatischen Tradition in der Linie John Deweys zu verbinden.

des Umgangs zwischen ethnischen Gruppen, an Partnerschaften mit anderen Schulen – auch im Ausland –, an die längerfristige Auseinandersetzung mit ökologischen Fragen der Region oder mit kommunalpolitischen Themen. Dieser Aspekt der Schule spielt in den Ergebnissen unserer Ausschreibungen ebenfalls eine bedeutende Rolle. In der Grundschule kommt hierbei besonders Fragen der Lokal- und Kommunalpolitik, aber auch die Auseinandersetzung mit einem erstarkenden Bewusstsein für die Rechte von Kindern¹ und der kommunalpolitischen Ausprägung der Kinderrechtsfrage eine herausragende Rolle zu.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Demokratisch Handeln richtet sich auf die Schule als Ganzes und ist nicht als nur ein Strukturmerkmal schulischer Bildung isoliert erfassbar. Der Wettbewerb Demokratisch Handeln versucht Schulprojekte auf der Ebene von Unterricht, Schulleben und im Verhältnis von Schule und Gemeinde aufzugreifen, zu stärken, ihre Wirksamkeit sowie ihre Wahrnehmung und Anerkennung in der Öffentlichkeit zu erhöhen. Damit soll der Erfahrungsferne schulischen Lernens gegengesteuert werden. Zugleich soll die Reformdiskussion in Blick auf das Thema „Demokratie lernen“ aus der Schulpraxis selbst heraus intensiviert werden.

Die grundlegenden Theorieelemente dabei sind der reformpädagogische Ansatz des Erfahrungslernens und die Konzentration auf die Schule als pädagogischer Zusammenhang, als Ganzes. Das Erfahrungslernen nimmt dabei den pragmatischen Ansatz John Deweys und reformpädagogische Ansätze auch der deutschen Tradition auf. Seit Ende der 70er Jahre werden diese Traditionslinien der Reformpädagogik in Deutschland durch das Konzept des praktischen Lernens aufgegriffen und an Erfordernisse heutiger Schulpraxis angepasst.

¹ Vgl. hierzu: Carle/Kaiser (1998), Wegener-Spöhring (2003).

Welche Themen, Aufgaben, Unterrichtseinheiten oder Projekte aus Grundschulen sind Ihnen bekannt?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Greifen Sie ein aktuelles Thema oder eine Herausforderung von Demokratie und Politik heute auf und versuchen Sie, dafür mögliche Projektarrangements für die Ebene des Unterrichts, des Schullebens und des Zusammenwirkens von Schule und Gemeinde zu konkretisieren.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Demokratie lernen, Demokratisch handeln und die Grundschule: zum aktuellen Diskussionsstand

Die Ergebnisse des Förderprogramms Demokratisch Handeln legen es nahe, die tradierte Sicht auf das Lernen von Politik und Demokratie zu variieren. Entgegen der Erwartungen in Theorie und Didaktik politischer Bildung, die immer noch dahin tendieren, dass die schulische Auseinandersetzung mit Demokratie und Politik bevorzugt kognitives Lernen im engeren Sinne meint und deshalb schwerpunktmäßig in die Sekundarstufen der Schule gehört, während die Grundschule einen gegenstandsbezogenen Bereich im Feld der Sachkunde nutzen muss, belegt das Förderprogramm Demokratisch Handeln, dass Grundschulen hierzu einen eigenen wichtigen Beitrag leisten. Sie haben dort von Anfang an eine sichtbare Rolle gespielt.¹

Die jüngere Diskussion zum Sachunterricht in der Grundschule fokussiert eine anthropologische Grundlegung, derzufolge dieser Unterricht und seine Didaktik zur „Personwerdung“ beitragen müssen – also „Enkulturation“ und „Individuierung“ befördern soll². Damit ist ein Anknüpfungspunkt für eine auf „demokratische Handlungskompetenz“ zielende Sichtweise gegeben. Inwieweit die Schulpraxis dieser didaktischen Modernisierung folgt, muss hier offen bleiben.

Projekte demokratischen Handelns und damit eine demokratiepädagogische Orientierung in Blick auf die Verbesserung von Schule durch ein auf Verstehen und Handeln zielendes Lernen stellen – zusammenfassend gesprochen – gerade für die Grundschule einen wichtigen Ausgangspunkt für Schul- und Qualitätsentwicklung dar. Den verschiedenen Aktivitäten und Programmen, die zur Zeit bundesweit hierzu Anknüpfungspunkte bieten und Innovationen anregen wollen, kommt auch von daher nicht nur eine schulpolitische, sondern vor allem eine schulpädagogische Bedeutung zu. Demokratiepädagogik und Unterrichtsentwicklung zusammen markieren einen Entwicklungskorridor für eine Pädagogik, bei der sich die Grundschule zu einer demokratischen Kinderschule weiterentwickeln kann, „... in der bereits Kinder im Grundschulalter als mündige Menschen ernst genommen, als Lernsubjekte akzeptiert und Demokratie Lernen ermöglicht und gefordert wird“. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, „... dass die Kinder sowohl befähigt werden, demokratische Verhaltensweisen und Einstellungen zu erlernen, als auch die Schule als praktisches Übungsfeld zu nutzen, um

¹ Vgl. hierzu: Beutel (1996, 1998, 2005); Beutel/Fauser/Kasten (1995), Kick (1990)

² Duncker/Popp (2000), S. 247

demokratisches Handeln täglich umzusetzen“¹. Der Grundschulverband hat dieser Einschätzung entsprechend das Thema sowohl in seinem „Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit“² aufgenommen als auch in einem jüngeren Grundschulforum im Herbst 2002 in Berlin aufgegriffen³. Auch im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ wirken eine Reihe von Grundschulen mit. Erfahrungen und Unterstützungsangebote liegen also vor. Umso mehr kommt es auf die Grundschulen in der alltäglichen Praxis des Regelschulwesens an, diese Angebote und Entwicklungskorridore zu nutzen und zu zeigen, welche Potenziale für die demokratische Unterrichtsentwicklung und ein verständnisintensives Lernen⁴ von Demokratie in dieser demokratischen Gemeinschaftsschule stecken.

¹ Prote (1993), S. 100

² Grundschulverband (2003)

³ Burk et al. (2003)

⁴ Fauser (2002)

2. Die Erfahrungen im Überblick

Mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln setzen sich seine Träger¹ im Zusammenwirken mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und einer Reihe von Landeskultusministerien² gemeinsam dafür ein, die Erziehung zur Demokratie in Schule und Jugendarbeit zu verbessern.

2.1 Förderinstrumente

Das Förderprogramm wird mit Hilfe einer jährlichen Ausschreibung durchgeführt, die bundesweit allen Schulen und Jugendlichen offen steht. Was ist das Besondere dieser Ausschreibung? Von einem Ansatz der Prämierung in Verbindung mit Höchstleistungen hebt sich der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ ab. Natürlich hat auch er Elemente des Wettstreits, wie die Bewerbung, die Auswahljury, die Anerkennung der besonderen Leistung. Doch kommt weiteres hinzu: Es geht darum, Aktivitäten herauszuheben, die auf einem gemeinschaftlichen politischen Handeln und damit auf einer komplexen sozialen Leistung beruhen. Es geht zudem nicht allein um dinghafte Produkte und einmalige Resultate, sondern um Engagement und Zusammenarbeit, um Handeln im Interesse des Gemeinwesens, um die demokratische Qualität des gelebten Alltags. Angesprochen werden deshalb nicht nur Einzelne, sondern Gruppen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrern sowie ganze Schulen. Die Anerkennung und Unterstützung für beispielhafte Projekte besteht in der Einladung zur „Lernstatt Demokratie“, in der öffentlichen Würdigung der Projekte sowie in Arbeitsinstrumenten wie Projektberatung und Fortbildung.

Die Lernstatt Demokratie ist Abschluss der jährlichen Ausschreibung. Zu dieser mehrtägigen Veranstaltung, die im Frühsommer des auf die Ausschreibung folgenden Jahres stattfindet, werden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer herausragender Projekte eingeladen. Die Auswahl folgt dabei der von der Jury jeweils ausgesprochenen Empfehlung. Elemente der Lernstatt sind:

¹ Theodor-Heuss-Stiftung e.V. Stuttgart und Akademie für Bildungsreform (Stuttgart/Jena).

² Zu Beginn des Jahres 2005 sind dies Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Sachsen und Thüringen. Das Saarland tritt punktuell hinzu.

- Eine öffentliche Ausstellung der eingeladenen Projekte, an die sich eine Fortbildungsveranstaltung und ein moderierter Erfahrungsaustausch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anschließt.
- Ganztägige Workshops, bei denen die Teilnehmer mit Experten unterschiedlicher Professionen (Journalisten, Schriftsteller, Bildhauer, Kabarettisten, Regisseure, Medienfachleute aus den Bereichen Rundfunk, Fernsehen und Video, Jugendarbeiter, Lehrerbildner) an Themen der Politik arbeiten. Grundschulspezifische Angebote sind dabei regelmäßig Bestandteil der Workshop-Palette. Diese Workshops münden in eine tagungsöffentliche Präsentation der Ergebnisse.
- Die öffentliche Auszeichnung der Teilnehmer.
- Gesprächsrunden mit Politikern und Politikerinnen; diese werden durch einen der Workshops vorbereitet.

Die Lernstatt gibt durch ihre kreative Atmosphäre Impulse für die weitere schulische Arbeit. Gruppen, deren Projekte gelungen sind, erfahren, dass ihr Tun für andere anregend sein kann. Wer erst am Beginn steht oder mit Schwierigkeiten kämpft, erhält Hinweise und gewinnt Partner. Nicht selten entstehen so neue Pläne und Projekte. Wesentlich für die Lernstatt Demokratie ist ihr öffentlicher Charakter, der sich in der Präsentation für die Medien und die lokale Öffentlichkeit des Veranstaltungsortes, in den Begegnungen und Gesprächen mit Politikern und in der Ausstellung zeigt, die Themen und Formen demokratischen Handelns anschaulich und detailgenau vermittelt. Berichte und Porträts interessanter Projekte werden in der Fachliteratur veröffentlicht. In einigen Fällen wurden Projektgruppen auch bei Publikationsplänen unterstützt. Für viele Projekte bedeutet eine fachöffentliche Darstellung – in pädagogischen Zeitschriften ebenso wie in der lokalen und überregionalen Presse – nicht nur eine wichtige Anerkennung. Oftmals entstehen dadurch neue Kontakte. Gelegentlich bedeutet die Veröffentlichung eine direkte Unterstützung, wenn Themen öffentliche Kontroversen auslösen. Diese Form der Wahrnehmung und Anerkennung schützt manchmal vor abträglichen Interventionen.

2.2 Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse des Förderprogramms lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Schulen entwickeln von sich aus eine große Vielfalt von Ideen und Konzepten, mit denen sie pädagogisch bedeutsame Themen und Spannungsfelder von Demokratie und Politik aufgreifen. Es lässt sich mit den Wettbewerbsergebnissen und den vorliegenden Erfahrungsberichten zeigen, dass und wie es möglich ist, demokratische Erziehung durch ein praktisches Lernen mit eigenem Tätigsein und eigener Wirksamkeit in vielfältiger Weise zu verbinden. Dies gilt, bei allen Unterschieden im Einzelnen, für alle Schulstufen und Schularten, im Osten und im Westen Deutschlands.
2. Gute Schulen scheinen ein seismographisches Gespür besonders auch für solche aktuellen gesellschaftlichen Probleme zu haben, denen für die Aufgabe der demokratischen Erziehung wesentliche Bedeutung beizumessen ist. Solche Themen werden von Schulen aufgegriffen und bearbeitet, auch wenn sie in Lehrplänen nicht oder nur randständig auftauchen.
3. Der wachsenden Distanz zwischen Jugendlichen und Politik, wie sie durch die Ergebnisse der Jugendforschung als langfristiger Trend beobachtet wird, begegnen wir auch in unserem Förderprogramm. Sie zeigt sich besonders darin, dass Themen des politischen Systems im engeren Sinne (Wahlen, Föderalismus, Bundestag und Bundesrat, Justiz, Verfassungsgericht und Verrechtlichung, wirtschaftliche Entwicklung und Handel, um nur einige in eher zufälliger Reihung zu benennen) sehr selten aufgegriffen werden; die Projekte sind im allgemeinen, so könnte man zuspitzen, handlungsnah, aber systemfern – eine Herausforderung für Schule und Gesellschaft.¹
4. Wettbewerbe wie unser Förderprogramm erfassen vermutlich nur einen Bruchteil auch der guten und beispielgebenden Projekte, die es in der Schule gibt. Das öffentliche Bild der Schule und die tatsächliche Praxis passen oft nicht zusammen. Schulen sind besser als ihr Ruf, und sie brauchen für ihre Arbeit Unterstützung von außen: Wahrnehmung, Einschätzung, Anerkennung, Begleitung durch Partnerinnen und Partner aus Fachwelt und Öffentlichkeit, aus Zivilgesellschaft, Staat und Politik.

¹ Vgl. hierzu Beutel/Fauser (1995)

Seit 1990 läuft unser Wettbewerb. Alle Projekte wurden erfasst, dokumentiert und fachlich ausgewertet. An unserer Ausschreibung haben sich Gruppen aller Schularten und Schulformen und aus allen Bundesländern beteiligt. In den Projekten werden pädagogisch und politisch wichtige Themen in übertragbaren und wirksamen Formen des Lernens bearbeitet. Zwischenzeitlich liegen in der Geschäftsstelle Demokratisch Handeln nach fünfzehn abgeschlossenen Ausschreibungen ca. 2695 Projektdokumentationen vor. Sie sind allesamt archiviert und durch die alljährliche Fachjury im Grundsätzlichen ausgewertet. Eine Datenbank, die Rahmeninformationen und eine inhaltliche Kurzdarstellung dieser Projekte enthält, wurde erarbeitet und ist mit der Möglichkeit zu kriteriengeleiteter Recherche auch online verfügbar. Sie wird nach jeder Ausschreibung um deren Ergebnisse ergänzt¹. Durch die Arbeit in den Juries sind von diesen etwa 2695 Projekten bislang 730 zur Förderung vorgeschlagen und damit als anregungsreich und beispielgebend qualifiziert worden. Mit diesen 730 Projekten hat das Förderprogramm Demokratisch Handeln intensiv und mit Hilfe verschiedener Arbeitsformen kooperiert, schwerpunktmäßig auf den jeweiligen Veranstaltungen „Lernstatt Demokratie“, aber auch im Bereich der Fortbildung und Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern, bei Ausstellungen und durch Beschreibung und Veröffentlichung von herausragenden Projektbeispielen².

Damit wird sichtbar, dass immerhin rund ein Viertel der Einsendungen zu unserem Wettbewerb als interessant und auskunftsträchtig für die Schulentwicklung durch demokratisches Handeln betrachtet werden kann.

Legt man die mit Ende des Jahres 2004 fünfzehn abgeschlossenen Ausschreibungsrunden zugrunde, dann haben sich Grundschulen mit fast 11 % aller Einsendungen an diesem demokratiepädagogischen Wettbewerb beteiligt. Das sind absolut gesehen 296 von insgesamt 2695 Projektdokumentationen. Dieser Anteil ist insofern bemerkenswert, als die Frage nach der Beteiligung von Grundschulen an diesem auf Begriff und Praxis der „Demokratiepädagogik“ gerichteten Wettbewerb anfangs – gerade auch vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Tradition mit ihrer starken Orientie-

¹ Die Datenbank ist in der Internetpräsenz des Wettbewerbs unter der Adresse: www.demokratisch-handeln.de eingestellt. Dort findet sie sich in der Angebotsrubrik „Service“.

² Vgl. hierzu die Literaturhinweise im Anhang dieses Lehrhefts und die umfassende Bibliographie in unserem Internet-Angebot unter der Angebotsrubrik „Service/Bibliographie“.

rung an einem wissensbasierten und fachlich schwerpunktmäßig in den Sekundarstufen realisierten Unterricht – mit Skepsis diskutiert worden ist.

Aus dem Kreis dieser themenreichen Praxisbeispiele haben wir die Ergebnisse der letzten acht Ausschreibungen herangezogen, um eine aspektreiche Auswahl für „Best-Practice-Beispiele“ aus dem Bereich der Grundschule zu erhalten. Dabei wurden jeweils die geförderten Projekte in die Projektauswahl einbezogen.

3. „Best-Practice“-Beispiele: Projekte werden vorgestellt

In diesem Abschnitt werden 37 Projekte demokratischen Handelns vorgestellt. Dabei geht es darum, die Breite der in den Schulen und den Projekten bearbeiteten Themenfelder sowie die jeweils projektspezifischen Erfahrungen und Handlungsbedingungen darzustellen.

Bei diesen „Best-Practice“-Beispielen haben wir deshalb eine Darstellungsform in jeweils vier Schritten gewählt. Zunächst wird *das Ergebnis* bzw. das Ziel eines Projektes beschrieben. In einem zweiten Schritt geht es um den Projektverlauf unter der Leitfrage: *Was wurde getan?* Hierbei sollen besondere Elemente, Lernerfahrungen, mögliche Konflikte und Probleme sowie Aspekte der Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule angesprochen werden. Ein dritter Schritt will die Besonderheiten des jeweiligen Projektes im Sinne von praktischem Lernen von Politik und demokratischem Engagement ansprechen: *Was war daran bemerkenswert?* Es handelt sich hierbei um Überlegungen, die Lesehilfen und Anregungen für weitere Projekte geben sollen, keinesfalls sind dies abgeschlossene systematische Analysen. Im vierten Schritt wird eine Adresse genannt, die es erlaubt, auf postalischem Wege oder per E-Mail *Kontakt* mit den Projektleitern bzw. den jeweiligen Schulen aufzunehmen und ggf. weitere Informationen einzuholen.

Die Texte sollen einen Eindruck von den Chancen, aber auch von den Grenzen dieser Projekte demokratischen Handelns vermitteln. Sie sollen Anschaulichkeit und Anregungskraft in kompakter Weise vermitteln. Dass damit enge Grenzen in der Darstellung der meist sehr komplexen projektdidaktischen und schulischen Realität gezogen sind, liegt auf der Hand. Die Texte sind auf der Basis einer sorgfältigen Sichtung der bei unseren Ausschreibungen eingereichten schriftlichen Dokumentationen entstanden. Sie wurden – soweit möglich – mit den jeweiligen Einsender abgestimmt und basieren damit auf einer von den Autoren und den Projektleitern geteilten Sichtweise. Bei den Entwürfen und der redaktionellen Bearbeitung dieser „Best-Practice-Texte“ haben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Förderprogramms Demokratisch Handeln mitgewirkt, denen wir hierfür herzlich danken.

Was ist gemeint, wenn von „Best-Practice“ die Rede ist? Mit „Best-Practice“ – also „gutem Tun“ bzw. guter Praxiserfahrung – wird seit geraumer Zeit im Bereich der Sozial-, vor allem aber der Wirtschaftswissenschaften und im Management ein situativer Zugang auf fachlich substantielle Erfahrungen und Konzepte beschrieben, die für die jeweilige Aufgabenstellung und

Zieldefinition verwertbare Ergebnisse versprechen. Es handelt sich also nicht um eine analytische bzw. theoretische Kategorie, sondern eher um eine pragmatische Größe. In jüngerer Zeit ist der Begriff und der damit verbundene Ansatz, in der Unmittelbarkeit von Handlungskontexten nach Problemlösungen und beispielgebenden Erfahrungen zu suchen, um von da aus Entwicklungsmöglichkeiten zu beschreiben oder zu erarbeiten, auch in die Schulpädagogik eingedrungen. „Best-Practice“ steht unseres Erachtens dann für beispielgebende und bereits empirisch gehaltvolle Konzepte, Modelle oder Projekte, die für ein zeitgemäßes Lernverständnis einschlägig sind. Wir erkennen deutlich: Der „Best-Practice“-Ansatz ist nicht primär theoriegeleitet, er geht nicht von systembezogenen Erfahrungen und Forschungen aus, sondern vom Einzelfall und dessen Umfeldbedingungen. Er unterstellt dabei, dass die „gute Praxis“ oder das „erfolgreiche Tun“ für ähnlich gelagerte Aufgaben und Probleme ein hohes Maß an Anregungsgehalt und Lösungspotenzial bereithält. Es liegt auf der Hand, dass aus einer solchen Perspektive die Erfahrungen, die das Förderprogramm Demokratisch Handeln mit seinen Ausschreibungen seit 1990 dokumentiert und auswertet, ein hohes Potential an „Best-Practice“ bereitstellen.

In der vorliegenden Darstellung ist gezeigt worden, dass die Projekte demokratischen Handelns im allgemeinen über Themen und Handlungsaufgaben, nicht über System- oder Verfahrensaspekte konstituiert werden. Das gilt im Verhältnis zur Schule und ebenso im Verhältnis zur Politik und ihren Institutionen. Hierzu gehört zunächst im Blick auf die Schule selbst die Erfahrung, dass unsere Erwartung, bei den Projekten würde die Arbeit der schulischen Gremien und der auf Verantwortungsübernahme und soziales Verhalten zielenden Ämter in der Grundschule qualitativ und quantitativ ein erhebliches Gewicht haben, nicht erfüllt worden ist. Was Schülerinnen und Schüler zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern tun und was sie unter demokratischem Handeln verstehen, das bestimmt sich vom Sinn konkreter Aufgaben, Problemen und Interessen her und nicht von den eher allgemeinen und formalen Möglichkeiten, die durch Gremien und Systeme eröffnet werden.

Wir präsentieren die folgende Auswahl von „Best-Practice“-Projekten, in dem wir den Themenfeldern folgen, die sich in unseren Gesamtauswertungen¹ aus den uns vorliegenden Dokumentationen ergeben haben. Es geht um *Schule und Schulleben* (3.1.), um *Zusammenleben und Minderheiten* (3.2.), um den *Umgang mit Gewalt* (3.3.), um *Welt und Umwelt* (3.4.) und um *Geschichte, Gedenken, Erinnern und Kommunalpolitik* (3.5.).

¹ Vgl. hierzu Beutel/Fauser (1995 und 2001)

3.1 Schule und Schulleben

Mit dieser Kategorie fassen wir Projekte zusammen, in denen es um die Schule als Ganzes und als Lebensraum geht. Dieser Themengruppe, die die Schule als Organisation, als Schulgemeinde, als Ort des Zusammenlebens, eben als „Polis“ begreift, nimmt im Durchschnitt ca. ein Drittel der Einsendungen einer Ausschreibung ein. Dabei kommt nicht nur das „Binnenleben“ der Schule in den Blick, sondern – besonders seit Mitte der 90er-Jahre – auch Partnerschaften mit anderen Schulen, die die Basis gemeinsamer Projekt- und Lernarbeit sind. Der Bereich „Schule und Schulleben“ zeigt sich seit Beginn des Wettbewerbs als ein bleibend wichtiger Bereich demokratischen Lernens. Hier wird von Anfang an ein Schwerpunkt von Projekten aus den Grundschulen erkennbar. Best-Practice-Beispiele von Projekten des Themenkreises sind:

Kinderkonferenz der Burgschule.

Ein Projekt der GGS Burgschule in Frechen (Nordrhein-Westfalen)

Das Ergebnis: Ausgehend von immer wiederkehrenden Streitigkeiten auf dem Schulhof entsteht an der Burgschule eine Kinderkonferenz, die sich aus den Klassensprechern der ersten bis vierten Klassen zusammensetzt. In den Sitzungen, die seit März 2000 in 14-tägigem Rhythmus stattfinden, diskutieren die Kinder u. a. darüber, wie Konflikte in den Pausen gewaltfrei gelöst werden können. Sie stimmen über eingebrachte Vorschläge ab, stellen Pausenregeln auf und überwachen die Einhaltung der Regeln. Die Kinder lernen so, sich für ihre Rechte einzusetzen und gestalten aktiv ihr Schulleben.

Was wurde getan? Anhaltende Streitigkeiten auf dem Schulhof bilden den Ausgangspunkt des Projekts. Die Lehrerinnen und Lehrer der Burgschule beschließen, eine Kinderkonferenz einzurichten und den Schülerinnen und Schülern die Lösung des Problems in die Hand zu geben. Auf diesem Wege wollen die Lehrenden den Kindern Hilfen geben und sie zu einem friedlicheren Miteinander führen. Die erste Kinderkonferenz wird am 17. März 2000 einberufen. Die Klassensprecher der ersten bis vierten Jahrgangsstufen nehmen daran teil. Sie werden von zwei Lehrerinnen unterstützt. In Anlehnung an andere Mitwirkungsgruppen in der Schule entwerfen die Kinder für jede Sitzung Tagesordnungspunkte, führen eine Anwesenheitsliste und schreiben Protokoll. Außerdem wählen sie später eine Sprecherin und einen Sprecher, die zunehmend die Gesprächsleitung übernehmen. In den Kinderkonferenzen, die von nun an im 14-tägigen Rhythmus stattfinden,

diskutieren die Kinder z. B., wie die Konflikte in den Pausen gewaltfrei gelöst werden können. Sie machen Vorschläge, stimmen darüber ab und legen Pausenregeln fest. Diese stellen sie in ihren Klassen vor und hängen sie, von allen Mitschülern unterschrieben und für jeden sichtbar, im Klassenzimmer auf. Die Mitglieder der Kinderkonferenz beobachten daraufhin, inwieweit die Pausenregeln von ihren Mitschülern beachtet werden und wollen bei auftretenden Verstößen über mögliche Konsequenzen beraten. Weitere Themen in der Kinderkonferenz sind Vorschläge für die Gestaltung und die Auswahl eines Schullogos, die Abstimmung über ein Plakat für das Schulfest und die Weiterleitung der Bitten des Hausmeisters. Mit diesen Aufgaben übernimmt die Kinderkonferenz im Laufe der Zeit als Gremium, das stellvertretend für alle Schüler der Burgschule Entscheidungen trifft, eine wichtige Funktion. Die Arbeit der Kinderkonferenz wird dabei sowohl von den Kindern als auch von den Erwachsenen akzeptiert und unterstützt. Die Kinder lernen durch die Kinderkonferenz, sich für ihre Rechte einzusetzen und üben demokratische Verhaltensweisen ein. Jeder Schüler, aber auch jeder Erwachsene kann sich mit seinen Wünschen, Ideen und Beobachtungen an das Gremium wenden und so aktiv das Schulleben mitgestalten.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Schüler thematisieren in regelmäßigen Versammlungen Probleme ihres Schulalltags.
- Gemeinsam suchen sie nach Lösungen für Konfliktfälle und erarbeiten sich selbständig Regeln für den Umgang miteinander.
- Sie übernehmen Verantwortung für ihr Handeln und die Einhaltung der beschlossenen Richtlinien.
- Die Kinderkonferenz wird von Erwachsenen und Kindern gleichermaßen respektiert.
- Die Kinder lernen, sich für ihre Rechte einzusetzen.

Kontakt: Susanne Berger
GGs Burgschule
Im Klarenpesch 12–14
50226 Frechen

Elternprojektgruppe.

Ein Projekt der Schillerschule Dreieich (Hessen)

Das Ergebnis: Seit 1999 versucht die Schillerschule, das Thema „Demokratie lernen“ als Teil der Schulpraxis zu etablieren. Unterstützt und umgesetzt wird dieses Ziel durch den Verein Elternprojektgruppe. Unter dem Motto „Miteinander für eine gute Schule – Wir sitzen alle in einem Boot!“ wird eine große Bandbreite an Kursen, zusätzlichen Lehrgängen und Aktionen im außerunterrichtlichen Bereich durch engagierte Lehrerinnen und durch Mütter initiiert.

Was wurde getan? Unter dem Motto „Miteinander für eine gute Schule – Wir sitzen alle in einem Boot!“ wird eine große Bandbreite an Kursen, zusätzlichen Lehrgängen und Aktionen im außerunterrichtlichen Bereich durch die engagierten Lehrerinnen und Mütter für die Schülerinnen und Schüler initiiert. Hierbei stehen Themen wie Gesundheit, Bewegung, Prävention, Umwelt und Erziehungsfragen für einen gewaltfreien Umgang im Mittelpunkt. Die Angebote reichen von Meditationen, autogenem Training, Konfliktbewältigung und kreativem Malen bis hin zu Erstellung einer Schülerzeitung, Leseübungen mit fremdsprachlichen Kindern, Lauftraining und Sicherheitsfahrtraining für Inline Skates sowie das Absolvieren eines Computerführerscheins, um nur einige zu nennen. Das Projekt will seinen Beitrag zu mehr Rücksichtnahme, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein an der Schule leisten. Aus diesem Grunde wird der Unterricht mit einem umfassenden Praxiskonzept gestaltet. Unterstützung finden die Initiatoren auch über die Schule hinaus. Mittlerweile ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Umweltamt, dem Kinderschutzbund u.v.m. entstanden. Ihre Arbeit zeigt Erfolge. Zum einen sind positive Veränderungen bei den Schülern zu beobachten, und zum anderen hat das Engagement das öffentliche Interesse auf die Schule gelenkt.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Auf freiwilliger Basis und unter Hinzunahme von Wissen und Fähigkeiten von Eltern wird die außerunterrichtliche Angebotspalette erheblich verbreitert.
- Schule leistet auf freiwilliger und bürgerschaftlicher Basis einen Beitrag zu Angeboten der Schulsozialarbeit.
- Die Initiative bindet die schulischen Gruppen in der Gestaltung eines aktiven Schullebens eng aneinander.

- Ein basisnaher Beitrag für ein facettenreiches auf Ergänzung zum Unterrichtsangebot zielendes „Schulprogramm“ wird sichtbar.

Kontakt: Tibor Handke
Schillerschule Dreieich
Moselstraße 7
63303 Dreieich

Den Schulalltag gemeinsam gestalten.

Ein Projekt der Grundschule Obervorschütz in Gudensberg (Hessen)

Das Ergebnis: Die Grundschule Obervorschütz hat die erfahrungsbezogene Stärkung der demokratischen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu einem festen Bestandteil ihres Schulkonzeptes gemacht. Gemeinsam mit den Kindern und Eltern schaffen die Lehrerinnen Möglichkeiten demokratischer Teilhabe in der Schule. Beispiele dieser Ansätze, die das gesamte Schulleben durchziehen, sind offene Unterrichtsformen, Klassenräte, die Kinderkonferenz, Streitschlichtertrainings, Mediationstrainings für Lehrer, Fortbildungsangebote von und für Eltern, eine stärkere Einbeziehung der Eltern in Unterricht und Schule und Patenschaftsprojekte in der Gemeinde.

Was wurde getan? Für die Lehrerinnen dieser Grundschule ist Demokratie-Lernen ein unverzichtbarer Teil der schulischen Arbeit. Sie gehen davon aus, dass die Schulkinder in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen und ihre eigenen Interessen zu vertreten. Mit ihrem Konzept „demokratischer Mitgestaltung“ beteiligt sich die Schule am BLK-Modellprogramm „Demokratie leben und lernen – Partizipation und Mediation“. Ihr Projekt „Den Schulalltag gemeinsam gestalten“ erstreckt sich auf alle Ebenen des Schullebens. Um die Mitverantwortung der Kinder für ihren Unterricht zu stärken, praktiziert die Schule offene Verfahren: Die Kinder nehmen in Kinderplanungsgruppen Einfluss auf die Projektarbeit, und Schüler stellen ihre persönlichen Interessen in Kurzvorträgen vor. Als wichtiges Element der Schülermitverantwortung wird sowohl in der Schuleingangsstufe (0./1./2. Klasse) als auch in den altersgemischten 3./4. Klassen ein Klassenrat gewählt. Dabei liegt die Verantwortung für die Wahl ganz in der Hand der Kinder. Der Klassenrat wird von einem gewählten Präsidenten geleitet und klärt bei seinen wöchentlichen Treffen Probleme und Konfliktfälle. Einmal im Monat findet die Kinderkonferenz statt. Hier versammeln sich alle Kinder und Erwachsenen, um gemeinsam über anstehende Aufgaben zu beraten, Probleme zu diskutieren und kulturelle Beiträge darzubieten. Die Kinder beteiligen sich auch an

der Um- und Ausgestaltung ihrer Schule. Neben der Schulhofgestaltung engagiert sich zurzeit eine Schülergruppe und nun auch eine Elterngruppe für den Bau eines neuen Spielhauses auf dem Schulgelände. Das Engagement der Schüler reicht auch über ihre Schule hinaus. So besteht seit längerer Zeit eine Patenschaft für einen Bach und eine Quelle in der Gemeinde. Weiterhin pflegt die Schule Kontakt zu einem Seniorenheim, zur Kirchgemeinde und unterstützt ein Kinderhaus für Straßenkinder in Argentinien. Eine aktive Elternarbeit ist ebenfalls Bestandteil des Schullebens. So werden Eltern unter anderem in die Unterrichtsgestaltung einbezogen, beteiligen sich an der Schulgestaltung, organisieren einen Freizeittreff und Fortbildungen.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Schule sieht in der Förderung demokratischer Handlungskompetenz ein wichtiges Bildungsziel. Dabei steht das Erfahrungslernen im Vordergrund.
- Die Schule versucht, alle Bereiche des Schullebens aus dieser Perspektive zu verändern. Die Kinder, Lehrerinnen und Eltern schaffen demokratische Erfahrungsräume im Unterricht, bei der Schülermitverantwortung und für die Elternarbeit.
- Es wird in einem beispielgebenden Gesamtentwurf gezeigt, wie eine Schule aus demokratiepädagogischer Perspektive umgestaltet werden kann. Dies Ensemble der Einzelprojekte fügt sich in eine schulische Entwicklungsperspektive.

Kontakt: Eva Valach
Grundschule Obervorschütz
Burggraben 1
34281 Gudensberg
E-Mail: Grundschule.obervorschuetz@t-online.de

Sinnlich-ganzheitliches Lernen.

Ein Projekt der Schule am Baumschulenweg (Bremen)

Das Ergebnis: Eltern und Schüler gestalten die versiegelten Flächen des Schulgeländes um und schaffen Räume für das Erleben von Natur und für gemeinsames Spiel. Feuchtbiotop, Imkerei- und Hühnerhofpatenschaftsprojekt sowie eine Marktklasse eröffnen Erfahrungsräume, die ein Engagement für sorgsamen Umgang mit Umwelt und Natur befördern.

Was wurde getan? Innerhalb ihrer Grundschulzeit hat sich in den Augen der Schülerinnen und Schüler der Grundschule am Baumschulenweg viel geändert. Mit Unterstützung von Verbänden, Unternehmen und Behörden haben Eltern und Kinder das Schulgelände umgestaltet. Aus einer bislang versiegelten Fläche sind Räume für das gemeinsame Spiel und das Erleben von Natur entstanden. In Patenschaftsprojekten betreiben die Schülerinnen eine Imkerei und einen Hühnerhof. Eine „Marktklasse“ bietet die gewonnenen Produkte zusammen mit den Erträgen aus dem Schulgarten auf dem Wochenmarkt zum Verkauf an. Ein Feuchtbiotop und eine Totholzhecke bieten Anschauungsmaterial und Aufforderung zur Pflege gleichermaßen. Das Engagement für einen sorgsamen Umgang mit Umwelt und Natur, besonders aber die Verkaufsaktivitäten, finden ein positives Echo in der örtlichen Presse.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Aufgabe einer nachhaltigen Lebensmittelwirtschaft wird stadtteilnah realisiert.
- Das Zusammenwirken von Schulamt, Wirtschaft, Eltern, Kindern und Schule bildet die Basis eines umfassenden Umgestaltungsprojektes und zugleich Anlass für Erfahrungslernen mit Blick auf nachhaltiges Wirtschaften.
- Die Schule gewinnt als Lern- und Lebensraum auf Basis eigener Anstrengungen an Qualität.

Kontakt: Karin Zwicker
Schule am Baumschulenweg
Baumschulenweg 12
28213 Bremen

Naturnahe Schulhofgestaltung.

Ein Projekt der Volksschule Schwabach-Penzendorf (Bayern)

Das Ergebnis: Seit 1995 gestalten die Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 4 der Grundschule Schwabach-Penzendorf gemeinsam mit Lehrkräften und Eltern ihren Schulhof um. Das Projekt ist in den Unterricht eingebunden. So erweitern die Kinder ihr Wissen über die Natur, sie arbeiten künstlerisch und praktisch.

Was wurde getan? Die Grundschule verfügt über einen im Grünen gelegenen Schulhof, der jedoch nur als Sportplatz und in Pausen genutzt wurde.

Auf Initiative der Lehrerschaft und des Elternbeirates wurde der Hof als grünes Klassenzimmer gestaltet. Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler schon in der Planungsphase mit einbezogen. Im Kunsterziehungsunterricht bringen sie ihre Wünsche auf Papier: Sie zeichnen ihren Traumschulhof und fertigen Tonpapiercollagen an. Die Kinder basteln Bienen, sie malen Bäume, Blumen und Kräuter, um den Naturkreislauf rund um den Themenbereich „Apfel“ darzulegen. Es werden zudem Tonaufsätze und Windspiele angefertigt.

Im Heimat- und Sachkundeunterricht erstellen die Kinder einen Plan ihres zukünftigen Schulhofs. Die ersten Arbeiten können bald beginnen: den Erdaushub und Steintransport übernehmen Eltern und Lehrer. Es entsteht eine dem Amphitheater ähnliche Tribüne. Hier kann man sich zum Unterricht in der Natur versammeln.

Eine Taststraße wird angelegt. Dabei werden nur natürliche oder naturnahe Materialien verwendet. Es entstehen ein Klettergerüst und eine Trockenmauer, die verschiedenen Tierarten wie Eidechsen Schutz bietet. Über längere Zeit hinweg arbeiten die Schüler an einem Weidenzelt.

In „Deutsch“ erarbeiten die Schülerinnen und Schüler eine Ausstellung über ihren Schulhof und dessen Umgestaltung. Sie beschreiben einzelne Pflanzen und berichten in der Schülerzeitung über ihr Projekt. Im vergangenen Schuljahr haben die Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse Kletterbaumstümpfe eingegraben. Um die Taststrasse ist eine Rasenbank angelegt worden. Geplant ist, einen Teich anzulegen, sobald dies finanziell möglich ist.

Bei der Umgestaltung erhalten die Schüler durch ortsansässige Firmen Sachspenden. Es werden keine finanziellen Mittel der Stadt in Anspruch genommen.

Zusammen mit der Kooperationsklasse der Lebenshilfe wird der „neue“ Schulhof als Anschauungsobjekt im Unterricht genutzt. Für die Medienstelle Schwabach sind eine Diareihe und ein Videofilm entstanden, die die verschiedenen Arbeitsschritte des Projektes darstellen und der für Fortbildungszwecke genutzt werden kann.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Bei der Umgestaltung ihres Schulhofes erfahren die Schülerinnen und Schüler vieles über die Natur und ihren natürlichen Lebenskreislauf.

- Bei den Arbeiten wird das Ziel verfolgt, die Schule als Lern- und Lebenswelt zu stärken. Die Kinder erfahren, dass man gemeinsam ein großes Projekt bewältigen kann.
- Die Schulgemeinschaft versucht, ihr Vorhaben selbst zu finanzieren. Dies gelingt durch den Einsatz von Eltern, Lehrern und Schülern, Sponsoren zu gewinnen und durch eigene Aktionen Geld zu sammeln.

Kontakt: Gudrun Jüttner
Volksschule Schwabach-Penzendorf
Asterstr. 11
91126 Schwabach-Penzendorf

Das GÖS-Initiativprogramm.

Ein Projekt der GGS an der Schlägelstraße in Mülheim an der Ruhr (Nordrhein-Westfalen)

Das Ergebnis: Die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsgrundschule nutzen die besonderen Anforderungen, die sich durch die multikulturelle Zusammensetzung der dort lernenden Kinder ergeben, als eine ganz spezifische Möglichkeit, im täglichen Miteinander die Vorzüge kultureller und sozialer Vielfalt zu erleben. Durch das über mehrere Jahre entwickelte GÖS-Initiativprogramm gelingt es in der Schule, möglichen problemstiftenden Differenzen wirkungsvoll zu begegnen.

Was wurde getan? Von den knapp über 200 Kindern dieser Grundschule sind 50% ausländischer, meist türkischer Herkunft. Die Schule sieht sich somit seit Jahren vor überaus vielfältige und dabei oft keinesfalls leichte Integrationsaufgaben gestellt. Zu diesem Zweck wird das GÖS-Initiativprogramm entwickelt; dessen Besonderheit ergibt sich aus der Verknüpfung unterschiedlicher Dimensionen der Integration. Neben dem vordringlichsten Anliegen, bei den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die kulturelle Differenz zu wecken, widmen sich die Pädagoginnen und Pädagogen der Integration lern- und sprachbehinderter sowie erziehungsschwieriger Kinder in besonderer Weise.

Hierzu benötigen sie sachkundige und tatkräftige Partner. Neben den Eltern und dem Schul-Förderverein wird eine beträchtliche Anzahl außerschulischer Unterstützer gewonnen.

Auch die Bausteine des Initiativprogramms zeigen Vielfalt. Zum Beispiel werden in einer „Geschichtswerkstatt für alt und jung“ aus Anlass der 100-Jahr-Feier der Schule eine Schulchronik und eine Fotodokumentation

erstellt. Vor dem Hintergrund des besonders hohen Anteils von Kindern türkischer Nationalität und mit dem Ziel, die Entwicklung des türkischen Schulwesens verstehen zu lernen, wird ein regelmäßiger Briefkontakt zu einer türkischen Partnerschule gepflegt. Als einschulungsbegleitendes Projekt für deutsche und türkische Kinder und deren Mütter hilft das Mutter-Kind-Projekt „Fit für die Schule“ bei der Vorbereitung auf die beginnende Grundschulzeit.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Das Initiativprogramm und seine verschiedenen Aktivitäten tragen dazu bei, dass sich das tägliche Miteinander von Kindern verschiedener Nationalitäten und Kulturen möglichst konfliktarm gestaltet. Es fördert Verständnis, Toleranz und Partnerschaft.
- Es hilft darüber hinaus, individuellere Lernformen sowie Selbst- und Mitverantwortung zu entwickeln.
- Eine besondere Qualität des Programms liegt darin, dass nicht punktuell gearbeitet wird. Vielmehr wird das Anliegen der Integration zu einer Sache der Schule insgesamt gemacht.

Kontakt: Marlies Pesch-Krebs
GGs an der Schlägelstraße
Schlägelstraße 5
45476 Mülheim/Ruhr

Nachwuchs für den Bundestag.

Ein Projekt der Grundschule Kastellaun (Rheinland-Pfalz)

Das Ergebnis: Die Schüler der Klasse 4e der Grundschule Kastellaun werden auf das Thema Wahl aufmerksam. Sie gründen Parteien, simulieren einen Wahlkampf. Genau wie die Parteien der „Großen“ verteilen sie Wahlgeschenke, gestalten riesengroße Wahlplakate und halten auch Wahlreden. Schließlich geben sie Stimmzettel aus und führen eine Wahl durch.

Was wurde getan? Die Schüler der Klasse 4e der Grundschule Kastellaun hören von ihrer Lehrerin, dass diese bei Wahlen im Wahllokal als Wahlhelferin tätig ist. Sie werden neugierig darauf, was bei einer Wahl alles zu tun ist. So entwickeln sie ihre Projektidee.

Zunächst machen sie sich mit den Begriffen vertraut. Sie gründen verschiedene Parteien, die bestimmte Ziele vertreten und simulieren einen

Wahlkampf. Genauso wie die Parteien im echten Wahlkampf verteilen sie Wahlgeschenke, gestalten riesengroße Wahlplakate und halten Wahlreden.

Die Anti-Gewalt-Partei, die Umweltschutz- und Sauberkeitspartei, die Schulhofgestaltungspartei und die von den Mädchen gegründete Gleichberechtigungspartei stehen sich im Wahlkampf gegenüber.

Die Schulhofgestaltungspartei benötigt Geld für ihr Vorhaben, beteiligt sich während des „Wahlkampfes“ an einem Preisausschreiben und gewinnt den Kinder-Umwelt-Preis in Höhe von Euro 1.000,00. Die Schüler geben Stimmzettel aus und führen eine Wahl durch. Mit deutlichem Vorsprung gewinnt die Schulhofgestaltungspartei. Augenblicklich ist die ganze Klasse gemeinsam mit Vätern mit der Verwirklichung des Wahlversprechens der SHG beschäftigt.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Grundschüler lernen, vom eigenen Interesse ausgehend, wie die Wahl als Abstimmungsform, aber auch als pragmatisches Forum in der repräsentativen Demokratie funktioniert.
- Sie realisieren, welche Rolle Wahlen in diesem Zusammenhang spielen und wie wichtig es ist, sich daran zu beteiligen, um Interessen zu formulieren und sich Gehör zu verschaffen.
- Sie berücksichtigen, dass unterschiedliche Interessen bestehen, und stellen mehrere Parteien zur Wahl.
- Parteien werden als Programmträger mit politischen Zielen durchgespielt und nicht allein als Instrumente zur Rationalisierung von Macht begriffen.

Kontakt: Gerlinde Hölz
Grundschule Kastellaun
Pestalozzistr. 14
56288 Kastellaun

Kinder verändern ihre Welt.

Ein Projekt der Grundschule an der Paul-Singer-Straße (Bremen)

Das Ergebnis: Zur Grundschule in der Paul-Singer-Straße in Bremen gehört ein Kinderparlament. Eine der ersten Aufgaben der jungen Parlamentarier ist die Schulhofumgestaltung.

Was wurde getan? Das Kinderparlament dieser Grundschule wird seit 1998 konkretisiert und ist seit Anbeginn eng mit der Schulhofumgestaltung verbunden. Aggressives Pausenverhalten vieler Kinder und mehrere Unfälle bilden für das Kollegium alarmierende Anlässe, die äußeren Verhältnisse von Grund auf zu ändern. Eine wohlüberlegte, an kindlichen Bedürfnissen orientierte Schulhofgestaltung soll den Kindern einen kreativitätsfördernden und dabei hohen Sicherheitsstandards genügenden Pausen- und Spielort geben.

1996 bringt eine Projektwoche erste Arbeitserfolge, und das stärkt zunächst vor allem das Engagement der beteiligten Erwachsenen. Die Mitwirkung der Kinder steht in dieser Anfangsphase noch nicht im Vordergrund. Mit der Gründung des Kinderparlaments soll das jedoch anders werden. Von nun an vertreten die gewählten Repräsentanten der Klassen die Ideen der Schülerinnen und Schüler, und sie wirken bei deren Ausführung mit. Um ein möglichst genaues Bild von den Erwartungen der Kinder zu erhalten, unterstützen die Lehrkräfte die Arbeit des Kinderparlaments mit Klassenbefragungen. Besondere Begeisterung ruft bei den Mädchen und Jungen der Bau von Modellen gestalteter Schulhöfe hervor, weil dabei viele ihrer Wünsche anschaulich werden. Dieses Engagement wirkt sich schließlich auch auf die spätere Einweihung des Spielbergs aus: Kinder halten die Eröffnungsrede selbst.

In der Schule hat sich inzwischen ein neues Kinderparlament gebildet, das sich mit den Einzelheiten eines neuen Bauabschnitts beschäftigen wird und das dabei weiterhin die Interessenvertretung seiner Altersgefährten sichern will.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- In der Paul-Singer-Grundschule werden Kindern bei der Neugestaltung des Schulhofes Partizipationsrechte zuteil. Damit wird ein entscheidender Beitrag zur demokratischen Bewusstseinsbildung der Kinder gesichert.
- Die Arbeit des Kinderparlaments basiert auf der 1988 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedeten UN-Kinderkonvention, die dem Kind das Recht zusichert, sich zu allen seine Person betreffenden Angelegenheiten zu äußern und Gehör zu verschaffen.
- Die Verantwortungsübernahme und praktische Beteiligung der Kinder an der Gestaltung des Außengeländes sichert dieses vor Vandalismus.

Kontakt: Marie-Luise Melzer
Schule an der Paul-Singer-Straße
Paul-Singer-Straße 160
28329 Bremen

Zusammenfassung: Die hier skizzierten Projekte aus Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zielen auf einen umfassenden Begriff der Schule als Ganzer. Kinderkonferenzen, die Beteiligung von Eltern, von möglichst allen schulischen Gruppen an Projekten und beim Lernen belegen dies ebenso, wie der weit gefasste Lernbegriff des Projektes der Bremer Schule am Baumschulenweg und beim GÖS-Initiativprogramm in der Schule in Mülheim/Ruhr.

Die Grundschule zeigt sich als Feld vielfältiger Interessen und Aufgaben, als zu gestaltender Lebens- und Arbeitsraum – bis hin zur „naturnahen Schulhofgestaltung“ –, und als Erfahrungsraum, in dem die Kinder ihre Interessen artikulieren, ausgleichen und auch in regelhafter Form durchsetzen können. Kinder mit ihren Rechten sowie ihren Möglichkeiten und Ansprüchen auf Partizipation, Verantwortungsübernahme und Mitgestaltung des Lebens- und Lernraums Grundschule ernst zu nehmen, bündelt die pädagogische Praxis und das demokratische Handeln im Themenbereich „Schule und Schulleben“.

Zugleich zeigen die Projekte die Fülle und Vielfalt der Möglichkeiten, in der Schule und im Schulleben Anlässe, Aufgaben und Themen zu finden, anhand derer Projekte demokratischen Handelns entwickelt werden können. Dabei gibt es planvolle und mit externen Partnern gemeinsam durchgeführte Projekte zur Umgestaltung des Schulumfeldes ebenso wie Projekte, die von spielerischen Elementen ausgehend die Mitwirkungsstrukturen einer Schule mit ernsthaften Aufgaben betrauen helfen. Schule und Schulleben sind so gesehen eine naheliegende Herausforderung für die unmittelbare Konkretisierung von demokratischem Handeln.

3.2 Zusammenleben und Minderheiten

Eine zweite Gruppe verbindet Projekte zu den Themen „Zusammenleben, Asyl und Minderheiten“. Diesem Themenkreis sind in den bisherigen Ausschreibungen rund ein Viertel der eingesandten Projektdokumentationen zuzuordnen. Dabei geht es vor allem um das Verhältnis und den Umgang zwischen Gruppen verschiedener ethnischer oder regionaler Herkunft. Auch Fragen der Prävention und Intervention gegenüber Gewalt an der Schule spielen dabei eine Rolle. Neben solchen Projekten, in denen Gewalt als alltägliche Erscheinung und als Umgangsproblem direkt und praktisch zum Thema wird, gibt es Projekte, die den kulturellen und historischen Hintergründen und damit den Ursachen von Gewalt nachgehen. Zu nennen sind hier schließlich die unterschiedlichsten Aktionen und Initiativen für Menschenrechte und Solidarität mit Schwächeren und Minderheiten. Für den Bereich der Grundschule stehen die Themen Kinderrechte und interkulturelles Lernen im Vordergrund. Einen besonderen Schwerpunkt bei den gewählten Arbeitsformen machen die ästhetischen, auf Aufklärung und Gestaltung zielenden Projekte aus. Beispiele für Projekte dieser Themengruppe sind:

Kinder haben Rechte.

Ein Projekt der Volksschule „Am Heimatring“ in Coburg (Bayern)

Das Ergebnis: Unter Anleitung einer Lehramtsanwärterin setzen sich Schüler einer 3. Klasse in einem dreimonatigen Projekt kindgerecht mit wesentlichen Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention auseinander.

Was wurde getan? Anliegen des Projektes ist es, bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für die eigenen und die Rechte anderer Kinder zu schaffen, denn Kinder wollen ernst genommen werden und nicht nur von ihren Pflichten hören. In fantasievollen und kindgerechten Themen beschäftigen sich die Schüler mit Schwerpunkten der UN-Kinderrechtskonvention. Die Schüler formulieren auf Sonnenstrahlen, welche Rechte sie sich wünschen, damit „für alle Kinder dieser Erde die Sonne scheint“. Sie erkennen dabei auch, dass es Kindern nicht immer so gut geht wie in Deutschland, denn sie erfahren von Kinderarbeit, Armut, Ausgesetztsein, Krieg und Gewalt. Ihre Erkenntnisse verarbeiten die Mädchen und Jungen in einer Ausstellung zum Thema „Kinder haben Rechte“. „Ich wehre mich“ heißt das Motto eines Aktionstages an der Schule. Plakate, Fotowände und Fahnen geben die Wünsche für die Rechte aller Kinder wieder. Auf den „Stolpersteinen“ ist aber auch zu lesen, was die Kinder persönlich bedrückt. Mit der Kinderbeauftragten der Stadt sprechen sie darüber. Sie berichten

von Strafen bei schlechten Noten, von Schlägen und Trunkenheit der Eltern. Aus ihren Erkenntnissen heraus beschließen die Schüler, bei einem Sommerfest Geld für in Not geratene Kinder zu sammeln. Sie putzen Mitschülern die Schuhe und spenden den Erlös. Das umfangreiche Langzeitprojekt der Klasse 3b erweitert sich im Lauf der Zeit auf die gesamte Schule und wird durch die Einbeziehung gesellschaftlicher Kräfte und durch eine erfolgreiche Pressearbeit in das Bewusstsein der Öffentlichkeit getragen.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Durch die Auseinandersetzung mit der UN-Konvention können bei den Kindern demokratische Einstellungen im Miteinander angebahnt werden.
- Im Sinne des „Globalen Lernens“ erfolgt eine Verknüpfung von lokalen und internationalen Problemen und Perspektiven.
- Die Kinder werden für unterschiedliche Rechtsverletzungen sensibilisiert, und sie erkennen, dass sie sich selbst für die Durchsetzung ihrer Rechte einsetzen können und müssen.

Kontakt: Katrin Lohrmann
Volksschule „Am Heimatring“
Heimatring 58
96450 Coburg
E-Mail: Katrin.Lohrmann@ewf.uni-erlangen.de

Musiktheateraufführung „Konferenz der Tiere“.

Ein Projekt der Theater-AG der Schule Nordstraße (Bremen)

Das Ergebnis: Über 200 Kinder aus drei Grundschulen in Bremen gestalten in einem Musiktheaterstück die Fabel Erich Kästners „Die Konferenz der Tiere“. Der Appell für die Rechte der Kinder, gegen Krieg und Gewalt hat gerade nach den Ereignissen des 11. September 2001 hohe Aktualität.

Was wurde getan? Initiiert vom Vorsitzenden des Bremer Tonkünstlerverbandes finden sich drei Grundschulen zusammen, um gemeinsam etwas für den Bremer Westen zu tun, einen Stadtbezirk mit vielen sozial-kulturell benachteiligten Kindern und Brennpunkt unterschiedlicher Kulturen. Unterstützt von ehemaligen Schülern, Musikern, Tanz- und Theaterpädagogen beginnen die umfangreichen inhaltlichen, organisatorischen und technischen Vorbereitungen für Kästners „Konferenz der Tiere“. Gedacht als ein leidenschaftlicher Appell für die Rechte der Kinder sowie gegen Dummheit,

Ignoranz, Krieg und Gewalt, zeigt sich in den Ereignissen um und nach dem 11. September eine ungeahnte Aktualität, die die Kinder sehr beschäftigt. Über das Theaterstück haben die Jungen und Mädchen plötzlich eine Möglichkeit, sich kindgemäß mit diesen Themen auseinander zu setzen. Ein Musiktheaterstück in allen Einzelheiten, von Spiel, Musik, Tanz bis hin zu Kostümen, Bühnenbild und Technik, in einem so großen Kreis von Mitwirkenden zu organisieren, ist überdies eine Herausforderung gegenüber sich selbst und der Skepsis der Außenstehenden. Das Ergebnis befriedigt alle Beteiligten und die Besucher, denn sie sehen: Es reicht den Tieren; es reicht erst recht den Kindern!

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Kinder aus einem Bremer Stadtbezirk mit sozial-kulturellen Spaltungen schaffen durch das Großprojekt etwas, was sie durch den Entstehungsprozess, den aktuellen Inhalt und ihre eigenen Aktivitäten begeistert und ermutigt.
- Die Schüler gewinnen durch den für viele ungewohnten Zugang zu Tanz, Musik und Theater an Selbstbewusstsein und erleben auf diese Weise jahrgangsübergreifendes Lernen und eine neue Qualität ästhetischer Kompetenz bei sich selbst. Sie können sich so auch mit der Aussage des Stückes identifizieren.
- Verantwortung für zuverlässiges und anspruchsvolles Arbeiten in der Gemeinschaft ist gleichzeitig Präventionsarbeit gegen Gewalt und Sucht, für Toleranz und Aufgeschlossenheit.
- Die Kinder erfahren ihre Schule als einen Ort, den sie an vielen Nachmittagen und in den Ferien zum Spielen und Arbeiten nutzen können.

Kontakt: Angelika Hofner
Theater-AG der Schule Nordstraße
Nordstraße 349
28217 Bremen
E-Mail: 085@bildung.bremen.de
www.nordstrasse.th

Interkulturelles Lernen.

Ein Projekt des AK „Interkulturelles Lernen in der Grundschule“ in Weimar (Thüringen)

Das Ergebnis: Kinder der Weimarer Grundschule sollen altersangemessen gesellschaftliche Herausforderungen, insbesondere die globalen Entwicklungskonsequenzen für ökologisches, interkulturelles und tolerantes Lernen und Handeln frühzeitig erfahren.

Was wurde getan? Ein Ziel des seit 1994 wirkenden Aktionskreises „Interkulturelles Lernen in der Grundschule“ ist es, Kindern auf einfühlsame Weise gesellschaftliche Kernprobleme (z. B. ökologische Fragen) nahe zu bringen. Des Weiteren sollen sie früh dafür interessiert werden, sich den Herausforderungen unserer Zeit zu stellen. Dazu gehört, Grundwerte des Zusammenlebens (z. B. Toleranz) zu vermitteln. Zum Aktionskreis zählen Lehrerinnen, Praktikanten, Eltern und Sozialpädagogen. An der Wieland-Schule werden aufgrund der Initiativen des Aktionskreises das ganze Schuljahr über Unterrichtsprojekte in sämtlichen Klassenstufen durchgeführt. Erziehung zur Toleranz bedeutet für den Aktionskreis in erster Linie, dass einander fremde Menschen zusammentreffen. So unterhält der Aktionskreis Kontakte zu blinden, seh-, sprach-, und lernbehinderten Kindern und versucht diese mit Kindern ohne Behinderungen zusammenzuführen. Außerdem wird bei den Heranwachsenden ein toleranter Umgang mit Angehörigen fremder Kulturen durch regelmäßige Treffen mit ausländischen Künstlern und Kinderbuchautoren gefördert. Die Kinder beschäftigen sich nicht nur mit politischen Problemen, die sie selbst betreffen, sondern setzen sich auch mit übergreifenden Themen z. B. Kinderrechte und Umweltpolitik auseinander. Dabei richten sich die Freizeitangebote des Aktionskreises auch an Kinder, die an anderen Weimarer Schulen unterrichtet werden. Wöchentlich wird der Schülerclub „Kinderwerkstatt“ von bis zu 220 Weimarer Kindern besucht. Auch die Kurse der „Kinderwerkstatt“ entsprechen den Zielen des Aktionskreises. Zudem helfen die Veranstaltungen Asylbewerberkindern beim Erlernen der deutschen Sprache und tragen damit zu deren Integration bei. An einem sozialen Brennpunkt von Weimar gelegen und 1992 noch Ort häufiger Gewalttaten, hat sich die Christian-M.-Wieland-Schule inzwischen profilieren können. Zu der Wirkung, die die Aktionskreis-Projekte auf andere Schulen hat, tritt die überregionale Resonanz. Neben der Unterstützung durch die Stadt ist das Kultusministerium zu nennen, denn es bezieht die Projekte des „Interkulturellen Lernens“ in die Lehrerbildung ein. Seit 1991 wurde ein Netzwerk aus Stiftungen, Nichtregierungsorganisationen und Förderern aufgebaut, das eine umfangreiche und kontinuierliche Arbeit des

Arbeitskreises ermöglichte. Die vielfältigen Unternehmungen des Aktionskreises zielen vor allem auf die Offenheit für Fremde in vielerlei Gestalt.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Ein wesentliches Ziel des Weimarer Aktionskreises „Interkulturelles Lernen in der Grundschule“ besteht darin, Kindern auf einfühlsame Weise gesellschaftliche Kernprobleme nahe zu bringen und sie zu einem toleranten Umgang mit ihren Mitmenschen in der „Einen Welt“ zu erziehen.
- Mit dem „Aktionskreis Interkulturelles Lernen“ werden die Handlungsinstrumente der Wieland-Schule erheblich erweitert.
- Schule und sozial orientierende Freizeit- und Erlebnisangebote zeigen Kindern, dass die Schule ein Ort für ihre Bedürfnisse nach Angebot und Aufmerksamkeit sein kann.

Kontakt: Gudrun Gebuhr
Grundschule „Christian M. Wieland“
Gropiusstraße 1
99423 Weimar

Songüls Traum.

Ein Theaterprojekt der Grundschule am Pulverberg (Bremen)

Das Ergebnis: Das klassenübergreifende Theaterprojekt der Grundschule thematisiert die Situation muslimischer Schülerinnen in einer deutschen Schule. Das Stück handelt von einem Kopftuch, das sich verwandelt und schließlich alle – die deutschen und türkischen Mädchen – zum gemeinsamen Tanz einlädt.

Was wurde getan? Die Grundschule am Pulverberg wird von Kindern unterschiedlicher Nationalitäten besucht. Der Alltag gestaltet sich oft schwierig, da viele Interessen aufeinander prallen. Dies ist der Ausgangspunkt für das Theater- und Musikstück „Songüls Traum“.

Die Handlung basiert auf einem Vorfall in der Schule: Einige Schülerinnen haben sich über das Kopftuch ihrer türkischen Mitschülerin lustig gemacht. Dieses Problem wird von den Zweit- und Drittklässlern der Theater-AG aufgenommen.

Im Theaterstück ist es Songül, die von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen ausgegrenzt wird: „Die sieht ja aus wie ‚ne alte Oma!“, „Vielleicht hat sie

Läuse!“ rufen die deutschen Mädchen, kreisen sie ein und ziehen mit frechen Sprüchen und ein paar Fußritten schließlich ab. Songül bleibt allein, beschämt, traurig. Sie sitzt auf ihrem Ranzen, beklagt, dass sie auf Wunsch ihrer Mutter das Kopftuch tragen muss und reißt, als sie sich unbeobachtet glaubt, das Tuch herunter. Sie legt den Kopf auf den Ranzen und beginnt zu träumen.

Der Wind spielt mit ihrem Kopftuch und trägt es zu den Windkindern, diese finden es ganz toll und tanzen mit dem Tuch. Viele andere bunte Tücher wirbeln auf einmal durch die Luft, aus dem Tanzen wird ein Jonglieren mit den Tüchern. Songül wird wach und sieht Selma, die ihr Kopftuch aufhebt. Selma gibt Songül das Tuch, diese bindet es wieder um. Die beiden Mädchen beginnen ein Gespräch über das Tuch. Songül erzählt von dessen Farben, über alte und junge Frauen, die unterschiedliche Kopftücher tragen, sie erzählt von ihrem Problem, das Tuch in der Schule zu tragen.

Selma hört zu und erzählt dann von ihren Erfahrungen mit Kopftüchern: Ihre Oma trage oft eines und in den Ferien habe sie auch Frauen und Kinder gesehen, die mit Kopftüchern in die Kirche gegangen sind. Sie selbst trage ein Tuch bei Ohrenschmerzen und zum Jonglieren nähme sie ein leichtes Tuch.

Songül strahlt und zeigt Selma einen Tanz mit dem Kopftuch. Sie zeigt Selma die Schritte, beide tanzen. Die Kinder, die sich über Songül lustig gemacht hatten, treten hinzu und fragen, ob sie mittanzen könnten.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Das Projekt will die Grundschüler an fremde Lebensweisen heranzuführen und Verständnis für die Situation ausländischer Kinder in Deutschland wecken. Dem Fremden – hier ist es das Kopftuch – wird die Bedrohlichkeit genommen, indem die Kinder sich spielerisch mit diesem Kleidungsstück und dessen traditionellem Hintergrund auseinandersetzen.
- Dabei werden nicht nur die deutschen Schüler sensibilisiert. Auch die türkischen Mädchen lernen, besser mit ihrer ambivalenten und schwierigen Lebenssituation zwischen muslimischer Tradition und westlicher Moderne umzugehen.
- Die spielerische Auseinandersetzung mit der auch bundespolitisch heiklen Problematik des „Kopftuches“, ermöglicht angstfreies Agieren, eine kritische Distanz, das Aushalten von Widersprüchen, den Aufbau von Akzeptanz und Verständnis.

Kontakt: Anne Heinz
Grundschule am Pulverberg
Schleswiger Str. 10
28219 Bremen

Paul und Admira.

Ein Theaterprojekt der Schule Nordstrasse (Bremen)

Das Ergebnis: Die Grundschüler in der Nordstraße in Bremen werden durch ihre ausländischen Mitschüler u. a. auch mit dem Schicksal von Flüchtlingskindern konfrontiert. Sie schreiben hierzu gemeinsam ein Theaterstück und führen es mehrfach im Stadtteil und beim bremischen Schultheaterfestival auf. Die Eintrittserlöse werden an einen Hilfsfonds für Bosnien überwiesen.

Was wurde getan? Die Schule Nordstrasse befindet sich in einem traditionellen Arbeiterwohngebiet in Bremen. Zum Nachmittagsangebot gehört auch die Theatergruppe. Durch die natürliche Fluktuation in der Grundschule ändert sich laufend die Zusammensetzung der Gruppe. Bei dem Stück „Paul und Admira“ haben so insgesamt 33 Kinder mitgewirkt. Ausländische Kinder werden als Darsteller in das Stück integriert, dabei bemüht man sich insbesondere um die bosnischen Kinder. Hier sind jedoch etliche Schwierigkeiten zu überwinden: Manche ausländischen Kinder erhielten von ihrem Elternhaus nachmittags keine Erlaubnis zur Teilnahme an den Proben, da ihre Anwesenheit in den Familien nötig war. Manche Lehrer stellten die mitwirkenden Schüler nicht in ausreichendem Maße vom Unterricht frei. Trotz dieser Probleme konnte das Stück nach einem Jahr Probezeit aufgeführt werden.

Literarisch orientiert sich das Stück an dem Buch „Ben liebt Anna“ von Peter Härtling. Enge Freundschaften und erstes Verliebtsein erleben die Schüler schon in den ersten Klassen, ebenso plötzliche Trennungen, wenn die Flüchtlingskinder beispielsweise in ihr Heimatland gegen ihren Willen abgeschoben werden oder aber auch, wenn sie in eine eigene Wohnung wegziehen und in Deutschland bleiben können.

Die Kinder nehmen die Idee des Stückes auf. Sie improvisieren erste Szenen und schreiben den Text so um, dass auch ein Bezug zur Schule und zum Stadtteil geschaffen wird.

Für ihr Stück erhalten die Kinder einen Preis im Rahmen des Wettbewerbs „Dem Hass keine Chance“ des Landes Bremen.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Kinder unterschiedlicher Nationalitäten und Ethnien arbeiten gemeinsam an einem Theaterstück, in dem sie ihren Lebensumstand – auf der Flucht zu sein bzw. sich in ein Flüchtlingskind zu verlieben – darstellen. Die Flüchtlingsproblematik wird so mit den Augen der Kinder gesehen.
- Während der monatelangen Proben und der Zeit der Aufführung haben die Kinder Toleranz, Zusammenhalt und Rücksicht entwickelt.
- Jedes Kind – unabhängig von seiner sozialen Herkunft – wird akzeptiert und fühlt sich durch das Erfolgserlebnis der Theateraufführung in seiner Persönlichkeit bestätigt. Das Überwinden der Angst vor einem öffentlichen Auftreten trägt zur Stärkung des Selbstwertgefühls bei.

Kontakt: Angelika Hofner
Theatergruppe der Schule Nordstraße
Nordstr. 349
28217 Bremen

Der Rabe, der anders war.

Ein Projekt gegen Ausgrenzung der GGS Adolf Clarenbach in Remscheid (Nordrhein-Westfalen)

Das Ergebnis: Im Rahmen eines Multimediaprojektes zum Thema „Anderssein“ entwickeln die Schülerinnen und Schüler der Schule eine wirkungsvolle Internetpräsentation, die sich mit Fremdenhass und Ausgrenzung auseinandersetzt.

Was wurde getan? Im Sommer 2000 entschließen sich die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsgrundschule in Remscheid gemeinsam mit ihren Lehrerinnen und Lehrer, aktiv gegen Ausländerhass, Rassismus und Gewalt vorzugehen. Geplant ist ein Multimediaprojekt, mit dem sich die Schüler an den Netdays Nordrhein-Westfalen beteiligen wollen. Das Kinderbuch „Der Rabe, der anders war“ von Edith Schreiber Wicke und Carola Holland dient als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema. Im Laufe der Projektwoche entwerfen die Kinder ein Kartontheaterstück und Texte zum Thema „Anderssein“. Ziel ist es, die verschiedenen Aktivitäten des Projektes im Internet zu präsentieren. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich sowohl während der Vorbereitungen zum Theaterstück als auch in der Schreibwerkstatt kreativ mit dem Fremd- und Anderssein auseinander. In gemeinschaftlicher Arbeit gelingt es den Kindern, Eltern und Lehrer, das gesamte Multimedia-Projekt ins Internet zu stellen. Für diese Projektpräsen-

tation erhält die Schule den 1. Hauptpreis der Netdays Nordrhein-Westfalen 2000.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich intensiv mit dem Thema „Anderssein“ und kommen zu der Einsicht, dass jeder außerhalb seines näheren Umfeldes bzw. Heimatlandes ein Fremder ist.
- Das gemeinsam mit den Kindern, Lehrern und Eltern durchgeführte Projekt dient der Entwicklung einer offenen, vorurteilsfreien und toleranten Haltung gegenüber Menschen anderer nationaler, religiöser oder kultureller Zugehörigkeit.
- Im Mittelpunkt des Projektes steht die Sprache. Sie wird als wichtiges Mittel in der Auseinandersetzung mit einem brandaktuellen Thema entdeckt und erprobt.

Kontakt: Martin Halbach
GGs Adolf Clarenbach
Pestalozzistraße 17
42899 Remscheid

Kinder brauchen Paten.

Ein Projekt der Städtischen GGS Yorckstraße Solingen

(Nordrhein-Westfalen)

Das Ergebnis: Ausländischen Kindern, deren Eltern in Deutschland kulturell kaum oder gar nicht Fuß gefasst haben, aber auch deutschen Kindern, die durchs Elternhaus kaum Interesse an Kultur vermittelt bekommen, sollen durch ehrenamtliche Patenschaften Zugang zu Büchern, zum Lesen und zu Kulturtechniken überhaupt vermittelt werden. Zu diesem Zweck wird eine mehrsprachige Bücherei eingerichtet und werden alljährlich Kulturwochen abgehalten. Im Rahmen dieses Projektes finden Sprachkurse für ausländische Mütter statt, entsteht ein von Schülern gestaltetes Bildwörterbuch für ausländische Mitschüler sowie ein Schuljahrbuch, an dem alle Klassen beteiligt sind.

Was wurde getan? Dieses Projekt soll vor allem den Schülern und ihren Familien helfen, die in sozialen Brennpunkten leben. Dies betrifft vor allem ausländische Kinder, die immerhin 25 % der Gesamtschülerzahl stellen, und deren Eltern aufgrund ihrer oft rudimentären Kenntnis der deutschen Sprache nicht in der Lage oder auch Willens sind, ihren Kindern einen Zugang

zur Kultur, zum Buch und zum Schreiben zu ermöglichen und damit nur geringes Interesse am schulischen Fortkommen ihrer Kinder zeigen. Aber auch deutsche Eltern unterer sozialer Schichten entwickeln kaum Möglichkeiten und Interesse, die Schreib- und Lesefähigkeit ihrer Kinder zu fördern. Das verschlechtert den Stellenwert der Schule, da die Einstellung der Eltern die der Schüler prägen. Dem soll das Projekt entgegenwirken: Den ausländischen Schülern Kinderliteratur in ihrer eigenen Sprache in einer mehrsprachigen Schülerbibliothek zur Verfügung zu stellen und ihnen daraus von engagierten Eltern vorlesen zu lassen, zeigt ihnen, dass sie kulturell akzeptiert werden und bietet ihnen zudem einen Zugang zur Kultur, der wiederum den deutschen Schülern durch ihre Neugier auf Fremdes vermittelt wird. Ebenso tragen die Erstellung eines Bildwörterbuches von deutschen Schülern für ihre ausländischen Mitschüler sowie ein Sprachkurs für ausländische Mütter zur Bereitschaft zu Auseinandersetzung und Begegnung bei. Besonders gestärkt wurde das Projekt durch die ehrenamtliche Patenschaft der Autorin Annette Langen, deren FELIX-Kinderbücher das thematisieren, was auch das Projekt im Auge hat: Toleranz, Neugier auf fremde Menschen und andere Kulturen. All das führt zu Änderungen im Lese- und Schreibverhalten der Kinder, zu größerer Offenheit, zu einer besseren Einstellung zur Schule und zur Nutzung der Bücherei. Soziale und sprachliche Kompetenzen werden erweitert und das Miteinander verbessert. Im Laufe des Schuljahres 2002/2003 entsteht außerdem ein etwa 100 Seiten umfassendes „Schuljahrbuch“, an dem alle Klassen beteiligt sind. Beiträge aus allen schulischen Bereichen finden darin Eingang, Berichte über Kunstprojekte, über das Sammeln für Kinder in Not und über Klassenfahrten.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Schülerinnen und Schüler erfahren Fürsorge durch Mütter ihrer Mitschüler, gewinnen dadurch Vertrauen und Offenheit.
- Der Beitrag, den dieses Projekt sowohl zum interkulturellen Lernen als auch zur Lesesozialisation und damit zu einer Grundvoraussetzung zur Teilhabe an der Kultur leistet, ist in dieser Verbindung besonders originell.
- Mit der Vermittlung von Fähigkeit zu und dem Interesse am Lesen wird eine unerlässliche Bedingung für demokratisches Verhalten und demokratische Teilnahme gefördert.
- Die Eltern ausländischer Schüler lernen sich – und die Schüler wiederum ihre Eltern – als Teil des Ganzen Schule kennen und gelangen so über die enge Perspektive ihrer Familie hinaus.

Kontakt: Karin Crewett
Städtische Gemeinschaftsgrundschule
Yorckstraße 12
42653 Solingen

Zusammenfassung: Das Thema Zusammenleben und Minderheiten wird in den Projekten aus Bremen, Nordrhein-Westfalen, Bayern und Thüringen von unterschiedlichen Handlungsfeldern aus konkretisiert, wobei der Kontext des gelungenen Zusammenlebens mit der Reduzierung von Ausgrenzung in nahezu jedem Projekt vorherrschend ist.

Ausgangspunkt ist hierbei das Thema „Kinderrechte“, das im Wechselspiel mit Toleranzerziehung und interkulturellem Lernen entfaltet wird. Dabei geht es auch um Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit in der kindgerechten Behandlung des Themas: Ästhetisch-musikalische Aufbereitungen von Texten, Bildern oder Gleichnissen, die die Darstellungskraft und das Vorstellungsvermögen der Kinder gezielt ansprechen, sind hier zu finden.

„Zusammenleben“ wird nicht direkt als Aufgabe und Ziel der großen Politik sichtbar, sondern in Bildern und Geschichten, die auf die Integration des „Verschiedenen“, auf den Traum von der Toleranz zwischen den Religionen und auf patenschaftlich begründeten Fürsorgeverhältnissen gründen. Auch die hier vorgestellten Projekte benötigen innerschulische und außerschulische Kooperation. Sie setzen auf das Lernen vor Ort und nicht nur im Klassenraum sowie auf die Erziehung zu Toleranz und Mitmenschlichkeit in der Auseinandersetzung mit der Anschaulichkeit und Eindringlichkeit ästhetischer Erfahrung.

3.3 Umgang mit Gewalt

Mit Blick auf die letzten Ausschreibungen des Wettbewerbs *Demokratisch Handeln* lässt sich festhalten, dass sich Schulen mit dem Thema der Gewalt vermehrt auseinander setzen – und zwar in vielfältigen und wirksamen Formen. Wir finden Projekte, in denen Mädchen lernen, sich gegen unterschiedliche Formen psychischer und physischer Bedrohung und Gewalt zu schützen, Projekte, in denen Mediationsverfahren und Konfliktlösungen trainiert werden, in denen Gruppen, die schon gewalttätig gegeneinander gewesen sind, vernünftig miteinander umgehen und Toleranz erlernen. Wir finden auch Projekte, die in tiefergehenden Analysen dem Gewaltproblem nachgehen und beispielsweise durch eigene Recherchen die historischen Wurzeln von Fremdenhass oder Antisemitismus freilegen. Außerdem sind die Menschenrechte und Aufgaben der Solidarität mit Schwächeren und Ausgegrenzten bedeutsam.

In der Grundschule wird dieser Themenkreis mehrdimensional entfaltet. Nebst Rollenspielen, Mediationsgruppen, ästhetisch-bildsamer Auseinandersetzung mit kultureller Differenz stehen Projekte, die die Folgen körperlicher Aggression bewusst machen, Kinder-Eltern-Projekte und Arbeitsformen, die die Bereicherung gesellschaftlichen Lebens durch andere Ethnien hervorheben. Beispiele für Projekte dieses Themenkreises sind:

Hauen ist doof.

Ein Projekt des Vereins „HiD“ in Jena (Thüringen)

Das Ergebnis: Der Verein für Gewaltprävention in Jena macht mit seinem Projekt „Hauen ist doof“ Kinder im Grundschulalter mit friedfertigen Formen des sozialen Umgangs bekannt und bemüht sich, ihre Fähigkeit zu einem freundlich-friedlichen Miteinander zu entwickeln. Rollenspiele und der Friedentisch zählen u. a. zu den Trainingsformen, die Gewaltbereitschaft unter Schulkindern eindämmen helfen sollen.

Was wurde getan? „HiD – HAUEN ist DOOF“ ist ein Jenaer Verein, der seit mehreren Jahren mit Grundschulkindern Strategien zur Konfliktbewältigung erarbeitet. Er vermittelt Grundlagen zum Erlernen sozialer Kompetenzen wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, gegenseitige Toleranz und Akzeptanz. Sein Angebotsspektrum erstreckt sich auch auf entsprechende Weiterbildungskurse für Erwachsene.

Die Kinder lernen in wöchentlichen Projektstunden ihre Selbstwahrnehmung zu schulen, Entspannungstechniken in stressgeladenen Phasen anzuwen-

den, eigene Gefühle mitzuteilen und fremde zu respektieren sowie den Umgang mit Konflikten zu erproben. Dies alles geschieht in entspannter Atmosphäre, in der Lernprozesse vorwiegend in der Vermittlung über Spiel und Spaß stattfinden.

In ihren Zusammenkünften am „Friedentisch“ und auch im „Ich-sag-dir-was-Spiel“ trainieren die Kinder vor allem ihre Kommunikationsfähigkeit. Szenische Spiele bieten ihnen die Möglichkeit, die Wahrnehmungsposition zu wechseln, sich in die Situation eines anderen einzufühlen und Lösungsstrategien für Konflikte zu entwickeln.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Das Projekt hilft Grundschulkindern sowohl eine gesunde und bewusste Selbstwahrnehmung zu entwickeln als auch die Fähigkeit herauszubilden, die Gefühlswelt anderer wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu respektieren.
- In der Kontinuität wöchentlicher Zusammenkünfte entsteht eine vertrauensvolle Atmosphäre und ein Gemeinschaftsgefühl, das zur Grundlage für das Kernanliegen des Projekts wird: die Entwicklung von Empathie, von Kommunikationsfähigkeit und gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien.
- In spielerischer Auseinandersetzung trainieren die Kinder den Umgang mit Konflikten und entwickeln ihre sozialen Kompetenzen.
- Der Verein leistet einen erzieherisch bedeutsamen Beitrag zur Entwicklung der Schule und profiliert sich damit als bürgerschaftliche Initiative.

Kontaktadresse: Helga Reiland
HiD – HAUEN ist DOOF
Thomas-Mann-Straße 25
07743 Jena

...ohne sie wär' alles anders ...

Ein Projekt der Gerhart-Hauptmann-Schule in Alsfeld (Hessen)

Das Ergebnis: Schülerinnen und Schüler versuchen, bevorstehende Abschiebeentscheidungen für Mitschülerinnen aus Bosnien, die sich um politisches Asyl bemühen, zu verhindern. Sie setzen sich mit der zur sozialen Konkretion werdenden Erfahrung des Asylrechts und der Ausgrenzung auseinander.

Was wurde getan? In der Förderstufe der Gerhart-Hauptmann-Schule treffen sich Kinder sehr unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft. Viele sind nicht in Deutschland geboren und sprechen nicht die Landessprache. Auf einer Klassenfahrt, die dem Kennenlernen und der Verständigung dienen soll, entsteht ein Gespräch über die Folgen von Krieg, Flucht und Abschiebung. Zwei Kinder aus Bosnien erzählen von ihrer drohenden Abschiebung. Die gerade zusammenwachsende Klasse ist empört und beschließt, Briefe an den Bundeskanzler zu schreiben. Darüber hinaus wollen sie auch andere Menschen ihres Umfeldes auf die Abschiebung ihrer Freunde aufmerksam machen und starten deshalb eine Unterschriftenaktion in der Stadt. Die inzwischen eingetroffene Antwort aus dem Kanzleramt ist für die Kinder schwer verständlich verfasst, ebenso schwierig gestaltet es sich für die Kinder, durch die Medien informiert zu werden. Doch die Klasse führt ihr Engagement weiter, zumal einem weiteren Kind aus Zaire die Abschiebung droht. Der nächste Schritt ist eine schulinterne Sammlung für das kriegszerstörte Bosnien, der eine öffentliche Sammlung folgen soll.

Die Mädchen und Jungen haben mit diesen Aktionen nicht die große Politik verändert, wohl aber gezeigt, dass Kinder beispielgebend Solidarität zeigen können.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Ein Thema der großen Politik bringt die Kinder in ein Dilemma: Solidarität mit ihrer Mitschülerin tritt an die Stelle der Einsicht in die Verfahrensrationalität der Abschiebung.
- Sie bemühen sich um öffentliche Stellungnahmen von führenden Politikern.
- Sie versuchen, die Probleme, die hinter dem Asylbegehren stehen, zu verstehen und dort zu helfen, wo Bürgerkriege sind.

Kontakt: Helmut Döring-Paulick
Gerhart-Hauptmann-Schule
Landgraf-Hermann-Str. 20
36304 Alsfeld

Kinder und Eltern lernen miteinander und voneinander.**Ein Projekt der GGS an der Schlängelstraße in Mülheim an der Ruhr**

(Nordrhein-Westfalen)

Das Ergebnis: Kinder verschiedener Nationalitäten besuchen gemeinsam die Schule. Sie bemühen sich darum, sich mit der Sprache und Kultur des jeweils anderen auseinanderzusetzen. Verständnis füreinander und gemeinsames Lernen werden gefördert.

Was wurde getan? In der Gemeinschaftsgrundschule an der Schlängelstraße lernen sehr viele Kinder unterschiedlicher Herkunft. Daher sind interkulturelle Verständigung und Lernen seit mehreren Jahren Arbeitsschwerpunkt an der Schule. Das Projekt hat zum Ziel, die Eltern in das Schulleben einzubeziehen, dabei die bewusste Erziehung zum Miteinander zu stärken und das Zusammenleben von deutschen und ausländischen Mitbürgern zu fördern. Zudem sollen sprachliche und soziale Kompetenz der Kinder durch Lernen verbessert werden. Ausgangspunkt waren die sehr schlechten Lernbedingungen für viele der ausländischen Kinder, für die die mangelnde Anteilnahme ihrer Eltern am Schulleben einer von vielen Gründen war. Indikatoren hierfür waren ein geringes Interesse am Lernfortschritt der Kinder und unregelmäßiger Schulbesuch. Doch dies hatte Gründe: Die Eltern sprechen oft selbst kaum Deutsch und blieben fremd in ihrer Lebensumgebung.

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, begann die Schule mit dem Jugendamt und weiteren Partnern zusammenzuarbeiten. Es werden inzwischen ein Mutter-Kind-Kurs „Fit für die Schule“ und weitere Fördermaßnahmen wie bspw. regelmäßige Sprechstunden und Sprachunterricht für die Kinder und die Eltern angeboten. Informationen für die Eltern werden sowohl in Deutsch als auch in Türkisch geschrieben. Die Kinder werden nach und nach in diese Lehrer-Eltern-Kommunikation einbezogen. Sie gestalten bspw. die Informationsbriefe an ihre Eltern.

Diese vertrauensbildenden Maßnahmen sind die Basis für die weitere Zusammenarbeit in und außerhalb der Schule. So führen Eltern, Kinder und Lehrende vielfältige kulturelle Veranstaltungen gemeinsam durch. Beispiele hierfür sind: Dichterlesungen, Theater, Bastel- und Spielangebote, Feiern der verschiedenen religiösen Feste, Kinderfeste und Familienwochenenden.

Die Einstellungen vieler Eltern zur Schule sind durch das hohe Engagement der Lehrerschaft positiv beeinflusst worden. Dies hat nicht zuletzt auch erfreuliche Auswirkungen auf die Lernleistungen der Kinder und auf ihre Haltung gegenüber Mitschülern anderer Nationalitäten.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Durch multikulturelle Feste werden Berührungsängste abgebaut. Alle Eltern und Schüler können vor allem bei den außerschulischen Aktivitäten mitwirken.
- Die Einbeziehung der ausländischen Familien in das Schulleben durch ein Bündel an Fördermaßnahmen hat eine Verbesserung der Verständigung der Menschen verschiedener Nationalitäten zur Folge. Davon profitieren in erster Linie die Kinder, denen schulisches Lernen und Leben erleichtert wird.
- Integration verschiedener Sprachen und Ethnien wird – ausgehend von der Schule – als gemeinsame Aufgabe von staatlichen Trägern und der Schule wahrgenommen.
- Das miteinander Sprechen und die Anerkennung der zunächst fremden Sprache stehen im Mittelpunkt der Integration.

Kontakt: Magdalena Voß
Gemeinschaftsgrundschule an der Schlägelstraße
Schlägelstraße 5
45476 Mülheim an der Ruhr

BuntGemischt.

Ein Projekt der Grundschule am Pulverberg (Bremen)

Das Ergebnis: Vor dem Hintergrund täglich erlebter Konfliktsituationen, die sowohl in verbalen als auch körperlichen Auseinandersetzungen Ausdruck finden, entwickelt die Grundschultheatergruppe mit ihrer Lehrerin das Tanz-/Theaterstück „BuntGemischt“. Es trägt dazu bei, Vorurteilen, Ausgrenzungs- und Gewaltpraktiken entgegenzuwirken.

Was wurde getan? Die Kinder der Grundschule am Pulverberg in Bremen gehören verschiedenen Nationalitäten an. Sie entstammen Elternhäusern unterschiedlicher sozialer Gruppierungen, Weltanschauungen und Religionen. Ihre außerhalb des gemeinsamen Unterrichts erfahrenen Sichtweisen und Alltagskulturen sind also überaus differenziert. Im Schulalltag sind allerdings Respektlosigkeiten, die nicht selten körperliche Gewalttätigkeiten sind, Ausdruck untauglicher Versuche, dieser Andersartigkeit zu begegnen.

In der klassenübergreifenden Theatergruppe aus 22 sieben- bis zehnjährigen Kindern spiegelt sich die Vielfalt der Schülerzusammensetzung dieser Grundschule. Konzeption und Erarbeitung von BuntGemischt erscheint als

eine geradezu ideale Antwort auf die reale Situation der Schule. Das kindliche Bedürfnis nach Bewegung, die Freude von Grundschulern am Spiel und an Kostümierung, die Möglichkeit, in einer Bühnensituation angstfrei zu agieren und dabei Handlungsmodelle auszuprobieren, kommen dem erzieherischen Anliegen von BuntGemischt entgegen.

Dieses Tanz-/Theaterstück nutzt das künstlerische Mittel der symbolischen Überhöhung, wenn „Blaukarierte“, „Rotgetupfte“, „Gelbgefleckte“ und „Schwarzweiße“ einander begegnen. Bald nach den ersten, zunächst noch in ruhiger Atmosphäre verlaufenden Kontaktaufnahmen beherrschen heftige Konflikte das Bühnengeschehen. Rücksichtslosigkeit und Rüpelhaftigkeit treten hervor. Da jede der Gruppen bemüht ist, ihre speziellen Eigenarten über die der anderen zu stellen, machen sich Überheblichkeit und Anmaßung breit. Die Situation gipfelt schließlich im Bemühen, die anderen zu vertreiben. Dabei wird es dunkel und still auf der Bühne. In der Schlusszene wird die Chance eines Neuanfanges dargestellt, wenn sich die verschiedenen Gruppen bei Musik und in zunehmender Helligkeit zum gemeinsamen Tanz zusammenfinden.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- In der gemeinsamen Erarbeitung und bei der Aufführung dieses Theaterstücks lernen die Kinder, Andersartigkeit als Ausdruck der Vielfalt menschlichen Seins zu verstehen.
- Das Theaterspiel kann dazu beitragen, die Persönlichkeit des anderen zu respektieren und zu akzeptieren.
- Möglichen Ausgrenzungspraktiken und Gewaltübergriffen zwischen Kindern verschiedener Nationalitäten wird durch die Darstellung von BuntGemischt eine bessere, friedlichere Lösung entgegengesetzt.
- Gerade für das Erlernen von Toleranz als Grundkomponente demokratischen Miteinanders enthält dieses Projekt eine für die Grundschulpädagogik hohe Innovationskraft.

Kontakt: Anne Heinz
Grundschule am Pulverberg
Schleswiger Straße 10
28219 Bremen

Langzeitprojekt Sicherheitspartnerschaft Schule-Polizei. Ein Projekt der 4. Grundschule „Lindenschule“ Hoyerswerda (Sachsen)

Das Ergebnis: Kinder sorgen als Schülerpolizisten in ihrem Schulgelände für ein gewaltfreies Miteinander und verhindern gewalttätige Auseinandersetzungen. Sie arbeiten mit der staatlichen Polizei zusammen, üben Verantwortung ein und gehen einer zukünftigen Ausbildung zu Schülerstreitschlichtern entgegen.

Was wurde getan? An der Grundschule mit ca. 200 Schülern geht eine „Schülerpolizei“ gegen Sachbeschädigungen und Diebstähle von Mitschülern vor. Das Projekt ist Teil einer Sicherheitspartnerschaft zwischen Schule und örtlicher Polizei, die seit 1998 besteht. Den Anstoß zu diesem Projekt gibt die hohe Zahl von Sachbeschädigungen im Umfeld der Lindenschule, für die Kinder und Jugendliche verantwortlich gemacht werden. Die Schule steht dieser Form von Gewalt machtlos gegenüber und wendet sich deshalb an die Polizei. So entsteht die Idee, „Schülerpolizisten“ auszubilden. Jeder Schüler der vierten Klasse kann Polizist werden, wenn er auch außerhalb seines Dienstes verantwortungsvolles Verhalten an den Tag legt. Die kleinen Polizisten sind an ihrem „POLDI-Sticker“ zu erkennen. Zu ihren Aufgaben gehört es, auf dem Schulhof auf die Einhaltung regelgerechten Verhaltens in den Ruhe-, Spiel- und Tobezonen zu achten. Sie versuchen, in Konfliktsituationen zu vermitteln. Jede Gruppe von Schülerpolizisten hat einen Chef, der die Aufgaben koordiniert.

Zusätzlich umfasst die Sicherheitspartnerschaft zwischen Schule und Polizei auch einen Projekttag zum Thema „Gemeinsam Eigentum achten“, der kriminellem Verhalten von Kindern schon frühzeitig vorbeugen will. Den Kindern soll Mut gemacht werden, „Nein“ zu sagen, wenn Mitschüler sie zu fragwürdigen Aktionen verleiten wollen. Die Ergebnisse des Projekttages werden auf verschiedene Weise von den Kindern dokumentiert, z.B. als Gedicht, Zeichnung oder Geschichte. Sie sollen zu einem Kalender zusammengestellt werden. Für die Zukunft ist die Fortbildung der Schülerpolizisten zu Streitschlichtern geplant, die von Jugendlichen eines nahe gelegenen Gymnasiums durchgeführt werden soll.

Was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Kinder übernehmen Verantwortung für ihre Altersgenossen in ihrem eigenen – dem schulischen – Umfeld.
- Sie werden für die Probleme des menschlichen Zusammenlebens, für Konflikte, Kriminalität und Gewalt sensibilisiert.

- Sie lernen die Kooperation mit Erwachsenen, d.h. mit Lehrern und Polizisten, im Bereich des sozialen Verhaltens.
- Neben der praktischen Übernahme von Verantwortung beschäftigen sich die Kinder auch mit den Ursachen krimineller Handlungen oder mit der Verführung des einzelnen zur Straftat. Sie bearbeiten diese Fragen auf unterschiedlichen Wegen, und ihre innere Widerstandskraft gegen kriminelles Handeln wird gestärkt.
- Sie erfahren die Polizei als Partner und nicht als übermächtiges Gegenüber.

Kontakt: Renate Bergmann-Löwa
4. Grundschule „Lindenschule“
J.-G.-Herder-Straße 26
02977 Hoyerswerda

Schülermediation in der Grundschule.

Ein Projekt der Grund- und Ganztagschule Im Vogelsang in Saarlouis (Saarland)

Das Ergebnis: Das Projekt „Soziales Kompetenztraining“ ist ein Teilprojekt des übergreifenden Vorhabens „Schülermediation“, das in der Grund- und Ganztagschule Im Vogelsang stattfindet. Ziel des sozialen Kompetenztrainings ist es, dass die Kinder sowohl ihre eigenen als auch die Stärken und Schwächen der anderen reflektieren. Die Schülermediation geht einen Schritt weiter, indem sie unter der Aufsicht eines Sozialpädagogen Kinder als Streitschlichter ausbildet.

Was wurde getan? Am sozialen Kompetenztraining nehmen in Teilprojekten rund 130 Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen 1 und 2 teil. Anhand verschiedener Spiele lernen sie den differenzierten Umgang mit sich und anderen. Da gibt es etwa das Teilprojekt „Das kleine Ich bin ich“, in dem die Schüler sich mit der Einzigartigkeit eines jedes Mitschülers auseinandersetzen, etwa im Rahmen des Spiels „Warmer Regen“, bei dem sich ein Kind in die Kreismitte stellt und alle anderen Kinder sagen, was ihnen an diesem Kind besonders gut gefällt. Im Teilprojekt „Der wütende Willi“ lernen sie den richtigen Umgang mit Wut und beispielsweise Tai Chi – Übungen zur Bewältigung von Aggressionen. In der Klassenstufe vier gibt es ergänzend dazu ein „Coolness-Training“, das die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits auf ihre Aufgabe als Schülermediatoren vorbereitet. Das Projekt „Schülermediation“ beginnt mit einer Projektwoche, während derer Themen wie „Mitein-

ander streiten“ oder „Traumschule“ behandelt werden. Ab der dritten Klasse werden Schülerinnen und Schüler von einer Lehrerin und einem Sozialpädagogen über einen Zeitraum von drei Monaten ausgebildet. In der Klassensstufe vier werden sie aktive Streitschlichter, indem sie Schülerinnen und Schülern, die einen Konflikt haben, auf gewaltfreie Weise zu einer Lösung verhelfen. Die Schule Im Vogelsang registriert eine positive Veränderung des Schulklimas.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Schülerinnen und Schüler lernen mit ihren Konflikten umzugehen. Sie machen die Erfahrung, dass viele Konflikte durch Kommunikation aufgelöst werden können.
- Das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler und ihr soziales Engagement verbessern sich.
- Die Fähigkeit, andere zu Wort kommen zu lassen und zuzuhören, wird trainiert.
- Insbesondere Kinder aus sozial schwierigen Verhältnissen nehmen die angebotenen Lösungsstrategien in ihr Verhalten auf.

Kontakt: Dieter Kirsch
Grund- und Ganztagschule Im Vogelsang
Taubenstraße 1
66740 Saarlouis
www.gsgtgssaarlouis.de

Zusammenfassung: Die hier vorgestellten Projekte aus Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, dem Saarland, Sachsen und Thüringen haben vor allem anderen die Gemeinsamkeit, dass sie mittel- bis langfristig angelegt sind. Die Projekte zielen auf Kontinuität und darauf, sich in den Schulen als Teil des Schulprogramms oder -profils zu etablieren. Zugleich zeigt die Projektpalette die Breite der möglichen Aufgaben und Themen, an denen angesetzt werden kann: Spiel und Freizeitgestaltung bieten hier ebenso einen Ausgangspunkt wie die Möglichkeit zum Zusammenwirken mit der Polizei als Partner. Die Projekte zeigen kreative Formen des Umgangs mit dem Thema und sind für die Schule und das Demokratie lernen eine anhaltend besonders bedeutsame Aufgabe.

3.4 Welt und Umwelt

Einen weiteren Themenschwerpunkt bilden Projekte zum Themenkreis Welt und Umwelt. Dabei geht es sowohl um Fragen von unmittelbarem kommunal- und lokalpolitischem Gewicht als auch um Aspekte des Lebens in einer gemeinsamen Welt – um ökologisches Lernen und Handeln in der Schule und vor Ort. Dieser Themenkreis macht insgesamt etwa ein Drittel der vorliegenden Einsendungen aus. In Blick auf die Grundschule werden hierbei Themen aufgegriffen, die sich mit einer ökologisch orientierten Umgestaltung der Schule und ihrer Außenbereiche befassen sowie die Gefährdung der lokalen Umwelt als Lebensraum für Tiere in den Mittelpunkt rücken. Die entwicklungspolitische Dimension des Themas wird durch partnerschaftliche Unterstützungsprojekte, die Frage nach der Umsetzung von Kinderrechten in der zweiten und der dritten Welt sowie in der Auseinandersetzung mit durch die Modernisierung gefährdeten Ethnien aufgegriffen.

Aktionen für den Storch.

Ein Projekt der Bruno-Hans-Bürger-Schule in Schöneiche

(Brandenburg)

Das Ergebnis: Grundschüler engagieren sich für die Sanierung eines einsturzfährdeten Turmes, auf dem Störche nisten. Durch verschiedene Aktivitäten gelingt es ihnen, genügend Spenden zu sammeln, damit der Turm restauriert wird.

Was wurde getan? Im Rahmen des Ökologieunterrichts beschäftigen sich die Schüler mit den Störchen, ihrem Lebensraum und ihren Lebensbedingungen in der Region. Auf einer Exkursion erfahren sie, dass die Population von Störchen in Deutschland stark rückläufig ist. Sie beschließen, sich für die Sanierung eines einsturzfährdeten Turmes in ihrem Heimatort zu engagieren, auf dessen Haube Störche nisten. Über die Schülerzeitung ergeht ein Aufruf an alle Schüler, Geld für diesen Zweck zu sammeln. Verschiedene Aktivitäten werden gestartet: Die Schüler informieren die Bürger ihrer Gemeinde von ihrem Anliegen und bitten um Spenden. In der Schule werden Basare organisiert. Sie lassen sich zahlreiche originelle Einzelaktivitäten einfallen: Schlagzeugspiel auf dem Alexanderplatz in Berlin, Weihnachtsmusik per Trompete vor der Kaufhalle und andere Aktionen zeugen vom Einfallsreichtum und der Beharrlichkeit der Schülerschaft. Die lokale Presse berichtet darüber. Infolgedessen wird die Aktion in der Region bekannter; es können nun auch Firmen für die Spendenaktion gewonnen

werden. Die Schüler erreichen ihr Ziel: der Turm wird restauriert, das Storchennest ist gerettet.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Ausgehend von einer für den brandenburgischen Ort typischen „Naturerscheinung“, den alljährlich gastierenden Störchen, übernehmen die Kinder Verantwortung für den „Storchenturm“, ein altes Wahrzeichen des Ortes.
- Die fachliche Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Storchenaufenthaltes im Sommer verbindet sich mit der Idee, den tradierten Aufenthaltsort der Zugvögel zu erhalten.
- Ein ideenreiches Spektrum an Präsentations- und Sammlungsprojekten erbringt den Schülerinnen und Schülern die Basisfinanzierung für die „Turmrestauration“.
- Das Engagement für ein ökologisch bedeutsames Wahrzeichen der Gemeinde hat vielfältige Möglichkeiten des Lernens vom Schulunterricht bis zum schulischen Umfeld in der Gemeinde erschlossen.

Kontakt: Elisa Auerbach
Bruno-Hans-Bürger-Schule
Käthe-Kollwitz-Straße 6
15566 Schöneiche

Vom Ödland zum Ökopark.

Ein Projekt der 34. Schule in Leipzig (Sachsen)

Das Ergebnis: Kinder, Eltern, Lehrer und technische Mitarbeiter der Schule gestalten mit Unterstützung der Stadt ein rund 10 000 qm großes Stück Ödland zu einem Schul- und Freizeitpark nach ökologischen Gesichtspunkten. Es entstehen mehrere Biotop und zahlreiche Freizeitbauten. Die im selben Haus untergebrachte Förderschule für geistig Behinderte nutzt den Park zusammen mit rund 200 Grundschulern sowie den Anwohnern.

Was wurde getan? Bereits 1993 beschließt die Schulkonferenz, aus der zum Schulgelände gehörigen Fläche – die durch jahrelange Vernachlässigung größtenteils zum schuttbedeckten Ödland geworden war – durch Eigeninitiative und kreative Projekte in Schule und Unterricht einen ökologischen Schul- und Freizeitpark werden zu lassen. Ziel ist, das Umweltverständnis der Kinder zu fördern. Eine „Ideenbox“ wird aufgestellt, auf der Ebene von Klassen, Elternversammlungen und Schulkonferenz werden Konzepte

erarbeitet. Der Schulleiter koordiniert in der Folge einen Prozess, in dem sich Schüler, Eltern und Lehrer die Aufgaben selbst zuteilen und untereinander abstimmen.

Ein Förderverein wird gegründet, um Möglichkeiten für die Finanzierung zu finden. Verbündete können gewonnen werden: Fachbehörden der Stadt (Wasser, Umwelt- und Grünflächenamt), Partner aus der überregionalen Wirtschaft und aus der Umgebung sowie das Kultus-, Landwirtschafts- und Umweltministerium sind hier zu nennen.

Anschließend wird das Konzept umgesetzt: Ein Biotopverbund mit zwei Teichen, einer Wildblumenwiese, einer Totholzecke und Pflanzspiralen entsteht. Auf dem Lehrpfad durch das Arboretum können die Kinder über das gesamte Jahr Beobachtungen in der Natur machen und ihr Wissen erweitern. Die Schüler betreuen ein so genanntes „Insektenhotel“, ein Überwinterungsquartier für Insekten. Des Weiteren werden ein Heidegarten, Rankzäune und Beete angelegt. Zwei Freiluftklassenzimmer, zwei Beobachtungspavillons, ein Baumhaus, ein Theaterhaus, eine Puppenspielhütte, eine Baumrindentaststrecke gehören auch zum Park.

Der Ökopark ist fester Bestandteil der Schulumgebung und des Schullebens geworden. Für ihr Projekt hat die Schule inzwischen Preise und Anerkennungen erhalten. Zwischenzeitlich hat die Schule den Status einer „Umweltschule“ beantragt.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Lehrerschaft, Schülerschaft und Eltern arbeiten gemeinsam und gleichberechtigt in einem Projekt. Sie suchen sich Verbündete und versuchen die Bürger der Stadt mit in ihr Vorhaben einzubeziehen und ihr Anliegen zu dem einer großen Öffentlichkeit werden zu lassen.
- Die Schule bemüht sich darum, ihr kostenintensives Projekt eigenständig zu finanzieren und betreibt dafür Sponsoring.
- Es werden die europäischen Partnerschulen der Schule in Belgien, in Polen und in Norwegen mit in das Projekt einbezogen.
- Das Projekt versteht sich als Teil der „Lokalen Agenda 21“ in Leipzig.

Kontakt: Heike Händel
Gabriele Spitzner
34. Grundschule Leipzig
Delitzscher Strasse 110
04129 Leipzig

Grün macht Schule.**Ein Projekt der „Europaschule 2. Grundschule“ in Cottbus**

(Brandenburg)

Das Ergebnis: In einem Langzeitprojekt setzen sich die Schülerinnen und Schüler der Europaschule mit ihrer Umwelt auseinander.

Was wurde getan? 1991 beginnen die Schülerinnen und Schüler ihr Projekt mit Hilfe der Eltern zunächst mit einer Baumpflanzaktion. Auf dem Schulhof werden jedoch nicht nur Bäume und Sträucher gepflanzt, sondern ein richtiger Schulpark mit Blumen und Gemüsebeeten, Feuchtbiotop und Wiesen für Obstbäume wird angelegt. Neben einer Wetterstation installieren die Schüler mit der Unterstützung mehrerer Firmen eine Photovoltaikanlage. Außerdem bauen sie eine mit Sonnenenergie betriebene Warmwasseranlage für ihren Schulhof. Ein großer Erfolg ist die Umgestaltung des Sportplatzes. In den alljährlichen Umweltchroniken zeigen die Schülerinnen und Schüler, was an ihrer Schule geleistet wird. Die Kinder stellen ökologische Klassenprojekte, Schülerexperimente und Ergebnisse der Umweltaktivitäten vor. Im Jahre 1998 findet der von den Umweltgruppen der Schule organisierte Cottbuser Umweltmarkt auf dem Schulhof statt. Die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler werden sowohl von der Landesregierung als auch von der Stadt Cottbus unterstützt.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Im Rahmen des Projektes schärfen die Kinder ihr Bewusstsein für die natürlichen Lebensgrundlagen.
- Es entstehen eine Reihe von Themen und Problemen, die in der Schule im Unterricht und im Projektlernen Felder für Ökologie und „Nachhaltigkeit“ im Sinne der Agenda 21 eröffnen.
- Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihr nächstes Umfeld aktiv und schaffen so für die gesamte Schule zugleich auch Orte und Gelegenheiten, die für die Differenzierung des Lernens in allen Fächern genutzt werden können.

Kontakt: Roswitha Sielski
2. Grundschule
Theodor-Storm-Straße 22
03050 Cottbus
E-Mail: Grundschule-2-Cottbus@t-online.de

Umweltbewusstes Handeln in der Schule.

Ein Projekt der Birger- Forell-Grundschule (Berlin)

Das Ergebnis: Seit Jahren bemüht sich die Birger-Forell-Grundschule aus Berlin um Müllvermeidung bzw. konsequente Mülltrennung. Die Schülerinnen und Schüler haben inzwischen ein ausgeprägtes Umweltbewusstsein entwickelt. Durch ihre Arbeit machen sie ihre Schule zu einer der abfallärmsten innerhalb Berlins.

Was wurde getan? Das Projekt geht aus einer Umwelt-AG hervor, die Anfang der 1990er-Jahre gegründet wurde. Am Beginn kümmern sich die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich um den Schulgarten oder Nistplätze für Vögel. Seit 1997 versuchen die Teilnehmer der AG, das Müllaufkommen der Schule zu verringern. Der verantwortungsvolle Umgang mit Müll – dazu gehört auch Mülltrennung – wird zum Projekt der ganzen Schule. Unterstützung holen sich die Schülerinnen und Schüler bei den Berliner Stadtreinigungsbetrieben (BSR). Erste Erfolge zeigen sich bald: Mehrere Mülltonnen werden überflüssig und die Kinder kommen mit Trinkflaschen statt mit Einwegdosen in die Schule. In der nächsten Stufe des Projekts wird die Bezirksverwaltung von dem Programm „fifty-fifty“ überzeugt: Spart die Schule Energie, wird ihr die Hälfte der eingesparten Kosten ausgezahlt. Mit Hilfe von Fachleuten wird ein professioneller Stromsparplan entwickelt. Innerhalb von nur drei Jahren sinken die Kosten des Energieverbrauchs um mehr als 25.000 Euro. Die Schule gewinnt einen lokalen Ökologiewettbewerb und schließlich den 1. Preis bei einem Wettbewerb der BSR. Wertvoller aber als der materielle Gewinn ist für alle Beteiligten jedoch, dass Kinder für ökologische Fragen sensibilisiert werden können.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Kinder lernen einen verantwortungsvollen Umgang mit den ökologischen Ressourcen.
- Sie setzen sich intensiv mit der Problematik steigender Müllverschwendung auseinander und entwickeln ein funktionsfähiges Alternativmodell.
- Der Erfolg des Projektes ist beachtenswert. Eine große Menge an Müll wird eingespart und konsequente Mülltrennung populär gemacht.
- Die Schülerinnen und Schüler zeigen exemplarisch, welchen Beitrag eine Schule für die Erhaltung der Umwelt beisteuern kann.

Kontakt: Ute Winde
Birger-Forell-Grundschule
Koblenzer Straße 24
10715 Berlin

Das Öko-Team der Grundschule Rothenburg. Ein Projekt der Grundschule Rothenburg (Sachsen)

Das Ergebnis: Ein Schüler-Öko-Team hilft mit, den Wasser- und Energieverbrauch an der Grundschule in Rothenburg zu senken. Dazu startet es in Eigenregie Ursachenforschungen und Aufklärungsarbeit.

Was wurde getan? An der Grundschule Rothenburg existiert seit Jahren ein Schülerparlament, das das Schulleben bereichert und ein von Lehrern und Schülern anerkanntes Gremium ist. Um die gemeinsame Arbeit noch effektiver zu gestalten, werden nach den Sommerferien 2002 Arbeitsgruppen gebildet, die einzelne Probleme und Aufgaben in einem kleineren Kreis beraten und ihre Resultate dem gesamten Parlament vorlegen. So gründet sich auf Anregung der Schulleitung das aus zehn Schülern bestehende Öko-Team, weil die Kosten für Wasser- und Energieverbrauch an der Schule gestiegen sind. Die Schüler wollen Ursachen dafür ermitteln und Gegenmaßnahmen ergreifen. Von den Sechs- bis Zehnjährigen wird dabei ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Verantwortung abverlangt. Das Öko-Team gestaltet ein Aufklärungsplakat für das Schulhaus und macht unangemeldete Kontrollen im Schulgebäude. Die Ergebnisse regelmäßiger Überwachung der Wasseruhr und des Stromzählers können mittels einer Tabelle und eines Diagramms erfasst und kontinuierlich verfolgt werden. Erste Resultate dieser AG werden 2003 dem Schülerparlament vorgestellt.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Grundschüler übernehmen im Projekt ein hohes Maß an Eigenverantwortung und beweisen Selbstständigkeit.
- Da diese Arbeit über einen längeren Zeitraum konzipiert ist, ist es wichtig, dass ältere Schüler die jüngeren einbeziehen, ihnen Vorbild sind und sie anregen, das Begonnene kontinuierlich fortzusetzen.
- Die Tätigkeit und die bisher erreichten Ergebnisse des Öko-Teams wirken sich positiv auf die Gesamtsituation der Schule aus.
- Das eigene Verhalten im Umgang mit Energie wird durch die greifbaren Ergebnisse unmittelbar als „Verantwortungshandeln“ erfahrbar.

Kontakt: Sabine Dohrmann
Grundschule Rothenburg
Uhsmannsdorfer Straße 5
02929 Rothenburg
E-Mail: gs-rothenburg@t-online.de
www.gs-rothenburg.de

Ein Tag mit Henne Henriette.

Ein Projekt der Friedrich-Schiller- Grundschule in Rodewisch

(Sachsen)

Das Ergebnis: Die Schülerinnen und Schüler der Friedrich-Schiller-Grundschule beschäftigen sich in einem fächerübergreifenden Projekt mit der Nutztierhaltung von Hühnern in der industriellen Eierproduktion. Sie lernen die Lebensweise der Tiere in den verschiedenen Haltungsformen kennen, führen Verbraucherbefragungen durch, schreiben eigene Texte, erarbeiten ein Rezeptbuch und erstellen vielfältiges Arbeitsmaterial. Durch ihre Arbeit können sie Nutzen und Risiken der Hühnerhaltung dokumentieren.

Was wurde getan? Bei einem Besuch einer kleinen, nicht gewerblichen Hühnerfarm lernen die Schülerinnen und Schüler der Schiller-Grundschule die natürlichen Lebens- und Verhaltensformen der Hühner kennen. In einem großangelegten fächerübergreifenden Projekt beschäftigen sie sich auf variantenreiche Weise mit dem Leben von Hühnern in den verschiedenen Haltungsformen bei der industriellen Eierproduktion. Sie lernen die Bedeutung der einheitlichen Kodierung von Hühnereiern kennen und dokumentieren die daraus zu erschließenden Bedingungen der Eierproduktion im Sachunterricht auf einer Wandzeitung. Im Mathematikunterricht wird auf der Grundlage von Verbraucherbefragungen, welche die Kinder zumeist in ihrem Wohnumfeld durchführen, eine grafische Auswertung erstellt, die einen Überblick über das Konsumverhalten in Blick auf Eier und Hühnerprodukte gibt. Im Deutschunterricht werden Fantasiegeschichten zum Thema „Ein Tag im Leben eines Huhns“ geschrieben. Aus gesammelten Ei-Rezepten wird ein „Kleines vogtländisches Kochbuch“ erstellt und am Computer aus gesammelten Witzen ein „Hühnerwitze-Leporello“ gestaltet. Auch im Kunst- und Werkunterricht werden Arbeiten zum Thema angefertigt. Darüber hinaus findet das Thema im Englisch-, Ethik- und Musikunterricht Berücksichtigung. Zwei Schülerinnen setzen die Arbeit durch das selbstständige Herstellen eines Hühnerhofpuzzles über den Unterricht hinaus fort. Die schriftliche Projektdokumentation wird durch umfangreiches originelles Arbeitsmaterial

zum Thema ergänzt, das eine inhaltliche Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen dokumentiert.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- In der Projektarbeit erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich auf unterschiedliche Weise einem Thema aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt zu nähern. Sie lernen die Hintergründe der Erzeugung tierischer Nahrungsmittel kennen und setzen sich mit deren Risiken auseinander.
- Die Konfrontation mit der Nutztierhaltung in der industriellen Eierproduktion schärft ihre Wahrnehmung dafür, dass das Konsumverhalten der Menschen die Produktionsbedingungen mitbestimmt.
- Die Arbeit an ihrem Thema verhilft den Schülerinnen und Schülern zu einer bewussteren Einstellung gegenüber den Lebensverhältnissen von Nutztieren und sensibilisiert sie für die Bedeutung des Tierschutzes als gesellschaftlicher Aufgabe.
- Das Projekt dokumentiert auf herausragende Weise, wie aus einem Thema des Lebensalltags fächerverbindend und -übergreifend gelernt werden kann und zugleich das Wechselspiel von verantwortlichem Handeln und natürlicher Umwelt erfahrbar wird.

Kontakt: Antje Strobel
Friedrich-Schiller-Grundschule
Schillerstraße 2
08228 Rodewisch
E-Mail: schiller-GS-Rodewisch@t-online.de
www.schiller-grundschule-rodewisch.de

Unicef-Projekt „Alle in einem Boot“.

Ein Projekt der Grundschule an der Augsburger Straße (Bremen)

Das Ergebnis: Die Stadt Bremen ist im Jahr 2002 Partnerstadt der UNICEF: Diese Partnerschaft zu konkretisieren ist Ziel des Projektes. Die Kinder der Grundschule setzen sich mit den Lebensbedingungen der Kinder in Afrika auseinander, sie verkaufen selbstgemalte Bilder, sammeln und überweisen einen namhaften Betrag an die UNICEF.

Was wurde getan? Zwei Lehrerinnen und eine Referendarin der Schule geben durch ihre Zusammenarbeit dem Projekt den ersten Impuls: Durch „Kunst der Kinder“ soll Geld gesammelt werden. Der Aktion geht eine

literarisch-erzählende Unterrichtseinheit um ein Kinderbuch zum Thema „Kinderalltag im Senegal“ voraus.

Die Kinder der Grundschule setzen sich mit den Lebensbedingungen der Kinder in Afrika auseinander, auch weil sie Mitschülerinnen und -schüler aus afrikanischen Herkunftsländern haben. Da sie in anderen Projekten bereits Erfolge bei Kunstwettbewerben hatten, werden Bilder gemalt, die sie auf multikulturellen Schulfesten und im Stadtteil verkaufen. Es kommt – auch das ein Indikator für die Qualität der Kinder-Kunstwerke – eine namhafte Geldsumme zusammen, die an die UNICEF gespendet wird. Kunsterzieher außerhalb der Schule werden in das Projekt ebenso integriert wie viele Eltern und Geschäftsleute im bremischen Stadtteil Findorff.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Mitschülerinnen mit Migrationshintergrund geben Anlass, die Kinderrechtssituation und die Lebensbedingungen von Kindern in Afrika als Thema aufzunehmen.
- Das Projekt versucht, Eigenleistungen der Kinder in materielle Unterstützung umzumünzen, die dem UN-Kinderhilfswerk zukommt.
- Die Umsetzung ästhetisch-künstlerischer Kompetenzen in ein für die Kinder nachvollziehbares Hilfsprojekt macht den Zusammenhang von Kinderrechten und Lebensbedingungen in ihrer Spannung zwischen dem entwickelten Westen und den Ländern Afrikas ansatzweise greifbar.

Kontakt: Hannelore Spatz
Grundschule an der Augsburgener Straße
Augsburger Straße 175
28215 Bremen

Aborigines – Die Ureinwohner Australiens.

Ein Projekt der Grundschule am Baumschulenweg (Bremen)

Das Ergebnis: In einem ursprünglich auf wenige Wochen angelegten, seiner großen Resonanz wegen aber auf ein halbes Jahr ausgeweiteten Projekt setzen sich Schülerschaft und ihre Lehrenden mit der Kultur, der Geschichte und den aktuellen Problemen der Ureinwohner Australiens auseinander. Sie nähern sich ihrem Gegenstand nicht nur theoretisch, sondern vor allem im praktischen Nachvollzug der Lebens- und Arbeitsweise der Aborigines an.

Was wurde getan? Schüler einer dritten Klasse beschäftigen sich ein halbes Jahr lang mit dem Thema „die Ureinwohner Australiens“. Dabei bleibt es nicht bei einem bloßen Erfassen von Informationen, sondern es geht um den partiellen praktischen Nachvollzug der Kultur und der Lebens- und Arbeitsweise der Aborigines. Die Schüler üben mit ihren Eltern das Spiel auf dem traditionellen Blasinstrument Didgeridoo, fertigen verschiedene der Kunst- und Kultartefakte Tjukurrpa (die sie einem Aborigine zur Begutachtung vorlegen) und organisieren nicht zuletzt das ganze Projekt nach Maßgabe des Lern- und Lehrprinzips der Aborigines, wonach kleine Gruppen oder Einzelne sich intensiv einem Thema widmen und ihre Ergebnisse der Allgemeinheit mitteilen. Die stark durch ästhetische Erfahrungen geprägte Lebensweise der Ureinwohner gibt eine besondere Ausprägung des Projekts an den Fächern Kunst, Sport und Musik vor. Die neuere Geschichte der Aborigines, die vor allem eine Geschichte der Unterdrückung, Entwurzelung und Verelendung ist, kommt jedoch ebenso zur Sprache. Die große Identifikation der Schüler mit ihrem Projekt lässt sich am Engagement ersehen, das weit über die Vorgaben herausgeht.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Zentrierung auf „ästhetische Erfahrung“ ermöglicht einen Perspektivenwechsel in Blick auf die Kultur der Aborigines und deren Gefährdung. Tradierte Vorurteile entwickelter Gesellschaften gegenüber abgeschlossenen Ethnien werden in Frage gestellt.
- Die Schüler erfahren den Wert und die Differenziertheit einer vermeintlich primitiven Kultur.
- Die Schüler lernen, sich selbstbestimmt für Sicht- und Arbeitsverfahren zu entscheiden, die nicht der Norm ihrer Umgebung entsprechen.
- Das Projekt hat eine auf Präsentation, Mitteilung und Kommunikation der Ergebnisse ausgerichtete und damit öffentlichkeitswirksame Seite.

Kontakt: Gregor Sramkiewicz
Grundschule am Burgweg
Baumschulenweg 12
28213 Bremen

„Kinder helfen Kindern“.**Projekte der Grundschule Friedland (Niedersachsen)**

Das Ergebnis: Innerhalb ihres Projekts „Sonnenofen für den Tschad“ bauen die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen der Grundschule Friedland zwei Sonnenöfen. Durch eine Solarwerkstatt werden sie bei ihrer Arbeit unterstützt. Es wird gemeinsam gekocht, gebacken und gegessen. Ein Transport schafft einen der beiden Öfen nach Moundou im Tschad. Mit ihrem zweiten Projekt „Kinder für Kinder“ übernehmen die Schülerinnen und Schüler eine Patenschaft mit dem Mädchendorf in Assangaon (Indien). Der Kontakt mit dem Mädchendorf läuft bereits seit 1998. Innerhalb dieser Zeit haben Lehrer, Eltern und Kinder der Schule in Friedland bereits ein Projekt zur Sicherung der Wasserversorgung und eine Aktion zum Anbau von Obstbäumen unterstützt.

Was wurde getan? Die am ersten Projekt Beteiligten schreiben Briefe und suchen den persönlichen Kontakt mit den Menschen im Tschad. Die Kinder setzen sich darüber hinaus mit ökologischen Fragen auseinander. Sie sind auch bei der Entwicklung und Umsetzung von Alternativen beteiligt, um den Problemen im Tschad entgegenzuwirken. Die Grundschule ist seit Juni 1998 Umweltschule. Projekte wie das des „Sonnenofens für den Tschad“ beispielsweise zählen zu ihrem Profil. Die am zweiten Projekt beteiligten Schüler veranstalten am 3. November 2001 einen Basar „Kinder für Kinder“. Es werden die im Vorfeld dafür hergestellten Basteleien verkauft, der Erlös kommt der späteren Ausbildung der Mädchen in Indien zu. Ziel ist es, durch solche Aktionen den Mädchen in Indien Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Mit ihrer Aktion für den Tschad nimmt die Schule globale Entwicklungsthemen auf.
- Die Projektmitglieder lernen, dass aktive Hilfe bereits in ihrem schulischen Alltag beginnt, und dass sie einen „kleinen“ Beitrag leisten, um dem Gerechtigkeitsgefälle in der Welt entgegenzutreten.
- Durch den Kontakt mit der ärmeren Region und der Kenntnis von schwierigen Lebensbedingungen entwickeln sie Solidarität und Handlungsbereitschaft.

Kontakt: Inge Pfitzner
Grundschule Friedland
Schulstraße 4
37133 Friedland
E-Mail: gsf@goe.ni.schule.de
www.gsf.goe.ni.schule.de

Svetly Dom, unser Waisenhaus in Odessa. Ein Projekt der Grundschule Burgweinting (Bayern)

Das Ergebnis: Die Grundschule Burgweinting unterstützt ein Heim für Straßenkinder in Odessa, der Partnerstadt von Regensburg. Es geht nicht nur um finanzielle Hilfe, sondern auch um den Austausch von Informationen und das gegenseitige Kennenlernen von Menschen aus verschiedenen Ländern.

Was wurde getan? Durch den Verein „Straßenkinder in Not“ erfährt die Schule von der Notlage eines Heimes für Straßenkinder in Odessa. Den Kindern dort im Alter zwischen 3 und 17 Jahren mangelt es an Kleidung, Medikamenten, Spiel- und Schulsachen. In den strengen Wintern kann oft die Heizrechnung nicht bezahlt werden. Deshalb beschließen die Schülerinnen und Schüler zu helfen. In jedem Schuljahr finden mehrere Aktionen statt. Geldspenden werden durch Basare an Weihnachten, an Ostern und beim Schulfest, durch eine Kunstaktion, einen Benefizlauf und ein reichhaltiges Frühstücksbuffet gesammelt. Auch Sachspenden wie Kleidung, Kuscheltiere, Schultaschen und Federmäppchen finden den Weg nach Odessa. Der Kontakt wird durch den Besuch von Betreuern aus dem Svetly Dom vertieft. Es kommt auch zu einem Konzert von Sängern aus Odessa anlässlich des Schulfestes. Mitglieder des Vereins „Straßenkinder in Not“, die die Spenden direkt nach Odessa bringen, berichten den Schülern regelmäßig von ihren Erlebnissen und Erfahrungen und versorgen die Beteiligten mit aktuellem Bildmaterial. Das Engagement der Schule motiviert auch Lokalpolitiker und Institutionen, wie den Burgweintinger Sportverein, zu Spenden. Die Unterstützung des „Svetly Dom“ gehört inzwischen zum „Alltag“ der Schule. Schüler, Lehrer und Eltern ziehen gemeinsam an einem Strang.

Was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Schüler übernehmen Verantwortung für Gleichaltrige, die materiell viel schlechter gestellt sind. Dabei findet auch eine Auseinandersetzung mit den Lebensumständen der Betroffenen statt.

- Die Kinder entwickeln Gemeinschaftsgefühl, denn gemeinsam sind sie für ihre benachteiligten Altersgenossen verantwortlich, einer alleine wäre überfordert. Dieser Zusammenhalt überwindet Klassen- und Ländergrenzen und erweitert Blickrichtungen.
- Durch die Einbindung aller in der Schule tätigen Personen und auch der Eltern wird nicht nur der Ertrag des Hilfsprojektes gestärkt, sondern zugleich das Engagement der verschiedenen schulischen Gruppen für die Schule insgesamt.

Kontakt: Karin Schmidt
Grundschule Burgweinting
Obertraubinger Straße 22
93055 Regensburg

Zusammenfassung: Aus Grundschulen in Bayern, Brandenburg, Berlin, Bremen, Sachsen und Niedersachsen kommen die Beispiele dieser Themengruppe. Der erste Schwerpunkt richtet sich dabei auf ökologisches Lernen und Handeln im Sinne des nachhaltigen Umgangs mit der natürlichen Umwelt. Dabei kommen mit dem Storch und den Legehennen Tiere und die Spannung zwischen deren natürlichen Lebensgrundlagen mit dem rationalen wirtschaftlichen und kulturellen Handeln der menschlichen Gesellschaft exemplarisch und im lokalen Kontext in den Blick. Die naturnahe Umfeld- und Umweltgestaltung in der Schule wird an zwei Beispielen gezeigt sowie letztlich ein verantwortlicher und auf Sparsamkeit zielender Umgang mit Energie innerhalb der Schule. Umwelterziehung hat in der Grundschule eine Reihe an Anknüpfungsmöglichkeiten und erweist sich in verschiedenen Spielarten als umsetzbar.

Der zweite Schwerpunkt zielt auf die politische und ökonomische Differenz zwischen entwickelter und nicht entwickelter Welt: „Ökologie“ in diesem Sinne knüpft an den Gedanken der „einen Welt“ im Sinne eines unteilbaren Existenzraumes an, der für alle Menschen die Frage der gemeinsamen Verantwortung aufwirft. Ganz konkrete Hilfsprojekte für benachteiligte Kinder in den Ländern des ehemaligen osteuropäischen Wirtschaftsraumes, die Kultur und Lebensform australischer Ureinwohner als Anlass, sich mit dem ästhetischen und sozialen Reichtum urtümlicher Kulturen auseinanderzusetzen, sowie die Universalität der Menschen- und Kinderrechte werden angesprochen. Auch die Projekte dieser Gruppe haben eine mittel- bis langfristige Handlungsperspektive im Auge und gehen den Weg von einer Ökologie des Nahraumes zu einem nachvollziehbaren Handeln für die „Eine Welt“ in entwicklungspolitischer Dimension.

3.5 Geschichte, Gedenken, Erinnern und Kommunalpolitik

Auch bei den Grundschulprojekten des Förderprogramms Demokratisch Handeln nehmen Projekte, die sich mit geschichtlichen Themen befassen, einen großen Anteil an den Einsendungen ein. Dabei stehen die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands und einer angemessenen Kultur des Erinnerns und Gedenkens im Mittelpunkt. In den Grundschulen beziehen sich diese Projekte dabei wesentlich auf das lokale und kommunale Umfeld. Deshalb werden hier weitere auf kommunalpolitische Themen zielende Aktivitäten mit subsumiert. Beispiele für diese Projekte sind:

Errichtung eines „Denk-mal an jüdische Mitbürger“ auf dem Gelände der ehemaligen Synagoge.

Ein Projekt der Löckwitz-Grundschule (Berlin)

Das Ergebnis: Ausgehend von der Unterrichtseinheit „Nationalsozialismus“ in der 6. Klasse dieser Berliner Grundschule wurde ein „Denk-mal“-Projekt initiiert, das nach dem unterrichtlichen Beginn in die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen 6. Klassen übergegangen ist.

Was wurde getan? Das Schulgelände der Löckwitz-Grundschule befindet sich auf einem Gebiet, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts als „Jüdische Schweiz“ das Zentrum jüdischen Lebens war. Anfang der 30er Jahre lebten hier ca. 16.000 Juden. Wo heute der Schulpavillon steht, befand sich eine Synagoge. Hiervon ausgehend initiieren einige Lehrerinnen ein „Denk-mal an jüdische Mitbürger!“ – Projekt. Das Heimatmuseum stellt eine Liste mit mehr als 6.000 jüdischen Mitbürgern des Bezirkes zur Verfügung. Daraus suchen sich die Kinder Beispiele heraus, zu denen sie eine persönliche Beziehung entwickeln können, z. B. gleicher Name, gleicher Geburtsmonat, gleiche Straße. Mit diesem Namen und dem Todesdatum beschriften sie einen Backstein, den sie alljährlich in einer „Denk-mal-Feier“ niederlegen. 480 Steine erinnern so an 480 jüdische Schicksale. Aus einer Lehreridee, die ihren Kern im Unterricht hatte, ist inzwischen eine ständige Auseinandersetzung mit dem Thema „Nationalsozialismus“ geworden. Weitere Ideen kommen hinzu. Eine Gruppe von Schülern baut nach einem Originalfoto den Innenraum der Synagoge im Schulhaus nach, eine andere gestaltet in mühevoller Kleinarbeit einen Nachbau. Eine Klasse berechnet im Mathematik-Unterricht den Grundriss der Synagoge und macht ihn auf dem Schulhof sichtbar. In der Umgebung gefundene Verbotsschilder für Juden

werden abgezeichnet und im Schulhaus ausgestellt. Im Lauf der Jahre übernehmen die Schüler immer mehr Eigenverantwortung für ihr Projekt und erweitern es z. B. mit Workshops, Einladung von Zeitzeugen und hochrangigen Gästen. Aus Sicht der Schule ist diese Lern- und Handlungstradition ein Beitrag zur Eindämmung gewalttätiger Auseinandersetzungen unter den Schülern und zur Integration von Ausländern und Migranten in die Schulgemeinde.

Was war daran bemerkenswert?

- Ausgehend von einer Unterrichtseinheit und der historisch und lokal-geografisch exponierten Lage der Schule entsteht ein Langzeitprojekt, das Mahnen, Erinnern, Zeitzeugenarbeit und zeitgemäße Formen der Erarbeitung von Denkmälern und Erinnerungsstätten verknüpft.
- Die Spurensuche der Schülerinnen und Schüler wird selbstständig in Gespräche, öffentliche Veranstaltungen und Präsentationen eingebunden. Kommunikation und Öffentlichkeit sind fester Bestandteil des Projekts.
- Die lokalgeschichtliche Projektarbeit stellt in vielen Teilbereichen explizit die Verbindung her zur Aufgabe, gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus präventiv zu arbeiten.

Kontakt: Christa Niclasen
Löcknitz-Grundschule
Berchtesgadener Straße 10/11
10779 Berlin

Toleranz und Erinnern – Zur Erinnerung an Janusz Korczak und seine 200 jüdischen Waisenkinder.

Ein Projekt der GS Attenweiler (Baden-Württemberg)

Das Ergebnis: In der Arbeit mit einer Malerin aus dem Ort versuchen die Kinder, sich mit dem Schicksal von Janusz Korczak und seinen Kindern auseinanderzusetzen. Formen, Symbole und Farben in der themenbezogenen Malerei sensibilisieren die Kinder für Menschenrechte, Toleranz und Engagement als Grundlage demokratischer Verhältnisse.

Was wurde getan? Die Klassen 3 und 4 der Grundschule Attenweiler beschäftigen sich mit der Geschichte von Janusz Korczak und seinen 200 Waisenkindern. Mit künstlerischen Mitteln soll den Kindern die Auseinandersetzung mit dem Holocaust ermöglicht werden. Dahinter steht die

Überzeugung, dass es notwendig ist, seine Vergangenheit zu kennen, um in der Gegenwart Verständnis für andere Menschen zeigen zu können. Die Kinder sollen zu Menschlichkeit und Friedensliebe erzogen werden. Die Beschäftigung mit dem Leben Janusz Korczaks und der Waisenkinder geschieht über Literatur und Malerei. Zuerst lesen die Kinder „König Häschen I“ von Korczak. Vorlesestunden mit einer Schauspielerin bringen ihnen Kinderliteratur zum Thema nahe (Korczak, Pressler, Orlev u. a.). Nachfolgend zeichnen die Kinder mit der Malerin Porträts von jüdischen Kindern, sie nutzen dazu Fotografien als Ausgangspunkt. Die entstandenen Zeichnungen werden auf einen Druck aufgeklebt, den eine andere Schülergruppe anfertigt. Ergänzt wurde das Projekt durch weitere Veranstaltungen. Die Klassen besichtigen einen jüdischen Friedhof oder singen mit einem jüdischen Liedermacher Lieder auf Jiddisch.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Das Projekt gelangt zu einer wirkungsvollen Kombination von künstlerisch ästhetischer Auseinandersetzung mit methodisch angewendeten historischen Arbeitsformen.
- Die Projektarbeit wird klassenübergreifend in den Jahrgangsstufen 3 und 4 durchgeführt und erzeugt einen offenen und veränderten Umgang mit der Zeitorganisation und der Stoffverteilung.
- Die schulöffentliche Präsentation der Arbeitsergebnisse und die Ausstellung in der Kreisstadt der Region leistet einen Beitrag zur lokalen Kultur des Gedenkens und Erinnerns.

Kontakt: Karl-Josef Strohm
GS Attenweiler
Bachstraße 7
88448 Attenweiler

Jüdische Familien in Weimar.

Ein Projekt der Grundschule Chr.-M.-Wieland in Weimar (Thüringen)

Das Ergebnis: Ausgehend vom Ethikunterricht gehen Schülerinnen und Schüler verschiedener Weimarer Schulen den Spuren jüdischen Lebens in Weimar nach.

Was wurde getan? Das Projekt „Jüdische Familien in Weimar“ gehört zu den Aktivitäten des Aktionskreises „Interkulturelles Lernen in der Grundschule“, der in der Weimarer Wielandschule verwurzelt ist. Ziel des Projektes bilden

die Arbeit gegen das Vergessen jüdischen Lebens in Weimar und die anhaltende Bemühung, erzieherische Prävention gegen Vorurteile, Fremdenangst und Intoleranz zu leisten. Die am Projekt beteiligten Kinder suchen Stätten jüdischen Lebens in Weimar und Erfurt auf (Wohnhäuser von Weimarer Juden, die jüdischen Friedhöfe von Weimar und Erfurt, die Erfurter Synagoge). Zu ihrer Spurensuche zählt auch ein Besuch der Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers Buchenwald bei Weimar. Zu ihren Aktivitäten gehören Begegnungen mit Erwachsenen, die ihnen zum jüdischen Leben in der Vergangenheit sowie zum Schicksal der Juden unter der NS-Diktatur Auskunft geben können: Sie sprechen mit jüdischen Gästen der Stadt Weimar – teils ehemalige Einwohner der Stadt, teils deren Nachfahren – , mit einer Zeitzeugin der Pogromnacht von 1938 und mit dem Historiker Dr. Harry Stein, einem Mitarbeiter der Gedenkstätte Buchenwald. Darüber hinaus wird die Arbeit der Schüler von außerschulischen pädagogischen Einrichtungen unterstützt, bspw. vom Bildungsring Geschichte Erfurt e.V. Die Weimarer Schüler nehmen überdies an einer Gedenkveranstaltungen für die Opfer der Pogromnacht teil.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Spurensuche in der Region bringt schulübergreifend Kinder mehrerer Weimarer Schulen mit der Geschichte der Stadt in Beziehung.
- Der Besuch der Weimarer KZ-Gedenkstätte wird am Beispiel von Erfurt und Weimar eingebettet in eine umfassende Wahrnehmung des ehemals reichen jüdischen Lebens in der Thüringer Städtekette zwischen Gotha und Gera.
- Das Projekt zielt nicht allein auf historisch-politisches Lernen, sondern auf eine aktive Toleranzerziehung und die Stärkung demokratischer Haltung der Kinder insbesondere vor dem Hintergrund der neonazistischen Szene vor Ort und den damit verbundenen Gefährdungen.

Kontakt: Hildgund Schmidt
GS „Chr. M. Wieland“
Gropiusstr. 1
99423 Weimar

Kinder in der Nordstadt.**Ein Projekt der Carl-Anton-Henschel-Schule in Kassel (Hessen)**

Das Ergebnis: Grundschüler erkunden den Zustand von Spielplätzen, Spielorten, Schulhöfen und Kindertagesstätten in ihrem Stadtteil. Verbesserungsvorschläge werden von ihnen im Ortsbeirat und in der Kinderversammlung vorgestellt. Ein Spielplatz wird neu gebaut. Weitere Initiativen arbeiten auf eine AG „Konzeption für ein kinderfreundliches Kassel“ hin.

Was wurde getan? Eine Arbeitsgruppe aus Lehrern, Erziehern, Sozialpädagogen und Studenten fördert die unmittelbare Beteiligung von Grundschülern bei Fragen der Stadtplanung und Politik im Stadtteil. Gemeinsam erkundet die AG mit den Schülern und Schülerinnen die Güte der Spielplätze, Spielorte, Schulhöfe, Kindertagesstätten und die Verkehrssituation im Stadtteil. Sie tragen ihre Verbesserungsvorschläge und Forderungen in der Ortsbeiratssitzung und in der Kinderversammlung vor und schreiben entsprechende Gesuche an die städtischen Behörden. Ein Erfolg kann bereits verbucht werden: Aufgrund der Schülerinitiative wurde ein Spielplatz eröffnet. Das Projekt wurde von der regionalen Presse aufgenommen.

Das Projekt zielt auf die Etablierung einer AG „Konzeption für ein kinderfreundliches Kassel“ für das Stadtteilentwicklungsprogramm. Weitere Initiativen – bspw. zur Suchtprävention wurden geplant. Ein ‚Drogenroman‘ soll in Comics und Rollenspiele umgesetzt werden.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Das Projekt trägt zur Erhöhung der Lebens- und Freizeitqualität für die Kinder der Schule und des Stadtteils bei.
- Die Arbeit der AG interessiert die Kinder und die Gruppen, die mit Schule, Sozialarbeit und Erziehung in der Familie zu tun haben und koordiniert die lokalpolitische Willensbildung.
- Die Projektarbeit bleibt nicht punktuell, sondern versucht Bestandteil einer kinderfreundlichen Stadtentwicklung zu werden.

Kontakt: Ursula Salecker
Carl-Anton-Henschel-Schule
Holländische Straße 131
34127 Kassel

12 Schritte bis zum Bürgermeister.

Ein Projekt der Mittelpunktschule Worpswede (Niedersachsen)

Das Ergebnis: „Der Bürgermeister ist wie ein Klassensprecher!“ Mit dieser Umschreibung hat eine vierte Klasse in Worpswede die Aufgaben eines Bürgermeisters charakterisiert. Die Schülerinnen und Schüler haben sich im Zusammenhang mit den Kommunalwahlen 2001 in Niedersachsen diesem Thema zugewandt.

Was wurde getan? Zunächst setzen sie sich mit den Wahlplakaten in der Gemeinde auseinander. Eine Reihe von Fragen werden zusammen getragen: „Warum sind so wenig Frauen auf den Plakaten? Stehen die Abkürzungen unter den Namen für andere Länder?“ Vieles bei der Kommunalwahl scheint noch unbekannt zu sein. Doch im Laufe ihres 12-Schritte-Programms klärt sich vieles. Sie besuchten das Rathaus, schreiben Briefe an die Bürgermeisterkandidaten, werten die Antworten aus und sammeln Materialien zur Bürgermeisterwahl. Ihre Arbeitsschritte dokumentieren sie im Unterricht in der Schule. Ihre Recherche-Ergebnisse zur Frage: „Was macht eigentlich der Worpsweder Bürgermeister?“ wird schließlich in der Lokalpresse veröffentlicht und den Bürgerinnen und Bürgern kurz vor dem Wahlsonntag präsentiert. In die Rolle des Bürgermeisters geschlüpft, entwickeln sie zudem Vorschläge für kindgerechte Spiel- und Sicherheitszonen in Worpswede. Mit ihren Vorschlägen werden sie vom schließlich gewählten Bürgermeister empfangen und können ihm ihre Liste mit Forderungen für eine kindgerechte Stadtpolitik übergeben. Sie nehmen an der nächsten Gemeinderatssitzung mit Bürgerfragestunde teil und präsentieren ihre kommunalpolitischen Forderungen. Den Kindern ist es mit ihrem Projekt schließlich gelungen, von zehn Forderungen bis heute immerhin einige umzusetzen: So gibt es jetzt eine Geschwindigkeitsbegrenzung auf der Hauptstrasse am Ortseingang. Eine Ausbesserung von schulnahen Radwegen wurde durchgeführt und ein Wartehäuschen an der Bushaltestelle wurde gebaut.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Ortsgänge und die Anbindung des Themas Politik und Wahlen an das eigene städtische Lebensumfeld sind Ausgangspunkt für eine Erweiterung des Unterrichts in die Kommunalpolitik.
- Das Projekt zur Kommunalwahl Niedersachsen 2001 fügt der Schule und den Vorstellungen, die Kinder von den politischen Aufgaben einer Stadt haben, die Erfahrung von im Alltag greifbaren Folgen hinzu.

- Verschiedene Formen der Kommunikation mit der Gemeindeöffentlichkeit, Amtsträgern, Institutionen und Presse als Teil der demokratischen Öffentlichkeit werden erfahrbar.
- Die Kinder erreichen praxiswirksame Ergebnisse, erfahren jedoch auch, dass nicht alle Gruppenforderungen sofort umsetzbar sind.

Kontakt: Maike Sundermann
Mittelpunktschule Worpswede
Auf der Wurth
27726 Worpswede

„Angriff gegen Hundekacke“, Werbung um mehr Sauberkeit. Ein Projekt der Peter-Petersen-Grundschule (Berlin)

Das Ergebnis: Über 400 Schülerinnen und Schüler der Peter-Petersen-Grundschule in Neukölln fordern in ihrer kontinuierlichen Aktion „Angriff gegen Hundekacke“ die Hundebesitzer zu mehr Rücksichtnahme und Sauberkeit auf den Straßen auf. Sie setzen sich mit einem besonders in Berlin öffentlich diskutierten Problem auseinander.

Was wurde getan? Die Aktion „Angriff gegen Hundekacke“ reiht sich in das Bemühen der Peter-Petersen-Grundschule, für mehr Sauberkeit im Stadtbezirk Neukölln zu werben, ein. Es ist die dritte Aktion im Abstand von jeweils zwei Jahren unter dem gleichen Titel. Beschlossen von der Schulkonferenz wird das Vorhaben in den verschiedenen Stammgruppen und im Kunst-, Deutsch- und Sachkundeunterricht behandelt und vorbereitet. Der Appell richtet sich an Hundebesitzer, sich für die Entsorgung der Hinterlassenschaften ihrer Tiere verantwortlich zu fühlen. Der Plan sieht vor, dass in der Zeit vom 17. bis 24. März 2003 alle Hundehäufchen in einem überschaubaren Quartier farblich markiert und an den Straßenlaternen Aufrufe zur Reinhaltung angebracht werden. Das Gespräch mit den Hundebesitzern soll gesucht werden, damit deutlich wird, dass sich die Aktion nicht gegen die Hundehaltung richtet. Den Höhepunkt bildet ein Umzug und eine Kundgebung aller beteiligten Schüler. Groß ist die Enttäuschung, als schon am ersten Tag der Aktion die Plakate zerstört werden. Die Schulsprecher wenden sich darauf hin an die Medien und erreichen eine ungeahnte öffentliche Aufmerksamkeit. Rundfunk, Fernsehen und Presse widmen sich dem Vorhaben, das dann wie geplant weiter geführt wird. Im Ergebnis markieren die Schüler in einer Woche ca. 1300 Hundehaufen. Die Kinder berechnen die Verwarnungsgebühren: Die Stadtkasse hätte 30.475€ einfordern müs-

sen. Vorübergehend hat sich die Sauberkeit um die Schule etwas gebessert. Eine weitere Aktion soll im Folgejahr durchgeführt werden.

Und was war daran bemerkenswert? Beispielsweise:

- Die Aktion „Attacke gegen Hundekacke“ reiht sich in das Bemühen der Peter-Petersen-Grundschule, für mehr Sauberkeit im Stadtbezirk Neukölln zu werben, ein. Beschlossen von der Schulkonferenz wird das Langzeitprojekt in den verschiedenen Stammgruppen und im Kunst-, Deutsch- und Sachkundeunterricht vorbereitet.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit Widerständen auseinander zu setzen und ihre Meinung konsequent zu vertreten. Sie beweisen dabei Einfallsreichtum.
- Die Schule versucht, an einem in diesem Berliner Stadtteil zum anhaltenden Problem werdenden Konflikt, sowohl zu einer hygienisch vertretbaren Spiel- und Lebensumgebung beizutragen, als auch Aspekte der Verantwortung für Alltagskultur und ihre Folgen erzieherisch zu vermitteln.
- Die Bedrängnis lokalpolitischer Probleme und die Sorge um die Verwahrlosung von städtischen Quartieren werden als Problem und Aufgabe des Gemeinwesens konkretisiert.

Kontakt: Ruth Weber
Peter-Petersen-Grundschule
Jonasstraße 15
12053 Berlin
E-Mail: p.-petersen-grundschule@t-online.de
www.pps.cidsnet.de

Zusammenfassung: Gemeinsamer Bezugspunkt dieser Themengruppe ist die politische Arbeit mit einem Schwerpunkt im kommunalen und lokalen Umfeld. Dabei geht es in den Projekten aus Grundschulen in Baden-Württemberg, Berlin und Thüringen um eine an Formen des Erinnerns und Gedenkens gebundene Auseinandersetzung mit Spuren und Auswirkungen der NS-Herrschaft am Schulort. Das Gelände einer ehemaligen Synagoge, auf dem die Berliner Löckwitz-Schule steht, führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit und Rekonstruktion von Aspekten des jüdischen Lebens in Berlin vor der Hitler-Zeit. Die systematische Ermordung polnischer Juden und insbesondere auch von Kindern ist Ausgangspunkt des Projektes an der Grundschule Attenweiler. Die Spannung zwischen

kultureller Tradition und Barbarei in der Geschichte Weimars löst das Projekt der Spurensuche nach jüdischen Familien in der Stadt aus. Recherchieren, forschen, sich vergegenwärtigen wird hier zu einer Form politisch gehaltenen Erinnerens. Indem die Barbarei der NS-Diktatur sichtbar wird, wird eine Stärkung des Bewusstseins demokratischer Werte bei den Kindern angestrebt.

Gedenken und Erinnern ist zunächst eine auf den Einzelnen bezogene Handlung. Sie fordert aber öffentlichen Raum und öffentliches Handeln, das zeigen alle Projekte dieses Themenfeldes, indem sie Dokumentationen, Präsentationen, Ausstellungen, Broschüren und Pressearbeit einbeziehen und als entscheidend demokratiehaltiges Moment ihrer Arbeit kultivieren: Das, womit wir uns erinnernd und forschend auseinander gesetzt haben, geht alle an. Die Projekte zeichnen sich darüber hinaus durch ein hohes Maß fächerübergreifender Arbeitsschritte, durch mittel- bis langfristige Anlage und durch hohe Mobilität der Beteiligten aus.

Die zweite Gruppe von Projekten, die sich auf die Demokratie im politischen Feld der Kommune richten, wird durch Beispiele aus Hessen, Niedersachsen und Berlin konkretisiert. Das kommunales Handeln in der Demokratie immer auch Leistung des Gemeinwesens gegenüber dem Einzelnen ist, wird dabei in besonderer Weise anschaulich. Ob es um die Stadtteilentwicklung und die dabei zu berücksichtigenden Bedürfnisse von Kindern nach Spiel- und Aufenthaltsräumen im Projekt die Kasseler Grundschule geht oder um die Forderungen der Kinder in Worpsswede, die sie ihrem neu gewählten Bürgermeister präsentieren und im Kommunalparlament vertreten. Dass die Demokratie zugleich Grundlage und Bestandteil eines Gemeinwesens ist, das für Bürgerinnen und Bürger und damit auch die Kinder Leistungen erbringt, wird in diesen Projekten direkt nachvollziehbar. Anders ist es mit dem Bemühen der Berliner Grundschule, den Stadtteil auch unter Hygiene Gesichtspunkten sauberer zu bekommen – hier appellieren Kinder an die Verantwortung der Erwachsenen, die Hunde als Haustiere halten und pochen auf ihr Recht einer sauberen und beispielbaren Umwelt im Stadtteil. Das Wechselspiel von Bürgerverantwortung und Leistung des Gemeinwesens wird in Projekten des kommunalen Raumes auch von Grundschulen intensiv als Anlass und Aufgabe für Projekte demokratischen Handelns genutzt.

4. Folgerungen und Ausblick

Mit den hier skizzierten 37 Projekten, schwerpunktmäßig um die fünf Themen „Schule und Schulleben“, „Zusammenleben und Minderheiten“, „Umgang mit Gewalt“, „Welt und Umwelt“ sowie „Geschichte, Gedenken, Erinnern und Kommunalpolitik“ gruppiert, ist eine breite Palette beispielgebender „Best-Practice“ für eine erfahrungshaltiges Lernen und Handeln in der Demokratie vorgestellt worden. Mit dieser Beispielpräsentation sollten die Besonderheiten und die Lernchancen dieser Form von Demokratiepädagogik und politischer Bildung in ihrer kontextgebundenen Ausprägung und der immensen Verschiedenheit an Themen und Zugängen aufgezeigt werden – soweit sie durch Projektbeispiele aus den Grundschulen belegt ist. Die Best-Practice-Beispiele stammen dabei aus staatlichen Grundschulen – mit einer Ausnahme aus Berlin aus den Klassenstufen 1 bis 4 – die keine besonderen finanziellen oder pädagogischen Rahmenbedingungen als Voraussetzung ihres demokratischen Lernens und Handelns ausweisen können.

Als besonders auffällig haben wir schon 1995 herausgestellt, was auch für die Grundschulen zu beobachten ist und vor dem Hintergrund der Tradition politischen und demokratischen Lernens in dieser Schule auch kaum überraschen kann: Es ist die Tatsache, dass Themen, die im Bereich der politischen Bildung im engeren Sinne durchaus zu erwarten wären, kaum vorkommen. Das gilt für beispielsweise Politikbereiche und Ressorts wie „Innenpolitik“, „Europa“, „Rüstung/Abrüstung“ oder auch „Neue Medien und Informationstechnologien“. Eine Auseinandersetzung mit dem politischen System im engeren Sinne – gemeint sind hier Parteien, Gewaltenteilung, Interessengruppen, Verfahrensfragen etc. – spiegelt sich in den in unserem Archiv vorliegenden Unterlagen kaum – in der Grundschule so gut wie gar nicht, bei den Schulen des Sekundarschulwesens aber auch nur marginal.

Vermutlich kommen hier zwei Faktoren zusammen: Einerseits vermag ein Wettbewerb mit einer Ausschreibungszeit von knapp sieben bis acht Monaten kaum Projekte anzuregen, die von der Idee über die Planung und Durchführung neu gestaltet und in diesem Zeitraum auch dokumentiert und eingesendet werden. Zum anderen gibt es einige Themen der politischen Bildung im klassischen Sinne, die nur in geringem Maße erfahrungshaltig und handlungsbezogen erschließbar sind. Möglicherweise gehören diese Themen eben doch zur Domäne des Fachunterrichts „Politik“ in den Sekundarschulen. Das belegt auch aus dieser Perspektive, dass demokratisches Handeln und Lernen in Projekten zur fachunterrichtlichen Auseinander-

setzung mit der Politik in einem Ergänzungsverhältnis steht, das eine also kaum das andere ersetzen kann.

Zu Beginn dieses Lehrheftes haben wir Demokratisch Handeln als Programm und Konzept theoretisch einzugrenzen versucht. Dabei haben wir mit Dewey und Kerschensteiner an zwei Pädagogen erinnert, die am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts Antworten auf die Herausforderungen gesucht haben, wie sie die technisch-wissenschaftliche Moderne mit sich gebracht hatte und die uns – in anderer Form und neuem Gesicht – als Pädagoginnen und Pädagogen auch heute bewegen: Das Auseinanderdriften von Handlungs- und Systemverhältnissen – die Tatsache, dass die alltäglichen Lebensverhältnisse mit den Erwartungen an den modernen Staat oder an eine demokratische Gesellschaft nicht ohne weiteres in Einklang gebracht werden konnten – war eines der Motive für ihr reformorientiertes Denken und Handeln.

Dieses Motiv gehört auch heute zu den grundlegenden Herausforderungen von Pädagogik und Politik – im Sinne empirisch beschreibbarer, mit der Globalisierung verbundener Prozesse ebenso, wie als subjektives Erleben und als Wahrnehmung, als Zeitgefühl. Verglichen mit Dewey oder Kerschensteiner dürfte sich heute allerdings unser Sinn für die Risiken und Pathologien der fortgeschrittenen Moderne, nicht allein auf Grund der ökonomisch angetriebenen Globalisierung, sondern vor allem auch vor dem Hintergrund der Katastrophen des 20. Jahrhunderts, erheblich geschärft haben. Ob es um die Tragfähigkeit eines klassisch-humanistischen Bildungsidealismus geht, ob das Vertrauen in den Staat, in das politische System, die Vernunft von Handlungsverhältnissen im Mittelpunkt steht: *Demokratische Verhältnisse stellen sich nicht von alleine her und sie bleiben nicht von alleine stabil, sondern müssen immer wieder neu gewonnen werden.*

Das gilt auch für die Schule – und es betrifft die Schule insgesamt, beginnt also bereits in der Grundschule. Die Projekte des Förderprogramms Demokratisch Handeln vermitteln eine Fülle von Erfahrungen davon, wie dies in den verschiedensten thematischen, regionalen und institutionellen Kontexten geschehen kann. Ihr Rahmen ist im allgemeinen der von überschaubaren Gemeinschaften, von persönlich erfahrbaren Handlungsverhältnissen, auch wenn sie gelegentlich mit größeren Verbänden oder mit politischen Institutionen in Berührung kommen. Die Schule darf freilich nicht als Platzhalterin eines Gemeinschaftstraums, einer ins Vormoderne projizierten Utopie der heilen Lebenswelt auftreten – auch diese Einschränkung gilt für die Grundschule, gerade weil dort eine solche pädagogische und zugleich unpolitische und undemokratische Utopie leichter realisierbar wäre.

Eine Entgegensetzung oder Ergänzung von „gemeinschaftlich“ und „global“ ist demokratiepolitisch und pädagogisch allerdings dann berechtigt, wenn Gemeinschaften – als solche sind die in Projekten demokratischen Handelns zusammentretenden Kinder und ihre Lehrenden ja beschreibbar – an der Universalität der Menschenrechte, am Schutz von Minderheiten und Schwächeren festhalten, wenn sie Raum und Zeit schaffen für den Aufbau von Selbstständigkeit und auf diese Weise den tatsächlichen oder nur vorgeschützten Zwängen Widerstand bieten. Unter solchen Vorzeichen sind Gemeinschaften rationale Institutionen einer demokratischen Kultur.

Demokratischer Fortschritt bedarf neben systemischer Veränderungen einer Verbesserung der Handlungsrationalität; diese ist von Bildungsprozessen abhängig, die systemisch behindert, beschränkt, begünstigt, nicht aber herbeigeführt oder ersetzt werden können. Die Chancen, die verbesserte Systemverhältnisse eröffnen, können nur in dem Maß praktisch werden, in dem sie durch die Handlungsverhältnisse wahrgenommen, begriffen und realisiert werden können. Eine Verbesserung des Schulwesens auf der Systemebene trägt nur insoweit zur Demokratisierung der Gesellschaft bei, als schließlich darin an Themen und Formen der Demokratie gelernt und gehandelt wird.

Insgesamt halten wir, dies sei ausgesprochen, an einem normativ einheitlich, nämlich universalistisch verankerten Begriff des Politischen fest und unterstellen, dass mit einem im Kern einheitlichen Begriff der Politik sich beides wirklich bezeichnen lässt: dasjenige, was in den Zweckgemeinschaften, Zwangsgemeinschaften und Gesellungen der Schule stattfindet, und dasjenige, was in der Auseinandersetzung um die politische Macht im nationalen und übernationalen öffentlichen Raum abläuft. Es ist ein pädagogischer und politischer Optimismus, der diese Unterstellung oder auch Hoffnung trägt. Er geht davon aus, dass das Engagement im kleinen zu Haltungen und Erfahrungen führt, die das Handeln im politischen Raum vorbereiten können, ja vielleicht sogar zu einem solchen Handeln motivieren und befähigen. Die Klammer zwischen der kleinen und der großen Welt bildet die Erfahrung demokratischen Handelns und die demokratische Gesinnung, die daraus erwächst.

Anhang: Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik

Dieser Text wurde im Rahmen der Halbzeitkonferenz des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ im Februar 2005 in Magdeburg verabschiedet. Er wurde von Wolfgang Edelstein (Berlin), Peter Fauser (Jena) und Gerhard de Haan (Berlin) formuliert.

1. Demokratie ist eine historische Errungenschaft. Sie ist kein Naturgesetz oder Zufall, sondern Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung. Sie ist deshalb eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Demokratie kann und muss gelernt werden – individuell und gesellschaftlich. Die Demokratie hat eine Schlüsselbedeutung für die Verwirklichung der Menschenrechte. Die Entwicklung und die ständige Erneuerung demokratischer Verhältnisse bildet deshalb eine bleibende Aufgabe und Herausforderung für Staat, Gesellschaft und Erziehung. Die Erfahrung des menschenverachtenden Regimes des Nationalsozialismus zeigt, wie rasch die Demokratie in Staat und Gesellschaft zerstört werden kann. Das aktive Erinnern an diesen Zivilisationsbruch ist deshalb notwendiger Bestandteil demokratischer Erziehung.

2. Angesichts der Geschichte, nicht weniger jedoch angesichts gegenwärtiger Entwicklungen und Gefährdungen durch Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt und Antisemitismus, wird deutlich, dass die Demokratisierung von Staat und Verfassung allein nicht genügt, die Demokratie zu erhalten und mit Leben zu erfüllen. Dazu bedarf es vielmehr der Verankerung der Demokratie nicht nur als Verfassungsanspruch und Regierungsform, sondern als Gesellschaftsform und als Lebensform.

3. Demokratie als Gesellschaftsform bedeutet, diese als praktisch wirksamen Maßstab für die Entwicklung und Gestaltung zivilgesellschaftlicher Gemeinschaften, Verbände und Institutionen zu achten, zur Geltung zu bringen und öffentlich zu vertreten.

4. Demokratie als Lebensform bedeutet, ihre Prinzipien als Grundlage und Ziel für den menschlichen Umgang und das menschliche Handeln in die Praxis des gelebten Alltags hineinzutragen und in dieser Praxis immer wieder zu erneuern. Grundlage demokratischen Verhaltens sind die auf gegenseitiger Anerkennung beruhende Achtung und Solidarität zwischen Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Religion und gesellschaftlichem Status.

5. Politisch wie pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation), eine abwägende, am Prinzip der Gerechtigkeit orientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (Deliberation), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (Effizienz), Öffentlichkeit herzustellen (Transparenz) und eine kritische Prüfung des Handelns und der Institutionen nach Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (Legitimität).

6. Demokratie lernen und Demokratie leben gehören zusammen: In demokratischen Verhältnissen aufzuwachsen und respektvollen Umgang als selbstverständlich zu erfahren, bildet eine wesentliche Grundlage für die Bildung belastbarer demokratischer Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten. Darüber hinaus erfordert die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz Wissen über Prinzipien und Regeln, über Fakten und Modelle sowie über Institutionen und historische Zusammenhänge.

7. Demokratie lernen ist eine lebenslange Herausforderung; jede neue gesellschaftliche und politische Situation kann neue Fähigkeiten und demokratische Lösungswege verlangen. Ganz besonders stellt Demokratie lernen ein grundlegendes Ziel für Schule und Jugendbildung dar. Das ergibt sich zuerst aus deren Aufgabe, Lernen und Entwicklung aller Heranwachsenden zu fördern. In welchem Verhältnis Einbezug und Ausgrenzung, Förderung und Auslese, Anerkennung und Demütigung, Transparenz und Verantwortung in der Schule zueinander stehen, entscheidet darüber, welche Einstellung Jugendliche zur Demokratie entwickeln und wie sinnvoll, selbstverständlich und nützlich ihnen eigenes Engagement erscheint.

8. Demokratie wird erfahren durch Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung. Diese Erfahrung bildet eine Grundlage dafür, dass Alternativen zur Gewalt wahrgenommen und gewählt werden können und dass sich Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit (Selbstwirksamkeit) und die Bereitschaft, sich für Aufgaben des Gemeinwesens einzusetzen, ausbilden können. Von dieser Erfahrung hängt die Fähigkeit ab, Zugehörigkeit zu anderen und Abgrenzung von anderen als demokratische Grundsituation zu verstehen und sie nicht mit blinder Gefolgschaft, mit der Abwertung anderer und mit Fremdenfeindlichkeit zu beantworten. Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen sind auch die Folge fehlender Erfahrung der Zugehörigkeit, mangelnder Anerkennung und ungenügender Aufklärung.

9. Die Forderung, Demokratie lernen und Demokratie leben in der Schule miteinander zu verbinden, hat Konsequenzen für Ziele, Inhalte, Methoden und Umgangsformen in jedem Unterricht sowie für die Leistungsbewertung.

Daraus folgt die Bedeutung des Projektlernens als einer grundlegend demokratisch angelegten pädagogischen Großform. Demokratie lernen und leben in der Schule impliziert die Forderung, Mitwirkung und Teilhabe in den verschiedenen Formen und auf den verschiedenen Ebenen des Schullebens und der schulischen Gremien zu erproben und zu erweitern und verlangt die Anerkennung und Wertschätzung von Aktivitäten und Leistungen, mit denen sich Schüler und Lehrer über die Schule hinaus an Aufgaben und Problemen des Gemeinwesens beteiligen.

10. Erziehung zur Demokratie und politische Bildung stellen für die Schule, besonders für Lehrerinnen und Lehrer, eine Aufgabe von zunehmender gesellschaftlicher Dringlichkeit dar. Alle staatlichen und zivilgesellschaftlichen Kräfte sind gefordert, pädagogische Anstrengungen auf diesem Feld zu unterstützen, mit ausreichenden Mitteln zu versehen und ihre öffentliche Wahrnehmung zu stärken.

Magdeburg, den 26. Februar 2005

Internet:

http://www.degede.de/pdf/magdeb_manif.pdf

oder

http://www.demokratisch-handeln.de/archiv/veranstaltungen/2005_02_24_26_magdeburg/pdf/manifest_zur_demokratiepaedagogik.pdf

Literaturverzeichnis

Im Text verwendete Literatur

Akademie für Bildungsreform/Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.):

Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum.
Weinheim/Basel 1991.

Beutel, W.:

Politische Bildung. Stichworte zur didaktischen Diskussion.
In: Beutel/Fauser 1990, S. 113–128.

Beutel, W.:

Schule als Ort der politischen Bildung. Dissertation FSU Jena 1996.

Beutel, W.:

Entscheiden, Gestalten, Präsentieren. Politisch Lernen in der Grundschule. In: Biermann, C. et al. (Hrsg.): Zukunft. Jahresheft „Schüler ‚98“ des Erhard Friedrich Verlags. Seelze 1998, S. 113–115.

Beutel, W.:

Demokratiepädagogik in der Grundschule. Ein Ansatz zur Entwicklung des Unterrichts. In: Grundschulmagazin 2005, Heft 6, (im Druck).

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.):

Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“. Tübingen/Hamburg 1990 (²1995).

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.):

Die Schule: politikfern – und dennoch politisch?. In: Dies. (Hrsg.): Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie. Seelze 1995, S. 9–35.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.):

Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Herausgegeben im Auftrag der Theodor-Heuss-Stiftung und der Akademie für Bildungsreform. Opladen 2001 (a)

Beutel, W./Fauser, P.:

Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln In: Beutel/Fauser (2001a), S. 25–98. (b)

Beutel, W./Fauser, P.:

Demokratisch Handeln: Konzept, Theorie und „Best-Practice“-Beispiele. Lehrheft des IBBW. Göttingen 2002.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.):

Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach 2006.

Beutel, W./Fauser, P./Kasten, C.:

Grundschule und demokratisches Handeln. In: Pädagogik (1995) Heft 7–8, S. 15–18.

Beutel, W./Fauser, P./Schönig, W. (Hrsg.):

Praktisches Lernen und Schulentwicklung. Tagung beispielhafter Modellprojekte an der Friedrich-Schiller-Universität. Jena 1999.

Bildungskommission NRW:

Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Neuwied 1995.

Bohnsack, F.:

John Dewey. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2. München 1979, S. 85–102.

Bos, W. et al. (Hrsg.):

IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004

BM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.):

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. München 2005. (Internet: www.dji.de)

Burk, K./Speck-Hamdan, A./Wedekind, H. (Hrsg.):

Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 116. Frankfurt/M.: Grundschulverband e. V. 2003.

Butterwegge, C.:

Globalisierung, Neoliberalismus und Sozialstaat. In: Neue Sammlung 39(1999)4, S. 497–512.

Carle, U./Kaiser, A. (Hrsg.):

Rechte der Kinder. Hohengehren 1998.

Dahrendorf, R.:

Liberale Ordnung. Ein Plädoyer für Tätigkeit. In: FAZ Nr. 80, 6. April 2002, S. 9.

Dewey, J.:

Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart 1986.

Dewey, J.:

Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993.

Duncker, L./Popp, W.:

Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 2, Weinheim/Basel, 42000, S. 247–258.

Drews, U./Schneider, G./Wallrabenstein, W. (Hrsg.):

Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim/Basel 2001.

Edelstein, W./Fauser, P.:

Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. BLK-Heft 96, Bonn 2001

Fauser, P.:

Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution. (unveröff. Habilitationsschrift). Tübingen 1991.

Fauser, P.:

Was ist Praktisches Lernen? In: Lehren und Lernen 20(1994)2, S.5–15.

Fauser, P.:

Demokratie lernen und „Demokratisch Handeln“ – Ein Resümée. In: Beutel/Fauser (2001a), S. 288–301.

Fauser, P.:

Was heißt schon Erfahrung? In: Neue Sammlung 40(2000)4, S. 583–599.

Fauser, P.:

Lernen als innere Wirklichkeit. In: Neue Sammlung 42(2002)2, S. 39–68.

Fauser, P.:

Demokratiepädagogik oder politische Bildung? In: Kursiv.(2004), Heft 1, S. 44–49.

Fauser, P./Fintelmann, K.-J./Flitner, A.:

Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum Praktischen Lernen in der Schule. Weinheim/Basel 21991.

Fauser, P./Konrad, F.-M./Schönig, W.:

Praktisches Lernen und Schulreform, In: Projektgruppe Praktisches Lernen (1998), S. 11–117.

Faust-Siehl, G. et al.:

Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek 1996.

Flitner, A.:

Reform der Erziehung. München 1999.

Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.):

Die deutsche Reformpädagogik. 2 Bde, Düsseldorf/München 1961.

George, S./Prote, I. (Hrsg.):

Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule.
Schwalbach 1996.

Grundschulverband (Hrsg.):

Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit: Grundschule als Lernfeld für Demokratie. GSV-aktuell, Heft 81, Jan. 2003.

Hentig, H. v.:

Die Schule neu denken. München/Wien 1993.

Hentig, H. v.:

Bildung. Ein Essay. Weinheim/Basel, ²1999.

Himmelman, G.:

Demokratie als Staats-, Gesellschafts- und Lebensform.
Schwalbach ²2005.

Himmelman, G./Lange, D. (Hrsg.):

Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden 2005.

Kaiser, F.-J.:

Artikel „Projekt“. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4, Stuttgart 1995, S. 547–552.

Kerschensteiner, G.:

Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig 1912.

Kick, P.:

Anmerkungen zu einem Förderprogramm.
In: Beutel/Fauser (1990; ²1995), S. 107–112.

Knab, D.:

Schritte auf dem Weg zu einer demokratischen Schulverfassung.
In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 35(1987)4,
S. 248–253.

Kuhn, H.-W./ Massing, P./Skuhr, W. (Hrsg.):

Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven.
Opladen ²1993.

Projektgruppe Praktisches Lernen (Hrsg.):

Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim/Basel
1998.

Prote, I.:

Das Lernen in die eigenen Hände nehmen – Förderung des selbst-
bestimmten Lernens im Sachunterricht in der Grundschule. In: Henken-
borg, P./Sander, W. (Hrsg.): Wider die Langeweile. Schwalbach/Ts.
1993

Sennett, R.:

Der flexible Mensch. Berlin 1998.

Suhr, M.:

John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994.

Wegener-Spöhring, G.:

Kinderrechte und Kinderpolitik in der Grundschule.
In: Burk/Speck-Hamdan/Wedekind (2003), S. 79–92.

Weizsäcker, R. v.:

Vier Zeiten. Erinnerungen. Berlin 1997.

Wilhelm, T.:

Georg Kerschensteiner. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der
Pädagogik, Bd. 2. München 1979, S. 103–126.

Weiterführende Literatur**Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.):**

Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der
Demokratie“. Tübingen/Hamburg 1990 (²1995).

*Eine Tagungsdokumentation, in deren Texte die Grundzüge des Ansatzes
Demokratisch Handeln vor dem Hintergrund der politischen und pädagogi-
schen Ausgangslage Ende der 80er Jahre entwickelt werden.*

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.):

Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Herausgegeben im Auftrag der Theodor-Heuss-Stiftung und der Akademie für Bildungsreform. Opladen 2001

Dieser Band präsentiert eine umfassende Bilanz der Ergebnisse des Förderprogramms Demokratisch Handeln nach den ersten zehn Jahren seiner Arbeit. Dabei werden systematische Analysen, Grundlagenbeiträge und ausführlich dargestellte Projektportraits miteinander verbunden.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.):

Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach 2006.

Der Band diskutiert mit grundlegenden und durchaus kontroversen Beiträgen die Bezugsgröße der Demokratiepädagogik: Politik oder Demokratie. Es wird versucht, zwischen fachdidaktischer und schulpädagogischer Argumentation einzugrenzen, inwieweit beides – fachbezogener Unterricht und die Schule als demokratischer Erfahrungsraum – Wissen und Handeln für die Demokratie fördern kann.

Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.):

Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin 2002 ff (online verfügbar über: <http://www.blk-demokratie.de/ma-index.php>).

Diese online verfügbare Schriftenreihe enthält knappe und systematisch angelegte Beiträge zu Grundlagenthemen demokratischer Schulentwicklung und Lernpraxis. Mitte 2005 liegen Beiträge zu Werteerziehung, zu Menschenrechtserziehung, zu schulrechtlichen Aspekten der Demokratieerziehung, zur Didaktik des Demokratie-Lernens und zu grundlegenden Praxisstrategien aus dem angelsächsischen Raum wie „Service-Learning“, Deliberation und „Citizenship-Education“ vor.

Fauser, P./Luther, H./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.):

Verantwortung. Jahresheft X des Erhard-Friedrich-Verlages in Zusammenarbeit mit Klett. Velber 1992.

Eine Textsammlung, die den Begriff der „Verantwortung“ vor dem Hintergrund verschiedener pädagogischer Handlungsfelder durch knappe und prägnante Texte ausleuchtet. Eine Fülle von Projektskizzen, insbesondere

auch aus den ersten Jahren der Arbeit des Förderprogramms Demokratisch Handeln ergänzt diesen Band.

Himmelmann, G.:

Demokratie als Staats-, Gesellschafts und Lebensform.
Schwalbach ²2005.

Eine detaillierte Darstellung des Zusammenhangs von Demokratie als politischer Großform und als alltagsbedeutsame Lebensform aus der Perspektive der Politikdidaktik. Das Buch zeichnet zugleich kompetent den Diskurs in Theorie und Didaktik der Politikwissenschaft nach.

Reinhardt, V. (Hrsg.):

Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung.
Schwalbach 2005.

Der Band verbindet Grundlagenbeiträge zur Projektdidaktik und zum Projekt als schulischer Großform mit Beispielen und Beispielanalysen, wobei nicht nur die behutsame schulpolitische Öffnung zum Projektlernen eine Rolle spielt, sondern auch die Diskussion um Politik und Demokratie als Bezugsgrößen der politischen Bildung.

Scheibe, W.: Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Basel 1994.

Eine kompakte und gut strukturierte Darstellung der reformpädagogischen Grundströmungen und Schulkonzepte der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts.

Projektgruppe Praktisches Lernen:

Erfahrungen mit Praktischem Lernen. Eine Übersicht. In: Z. f. Päd. 34(1988)6, S. 749–760.

Ein Zeitschriftenartikel, der kompakt das Konzept des praktischen Lernens umreißt und zugleich prägnant deutlich macht, wie stark Themen von Bedeutung für Politik, Demokratie und öffentliches Leben sich in Schulprojekten bereits in den 80er Jahren zeigen lassen.

Hinweise und Adressen

Der **Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“** wird jährlich ausgeschrieben mit dem Einsendeschluss zum 31. November. Weitere Informationen, Ausschreibungsunterlagen, Projektskizzen und Publikationen können über folgende Adresse bezogen werden:

Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“
– Geschäftsstelle –
Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung
Löbstedter Str. 67
07749 Jena
Tel.: 03641/8899-30, -31, Fax: -32
E-Mail: kontakt@demokratisch-handeln.de

Ein umfassendes Informations- und Dokumentationsangebot incl. einer online-fähigen Projektdatenbank und einer umfassenden Literaturdatenbank zum Themenfeld „Demokratiepädagogik und Demokratisch Handeln“ hält die Internetseite www.demokratisch-handeln.de bereit. Dort wird auch über aktuelle Veranstaltungen, Fortbildungen und weitere Entwicklungen zur Demokratiepädagogik informiert.

Informationen zum **Praktischen Lernen** bietet das Datenbank- und Service-Projekt „Service-Pool Praktisches Lernen Jena“ an. Das Projekt ist ebenfalls angesiedelt am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Es wird von den Autoren dieses Lehrhefts betreut. Unter dem Internet-Angebot: www.pl-jena.de werden eine Datenbank mit Schulprojekten aus dem Förderzeitraum der Jahre 1984–1994, Hinweise und Links zu den noch heute tätigen landesbezogenen Fördervereinen Praktischen Lernens sowie umfassende Möglichkeiten um Bezug einschlägiger Literatur angeboten.

Die **Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)** hat mit Beginn zum April 2002 ein auf fünf Jahre angelegtes Modellprojekt „Demokratie leben und lernen“ aufgelegt. 13 Bundesländer wirken hier mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie einer Reihe freier Träger und Stiftungen zusammen. Im Internet findet man das Programm unter: www.blk-demokratie.de

Informationen hierzu enthalten folgende Publikationen:

Edelstein, W./Fauser, P.:

Demokratie lernen und Leben. Gutachten zum Programm. BLK-Heft 96, Bonn 2001 (erhältlich über Internet: www.blk-bonn.de)

BMBF (Hrsg.):

Das anti-demokratische und rechtsextreme Potenzial von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2001 (erhältlich über Internet: www.bund.bmbf.de)

BMBF (Hrsg.):

Demokratie lernen in Schule und Gemeinde. Demokratiepolitische und gewaltpräventive Potenziale in Schule und Jugendhilfe. Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2001 (erhältlich über Internet: www.bund.bmbf.de)

RAA Berlin (Hrsg.):

Für Demokratie – Gegen Gewalt. Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus. Dokumentation des BLK-Kongress vom Mai 2001. Berlin 2001. (erhältlich über Internet: www.fuer-demokratie-gegen-gewalt.de)

BLK-Schriftenreihe zur „Demokratiepädagogik“:

(Hrsg. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser), online abrufbar unter: www.blk-demokratie.de oder als Printausgabe über die BLK-Geschäftsstelle.

Das in diesem Kontext neu begründete Projektsystem **SCHOLA-21** versucht – von der Mercator-Stiftung finanziert und gemeinsam mit der DKJS (s. u.) organisiert – ein interaktives Informations- und Lernsystem für gute Projektpraxis anzubieten. Hier werden bundesweit Information mit Unterstützung für Projektlernen kombiniert: Von der Datenbank bis zu Organisationshilfen bei der Projektplanung. Das Angebot ist erreichbar im Internet unter: www.schola-21.de.

Die **Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik** (DeGeDe) ist eine überfachlich organisierte Gesellschaft interessierter Professionen und Praktiker, die demokratische Schulentwicklung betreiben oder fördern wollen, insbesondere Lehrer, Schüler und Eltern, Schulpsychologen, Sozialarbeiter, Fortbildner, Wissenschaftler, Personen aus Landesinstituten, Verwaltungen und Verbänden.

Die DeGeDe versteht sich als Forum für alle, die demokratische Innovationsprozesse an Schulen und außerschulischen (Bildungs-)Einrichtungen gestalten, begleiten oder erforschen, einschließlich korporativer Akteure wie Stiftungen, Institute, Vereine und Netzwerke.

Weitere Infos gibt es im Internet unter: www.degede.de

Die **Deutsche Kinder- und Jugendstiftung** in Berlin fördert Demokratie lernen insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Stärkung von Eigeninitiative und Verantwortungshaltung in der Schule. Schwerpunkte hierbei sind das Programm zur Förderung von Schulclubs sowie der Förderschwerpunkt zur Entwicklung und Unterstützung von Schülerfirmen. Die 1994 gegründete Stiftung, die darüber hinaus einen Beitrag zum Zusammenwachsen von Ost und West in Deutschland leisten will, ist unter folgender Adresse erreichbar:

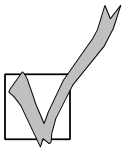
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

Internet: www.dkjs.de

Wiederholungsfragen



- Was besagt der Erfahrungsbegriff nach Dewey?
- Was versteht der Pragmatismus nach Dewey unter „Demokratie“?
- Schule als „Erfahrungsraum“ und Schule als „Schonraum“, beide Stichworte markieren aktuelle Aufgaben von Schule. Skizzieren Sie das Spannungsverhältnis der beiden schulischen Aufgabenfelder!
- Worin liegen aus der Perspektive des „Erfahrungslernens“ Aufgaben politischer Bildung und demokratischer Erziehung?
- Die Grundschule und die politische Bildung: Wo liegen Anknüpfungspunkte und wo die Grenzen für ein erfahrungshaltiges Demokratie lernen?
- Was versteht man unter dem „Best-Practice“-Ansatz?
- In welchen Themenfeldern zeigen sich für das Förderprogramm Demokratisch Handeln Projekte und Projektmöglichkeiten?
- Was versteht man unter „Schulleben“?
- Minderheiten, Benachteiligte, Gewaltprävention – welche Projekterfahrungen sind im Sinne „demokratischen Handelns“ einschlägig?
- Inwieweit ist ökologisches Handeln (für die Welt und für die Umwelt) für das Demokratie lernen bedeutsam?
- Was haben Projekte historischen Zuschnitts, die sich dem Thema „Gedenken, Mahnen, Erinnern“ widmen, mit Erfahrungslernen für Demokratie und Politik zu tun?
- Inwieweit kann „Kommunalpolitik“ ein Feld für Projekte demokratischen Handelns sein?

Einsendeaufgabe



1. Skizzieren sie die Grundelemente, die das Konzept „Demokratisch Handeln“ ausmachen!
2. Wo sehen Sie die Stärken und wo sehen sie Grenzen für eine Reform und Weiterentwicklung des Demokratielernens an der Schule, die von den Erfahrungen der Schulpraxis selbst ausgeht?
3. Wie verhält sich der schulpädagogische Ansatz „Demokratisch Handeln“ zu der Lernpraxis und dem Schulleben in der Grundschule heute?
4. Versuchen Sie, eine Auswahl von drei der hier skizzierten Projekte auf der Basis der vorliegenden Informationen nach ihrer pädagogischen Qualität und Ihrem für demokratisches Lernen bedeutsamen Gehalt zu beurteilen! Nutzen Sie dabei die Informationsangebote der Geschäftsstelle Demokratisch Handeln (Postalisch oder via Internet).

Dabei können Sie folgende Leitfragen – die in unserem Förderprogramm der Auswahljury als Orientierung dienen – zu Rate ziehen.

Die Leitfragen haben sich aus den Erfahrungen mit unseren bisherigen Ausschreibungen als mögliche Gesichtspunkte für eine erste Beurteilung der Projektdokumentationen ergeben. Diese Gesichtspunkte sollen als Arbeitshilfe dienen. Sie sind nicht als starres Raster gemeint, das auf jeden Beitrag in gleicher Weise angewandt werden muss. Jeder einzelne Beitrag soll vielmehr gerade in seiner Individualität gesehen und beurteilt werden.

- a. Worin liegt die originär demokratisch-politische Thematik des Beitrags? Was ist das Charakteristische des Beitrages? Zeichnet sich der Beitrag durch besonderes Gespür für wichtige Probleme des demokratischen Gemeinwesens und durch Originalität, sei es der Thematik, sei es der Bearbeitungsformen aus?
- b. Wie sind die Schüler beteiligt?
 - an der Zielsetzung
 - an der Planung
 - an der Durchführung
- c. Wie breit ist das Spektrum praktischer Tätigkeits- und Erfahrungsmöglichkeiten gerade in Hinblick auf politische Mitwirkung oder die Auseinandersetzung mit politisch relevanten Themen?

- d. Wirkt sich das Vorhaben auf die Schule aus? Ist es in den Schulalltag verwoben (Unterricht, Schulleben, Schulverfassung, Schulgemeinde, Förderverein etc.)? Wie wurde mit eventuell aufgetretenen Konflikten umgegangen?
- e. Gib es konkrete Realitätsbezüge lokaler oder gesellschaftlicher Art? Bestehen Beziehungen zu Personen oder Institutionen in der außerschulischen Umwelt?
- f. Gibt es besondere Formen demokratischen Umgangs zwischen den verschiedenen an diesem Projekt oder der Schule beteiligten Gruppen (Lehrer, Schüler, Eltern, Verwaltung, Öffentlichkeit)?
- g. Sind greifbare Ergebnisse zustande gekommen? Hat das Projekt Wirkungen in der Öffentlichkeit hervorgebracht? Hat dies Folgen nach sich gezogen?
- h. Hat der Beitrag Aufforderungscharakter für andere?
- i. Wo sind Erfahrungen und ein Lernen sichtbar, das im Sinne „intelligenten Wissens“ eine vertiefte und anwendungsbereite Einsicht in Voraussetzungen und Zusammenhänge von Demokratie und Politik ermöglicht?