

Brügelmann, Hans

Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2014) 127, S. 6-11



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-161780

10.25656/01:16178

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-161780>

<https://doi.org/10.25656/01:16178>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans Brügelmann

Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule ¹⁾

Eine persönliche Vorgeschichte: Ende der 1960er Jahre stand ich kurz vor dem Abschluss meines juristischen Studiums, als ich ein Stipendium für einen Engländeraufenthalt bekam. Mein Interesse galt schon damals der Pädagogik, und eine mögliche Brücke fand ich in der Frage nach Funktion und Form politischer Bildung in der Schule (vgl. Brügelmann 1969).

Mein Fazit damals: Politische Bildung darf sich nicht erschöpfen in der Vermittlung von Kenntnissen und Konzepten. Sie muss auf mindestens vier Ebenen ausgelegt werden:

- als *Fachunterricht*, der über politische Sachverhalte informiert, aber auch Methoden zur Analyse und Kritik dieser Sachverhalte vermittelt; in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts;
- als *Unterrichtsprinzip*, das Aufmerksamkeit für Norm und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u. a. bei der Lektüre im Sprachunterricht oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Religionsunterricht;
- als Anforderung an *Arbeits- und Sozialformen im Unterricht*, d. h. als Forderung und Unterstützung von Selbst-

ständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen;

- als Leitidee für die *Gestaltung des Schullebens*, z. B. durch Institutionalisierung der Mitwirkungsrechte von SchülerInnen in Entscheidungsgremien. Schon diese umfassende Sicht einer Demokratisierung der Schule war selten. Im Rahmen der Recherchen wurde zudem deutlich, dass politische Bildung nur von wenigen als Auftrag der Grundschule verstanden wurde. Und wenn Kinder und Politik zum Thema wurden, dann allenfalls in der Zukunftsperspektive einer Erziehung zur Demokratie. Plädoyers für Beteiligungsrechte von Kindern und Raum für ihre Entscheidungen auch in der Schule oder gar im Unterricht fanden sich kaum. Umso mehr beeindruckte mich das Buch »Summerhill« des eng-

lischen Pädagogen Alexander Sutherland Neill, dessen Botschaft, Kinder als Personen mit eigenen Rechten zu respektieren, in der deutschen Übersetzung durch den unglücklichen Titel »Antiautoritäre Erziehung« leider verzerrt wurde. Dabei stand diese Sicht in einer starken reformpädagogischen Tradition, aus der die Namen Celestin Freinet und Janusz Korczak hervorrangen, die aber auch in Deutschland – vor allem in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg – vielerorts auf eine lebendige Praxis verweisen konnte. Danach ist die Demokratisierung der Schule in einer doppelten Perspektive bedeutsam: um Demokratie zu lernen – und zu leben (so auch der Titel eines Förderprogramms der Bund-Länder-Kommission, vgl. Edelstein/Fauser 2001).

Welche schulischen Bedingungen können eine demokratische Bildung fördern?

Auf den ersten Blick mag es irritieren, dass Erfahrungen von Kindern in sozialen Kleinräumen für ihr Verständnis gesamtgesellschaftlicher Vorgänge und für ihre Mitwirkung an politischen Prozessen Bedeutung haben sollen. Dabei hat schon Piaget (1928) in seinen Studien zum moralischen Urteil gezeigt, wie sich die Vorstellungen von Kindern über Gerechtigkeit, Autorität und soziale Regeln durch ihren Umgang untereinander verändern. Merkmale des familiären Milieus, die für die Entwicklung politischen Engagements und für eine demokratische Haltung als bedeutsam erkannt wurden, sind auch in der Schule relevant (vgl. Geißler 1996, S. 60–61, 63): positives sozial-emotionales Klima, geringes Machtgefälle, hohe Kommunikationsdichte, offenes Austragen von Konflikten.

Damit wird für die Schule eine Unterscheidung bedeutsam, die Geißler (a. a. O., S. 53) für die Analyse der politischen Sozialisation in der Familie



Kinder beraten in ihrer Kinderkonferenz

Selbst- und Mitbestimmung der Kinder – ein zentrales Kriterium auch für die Wahl fachdidaktischer Konzeptionen*

A. S. Neill schrieb in seinem einflussreichen Buch über das Internat »Summerhill«: »Wir haben keine neuartigen Lehrmethoden; wir sind der Ansicht, dass der Unterricht an sich keine große Rolle spielt« (1969, S. 23).

Er fuhr dann fort, dass es ebenfalls keine Rolle spiele, wie eine Schule bestimmte Inhalte vermittele. Denn: »Ein Kind, das sie lernen will, lernt sie jedenfalls – gleichgültig, nach welcher Methode ...« (ebd.).

Entsprechend konventionell war und ist der meiste Unterricht in Summerhill. Die Selbstbestimmung der Kinder erschöpft sich darin, zu entscheiden, ob sie hingehen oder nicht, pointiert: ob bzw. wo sie sich fremdbestimmter Belehrung unterwerfen. Neills Sichtweise teile ich nicht. Auch wenn man den Willen hat, etwas Bestimmtes zu lernen, macht es einen Unterschied, ob man sinnvolle Unterstützungs- und Hilfsangebote (im Sinne von selbstständig zu nutzenden »Werkzeugen«) erhält, die Einsichten in das zu Lernende ermöglichen, oder ob man häppchenweise etwas serviert bekommt, das irgendwann zu einer komplexen Fähigkeit zusammenwachsen soll.

Für mich bestand der große Fortschritt in der Grundschuldidaktik der 1980er und 1990er Jahre darin, dass Kinder nicht mehr Teilleistungen auf Vorrat lernten, um sie dann später mal für sinnvolle Handlungen nutzen zu dürfen. Die neuen Konzepte des Schriftspracherwerbs beispielsweise zeichneten sich dadurch aus, dass Kinder von Anfang an lesen und schreiben, was ihnen wichtig ist, aber eben auch auf dem Niveau, das ihnen möglich ist. Sie lernen lesen, indem sie lesen, und sie lernen schreiben, indem sie schreiben – mit einer Anlauttabelle als Werkzeug, die es ihnen ermöglicht, sich selbstständig die Laut-Buchstaben-Beziehung unserer Schrift zu erschließen und das zu Papier zu bringen, was ihnen wichtig ist, anderen mitzuteilen. Ich denke, das ist das, was John Dewey wirklich mit Projektmethode gemeint hat: aus Erfahrung lernen (»learning by doing«), indem man persönlich oder gesellschaftlich bedeutsame Probleme bearbeitet. Aber das bedeutet Fehlertoleranz und Respekt dafür, dass die »Welt im Kopf« (E. P. Fischer 1985) bei verschiedenen Menschen unterschiedlich sein darf – etwas, das uns leichter fallen sollte, nachdem wir vom Konstruktivismus gelernt haben, dass dies unvermeidlich so ist.

Sowohl die Relativität wissenschaftlicher Erkenntnis als auch der Eigenwert des kindlichen Denkens schränken den Wichtigkeits- und Richtigkeitsanspruch eines kanonisierten Schulwissens ein. Aber wird damit nicht beliebig, was in der Schule passiert, und gibt es nicht Konventionen, ohne deren Beherrschung gerade Kinder aus bildungsfernen Familien in ihren Berufs- und Lebenschancen benachteiligt bleiben?

Ich finde hier eine Formel von Hans Brügelmann (2005, S. 273 f.) sehr entlastend: An demselben Inhalt lernen verschiedene Menschen Unterschiedliches – dieselbe Einsicht wiederum können sie aus ganz unterschiedlichen Erfahrungen gewinnen. Die Fixierung eines Inhaltskanons ist also weder nötig noch ist sie eine Garantie für gleiche Lernmöglichkeiten. Was aber unterscheidet Schule dann von einem Markt beliebiger Möglichkeiten? Hilfreich ist hier eine zweite Formel (a. a. O., S. 234 f.): Schule nicht als Ort der Belehrung oder gar der Bekehrung »von oben«, sondern als Forum der Begegnung von Kulturen und Generationen zu sehen. Menschen können ihr Potenzial nicht im luftleeren Raum entwickeln, allein durch Entfaltung eines, wie Maria Montessori missverständlich formuliert, »inneren Bauplans«.



Backhaus, A./Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): *Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen*. Arbeitsgruppe Primarstufe/FB2. Der Sammelband (464 S.) kann unter folgender Adresse gegen eine Schutzgebühr von 15 € bestellt werden über den Universitätsverlag der Universität Siegen: www.universi.uni-siegen.de/katalog/reihen/primar/?lang=de

Notwendig sind Anregung, Konfrontation, Modellierung, um Erweiterung des Denkens und der Handlungsmöglichkeiten herauszufordern und zu unterstützen – aber ohne Festlegung auf ein richtiges Wissen.

Der Anspruch einer demokratischen Schule kann sich deshalb aus meiner Sicht weder darin erschöpfen, die Kinder auf ihre Zukunft als »demokratische Bürger« vorzubereiten, noch darin, den Kindern die Freiheit zu bieten, in der Schule Angebote der Belehrung zu verwerfen oder sich ihnen zu unterwerfen. Die Schule muss auch Formen der Sacherfahrung ermöglichen, die den Eigenwert des kindlichen Denkens allgemein und des Denkens des einzelnen Kindes im Besonderen respektieren und dementsprechende Unterstützungsangebote zur eigenständigen Aneignung bereitstellen.

Wenn einerseits Schriftsprache so wichtig ist, wenn man andererseits Kinder nicht lesen und schreiben »machen« darf (und kann ...), dann muss die Schule sich mit aller Kraft darum bemühen, diese Tätigkeiten auch für die Kinder attraktiv zu machen, die bisher keinen Zugang zu den Schriftwelten hatten. Insofern macht es einen großen Unterschied, ob LehrerInnen Aufsätze zu vorgegebenen Themen schreiben lassen oder ob Kinder eigene Geschichten schreiben dürfen, ob alle dasselbe Buch lesen müssen oder ob sie sich ihre Lektüre selbst auswählen dürfen. Die Forderung nach einer demokratischen Grundschule muss also Konsequenzen haben bis in die Fachdidaktiken hinein, wenn sie nicht nur schöner Rahmen für eine weiterhin fremdbestimmte Aneignung des notwendigen Weltwissens bleiben soll.

* Leicht redigierter Auszug aus dem oben angezeigten Buch.

herausgearbeitet hat: manifeste vs. latente Sozialisation. Für erstere sind Sozialkunde und Politikunterricht mit ihrem expliziten Aufklärungsanspruch typisch, während latente Wirkungen aus eher beiläufigen Erfahrungen mit der Institution Schule und in der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen folgen. Besonders bedeutsam ist der zweite Aspekt, der für politische Erfahrungen in der Schule unter dem Stichwort »heimlicher Lehrplan« vor allem von Kandzorra (1996, S. 81) diskutiert worden ist. Einschränkungen für die Entwicklung von Selbstständigkeit sieht sie in den »Strukturen, Abläufen, Organisationsformen und Inhalten von Schule« und in der »Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik der Institution selbst«. Konkret verweist sie auf die weithin übliche Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen im Unterricht, auf die asymmetrische Lehr-Lern-Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und auf die durch Konkurrenz bestimmte Interaktion mit den MitschülerInnen. Damit sind die Voraussetzungen für das wichtige *implizite* Lernen in der Tat nicht besonders

günstig, wie die weiter unten referierten Studien bestätigen.

Für die Grundschule ist festzuhalten, dass bereits Kinder dieses Alters politisch sozialisiert werden und dass auch die Grundschule einen Beitrag dazu leisten kann (Deth u. a. 2007; Richter 2007b). Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Teilnahme der Kinder an Entscheidungen ist, dass der Verfahrensablauf und die Form der Information auf die Bedürfnisse der Altersstufe bezogen werden. Schröder (2003, S. 127, 129, 133) zeigt beispielsweise für die Stadtplanung, wie Anschauung vor Ort oder dreidimensionale Modelle Kindern Urteile über Gestaltungsmöglichkeiten erleichtern können. Unklar ist aber die Stabilität der im Kindesalter erworbenen Orientierungen.

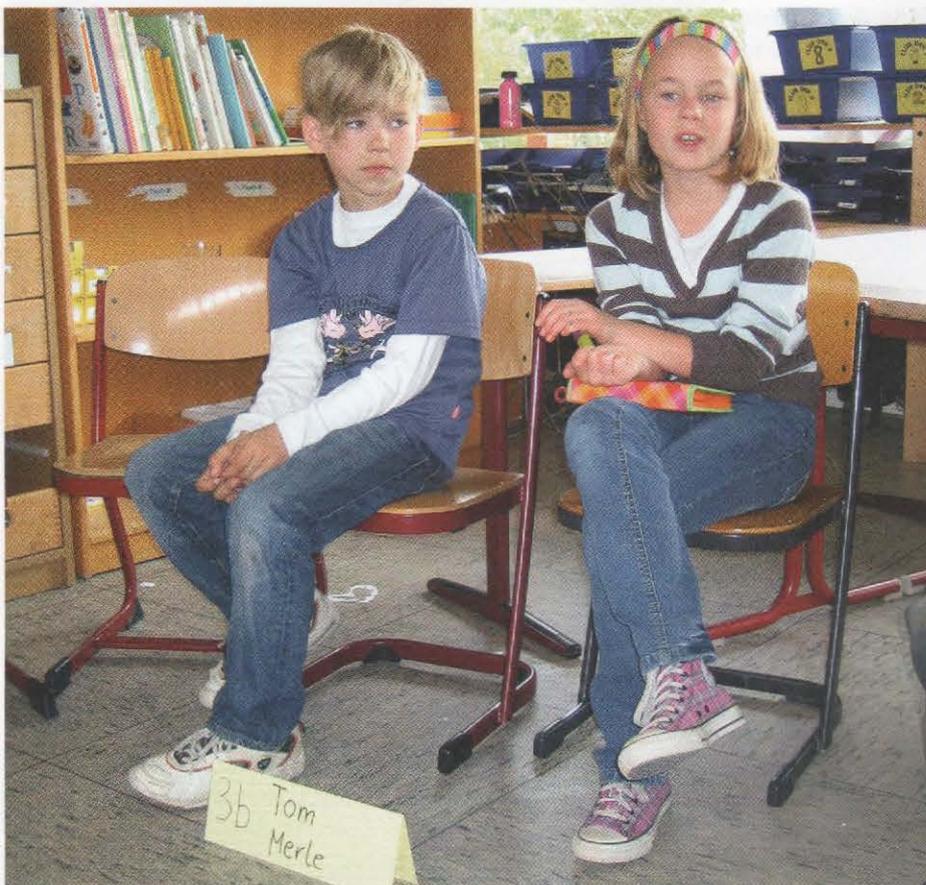
Für die Grundschule stellt sich die Frage, wie stark die intensiven sozialen Lernerfahrungen als bedeutsam für die Entwicklung von Wissen und Einstellungen im engeren Sinn angesehen werden können. Bejaht wird diese Annahme von Schreier (1996) mit seinem 3-Stufen-ABC, ganz im Sinne von Hentigs These (1993, S. 181): »Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren

Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben [...], werden wir sie in der großen Polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.« Dabei legen die vorliegenden Befunde nahe, dass *Unterricht* einen stärkeren Einfluss auf die Aneignung von Wissen und Konzepten hat, während *Partizipation* an Entscheidungen für die Entwicklung von Einstellungen bedeutsamer ist (vgl. Ackermann 1996). So auch die Hauptbefunde aus US-amerikanischen Evaluationsstudien zu verschiedenen Unterrichtsprogrammen (a. a. O., S. 95): »Wenn Schüler angehalten werden, sachliche Informationen – auf dem Wege des systematischen Begriffslernens, des entdeckenden Lernens oder Problemlösungsverfahrens – zu erschließen, können sie ihr Wissen und ihre Urteilsfähigkeit am ehesten verbessern ... Die dem sogenannten Aktionslernen zuzuordnenden Methoden wie Rollen- und Simulationsspiele kommen ihren Zielen, Einstellungsänderungen und Handlungsbereitschaft zu fördern, näher als herkömmliche Verfahren, bleiben dafür aber im kognitiven und analytischen Lernen zurück.«

Für die Konzeption einer demokratischen Grundschule besonders relevant sind Formen impliziten Lernens durch aktive Mitwirkung der SchülerInnen an Entscheidungen in Schule und Unterricht. Eine solche Pädagogik kann durch drei Prinzipien bestimmt werden (Hecht 2002, Übers. HB):

- »Eine demokratische Gemeinschaft mit Parlament, Schlichtungsausschüssen, ausführenden Gremien usw.
- pluralistischer Unterricht, der SchülerInnen erlaubt, wichtige Fächer selbst zu wählen, Angebote zum Selbstlernen anbietet usw.
- eine dialogische Beziehung auf der Grundlage besonderer wechselseitiger Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern.«

Verschiedene Studien, vor allem in den USA, u. a. aus der Arbeitsgruppe um Deci und Ryan, bestätigen die Bedeutung solcher informellen Erfahrungen sowohl in der Familie als auch speziell in der (Grund-)Schule für die Entwicklung von Autonomie und Partizipation (s. Grolnick/Ryan 1987; 1989; und speziell zum politischen Lernen die Zusammenfassung bei Molenaar u. a. 2006, S. 12 – 17).



Klassensprecher argumentieren im Schülerparlament

Im Anschluss an die Schweizer Studie von Biedermann (2006) schränkt Richter (2007a, S. 24) allerdings ein, dass Partizipation zwar das politische Interesse und Engagement stärken könne, aber allein nicht ohne Weiteres zur politischen Bildung beitrage. Insofern ist es wichtig, Raum für die Übernahme von Verantwortung zu verbinden mit Reflexion der dabei gewonnenen Erfahrungen. Ein Beispiel ist das Konzept des sog. »Service Learning«: »Service Learning bezeichnet [...] einen – meist in Projektform organisierten – Dienst in und für die Gemeinde, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule (oder auch Hochschule) verknüpft ist« (Sliwka 2004, S. 2; vgl. ausführlicher zu diesem Ansatz Sliwka 2001).

Positive Effekte sind in ganz verschiedenen Dimensionen nachgewiesen (vgl. die Zusammenfassung von Evaluationsstudien aus den USA bei Sliwka 2004, S. 5, 10–11):

- Abbau von Vorurteilen,
- positivere Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen,
- gesteigertes Verantwortungsbewusstsein,
- höheres Selbstwertgefühl und höhere Selbstwirksamkeit,
- verbesserte soziale Kompetenzen,
- höhere Sensibilität für Probleme in der Gemeinde und
- eine ausgeprägtere politische Identität.

Solche Erfahrungen können nicht nur in außerschulischen Projekten (als »community service«) gewonnen werden, wie Ohlmeier (2006) in einer qualitativen Fallstudie ausgewählter Klassenkonferenzen in einer Grundschule gezeigt hat. Er stellt ein zunehmendes Spektrum an sozialen und politischen Erfahrungsmöglichkeiten fest, je mehr sich demokratische Verhandlungsverfahren etabliert haben. Insbesondere erwerben die GrundschülerInnen soziale Kompetenzen, die für eine zivilgesellschaftlich ausgerichtete, politische Demokratie von Bedeutung sind (a. a. O., S. 70).

Bisher habe ich Schule und Unterricht in einer bewusst eingeschränkten Perspektive in den Blick genommen, nämlich unter dem Aspekt ihrer Beiträge zur Vorbereitung auf *zukünftiges*



Dr. Hans Brügelmann

Professor für Grundschulpädagogik (i.R.), Fachreferent für Qualitätsentwicklung im Grundschulverband, freier Bildungsjournalist

politisches Urteilen und Handeln. Dies ist nur zulässig, weil ich im Folgenden Anforderungen an Qualitäten von Schule als *aktuellen* politischen Raum bestimme. Deren Bedeutung darf auf keinen Fall geringer geschätzt werden, wie die seit 1992 auch in Deutschland verbindlichen Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 deutlich machen.

Demokratie leben – schon in der Grundschule?

Lernräume wie Schulen sind immer auch Lebensräume. Nicht nur ihre Lernwirksamkeit im Blick auf fachliche Ziele ist zu bedenken, sondern auch, dass junge Menschen Freiräume brauchen, in denen sie selbstständig ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen können. Das Kunststück besteht darin, Lernumgebungen zu schaffen, die als Angebot einladen, herausfordern, anregen – ohne durch Verordnung zu verplanen, einzuschränken, festzulegen.

In diesem Kontext hat die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 eine zentrale Bedeutung. Die Kinderrechte gelten nicht nur international, also völkerrechtlich im Verkehr zwischen den Staaten, sondern sind einklagbare Individualrechte – auch gegenüber der Schule (vgl. die Rechtsgutachten von Lorz 2003 und Cremer 2006).

Die Sprengkraft dieses Anspruchs geht verloren, wenn die Kinderrechte nur als Schutzrechte gegen Verletzung und Missbrauch von Kindern interpretiert werden, also als bloße Abwehr- und nicht als positive Mitbestimmungs-

rechte. In dieser Funktion werden sie zudem oft zu Rechten der Eltern umgedeutet, wenn diese die Ansprüche der (unmündigen) Kinder nach außen vertreten sollen – und damit auch interpretieren dürfen. Dann bestimmen die Erwachsenen, was kindgemäß ist – allgemein wie im Einzelfall (vgl. ausführlicher zur Kritik an diesen Einschränkungen u.a. Neumann 1999, Brügelmann 2005, Kap. 1 und 2).

Da war bereits die Reformpädagogik mit vielen konkreten Schulversuchen in den 1920er Jahren weiter. Flitner (1999, Kap. 5) nennt zwei Ansätze: erstens die Gemeinwesenschule, die sich zur politischen Gemeinde hin öffnet, auch an ihrem Leben teilhat – heute wiederbelebt bzw. reimportiert aus dem angelsächsischen Schulwesen als *community school*; zum zweiten die Idee der Kinderrepublik, die sich als kleiner »Staat im Staat« versteht, also mehr inselhaft, im Schonraum eines Landerziehungsheims etwa, ihr eigenes Modell des Zusammenlebens erprobt.

In reformpädagogischen Ansätzen finden sich aber auch eine Reihe konkreter Institutionen, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen: der Klassenrat (z. B. bei Freinet), die Schulgemeinde bzw. -versammlung (z. B. bei Geheeb und Neill), das Schülergericht (z. B. bei Wyneken und Korczak, bei Otto und Bernfeld).

Die UN-Kinderrechtskonvention

Die Kinderrechtskonvention ist von der UN-Vollversammlung 1989 verabschiedet worden. Seit 1992 ist sie auch in der Bundesrepublik in Kraft gesetzt. Die Kultusministerkonferenz hat 2006 die hohe Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für die Arbeit in der Schule nachdrücklich betont, bisher haben die Schulministerien aber wenig für deren Umsetzung getan (vgl. dazu den »Offenen Brief« von 2007 an die KMK im Kasten auf S. 8).

Der Originaltext ist zugänglich unter www.unicef.de/informieren/infotothek/-/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes/17528, eine für Kinder verständliche Fassung findet sich unter www.fuer-kinderrechte.de/wissen/die-un-kinderrechtskonvention-von-vorne-bis-hinten

Wie weit sind Räume für Selbst- und Mitbestimmung bereits in der Grundschule vorhanden?

Verschiedene Konzepte für die Schule und für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit machen darauf aufmerksam, dass Grade der Reichweite und der Ernsthaftigkeit von Mitbestimmung zu unterscheiden sind (vgl. die »Partizipationsleitern« bei Hart 1997 und bei Oser/Biedermann 2006; analog für eine Öffnung des Unterrichts Peschel 2002). Dazu gibt es eine Reihe von Befragungs- und Beobachtungsstudien, die belegen, dass der Schulalltag nach wie vor in hohem Maße fremdbestimmt verläuft (vgl. Wagener 2013, Kap. 7).

Im DJI-Kinderpanel wurden SchülerInnen aus dritten und vierten Klassen befragt. Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird, konnten danach nur 4 % »fast immer« und 14 % »häufig«, dagegen 55 % »selten« und 27 % »nie« (so Alt u. a. 2005, S. 30). Nach der World-Vision-Kinderstudie (Andresen u. a. 2013, S. 127) durften über Klassenregeln »oft mitbestimmen« nur 35 % der 10- bis 11-Jährigen und 5 % der 6- bis 7-Jährigen, und bei Projektthemen war es jeweils sogar nur noch die Hälfte. »Wichtige Dinge« mitentscheiden konnten in der vierten Klasse gerade einmal 4–5 % (Bosenius/Wedekind 2004, S. 296).

Diese Aussagen von Kindern korrespondieren mit den Ergebnissen von Befragungen zur Öffnung des Unterrichts, in denen LehrerInnen auch selbstangaben, häufiger eine Mitbestimmung des sozialen Miteinanders in der Schule zu ermöglichen, aber nur selten Freiräume für eine ernsthafte Selbstbestimmung des (fachlichen) Lernens zu eröffnen (vgl. die Zusammenfassungen bei Brügelmann/Brinkmann 2009, S. 193 ff. und Wagener 2013, Kap. 7). Über die verschiedenen Erhebungen hinweg zeichnet sich ab, dass eher weniger als 10 % der LehrerInnen ihren Unterricht grundlegend öffnen und dass dieser Anteil allenfalls dann auf 20–30 % (oder noch höher) steigt, wenn man die Ansprüche entsprechend geringer ansetzt. Aber auch eine institutionalisierte Mitbestimmung ist nicht so verbreitet, wie man vermuten könnte: Zwar haben 70 % der Kinder einen

Klassensprecher erlebt, aber nur 32 % einen Klassenrat und sogar nur 12 % ein Schülerparlament (vgl. Bosenius/Wedekind 2004, S. 298).

Speck (2007, S. 11) fasst die Befunde verschiedener Studien in folgender These zusammen: »Schülern werden heute in der Schule zunehmend mehr Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich eingeräumt. Eine Partizipationskultur hat sich jedoch noch nicht herausgebildet. Partizipation findet vor allem dort statt, wo nicht der unmittelbare Unterricht oder das Lehrerhandeln tangiert wird. Zudem gibt es gravierende Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern über die realen Partizipationsmöglichkeiten und hat die Partizipation häufig nur eine Alibifunktion oder wird als Pflichtaufgabe wahrgenommen.«

Wagener (2013) hat gezeigt, dass Ganztagschulen zwar mehr Möglichkeiten für die Partizipation von Kindern bieten, dass sie aber auch hier nur sehr begrenzt genutzt – und von den Kindern als geringer eingeschätzt werden als von den Erwachsenen (a. a. O., S. 284 ff.).

Hier besteht also ein erheblicher Nachholbedarf – zumal es auch besondere Chancen gibt, etwa wenn man den Befund in Rechnung stellt, dass die Bereitschaft zum politischen Engagement am Ende der Grundschulzeit höher ist als in der Sekundarstufe (so schon Marz u. a. 1978, S. 141). Neuere Studien zeigen, dass eine Mehrheit der deutschen SchülerInnen Mitbestimmung wichtig findet und bereit ist, sich entsprechend zu engagieren, dass aber die Möglichkeiten einer ernsthaften Mitwirkung nicht sehr hoch eingeschätzt werden, so dass die Partizipationsbereitschaft im internationalen Vergleich eher gering ausfällt (vgl. Speck 2007, S. 13–14).

Fazit

Zusammengefasst sind es drei Begründungsstränge, die in der Diskussion über Partizipation von Kindern in der Schule zu bedenken sind, aber nicht vermisch werden dürfen:

● **Erstens** sind Selbst- und Mitbestimmung wichtig, weil ohne sie schulisches Lernen generell verkümmert. Damit

geht es um die fachbezogene *Effektivität* von Schule: Lernmotivation in allen Fächern ist abhängig von der Möglichkeit, sich als autonom und kompetent zu erleben (vgl. Kasten Brinkmann). Für diese These bieten die Studien zur Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan vielfältige Belege (siehe u. a. Ryan/Deci 2000). Selbstgesteuertes Lernen ist nachhaltiger als fremdbestimmter Unterricht.

Die wirksame Förderung fachlichen Lernens ist aber nur *ein* Aspekt der Öffnung des Unterrichts für mehr Selbst- und Mitbestimmung:

● **Zweitens** ist Partizipation an schulischen Entscheidungen wichtig, damit SchülerInnen auf ihre Rolle als Bürger in einer Demokratie vorbereitet werden. Ich nenne dies das Passungs- und *Stimmigkeitsproblem* von Schule: Selbstständigkeit und Verantwortung können Kinder nur entwickeln, wenn man sie ihnen von klein auf zugesteht, wenn also kein Widerspruch zwischen *Lernzielen* und *Lernformen* besteht.

Während die ersten beiden Begründungen Partizipation mit ihrem Beitrag zur Entwicklung der Kinder, also zu ihren *zukünftigen* Handlungsmöglichkeiten rechtfertigen, zielt die durch die UN-Kinderrechtskonvention gestützte Argumentation auf die Gestaltung der Schule als *aktuellen* Lern- und Lebensraum:

● **Drittens** sind Selbst- und Mitbestimmung ein Wert an sich und deshalb in jeder gesellschaftlichen Interaktion, also auch zwischen den Generationen, zu respektieren. Damit ist die *Legitimität* von Schule angesprochen: Partizipation darf nicht reduziert werden auf ein Mittel zum Zweck der Erziehung und darf von Erwachsenen nicht lediglich instrumentell eingesetzt werden, sondern sie steht allen Kindern als grundlegendes Recht zu, über das Erwachsene nicht nach eigenem Gutdünken verfügen können.

Das ist aber schwer in der Schule umzusetzen, wenn LehrerInnen selbst kein Mitbestimmungsrecht bei wesentlichen Schulanliegen haben und die Schulen in vielen Bundesländern noch zu wenig mitreden/mitbestimmen können, was die Einstellung neuer Kolleginnen, die Verwendung von Sachmitteln und ähnliche Entscheidungen betrifft ... ■

Kinder haben das Recht mitzubestimmen – auch in der Schule

Offener Brief an die Kultusministerkonferenz (Auszüge)

Als engagierte Bürgerinnen und Bürger und als verantwortliche Pädagoginnen und Pädagogen stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Experten-Tagung »Demokratische Grundschule« an der Universität Siegen fest: Die öffentliche Diskussion über die Qualität der Schule und ihre Probleme wird zurzeit einseitig geführt.

Im internationalen Vergleich zeichnen sich deutsche Achtklässlerinnen und Achtklässler durch den höchsten Grad an Fremdenfeindlichkeit aus. Ihre Bereitschaft zu politischem Engagement liegt unter dem Durchschnitt anderer Länder. Das sind zwei zentrale Befunde der CIVIC-Studie zur politischen Bildung, die uns mindestens so beunruhigen müssten wie die ebenfalls 2001 veröffentlichten PISA-Daten. Die Bildungspolitik wird aber von der Diskussion über die fachlichen Leistungen und ihre Verbesserung bestimmt. Damit wird der Bildungsauftrag gerade auch der Grundschule unzulässig eingeengt.

Wir fordern deshalb mehr Aufmerksamkeit für die Grundschule als sozialen Lebensraum und politischen Lernraum. Demokratisches Engagement wächst, wenn schon Kinder erleben, dass sie als Person respektiert werden, und wenn sie ihr Leben und Lernen in der Schule verantwortlich mitbestimmen können. Die Grundschule ist die einzige öffentliche Institution, in der junge Menschen aus allen sozialen Milieus verbindlich zusammenkommen. Damit ist sie der zentrale Raum, in dem unsere Gesellschaft zusammenwächst – oder Gruppen voneinander getrennt werden. Und sie ist alltäglicher Lebensraum, in dem Macht ausgeübt und Interessen ausgehandelt werden.

Im Alltag aller Schulen sind deshalb die grundlegenden Menschenrechte der Kinder zu achten, ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zum demokratischen Zusammenleben zu fördern. Auch darüber, wie sie diesen Anspruch umsetzen, haben Schulen Rechenschaft abzulegen – nicht nur über die Förderung der fachlichen Leistungen. Dazu hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 3.3.2006 festgestellt:

»Die Kultusministerkonferenz bekennt sich ausdrücklich zu der Kinderrechtskonvention und dem darin festgeschriebenen Recht des Kindes auf Bildung, von dessen Verwirklichung die Zukunft des Einzelnen wie auch der Gesellschaft nicht unwesentlich abhängt. [...]

Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungs-

anspruch in allen Schulstufen und -arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen.

Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist.«

Wir begrüßen diesen Beschluss auch deshalb, weil er in der Grundschule auf vergleichsweise günstige Bedingungen trifft. Viele Grundschulen, viele Lehrerinnen und Lehrer haben tragfähige Ansätze entwickelt, die eine ernsthafte Beteiligung an Entscheidungen ermöglichen: von Freiräumen für selbstständiges Arbeiten über Klassenräte bis hin zu Schulversammlungen. Solche Ansätze brauchen Unterstützung und müssen verbreitet werden.

1. Wir fordern die Mitglieder der Kultusministerkonferenz auf, Hürden für die Umsetzung der Kinderrechte zu beseitigen und die schulrechtlichen Vorschriften entsprechend ihrem Beschluss von 2006 zu überarbeiten.

2. Wir fordern, Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen Schulen die Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention im Alltag umsetzen können, so insbesondere den Verzicht auf eine frühe Selektion und auf eine Leistungsbeurteilung, die die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder missachtet.

3. Im Anschluss an das Programm »Demokratie lernen und leben« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sind Netzwerke von Schulen aufzubauen, in denen unterschiedliche Formen der Selbst- und Mitbestimmung auf allen Ebenen des Schullebens und des Unterrichts erprobt werden. Dabei sind sowohl staatliche Regelschulen einzubeziehen als auch freie Schulen und Gründungsinitiativen, die weitergehende Demokratisierungsansätze umzusetzen versuchen. Anzustreben ist zudem eine enge Kooperation mit Reformverbänden, in denen Schulen ihre Entwicklung selbstverantwortlich und selbstkritisch von unten organisieren.

Verfasst und unterzeichnet von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Experten-Tagung »Demokratische Grundschule« vom 19. bis 21.9.2007 an der Universität Siegen.

Anmerkungen

(1) In diesen Artikel sind Ausschnitte aus meinen Beiträgen zu dem Band »Demokratische Grundschule« (Backhaus / Knorre 2008, S. 107 ff. und 193 ff.) eingegangen, in denen ich auch die Fachliteratur systematischer aufgearbeitet habe.

Grundlegende Literatur

Backhaus, A. / Knorre, S., in *Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E.* (Hg.) (2008): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe / FB2. Verlag Universi: Siegen.

Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (bis 2008 aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schule verstehen).

Edelstein, W. u. a. (Hg.) (2014): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Debus Pädagogik / Wochenschau-Verlag: Schwalbach.

Flitner, A. (1992): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Serie Piper 1546: München / Zürich (erw. Neuaufl. 1999).

Richter, D. (Hg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schriftenreihe Bd. 570. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn.
Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus der Sicht verschiedener Akteure. Beltz Juventa: Weinheim / Basel.

Das vollständige Verzeichnis der zitierten Quellen ist erhältlich über den Autor hans.bruegelmann@grundschulverband.de