

Demokratie Lernen in der Grundschule?

Die Diskussion um politische Bildung in der Grundschule hat sehr früh und sehr klar gesehen, daß schulisches Lernen nicht nur die Auswahl und didaktische Aufbereitung der politisch-sozialen Lerngegenstände betrifft, sondern auch die Art, in der das schulische Lernen organisiert ist.

Ebenso deutlich wurde, daß die bloße Nachahmung der repräsentativen Demokratie in der Schulklasse nicht ausreicht, um bei Kindern ein Verständnis für politische Zusammenhänge zu ermöglichen: Für Entscheidungsprozesse und für die Möglichkeit und Notwendigkeit, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. So sinnvoll die Einübung demokratischer Spielregeln, wie Klassenrat, Klassensprecher oder Klassensprecherin, sein mag, so wenig hinreichend sind solche eher formalen Verfahren.

Um die eigene Schulklasse als demokratische Kultur erleben zu können, ist es für Kinder notwendig, daß sie die Voraussetzungen erfahren, auf denen demokratische Spielregeln aufbauen. Grundlage jeder demokratischen Gemeinschaft sind gelebte Vorstellungen über die Beziehung zwischen mir und den anderen. Für Kinder in der Grundschule betrifft dies vor allem die Beziehungen der Kinder untereinander, sowie die Beziehungen zu Erwachsenen und zur Institution Schule.

Grundlagen dieser in einer Demokratie notwendig geteilten Vorstellung sind zum Beispiel:

- die Möglichkeit der Teilhabe an politischen Informationen,
- Teilhabe an Entscheidungen
- das Recht, seine eigene Deutung in die Diskussion einbringen zu können,
- das Wissen um die eigenen Würde und die des anderen,
- die prinzipielle Gleichheit aller Beteiligten,
- Toleranz gegenüber anderen Personen und Meinungen,
- das Recht, vorhandene Verhältnisse in Frage stellen zu können,
- die Akzeptanz von Konflikten als Ausdruck der Unterschiedlichkeit von Interessen.

Diese Grundlagen beschreiben die Art und Weise des Miteinanderlebens von Lehrerin und Kindern in der Institution. Sie in einer bestimmten Qualität auch wirklich zu leben ergibt sich nicht von allein, sondern ist Ergebnis gegenseitiger Erziehungsarbeit von Kindern und Lehrerin.

Die folgenden Beispiele aus einer Fallstudie sollen auf die Komplexität aufmerksam machen, in der das, was Erwachsene „politisch“ nennen, in der Grundschule erscheint. Ein Aspekt dieser Komplexität besteht darin, daß die Lehrerin der von uns beobachteten Klasse Situationen geschaffen hat, die dem Politischen in der Schule Bedeutung verliehen. Sie hat Unterrichtszeit dazu genutzt, die oben genannten Grundlagen demokratischen Zusammenlebens für die Kinder erfahrbar zu machen und sie hat sich selbst so verhalten, daß die in den Erfahrungen enthaltenen Wertorientierungen erkennbar wurden. Sie ist dabei - selbstverständlich - immer wieder in Konflikte geraten, sei es mit Kindern oder mit eigenen

Widersprüchen. Die folgenden Beispiele sind deshalb nur Ausschnitte aus einem pädagogisch-didaktischen Lernprozeß, den Kinder und Lehrerin in der Klasse erfuhren.

Teilhabe an politischen Informationen

Die Klasse diskutiert mit dem Mathe-Fachlehrer über den Golfkrieg. Das Gespräch dauerte etwa 25 Minuten. Fast eine halbe Stunde sprechen Zweitkläßler über ein politisches Ereignis. Das war - wie der Gesprächsverlauf zeigte - durchaus notwendig, denn die Kinder waren voll von Eindrücken, die sie je nach häuslicher Situation gefiltert oder unverarbeitet mit sich herumtrugen. Erstaunlich ist, wie die Kinder von sich aus (der Lehrer hat kaum steuernd eingegriffen) das Gespräch „geführt“ haben. Immer wieder finden sich Rückbezüge auf etwas, was zuvor gesagt wurde, Antworten, Widerspruch, Zustimmung,... Dabei sind alle Kinder in der Lage, die unterschiedlichen Meinungen hinzunehmen. Das hat sicher auch damit zu tun, daß der Lehrer sich mit Wertungen und einer Lenkung des Gesprächs in eine bestimmte Richtung zurückhielt.

Teilhabe an Entscheidungen

Es ging um den Namen der Klassenzeitung. Bei der Wahl des Namens für die Klassenzeitung erhielt zunächst ein Vorschlag, der nur von Buben unterstützt wurde, 7 Stimmen, der Gegenvorschlag 8 Stimmen. Ein Junge hatte an der Abstimmung nicht teilgenommen, weil er nach einer Schlägerei in der Pause noch sehr wütend und verletzt war. Die Lehrerin fragte ihn nach seiner Entscheidung. Zunächst wollte er noch immer nicht mitmachen. Aber alle Buben baten inständig um seine Beteiligung. Er entschied sich dann für den Vorschlag der Buben und sorgte damit für ein Patt. Die Lehrerin schlug eine Kombination beider Vorschläge vor, die von allen akzeptiert wurde.

Seine eigene Deutung in die Diskussion einbringen

Mehrere Arbeitsgruppen stellten ihre Arbeitsergebnisse zum Thema Länder der Erde vor. Vor allem die Kinder, die über ihr ausländisches Heimatland berichteten, waren höchst engagiert. So deutete ein kroatischer Junge auf die Karte: „Kroatien ist da. Das ist noch eine alte Karte, da war Jugoslawien noch zusammen“. Er erzählte von der Hauptstadt Zagreb und wieviel Einwohner sie hat (über 1 Million!). Dann mit genauer Jahreszahl: daß Kroatien durch freie Wahlen zustande kam und dann von der Uno anerkannt wurde. Zwei türkische Mädchen hatten eine Landkarte der Türkei angebracht. Sie sprachen sehr klar, zeigten das Land und daß es in Asien liegt, daß aber ein kleiner Teil von Istanbul in Europa liegt. Sie zeigten die Hauptstadt, ein Bild der größten Brücke, bei der man zu Fuß eine Stunde gehen müßte, und Bilder von Lehmhäusern mit einem Stein obendrauf, der bei Erdbeben herunterfällt. Ein indischer Junge hatte sich nur einen Satz ausgesucht: „In Indien gibt es 563 Millionen Einwohner, das sind 150 Millionen mehr als in USA und UdSSR zusammen!“

Gleichheit

Daß alle Kinder das gleiche Recht haben, gehörte von Anfang an zur sozialen Kultur der Klasse. Im Laufe der ersten zwei Schuljahre hat sich dieses Prinzip immer mehr ausdifferenziert. Immer mehr Kinder waren in immer mehr Situationen in der Lage zu erkennen, daß Gerechtigkeit nur unter Einbeziehung subjektiver Bedürfnisse und situativer Bedingungen möglich ist. So wurde, als selbstgekochte Marmelade verteilt werden sollte, die Größe des Glases oder die Menge des Inhalts direkt in Beziehung gesetzt zur Zahl der

Personen in der jeweiligen Familie. Schwierigkeiten bei der Praxis dieser sozialen Kultur gab es aber vor allem durch das Konkurrenzverhalten einzelner Kinder. Immer mußte die Lehrerin darauf hinweisen, daß es nicht wichtig sei, am schnellsten fertig zu sein oder am meisten gemacht zu haben. Zunehmend haben dann Kinder untereinander diese „Erziehungsarbeit“ übernommen. Aber das Problem blieb, vor allem für einige selbstunsichere Kinder, und dabei vor allem für einige Buben. Und zu Beginn des 3. Schuljahres verschärfte sich für viele Kinder die Situation durch vergleichende Klassenarbeiten. Die Ambivalenz, die in der Forderung der Schule nach Gleichheit, sozialem Miteinander und gleichzeitiger Leistungsauslese besteht, ist auch durch die intensive Arbeit an einer sozialen Kultur der Klasse, wie wir sie beobachtet haben, nicht aufzulösen. Und es war auch nicht ganz zu verhindern, daß einzelne Kinder zunehmend an den Rand gedrängt wurden oder sich an den Rand gedrängt fühlten.

Toleranz

Daß jedes Kind wichtig ist und das Recht hat, so zu sein, wie es ist, war von Anfang an Prinzip in der Klasse. Aber für die Entwicklung von Toleranz scheint uns noch ein weiteres Moment ausschlaggebend gewesen zu sein: Die Kinder hatten von Anfang an viel Raum und Zeit, sich miteinander auseinanderzusetzen. Die Beziehungen zu anderen Kindern waren, nach unseren Beobachtungen, für die Kinder das wichtigste Anliegen. Durch die Betonung der Würde des einzelnen und das Insistieren auf Gleichheit für alle, gelang es dem Lehrerteam, jedes Kind in das Geflecht sozialer Beziehungen der Klasse einzubeziehen. Und während die Beziehung der Kinder zu den Erwachsenen immer einseitig, unsymmetrisch ist, sind die Beziehung der Kinder untereinander tendenziell bilateral und symmetrisch. Weil Eltern (und erst recht Lehrer) Beurteilende sind, lernen Kinder, Schwächen zu verstecken und Stärken herauszustreichen. Demgegenüber ermöglichen Freundschaftsbeziehungen zwischen Kindern die wechselseitige Darstellung von Ideen und Gefühlen, offene Verhandlung und schaffen so die Voraussetzung, daß Unterschiede zwischen Personen erkannt und zugelassen werden. Offensichtlich führt diese Wechselseitigkeit dazu, eigene Schwächen und Stärken zuzugeben.

Verhältnisse in Frage stellen

Die Gleichheit vor den Regeln bezog sich in der ersten Zeit nur auf Kinder. Zunehmend im Verlauf des 2. Schuljahres wurden die Regeln aber auch als allgemeingültig, d.h. als gültig für Erwachsene und Kinder gleichermaßen, interpretiert. Zu Beginn des 4. Schuljahres haben wir eine Szene protokolliert, in der die Lehrerin sich bemühte, mit den Kindern im Kreis über die Aufgaben der nächsten Woche zu sprechen. Immer wieder wurde sie durch zwei Jungen gestört, die nicht aufhören konnten, Grimassen zu schneiden und sich darüber kaputt zu lachen. Daraufhin sagte sie, wie es ihrer Praxis entsprach: Wer nicht mitarbeiten will, darf rausgehen. Als erstes gingen die beiden „Delinquenten“, aber dann schlossen sich erste einige und zum Schluß alle Buben an. Die Lehrerin blieb ihrer Linie treu und akzeptierte das. Sie arbeitete zunächst mit den Mädchen weiter. Dann kamen alle Jungen zurück, und Benjamin sagte, quasi als Sprecher der Gruppe: „Wir wollen versuchen, uns zu beherrschen!“ Hier zeigt sich nun deutlich, daß es nicht mehr einzelne Kinder sind, die die Gleichheit gegenüber dem Erwachsenen erproben und einklagen. Die Kinder sind sich in der Zwischenzeit der Reaktionen der anderen Kinder derart sicher, daß sie gemeinsam reagieren können, ohne sich abzusprechen. Sie definieren sich nun als Gruppe (und das heißt vor allem mit Gemeinsamkeiten nach innen und Abgrenzung nach außen) und sind fähig, gemeinsam zu handeln. auch gegenüber den Erwachsenen.

Konflikte

Das wohl häufigste Problem in diesen vier Jahren waren Konflikte, zwischen einzelnen Kindern, zwischen Kindergruppen, zwischen Kindern von Parallelklassen, zwischen den Kindern und den Lehrern. Die Lehrerin ging damit von Anfang an folgendermaßen um: Sie versuchte nur äußerst selten, die Ursachen der Konflikte zu erforschen, weil sie davon ausging, daß ihr das in vielen Fällen sowieso nicht gelingen würde. Sie versuchte aber immer, mit den beteiligten Kindern nach Lösungen zu suchen, wie ähnliche Konflikte in Zukunft vermieden werden könnten. Es gab in ihrem Handeln immer „Vergessen und Vergeben“, wenn eine Sache besprochen war, wurde sie nicht nachgetragen, nicht aufgewärmt. Selten hat sie Konfliktdiskussionen mit der ganzen Klasse durchgeführt, aber fast täglich nahm sie sich die Zeit, über Konflikte mit einzelnen oder einer Gruppe von Kindern zu sprechen. Konflikte waren also für die Kinder etwas Alltägliches, mit dem umzugehen sie eine Fülle möglicher Verhaltensweisen erproben konnten. Und da sie den Freiraum hatten, viel und intensiv mit den anderen Kindern umzugehen, entstand eine witzige Mischung zwischen der Bereitschaft, Konflikte offen auszutragen und sich schnell wieder zu versöhnen.

Fazit

Schaut man sich diese Szenen an, so fällt einiges auf:

- Politisches taucht nie isoliert auf, es ist immer verwoben mit dem schulischen Alltag, mit dem Leben und den Beziehungen der Kinder. Es ist ein Teil der Komplexität des Lebens und gewinnt so für jedes Kind eine andere Bedeutung. Und diese subjektive Bedeutung für sich selbst und für andere zu sehen und zu akzeptieren ist wohl bereits ein äußerst wichtiger Teil politischen Lernens.

- Schule und Unterricht wurde hier so gestaltet, daß aktuelle politische Probleme und Ängste der Kinder jederzeit, auch im Fachunterricht und durch den Fachlehrer aufgegriffen werden konnten. Klassenlehrerin und Mathelehrer bildeten ein Team, das sich über die pädagogische Konzeption verständigte. Beide hatten die gleiche pädagogische Grundeinstellung: Wichtiger als die Vermittlung von Wissen ist es, jedes Kind mit seinen Vorstellungen und Ängsten ernst zu nehmen, es zu Wort kommen zu lassen und zugleich dafür zu sorgen, daß unterschiedliche Sichtweisen nebeneinander existieren können. So hatte die Klassenlehrerin in der Szene mit der Abstimmung über den Namen der Klassenzeitung akzeptiert, daß Jan sich nicht in den Kreis setzte, weil er wütend und verletzt war. Sie hatte ihn nicht zu einer erneuten Unterwerfung gezwungen. Sie gab ihm - wie immer in solchen Situationen - Zeit, mit sich selbst und seinen Gefühlen fertig zu werden. Und sie hielt ihm die Möglichkeit offen, zurückzukehren, hier durch ihre Frage, ob er mitstimmen wolle. Damit ermöglichte sie auch, daß die anderen Jungen Jan anflehten, mitzustimmen und ihm damit die Rückkehr in die Gruppe ermöglichten. Die Szene ist also nicht nur ein Beispiel für eine demokratische Mehrheitsentscheidung, sie ist zugleich viel mehr: sie ist Individualhilfe, spannendes Spiel und Ausdruck der sozialen Kultur einer Klasse. Sich darstellen, zuhören und andere in ihrem Anderssein akzeptieren, - das sind Grundlagen für Gleichheit und Toleranz.

Literatur

Beck, Gertrud: Politisches und soziales Lernen im Grundschulalter. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 131, Bonn 1978

- Beck/Scholz: Beobachten im Schulalltag, Cornelsen Verlag Scriptor Frankfurt 1995;
Beck/Scholz: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule, rororo Reinbeck 1995
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme,
Frankfurt/M. 1987
- George, S./Prote, I. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule,
Wochenschau Verlag Schwalbach/Ts. 1996
- Götz, Margarete: Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule, in: Duncker,
L./Popp, W. (Hrsg.): Kind und Sache, 2. Aufl. München und Weinheim 1996
- Lichenstein-Rother, I./Röbe, E.: Grundschule - der pädagogische Raum für Grundlegung der
Bildung, München 1982
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in
Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Leske+Budrich, Opladen 1993
- Youniss, J.: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen, in: Edelstein,
W./Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des
sozialen Verstehens, Frankfurt/M. 1982

Es handelt sich um eine Langzeitstudie, in deren Rahmen wir eine Grundschulklasse vom ersten Schultag (August 1989) bis zum letzten Schultag (Juli 1993) der Grundschulzeit begleitet haben. Pro Woche haben wir einen Vormittag in der Klasse verbracht und mit Methoden der teilnehmenden Beobachtung protokolliert, wie die Kinder auf die Angebote der Schule reagierten und wie sie miteinander umgingen. Unsere Beobachtungen wurden in Form von Feldnotizen (soweit möglich: dichte Beschreibungen) festgehalten, die Protokolle in Szenen unterteilt. Vgl. Beck/Scholz 1995.