



Stenografischer Bericht

12. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

26. Juni 2015, 9:30 bis 13:45 Uhr

Anwesend

Vorsitzender Abg. Marcus Bocklet (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)

ordentliche Mitglieder:

stellvertretende Mitglieder:

CDU

Abg. Sabine Bächle-Scholz
Abg. Petra Müller-Klepper
Abg. Günter Schork
Abg. Ismail Tipi

Abg. Joachim Veyhelmann

SPD

Abg. Christoph Degen
Abg. Kerstin Geis
Abg. Karin Hartmann
Abg. Gerhard Merz

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

FDP

Abg. Wolfgang Greilich

FraktAss Dr. Marc Steinbrecher	(Fraktion der CDU)
FraktAss Kianusch Zakikhany	(Fraktion der SPD)
FraktAssin Nicole Eggers	(Fraktion DIE LINKE)
FraktAss Josse Straub	(Fraktion DIE LINKE)
FraktAss Achim Kertscher	(Fraktion der FDP)

Landesregierung:

Christian Günzel HKM

Ständige Sachverständige:

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
 Dr. Katharina Gerarts
 Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
 Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Ständige Beratende Mitglieder:

Institution	Name
Hessischer Landkreistag	Angela Zentgraf Referentin
Hessischer Städte- und Gemeindebund	entschuldigt
Hessischer Städtetag	Anita Oegel
Hessisches Statistisches Landesamt	Andreas Büdinger
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen	Jochen Nagel
Hessischer Philologenverband e. V.	Andreas Lotz Stellv. Vorsitzender
Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Hessen (agah)	entschuldigt
Landeselternbeirat von Hessen (LEB) - Geschäftsstelle -	Tanja Pfenning
Landesschülervertretung Hessen - Geschäftsstelle -	Luca Manns Svenja Appuhn Stellv. Landesschulsprecherin
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Hessen e. V. (VBE)	Stefan Wesselmann
Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. (GLB)	Heidi Hagelüken
Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM	Angela Scheffels
Verband der Lehrer an Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschulen (VDL)	entschuldigt

Anzuhörende:

Herr Prof. Dr. Wolfgang Sander (SV-SPD)

Herr Prof. Dr. Dr. Werner Wiater (SV-CDU)

Frau Jasmine Gebhard (SV-GRÜNE) und Schulleiterin Busch

Herr Gottfried Köbler (SV-LINKE)

Protokollierung: Sonja Samulowitz

Diane Busam

Punkt 1:**Anhörung zu**

Themenblock 6: „Der Frage nachgehen, wie Schülerinnen und Schüler in verstärktem Maße zur Selbstbestimmung sowie zur gesellschaftlichen und politischen Mitbestimmung im Sinne des Art. 56 Abs. 4 der Hessischen Verfassung befähigt werden können. Dabei sollen auch Möglichkeiten der verstärkten Einbeziehung außerschulischer Lern- und Handlungsfelder und -orte untersucht werden.“

hierzu:

Fragenkatalog

Vorsitzender: Ich begrüße Sie recht herzlich zur 12. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“.

Gibt es Änderungswünsche zur Tagesordnung? – Das sehe ich nicht. Damit ist die Tagesordnung so beschlossen.

Zur Reihenfolge schlage ich Folgendes vor: Wir haben heute zum ersten Mal vier Expertengruppen bei uns, nämlich Prof. Dr. Wolfgang Sander, Sachverständiger der SPD; Prof. Dr. Werner Wiater, Sachverständiger der CDU; Herrn Gottfried Köbler, Sachverständiger von der LINKEN, und Frau Jasmine Gebhard, Sachverständige der GRÜNEN, die eine Gruppe mitgebracht hat, die ich ganz herzlich begrüße. Das sind die jüngsten Gäste unserer Enquetekommission.

Ihr werdet den Anfang machen und uns ein Projekt zur Partizipation auf der Basis der Menschenrechte vorstellen. Getragen wird es von dem Verein Makista. Frau Gebhard wird alles Weitere dazu sagen. Wir sind auf diese Premiere sehr gespannt. Auch das wird uns sicherlich bereichern. Wir freuen uns sehr darauf, dass ihr uns gleich etwas berichten werdet. Wir werden uns, wie in der Schule, bemühen, nicht zu schwätzen, gut zuzuhören und uns gut zu benehmen, damit ihr einen guten Eindruck von uns bekommt.

Frau Gebhard, ich erteile Ihnen das Wort.

Frau **Gebhard:** Vielen Dank für die Einladung und dafür, dass wir hier sprechen dürfen. Sie haben es schon erwähnt: Wir sind als Gruppe da. Mein Name ist Jasmine Gebhard. Ich leite das Schulnetzwerk für Kinderrechte in Hessen. Der Verein Makista – „Makista“ ist die Abkürzung für „Macht Kinder stark für Demokratie“ – hat seinen Sitz in Frankfurt. Zu dem Schulnetzwerk werde ich gleich noch etwas sagen.

Ich möchte darauf hinweisen, dass wir uns die Redezeit, die wir hier haben, natürlich teilen. Das heißt, ich werde Grundlegendes zur Arbeit in dem Netzwerk sagen, also zum Verständnis der Partizipation in diesem Netzwerk. Frau Busch, die Leiterin der Albert-Schweitzer-Schule Langen, wird mehr aus der Praxis sprechen, und die Kinder werden im Anschluss daran vorstellen, was sie in der Schule an Mitbestimmungsmöglichkeiten haben und wie das aus ihrer Sicht funktioniert. Sie werden also Frage 13 des Fragenka-

talogs beantworten: Wie gelingt Partizipation von Kindern in der Schule aus der Sicht der Kinder?

(Präsentation Gebhard siehe Anlage)

Wir haben dieses Netzwerk im Jahr 2010 gegründet. Unser Verein hat das initiiert und dafür als Kooperationspartner allen voran die Ann-Kathrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung und UNICEF Deutschland gewonnen. Angefangen haben wir mit zehn Schulen im Rhein-Main-Gebiet. Mittlerweile arbeiten 20 Schulen in ganz Hessen in dem Programm mit.

Es ist nicht nur unser Programm, sondern wir haben viele Partner, vor allem im Land. Das Kultusministerium – damals noch unter Kultusministerin Henzler – hat die Schirmherrschaft übernommen. So wurde das immer weitergegeben. Im Land ist auch das HKM-Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“ ein ganz großer Partner. Die Themen Kinderrechte und Demokratielernen werden durch dieses Programm verbunden. Prof. Krappmann ist Leiter unseres Fachbeirats. Die einen oder anderen kennen ihn vielleicht. Er ist ein bekannter Soziologe.

Ich werde in dieser kurzen Zeit nicht auf alle Fragen aus dem Fragenkatalog eingehen können, sondern ich will ein paar Akzente setzen. Wie wichtig Selbstbestimmung und Mitbestimmung für alle Menschen sind, darüber sind sich hier sicher alle einig. Ich will das mit zwei Zitaten aus der World Vision Kinderstudie untermauern:

Je mehr die eigene Meinung ... wahrgenommen und berücksichtigt wird, desto größer ist das Selbstbewusstsein, gemessen am Grad der allgemeinen und sozialen Selbstwirksamkeitserwartung.

Bezogen auf die Schule ist es so:

Je stärker Kinder in die Gestaltung wichtiger Abläufe involviert sind und je mehr sie direkt ihr soziales Umfeld mit beeinflussen können, desto positiver bewerten sie die Schule auf der Gerechtigkeitsskala.

Das untermauert das ganz gut. Die World Vision Kinderstudie ist eine große Studie, die direkt mit Kindern, Lehrern und Eltern durchgeführt wird.

Was genau mit Partizipation gemeint ist, bleibt oft offen. Ich will deshalb für eine bestimmte Perspektive auf Partizipation plädieren bzw. diese Perspektive ein bisschen schärfen: aus einer kinderrechtlichen Perspektive Partizipation nicht nur als Mittel zum Zweck – für einen funktionalen Zweck – zu sehen, sondern als Wert an sich. Sie ist ein Recht aller Kinder an sich. Sie ist ein Grundprinzip der UN-Kinderrechtskonvention, und so sollte das auch verstanden werden.

Wenn also in den Schulen Selbstbestimmung und Mitbestimmung gefördert werden sollen, ist eine systematische Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung ein guter Wegbegleiter. Das ist etwas, was sich in unserer Arbeit im Schulnetzwerk bewährt hat. Ich will anhand eines Beispiels erläutern, was der Unterschied zwischen der funktionalen und der rechtebasierten Sichtweise ist:

Eine Klasse darf über ein Ausflugsziel entscheiden. Es gibt verschiedene Stufen der Partizipation, also verschiedene Möglichkeiten, wie das ablaufen kann. Die niedrigste Stufe, demokratische Entscheidungsprozesse einzustudieren, wäre, einfach die Stimme für ein

Ausflugsziel abzugeben, das auf einer vorgegebenen Liste steht, also einfach den Wahlprozess zu üben.

Ein tiefer gehender und bedeutsamerer Ansatz, der auf den Kinderrechten basiert, wäre z. B., dass die Kinder selbst Vorschläge für Ausflugsziele sammeln und über das Für und Wider der Vorschläge sprechen. Nicht alle haben das Vorwissen. Information ist ein wichtiges Kinderrecht; sie gehört zur Partizipation. Darüber hinaus werden auch die Bedürfnisse einzelner Kinder berücksichtigt: Können sich alle das leisten? Hat jemand eine Allergie und kann deshalb nicht ins Grüne fahren, oder würde es ihm dabei nicht gut gehen? Es geht also darum, Lösungen auf Basis der Kinderrechte zu suchen, möglichst viele Perspektiven einzubeziehen und Mehrheitsbeschlüsse mit Schutzrechten und anderen Rechten abzuwiegen, Partizipation also nicht immer allein stehen zu lassen.

(Gebhard Folie 5: „Dimensionen von Kinderrechtsbildung“)

Ich habe eine Grafik mitgebracht, die ich kurz erläutern will. Sie zeigt die Umsetzung der rechtebasierten Partizipation. Wichtig sind drei Dimensionen, die zu einem ganzheitlichen Blick und zu einer ganzheitlichen Einführung von Partizipation führen können.

Da sind zunächst einmal das Wissen um Partizipationsrechte und allgemeine Menschenrechte und das Verständnis dafür; denn nur so kann man Rechte einfordern oder Unrecht erkennen. Das ist also die Basis für Selbstbestimmung, um die es auch heute geht.

Zum anderen sollte Partizipation in der Form des Lernens und Unterrichtens spürbar werden. Es sollte ein Lernen durch Menschenrechte vonstattengehen. Die Kinder erkennen dann die Relevanz dieser Rechte im Umgang miteinander, in den Regeln, in den Lernmethoden – eben im Alltag.

Wichtig ist drittens das Lernen für Menschenrechte. Kinder nehmen sich als Träger von Rechten wahr und fühlen sich ernst genommen, und durch die Mitwirkung werden auch direkte Beiträge zu menschenrechtlichen Verbesserungen von Situationen geleistet.

Eine Altersbegrenzung bei Partizipation – das will ich nur kurz anreißen – wurde durch die Kinderrechtskonvention bewusst ausgeschlossen. Gemeint sind also Kinder und Jugendliche im Alter von null bis 18 Jahren. Der Grad der Partizipation richtet sich natürlich nach den Fähigkeiten und der Reife der Kinder.

Dabei will ich auch die unterstützende Rolle der Erwachsenen betonen. Unverzichtbar ist diese Rolle als Wegbegleiter einer echten Mitwirkung. Die Erwachsenen müssen anleiten, Rat geben, Räume schaffen, Grenzen festlegen und auf Augenhöhe mit Kindern diskutieren.

Zusammengefasst: Kinderrechtsbildung als Wegbegleiter bei der Umsetzung von Partizipation heißt konkret, dass wirklich alle an der Schule diesen normativen Bezug haben – Lehrkräfte, Fachkräfte und auch Kinder –, also die Kinderrechte kennen und sich darauf beziehen können. Das heißt, Mitwirkung geht über einen moralischen Appell hinaus und hat ihre rechtliche Grundlage in der Kinderrechtskonvention, also in den Menschenrechten.

Was ist dafür nötig? – Vor allem müssen die Kinderrechte in Leitlinien, Qualitätsstandards, Bildungsplänen und Curricula verankert werden. sowohl auf der Ebene der Schulen als auch auf der Ebene des Landes. Das ist etwas, was im Hessischen Schulnetzwerk

oberstes Ziel ist. An den Schulen, die mitmachen, und im Land ist das schon teilweise erreicht.

Dazu einige Beispiele auf der Ebene der Schulen: Die Kinderrechte-Schulen schreiben die Kinderrechte als Leitlinie in ihr Schulprogramm: Woran orientiert sich unser alltägliches Lernen und Leben? – Sie legen es auch in den Curricula fest: Wann und wie lernen die Kinder die Kinderrechte kennen, z. B. durch Projekte oder im Unterricht?

Die Schulen verankern Mitwirkungsgremien, wie den Klassenrat oder das Schülerparlament – dazu hören wir gleich konkrete Beispiele –, und setzen noch andere kinderrechtliche Themen in den Fokus.

Makista als Begleiter dieses Programms bietet als außerschulischer Partner Beratung, Begleitung, Studientage sowie Fortbildungen auf theoretischer und praktischer Ebene an. Ein Teil dieser Fortbildungen wird zusammen mit den erfahrenen Modellschulen gemacht, z. B. mit der Albert-Schweitzer-Schule. Dort hatten wir erst am Mittwoch eine Fortbildung, an der auch viele der hier Anwesenden teilgenommen haben, zum Teil als Referenten.

Als Unterstützung für die Schulen wurden Praxismaterialien, Arbeitsblätter und Methodensammlungen – auch auf der Grundlage der hessischen Lehrpläne – zur Verfügung gestellt.

Das ist ganz wichtig: Wir haben auf der Landesebene, im Bündnis mit dem Kultusministerium bzw. mit dem ehemaligen Institut für Qualitätsentwicklung, 2011 die Kinderrechte als Qualitätsmerkmal guter Schulkultur im Hessischen Referenzrahmen verankert, im Einklang mit dem Tenor des Referenzrahmens, der sich sehr auf Partizipation bezieht und diese einfordert.

(Gebhard Folie 8: „Worauf können wir aufbauen: Kinderrechte-Schulnetzwerk Hessen – Landesebene“)

Hier ist angegeben, wo genau das steht und wie es da steht. Es gibt auch eine Fußnote – Fußnote 22 –, in der die UN-Kinderrechtskonvention explizit genannt wird. Der Wunsch ist, das stärker in die Schulinspektion einzubeziehen, um eben Partizipation auf Basis der Kinderrechte in allen Schulen in Hessen zu unterstützen und umzusetzen.

Ich weiß, dass hier Befürworter der Demokratie- und Kinderrechtsbildung – die aus allen Fraktionen kommen – sitzen. Wir haben im Rahmen unserer Arbeit in dem Netzwerk z. B. im letzten Jahr die Kinderrechte-Botschafter-Konferenz im Landtag veranstaltet. Da waren einige von Ihnen anwesend; ich sehe ein paar bekannte Gesichter.

Als Vorbereitung auf eine Studie von UNICEF international haben wir von allen Fraktionen Statements zu dem Thema erhalten. Diese Statements wurden in der Studie, die Ende Mai veröffentlicht wurde, erwähnt. Vor allem wurde das Schulnetzwerk als Beispiel aus Hessen positiv hervorgehoben. Ich glaube, es wurden sieben Länder besucht.

Das sollte uns eigentlich dazu motivieren, Schulen in diesem Prozess zu unterstützen: auf praktischer Ebene durch die Aufrechterhaltung dieses Schulnetzwerks – das über das nächste Schuljahr hinaus noch nicht ganz abgesichert ist –, aber auch auf bildungspolitischer Ebene mit Maßnahmen, die das unterstützen.

Ich will abschließend auf einen Kongress hinweisen, den Makista begleitet und der nicht nur die Schule in den Blick nimmt, sondern alle Lebensbereiche von Kindern. Veranstalter dieses Kongresses im Juli in Darmstadt sind: World Vision Deutschland, hessenstiftung – Familie hat Zukunft, Schader Stiftung und OUTLAW. die Stiftung. Dieser Kongress geht von dem eben erwähnten Verständnis von Partizipation auf der Grundlage der Kinderrechte und der Menschenrechte aus. Er bringt Kinder und Erwachsene dazu, in einen Dialog über bestimmte Lebensbereiche und die Partizipation in diesen Lebensbereichen einzutreten und Möglichkeiten zur Verbesserung zu suchen.

Ich gebe das Wort direkt weiter an Frau Busch, die aus dem Schulnetzwerk und ihrer Arbeit konkret berichten wird.

Frau **Busch**: Zullererst würde ich gern Herrn Bocklet berichtigen: Wir sind kein Projekt, sondern eine Modellschule. Das ist ganz wichtig. Die Kinderrechte sind bei uns kein Projekt, sondern eine Haltung, die wir an unserer Schule schon seit vielen Jahren leben. Das ist einfach etwas anderes. Ein Projekt ist etwas Abgeschlossenes, z. B. eine Projektwoche im 5. Schuljahr, damit alle einmal die Kinderrechte kennenlernen. Aber bei uns sind die Kinderrechte stark verankert und an vielen verschiedenen Stellen wiederzufinden. Dazu sagen die Kinder gleich noch etwas.

(Präsentation Busch siehe Anlage)

Wir sind in Langen 330 Schülerinnen und Schüler. Wir sind noch relativ gut behütet – Mittelschicht –, aber wir haben mittlerweile auch zehn Asylantenfamilien. Es mischt sich also immer mehr durch.

Wir sind eine Ganztagschule im Profil 2. Das heißt, an fünf Tagen bieten wir bis 17 Uhr die Möglichkeit an, bei uns auf dem Schulgelände zu bleiben. Wir haben eine Betreuung. Pro Tag besuchen im Schnitt 150 Kinder, also die Hälfte, die Betreuung. Es ist klar: Viele Kinder sind länger an der Schule als mancher Lehrer. Somit wird auch deutlich, wie wichtig Mitbestimmung ist. Die Kinder sind viel länger an der Schule; es ist ihre Schule. Sie lernen dort, aber sie verbringen dort auch einen Großteil ihres Tages. Insofern ist da Partizipation ganz wichtig.

Es gibt eine Ganztagsklasse pro Jahrgang. Die Eltern können also wählen. Die anderen Kinder gehen ganz normal bis 17 Uhr in die Betreuung, wahlweise auch bis 16 oder bis 14 Uhr. Es gibt bei uns Hausaufgabenzeiten und warmes Mittagessen, zubereitet von einer Seniorin – mittlerweile Seniorin; seit 18 Jahren macht sie das. Wir versuchen, das bei uns möglichst familiär zu gestalten.

Bei uns arbeiten auch ganz viele Eltern und Senioren mit. Unsere Eltern sind sehr aktiv. Sie sind sehr fordernd, aber auch sehr fördernd. Das finden wir eine gute Balance, das gefällt uns, und das nutzen wir auch schamlos aus. Wir rufen die Eltern also permanent dazu auf, mitzumachen, aktiv zu sein, sich zu engagieren, mitzudenken und auch in Gremien mitzuarbeiten. Die Partizipation fordern wir also nicht nur von den Kindern, sondern auch von den Eltern.

Mittlerweile engagieren sich auch ganz viele Senioren: Wir haben 30 Senioren, die bei uns arbeiten. Die leiten einzelne Kurse – Häkeln, Stricken – oder arbeiten mit als Lesepaten. In der Projektwoche sind sie ganz aktiv, und in der Bücherei sind sie ganz aktiv. Man trifft sie überall bei uns.

Dieses Demokratielernen ist nicht von heute auf morgen entstanden. Ich bin selbst erst seit vier Jahren dort Schulleiterin. Die Schule hat an dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ teilgenommen und ist dann von Makista zur Modellschule gemacht worden. Wir tragen den Titel sehr gern. Er ist für uns aber auch ein bisschen Pflicht, die Idee der Modellschule weiterzutragen, zu veröffentlichen und stärker publik zu machen. Dazu tragen wir bei.

Wir sind zur Modellschule geworden, und 2012 – das war natürlich ein riesiges Highlight – haben wir für den Kinderrechtekoffer, den wir zusammen mit einem kleinen Film eingesandt haben, den Sonderpreis von UNICEF bekommen. Das war ein Riesenspektakel. Wir waren in der Paulskirche und haben einen Preis gewonnen. Felix, der Moderator beim Sender Kika ist, kam zu uns und hat ein Video gedreht. Das war das Dankeschön für unsere Kinderrechtsaktivitäten.

Wir sind mittlerweile auch Leuchtturmschule in Sachen Inklusion. Wir haben ein Kooperationsprojekt mit einer Schule für geistig behinderte Kinder. Schwerstmehrfachbehinderte Kinder im Rollstuhl, autistische Kinder – sie können bei uns leben und lernen. Jana und Erik werden nachher auch noch etwas dazu sagen.

Frau Gebhard hat es eben schon angedeutet: Mittlerweile führen wir ganz viele Fortbildungen durch. Auch Sie sind herzlich eingeladen. Regelmäßig kommen nämlich auch Politiker zu uns: Immer mittwochs findet bei uns das Schülerparlament statt. Wer Lust hat, ein Schülerparlament zu sehen oder auch einen Klassenrat – Demokratie von Anfang an in Klasse 1 bis 4 –, kann gern vorbeikommen.

(Busch Folie 4: „Demokratieschule & Schule für Menschenrechte“)

Unter dem Dach dieses Hauses vereint sieht man sehr schön unsere drei Säulen der Demokratie: Prävention, Partizipation und Elternkooperation. Das sind die Säulen, die für uns wichtig sind.

Früher war die Demokratie bei uns in der Basis. Mit den Kinderrechten kam noch einmal ein neuer Schwung, und es wurde deutlich, dass wir die Kinderrechte sozusagen im Dach unseres Hauses ansiedeln: im gedanklichen Überbau. Das heißt, alles, was wir jetzt machen, wird kindergerecht überdacht. Der Klassenrat und das Schülerparlament sind nur zwei Bausteine von ganz vielen. Die Patenschaften gehören genauso dazu wie – ganz banal – der Schulelternbeirat, die Mitbestimmung oder auch verschiedene Aktivitäten wie Streitschlichtung oder das Feiern von Festen. Auch das trägt massiv dazu bei, dass Schule lebt und dass alle Lust haben, in die Schule zu gehen und sich zu engagieren.

Ganz nebenbei haben wir auch noch Unterricht. Wir haben ein Schulprogramm. Aber wir haben auch Rechte und Pflichten. Diese Rechte und Pflichten – es müsste sie auch für Politiker im Landtag geben – gibt es für Eltern, für Kinder und für Lehrer. Sie sind zusammen mit den jeweiligen Personenkreisen entwickelt worden. Es gab damals riesen-große Probleme auf dem Schulhof, und es sollte eine Schulordnung entworfen werden. Die damalige Schulleiterin hat etwas sehr Cleveres gemacht. Sie hat sich mit den Leuten zusammengesetzt und gefragt: Was sind die Rechte, und was sind die Pflichten, die die Eltern, die Lehrer und die Schüler jeweils haben?

Eines der obersten Rechte ist z. B.: Ich habe das Recht, so angenommen zu werden, wie ich bin. Ich habe aber auch die Pflicht, den anderen so anzunehmen, wie er ist. Das ist schon über zehn Jahre alt; das hängt in jedem Haus. Immer noch ist es bindend für alle.

Bei uns bekommen das Eltern zusammen mit der ersten Kennenlern-Broschüre, und sie müssen es unterschreiben. Auch die Kinder müssen es mit unterschreiben. Auf dieser Basis – ich habe Rechte, aber auch Pflichten – arbeiten, lernen und leben wir zusammen in der Albert-Schweitzer-Schule, und das finde ich ganz toll.

Wir haben eben über den Unterricht gesprochen; das haben Sie auch in Ihrem Handout. Wir haben uns in der Schule überlegt, wie wir das auch curricular verankern können, um zu verhindern, dass es bei dem einen gemacht wird und bei dem anderen nicht. Eine neue Lehrerin kommt, die keine Ahnung hat, und dann verschwindet es in der Versenkung.

Es geht damit los, dass die Kinder erst einmal die Klassenregeln, die Hör-auf-Regel und die Pausenregeln kennenlernen. Sie werden mit den Kindern zusammen immer wieder überarbeitet. In der 1. Klasse wählen sie direkt einen Klassensprecher. Nach den Herbstferien geht es los mit dem Klassenrat oder dem Schülerparlament.

In der 2. Jahrgangsstufe geht es mehr um die Streitschlichtung. Die Kinder bekommen Möglichkeiten, wie sie selbstständig einen Streit schlichten können. Sie haben Konflikte; die sind auch ganz wichtig. Es wird ihnen dafür Zeit eingeräumt. Die Kinder sollen lernen, die Probleme selbstständig zu lösen. Nicht ich bin Richter, sondern die Kinder untereinander sind es. Dazu haben wir Hilfestellungen zur Streitschlichtung, und wir haben ein Moderationsleptorello – verschiedene Sachen, die in die Hosentasche passen, die in jeder Klasse vorhanden sind und schulintern gemeinsam beschlossen wurden.

In der 3. Klasse – das ist vor vier, fünf Jahren neu dazugekommen – lernen die Kinder etwas über die Kinderrechte.

In der 4. Klasse machen wir Ausflüge in den Landtag, gehen zum Bürgermeister, und die Kinder lernen mehr über Demokratie, auch bundesweit.

Jetzt bekommen die Kinder das Wort.

Vorsitzender: Da alle unsere Experten für das Protokoll ihre Namen angeben, wäre es schön, wenn ihre wenigstens eure Vornamen nennen könntet. Das wird nämlich in der Sitzung festgehalten, und später wird ein Bericht kommen. Wir wollen ja auch wissen, wer was gesagt hat.

Sina: Ich bin Sina und gehe in die 4c der Albert-Schweitzer-Schule.

Erik: Ich heiße Erik und gehe auch zur Albert-Schweitzer-Schule. Ich bin in der 4d.

Jana: Ich bin Jana und gehe auch in die Albert-Schweitzer-Schule. Ich bin auch in der 4d.

Louis: Ich bin Louis und bin auch aus der Albert-Schweitzer-Schule. Ich komme aus der 1c.

Sina: Beim Kinderrechtefest feiern wir die Kinderrechte. Da spielen Lehrer und Kinder zusammen Gemeinschaftsspiele.

Louis: Das ist einmal im Jahr.

Jana: Die Zaunfiguren hängen bei uns an den Zäunen. An den Zaunfiguren sind überall Sprechblasen, wo die Kinderrechte drinstehen.

Erik: Wir haben auch soziale Projekte zusammen: z. B. dass wir Geschenke an Kinder in ärmeren Ländern verteilen und die dann auch in die Schule können. Da sind meistens Buntstifte und ein paar Malbücher drin. Dann haben wir auch noch Spendenaktionen. Da werden die Ranzen von den Viertklässlern vergeben, wenn die wollen. Die Kinder in den ärmeren Ländern kriegen dann die Ranzen, damit sie auch in die Schule können.

Dann haben wir auch noch eine Ausstellung im Haus 1. Da gibt es Projekte zum Thema Kinderrechte. Da hängen auch ganz viele Plakate, und da sind die Bilder. Die 3. Klassen machen von jedem Kinderrecht ein Bild. Da sieht man, welches Kinderrecht das ist.

Louis: Wir haben auch zweimal im Jahr einen Kinderrechte-Workshop. Da sehen wir uns kleine Filmchen über Kinderrechte an und basteln auch etwas. Dann verkaufen wir das auf verschiedenen Festen, und das Geld geht dann an UNICEF. Wir haben auch Kinder mit Behinderungen.

Erik: Wir haben auch Kinder mit Behinderungen in der Klasse 4d – also in unserer Klasse. Wir lernen und spielen auch zusammen. Meistens haben die Kinder mit Behinderungen leichtere Blätter, sodass sie mit uns mithalten können.

Jana: Wir essen auch mit ihnen und spielen miteinander in der Pause. Wir haben zwei Kinder bei uns in der Klasse, die sind behindert. Die waren vorher auf der Janusz-Korczak-Schule. Das ist eine Schule für behinderte Kinder. Die eine heißt Melanie, der andere heißt Kevin. Die Melanie kommt jetzt auch auf eine weiterführende Schule, und der Kevin kommt noch einmal auf die Janusz-Korczak-Schule, weil die Mutter es so wollte.

Louis: Im Klassenrat stimmen wir ab, was wir mit der Klasse unternehmen. Wir sagen gute Sachen oder etwas schwierige Sachen aus der Woche. Im Schülerparlament besprechen wir Sachen, die die ganze Schule angehen, z. B. dass irgendwelche Sachen gebaut werden oder dass irgendetwas verbessert wird. Wir haben in der Schule ein Problem mit Rollern und Fahrrädern: dass sie so zusammengequetscht sind. Da zählen wir die gerade und sehen, ob wir neue Parkplätze brauchen oder nicht.

Sina: In der Vergangenheit haben wir schon sehr viel mitbestimmt in unserer Schule. Wir durften beispielsweise nach dem Sturm, weil da viele Bäume umgefallen sind, bestimmen, was auf den Platz ohne die Bäume kommt. Dann haben wir abgestimmt, und jetzt

ist dort ein Baumhaus. Oder wir durften uns aussuchen, was für ein Belag auf den Fußballplatz kommt.

Genauso ist es bei den Pausenregeln. Da hat jede Klasse noch einmal geguckt: „Was finde ich in der Pause blöd, und was würde ich gern dort verändern?“, und das haben wir dann im Schülerparlament gesagt und somit das neue Pausenregelheft entwickelt.

In den Projektwochen durften wir auch abstimmen, was wir für ein Thema haben wollten. Am Ende sind dann immer Plakate, und jedes Kind darf sich aussuchen, welches Projekt es haben möchte.

Louis: Noch einmal zum Klassenrat: Im Klassenrat kommen wir im Kreis zusammen. Das ist einmal in der Woche am Freitag. Im Schülerparlament kommen die Klassensprecher – von jeder Klasse zwei Kinder, ein Mädchen und ein Junge – zusammen. Im Schülerparlament kommen wir auch im Kreis zusammen. Vorne gibt es drei Tische; da ist das Präsidium. Es gibt einen Präsidenten und eine Präsidentin, einen Leisewächter und einen Zeitwächter. Die leiten das Schülerparlament.

Frau **Busch:** Vielleicht sagt ihr noch einmal ganz kurz, warum Mitbestimmung wichtig ist. Darüber haben wir nämlich am Mittwoch mit den Klassensprechern gesprochen, und da haben sie auch ganz süße Sachen gesagt. Sagt einfach einmal, warum das bei uns an der Schule wichtig ist.

Sina: Es ist wichtig, dass Kinder mitbestimmen dürfen, auch für später, wenn sie schon älter sind: dass sie wissen, wie man richtig mitbestimmen kann.

Frau **Busch:** Dann sage ich es einfach: Die haben manchmal viel bessere Ideen als ich. Ich bin immer im Schülerparlament dabei. Die nehmen aber auch ihre Schule ganz anders wahr. Am Mittwoch haben sie mir z. B. erzählt, wir haben ein Hummelnest auf dem Schulhof. Das habe ich überhaupt noch nicht gesehen. Dann haben sie mir noch erzählt, dass überall tote Hummeln liegen. Da gab es eine große Betroffenheit, sodass ich einmal mit dem Hausmeister herumgegangen bin und nachgeschaut habe, um eine Lösung zu finden.

Oder auch das mit den Fahrrädern: Ich habe einen Parkplatz. Bei meinem Parkplatz steht „Schulleitung“; der ist immer da. Die Probleme, die die Kinder haben, bekomme ich mit. Ich bekomme sie jede Woche erzählt – das, was gut läuft an der Schule, und das, was nicht so gut läuft –, und dann suchen wir zusammen eine Lösung. Wir bestimmen aber nicht allein im Schülerparlament, sondern wir geben es immer wieder in die Klassen zurück.

Es gibt ein Protokoll, das zum Glück nicht ich machen muss, sondern das macht ein Kollege von mir. Jeden Freitag können die Kinder es abholen. Das sind meistens zwei Seiten, und dort steht alles, was wir beschlossen haben. Die Beschlüsse werden also dargestellt. Vielleicht stehen da auch Hausaufgaben für den Klassenrat, z. B.: „Schaut einmal nach den Fahrrädern“, oder: „Ist es für euch schwierig, einen Parkplatz zu finden“? Das ist im Moment das ganz aktuelle Thema.

Fußball beschäftigt uns auch immer wieder: Streitereien, Belegungen, Rivalitäten – verschiedene Sachen. Wir haben auch einmal 400 € gewonnen, als wir an der Aktion „Sauberhafter Schulweg“ teilgenommen und am meisten Müll gesammelt haben. Die 400 € habe ich dem Schülerparlament gegeben. Wir haben Kataloge gewälzt und geschaut, was wir machen können.

Zur Projektwoche würde ich gern etwas ergänzen: Projektwochen machen alle Schulen. Aber bis vor zwei Jahren lief es so, dass sich die Lehrer überlegt haben, was sie in der Projektwoche machen wollen, und die Kinder durften wählen. Ist das Mitbestimmung? – Nicht wirklich. Das war schon mehr als sonst; sonst bestimmen die Lehrer noch mehr. Aber jetzt haben wir die Kinder in den Klassen gefragt, was sie gern in der Projektwoche machen würden. Dann ging eine Liste ins Schülerparlament, die Vorschläge kamen auf ein Flipchart, und das wurde ins Lehrerzimmer gestellt: Was könnt ihr von den Themen abdecken? Wo müssen wir einen Externen holen? – Zum Beispiel haben wir dann jemanden von der Feuerwehr gefragt.

Das war ein Punkt, an dem wir gemerkt haben, es lohnt sich immer wieder, kindgerecht draufzuschauen und Kinder mitbestimmen zu lassen. Sie fühlen sich dann viel wohler in ihrer Schule, sie fühlen sich viel mehr angenommen, und sie identifizieren sich ganz stark mit der Schule. Über alles, was an der Schule neu ist, wollen die Kinder Bescheid wissen: ob ich am Schuleingang ein neues Schild aufhänge, ob ein neues Notausgangsschild kommt oder ob neue Türstopper besorgt werden. Das ist ihre Schule, und jede Veränderung ist für sie wichtig. Die teile ich im Schülerparlament immer mit.

Haben wir alles gesagt, oder haben wir noch etwas vergessen?

Alle Kinder: Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

(Allgemeiner Beifall)

Vorsitzender: Liebe Kinder, zunächst einmal bedanke ich mich für die Enquetekommission ganz herzlich, dass ihr uns das vorgetragen habt. Der Dank geht auch an die Schulleiterin und an Frau Gebhard.

An die Schulleiterin und auch an die Kinder habe ich ein paar Fragen. Frau Busch, man fragt sich, wenn man das so erfolgreich laufen sieht, warum das eigentlich nicht alle 1.100 hessischen Grundschulen machen. Deswegen ist meine Frage an Sie: Was ist denn der Mehraufwand im Vergleich zu vorher? Wie viele Stunden wurden investiert?

An den Louis habe ich eine Frage: Louis, ihr dürft in eurem Schülerparlament eine Menge besprechen. Mein Sohn hat gerade die Grundschule hinter sich. Der hat oft Probleme mit Lehrern: dass die sich ungerecht verhalten z. B. oder dass Kinder das so empfinden. Wie geht ihr denn damit um, wenn ein Lehrer einmal etwas Unangenehmes oder etwas aus eurer Sicht Falsches gemacht hat? Dürft ihr die Kritik auch vortragen? Was passiert denn dann? Ist das schon einmal vorgekommen?

Louis: Ja, das ist schon einmal vorgekommen. Wir sagen das dann dem Schülerparlament. Dann wird es besprochen, und dann wird das den Lehrern gesagt.

Frau **Busch**: Ich sage es den Lehrern.

Vorsitzender: Habt ihr den Eindruck, dass der Lehrer dann versucht, sich zu ändern, oder gibt es Ärger, wenn ihr ihn kritisiert habt? Ging die Geschichte gut aus?

Louis: Ich bekomme es so mit, dass er versucht, sich zu ändern, weil es ihm gesagt wurde und er nicht will, dass es noch einmal gesagt wird; denn dann kriegt er vielleicht großen Ärger.

Vorsitzender: Da hast du recht. Danke, Louis. – An die Schulleiterin habe ich noch die Frage nach dem Mehraufwand.

Frau **Busch**: Ich halte den Mehraufwand für nicht so groß. Aber es ist eine Frage der Haltung, und da muss sich ein Kollegium auf den Weg machen. Manchmal ist es auch möglich, dass erst einmal Einzelne anfangen, gerade was den Klassenrat betrifft. Wir hatten gerade eine Fortbildung mit 30 Lehrerinnen und Lehrern; auch fünf Schulleiter waren dabei. Es ist natürlich immer toll, wenn auch die Schulleitung begeistert ist und das Ganze mitträgt. Aber es geht auch anders, nämlich indem zunächst Einzelne etwas ausprobieren. Dann kriegen andere das mit, werden neidisch, und es spricht sich herum. Aus diesen Keimzellen erwachsen manchmal ein Schulprofil und ein Schulprogramm.

Ich kann nur sagen, dass die Kinderrechte eine hohe Akzeptanz bei den Eltern haben. Sie wissen, ihr Kind ist auf einer kindergerechten Schule. Es gibt immer noch Probleme mit Lehrern. Die werden auch ganz offen angesprochen. Am Mittwoch ist das gerade passiert. Dann sage ich: Danke, dass du das gesagt hast. Ich werde mich darum kümmern. – Dann geht die Frau Busch auch einmal in den Unterricht.

Vorsitzender: Von dem Mehraufwand sind Sie sehr rasch zu dem anderen Thema übergegangen. Andere Schulen erklären: Wir haben so viel zu tun, wir schaffen das nicht auch noch; die Politik will immer so viel von uns. – Versuchen Sie, noch ein bisschen konkreter zu werden, was den Mehraufwand betrifft. Das mit der Haltung habe ich verstanden.

Frau **Busch**: Zum Beispiel brauchen wir für das Schülerparlament zwei Lehrerstunden. Das sind meine Lehrerstunde und die des Kollegen, der das Protokoll schreibt. Ich halte das für zwei wertvolle Stunden, weil ich unglaublich viel an Stimmung mitbekomme. Ich bin sehr präsent. Die Kinder kennen mich. Wir können viel wirksamer sein, viel schneller agieren und viel schneller Lösungen finden und Probleme beheben.

Was den Klassenrat betrifft: Jede Klasse hat jede Woche eine Stunde Klassenrat. Die wird bei uns aus dem Deutschunterricht genommen; wir haben fünf Stunden. Einen besseren Deutschunterricht können Sie gar nicht machen. Das impliziert nämlich Rederegeln, Zuhören, Zuhörbereitschaft, Diskussion und Aufeinandereingehen. Das soziale Miteinander wird trainiert, und Interaktionen finden statt. Ich kann es mir nicht mehr wegdenken. Ich glaube, da kann man sehr viele Fliegen mit einer Klappe schlagen.

Abg. **Daniel May:** Zunächst einmal vielen Dank für den sehr interessanten, auch sehr inspirierenden Vortrag. Ich finde das Anliegen, das Sie haben, und das Projekt wirklich ganz hervorragend und würde mir wünschen, dass der Spirit, den Sie haben, auch in andere Schulen Einzug hält.

Ich habe zwei Fragen. Die eine Frage geht an die Schüler, die andere Frage richtet sich an die Schulleiterin. Die Frage an die Schüler ist, wie sie ihr Wirken im Schülerparlament empfinden: Macht es euch Spaß? Wie werdet ihr von den Mitschülern gesehen? Gibt es viele Leute, die auch ins Schülerparlament wollen? – An weiterführenden Schulen gibt es auch eine Art Schülerparlament, die Schülerversammlung. Als ich Schüler war, war es manchmal schwierig, genug Kandidaten zu finden. Mich würde interessieren, wie beliebt das bei euch ist.

An die Lehrerseite habe ich die Frage: Sie haben auf der Folie geschrieben, dass zu den Dingen, über die mitbestimmt werden kann, auch Unterrichtsinhalte gehören. Ich könnte mir vorstellen, dass es da auch einmal zu einem Konflikt zwischen Schüler- und Lehrerseite kommt. Wie wird das dann gelöst?

Jana: Manchmal ist es langweilig. Dann sitzt man da und denkt: Wann ist es endlich fertig? Aber sonst macht es eigentlich viel Spaß.

Sina: Manchmal ist es, wie Jana schon gesagt hat, relativ langweilig. Aber es gibt auch Sachen, die einen an der Schule sehr interessieren und wo man sich dann auch denkt: Ja, ich möchte, dass da etwas verändert wird.

Louis: Ich finde das Schülerparlament auch sehr gut, weil wir über die Schule mitbestimmen dürfen.

Erik: Ich finde das Schülerparlament eigentlich auch sehr toll, weil man dadurch besser weiß, was in der Schule alles ist und wo es überhaupt ist. Ich habe neulich sogar erfahren, dass ein Hummelnest hier ist. Das wusste ich gar nicht. Ich finde, man kann viel davon lernen. Ich finde es auch sehr gut.

Vorsitzender: Darf ich kurz etwas fragen? Daniel May wollte wissen, ob ihr leicht Mitschüler findet, die gern ins Schülerparlament gehen, oder hat keiner Lust darauf, ins Parlament zu gehen? Oder werden die schnell gefunden?

Frau **Busch:** Vielleicht erzählt ihr von der Klassensprecherwahl. Das sind nämlich gewählte Klassensprecher.

Sina: In der 1. Klasse dürfen die Klassensprecher ein Jahr lang Klassensprecher sein. Aber ab der 2. Klasse dürfen sie es nur ein halbes Jahr lang sein. Die alten Klassensprecher sind ja dann keine Klassensprecher mehr, und dann melden sich eben Kinder, die gern die zukünftigen Klassensprecher sein wollen.

Jana: Die melden sich, und dann schreiben die anderen Mitschüler auf Zettel, für wen sie sind – ein Junge und ein Mädchen. Dann gehen die vorherigen Klassensprecher zur Tafel und ziehen die Namen. Der, der die meisten Stimmen hat, darf ins Schülerparlament.

Frau **Busch:** Ist das leicht, Klassensprecher zu werden?

Jana: Es kommt darauf an, wer alles Klassensprecher werden will. Wenn z. B. nur ein Mädchen und ein Junge Klassensprecher werden wollen, müssen wir gar nicht wählen, aber wenn es zwei Jungen und ein Mädchen sind, wählen wir zwischen den Jungen.

Frau **Busch:** Es ist eine freiwillige, zusätzliche AG. Alle Kinder kommen eine Stunde länger. Es hat eine hohe Akzeptanz. Die Kinder bekommen das auch ins Zeugnis geschrieben. Bis jetzt gab es noch nie Probleme, Klassensprecher zu finden. Oder gab es bei euch in der Klasse Probleme?

Jana: Nein.

Frau **Busch:** Wir hatten sogar früher immer noch einen FASS-Rat von der Betreuung – FASS: Förderverein der Albert-Schweitzer-Schule –; denn in der Betreuung gibt es wiederum andere Schwierigkeiten, und am Nachmittag musste auch noch einmal miteinander geredet werden. Das wurde aber jetzt in eine Kindersprechstunde umgewandelt; denn es war schwierig, die Kinder dazu zu motivieren, in diesem Rahmen zusammenzukommen.

Sie haben mich nach der Mitbestimmung im Unterricht gefragt. Natürlich können die Kinder nicht den ganzen Unterricht bestimmen, aber sie können bestimmen, was man zuerst macht: ob wir zuerst Mathe oder Englisch machen. Wir machen Stationsarbeit. Da können sich die Kinder frei entscheiden, welche Station sie mit wem bearbeiten. Das geht auch, wenn Referate gehalten werden, z. B. über das Thema Tiere oder über das Thema Länder. Die 4. Klassen haben über die weiterführenden Schulen Referate gehalten. Da können sie sich die Kinder aussuchen, mit denen sie zusammenarbeiten.

Wir versuchen auch, eigenständige Lernzeiten zu etablieren, sodass die Kinder noch stärker eigene Themen einbringen können. Wenn sich ein Kind mit Dinosauriern oder Steinen oder Ballett auseinandersetzt, hat das gar nichts mit der Schule zu tun. Das finde ich schade, weil die Kinder oft echte Experten auf diesen Gebieten sind. Wir sind als Ganztagschule gerade dabei, auch noch ein bisschen mehr eigenverantwortliches Lernen zu fördern.

Jana: Wir haben bei uns in der Klasse noch einen Hungertag erfunden, der immer donnerstags und freitags ist. Da haben wir nämlich immer bis 13 Uhr Schule, und dann kriegen wir richtig Hunger. Das heißt jetzt „Hungertag“.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Auch ich bin ganz froh, euch hier zu sehen. Das finde ich ganz toll. Ich habe zwei Fragen: eine an Frau Gebhard und eine an euch bzw. auch an Frau Busch.

Frau Gebhard, was wünschen Sie sich vom Landtag für die nächste Zeit? Das funktioniert wohl schon seit ein paar Jahren sehr gut. Es bleibt aber anscheinend weiter freiwillig. Wäre also eine Ausweitung auf alle Schulen sinnvoll? Gäbe es dafür Ansatzpunkte? Sie haben schon versucht, über den Qualitätsrahmen etwas zu etablieren. Aber ich glaube, die Teilnahme an solchen Fortbildungen ist noch freiwillig.

Die andere Frage richtet sich an die Schüler bzw. an Frau Busch. Zum Beispiel die Hausaufgaben oder die Notwendigkeit, für irgendetwas zu üben: Ich kann mir vorstellen, dass Schüler, Lehrer und Eltern da unterschiedliche Interessen haben. Jede Seite muss unterschreiben, welche Aufgaben sie hat. Was ist, wenn die Eltern nicht zu Hause üben wollen? Was passiert mit solchen Konflikten innerhalb der Schulgemeinschaft?

Frau **Gebhard:** Es gibt mehrere Ebenen. Sie haben sie auch angesprochen. Der eine Punkt ist, von der Landesebene aus den Hessischen Referenzrahmen stärker an die Schulen zu bringen. Er ist sehr dick, und die Schulinspektion setzt natürlich Schwerpunkte, wenn sie in die Überprüfung geht. Man kann das Thema Kinderrechte dort mehr einbringen, also die Schulinspektoren mehr darüber informieren. Vielleicht kann man sich mit ihnen auch über das Thema Kinderrechte unterhalten. Ich will nicht sagen, dass man die Schulinspektoren mehr fortbilden muss, aber zumindest kann man einen Dialog anregen. Das ist der eine Punkt, der Schulen dabei unterstützt, das zu machen.

Die Frage nach der zusätzlichen Arbeit zu beantworten ist immer ein bisschen schwierig. Wir versuchen gerade, das an den Schulen ein bisschen zu minimieren, indem wir sagen: Das ist etwas, was ihr machen müsst. Das ist etwas, was eure Pädagogik ohnehin unterstützt. Schaut also nach, was ihr schon habt. Wie könnt ihr dem einen neuen rechtlichen Hintergrund und einen Rahmen geben, auf den sich alle beziehen? – Dann entsteht so etwas wie an der Albert-Schweitzer-Schule: ein Gesamtkonzept von einer Schule, in der sich Kinder auf kinderrechtlicher Basis aufgehoben fühlen.

Die Verankerung dieses Netzwerks ist immer schwierig, weil wir als freier Verein auf Mittel angewiesen sind. Mit der Betreuung dieser 20 Schulen sind wir sowieso schon am Limit. Wir sind nur zu dritt und betreuen diese Schulen und machen Fortbildungen: einerseits für die Schulen, andererseits mit den Schulen. Wir laden andere dazu ein. Unser Plan war eigentlich, diese 20 Schulen so als Pilotschulen zu entwickeln, dass sie das in Hessen weiterverbreiten können.

Der Wunsch ist, dass man ein solches Netzwerk in einem Landesprogramm fest verankert, wie auch immer das aussehen kann. Wir versuchen, mit dem GuD-Programm – „Gewaltprävention und Demokratielernen“ – und auch mit dem Kultusministerium weiterzukommen. Das ist ein Wunsch. Wir brauchen natürlich Mittel; denn es geht immer auch um personelle Ressourcen, und wir müssen auch Wege finden, wie das Thema Kinderrechte in der Beratung von Schulen fest installiert werden kann. Das ist das, was wir machen, und das ist auch ein längerer Prozess.

Wenn man mit einem Kollegium arbeitet, z. B. einen ganzen Studientag zu dem Thema Kinderrechte macht, gibt es unglaublich viel Redebedarf. Es gibt einen großen Bedarf, die Haltung, die man hat, einmal zu hinterfragen. Es ist nicht so, dass jeder, der schon

einmal etwas von der UN-Kinderrechtskonvention gehört hat, auch weiß, wie er das umsetzen soll. Das ist das, was wir machen. Es ist eine intensive Arbeit.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe zwei Fragen – wer auch immer sie beantworten will. Erstens. Ich habe in einem früheren Leben ziemlich viele SV-Seminare gemacht. Zwei Themen sind immer wieder angesprochen worden: Hausaufgaben und Ordnungsmaßnahmen. Häufig konnte man feststellen, dass die Schüler über ihre Rechte aus der Erlasslage überhaupt nicht informiert waren. Wir haben immer gesagt: Das darf er nicht, das darf er nicht, und das darf er auch nicht. – „Was, das darf der nicht?“, wurde gefragt. „Das steht da und da“, haben wir gesagt. Welche Rollen spielen solche Themen im Rahmen Ihrer Strategie der Partizipationsrechte?

Zweiter Punkt. Gibt es in Langen eine Einbettung in eine kommunale Kinder- und Jugendpartizipationsstrategie? – Wir haben auf der einen Seite Kinder- und Jugendparlamente, die ausschließlich auf Schulen basiert sind – im Vogelsberg ist das so –, und wir haben auf der anderen Seite Probleme in Schulen, die nur durch den Schulträger oder durch die Kommune, auch wenn sie nicht Schulträger ist, zu lösen sind. Welche Rolle spielen also diese kommunalen Fragen in Ihrem schulischen Kontext?

Abg. **Ismail Tipi:** Auch von meiner Seite vielen herzlichen Dank, insbesondere für eure Courage und für euer Engagement in der Schule. Das ist echt beispielhaft und muster-gütig. Ich glaube, es sollten sich alle ein Beispiel an euch nehmen.

Meine Frage geht in die Richtung: Ich meine, Parlamente oder Schulräte bringen auch Rivalitäten mit sich. Es gibt Diskussionen und den einen oder anderen Streitpunkt. Man ist dann auch geneigt, Cliquen zu bilden. Dient das dem allgemeinen Schulklima und dem inneren Schulfrieden? Wie hat sich bei Ihnen das Schulklima nach der Parlamentsgründung verändert? Ist es positiver geworden? Sind die Auseinandersetzungen und die Streitereien unter den Kindern vielleicht schwächer geworden?

Mich würde auch interessieren, wie die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist. Wie hoch ist der Anteil dieser Kinder in den Parlamenten?

Abg. **Günter Schork:** Meine eine Frage schließt ein bisschen an die von Ismail Tipi an. Sie geht im Zweifel auch an beide Anzuhörende. Es wurde vorhin gesagt, dass die Schülerinnen und Schüler versuchen, die Konflikte entweder im Klassenrat oder im Schülerparlament zu lösen und zu Ergebnissen zu kommen. Die Frage ist: Kommt es vor, dass die Schülerinnen und Schüler die Konflikte in dem Rahmen, in dem sie das machen, nicht lösen können? Was passiert in Sachen Konfliktlösung?

Die andere Frage richtet sich an die Schulleiterin. Wenn ich es richtig verstanden habe, sind ein wesentlicher Baustein die Beteiligung und die Integration von Eltern, also das, was man mit dem Begriff „Elternarbeit“ beschreibt. Wie problemlos läuft das denn? Gibt es Widerstände bei den Eltern oder eine gleichgültige Haltung, oder bekommen Sie alle Eltern dazu, sich zu beteiligen? Welche Mechanismen greifen da? Welche Methoden wenden Sie an, damit Sie die Eltern so in die Arbeit einbinden können, wie es das grundsätzliche Konzept vorsieht?

Frau **Busch:** Jana, du wolltest ganz kurz etwas zu den Hausaufgaben sagen.

Jana: Manchmal, z. B. eine Woche vor einer Arbeit, kriegen wir Übungsblätter, die wir machen können, also keine Hausaufgaben. Wir bekommen z. B. montags und dienstags keine Hausaufgaben, sonst schon.

Frau **Busch:** Das ist eine Ganztagsklasse, in der die Kinder so lange Unterricht haben. Wir haben im Moment eine ganz heiÙe Diskussion über das Thema „Hausaufgaben, ja oder nein?“ Darüber wird an sehr vielen Schulen mittlerweile heiß diskutiert. Es gab auch einige Eltern, die sagten: Hausaufgaben versauen uns regelmäßig das Wochenende. – Wir befinden uns da in einer regen Diskussion mit den Elternbeiräten und in der Schulkonferenz.

Gestern gerade – ganz aktuell – hatten wir eine Sitzung, in der darüber diskutiert wurde, Lernzeiten einzurichten: Jede Klasse bekommt eine Stunde Lernzeit. Als Ganztagschule haben wir zwei Stunden mehr. Wir planen, das im Laufe des nächsten Jahres so umzustellen, dass jede Klasse eine Stunde Lernzeit in der Woche doppelt bekommt. Das wünschen sich die Lehrer sehr, und das wünschen wir uns für die Klassen, weil viele Kinder einfach Hilfe bei den Hausaufgaben brauchen. Wir bieten mittags Hausaufgabenzeiten an. Auch da geht jede Menge Lehrerstunden hinein. Wir hoffen, durch diese Lernzeiten ein anderes Verständnis von Hausaufgaben zu erreichen und mehr individuelle Unterstützung zu bieten.

Zu dem Thema Konflikte kann ich ganz klar sagen: Wir haben an unserer Schule kaum Konflikte. Das liegt wirklich am Klassenrat und am Schülerparlament. Individuelle Konflikte, nämlich dass jemand einem anderen den Radiergummi weggenommen hat oder dass jemand „dumme Kuh“ oder „blöde Sau“ zu einem Mitschüler gesagt hat, werden unter den Kindern, mithilfe der Lehrerin oder mithilfe eines Streitschlichterfreundes geklärt. Jede Klasse hat diese StreitschlichterfüÙe dafür, und das können die selbst machen.

Wenn es Konflikte zwischen zwei Klassen gibt – die einen drücken immer mit den Ranzen gegen die anderen, damit sie zuerst im Haus sind –, unterhalten sich die Schüler der beiden Klassen. Sie schicken unter Umständen Delegationen in den Klassenrat der anderen Klasse und sagen: Wir wollten euch nur sagen, wir finden dieses oder jenes blöd. Bitte redet einmal darüber. Wie können wir das verändern?

Wenn wir Probleme in der Schule haben, kommen die Kinder. Die Kinder sollen das im Schülerparlament nur anonymisiert vortragen. Die sagen auch nicht: „Ich fand diese Woche gut“, sondern was sagt ihr immer?

Sina: Wir fanden diese Woche gut.

Frau **Busch:** Oder sie sagen z. B.: Ein Kind aus dem 3. Jahrgang hat auf den Schulhof gespuckt. – Das ist ein großes Problem. Was machen wir dann? Dann wird das aufgeschrieben.

Sina: Dann wird ein Protokoll gemacht. Wir dürfen aber im Schülerparlament keine Namen nennen.

Frau **Busch**: Genau. Es bleibt anonym, damit daraus kein Dissen wird, sondern wirklich ein offenes Miteinander, und man keine Angst haben muss, dass der eigene Name im Protokoll auftaucht.

Wenn es größere Konflikte sind: Wir hatten einen Fall von Erpressung. Im Schülerparlament wurde gesagt: Ein Schüler aus meiner Klasse war auf dem Heimweg und sollte 1 € hergeben; sonst hätte er nicht vorbeigehen dürfen. – Da habe ich gesagt: Danke, dass du es gesagt hast. Komm direkt nach dem Schülerparlament zu mir. Wenn du den Namen des Jungen kennst, sag es mir bitte; ich regele es dann. – Dann habe ich die Kinder zu mir ins Büro geholt und es mit ihnen besprochen. Wenn es aufhört, ist es gut. Wenn es nicht aufhört, informiere ich die Eltern. Das sage ich den Kindern auch.

Genauso ist es mit den Eltern. Die Eltern lasse ich so lange in Ruhe, wie sie gut mit uns zusammenarbeiten. Wenn sie nicht mit uns zusammenarbeiten, lade ich sie ins Büro ein. Dann klappt es meistens schon. Aber manchmal muss ich alle zusammenholen. In einer Klasse hat es einen riesengroßen Konflikt mit einer Lehrerin gegeben. Da haben wir einen Elternabend gemacht. Ich habe es nicht geschafft, diese Eltern zu beruhigen. Diese Eltern sind einfach so geblieben. Ich habe an der Stelle gesagt: Sie haben Ihre Meinung, wir haben unsere Meinung. Wir haben jetzt eine Stunde lang gesprochen; die Fronten sind verhärtet. Ich kann Sie nicht überzeugen; ich habe es versucht. An diesem Punkt möchte ich die Sitzung abbrechen. Es tut mir leid, ich finde es schade, aber so ist es nun einmal.

Jana: Wir haben eine Lehrerin, die auch große Streitereien schlichtet, z. B. wenn fünf Mädchen Streit haben oder wenn jemand etwas gemacht hat. Wenn es große Streitereien gibt, kann man zu ihr gehen, und dann klärt sie das.

Frau **Busch**: Das ist unsere Vertrauenslehrerin. Sie bietet auch Streitschlichterstunden an, und dann kann man über mehrere Termine hinweg mit den Kindern daran arbeiten.

Zum Anteil der Ausländer: An unserer Schüler haben 30 % der Kinder einen Migrationshintergrund. Die sind bei uns gleichmäßig verteilt und nehmen genauso teil wie alle anderen Kinder auch.

Vorsitzender: Stichwort „kommunale Einbettung“. Das war die Frage von Herrn Merz.

Frau **Busch**: Leider gibt es in Langen keine kommunale Einbettung. Der Bürgermeister findet uns ganz toll. Er kommt regelmäßig zu uns und nimmt gern Presseterminale bei uns wahr. Aber man muss dazusagen: Wir schreiben dem Bürgermeister in einem Brief, dass er bitte die Schaukel auf dem Nachbarspielplatz reparieren soll, weil die schon lange kaputt ist. Er macht eine Spendenaktion, lädt das Schülerparlament zur Eröffnung des neuen Spielplatzes ein, und ich verlese den Dankesbrief. Wir gehen dann zur Eröffnung. Eine gewisse Rückkopplung gibt es, und das ist auch eine Form von Selbstwirksamkeit, die die Kinder spüren.

Louis: Wir lösen im Schülerparlament auch solche Probleme: Letztens haben Kinder beim Busfahren die ganze Zeit auf Stopp gedrückt, und dann hält der Busfahrer, und das hat den ein bisschen genervt. Die ärgern den halt auch. Dann haben wir dem Bus-

fahrer einen Bus geschrieben, und der hat dann auch geantwortet. So haben wir das gelöst.

Frau **Busch**: Oder auch der Fußballplatzbelag. Den haben die Kinder erstritten. Die SKE wollte das nicht zahlen, und dann haben wir Briefe geschrieben. Ich habe noch etwas geschrieben. Dann haben wir einen neuen Fußballplatzbelag bekommen.

Vorsitzender: Wir haben noch vier Fragesteller. Eigentlich ist das Zeitbudget jetzt abgelaufen; denn Herr Prof. Sander muss genau um 11:30 Uhr gehen. Gibt es noch eine dringende Frage zum Thema Kinderrechte? – Wir sind auch ein bisschen vom Thema abgekommen. Konfliktmanagement und Elternarbeit gehören nicht zum Kernthema. Gibt es noch Fragen zu den Kinderrechten?

Abg. **Kerstin Geis**: Es gibt auch verfasste Rechte von Kindern an den Schulen: Klassensprecher, Schulsprecher. Wird in diesem Kontext auch darüber gesprochen, wie das mit dem Schulsprecher, dem Kreisschülerrat und dem Landesschülerrat funktioniert – welche Optionen es gibt?

Frau **Busch**: Nein. Das gibt es für die Grundschule nicht. Das ist kein verbrieftes Recht für die Grundschule, sondern das gibt es nur für die weiterführenden Schulen. Wir sind Grundschüler. Das müssen dann die weiterführenden Schulen machen. Sie bekommen voll ausgebildete Kinder, und sie nutzen das auch.

Herr **Nagel**: Das ist auch kein verbrieftes Recht: Aber in welcher Art und Weise werden denn die Schülerinnen und Schüler in die Schulkonferenz einbezogen? Werden sie beratend hinzugezogen? Formal ist es klar. Aber gibt es eine Öffnung jenseits der formalen Regel?

Frau **Busch**: Bei uns nicht. Das wird an der Stelle auf der Erwachsenenenebene geregelt. Wenn ich Sachen entscheide oder mich im Vorfeld von Entscheidungen befinde, kann ich jederzeit im Schülerparlament mit den Kindern sprechen. Alles, was die Kinder betrifft, lasse ich auch gar nicht die Schulkonferenz entscheiden, sondern das mache ich lieber mit den Kindern. Dann teile ich es nur noch der Schulkonferenz mit. Das hat meistens auch eine sehr hohe Akzeptanz. Das sind immerhin je zwei Kinder aus 14 Klassen. Ich sitze da mit 28 Kindern zusammen. Das ist schon ein ganz großes Gremium.

Vorsitzender: Dann kommen wir jetzt tatsächlich zum Ende. Liebe Jana, liebe Sina, lieber Erik, lieber Louis, es ist unsere 12. Sitzung. Ich möchte mich ganz herzlich bei euch, aber auch bei den beiden Erwachsenen bedanken. Vor allem möchte ich sagen, es war mit die spannendste und die beste Expertenrunde, die wir bisher hatten. Wir wünschen euch noch viel Erfolg.

Die nachfolgenden Professoren stehen unter einem großen Druck, das zu toppen. Sie sehen, wir haben jetzt eine hohe Erwartungshaltung an Herrn Prof. Sander.

Herr Prof. **Dr. Sander**: Meine Damen und Herren, sehr geehrte Abgeordnete! Ich werde sehen, ob ich da mithalten kann. Das wird nicht ganz einfach werden; denn ich habe mir aus Ihrem interessanten Fragenkatalog nicht die Frage 13 ausgesucht, sondern die eher etwas abstrakteren Fragen.

Aber zunächst möchte ich mich für die Einladung bedanken. Ich habe schon bemerkt, Sie haben sich mit den zwölf Themenblöcken und den dazugehörigen Fragen – für heute sind es 13 – eine recht komplexe Aufgabe vorgenommen. Auch ich werde nicht auf alle Fragen eingehen können, sondern mich auf bestimmte Probleme konzentrieren.

So, wie ich es verstanden habe, folgt der Fragenkatalog, den die Enquetekommission vorgelegt hat, dieser Logik: Art. 56 der Hessischen Verfassung bildet den Referenzpunkt. Dieser wird gewissermaßen in die Begriffe „Selbstbestimmung“ und „Mitbestimmung“ übersetzt, und es gibt die Erwartung, dass Partizipation in der Schule der Weg ist, mit dem man das erreichen kann. So verstehe ich die Logik des Fragenkatalogs.

Ich will dem auch gar nicht widersprechen. Aber mir scheint diese Ableitung doch – wie ich es einmal sagen möchte – etwas zu direkt und zu geradlinig zu sein. Mich interessieren in meinem Beitrag die Zwischenräume – das, was dazwischensteckt – und vielleicht auch die Spannungen, die in diesem Ableitungszusammenhang auftreten können. Zumindest stelle ich mir die Beziehungen zwischen Partizipation und dem Rest nicht ganz so einfach vor, wie man es auf den ersten Blick vielleicht vermuten könnte.

Ich möchte mich in dem, was ich Ihnen anbiete, auf die Zwischenraumthemen und die Spannungen, die in diesem Zusammenhang auftreten können, konzentrieren. Auf diese drei Aspekte gehe ich deswegen ein: zunächst auf die Bildung als Leitidee der Schule, dann auf die politische Bildung und die Situation in Hessen, wie ich sie wahrnehme, und schließlich auf die Chancen, aber auch auf die Grenzen schulischer Partizipation.

Den Artikel der Hessischen Verfassung, auf den Sie sich heute beziehen, kennen Sie natürlich in- und auswendig. Solche Texte haben immer etwas Additives. Man merkt ihnen die zurückliegenden Verhandlungen an, die zu solchen Listen führen, und sie haben immer auch einen Kompromisscharakter. Dennoch glaube ich, man kann recht deutlich davon sprechen, dass die Verfassung von einer komplexen Vorstellung von Bildung ausgeht.

Die Schule soll – so würde ich das in der heutigen Sprache formulieren – auf die Persönlichkeitsentwicklung abzielen: auf die Entwicklung von Persönlichkeiten, die sich ihrer beruflichen und politischen Verantwortung bewusst sind, die selbstständig und verantwortlich mit Blick auf die eigene Gesellschaft wie auf den globalen Zusammenhang der Menschen handeln können und sich dabei von Tugenden und Grundhaltungen wie Ehrfurcht, Nächstenliebe, Toleranz, Rechtsbewusstsein und Ehrlichkeit leiten lassen. Der Begriff der politischen Verantwortung weist darauf hin, dass das Erziehungsverständnis der Verfassung der politischen Bildung eine zentrale Stellung zuweist.

Es kommt letzten Endes nicht darauf an, wie kohärent solche Listen sind; Verfassungen sind keine philosophischen Theorietexte. Entscheidend scheint mir zu sein – darauf lege ich jetzt hier besonderen Wert –, dass die Hessische Verfassung die Schule offenbar auf eine gehaltvolle Vorstellung von Bildung verpflichtet sehen will. Es soll in der Schule offenbar um mehr und um anderes gehen als allein darum, Abschlüsse zu vergeben und Erwartungen von Abnehmern zu bedienen.

Ich glaube, dass die Verfassung damit erstaunlich aktuell ist. Wir erleben derzeit in der Erziehungswissenschaft, aber auch in dem öffentlichen Diskurs über Schule eine Renaissance des Bildungsbegriffs. Dazu hat sicher beigetragen, dass sich 15 Jahre nach der ersten PISA-Studie, rund zehn Jahre nach den KMK-Bildungsstandards, der Durchsetzung der Kompetenzorientierung und dem massiven Aufschwung der empirischen Bildungsforschung inzwischen Ernüchterung breitmacht. Es zeigt sich, dass sich Kompetenzen und Standards ohne Bezug auf einen gehaltvollen Bildungsbegriff letztlich nicht begründen lassen und dass der Bereich des Messbaren in Bildungsprozessen recht begrenzt ist – um es vorsichtig zu sagen. Es wird in der aktuellen Diskussion immer deutlicher, dass den Reformen der letzten 15 Jahre eine kulturelle Leitidee für die Schule fehlt. Die Renaissance der Diskussionen über Bildung ist vielleicht eine Antwort darauf.

Wie gesagt, darüber, wie die aktuelle Bildungstheorie aussieht, könnte man lange reden. Das kann ich aber nicht; das ist in diesem Rahmen auch nicht sinnvoll. Daher greife ich einfach einmal einen Text heraus. Ich habe gesehen, dass sich einer meiner heutigen „Mitexperten“ auf einen bestimmten Autor beziehen wird. Ich beziehe mich kurz auf ein Buch von Julian Nida-Rümelin mit dem Titel „Philosophie einer humanen Bildung“ – ein Buch, das, vor zwei Jahren erschienen, eher für die breite Öffentlichkeit gedacht ist –, um einige wenige Aspekte anzusprechen, die mit dem Bildungsbegriff zu tun haben.

Zunächst einmal – das können Sie bis zu Wilhelm von Humboldt zurückverfolgen –: Bildung gehe von einem Menschenbild aus, nach dem Menschen prinzipiell zu Vernunft, Freiheit und Verantwortung in der Lage seien und genau das entwickeln sollten. Bildung beziehe sich auf Aufklärung. Sie habe die Zielvorstellung einer freien, autonomen Gesellschaft. Hier werde auch schon der Bezug zur Politik hergestellt: dass Bildung keine Untertanen schaffen und nicht fremden oder ideologischen Zwecken dienen solle, sondern ein Weg zu einer autonomen und selbstbestimmten Existenz sei. Außerdem stelle sie die Verbindung zu Politik, Demokratie und politischer Bildung her. Es könne, jedenfalls unter den Bedingungen von Demokratie, keine Bildung ohne politische Bildung geben. Das sind, sinngemäß, Zitate aus diesem Buch.

Sie fragen nach dem Zusammenhang von Verfassung sowie Selbst- und Mitbestimmung. Ich habe genau das dazwischengestellt. Man müsste also fragen: Wie passt diese in wenigen Stichwörtern angerissene Bildungsvorstellung zu der Formel von der Selbst- und Mitbestimmung? – Vielleicht so: Die Bildung zielt auf eine ganz bestimmte Art der Verbindung des Einzelnen mit Kultur und Gesellschaft. Schon seit Kant wird diese Art der Verbindung mit dem Begriff „Mündigkeit“ charakterisiert. Die Mündigkeit ist einerseits der subjektive Ausdruck menschlicher Freiheit und führt insofern zur Selbstbestimmung; andererseits übernimmt der Einzelne als mündiges Subjekt Verantwortung für sein Handeln in den sozialen Zusammenhängen, in denen er lebt, ist also fähig zur Mitbestimmung. So würde ich die Mitbestimmung zuordnen. – Das war eine Ihrer Fragen.

Man muss in dem Zusammenhang betonen, dass, anders als im 19. und frühen 20. Jahrhundert, als der Bildungsbegriff eher mit einer gesellschaftsfernen Innerlichkeit verbunden war, die politische Bildung heute – ich habe es schon einmal gesagt – durchweg als wesentlicher Kern allgemeiner Bildung gesehen wird.

Ich komme zum nächsten Schritt: politische Bildung in der Schule. Was lässt sich heute unter politischer Bildung verstehen?

Erstens. Sie ist ein Fach in allen Bundesländern – wobei dieses Fach recht unterschiedlich ausgestattet ist und recht unterschiedliche Bezeichnungen erhält –, muss aber zugleich

als ein curriculares Netzwerk zwischen den Fächern und als integraler Bestandteil des schulischen Selbstverständnisses gesehen werden, weil sich der Gegenstandsbereich Politik angesichts der Politisierung vieler Lebensbereiche nicht auf ein Fach begrenzen lässt. Es geht dabei natürlich nicht um die Inanspruchnahme anderer Fächer für fremde Zwecke.

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip besagt, dass die politischen Aspekte in den Gegenstandsbereichen anderer Fächer thematisiert werden müssen, in denen sie vorhanden sind, damit man die Komplexität von Politik verstehen kann. Sie alle werden Beispiele kennen: Denken Sie etwa an die Rolle historischer Legitimation in politischen Konflikten. Man braucht nur nach Osteuropa zu schauen, um zu sehen, wie aktuell das ist. Denken Sie an die weltweit zunehmende politische Relevanz von Religion – da haben Sie die Brücke zum Religionsunterricht –, und denken Sie an die geowissenschaftlichen und physikalischen Aspekte von Klimapolitik oder an die biologischen und medizinischen Aspekte von Themen wie Sterbehilfe oder Gentechnik. Selbst- und Mitbestimmung in Bezug auf solche komplexen Problemfelder wird sich in der Schule ohne eine solche fächerübergreifende Beziehung in der politischen Bildung kaum fördern lassen.

Beim zweiten Punkt geht es um heute generell akzeptierte Leitvorstellungen und Ziele für politische Bildung. Mit Blick auf die Zeit erspare ich es Ihnen, das im Einzelnen näher zu erläutern. Das ist breit konsensfähig und findet sich, entsprechend formuliert, auch in den hessischen Lehrplänen.

Interessanter ist vielleicht die Frage, wie es nun in Hessen um die politische Bildung in der Schule bestellt ist. Dazu möchte ich einige Bemerkungen machen. Zunächst einmal: Es gibt hier ein Unterrichtsfach, und es ist aus meiner Sicht positiv einzuschätzen, dass dieses Fach inzwischen in Hessen wie in anderen Bundesländern auch eine positive Fachtradition mit eigener Lehrerbildung und einem interdisziplinären Profil – Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Recht – hat. Es existiert sozusagen in der Schule. Es gibt in Hessen seit beinahe 70 Jahren Fachunterrichtserfahrung. Hessen war 1946 das erste Land, das ein solches Unterrichtsfach eingeführt hat.

Man könnte durchaus noch mehr daraus machen. Man kann immer mehr daraus machen. In einem der Papiere, die heute vorliegen, wird das auch gefordert: PoWi ab Klasse 5. Dem würde ich auch nicht widersprechen; das wäre sicherlich sinnvoll. Ich kenne natürlich die Nöte von Politikern, nämlich dass alle kommen und sagen: Wir wollen mehr. – Das liegt auf der Hand. Aber dass man mehr tun könnte, sieht man beispielsweise an bestimmten Ungereimtheiten in der Stundentafel.

Wenn man sich die Situation in Hessen ansieht, stellt man fest, es gibt drei Fächer, in denen es um Gesellschaft geht: Erdkunde, Geschichte sowie Politik und Wirtschaft. Eine der Ungereimtheiten ist, dass diese Fächer unterschiedlich gewichtet sind – auch je nach Schulform unterschiedlich gewichtet. Es gibt eine Reihe von Unklarheiten und Inkonsistenzen in den Stundentafeln, die schwer nachvollziehbar sind.

Ich nenne Ihnen ein Beispiel: In den kooperativen Gesamtschulen haben nach den Kontingenzstundentafeln in der Sekundarstufe I das Fach Erdkunde insgesamt 216, das Fach Politik und Wirtschaft 252 und das Fach Geschichte 288 Stunden. In integrierten Gesamtschulen hat das Fach Erdkunde auch 216 Stunden, während das Fach PoWi nur noch 144 Stunden hat und das Fach Geschichte 252. Das ist nicht nachvollziehbar. Wenn Sie die Schulformen daraufhin durchgehen, werden Sie merken, es gibt keinen konsistenten Plan dahinter. Meine Anregung ist, schlicht und einfach zu sagen: Diese drei Fächer werden in allen drei Schulformen als gleichberechtigt behandelt und gleich

ausgestattet. – Damit käme man einen Schritt weiter, ohne dass das allzu viel Geld kosten würde.

Es gibt darüber hinaus zur Lage der politischen Bildung aus meiner Sicht doch das eine oder andere Kritische anzumerken. Zunächst einmal habe ich den Eindruck, dass die Namensänderung nach 2000 – von „Sozialkunde“ zu „Politik und Wirtschaft“ – dem Fach nicht sonderlich genutzt hat, und zwar gar nicht einmal wegen des spezifischen Profils, sondern aus dem schlichten Grund, weil dadurch der ohnehin schon großen Zahl an Fachbezeichnungen in Deutschland eine weitere hinzugefügt wurde. Es ist tatsächlich das einzige Fach in der Schule, das deutschlandweit eine Fülle unterschiedlicher Bezeichnungen hat, was für die öffentliche Wirksamkeit und das Verständnis der Elternschaft nicht gerade förderlich ist.

Einen weiteren Aspekt möchte ich ansprechen: Jeder weiß, es gibt innere Zusammenhänge mit den Nachbarfächern Geschichte und Geografie. Diese sind aber derzeit in Hessen wenig entwickelt. Ich darf Ihnen ein Beispiel nennen: Als das Kerncurriculum 2011 in der Schlussphase war – ich war ein wenig beratend mit dabei –, habe ich mir erlaubt, darauf hinzuweisen, dass zwischen diesen drei Fächern doch Verbindungen bestehen, die man ausweiten könnte. Das ist dann auch geschehen. Ich habe einen entsprechenden Vorschlag gemacht. Sie werden in den Kerncurricula einen immerhin zweiseitigen Text finden, in dem diese Verbindungen aufgelistet sind.

Aber das wird nicht ausgeführt. Tatsächlich sind die Curricula für diese drei Fächer völlig unabhängig voneinander entstanden, was gar nicht naheliegend ist. Es gibt so viele Verbindungen untereinander, dass es nahegelegen hätte, sie schon bei der Entwicklung der Kerncurricula aufzugreifen und aufeinander abzustimmen. Da passiert sehr wenig; da könnte deutlich mehr passieren, was das Fach und seine Klarheit angeht.

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip weiterer Fächer: Dazu muss man sagen, das ist in Hessen praktisch von der Eigeninitiative der Lehrerinnen und Lehrer oder der Schulen abhängig. Ich kann nicht erkennen, dass es in irgendeiner Weise ein Konzept dafür gibt, wie die Curricula beeinflusst werden können. Hier und da gibt es einen Querverweis, aber es ist nicht wirklich erkennbar. Es gibt beispielsweise keine Garantie dafür, dass der Geschichtsunterricht den Nationalsozialismus behandelt, bevor man in PoWi darauf eingehen oder sich darauf beziehen kann.

Ich habe ein aktuelles Beispiel vor Augen: Ich bin diese Woche von der Abschlusstagung einer deutsch-israelischen Schulbuchkommission zurückgekommen, die deutsche Schulbücher auf das Bild Israels untersucht hat. Einer der Befunde war, das Bild konzentriert sich fast ausschließlich auf den Nahostkonflikt, und zwar – das ist mein Punkt – in allen drei Fächern in der gleichen Weise. Das ist ebenfalls keine vernünftige Koordination. Auch da würde man sich wünschen, dass es klarer ist, wie sich der Geschichtsunterricht, der Erdkundeunterricht und der PoWi-Unterricht aufeinander beziehen können. Da könnte mehr passieren. Das gilt erst recht für die erwähnten Beispiele aus anderen Fächern, etwa Religion oder Biologie. Es hängt quasi vom Zufall ab, ob es dort Verbindungen gibt. In Österreich gibt es immerhin einen Erlass – „Politische Bildung als Unterrichtsprinzip –, mit dem man versucht, eine gewisse Rahmung zu geben. Da könnte noch mehr passieren.

Heute Morgen ist schon ausführlich darauf hingewiesen worden, dass es institutionalisierte Partizipation wie Schülervertretung und Elternmitbestimmung gibt. Es gab und gibt weitere Initiativen zur Partizipationsförderung. Sie haben heute Morgen eine interessan-

te Initiative vorgestellt bekommen: Klassenrat, Streitschlichterprogramme und vieles andere mehr.

Jetzt kommt mein Aber: Diese Initiativen und Programme sind nach meiner Beobachtung und auch nach den Untersuchungen, die ich kenne, in der Regel kaum mit politischer Bildung verknüpft. Auf die daraus erwachsenden Probleme komme ich gleich zu sprechen. Es gibt zwar viele Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Partnern, aber relativ wenige fallen in den Bereich der politischen Bildung.

Das hat einen Hauptgrund. Die Förderrichtlinien im Kinder- und Jugendplan, aus dem die Träger der außerschulischen politischen Bildung ihre Angebote finanzieren, enthalten folgende Regelung: Es darf keine Förderung für Maßnahmen geben, „die nach Inhalt, Methodik und Struktur überwiegend schulischen Zwecken dienen“. Das ist ein Problem. Darüber muss man nachdenken. Jedenfalls diskutiert der Bundesausschuss Politische Bildung heftig darüber, dass hier systematische Kooperationshindernisse bestehen.

Im Zusammenhang mit Partizipation, politischer Bildung sowie Selbst- und Mitbestimmung greife ich noch einmal Möglichkeiten und Grenzen auf. Zunächst einmal zeigt das, was man an Forschung dazu hat – da gibt es inzwischen eine ganze Menge –, dass das, was eben über Effekte in Bezug auf Selbstwirksamkeit, Schulklima, kooperative Atmosphäre sowie von Identifikation von Schülern mit der Schule gesagt wurde, durchaus zutrifft. Partizipationsmodelle haben auf dieser Ebene positive Effekte. Aber sie sind kein Universalschlüssel für die Vermittlung von demokratierelevanten Kompetenzen und Vorstellungen.

Ich gebe Ihnen einen kleinen Einblick in die Forschungslage zu diesem Thema. In dem Abschlussbericht zur Evaluation des eben erwähnten BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ werden die positiven Effekte im Bereich des sozialen Verhaltens und des Schulklimas bestätigt, aber es wird auch darauf hingewiesen, dass in den Schulen, die das gemacht haben, keine „allgemeine Steigerung des Niveaus demokratierelevanter Kompetenzen“ beobachtet werden konnte.

Es gibt eine große Studie aus der Schweiz, die genau das Gleiche zeigt: positive Effekte in Bezug auf Selbstwertgefühle und die Sozialkompetenz, aber keine Effekte in Bezug auf Demokratieverstehen und politische Identität oder das Verstehen von politischen Prozessen. Eine Kollegin aus Sachsen-Anhalt hat das so formuliert: Die Frage, inwieweit Partizipationserfahrungen demokratiefördernd sind, kann als entschieden gelten. Sie sind gute Formen sozialen Lernens, aber sie sind kein politisches Lernen.

Der Grund ist relativ einfach nachvollziehbar. Es gibt bei solchen Partizipationsmodellen häufig eine Transfererwartung, die man so beschreiben kann: Kinder und Jugendliche lernen im Kleinen, wie Politik im Großen funktioniert. Das Problem ist nur, dass Politik im Großen anders funktioniert. Das ist eben nicht so. Ein Landtag ist – Sie wissen das auch – kein Klassenrat. Es gibt sogar manchmal umgekehrte Effekte. Eine Studie aus Sachsen-Anhalt weist darauf hin, dass es unter diesem Aspekt durchaus problematisch sein kann, wenn junge Menschen etwa die Vorstellung entwickeln: Wir können uns im Klassenrat doch einigen, wie wir Probleme lösen; warum können die das im Landtag nicht? Die können es doch machen wie im Klassenrat. – Da gibt es tatsächlich ein Strukturproblem.

Man kommt aus diesem Dilemma heraus, wenn man die Partizipation mit politischen Lernerfahrungen verbindet: wenn also eine Reflexionsebene darübergerlegt wird und es integriert mit politischer Bildung verbunden wird. Das heißt, man kann dann auch ein-

mal fragen: Was ist denn der Unterschied zwischen dem Klassenrat und der Partizipation in einem Parlament oder in einer Bürgerinitiative? – Wenn man das miteinander vergleichen und einander zuordnen kann, kommt man tatsächlich ein Stück weiter.

Sie sehen, ich habe nur einige der in Ihrem langen Fragenkatalog aufgeführten Aspekte ansprechen können. Ich habe meine Ausführungen jetzt auch ein bisschen gekürzt, damit wir für das Gespräch Zeit haben.

Zusammenfassend komme ich zu vier Empfehlungen, die sich auf bestimmte Fragen beziehen: Ich empfehle Ihnen als Enquetekommission, sich zur bildungstheoretischen Fundierung dieser Orientierung an Selbst- und Mitbestimmung explizit Gedanken zu machen. Ich habe, wenn ich das ganz offen sagen darf, den Eindruck – den habe ich auch durch das Lesen des Antrags zur Einrichtung der Enquetekommission gewonnen –, es wird vielleicht doch noch zu sehr von Funktionen und externen Erwartungen an Schule ausgegangen. Es könnte aber noch mehr unter diesem Gesichtspunkt daran gedacht werden: Wie kann man eigentlich aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen heute Bildungsprozesse verstehen? Was heißt Bildung unter heutigen Bedingungen? Wie lassen sich von daher Selbstbestimmung und Mitbestimmung – die sicher sinnvoll sind – begründen?

Für mich würde sich daraus in der Arbeit der Kommission eine stärkere Fokussierung auf politische Bildung ergeben, nicht nur im Sinne des Fachs, sondern auch als Unterrichts- und Schulprinzip: politische Bildung als Bedingung für die Förderung von Selbst- und Mitbestimmung, weil Partizipation allein nicht ausreicht.

Ich halte es für dringend notwendig, dass man zu einer stärkeren, systematischeren und durchdachteren Verknüpfung des Fachs Politik und Wirtschaft mit den Nachbarfächern kommt. Dass dem nicht so ist, liegt möglicherweise daran, dass das in Hessen aus historischen Gründen ein Stück weit verbrannte Erde ist. Die Älteren wissen das alles noch aus den Konflikten der Siebzigerjahre. Aber man muss wirklich darüber nachdenken, ob es sinnvoll ist, diese Fächer als völlig unabhängig voneinander zu betrachten und drei Curriculumkommissionen einzusetzen, die völlig unabhängig voneinander arbeiten, um hinterher festzustellen, das Überschneidet sich in weiten Bereichen. Ich denke, es wäre auch sinnvoll, frühzeitig in den Curricula eine konzeptuelle Verankerung politischer Bildung als Unterrichtsprinzip mit weiteren Fächern anzudenken, auch in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung.

Letzter Punkt. Ich hielte es für sinnvoll, für die Förderung von Selbst- und Mitbestimmung die Kooperation mit Anbietern außerschulischer Jugendbildung zu fördern. Ich habe, nachdem ich ein entsprechendes Papier des Bundesausschusses Politische Bildung vom vergangenen Jahr gelesen habe, den Eindruck, dass es dabei förderrechtliche Hindernisse gibt, über deren Beseitigung man nachdenken könnte und sollte.

Ich habe versucht, mein Resümee einigen der Fragen zuzuordnen. Alle konnte ich nicht beantworten. Aber es soll auch noch Zeit für ein Gespräch bleiben.

Vorsitzender: Vielen Dank für den Vortrag. – Herr Merz hat sich zu Wort gemeldet.

Abg. **Gerhard Merz:** Das war in der Tat ein hartes Kontrastprogramm zu dem, was wir vorher gehört haben, aber nicht weniger spannend. Ich fand, gerade in der Widerspie-

gelung dessen, was wir vorher gehört haben, den Hinweis sehr bedeutsam, dass soziales Lernen mit politischem Lernen nicht identisch ist.

Erstens. Das führt mich zu der Frage, die ich vorhin schon angedeutet habe und die ich jetzt noch einmal formulieren will: Welche Rolle spielt zum gegenwärtigen Zeitpunkt in der politischen Bildung in der Schule die Kenntnis der formalen Grundlagen? – Der Konflikt über die Rahmenrichtlinien war auch ein Konflikt über den Interessengegensatz, der sich dort widergespiegelt hat – ob antagonistisch oder nicht. Das ist eines der Fundamente von Politik, keine Frage. Ich glaube, das ist auch der fundamentale Unterschied zwischen den Konflikten, die die Schülerinnen und Schüler auszutragen haben, und denen, die in der Politik ausgetragen werden müssen.

Die andere Seite sind die formalisierten Verfahren und auch die formalisierten Rechte. Meine feste Wahrnehmung aus den letzten 20 bis 25 Jahren ist, dass diese häufig nicht bekannt sind und dass daraus auch ein Teil der Hilflosigkeit resultiert, mit der viele Menschen dem politischen Apparat gegenüberstehen: Sie wissen nicht, auf welchem Klavier sie welche Melodie spielen müssen. Die Frage ist: Welche Rolle spielen solche Kenntnisse und Fertigkeiten zum gegenwärtigen Zeitpunkt, und welche Rolle sollten sie spielen?

Zweitens. Ich beziehe mich noch einmal auf das Verhältnis zwischen dem spezialisierten Fach und dem interdisziplinären Ansatz. Bei dem Fach Geschichte ist das evident: Es gibt den Ansatz der historischen politischen Bildung; ich wüsste auch nicht, welcher andere Ansatz vernünftigerweise zugrunde gelegt werden könnte. Vielleicht kann man an dem Beispiel der Behandlung des Themas Nationalsozialismus in den unterschiedlichen Fächern explizit darstellen – Sie haben das Beispiel angedeutet, wir werden wahrscheinlich nachher noch darauf zu sprechen kommen –, wie das Verhältnis ist.

Letzte Frage. Ich hatte relativ lange Lehraufträge zu dem Thema „Einführung in die politische Bildung“; das ist eine der Grundveranstaltungen für die Lehramtsstudierenden. Welche Rolle spielen eigentlich die P-Fächer, wie man sie früher genannt hat? Das sind Pädagogik, Politik und pädagogische Psychologie; die Soziologie fiel immer raus. Welche Rolle spielen diese Fächer bei der Verankerung von politischer Bildung als Grundprinzip?

Herr Prof. **Dr. Sander**: Erste Frage: das auf die institutionellen Verfahren bezogene Wissen. Das Problem scheint mir nicht zu sein, dass dies in der Schule nicht behandelt wird. Das kommt schon vor. Aber in der Art, wie es in den Schulen oft behandelt wird, erreicht es viele Schüler einfach nicht. Das ist gewissermaßen der klassische Stoff, den man für die Klassenarbeit lernt. Erforderlich ist aber nicht so sehr das Lernen des Stoffs für die Klassenarbeit, sondern das Verstehen des Konzepts, also der inneren Logik: Warum macht man z. B. das mit der Gewaltenteilung?

Das ist ein Problem. Wenn es gelingen soll, das zu lösen, muss man letzten Endes an den bereits existierenden Schülervorstellungen ansetzen. Das ist ein großes Problem, das weit in die Schulkultur hineinreicht. Ich glaube nicht einmal, dass es nur ein Problem dieses Themas ist, sondern es ist ein generelles Problem. Das werden Sie in dem Fach Geschichte genauso finden: Die Schüler gehen mit bestimmten Geschichtsbildern in die Schule, haben ein paar Jahre lang Geschichtsunterricht und kommen mit den alten Bildern wieder heraus. Das ist leider auch hier der Fall. Ich kann es nur so beschreiben; eigentlich müsste man aber sehr lange darüber reden.

Zweite Frage: Verhältnis der Fächer. Ich möchte ganz kurz zwei Antworten geben. In der Wissenschaft, würde ich sagen, wächst das Interesse für die Beziehung zwischen den Fächern wieder deutlich an. Wir haben vor einigen Jahren die „zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften“ gegründet – deswegen muss ich bald weg: weil eine Herausgebertagung stattfindet –, die sich auf alle drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer unter Einschluss von Recht bezieht. Da verknüpfen sich die Diskurse.

Für Hessen sehe ich es so, dass es in den Schulen so gut wie gar keine Verknüpfung gibt. Ich nehme es so wahr, dass in Hessen die Fächer Geschichte, Erdkunde sowie Politik und Wirtschaft – sicherlich eine Folge der Konflikte der Siebzigerjahre – faktisch nichts miteinander zu tun haben. Im Regelfall werden sie unabhängig voneinander, sozusagen nebeneinander, unterrichtet. Es gibt wenige Beziehungen zu der Lehrerbildung, und es gibt wenige konzeptuelle Beziehungen. Wir haben gesehen – ich habe es hier angesprochen –, auch in der Lehrplanentwicklung ist das völlig nebeneinanderher gelaufen. Das halte ich nicht für sinnvoll. Da müsste etwas passieren.

Die letzte Frage bezog sich auf die Lehrerbildung.

(Abg. Gerhard Merz: Die P-Fächer!)

Das, was Sie angesprochen haben, ist an den Universitäten in den sogenannten Grundwissenschaften verankert. Das ist durchaus vorhanden. Da kann man immer vieles besser machen. Aber was die Grundstruktur und den Stellenwert an den Universitäten betrifft, würde ich sagen: Das ist vorhanden. Der Anteil der Grundwissenschaften an den Universitäten ist durchaus relativ bedeutsam. Man müsste höchstens darüber nachdenken, was man im Einzelnen besser machen kann.

SV Dr. Katharina Gerarts: Herr Prof. Sander, ganz herzlichen Dank für Ihren Vortrag. Ich fand es sehr interessant, dass Sie hier sehr stark die bildungstheoretische Perspektive eingenommen haben. Sie haben vorher sehr stark aus der juristischen Perspektive argumentiert und die UN-Kinderrechtskonvention als Begründung dafür gesehen, dass die Partizipation auch in der Schule wesentlich sein muss.

Mich würde sehr interessieren, wie Sie die Verknüpfung von beidem sehen. In dem Beschluss zur Einsetzung der Enquetekommission geht es nämlich vor allem darum, wie die Selbstbestimmung für Schülerinnen und Schüler funktionieren kann, wie sie also zur gesellschaftlichen und politischen Mitbestimmung befähigt werden können. Ich finde diese Kombination eigentlich sehr interessant und würde gern um Ihre Einschätzung bitten, z. B. bezogen auf den Vortrag, den wir gerade gehört haben: Kann eine solche Partizipation von Schülerinnen und Schülern dazu beitragen, dass die politische Bildung so funktioniert, wie Sie es sich vorstellen?

Abg. **Daniel May:** Auch ich beziehe mich auf diesen Punkt. Es hat mich irritiert, als Sie das Ergebnis dargestellt haben, dass Partizipation und politische Bildung nicht zwingend etwas miteinander zu tun haben – um es einmal etwas vorsichtiger zu sagen. Das will mir nicht so ganz in den Kopf. Ich verstehe, was Sie meinen, wenn Sie sagen, der Klassenrat sei etwas anderes als unser Parlamentsbetrieb.

Gleichwohl macht das Parlament auch andere Sachen. Vielleicht hat z. B. das Gremium, in dem wir hier arbeiten, eine etwas größere Ähnlichkeit damit. Von daher bitte ich Sie, noch einmal etwas näher auszuführen, wie wir das genau verstehen müssen: was

diese Partizipationsprojekte leisten können. Wie habe ich Ihre Aussage diesbezüglich zu verstehen?

Abg. **Christoph Degen:** Ich möchte auf das Unterrichtsfach Politik und Wirtschaft und die Stundenkontingente zurückkommen. Sie haben das im Zusammenhang mit der Stundenverteilung zwischen den verschiedenen Fächern angesprochen. Ich will hier anmerken, dass wir derzeit in anderen Gremien eine Debatte haben – auf dem Bildungsgipfel, aber auch im Landesausschuss für Berufsbildung –, bei der es darum geht, die berufliche Orientierung in allen Schulformen stärker zu verankern. Das betrifft auch den gymnasialen Bildungsgang. Zu meiner Schulzeit gab es noch das Fach Arbeitslehre, in dem ich Praktika gemacht habe. Das ist heute nicht mehr so. Es geht darum, das wieder zu stärken.

Jetzt stellt sich die Frage: Ist das im Rahmen des Unterrichtsfachs PoWi vorstellbar? – Darauf läuft es der Diskussion nach hinaus. Das heißt, dass auch im Unterrichtsfach PoWi die Berufsorientierung stärker abgebildet sein soll. Wenn ja, unter welchen Rahmenbedingungen ist das denkbar?

Vorsitzender: Ich habe mich jetzt einmal auf die Rednerliste gesetzt. Herr Professor, meine Frage bezieht sich auf einen Forschungsbefund, den Sie zitiert haben. Demnach hätten diese Partizipationsprojekte keine – ich habe das Zitat nicht mehr genau im Kopf – demokratierelevanten Kompetenzen hervorgebracht.

Das widerspricht meiner beruflichen Erfahrung. Ich war zehn Jahre lang politischer Jugendbildungsreferent. Nehmen Sie nur einmal das Beispiel der Grundschüler, die heute hier waren: Kinder, die vier Jahre lang nicht nur theoretisch über ihre Rechte informiert wurden, sondern auch gelernt haben, dass sie sie sanktionsfrei leben können, machen doch eindeutig eine bessere Erfahrung. Sie erfahren, dass sie Mitbestimmungsrechte nicht nur auf dem Papier haben, sondern sie auch real leben können.

Es ist mir unerklärlich, wie der Forschungsbefund zustande gekommen ist, dass man dadurch keine demokratierelevanten Kompetenzen erwirbt; denn die Kinder bekommen mit, dass es funktioniert: dass sie ihre Rechte in ihrem Umfeld und in der Schule wahrnehmen können. Sie merken, so kann das funktionieren. Wenn das in der weiterführenden Schule ebenso funktioniert, können sie, wenn sie volljährig werden, in der Demokratie mitbestimmen; denn sie kennen erstens ihre Rechte und wissen zweitens, wie sie sie nutzen. Wie kann, wenn das so wie in dieser Grundschule läuft, ein Forschungsbefund zustande kommen, wonach Kinder, die an so etwas teilgenommen haben, keine demokratierelevanten Kompetenzen erwerben?

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe ebenfalls ein paar Jahre in der politischen Bildung gearbeitet, wenn auch in der außerschulischen. Dazu möchte ich etwas fragen. Ich wäre mir nicht so sicher, was den Langzeiteffekt der Projekte angeht, die wir in der außerschulischen politischen Bildung durchführen – was, nebenbei gesagt, auch noch einmal ein Unterschied ist.

Das ist genau der Punkt. Meine Erfahrung ist nicht, dass es eine Abgrenzung zwischen schulischer und außerschulischer Bildung gibt. Vielmehr gab es, jedenfalls in den Anfangszeiten der kommunalen Jugendbildungswerke, von der schulischen Seite eine starke Vereinnahmungstendenz gegenüber der außerschulischen Bildung – „Ihr spielt

das Spiel nach unseren Regeln“ kann man diesen Versuch nennen –, und wir mussten deutlich machen, dass wir das Spiel nach unseren Regeln spielen.

Man konnte, obwohl es diese Abgrenzungsformulierungen in den Richtlinien gab, immer Vereinbarungen treffen, wenn man wollte, z. B. im Hinblick auf Praktikumsbegleitung und Schülervertretungsseminare, aber auch beim Ansteuern außerschulischer Lernorte und bei der Gedenkstättenarbeit. Das ging schon. Deshalb möchte ich nachfragen, was genau die Einwände der Arbeitsgemeinschaft sind und auch, ob man das Papier zur Verfügung gestellt bekommen könnte.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher**: Ich möchte noch einmal auf den Unterricht zu sprechen kommen sowie auf Ihren Hinweis, dass die gesellschaftspolitischen Themen ungeheuer komplex sind und sich fachlich gar nicht begrenzen lassen. Sie haben das an dem Beispiel der drei Fächer Geografie, Geschichte und PoWi beschrieben. Ich habe es so verstanden, dass daraus eine Forderung an uns erwächst, nämlich dass wir uns überlegen, ob tatsächlich Schritte unternommen werden müssen, das zusammenzubringen und die Zerstückelung dieser Fächer aufzuheben.

Ich habe den Eindruck, dass in der Schulpraxis diese gesellschaftspolitischen Themen nicht nur in diesen Fächern, sondern auch in vielen anderen behandelt werden. Jetzt kommt eine vielleicht etwas paradoxe Frage: Ist es für die Behandlung von politischen und gesellschaftlichen Themen nicht möglicherweise problematisch, wenn diese Themen, die eigentlich fachkompetent abgearbeitet werden müssen, auf einmal auch in irgendwelchen anderen Fächern vorkommen?

Ich will das an einem Beispiel deutlich machen: Ich habe vor Kurzem eine Woche lang in einer gymnasialen Oberstufe hospitiert. Im Französischunterricht z. B. gab es einen Text über den Zweiten Weltkrieg, zu dem triviale Fragen gestellt worden sind, etwa: Welches Land war am stärksten vom Zweiten Weltkrieg betroffen? – Im Englischunterricht gab es einen Text über kulturelle Konflikte – Abtreibung – in Indien. Auch dazu wurden triviale Fragen gestellt: Woher kommen die beiden Gesprächspartner? In welchem verwandtschaftlichen Verhältnis stehen sie zueinander? – Ich hoffe, Sie verstehen, worauf ich hinauswill: Trägt die Trivialisierung von gesellschaftspolitischen Themen in anderen Fächern möglicherweise dazu bei, dass das ganze Thema trivialisiert wird?

Meine nächste Frage ist vielleicht ein bisschen einfacher zu beantworten: Sie haben quasi in einem Nebensatz darauf hingewiesen, dass die Stundentafeln der verschiedenen Bildungsgänge so unterschiedlich ausfallen und dass es dafür gar keine Begründung gibt. Ist man sozusagen schulgesetzlich tatsächlich der Auffassung, dass Hauptschüler anderes oder weniger politisches Wissen haben müssen als Gymnasiasten der Sekundarstufe I?

Herr Prof. **Dr. Sander**: Zu der letzten Frage in Bezug auf die Stundentafeln: Das ist einfach inkonsistent. Es ist nicht nachvollziehbar, warum die Stundenverteilungen in den drei Fächern PoWi, Erdkunde und Geschichte in den verschiedenen Schulformen unterschiedlich sind. Zwei Beispiele: die integrierten und die kooperativen Gesamtschulen. Warum ist es da unterschiedlich? – Ich kann dafür keinen Grund erkennen. Man könnte das einmal durchgehen. Meine Anregung ist, dass man das mit der Perspektive durchgeht, die immer gleich zu behandeln. Das ist kostenneutral, und man bekommt ein bisschen mehr Konsistenz hinein.

Es wurde danach gefragt, ob mit der Umsetzung des Unterrichtsprinzips Politik z. B. in Englisch oder Französisch das Risiko der Trivialisierung verbunden ist. Ja, das würde ich auch so sehen. Das Problem ist: Wenn Sie ein Fach unterrichten, Englisch, Französisch oder Religion – was auch immer –, kommen Sie nicht umhin, bei bestimmten Punkten politische Fragen anzusprechen. Das ist von der Sache her häufig notwendig. Aber häufig verfügen die Lehrer nicht über die politische Kompetenz, das auch im politischen Sinne vernünftig zu machen.

Deshalb bedarf es aus meiner Sicht einer gewissen Koordination oder curricularer Rahmenabstimmungen. Aber genau das passiert nicht. Auf der Ebene von Curriculumentwicklung wird das nicht sehr ernst genommen. Man könnte darüber nachdenken, ob man für bestimmte Jahrgangsstufen nicht jeweils ein globales Rahmenthema anbietet, zu dem verschiedene Fächer beitragen können, und ob man verdeutlicht, was die verschiedenen Fächer beitragen können, damit es nicht so trivial wird.

Zu dem, was Herr Merz angesprochen hat: Ich kann es gern heraussuchen. Das ist ein Papier des Bundesausschusses Politische Bildung vom letzten Jahr, in dem auf das Problem hingewiesen wird, dass man, wenn man an die Schulen herantritt, an vielen Stellen in der Kooperation von der politischen Jugendbildung aus ein Problem mit der Förderung und dem Kinder- und Jugendplan bekommt. Dann wird nämlich argumentiert, man übernehme an dieser Stelle schulische Aufgaben, und dafür gebe es kein Geld. Das kann ich nur referieren. Aber es ist eine Anregung an die Kommission, dem nachzugehen und zu überprüfen, ob da möglicherweise etwas revisionsbedürftig ist.

Berufsorientierung in dem Fach Politik und Wirtschaft und die dazugehörigen Rahmenbedingungen: Ich muss mich jetzt ein bisschen bremsen, um nicht zu weit auszuholen. Ich habe sehr stark für eine bildungstheoretische Orientierung plädiert. Im 19. und im 20. Jahrhundert hat man häufig, auf Humboldt zurückgehend, Bildung als etwas verstanden, was dezidiert berufsfern ist. Das würde ich nicht so sehen.

Ich bin der Auffassung, dass Berufsorientierung in der Schule keine konkrete Berufsvorbereitung sein kann. Sie muss den Schülern sozusagen die Option lassen, sich noch zu entwickeln – außer in den Berufsschulen; das ist aber eine andere Geschichte. Man kann und soll über Berufsorientierung in dem Sinn nachdenken, dass der Beruf ein wesentlicher Teil sozialer Realität ist, in die die Kinder hineinwachsen und mit der sie sich beschäftigen müssen, wenn sie die Welt verstehen wollen, in der sie leben.

Das finde ich richtig. Deswegen würde ich auch Berufsorientierung nicht aus dem Kontext anderen gesellschaftswissenschaftlichen Lernens herauslösen wollen, ganz besonders in dem Fach PoWi. Eigene Fächer für Berufsorientierung fände ich problematisch, weil das die Zweiteilung in der Schule reproduzieren würde: Da gibt es den Beruf, und da gibt es die Allgemeinbildung. Es käme eher darauf an, Berufsorientierung als Teil allgemeiner Bildung und Berufe als einen Teil sozialer Praxis zu verstehen.

Sie sagen, das gehöre in das Fach PoWi. Man muss allerdings auch schauen, ob man immer neue Aufgaben in bestehende Fächer packen kann, ohne über Strukturen und Kapazitäten zu sprechen. Diese Frage wäre zu stellen. Ich glaube, man kann es nicht.

Auf der anderen Seite bin ich angesichts der Studentafeln, die wir haben, ein strikter Gegner des Schaffens neuer kleiner Fächer, egal wo. Man muss eher über größere Fächerkooperationen nachdenken als über weitere Kleinteilungen. Es gibt eine Studie der Uni Bielefeld, in der untersucht worden ist, wohin es führen würde, wenn man für jede

wissenschaftlich klar abgrenzbare Aufgabe, z. B. jede Wissenschaftsdisziplin, ein eigenes Fach einführen würde: Man käme in der Sekundarstufe I auf über 100 Fächer. Ich würde dafür plädieren, sich anzuschauen: Wie verknüpft man Berufsorientierung mit allgemeiner Bildung? Wie macht man das? Wie kann man das in Politik und Wirtschaft verankern – was aber nicht ausschließt, dass man Bezüge zu anderen Fächern, z. B. zu Deutsch, hat?

Zur Partizipation: Ich weiß, dass das irritierend ist. Es gibt diesen intuitiven Glauben, dass Partizipationserfahrungen in überschaubaren Alltagssituationen das Muster sind, nach dem man Demokratie lernt. Die Forschung besagt tatsächlich etwas anderes. Ich habe es schon einmal erwähnt: Ein Parlament funktioniert eben nicht wie ein Klassenrat. Es hat eine andere Handlungslogik. Im Klassenrat vertreten die Schüler ihre eigenen Interessen. Das ist konsensorientiert. Das parlamentarische System ist repräsentationsorientiert. Es hat organisierte Interessen. Das wissen Sie alle; darüber brauche ich Ihnen keinen Vortrag zu halten. Es gibt sozusagen auf der Ebene des politischen Systems andere Handlungslogiken als auf der Ebene der direkten sozialen Interaktion.

Das spricht nicht gegen Partizipation. Ich bin überhaupt nicht gegen Klassenräte. Es tut den Schülern gut, und es tut den Schulen gut. In den Schulen werden dadurch Konflikte auf vernünftige Weise gelöst. Das ist alles in Ordnung. Aber im Klassenrat lernt man nicht, wie ein Parlament funktioniert. Das ist der Punkt. Man kann sogar sagen – das zeigt sich tatsächlich in Studien –, dass das harmonistische Politikverständnis fördert: die Vorstellung, man müsse nur miteinander reden, dann ließen sich die Probleme schon lösen. Das ist in der Politik aber nicht immer so; das wissen Sie aus Ihrer eigenen Praxis besser als ich. Das spricht überhaupt nicht gegen die Partizipation – um es noch einmal deutlich zu sagen. Aber man muss wissen, wo die Grenzen sind und wo man das mit politischem Lernen im Sinne von Reflexion verknüpfen kann.

Könnten Sie mir zu der ersten Frage – Verknüpfung von Bildungstheorie und Selbst- und Mitbestimmung – noch einmal ein Stichwort geben? Ich war mir nicht ganz klar, wo Ihre Frage war.

SV Dr. Katharina Gerarts: Ich wollte um Ihre Einschätzung bitten. Sie haben ganz klar gesagt, Partizipation allein reicht nicht aus, um ein Verständnis dafür zu erlangen, wie Mitbestimmung in politischen Zusammenhängen funktionieren kann. Vor dem Hintergrund hätte ich von Ihnen gern eine Einschätzung des Vortrags, der zuvor gehalten wurde. Darin ist ganz konkret vorgestellt worden, wie Partizipation von Kindern in der Schule gelebt wird. Was hat das Ihrer Meinung nach für Effekte? Hinzufügen möchte ich: Ab welchem Alter kann so etwas wie politische Bildung tatsächlich in der Schule gelingen?

Herr Prof. **Dr. Sander:** Für mich sind das tatsächlich zwei verschiedene Dinge. Wenn Sie mich fragen, wie ich das fand: Ich fand das gut. Ich habe überhaupt keinen Einwand dagegen, dass Schulen so arbeiten, wie es heute Morgen vorgestellt worden ist, im Gegenteil.

Ich wäre aber mit dem Begriff „Demokratielernen“ in dem Kontext vorsichtiger. Ich glaube, man kann dadurch sehr gut lernen, wie soziale Beziehungen funktionieren und wie man Konflikte im Alltag reguliert. Das soll man auch. Es tut den Schulen gut, wenn man das macht. Aber man lernt deswegen noch nicht, wie komplexe demokratische

Systeme funktionieren. Das sind eine andere Handlungsebene und eine andere Handlungslogik.

Die Brücke zwischen beidem ist letzten Endes Politiklernen im Sinne der Reflexion von Politik. Auch politische Bildung im Sinne von Politiklernen kann schon in der Grundschule beginnen. Es gibt gute Studien, die zeigen, dass schon Sechsjährige relativ genau Vorstellungen von dem haben, was Sie als Abgeordnete so treiben, was die Bundeskanzlerin macht und worum es in der Politik geht. An diesen Schülervorstellungen können Sie im Sinne des Lernens über Politik schon ansetzen. Ich bin für eine Verknüpfung, warne aber davor, zu glauben, dass man allein durch Partizipationserfahrungen versteht, wie Politik und Demokratie funktionieren. Das ist offenbar nicht der Fall.

Abg. **Wolfgang Greilich:** Herr Professor Sander, ich bin mir nicht sicher, ob ich Ihre Antwort auf die Frage des Kollegen Merz zur Berufsorientierung richtig verstanden habe. Deswegen habe ich mich gemeldet. Ich habe verstanden – das ist mir auch unabhängig von Ihren Ausführungen klar –, dass politische Bildung auch etwas mit Vorbereitung auf die gesamte Lebenswelt und auf die Arbeitswelt sowie mit Beschäftigung mit der Arbeitswelt bzw. mit der Berufswelt zu tun hat. Darin sind wir uns wahrscheinlich einig.

Habe ich Sie richtig verstanden, dass Sie sagen, die Berufsorientierung müsse sich darauf begrenzen? Dann hätte ich allerdings die Frage an Sie: Wie soll man denn die Berufsorientierung im Sinne einer Orientierung auf eine an die schulische Laufbahn anschließende Berufsausbildung implementieren? Denn wenn wir den Begriff der Berufsorientierung nicht auf politische Bildung beschränkt sehen, sondern als konkrete Orientierung darauf, dass nach der Schule die Berufsausbildung beginnt und dann eine Entscheidung getroffen werden muss, auf die man möglichst auch vorbereitet sein sollte, dann verbergen sich hinter dem Begriff der Berufsorientierung auch Stichworte wie beispielsweise Berufsfelderkundung, durch die eine Berufswahl ermöglicht werden soll.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Ich habe noch eine Nachfrage. Sie haben bemerkt, es wäre natürlich okay oder gut, wenn alle Grundschulen so arbeiten würden wie die Langener Schule. Doch im Gegensatz zu den anderen Referenten, die hier vorgetragen haben, weisen Sie darauf hin, dass es auch einen bildungstheoretischen Anteil, eine Befähigung der Rechte und den Hinweis, dass sich das nicht mit dem Landtag oder Bundestag vergleichen lasse, braucht.

Die Erfahrungen von Herrn Merz und von mir aus unserer Tätigkeit als Bildungsreferenten sind die, dass solche Projekte sehr punktuell sind. Das schien auch die Evaluation eines Programms zu belegen, das etwas extern aufgesetzt ist. Ich kann nicht beurteilen, wie das Programm funktioniert hat. Ich weiß aber, dass außerschulische Bildung sehr projektbezogen funktioniert.

Kann ein Schlüssel zur Veränderung dieses Befunds in einer Steigerung des Niveaus der Demokratielernen-Kompetenz liegen, also darin, dass man darauf achten muss, dass es dauerhaft und täglich implantiert ist, dass es also eine Handlungsfrage ist, dass es tatsächlich gelebte Demokratie, dass es gelebte Mitbestimmungsprojekte gibt? Könnte das eine Antwort sein, damit wir beim nächsten Mal keinen solchen Forschungsbefund mehr sehen? Ich kann mir vorstellen, dass ein Projekt, das wir in der außerschulischen Jugendbildung machen, verpufft. Nach einem halben Jahr kann sich keiner mehr daran erinnern. Aber die dauerhafte Implantierung wäre eine spannende Frage.

Gab es noch weitere Fragen? – Dann haben wir die zwei Fragen von Greilich und von mir, und dann könnten wir Sie pünktlich entlassen.

Herr **Prof. Dr. Sander**: Wunderbar. – Da die Folie noch aufgerufen ist,

(Sander Folie „Chance – Grenzen Schule“)

nehme ich gleich darauf Bezug. Das BLK-Programm war nicht so punktuell. Die Schule, die sich vorgestellt hat, nahm am BLK-Programm teil. Dieses lief über sieben Jahre. Es setzt sich gewissermaßen fort.

Ich zitiere aus dem Abschlussbericht zur Evaluation des Programms den Halbsatz eines Kollegen, der mir sehr nahesteht. Letzten Endes musste er konzedieren:

Bei allen positiven Effekten, die das hat, es führt nicht zu besserem Demokratieverstehen.

Das ist das Problem bei der Geschichte.

Wenn man über die unterschiedlichen Handlungslogiken nachdenkt, kann man auch nachvollziehen, warum das so ist. Die Biedermann-Studie aus der Schweiz hat die Pisa-Daten ausgewertet – das hat auch eine große Rolle gespielt – und untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen der Partizipationserfahrung, über die die Schüler sprechen, und deren Demokratie- und Politikverstehen gibt. Das Ergebnis ist auch hier: Das gibt es einfach nicht. Es fördert es nicht. Es verhält sich neutral. Es schadet auch nicht. Ich meine, Partizipation ist sinnvoll für die Schulen. Wenn man aber will, dass Schüler Politik und Demokratie verstehen, darf man sich nicht allein auf Partizipation verlassen. Das ist die Botschaft, und das richtet sich keineswegs gegen die Partizipationsmodelle.

Berufsfeldorientierung: Was Ihre Frage zu PoWi anlangt, so gebe ich Ihnen recht. Vielleicht kam es durch die Frage, die Herr Abg. Degen davor gestellt hat, zu dem Missverständnis, es ginge quasi um das Fach. Ich sehe die Art von Berufsfeldorientierung, für die Sie plädieren, als eine schulische Aufgabe, jedoch weniger als eine fachliche Aufgabe. Ich sehe das, was Sie ansprechen, eher in dem Bereich Praktika und deren Begleitung oder auch Schülerfirmen und deren Begleitung. Ich würde mir jedoch nicht ein Fach „Berufsfeldorientierung“ wünschen. Vielmehr muss man schauen, was über Schul- und Unternehmenskooperation gemacht werden kann, wie man im Bereich von projektorientierten, beratungsorientierten anderen Angeboten Verbindungen herstellen kann. Ich wollte lediglich dafür plädieren, dass es nicht sinnvoll ist, neue kleine Fächer zu schaffen. Mit Blick auf die Fächerstruktur der Schule würde für mich die Frage, was eigentlich berufliches Leben, berufliches Handeln heißt, in den Bereich von PoWi gehören. Denn da geht es um Gesellschaft und Zusammenleben. Beruf ist eine Form von sozialem Handeln. Dies schließt aber nicht aus, dass man über den Fachunterricht hinaus eine Menge tun kann.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet**: Wenn das alle Fragen waren, haben wir Sie noch rechtzeitig verarztet, Herr Professor, und Sie schaffen es, zu Ihrem Folgetermin zu kommen. Ich bedanke mich im Namen des Hauses und der Mitglieder für Ihren Vortrag.

(Beifall)

Herr **Prof. Dr. Sander**: Ich danke Ihnen.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet**: Nun kommt Herr Professor Wiater. Haben wir hier auch irgendetwas zeitlich zu beachten? – Nein.

Ich möchte noch kurz einen organisatorischen Hinweis geben. Wir haben vorn eine schriftliche Stellungnahme der Landesschülervertretung ausliegen. Ich bitte Sie, sich diese noch zu Gemüte zu führen. Denn die Schülervertretung hat gewünscht, nach dem letzten Experten eine kurze mündliche Stellungnahme abgeben zu dürfen. – Frau Appuhn, Sie kommen nach dem letzten Experten dran. Sie sind nicht vergessen. – Für all diejenigen, die vorab schon einmal die schriftliche Stellungnahme – diese ist üblicherweise etwas länger als die mündliche; bei der mündlichen werden die wichtigsten Schwerpunkte eher pointiert vorgetragen – lesen möchten, liegt diese vorn aus.

Herr Professor Wiater, Ihnen gehört jetzt die Bühne.

Herr **Prof. Dr. Dr. Wiater**: Meine Damen und Herren, auch ich möchte mich zunächst bedanken für die Einladung, vor Ihnen vortragen zu dürfen. Von Haus aus bin ich Schulpädagoge an der Universität in Augsburg. Aufgrund des Fragenkatalogs habe ich mich dazu entschieden, Ihnen die Fragen schriftlich zu beantworten und Ihnen eine Gliederung meines Vortrags mitzugeben. Ich habe keine Powerpoint-Präsentation mitgebracht. Ich mache das immer seltener, seit die LMU in München eine empirische Studie vorgelegt hat, wonach Zuhörer in der Regel aufmerksamer sind, wenn man keine Powerpoint-Präsentation, die zu Teilen vorgelesen werden muss, mitbringt.

(Vereinzelt Heiterkeit)

Ich habe mich also entschieden, keine Powerpoint-Präsentation mitzubringen. Daher wird es nun in der Mittagszeit ein bisschen anstrengender. Alles, was ich vortrage, können Sie aber stichwortartig mit- oder nachlesen.

Zwei Dinge verbinden mich mit Herrn Kollegen Sander. Das erste ist: Auch ich setze bei einem bildungstheoretischen Aspekt an, um die Fragen zu beantworten. Das zweite ist: Ich gehe auch nicht auf die 13 Fragen ein, sondern habe mir aus diesen 13 Fragen einen grundsätzlichen Vortrag zusammengestellt.

Dieser enthält drei Aspekte. Zum einen beginne ich mit den Begriffen „Selbstbestimmung“ und „Mitbestimmung“. Ich kläre sie, kläre, woher sie kommen und was sie bedeuten. Ich gehe zweitens auf die Möglichkeiten ein, die sich in der Schule für solche Formen der Selbstbestimmung und Mitbestimmung ergeben. Drittens werde ich dann von den Grenzen sprechen, die Selbstbestimmung und Mitbestimmung in der Schule haben.

Zunächst also zum ersten Punkt, zur Begriffsbestimmung: Bei dem Begriff „Selbstbestimmung“ fühlen wir uns zunächst in das Aufklärungsjahrhundert zurückverwiesen. Es ist ein Thema, das Kant – er wurde eben schon erwähnt – in der kleinen Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, die er herausgegeben hat, eigentlich sehr prägnant beschreibt. Er schreibt:

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit.

Darunter versteht er, dass jeder es wagen soll, seinen Verstand selbst zu benutzen. Damit sind wir bei Mündigkeit als einem seit der Aufklärung zentralen Zielpunkt aller Erziehung. Ob sie nun im Elternhaus, in der Schule oder außerschulisch erlangt wird, ist dabei dahingestellt. Das ist egal. Es geht darum, dass der Einzelne im Laufe seiner persönlichen Entwicklung mündig wird.

Zu dieser Mündigkeit gehören in der Fachliteratur drei Faktoren: einmal die Selbstbestimmung – da sind wir bei unserem Thema –, zum Zweiten die Eigenverantwortung und schließlich die Reflexivität, das heißt, die Fähigkeit des Menschen, sich seines Verstands selbstständig zu bedienen.

Wenn in der damaligen Zeit neben dem Begriff der Mündigkeit auch der Begriff der Autonomie geprägt wird – er wird bis heute häufig auch in der Debatte um Selbstbestimmung verwendet –, dann nicht in dem Sinne, dass jeder tun und lassen kann, was er will, dass er also nicht durch irgendwelche Grenzen in seiner eigenen Einstellung beeinträchtigt werden soll, sondern im Sinne der griechischen Wortkombination aus autos – selbst – und nomos – das Gesetz. Er bindet sich also mit seiner Selbstbestimmung an ein Gesetz. Selbstbestimmung ist somit etwas anderes als die Durchführung willkürlicher oder eigensinniger Vorstellungen.

Kommen wir zum Begriff „Mitbestimmung“, der die Wissenschaftsgeschichte etwas später befasst hat, der also eher in das 19. Jahrhundert hineinkommt und der die Regelung der einen selbst betreffenden Dinge als Forderung erhebt. Das, was mich persönlich angeht, das soll ich auch mitentscheiden und mitbestimmen dürfen.

Bei der Mitbestimmung handelt es sich mehr um einen politischen, einen gesellschaftlichen Begriff, der in der Pädagogik auch zu der Zielformulierung „Emanzipation“ geführt hat. Emanzipation – das ist interessant – war ursprünglich ein Rechtsbegriff aus dem römischen Recht. Damit war gemeint, dass der dreizehnjährige Sohn in einem römischen Haus aus der Vorherrschaft des Vaters entlassen wird und auf sich allein gestellt ist, für sich allein verantwortlich ist. Diese Vorstellung prägt den Emanzipationsbegriff bis heute. Es geht nämlich darum, sich aus einschränkenden Rahmenbedingungen zu befreien.

Eben war die Rede davon, dass wir das ganze Thema bildungstheoretisch fundieren müssen. Dem stimme ich zu und verweise auf den wohl bekanntesten deutschen Schulpädagogen und Didaktiker, nämlich auf Wolfgang Klafki. Alle, die einmal mit Lehramt zu tun hatten, verbinden mit dem Namen etwas. Er ist auch bis ins hohe Alter hinein Wissenschaftler in Marburg gewesen.

Sein Ziel von Bildung ist Emanzipation. Unter dieser Emanzipation versteht er Selbstbestimmung, Mitbestimmung – beide Begriffe haben wir hier zur Grundlage – und Verantwortung für andere, das heißt also Solidarität.

Wenn es um die Frage geht, wie man diese Dinge ganz gut erlernen kann, sind wir zurückverwiesen auf die Zeit der Reformpädagogik. Jeder, jede von Ihnen verbindet mit dem Namen John Dewey und der Projektidee etwas, nämlich Learning by Doing, also die Vorstellung, dass man Dinge erfolgreich lernen kann, wenn man sie auch tatsächlich ausführt.

Wenn wir heute anthropologisch argumentieren – auch dieser Gedanke ist von meinem Vorredner schon angedeutet worden –, dann sind wir weit über die klassische Unterscheidung „Erbe/Umwelt“ hinaus und sehen die Entwicklung eines Menschen als Ko-Konstruktion. Er hat immer einen Eigenanteil am Zustandekommen seiner Persönlichkeit, aber dieser Eigenanteil ist immer eingebettet – deshalb das „Ko-“ – in das Umfeld, die Umgebung, die ihm bestimmte Deutungsmuster, bestimmte Kommunikationsmuster, Verhaltensmuster anträgt, mit denen er sich auseinandersetzt. Er muss sie nicht übernehmen. Er kann sich auch anders entscheiden. Es ist aber eine Ko-Konstruktion.

Hier schlage ich schon eine Brücke. Ich bin in meinem Vortrag jetzt etwas vorsichtiger hinsichtlich der Frage, ob man Demokratie erlernen kann oder nicht. Das BLK-Projekt ging ja einmal davon aus. Wahrscheinlich müssten Sie nach dem, was wir gerade gehört haben, sich bei allen Stellen in meinem Text, an denen ich „Demokratie“ geschrieben habe, „Partizipation“ denken.

Wenn ich jetzt also davon ausgehe, dass Entwicklung eine Ko-Konstruktion ist, und wenn ich will, dass die Kinder, die Jugendlichen, die insbesondere bei Ganztagschulen einen hohen Anteil ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen, Selbstbestimmung und Mitbestimmung erlernen, dann muss ich die Schule in der Tat mit einer demokratischen Kultur versehen, damit die Kinder und Jugendlichen dort auch solche Erfahrungen zumindest in der Partizipation und im sozialen Verhalten machen können.

Ich fasse den ersten Punkt noch einmal zusammen: Selbstbestimmung und Mitbestimmung sind ganz zentrale Elemente eines bildenden Lernens in der Schule im Unterschied zu einem auf Rezeption und Nachahmung ausgerichteten Lernen. Sie sind notwendig aus dem Verständnis von Selbstbestimmung und Mitbestimmung heraus, weil das, worüber entschieden wird, möglichst auch meine Beteiligung haben sollte, wenn es mich betrifft. Sie sind für das Lernen und Behalten wichtig. Learning by Doing ist eine ganz effektive Form des Behaltens und Lernens in der Schule. Selbstbestimmung und Mitbestimmung stärken das, was eben auch auf der Folie stand, nämlich die Selbstwirksamkeitserfahrungen. Das konnten wir auch bei der Schulklasse heute früh feststellen. Sie sind eine Folge der demokratischen Gesellschaft, in der Haltungen, Handlungen und Lebensformen erlernt werden sollen.

Das bedeutet für die Schulen die Forderung nach einer Schulentwicklung im genannten Sinn. Eine solche Schulentwicklung kann wie in dem ersten Vortrag, den wir gehört haben, ganz wesentliche Impulse gezeigt bekommen.

Wie kann das praktisch aussehen, wenn wir eine solche demokratische Schulkultur umsetzen möchten?

Damit komme ich zum zweiten Aspekt meines Vortrags, nämlich den Möglichkeiten, die es gibt. Die Möglichkeiten, die die Schulen, die Bildungseinrichtungen haben, sind sehr zahlreich. Man kann sie danach unterscheiden, ob wir auf den Unterricht, also den Unterrichtsalltag, auf den Schulalltag, also die Schule, oder auf den Kontext der Schule schauen.

Schauen wir auf den Unterricht. Sie haben im ersten Beispiel eine Fülle solcher Möglichkeiten schon präsentiert bekommen, die der Unterricht hat, nämlich die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern bei der Planung und Gestaltung von Unterricht. Hinzu kommen eigenverantwortliche Lernzeiten, was eben als Projektidee genannt worden ist. In der Praxis meint dies schülergesteuerten Unterricht, dass also Schüler im Unterricht Zeit

bekommen, um sich einem Thema zuzuwenden, das sie selbst entscheiden, mit eigenen Möglichkeiten bearbeiten und den anderen vor der Klasse präsentieren.

Stationentraining, Workshops, Projekte, offene Lernformen sind bereits genannt worden. Man kann hier noch einige ergänzen, wie beispielsweise eine gerechte Leistungsfeststellung ohne Druck oder Diskriminierung, Bewertungsgespräche auf der Grundlage einer Fremdeinschätzung des Lehrers mit einer Selbsteinschätzung des Schülers, eine Orientierung der Lerninhalte und Lernziele an den Interessen und Bedarfen der Schülerinnen und Schüler. Wenn wir das Ganze noch spiegeln auf die neuen Medien, dann wären Blended-Learning-Formen, E-Learning-Formen, E-Portfolios Möglichkeiten, die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler für den Unterricht zu nutzen. Diese Beispiele habe ich auch in der schriftlichen Stellungnahme bei der Beantwortung der entsprechenden Frage aufgeführt.

Auf der Schulebene erinnere ich nur an das, was bereits erwähnt worden ist, also den Klassenrat, das Parlament, SMV-Projekte, Service Learning, Aktivitäten des Schullebens, Streitschlichterbüros, Mediatoren, Krisenbewältigungsteams oder auch Projekte wie Schule als „gerechte Gemeinschaft“ bis hin zur Zertifizierung der Schule als Schule, die sich an demokratischen Erfahrungen und Erlebnissfeldern orientiert.

Auch aus dem Kontext der Schule wurde schon manches genannt: die Kooperation mit der Kommune – dazu gab es auch Rückfragen –, der Landtag, wofür wir heute ein Beispiel gefunden haben, Fallanalysen, Medienproduktion, Kinderrechte oder das bürgerschaftliche Engagement von Schülerinnen und Schülern während der Zeit, in der sie zur Schule gehen.

Bewährt haben sich diese Beispiele, wenn das Engagement der Schülerinnen und Schüler anhält. Wir haben hier hoch engagierte Schüler gehabt. Aus Kenntnis der Schulen – ich kenne nicht die Schulen in Hessen, aber die in Bayern – weiß ich, dass nicht alle so sind. Diese Beispiele haben sich bewährt, wenn das Engagement der Schülerinnen und Schüler anhält, wenn die Lehrkräfte selbst dieses Engagement für wichtig halten und wenn es, wie erwähnt, eine demokratische Schulkultur gibt, in der die Anerkennung der Kinder und Jugendlichen, Mitwirkung, Selbstwirksamkeit gegeben sind und auch Verantwortungsübernahme funktioniert.

Es hat sich aber auch herausgestellt, dass diese Möglichkeiten nur dann schulisch erfolgreich sind, wenn es ein ausgewogenes Verhältnis von einem lehrergesteuerten Unterricht, der nicht identisch ist mit einem Frontalunterricht – ich bin gern bereit, gleich noch zu erklären, worin die Unterschiede liegen –, und Phasen des eigenverantwortlichen Lernens gibt. Die Schule wird ihren gesellschaftlichen Auftrag nie erfüllen können, wenn dieses Verhältnis nicht ausgewogen ist. Gerade die Inklusionsthematik, über die wir heute diskutieren, zeigt uns, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Förderbedarf in freien, offenen Lernformen massiv überfordert ist. Das möchte ich als Klammerbemerkung hinzufügen.

Dies ist also ein Thema der Schulentwicklung, das in allen Bereichen umzusetzen wäre, also auf der Ebene der Schulaufsicht, der Schulform, der Einzelschule, der Jahrgangsstufe, der Klasse usw.

Damit komme ich zum dritten und letzten Punkt meines Vortrags, zu den Grenzen. Diese Grenzen finden Sie in dem, was ich zusammengestellt habe, als Spiegelstriche.

Ich beginne mit verfassungsrechtlichen Grenzen. Damit ist gemeint, dass sich das Demokratieprinzip von Artikel 20 des Grundgesetzes auf das staatliche Ganze bezieht, nicht aber auf einzelne Subsysteme dieser Gesellschaft. Die Schule bzw. das Bildungswesen ist ein Subsystem der Gesellschaft. Binnendemokratische Strukturen in den Schulen, die zur Qualitätsverbesserung sinnvoll sind – all das, was wir heute Morgen gesehen und gehört haben –, sind keine Demokratie im verfassungsrechtlichen Sinn.

Was wir dort machen, das ist aus qualitätsorientierten, aus lernorientierten, aus sozialverhaltensorientierten Gründen heraus eine quasi symmetrische Kommunikation, von der jeder, der hier sitzt, weiß, dass diese Kommunikation nur quasi symmetrisch ist und nie etwas anderes sein kann. Denn Lehrerinnen und Lehrer könnten eigentlich nach Hause gehen, wenn die Schüler sich das alles selbst aneignen könnten und alles schon besser wüssten. Das halte ich für wichtig. Es gibt eine strukturelle Unterlegenheit von Schülern und Eltern.

Schulen sind auch keine – das muss ich hier niemandem sagen – Selbstverwaltungseinheiten. Wir haben nur eine Teilautonomie in den Schulen. Diese ist gerade in Hessen hart erkämpft worden, weil die Autonomiebestrebungen viel größer, viel umfangreicher waren. Man hat sich dann in der bundesrepublikanischen Diskussion auf eine teilautonome Lösung für die Schulen verständigt.

Der zweite Punkt betrifft die Verbindlichkeit von demokratisch gefundenen und formulierten Schulprogrammen in der Einzelschule. Hier geht es um die Fragen: Welche Funktion und Rolle können Mehrheitsbeschlüsse in einer Einzelschule haben? Welchen Handlungsspielraum müssen sie eröffnen, damit Schule sich auch weiterentwickeln kann, vielleicht mit kreativen, mit unkonventionellen Ideen, auch wenn ein solcher Mehrheitsbeschluss ergangen ist? Deshalb macht es guten Sinn, solche Schulprogramme für ein Jahr festzulegen, um dann eine neue Diskussion in Gang zu bringen.

Es gibt Bereiche, in denen wir in den Schulen überhaupt keinen Handlungsspielraum haben, nämlich dann, wenn Beschlüsse in den Schulen gefasst würden, die verfassungsrechtlich bedenklich wären oder den Schulgesetzen widersprechen würden. Denkbar wäre, dass die Einzelschule mehrheitlich etwas verabschiedet, was vom Schulgesetz nicht gedeckt wäre. Wir haben keine Freiheitsmöglichkeiten, die Schulen so zu machen, wie Mehrheiten das unbedingt wollen. Bei bestimmten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussionen gibt es nur ein Richtig oder Falsch. Sie können nicht darüber beschließen lassen, ob Physik so oder so aussehen sollte. Vielmehr geben die fachwissenschaftlichen und abzuleiten davon auch die fachdidaktischen Aspekte vor: So ist es heute im Sinne der Fachwissenschaft, oder so ist es nicht.

Es kann auch nicht darum gehen – die Frage ist eben auch gestellt worden, aber ist dann, weil Fragen oft mehrere Teilfragen enthalten, nicht beantwortet worden –, dass Einzelne, die rhetorisch besonders geschickt und gewandt sind, ihre eigenen Interessen wahrnehmen und sich durch Mehrheitsabstimmung dafür die Legitimation holen. Das ist auch ein Punkt, den man beachten muss. Die Frage ist hier im Raum gestellt worden an die Referentin am Anfang. Sie ist auch gestellt worden im Hinblick auf die Kinder mit Migrationshintergrund. Da wäre z. B. die Frage zu stellen, ob hier nicht wegen besonderer Situationen auch besondere Möglichkeiten eröffnet werden müssten, um diesen besonderen Situationen gerecht zu werden.

Ich komme nun zum nächsten Punkt. Ich erinnere mich gern an meine Schulzeit, weil ich jahrelang Klassensprecher, Schulsprecher war, ich habe alles Mögliche gemacht, war Fachschaftssprecher, bin dann aber doch nicht in die Politik gegangen.

(Abg. Gerhard Merz: Das unterscheidet Sie von 90 % aller Fachschaftsmitglieder.)

Bei Langzeituntersuchungen ist es ungeheuer schwierig, empirische Untersuchungen anzufertigen. Langzeituntersuchungen haben das Problem, dass die Variablen nicht mehr kontrolliert werden können. Am Ende der Schulzeit könnte man durchaus durch Befragungen feststellen, ob man an demokratischen Prozessen interessiert ist, ob man daran interessiert ist, sich demokratisch zu engagieren usw. Die Antwort, die dann gegeben wird, hält im Erwachsenenalter nicht unbedingt durch. Durch biografische Verwerfungen, auch durch biografische Umorientierungen kann das alles ganz anders laufen. Das ist das Problem empirischer Untersuchungen, die über einen langen Zeitraum laufen.

Ich wollte damit nur sagen, dass Beschlüsse, die in den Schulen gefasst werden, Konsense oder Kompromisse, auch dann über einen längeren Zeitraum konsequent umgesetzt werden können, wenn das Personal, das damals die Beschlüsse gefasst hat, nicht mehr in diesen Gremien ist. Das ist in den Schulen ein Riesenproblem. Die ganze Problematik, die wir im Zusammenhang mit den Protesten gegen den Bachelor- und den Masterstudiengang hatten in der Zeit, als ich Vizepräsident für „Studium und Lehre“ in Augsburg war, und die uns mehrere Semester begleitete, lag darin, dass die studentischen Vertreter nach einem Semester, spätestens aber nach einem Jahr wechselten und sich die Nachfolgenden dann nicht mehr mit den Beschlüssen ihrer Vorgänger verbunden fühlten.

Wenn wir solche Mitbestimmungslösungen in den Schulen haben, passiert in der Regel dasselbe. Dann wird das, was beschlossen worden ist, bei wechselnder Gremienzusammensetzung über einen längeren Zeitraum ein Problem. Es würde aber heißen, dass ich mich an diese Verpflichtungen, die eingegangen worden sind, auch dann halten muss, wenn ich sie selbst nicht eingegangen bin.

Nächster Punkt: die Funktionen der Schule. Die Schule ist eine gesellschaftliche Einrichtung. Diese Gesellschaft stellt Erwartungen an die Schule. Sie muss etwas für die Gesellschaft leisten, was man Funktionen der Schule in der Gesellschaft nennt. In der Regel sind das Qualifikation, Sozialisation, Personalisation, Enkulturation, Selektion und heute auch noch Inklusion.

Diese Funktionen, die die Schulen leisten sollen, sind eigentlich nicht verhandelbar. Sie sind in der Umsetzung verhandelbar, aber nicht als Funktionen. Das hat zur Folge, dass es Eingrenzungen gibt, dass die Schülerinnen und Schüler auch Dinge lernen müssen, für die wir in den Schulen keine Mehrheiten bekämen. Da brauchen Sie nur darüber nachzudenken, wie die Antwort ausfiele, wenn man Schüler abstimmen ließe, ob Mathematik vier Stunden oder fünf Stunden unterrichtet werden soll. Ich bediene mich lediglich eines klassischen Vorurteils, das sich permanent in der Presse wiederholt.

(Abg. Gerhard Merz: Ergebniswert zwei! Wie bei der Mehrwertsteuer, bloß anders!)

Aufgrund der Funktionen, die die Schule für die Gesellschaft erfüllt, gibt es also Eingrenzungen für die Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung durch Schüler oder Eltern.

Darüber kann man diskutieren, aber zunächst einmal gibt es bestimmte Inhalte, die erfüllt werden müssen. Hinzu kommt, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zur Mündigkeit befinden. Das heißt, wir können nicht davon ausgehen, dass sie in der

ersten Klasse schon mündig sind. Sie sollen vielmehr auf dem Weg durch die Schule Erfahrungen sammeln, die sie selbstständig, eigenverantwortlich, reflexiv machen.

Ein letzter Punkt – dieser wird nicht gern gehört –: Wir fahren in der Diskussion eigentlich sehr stark ab auf kooperative Lernformen und gehen davon aus, dass diese besser sind. Lesen Sie die Literatur, lesen Sie die Fachzeitschriften, dann finden Sie im Moment doch eine uneingeschränkte Zustimmung zu kooperativen Lernformen.

Es gibt aber empirische Untersuchungen amerikanischer Universitäten aus den letzten Jahren, die zeigen, dass beispielsweise kreative Ideen und unkonventionelle Problemlösungsvorschläge nicht in Gruppen, sondern besser in individuellen Lernformen hervorgebracht werden. Es ist klar, warum das so ist. Denn Gruppen haben bestimmte Formen und Aufgaben und müssen zu einem Konsens führen. Je ausgefallener, würde ich einmal sagen, eine Idee in einer Gruppe ist, desto seltener ist sie mehrheitsfähig. Sie kann aber aufgrund der Art, wie ausgefallen sie ist, die beste Lösung eines Problems sein. Man muss also auch etwas kritisch mit den gängigen Vorstellungen zu Selbstbestimmung bzw. Mitbestimmung in kooperativen Formen umgehen.

Ich komme zum Schluss. Dann ist meine Zeit auch schon vorbei. Es braucht also neben den offenen selbst- und mitbestimmenden Unterrichtsformen unbedingt auch lehrergesteuerte Formen von Unterricht, erst recht dann, wenn es, wie Franz Weinert, ehemals vom Münchner Max-Planck-Institut, einmal gesagt hat, um den Erwerb intelligenten Wissens geht. Damit ist nun nicht kognitives Fakten- und Detailwissen gemeint. Vielmehr hat er es umschrieben als ein „wohlorganisiertes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbarem“ Basiswissen und -können. Wir können also auch sagen: Grundlagenwissen ist weder durch Selbstbestimmung noch durch Mitbestimmung zu bestimmen. Basiswissen und -können müssen vielmehr in der Schule erreicht werden.

Der nächste Punkt ist, was ich eben schon kritisch angemerkt habe, dass das Bild von den Schülerinnen und Schülern, als wären sie selbstverständlich bereit, sich im Sinne einer demokratischen Erziehung zu verhalten, auf weite Strecken unrealistisch ist. Dies darf ich einmal als Fazit der vielen Schulhospitationen, die ich in den letzten Jahren gemacht habe, nennen.

Das heißt nicht, dass wir nicht demokratische Verhaltensweisen in der Schule einüben müssten, dass Lehrkräfte sie nicht auch konsequent einfordern müssten und dass durch Vereinbarungen, Verträge und all die Formen, von denen eben die Rede war, ein soziales Miteinander, ein verantwortliches, eigenverantwortliches Denken und Handeln in der Schule nicht praktiziert werden müsste.

Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit. Jetzt haben Sie nichts zum Lesen gehabt. Sie konnten nur zuhören. Danke.

(Beifall)

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Die erste Wortmeldung ist von Herrn Böttcher. Gibt es noch weitere Fragen und Wortmeldungen?

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher:** Herzlichen Dank, Herr Wiater. – Die Auswahl der Sachverständigen in der Enquetekommission – davon gehe ich jedenfalls aus – ist nicht ganz

zufällig. Ich denke, wir wissen, wen wir jeweils einladen. Jetzt haben wir hier sozusagen zwei Vertreter gehört, die von unterschiedlichen bildungspolitischen Positionen aus eingeladen worden sind, und wir können hier einen bemerkenswerten Konsens feststellen. Ich denke, das sollten wir einmal doppelt unterstreichen.

Erstens haben beide Experten, beide Bildungswissenschaftler deutlich gemacht, dass wir eigentlich über Schule – ich darf das vielleicht so sagen –, über die bildungstheoretische Fundierung der Schule noch einmal neu nachdenken müssen. Ich denke, dass das auch insbesondere vor der aktuellen Entwicklung seit PISA 2000/2001 dringend nötig ist. Denn die externen Erwartungen, von denen Herr Sander vorhin gesprochen hat, können sich so zusammenfassen lassen: Aufsteigen beim PISA-Ranking. Ich denke, Sie bekommen alle mit, dass Frau Wanka regelmäßig sagt, wie toll die Bildungspolitik gehandelt habe und dass wir wieder ein paar Plätze nach oben geklettert seien. Dabei vergisst sie völlig, dass der Anteil der Risikokinder immer noch bei fast 25 % liegt. Aber das soll das Thema nicht sein. Angesichts von PISA-Ranking, gesteigerten Erwartungen, Prüfungsdruck, Vergleichsarbeiten, Zentralabitur, Zertifizierungsdruck auf die Schullandschaft usw., denke ich, ist die bildungstheoretische Debatte, die Frage, wozu Schule eigentlich da ist, auch für eine Kommission wie diese hier zentral. Ich hoffe, dass man da einen Konsens finden kann und das Thema vielleicht einmal ein bisschen stärkt.

Der zweite Konsens, den ich herausgehört habe, ist, dass beide festgestellt haben, dass der Demokratiebegriff in dieser Kommission vielleicht noch ein bisschen anders erarbeitet werden müsste. Soziales Lernen ist ungleich Demokratielernen. Das habe ich von beiden gehört. Der Demokratiebegriff erschöpft sich nicht in Partizipation. Partizipation geht auch ohne Demokratie.

Dann erinnert mich das daran, dass wir hier in der Kommission eigentlich auch noch einen dritten Begriff hatten, der ständig unklar und wabernd blieb, nämlich den der Bildungsgerechtigkeit. Vielleicht sollten wir tatsächlich die drei Aspekte Demokratie, Gerechtigkeit und Bildungstheorie als Gegenstand einer querdenkenden Veranstaltung innerhalb der Kommission machen. Das wäre mein Vorschlag.

Als Empiriker möchte ich abschließend noch sagen, dass man das, was Sie, Herr Wiater, zum Schluss über Lernen gesagt haben, unterstreichen kann. Nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, auch in der Sozialpsychologie und in der Managementforschung ist klar, dass kooperative Lern- und Arbeitsformen nicht immer zum besten Ergebnis führen. Instruktionsunterricht ist auch für bestimmte Schülerschaften besser als für andere. Auch da muss man schauen, für wen welche Methode angemessen ist. Da sind wir völlig d'accord. – Danke schön.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Herr Professor Radtke.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Ich kann mich dem unmittelbar anschließen. Als jemand, der diese erziehungswissenschaftlichen Debatten in den letzten Jahren intensiv verfolgt hat, war ich eigentlich auch überrascht. Herr Sander hat von einer Renaissance des Bildungsbegriffs gesprochen. Ich glaube, das war mehr eine Hoffnung als eine Realität.

Sie haben jetzt noch einmal eine bildungstheoretische Begründung für politische Bildungsprozesse mit den Stichworten Selbst- und Mitbestimmung geliefert. Da ruft man den Kant auf, da ruft man den ganzen neuhumanistischen Idealismus auf, und dann steht man aber doch vor einer empirischen Realität, in der der Bildungsbegriff seit 2000

– sagen wir einmal seit dem Lissabon-Prozess, als die EU beschlossen hat, die wettbewerbsfähigste Region der Welt zu werden –, die Bildungspläne, die wir hier schon verhandelt haben, und alle anderen Vorzeichen für schulische Arbeit sich an ganz anderen Begriffen orientieren, nämlich an dem Kompetenzbegriff. Wir haben eine Output-Orientierung der Schulen, das heißt im Klartext und mit Ihren Worten gesprochen, eine Funktionalisierung für von außen gesetzte Zwecke, die kleinschrittig abgefragt werden. Bildungsstandards sind dafür nur ein Element.

An dieser Stelle muss man fragen: Wie halten wir eigentlich diesen Widerspruch aus, dass wir als Erziehungswissenschaftler, als Pädagogen, also als jemand, der sich Gedanken darüber macht, wie es sein soll, zum Kantschen Bildungsideal – Sie haben Kant noch einmal ausführlich zitiert – eines autonomen, urteilsfähigen Individuums zurückkehren möchten, gleichzeitig aber feststellen, dass nicht nur an den Schulen, sondern mittlerweile auch an den Hochschulen, an den Universitäten die Realität eine ganz andere ist?

Im zweiten Teil Ihres Vortrags haben Sie gesagt, dass die Schule äußere Erwartungen zu erfüllen hat. Da bin ich mit Ihnen d'accord. Das ist so. Aber gleichzeitig müssen wir uns Gedanken darüber machen, was relative Autonomie heißt. Die Pädagogik hat sich in den letzten fünfzig Jahren darauf verständigt, dass sie über relative Autonomie agiert. Was heißt denn relative Autonomie? Da ist nicht nur eine bildungstheoretische Begründung möglich, sondern auch eine professionstheoretische Begründung. Professionstheoretisch heißt in dem Fall, die Erwartungen, die von außen an die Schule gestellt werden, müssen in der Schule von den dafür berufenen Professionellen kleingearbeitet werden. Die entscheiden darüber, wie das gemacht wird.

Im Augenblick haben wir aber die Situation, dass bis in die operative Logik der Schule und des Unterrichts hinein von außen vorgeschrieben wird, wie zu verfahren ist. Das wäre mein Monitum, das ich hier zur Diskussion stellen würde.

Herr Prof. **Dr. Dr. Wiater**: Soll ich etwas dazu sagen?

Vors. Abg. **Marcus Bocklet**: Wenn Sie wollen.

Herr Prof. **Dr. Dr. Wiater**: Gern. – Zunächst einmal möchte ich sagen, dass ich berufsbedingt die gesamte Entwicklung des Bildungswesens und der Bildungspolitik in der Bundesrepublik seit den Siebzigerjahren auch wissenschaftlich betrachte. Ich habe damals über die Curriculumreform promoviert. Insofern durchschaue ich diese ganzen Dinge.

Nachdem die Curriculumreform zu Ende gegangen war und ein paar Jahre kein Alternativkonzept erarbeitet wurde, knüpfen wir mit der Vorstellung von den Kompetenzen und den Bildungsstandards jetzt im Prinzip wieder nahtlos an das Ende der curricularen Didaktik an. Denn da war das alles auch schon einmal angedacht worden. Das heißt jetzt nur Kompetenzen und nicht Qualifikation und hat ein paar Differenzierungen, die es damals nicht gab.

Jetzt stehen wir aber vor dem Problem, dass uns auf der einen Seite Leistungserwartungen vorgehalten werden, die sich durch Tests auch belegen lassen. Das ist der eine Gedanke. Diese Form der empirischen Bildungsforschung verwendet zwar den Begriff „Bildung“, aber nicht in dem Sinne, wie er geistesgeschichtlich in Deutschland und

dann bis in die Nachkriegszeit der Bundesrepublik zugrunde gelegt worden ist. Was da mit Output gemeint ist, hat mit Bildung nichts zu tun. Denn Bildung ist in der Tat die Entfaltung einer Persönlichkeit. Die geht nicht ohne kognitives Wissen. Das heißt, die kognitiven Potenziale müssen auch entfaltet werden. Das ist ganz klar. Aber die Persönlichkeitsbildung besteht nicht ausschließlich aus Wissen.

Jetzt kommen wir zu der schwierigen Situation, dass die Schulen durch die internationalen Vergleichsstudien heute gezwungen werden, bestimmte Standards anzustreben, und dass sie auf der anderen Seite – das ist mir gleichzeitig wichtig – aber beachten müssen, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen dadurch keinen Schaden nimmt. Das ist ein ganz wichtiger Punkt in meinen Augen. Auf der eine Seite muss ermöglicht werden, dass jeder das, was er drauf hat, was er an Potenzialen hat, entfalten kann. Das gilt auch für die kognitiven Potenziale. Dafür braucht es herausfordernde Aufgabenstellungen. Gleichzeitig dürfen die Kinder und Jugendlichen dabei aber keinen gesundheitlichen oder wie auch immer gearteten Schaden nehmen. Das heißt, wir können nicht die Orientierung an diesen Bildungsstandards zum alleinigen Ziel machen. Denn dann kommt das, was in Amerika schon längst ist, dass einfach nur auf die Tests vorbereitet wird. Das ist vielleicht noch Lernen, mehr aber auf keinen Fall.

Das ist der eine Punkt, den man dazu sagen müsste. Dass diese Orientierung der Schulen der Bundesrepublik natürlich auch eine Leistungsförderung aller Potenziale und Dispositionen, die die Kinder und Jugendlichen haben, nötig macht, zeigt die gesellschaftliche Situation der nächsten Jahrzehnte. Wenn Sie bedenken – ich bringe nur eine Zahl –, dass es in einem Jahrgang etwa 1 % bis 2 % hochleistender bzw. hochbegabter Kinder – ich mag den Begriff „Hochbegabung“ nicht zu sehr – gibt, und wenn Sie dann die Zahl der Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik in Relation zu denen in Indien, China oder in anderen Staaten, die wirtschaftlich gerade erst kommen, setzen, dann erkennen Sie, wie nötig es ist, dass die Bundesrepublik die Leistungspotenziale fördert. Fördern heißt auch Forderungen stellen, also auch herausfordern. Aber das bringt uns allemal nichts, wenn die Kinder oder Jugendlichen dabei gesundheitliche, psychische oder sonst was für Schäden erleiden. Das ist also ein Spagat der Schulen.

Einen letzten Punkt möchte ich noch anführen. Ich habe eine Untersuchung zu sogenannten Failing Schools gemacht. Failing Schools sind Schulen, die bei Vergleichsstudien mehrere Jahre schlechter abschneiden als der Durchschnitt. Ich habe festgestellt, dass an diesen Failing Schools – eine Bezeichnung, die ich für unverschämt halte – Lehrer arbeiten, die ein Vielfaches von dem an pädagogischem Engagement leisten, was möglicherweise andere in besser gerankten Schulen leisten. Ich bitte, mich jetzt nicht falsch zu verstehen, ich bin durchaus dafür, dass Jungen und Mädchen die Leistungspotenziale, die sie haben, auch tatsächlich entwickeln. Ich mache genug Projekte, ich habe mit dem Staatsministerium „Exzellente Gymnasien“ gemacht, ich mache jetzt „Talentförderung an der Realschule“ in Bayern. Ich bin nicht für dieses Weichspülen von Schule. Aber die Herausforderungen, die gestellt werden müssen, müssen eingebettet werden in einen Schulkontext, der so etwas enthält wie das, was ich eben als demokratische Schulkultur bezeichnet habe. Ich denke, dass das geht, ohne dass man die Leistungsforderungen zurücknehmen müsste.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Ich schaue noch einmal in das diskussionsfreudige Auditorium. Ich sehe keine weiteren Fragen an den Professor. Dann würde ich es damit beenden lassen. Ich bedanke mich im Namen der Enquetekommission bei Ihnen recht herzlich.

(Beifall)

Es ist uns eine große Freude, nunmehr das Wort Herrn Gottfried Köbler zu geben. Er kommt hier vor.

Herr **Köbler**: Das war der Ratschluss wegen der Mikro-Lage da hinten.

Auch von meiner Seite aus vielen Dank für die Einladung. Jetzt ist nicht nur die Zeit, sondern auch die Behandlung der Themen schon ein wenig fortgeschritten. Von daher passt es ganz gut, dass ich im Vergleich zu den universitären erziehungswissenschaftlichen Perspektiven engere Praxisperspektive mitbringe und versuchen will, von da aus ein bisschen wieder den Blick aufs Weite zu lenken.

Ich denke, die Anfrage an mich als Experten ist hier von vornherein die, dass ich die Perspektive der schon erwähnten historisch-politischen Bildung einbringe. Das mache ich gleichzeitig auch als Lehrer im hessischen Schuldienst, der auf einer Abordnungsstelle an einer Institution arbeitet, die die Verbindung zwischen schulischen und außerschulischen Lernorten zur Aufgabe hat. In meinem Fall handelt es sich um das Pädagogische Zentrum des Fritz Bauer Instituts, das sich mit der Nachgeschichte und der Geschichte des Holocaust befasst, und gleichzeitig um das Jüdische Museum in Frankfurt, das sich mit der jüdischen Geschichte in unserer Region und mit jüdischer Religion befasst, also mit Themen, die viel mit Religionsvergleich, Dialog der großen Religionen und Ähnlichem zu tun haben, was im Moment aktuell viele Untiefen hat.

In dieser Funktion arbeiten vier Kollegen und ich in allen drei Phasen der Lehrerbildung. Diese möchte ich erwähnen, damit Sie wissen, was die Handlungsfelder sind. Bei den drei Phasen der Lehrerbildung handelt es sich zunächst einmal um Lehraufträge an der Uni, dann um die Zusammenarbeit in der Referendarausbildung und, was die meiste Zeit erfordert, um die Beratung von Lehrkräften im Alltag und im Speziellen dann um die Zusammenarbeit mit Kooperationsschulen – darauf will ich später noch zurückkommen.

Mein persönlicher Schwerpunkt ist die Arbeit mit den Gedenkstätten, speziell mit den NS-Gedenkstätten, also Gedenkstätten an die NS-Unrechtsgeschichte. Ich denke, dass da gerade die Frage des Verhältnisses von formaler und nonformaler Bildung eine zentrale Rolle spielt, weil in Bezug auf die Aufgabenstellung dieses Lernens über den Nationalsozialismus grundsätzlich immer die Anforderung, dass es hier auch zugleich um historisches Lernen und Demokratie- und Menschenrechtsbildung gehen muss, eine zentrale Rolle spielt. Auch darauf will ich etwas später noch zurückkommen.

Wenn Sie das Papier angeschaut haben, das ich im Vorfeld verschickt habe, dann haben Sie festgestellt, dass ich mich dort in einem Abschnitt in einer größeren Kürze mit all dem befasst habe, was wir heute Morgen behandelt haben. Deswegen springe ich ein bisschen darüber hinweg und verweise einfach darauf, dass dieses Lernen über und mit Demokratie in der Schule ein zentraler Aspekt ist, mit dem wir es auch zu tun haben. Es steht jedoch für die Institution, für die ich jetzt arbeite, weniger im Zentrum.

Nachher möchte ich noch zurückkommen auf die Fragen: Wie funktioniert eigentlich dieses Einüben, Lernen von demokratischen Formen, Haltungen, Grundeinstellungen? Ist es tatsächlich etwas, was Unterrichtsgegenstand ist, oder ist dieses Verständnis ein weiteres, was wir eben auch schon in Bezug auf die Diskussion über den Bildungsbegriff angerissen haben?

Ich denke, bei der Frage – das ist jetzt die pragmatische Sicht aus der Beratungsarbeit und der Fortbildungsarbeit; darauf komme ich immer wieder zurück – geht es gerade schon hier nicht zuletzt darum, wie die Schulen in die Lage versetzt werden, die Ressourcen zu haben, um eine solche Kultur zu pflegen, wie wir sie auch an dem Beispiel heute Morgen gesehen haben oder wie sie hier in Hessen von dem Projekt GuD, das aus dem BLK-Projekt entstanden ist, unterstützt wird. Zeit von Lehrkräften, Zeit im schulischen Lehrplan sind Ressourcen, die nicht die Schule in ihrer Autonomie zur Verfügung stellen kann. Das heißt, es geht hier darum – ich denke, das ist eine politische Frage –, wie Schulen mit entsprechenden Möglichkeiten ausgestattet bzw. Lehrkräfte für diese Funktionen ausgerüstet werden können. Nach meiner Kenntnis ist es sehr häufig so, dass beispielsweise Verbindungslehrkräfte, etwa in einer weiterführenden Schule, eine Oberratsstelle, aber keine Stundenentlastung haben. Das führt dann dazu, dass keine Zeit vorhanden ist, um mit diesen Strukturen auch tatsächlich intensiv zu arbeiten. Das setzt voraus, dass es eine Verankerung gibt, die in Auseinandersetzungen belastbar ist.

Ich komme aber jetzt gleich auf den Punkt der historisch-politischen Bildung zu sprechen. Dass historische und politische Bildung als Komplex gesehen werden – das ist vorhin von Herrn Sander schon gesagt worden –, wird in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit als Selbstverständlichkeit gehandelt. In der Schule sieht das in der Regel anders aus. Diese beiden Curricula sind deutlich getrennt. Übrigens sind erstaunlicherweise auch die Diskurse über Geschichtsdidaktik und Politikdidaktik weit getrennt, auch im außerschulischen Bereich. Diese Erfahrung habe ich gerade mit verschiedenen neueren Publikationen zur historisch-politischen Bildung gemacht. Die Diskussion in der Gedenkstättenpädagogik hat also einen anderen Strang als die Diskussion der historisch-politischen Bildung von der Politikdidaktik her, die dann eher von den Institutionen der politischen Bildung im außerschulischen Bereich gedacht wird, eher im Rahmen von internationalem Jugendaustausch und nicht im Rahmen von Aneignung von NS-Geschichte in der Region, was beispielsweise in der Gedenkstättenpädagogik ein zentraler Aspekt ist.

In dem gesamten Bereich der historisch-politischen Bildung gibt es einen Begriff, der dominiert und der im Blick auf die Frage, was eigentlich demokratisches Bewusstsein, demokratische Kompetenz ist, zentral ist. Das ist der von Adorno geprägte Begriff „Erziehung nach Auschwitz“, der eigentlich einen Punkt mit sich bringt, über den wir heute auch schon viel gesagt haben, nämlich den, dass es darum geht, die Kompetenz zur Demokratie zu entwickeln, und nicht darum, möglichst viel historisches Wissen zu erlangen.

Da geht es um Austarieren von Schwerpunkten. Auch im Unterricht ist es so, dass eigentlich die Vernetzung von Schule und außerschulischen Lernorten, die Entwicklung der Schulkultur ebenso wichtig ist wie der Erwerb von historischem Wissen, wobei in der Gedenkstättenpädagogik – ich denke, da kann die Schulpädagogik auch einiges abschauen – eigentlich die Grunddiskussion im Moment ist, dass die pädagogische Praxis Erfahrungen mit Demokratie im Prozess des Lernens zu vermitteln hat. Das wurde auch schon ein paarmal angesprochen. Das ist natürlich in dem Moment, in dem es um die Vermittlung von curricular vorgegebenen Inhalten geht, etwas anderes als im außerschulischen Lernen. Aber wie in der einzelnen Evaluation immer wieder geäußert wird, machen die Jugendlichen, die in Gedenkstätten mit gedenkstättenpädagogischem Fachpersonal an einem schwierigen Gegenstand arbeiten, der Grundwerte, moralische Orientierungen infrage stellt – das macht die Begegnung mit der NS-Geschichte, speziell in einer KZ-Gedenkstätte, immer –, die Erfahrung, dass sie im Unterschied zur Schule eine Wertschätzung durch diese pädagogischen Fachkräfte erfahren, die sie aus dem Regelunterricht nicht kennen.

Diese Erfahrung, von der verschiedene gedenkstättenpädagogische Fachleute aus den unterschiedlichsten Bundesländern und auch aus dem Ausland immer wieder berichten, denke ich, ist schon ein Zeichen, das uns im Hinblick auf die Art und Weise der pädagogischen Kommunikation, die in der Erfahrung der Jugendlichen zu Schule gehört, zu denken geben sollte. Klar ist dabei – das hat Herr Wiater vorhin beschrieben –, dass im Bereich des schulischen Lernens die Grenzen einfach institutionell gesetzt sind.

Auf der anderen Seite gibt es da eine große Breite, auf die wir nachher noch zurückkommen können, wie etwas zu entwickeln wäre. Ganz pragmatisch, denke ich, ist nicht nur im Bereich des historischen Lernens, sondern, was ich gleich noch berühren will, auch bei den Institutionen der politischen Bildung im außerschulischen Bereich eine Struktur von Kontaktpersonen auf beiden Seiten eine zentrale Voraussetzung für eine sinnvolle Arbeit. Das war auch Ihre Frage 6 in dem Fragenkatalog, nämlich wie die Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Institutionen funktionieren kann.

In Hessen gibt es da die lange und eigentlich sehr bewährte Tradition von teilabgeordneten Lehrkräften an die außerschulischen Orte, ob das jetzt Gedenkstätten oder Archive oder andere Einrichtungen sind. Diese Tradition ist allerdings durch die Kürzung der dafür zur Verfügung stehenden Stunden stark gefährdet. Bei diesem Pädagogischen Zentrum in Frankfurt nehmen wir eine Sonderposition ein, weil wir nicht im gleichen Stundenpool verrechnet werden. Aber in allen anderen Einrichtungen, speziell in den Gedenkstätten – ich habe beim Gedenkstättenreferat bei der Landeszentrale für politische Bildung noch einmal nachgefragt –, ist die Lage sehr prekär, was diese Abordnungen betrifft. Solche Abgeordnetenlehrkräfte aus der Region betreuen in diesen außerschulischen Lernorten nicht nur Besuchergruppen, sondern organisieren auch die Lehrerbildung für die Region und vernetzen die Schulcurriculumsentwicklung mit den Kompetenzen der verschiedenen außerschulischen Lernorte. Diese Funktion ist, denke ich, die Grundlage für eine sinnvolle Nutzung dieser außerschulischen Lernorte. Das muss weiterentwickelt und eher ausgebaut als eingeschränkt werden.

Innerhalb der Schulen, aber auch auf der Seite der außerschulischen Lernorte, so auch bei uns am Pädagogischen Zentrum in Frankfurt, wird die Erfahrung gemacht, dass das Model der Kooperationsverträge zwischen Schulen und Museen oder Gedenkstätten – übrigens nicht nur in der Bundesrepublik, sondern generell im Bereich der Museen – entwickelt wird. Diese Kooperationsverträge haben die Funktion, eine Verbindlichkeit dafür zu schaffen, in welchem Moment des curricularen Konzepts dieser Besuch stattfindet. Wir hatten vorhin schon das Problem in Bezug auf Themen. Das bezieht sich genauso auf Lernorte. Eine Klasse soll also nicht innerhalb von zwei Jahren drei Mal zu unterschiedlichen Themen ins Jüdische Museum gehen. Für Jugendliche von 13 bis 15 Jahren ist es unter Umständen nicht wahrnehmbar, dass es jeweils um ein anderes Thema geht. Das ist jetzt nur ein Beispiel, um ein bisschen zuzuspitzen. Eine mangelnde Kooperation bzw. Planung führt dazu, dass kein sinnvolles Lernen stattfindet.

Wie gesagt, die Verankerung solcher Strukturen ist ein zentraler Aspekt. Die außerschulischen Bildungsstätten aus dem Bereich der politischen Bildung – wie ich mitbekommen habe, gibt es hier Experten für die außerschulische politische Bildung, die Berufserfahrung mitbringen – würde ich absetzen von dem, was wir heute Morgen über die Netzwerke, die im Alltag schulunterstützend sind, gehört haben. Einrichtungen wie z. B. – um hier in der Nähe zu bleiben – die Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt – das ist aber tatsächlich nur ein Beispiel; es gibt auch andere – bieten im außerschulischen Bereich Kompetenzen an wie beispielsweise Workshops, die Erfahrungen mit Konfliktbewältigung zum Gegenstand haben. Das ist in der Form mit schulischem Personal nur schwer

zu organisieren, weil die Schule – wie wir vorhin gehört haben – in vielem strukturell keine demokratische Institution ist. Wenn es darum geht, Konflikte tatsächlich auch in der Tiefe zu erfahren und durchzudenken, macht es daher Sinn, das mit außerschulischem Personal zu machen, um beispielsweise aus der Notwendigkeit der Bewertung herauszukommen und um andere Kontexte kennenzulernen, in denen auch Interessen anders wahrgenommen werden. Das ist der eine Aspekt.

Der zweite ist, dass dort eben auch die Kompetenz vorhanden ist, wenn es um Konfliktbearbeitung geht, aus dem Bereich des hessischen Netzwerks traditionell zum Thema „Extremismusprävention, Rechtsextremismusprävention“. In letzter Zeit kommt das Thema Salafismus verstärkt dazu. Diese Beratungskompetenz vermischt sich in den außerschulischen Institutionen mit Workshopangeboten. Das ist eine Form, die in der Schule nicht gegeben ist. Es geht also nicht darum, dass eine Form besser oder schlechter ist, sondern es geht um die Unterschiedlichkeit von Anforderungen an das Lernen.

Die Reflexion z. B. über die Grundlagen demokratischer Rechte kann an solchen Orten in einer konzentrierten, auf einen relativ kurzen Arbeitsprozess hin organisierten Form besser organisiert werden. Dazu gibt es verschiedene Beispiele. Ich habe einzelne in dem Papier genannt.

Ich denke, dass die Einbindung dieser Prozesse der Entwicklung demokratischer Haltungen im schulischen Leben von einzelnen Kindern und Jugendlichen eine dauernde Verankerung braucht, die auch solche außerschulischen Orte mit einbezieht, weil die Erfahrung – das war eben schon ein paarmal angesprochen – mit der Schule als Ort demokratischer Partizipation in der Regel sehr ambivalent ist.

Ich mache das auch einmal ganz kurz an meiner Biografie deutlich. Ich selbst habe Ende der Sechzigerjahre als Schulsprecher mit meinen Klassensprecherkollegen die SV aufgelöst, weil wir überzeugt waren, dass das Unsinn ist und wir auf Deutsch gesagt verarscht werden. Das ist eine Erfahrung mit demokratischer Partizipation, die natürlich im lebenslangen Lernen vielleicht einen demokratisierenden Faktor auslöst. Erst einmal ist es aber die Erfahrung von Machtlosigkeit. Ich denke, die Erfahrung, dass Schule eine Institution ist, die nicht auf Partizipation baut und die Erfahrung mit Demokratie nicht ermöglicht, machen viele Jugendliche, wenn sie in diesen schulischen Mitbestimmungsorganen tätig sind.

Auf der einen Seite muss anerkannt werden, dass Schule eine Institution ist, die Machtstrukturen hat, die demokratisch schwer erreichbar sind und die auch nicht von einzelnen Kindern oder Jugendlichen in ihrer Schulzeit oder von Eltern, die sie begleiten, in irgendeiner Weise beeinflussbar sind. Auf der anderen Seite muss anerkannt werden, dass es doch auch möglich ist, Partizipation zu lernen. Das haben wir heute Morgen gesehen. Da stellt sich die Frage: Wie geht das eigentlich? Ich denke, es ist nicht untypisch, dass das eher in der Grundschule und eher in der frühen Sekundarstufe funktioniert. Es wird eben immer komplexer. Die Begleitung müsste dann eine andere sein. Das kann man in dem Papier der Landeschülervertretung auch sehen. Da geht es dann auch um Ressourcen.

Ich möchte am Schluss noch einmal auf die Frage 10 in Ihrem Katalog zu sprechen kommen. Ganz am Anfang bei dem Langener Beispiel gab es das Modell vom Dach der demokratischen Orientierung. Diese demokratiefördernde Ausrichtung des Schulprofils hängt sehr stark von der Arbeit der einzelnen Lehrkräfte an ihrer professionellen Grundlagenkompetenz ab. Die professionelle Grundlagenkompetenz ist aus meiner Sicht im Moment hauptsächlich eine Erfahrung aus dem gedenkstättenpädagogischen

Bereich. Dort ist das leichter zu machen, weil die Teams übersichtlicher sind als in der Schule. Diese Professionalisierung hängt sehr stark von der Fähigkeit und der Möglichkeit der Reflexion der eigenen Praxis ab. Ich nenne es einmal Selbstreflexion oder die Arbeit an den eigenen Haltungen der Lehrkräfte bzw. der pädagogisch Arbeitenden. Das ist eigentlich die Grundlage dafür, dass mit diesen Ambivalenzen, über die wir jetzt schon viel gehört haben, umgegangen werden kann.

Als Lehrkraft bin ich in der Situation, auf der einen Seite in einer Machtposition zu sein – das wurde vorhin deutlich gesagt – und auf der anderen Seite einen Bildungsprozess zu ermöglichen, so, wie wir es jetzt anscheinend wieder am Horizont sehen, bei dem die Schule als Ort der ganzheitlichen Bildung gesehen wird, der demokratische Erfahrungen ermöglicht. Mit dieser Ambivalenz umzugehen plus Konflikte im Alltag zu bewältigen erfordert eine reflektierte pädagogische Praxis. Für so eine Reflexion der alltäglichen Praxis gibt es aber in der Schule in der Regel überhaupt keinen Ort. Das halte ich für einen ganz zentralen Punkt. Das mag ein bisschen weiter weg klingen von der Frage nach Partizipation und Mitbestimmung, ist aber genau im Zentrum, weil Lehrkräfte, die aufgrund der eigenen Erfahrungen mit der Praxis und der eigenen Erfahrungen von Grenzen der Möglichkeit des Umsetzens eigener Ansprüche in der täglichen Arbeit nicht in der Lage sind, diese Ansprüche durchzuhalten, also mit den Kindern diese partizipativen Prozesse auszuhalten, und gleichzeitig mit der Schulleitung und womöglich mit Ansprüchen von Eltern zurechtzukommen, können solche demokratischen Grundwerte im Alltag eigentlich nicht vermitteln.

Von daher denke ich, dass es eine der wirklich auch politisch zentralen Aufgaben wäre, eine Struktur – und zwar eine nicht beliebige und, wie es heute ist, privat und über den freien Markt finanzierte Struktur – von Beratung und Supervision im Alltag für Schulen und Lehrkräfte zu etablieren.

Wie ich bei der Lektüre der historisch-politischen Bildungsfachliteratur gerade gesehen habe, gibt es eine relativ neue Arbeit über die Entstehung der historisch-politischen Bildung in der Bundesrepublik in den Sechzigerjahren von Herrn Koinzer, der jetzt an der HU in Berlin Professor ist, über die Untersuchung, die Horkheimer und Adorno für das American Jewish Committee in den frühen Sechzigerjahren gemacht haben. Dabei ist eine Studienreise in die USA herausgekommen, und zwar mit der – aus heutiger Sicht vielleicht nicht ganz realistischen – Erwartung, dass die Begegnung mit der demokratischen Schule der USA quasi ein Import von demokratischen Haltungen und Formen in die Bundesrepublik ermöglichen würde. Was schon damals aber als zentrale Überlegung formuliert wurde, ist, dass weniger die einzelnen methodischen Formen und Inhalte, sondern die „attitudes“, die Haltungen, der Lehrkräfte entscheidend sind, wenn es darum geht, was eigentlich Demokratisierung von Schule sein könnte.

(Beifall)

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Vielen, herzlichen Dank. – Eine Wortmeldung liegt mir vor. – Herr Merz.

Abg. **Gerhard Merz:** Erst einmal muss ich sagen, ich bin den Kollegen von der Linken ausdrücklich dankbar, dass wir das heute hier diskutieren können. Außerdem finde ich, dass sich unsere Methode, Experten auszuwählen, heute wirklich bewährt hat – bei anderen Malen auch –, weil sich die Beiträge sehr schön gegenseitig spiegeln und ergänzen. Das einmal vorausgeschickt.

Ich hätte drei Fragen. Erstens: Wir haben vorhin über die Wirksamkeit von partizipativen Ansätzen im Hinblick auf den Anspruch des Demokratielernens gesprochen. Mit der Gedenkstättenarbeit – das ist sozusagen einer der Kernpunkte – verbindet sich die Hoffnung auf einen extremismus-, antisemitismus-, rassistuspräventiven Ansatz. Gibt es eigentlich neuere Studien über die langfristige Wirksamkeit bei Teilnehmern solcher Maßnahmen, und gibt es insbesondere Studien, die das in Abhängigkeit setzen von dem Kontext, in dem diese Kinder und Jugendlichen sonst sind. Das ist die eine Frage.

Die zweite ist: Es gibt die Forderung – in anderen Ländern gab es auch lange die Praxis –, jeder Schüler einer hessischen oder einer deutschen Schule solle einmal in seinem schulischen Leben eine Gedenkstätte besucht haben. In Hessen haben wir auch lange in den unterschiedlichsten Ecken, z. B. auf der kommunalen Seite, Klassenfahrten bzw. Gruppenfahrten nach Auschwitz bezuschusst. Wie schätzen Sie in diesem Kontext das Verhältnis von Pflicht und Freiwilligkeit ein?

Die letzte Frage: Sie haben vorhin selbst auch auf die Islamismus- und Salafismusdebatte angespielt bzw. diese angesprochen. Bei der Anhörung, die wir hatten – nicht nur da, das spielt vielmehr auch in der Gesamtdebatte über Gedenkstättenarbeit und historisch-politische Bildung eine Rolle –, kam die Frage zur sehr unterschiedlichen Zusammensetzung der Schülerschaft im Vergleich zu der von vor 30 oder 40 Jahren, insbesondere mit Blick auf die Interkulturalität. Wie stellt sich die außerschulische, schulische historisch-politische Bildung auf die Tatsache ein, dass wir bei einem erheblichen Teil der Schüler auf ganz andere familiäre Sozialisationshintergründe anspielen müssen? Wir können also z. B. nicht mehr sagen: „Es sind eure Väter, Großväter, Mütter oder Großmütter.“ Ich glaube, es ist deutlich geworden, worauf ich hinauswill. Danke schön.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Professor Radtke.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Herr Köbler, vielen Dank für Ihren Vortrag. Sie haben noch einmal sehr schön deutlich gemacht, dass schulische historisch-politische Bildung und außerschulische Angebote in einem Verhältnis der Komplementarität zueinander stehen. Schule kann also etwas anderes als eine Gedenkstätte und etwas anderes als eine Jugendbegegnungsstätte. Das will ich jetzt nicht noch einmal weiter ausführen. Es ist jedenfalls wichtig, dass jeweils spezifische Leistungen erbracht werden und dass die verschiedenen Einrichtungen – das haben wir auch empirisch untersucht – aufeinander angewiesen sind. Eine Gedenkstätte funktioniert besser, wenn die Schüler sie vorbereitet besuchen, und umgekehrt werden dort Themen und auch Gefühlslagen angesprochen, die in der Schule nicht vorkommen können.

Ich habe Ihren Vortrag so verstanden, dass Sie gesagt haben, dass man, wenn man diese spezifischen Leistungen der verschiedenen Anbieter von historisch-politischer Bildung auch wirklich nutzen will, eine Art – ich sage das jetzt mit meinen Worten – notwendige Infrastruktur braucht, um die Verkopplung dieser Einrichtungen auch zu gewährleisten. Ich hätte von Ihnen gern noch ein bisschen mehr dazu gehört, was Sie damit meinen und wie man sich diese Infrastruktur vorstellen kann, die diese Art der Komplementarität von schulischer und außerschulischer Bildung besser ermöglicht als bisher. Denn wir sind hier im Landtag, und es geht darum, Entscheidungen über Strukturbildungen zu treffen.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Frau Cárdenas.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Auch von mir herzlichen Dank, Herr Köbler. Ich fand Ihre Ausführungen sehr spannend. Wie Herr Merz eben gesagt hat, denke auch ich, dass wir heute wirklich sehr gute Beiträge hatten, die sich sehr schön ergänzen.

Ich habe drei Fragen. Zum einen haben Sie zwischendurch einmal erwähnt, dass es bei dem Thema „Dialog der Religionen“ zu Untiefen komme bzw. gekommen sei. Ich weiß nicht, ob Sie das mit dem Salafismus in Verbindung gebracht haben. Mich würde sehr interessieren, was da im Augenblick als Untiefe zu bezeichnen wäre.

Zum Zweiten wollte ich fragen, ob Sie auch denken, dass beispielsweise die Bildungsstätte Anne Frank eine Identifikation mit dem Opfer Anne Frank ermöglicht, dass also die Gedenkstättenpädagogik, Gedenkstättenarbeit – ich bin ja Psychologin und Pädagogin – auch eine bedeutende Möglichkeit ist für eine mit Emotionen verbundene Reflexion von dem, was dort passiert ist, was wir dort an Grausamkeiten angetan haben, um weiter gehende friedensfördernde Einstellungen usw. zu entwickeln. Es geht also um die Frage der Identifikation.

Dann habe ich noch eine Frage. Auf der letzten Seite Ihrer schriftlichen Stellungnahme sprechen Sie die Entwicklung eines demokratiefördernden Schulprofils an. Sie sagen, dass das im Augenblick eher abgebaut wird. Sie sagen auch, dass die Selbstreflexion der Lehrkräfte im Mittelpunkt stehen sollte. Das finde ich gut. Ich frage mich nur, wie das ganz konkret gehen soll. Wir haben heute Morgen, als aus der Schule in Langen berichtet wurde, sehr genau gesehen, dass mit Lehrern, mit Eltern und natürlich mit den Schülern gearbeitet wird. Ich habe aber weniger gehört, dass die Selbstreflexion der Lehrkräfte eine große Rolle gespielt hat. Mich würde interessieren, wie Sie das operationalisierbar machen wollen.

Herr **Köbler:** Zunächst einmal zum Thema „Wirksamkeit von Gedenkstättenbesuchen oder anderen Bildungserfahrungen“ – ich fange chronologisch an –: Wir haben das Thema Langzeitstudien schon ein bisschen angetippt. Das ist für die Empiriker recht schwierig. Darüber kann man eigentlich wenig sagen. Es gibt in der gedenkstättenpädagogischen Fachdiskussion bis hinauf in die Gedenkstättenleitung – das sind zwei verschiedene Ebenen – eigentlich eine große Skepsis gegenüber der Erwartung, dass der Besuch von KZ-Gedenkstätten in irgendeiner Weise Einfluss auf Haltungen in Bezug auf Rassismus und Antisemitismus haben könnte.

Da ist die am klarsten zitierbare Position die von Volkhard Knigge, dem Direktor der Stiftung Gedenkstätten in Thüringen. Der sagt: Eigentlich machen wir auf der einen Seite auch die Erfahrung – ihn zitierend –, dass in den KZ-Gedenkstätten, z. B. in Buchenwald, auch rechtsextreme Personen auftauchen, die sich dort anschauen, wie man es „richtig“ macht. – Das ist natürlich das Gegenteil dessen, was man intendiert. Diese gehen auch nicht in die dortige Bildungseinrichtung, sondern machen das auf eigene Rechnung. Das ist der Extremfall.

Auf der anderen Seite ist der Besuch von Schulklassen in solchen großen Gedenkstätten in der Regel eine Maßnahme – das geht jetzt schon ein bisschen in die Frage über, ob jede, jeder dort gewesen sein sollte –, die als Ergebnis der empathischen Gedenkstättenbewegung, die es vor allem in den Achtzigerjahren in Westdeutschland gab, in vie-

len Schulprofilen festgeschrieben ist. In sehr vielen Schulen ist definiert, dass ein Gedenkstättenbesuch vorgesehen ist – in weiterführenden Schulen meist in der neunten oder zehnten Klasse, mit G 8 ist das jetzt ein bisschen aus dem Lot gekommen.

Hier in der Rhein-Main-Region, aber auch in den meisten anderen Regionen wird in aller Regel im Rahmen einer eintägigen Klassenfahrt eine große KZ-Gedenkstätte besucht. Wenn wir jetzt einmal von der Gegend hier ausgehen, dann bedeutet das eine sechs- bis achtstündige Busfahrt und einen Besuch in der KZ-Gedenkstätte von knapp zwei Stunden. Dieses Verfahren ist nach aller Erfahrung für das Lernen von historischen Fakten sehr ineffektiv. Für die Organisation von demokratiefördernden Erfahrungen ist es unter Umständen sogar kontraproduktiv.

Das ist auch die Haltung der meisten gedenkstättenpädagogischen Fachkräfte. Deshalb gibt es inzwischen an allen Einrichtungen, also auch an den hessischen, den kleinen Einrichtungen, Formate, die längere Lerneinheiten, die prozessorientierte Arbeitsformen mitbringen. Der beste Fall sind dreitägige Aufenthalte, die dann dazu führen, dass die Kinder und Jugendlichen die Erfahrung machen, dass das ein Ort ist, an dem eine Organisation von Lernen stattfindet, die nicht der Standardschulunterricht ist, wo es auch nicht darum geht, sich bestimmte Fakten anzueignen, um sie in einer bestimmten Weise zu reproduzieren. Vielmehr ist dort eine Auseinandersetzung damit möglich, wie Geschichte erzählt wird.

Ich kann das jetzt nur kurz anreißen. Zur KZ-Gedenkstätte Buchenwald gehört dann, dass man vor Ort feststellt: Dies ist der Ort eines KZs, es ist aber auch der Ort eines stalinistischen Speziallagers, es ist ein Ort, der in der DDR-Zeit eine bestimmte Funktion hatte, die man dem Ort auch ablesen kann, und es ist ein Ort, der in der Zeit seit der Wende eine Transformation durchgemacht hat, die wiederum bestimmte Interpretationen von Geschichte mitbringt. Es geht also darum, ein kritisches Geschichtsbewusstsein mit den Jugendlichen an diesem Ort zu erarbeiten. Das braucht eine gewisse Zeit und auch eine bestimmte methodische Zugangsweise.

Kurz gesagt: Ja, ich denke schon, dass es etwas bringt, Gedenkstätten zu besuchen. Dies muss aber unter bestimmten Voraussetzungen erfolgen. In der Schule muss es einen Kontext geben. Das zielt schon etwas auf die Frage von Herrn Radtke. Der Kontext dieses Besuchs in solchen außerschulischen Lernorten muss wirklich gründlich vorbereitet sein. Das betrifft nicht nur die Fachebene. Auch die Selbstverständlichkeit eines solchen Besuchs muss für die Jugendlichen vorher irgendwie nachvollziehbar sein. Es ist auch nicht sinnvoll und zum Teil kontraproduktiv, wenn beispielsweise aus organisatorischen Gründen Lehrkräfte, die mit der Klasse nicht an dem Thema arbeiten, mit der Klasse zur Gedenkstätte fahren. Die Erfahrung, dass Lehrkräfte mit der Gruppe unterwegs sind, die inhaltlich nicht mit der Gruppe an dem Thema arbeiten, machen wir oft, auch im Jüdischen Museum. Das ist kontraproduktiv. Es ist der schulischen Mangelsituation geschuldet, dass es nicht möglich ist, solche Ausflüge grundsätzlich im Rahmen des Lernprozesses zu organisieren, an dem immer die gleiche Person beteiligt ist.

Die Frage zur Pflicht und Freiwilligkeit würde ich so beantworten: Bei mir in der Beratung sind im Moment drei, vier Schulen, die nach dem Generationswechsel überlegen, was sie künftig mit dieser festgesetzten Gedenkstättenfahrt in der Jahrgangsstufe X machen. Die jüngeren Lehrkräfte sind auch aufgrund ihrer eigenen Erfahrung in der Schulzeit und aufgrund der von ihnen jetzt im Studium rezipierten Fachdiskussion zu dem Thema skeptisch, ob ein Gedenkstättenbesuch tatsächlich sinnvoll ist. Außerdem entspricht das, was wir da machen, nicht mehr einer Haltung, die gegen die etablierte politische Orientierung in Bezug auf den NS durchgesetzte Errungenschaft ist. Vielmehr ist die Be-

schäftigung mit der NS-Geschichte heute Teil der Staatsraison und hat daher einen völlig anderen Status als noch vor zehn, 15 Jahren.

Das führt mich auch zum Thema „Diversität, Heterogenität oder Migration, Migranten“. Ich benutze inzwischen für die Beschreibung dieser Lerngruppen am liebsten den Begriff „Heterogenität“. Denn – das ist ein Strang der theoretischen Diskussion, auch in der Migrationspädagogik – die Unterscheidung zwischen den schon Vorhandenen und den Migranten – vorhin tauchte hier auch der Begriff „Ausländer“ auf –, also sozusagen zwischen uns und den anderen, markiert immer die einen als den Normalfall und die anderen als den Problemfall. Das ist eine Schwierigkeit.

Gerade bei der Beschäftigung mit Geschichte und speziell mit Menschenrechtsverbrechen ist es so, dass es je nachdem, ob jemand einen biografischen Bezug zu solchen Ereignissen hat oder nicht, sehr unterschiedliche Bezugnahmen auf dieses Thema gibt. Viele deutschstämmige Menschen haben einen biografischen Bezug, der eher einer ist mit einer Täter-Geschichte in der Familie oder einer Passivitätsgeschichte angesichts von Menschheitsverbrechen. Inzwischen gibt es aber auch sehr viele verschiedene Erfahrungen mit Flucht und Bürgerkriegen, die sich oft über die Generationen nicht nur bi-, sondern multinationaler Familien in irgendeiner Weise wiederfinden.

Mit anderen Worten: Es geht bei der Organisation von solchen Lernprozessen in Bezug auf Geschichte darum, dass die historischen Themen so auf den Tisch kommen, dass sie anschlussfähig für unterschiedliche Erfahrungen sind. Ebenso müssen sie für die, die über ihre Familiengeschichte nichts wissen, was in der Regel die Mehrheit ist, zugänglich sein. Eine bewusste Bezugnahme auf Familiengeschichte gibt es fast nie – wenn doch, dann eher auf Nachfrage. Wenn aber Familiengeschichte thematisiert wird, was im Unterricht, gerade wenn es um Zeitgeschichte geht, häufig der Fall ist, dann, denke ich, ist es wegen der Möglichkeit, dass relativ nahe Erfahrungen mit Unrechtsregimen im Raum sind, richtig, vorsichtig damit umzugehen. Das können Erfahrungen mit der DDR-Geschichte sein. Das können auch Erfahrungen mit dem Balkankrieg sein. Es können auch Fluchterfahrungen aus der jüngeren Zeit sein. Das wissen wir einfach nicht. Wir wollen auch nicht die Schüler erst abfragen, was sie alles mitbringen.

Das kann man auch theoretisch einordnen in die Diskussion über die Frage, was eigentlich das Spezifikum der deutschen Situation in Bezug auf den Umgang mit den Themen „Gerechtigkeit, Menschenrechte, Demokratie“ ist. Da finde ich das Konzept der postnationalsozialistischen Gesellschaft eigentlich ganz sinnvoll. Diejenigen, denen dies zeitlich möglich ist, können das einmal nachlesen. Die Diskussion über diese Themen, auch die Diskussion über Demokratie in der Schule, also in unseren Kontexten hier, ist immer, auch in den Theoriedebatten, auch geprägt von der Erinnerung an die nationalsozialistischen Erfahrungen mit ihren verschiedenen Ebenen.

Das bringt mich jetzt – ich überspringe einmal das Thema Trialog; darauf komme ich nachher noch zurück – zum Thema „Identifikation und Opfer“. Ich denke, die Identifikation mit den Opfern ist aus der Perspektive, die ich gerade beschrieben habe, eher problematisch. Die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Epoche ist auch in der Forschung inzwischen sehr stark auf das Konzept der Volksgemeinschaft orientiert.

Wenn man den historischen Gegenstand anschaut, stellt man fest, es geht eigentlich – ich war letzte Woche in dem neuen NS-Dokumentationszentrum in München; da kann man das sehr schön sehen – um die Fragen: Wie konstruiert sich eine Gruppe, die an der Macht ist, durch die Ausgrenzung der anderen? Wie werden die anderen definiert? Wie funktioniert das in dem Moment, in dem dieses dichotomische Prinzip etabliert ist

und die eine Gruppe an der Macht ist, die die andere mit der staatlichen Macht verfolgt? Das ist eine Erfahrung, die unmittelbar etwas mit dem Thema „Rassismus im Alltag“ zu tun hat, über die man debattieren kann. Dagegen ermöglicht die Erfahrung der Opfer entweder eine gefühlsmäßige, empathische Zuwendung oder eine Abgrenzung, falls es zu Assoziationen kommt, die pädagogisch nicht gewollt sind. Das heißt, es braucht einen größeren Umweg, um eine empathische Position gegenüber den Opfern – von Identifikation würde ich gar nicht sprechen – zu erreichen. Das ist nach langen Erfahrungen pädagogisch ein sehr schwieriger Prozess, der, gerade wenn man die unterschiedlichen Perspektiven mitnimmt, noch schwieriger zu erreichen ist.

Wenn es um Antisemitismus geht – das sind jetzt eigentlich Themen, die jeweils eigene Hearings aufmachen könnten –, spielt das eine spezielle Rolle. Sie kennen alle die Diskussion über zwei Schimpfworte, die in den letzten zehn, 15 Jahren auf Schulhöfen, aber auch anderswo Karriere gemacht haben. Das eine ist „Du Jude“ und das andere „Du Opfer“. Diese beiden gehören so, wie sie uns begegnen, eng zusammen. Die Identifikation von Juden mit Opfern ist ein Problem, das, denke ich, zum Teil auch in einer problematischen Thematisierung der Geschichte des Holocaust im deutschen Sprachraum eine Ursache hat. Das ist eine Ursache, nicht die einzige. Das ist eine der Aufgaben, die – jetzt wieder für meinen eigenen Arbeitsbereich gesprochen – in der Vermittlung von jüdischer Geschichte eine Rolle spielen. Herr Sander hat ja vorhin die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission erwähnt. Da war das auch ein Thema, das ganz zentral im Befund ist, nämlich dass Juden – außer im Nahostkonflikt – in der Regel nicht als Akteure von Geschichte, sondern immer als Verfolgte und Geschlagene auftauchen. Wenn man es jetzt auch noch mit Jugendlichen zu tun hat, die aufgrund ihrer Medienrezeption, aufgrund familiärer Kontexte oder aufgrund von Freundschaften virtueller oder realer Natur im Nahostkonflikt irgendwie mit der arabischen Seite identifiziert sind, dann ist, glaube ich, ziemlich naheliegend, dass diese Kombination nicht konstruktiv wird.

Es ist also ein zentraler Punkt, dass man in Bezug auf die jüdische Geschichte zu einer Erzählung kommt, die Juden als Teil der deutschen Geschichte beschreibt. Das ist auch gleichzeitig in Bezug auf die heutige Thematisierung von Differenz, Diversität in der Gegenwart ein zentraler Punkt, weil wir da eine Erfahrung haben, die auch zum Teil eine erfolgreiche Form des Zusammenlebens einer Minderheit mit einer Mehrheit bei unterschiedlichen Rechten aufzeigt. Wenn man einmal ins 18. Jahrhundert schaut und lokalgeschichtlich nach Frankfurt geht, erkennt man durchaus Beispiele, wo man sagen kann: Da funktioniert etwas. Daraus kann man dann auch etwas lernen. Wenn wir uns dagegen auf die jeweiligen Pogrome konzentrieren, die es in gewissen Abständen gegeben hat, dann kommt da eine ganz andere Erzählung heraus, nämlich eine, die diese Erzählung vom Opfer konstituiert.

Auf der Liste fehlen noch die „Komplementarität“ und der „Dialog“. Ich bleibe jetzt erst noch einmal bei den Inhalten. Das Thema Dialog ist, denke ich, eines, das aus meiner Sicht eindeutig überstrapaziert wird. Das ist ein Dialog der Religionen. Wenn wir es mit Differenz und Diversität zu tun haben, dann geht es aber nicht immer um Religion.

Die Erwartung, dass ein Austausch zwischen christlichen, muslimischen und jüdischen Perspektiven ein größeres Verständnis im Alltag produzieren könnte, ist begrenzt. Man hat dann zwar ein größeres Verständnis für die religiösen Hintergründe Einzelner, beispielsweise die Positionierungen zum Nahostkonflikt sind aber nicht ursprünglich religiöse Positionierungen. Es wäre auch im Umgang mit islamistischen Positionen ein wichtiger Punkt, zu lernen – das meine ich jetzt auch wirklich im Sinne von Fakten lernen, kognitiven Prozessen –, dass der Nahostkonflikt eben nicht als Religionskonflikt entstanden ist,

dass das vielmehr eine Aufladung ist, die historisch später kommt. Das klärt einiges, auch wenn es um Positionierungen von Jugendlichen geht.

Trotzdem ist dieser Dialog ein wichtiges Arbeitsfeld. Im Jüdischen Museum haben wir z. B. Führungen durch das Jüdische Museum im Vergleich zum Islam. Gerade für muslimische Jugendliche ist das immer wieder eine sehr klärende Erfahrung, weil dabei auch die für sie erstaunliche Nähe zwischen diesen beiden religiösen Praxen deutlich wird. Daraus kann ein Lernprozess entstehen, der sehr konstruktiv ist. Man sollte das aber, wie gesagt, nicht überbewerten.

Zum Thema Komplementarität: Ich habe das auch schon in dem Papier, das ich herausgegeben habe, ein bisschen angetippt. Ich denke, bei der Infrastruktur für die Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Trägern geht es darum, dass – aus meiner Sicht als Beamter – über die Ebene des Erlasses mit den entsprechenden Ressourcen geklärt ist, dass es eine solche Struktur der Kooperation an den Schulen geben soll, also dass z. B. Personen dafür zuständig sind, im Feld der historischen und der politischen Bildung mit den Institutionen im außerschulischen Bereich zu kooperieren, andere im Feld der Naturwissenschaften usw. Da gibt es in den Schulen Kompetenzzuschreibung. Es gibt Fachkonferenzvorstände. Die Schwierigkeit ist aber grundsätzlich, dass die Ressourcen dafür nicht gegeben sind und dass die Erlasslage sehr unklar ist bis hin zu der Regelung, wie eigentlich das institutionell funktionieren soll, was Herr Sander am Anfang schon angesprochen hat. Ich denke, es geht darum, das nicht nur als Appell zu nehmen, sondern so, wie es auch in den Lehrplänen steht. Dort steht: Die Kinder oder Jugendlichen sollten in eine KZ-Gedenkstätte gefahren sein. Wie das funktionieren soll, ist aber nicht geklärt.

Jetzt fehlt auf meiner langen Liste noch das Thema Selbstreflexion – wenn Sie das noch aushalten. Eigentlich ist das ein bisschen eine Wiederholung dessen, was ich vorhin gesagt habe. Ich versuche, es ein bisschen genauer zu machen. Ich denke, dass alle, die Praxiserfahrung als Pädagogen haben, wissen, dass die Situation, in der pädagogisch professionell Handelnde sind, eigentlich immer wieder Erfahrungen von Überforderung, von Schwierigkeiten der Kommunikation in die verschiedenen Richtungen mit sich bringt. Wenn ich die Richtschnur von demokratischen Handlungsweisen als Grundprinzip der Vermittlung von Umgang miteinander, was ja demokratische Schule eigentlich ausmachen sollte, im Blick habe, ist diese Erfahrung eigentlich grundsätzlich potenziell kontraproduktiv. In dem Moment, in dem ich als Lehrkraft den Eindruck habe, ich muss jetzt durchgreifen und für diese Situation die demokratischen Umgangsweisen aufgeben, was im pädagogischen Handeln vorkommt, verstoße ich gegen meine ethischen Grundprinzipien. Es zeigt auch den Lernenden: Der fällt jetzt aus der Rolle, die wir eigentlich erwarten. Er wertschätzt unsere Position nicht, sondern er setzt hier auf einer autoritären Weise einfach etwas durch.

Diese Erfahrung muss ich auf der einen Seite mit der Lerngruppe bearbeiten. Auf der anderen Seite muss ich sie aber auch erst einmal selbst als Erfahrung mit meinem eigenen professionellen Selbstverständnis bearbeiten, sodass ich weiß, an welcher Stelle ich eine bestimmte Art und Weise der Positionierung sinnvoll einsetze und wo nicht, und sodass ich auch reflektieren kann, wie das eigentlich im Verhältnis zu meinen Kolleginnen und Kollegen ist, die in ähnlicher Weise auch in solchen Situationen sind. Deren Verhalten kennen die meisten Lehrkräfte gar nicht. Ich denke, es wäre eine Grundlage für die Demokratisierung von schulischem Alltag, die Erfahrungen reflektierbar zu machen, die alle machen, die im getakteten Unterricht tätig sind, dass man in Gruppen kommt, in denen eine bestimmte Stimmung ist, die man nicht einschätzen kann. Dafür fehlt jede Struktur. Umgekehrt ist es sogar so, dass es die meisten Lehrkräfte einfach aufgrund ihrer

zeitlichen Situation ablehnen, sich damit auch noch zu befassen. Dafür müssten die entsprechenden Strukturen geschaffen werden.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Frau Feldmayer hat ihre Wortmeldung zurückgezogen. Die Stunde ist vorbei. Ich weiß, es gibt immer noch Wünsche für weitere Fragen. Jetzt muss ich aber einmal den Strengen geben. Vielleicht können wir die eine oder andere Frage noch vor der Tür klären.

Wir müssen jetzt zur Landesschülervertretung kommen. Sie hat gewünscht, ihre schriftliche Stellungnahme an einer exponierten Stelle noch einmal mündlich vorzutragen. – Ich sehe Ihre hartnäckige Wortmeldung. Sie wollen sich nicht beeindrucken lassen.

Frau **Gebhard:** Sie hatten angemerkt, dass in Langen diese Haltung seitens der Lehrkräfte keine Rolle spielt. Das stimmt nicht. Das ist auch Grundlage für die Arbeit dieses Netzwerks. So haben wir z. B. in Zusammenarbeit mit GuD mit der Trainerin Christa Karlet, die auch in der Menschenrechtsbildung, in der Bildungsstätte Anne Frank ganz aktiv ist, eine Maßnahme entwickelt, einen Studientag, der mit Gesamtkollegien, die genau an diesem Thema arbeiten, gemacht wird. Dieser ist auch Grundlage für die Zusammenarbeit in diesem Netzwerk oder in der Arbeit als Kinderrechtsschule oder als demokratische Schule. Das wollte ich nur nochmals bekräftigen.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Das nehmen wir als Anmerkung noch gern zu Protokoll. – So, damit kommen wir jetzt zu Frau Appuhn. Ich begrüße Sie recht herzlich. Ich freue mich auf Ihren mündlichen Vortrag. Wir hatten verabredet, dass er keine 30 Minuten dauert, sondern als mündliche Stellungnahme deutlich kürzer gefasst ist. Wir sind gespannt.

Frau **Appuhn:** Ich hatte auch nicht vor, eine halbe Stunde zu reden. – Ich möchte voranstellen, wir sind heute in einem anderen Raum als sonst. Wir sehen da Herrn Willy Brandt.

(Die Rednerin zeigt auf ein Bild an der Wand.)

Dieser hat in seiner ersten Regierungserklärung gesagt: „Mehr Demokratie wagen.“ Vor dem Hintergrund dieses Statements möchte ich jetzt einmal kurz erklären, wie wir aus Schülersicht Selbst- und Mitbestimmung beurteilen.

Ich werde mich dabei einmal auf die Mitbestimmung konzentrieren, weil das unser zentraler Punkt ist. Für mich gliedert sich Mitbestimmung in drei Säulen: zum einen in das, was im Unterricht passiert, zum anderen in die Schülervertretung und zum Dritten in ein Schulparlament – was das genau ist, werde ich noch erklären.

Ich fange einmal beim Unterricht an. Diese Säule gliedert sich auf zum einen in das Fachliche – hier ist bereits ziemlich ausführlich erklärt worden, was man da alles besser machen kann – und zum anderen in Mitbestimmung als pädagogisches Konzept.

Erst einmal zum Unterricht: Wie schon angesprochen wurde, fordern wir einen deutlich umfangreicheren Politik- und Wirtschaftsunterricht. Wir haben gesehen, dass vieles dort rein muss, was zurzeit noch nicht drin ist. Damit meine ich so etwas wie Berufsvorbereitung, mehr aktuelle Stunden, mehr Tagespolitik. Deshalb fordern wir, dass Politik und

Wirtschaft als Unterrichtsfach in der fünften Klasse anfängt, eine höhere Unterrichtsstundenanzahl erhält und nicht mehr in der Oberstufe abgewählt werden kann. Wir sehen Politik und Wirtschaft als das Fach, das uns wirklich auf das Leben vorbereitet, als das Fach, das uns erklärt, was jeden Tag im Leben um uns herum passiert. Wir verstehen nicht, wieso das erst ab der siebten Klasse unterrichtet wird. Wir verstehen nicht, wieso das abgewählt werden kann. Wir verstehen nicht, wieso man insgesamt weniger Politik- und Wirtschaftsunterricht als Physikunterricht hat.

Jetzt zum PoWi-Unterricht: Was soll dieser eigentlich leisten? Zum einen geht es natürlich um Fragen wie: Was ist eigentlich Demokratie? Wie funktioniert sie? Welche Formen gibt es? Wie funktioniert Demokratie in Deutschland oder auch in Hessen? Politik- und Wirtschaftsunterricht soll aber auch Freiraum geben für die Thematisierung von Schulpolitik, zunächst einmal von Schulpolitik an der eigenen Schule. Was passiert hier gerade? Was geht hier gerade ab? Was stört uns? Was muss hier gemacht werden? Was macht die Schülervertretung gerade? Was machen die Eltern? Was macht die Schulleitung? Das bedeutet zum anderen: Was ist Schulpolitik jetzt auf regionaler Ebene, also im Kreis? Was gibt es da für Themen? Was kann da gemacht werden? Welche Rolle spielt z. B. der Schulträger? Das wissen viele überhaupt nicht. Ich glaube, einige wissen noch nicht einmal, dass es ein Staatliches Schulamt gibt, also einige von meinen Freunden. Was ist eigentlich Bildungspolitik auf Landesebene? Was ist da die politische Debatte?

Es wird so viel über uns, ehrlich gesagt, viel zu häufig aber ohne uns geredet. Das kann natürlich auch dadurch begründet sein, dass viele Schülerinnen und Schüler einfach viel zu wenig über die Bildungspolitik wissen. Wenn ich mich mit meinen Freunden darüber unterhalten möchte, dann haben die nach zwei Minuten keine Lust mehr, weil sie gar nicht wissen, wovon ich rede. Das kann ich ja auch verstehen. Woher sollen sie es denn wissen?

Da muss ich auch schon zur Überleitung kommen. Das Fach „Politik und Wirtschaft“ wird von vielen so betrachtet wie Mathe, Physik oder sonst etwas. Das ist halt ein Fach. Da muss man halt dann für die Klausur lernen. Hauptsache gute Note, dann kann man es auch abwählen. Fertig. Das kann nicht sein. Das Fach ist eine Vorbereitung auf das Leben. Das muss interessant sein. Das muss spannend sein. Das muss motivierend sein. Da sind wir bei der Frage: Wie bringt man Schülerinnen und Schüler dazu, sich im späteren Leben politisch zu engagieren? Dazu darf das nicht einfach als Unterrichtsfach bzw. als Lernfach wie jedes andere abgestempelt werden. Soweit zum Politik- und Wirtschaftsunterricht.

Jetzt komme ich zur Demokratie als Unterrichtskonzept. Wir sind der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler den Unterricht mitgestalten dürfen sollten. Das bedeutet, dass wir z. B. über Themen abstimmen können. Manchmal ist das gegeben. In Sport z. B. können wir teilweise die Themen wählen – aber nur in Sport. Es muss gegeben sein, dass Schülerinnen und Schüler auch über den Unterrichtsablauf selbst abstimmen können, dass sie selbst darüber entscheiden können: Wollen wir jetzt Gruppenarbeit machen? Wollen wir jetzt Einzelarbeit machen? Wollen wir jetzt einmal ein Projekt machen? Was für ein Projekt wollen wir machen? Das ist viel zu selten gegeben.

Schülerinnen und Schüler müssen auch ganz intensiv bei der Evaluation des Unterrichts mit einbezogen werden. Wir werden Tag für Tag von den Lehrern bewertet. Wir dürfen die Lehrer viel zu selten bewerten. Aber bewerten nicht im Sinne von schlecht, sondern im Sinne von konstruktiv. Wie können wir hier gemeinsam die Unterrichtsqualität verbessern? Dafür ist eine aktive Schülerevaluation unerlässlich.

Ich finde, es muss ein Miteinander entstehen. Wir haben viel zu oft ein Gegeneinander. Ich finde, es kann nicht sein, dass Schüler gegen die Lehrer arbeiten. Das ist doch nicht der Sinn von Schule. Der Sinn von Schule ist, dass Lehrer in ihrem Beruf Schülerinnen und Schülern eine Zukunft eröffnen, und daran sollten Schüler natürlich auch beteiligt werden. Es sollte auch eingesehen werden, dass die Lehrer den Schülerinnen und Schülern nur etwas Gutes wollen. Im Moment sehe ich das nicht so.

Jetzt komme ich zur zweiten Säule, zur Schülervertretung. Da kommen wir ja nun beide her. Ich glaube, wenn man selbst einmal in der Schülervertretung mitgearbeitet hat, dann weiß man, wie schwierig das ist. Klar gibt es in Hessen ganz tolle Gesetze zur Schülervertretung. Man muss sagen: Wir haben eigentlich viele Rechte. Aber das Problem ist: Kein Mensch kennt sie, kein Mensch will sie, und es ist überhaupt nicht vorgesehen, diese Gesetze an den Schulen tatsächlich umzusetzen.

Dafür möchte ich einmal ein konkretes Beispiel nennen. Letztens wurde mir von meiner Biolehrerin in der Notenbesprechung gesagt: „Ich finde, Sie machen sehr toll mit. Ich muss aber ganz ehrlich sagen, ich kann Ihnen jetzt keine 15 Punkte geben. Dazu fehlen Sie einfach zu oft. Nicht weil es fachlich nicht gut war, sondern es ist unfair gegenüber anderen, wenn Sie oft fehlen und trotzdem eine gute Note bekommen.“ Da hört dann mein Verständnis einfach auf.

Noch besser sind dann solche Geschichten, die mir Schülervertreterinnen oder Schülervertreter erzählen: Sie haben etwas für die SV gemacht. Das darf nach § 12 und § 13 der SV-Verordnung nicht als Fehlstunde eingetragen werden. Die Lehrer tragen eine Fehlstunde ein. Die Schülervertreterinnen und Schülervertreter erklären dann den Lehrern, dass dies keine Fehlstunde ist. Es wird nicht „Schulische Veranstaltung“ eingetragen. Es interessiert die Lehrer einfach nicht. Sie tragen trotzdem eine Fehlstunde ein. Ich finde, so etwas geht einfach nicht. Da werden unsere Rechte untergraben. Das ist teilweise unfassbar.

Das liegt natürlich auch daran, dass viele Lehrerinnen und Lehrer diese Verordnung überhaupt nicht kennen, geschweige denn ein Interesse daran haben, sie zu lesen. Zumindest hat man das Gefühl bei manchen. Es gibt welche, die unterstützen das. Die sagen: „Toll, was du machst. Mach weiter so!“ Aber das sind leider nicht alle. Deswegen fordern wir, dass Lehrerinnen und Lehrer schon in ihrer Ausbildung, schon im Studium, spätestens aber durch Fortbildung danach etwas über Rechte und Pflichten der Schülervertretung erfahren und lernen. Denn woher sollen sie es sonst auch wissen? Ich finde, es ist ganz wichtig, dass ihnen klargemacht wird, was für Strukturen bestehen und wieso diese wichtig sind.

Ein weiteres Problem in der Schülervertretung ist, dass ein riesiges Maß an Eigeninitiative erforderlich ist. Als ich damals zur Schulsprecherin gewählt wurde, musste ich alles neu aufbauen. Die Verbindungslehrer konnten mir auch nicht helfen. Die haben gesagt: „Macht einmal etwas.“ Ja, schön. Vielleicht hätte man mir einmal ein bisschen sagen können, wie. Es ist also zum einen ganz wichtig, dass die Verbindungslehrerinnen und -lehrer besser ausgebildet werden, und zwar nicht nur fortgebildet, sondern ausgebildet werden. Sie sollen uns auch in unsere Arbeit einführen und uns erklären, welchen Rahmen wir haben, was wir machen können, und nicht nur als Ansprechpartner da sein, wenn man einmal nicht weiterweiß. Ich finde, sie müssten viel aktiver werden.

Ein weiterer Punkt ist, dass gerade durch das G 8 – ich bin selbst Schülerin eines Gymnasiums – überhaupt keine Zeit dafür vorhanden ist. Es wurde vorhin – ich glaube von Herrn Wiater – schon gesagt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler so engagiert sind. Aber

woran liegt das denn? Es gibt einfach Schülerinnen und Schüler, die es nicht leisten können, in einer Woche für drei Klausuren zu lernen, die ganzen Hausaufgaben zu machen, vielleicht Sport zu treiben und sich gleichzeitig noch in der Schülerversammlung zu engagieren. Ich habe vielfach die Erfahrung gemacht, dass nur diejenigen in der Schülerversammlung etwas machen können, die aus irgendeinem Grund besonders leistungsstark sind. Denn sie können Schule nebenbei machen. Aber es kann doch nicht sein, dass Schülerversammlung nur für die offen ist, die sowieso schon leistungsstark sind. Es geht doch darum, dass alle repräsentiert werden. Deshalb müssen mehr Freiräume geschaffen werden. Es kann nicht sein, dass wir uns beispielsweise immer in der Mittagspause treffen müssen. Dann habe ich von 7:35 Uhr bis 15:00 Uhr durchgehend irgendetwas gehabt, und ich hatte noch nicht einmal ein Mittagessen. Aber wann sollen wir uns denn auch sonst treffen? Es bestehen da viel zu wenige Freiräume. Daher fordern wir auch, dass Freiräume geschaffen werden oder dass SV viel mehr in den Unterricht eingearbeitet wird, sodass nicht mehr so viel zusätzlicher Zeitaufwand entsteht.

Jetzt komme ich zu meinem dritten Punkt, zur ganz aktiven Partizipation. Es wurde davon gesprochen, dass Mitbestimmung oder Partizipation an Schule nicht wirklich auf die richtige Demokratie vorbereitet. Das liegt vielleicht auch ein bisschen daran, dass wir dafür nicht die richtigen Strukturen haben. Wir haben im Land und im Bund ein Parlament. Warum denn dann nicht auch in der Schule? Wir fordern mehr als nur ein Schülerparlament, in dem Schülerinnen und Schüler sich zusammensetzen und sich Gedanken über ihre eigenen Interessen machen, sondern wir fordern ein Schulparlament, in dem Eltern, Schüler, Lehrer und Verwaltungskräfte gemeinsam alle wichtigen Entscheidungen der Schule treffen. Dann geht es nämlich darum, einen Kompromiss auszuhandeln. Dann geht es darum, nicht nur die eigenen Interessen, sondern die Interessen aller zu bedenken. Dann wird sich diese Demokratie vom Kleinen ins Große übertragen lassen. Ich bezeichne das einmal so: Übung macht den Meister.

Wir stellen uns vor, dass an einer Schule wie meiner mit 1 000 Schülerinnen und Schülern ein Parlament sich aus etwa 50 Abgeordneten zusammensetzen könnte, wobei die Anzahl der Schülerinnen und Schüler genauso groß ist wie die Anzahl der Eltern und die der Lehrer. Es sollten also beispielsweise nicht die aktuellen Verhältnisse in der Schulkonferenz herangezogen werden, in der wir Schülerinnen und Schüler völlig unterrepräsentiert sind. Vielmehr sollte Mitbestimmung auf Augenhöhe erfolgen in einem Schulparlament, das alle Entscheidungen trifft, die die ganze Schule betreffen. Dabei ist klar, dass die Gesamtkonferenz z. B. entscheidet, wann Zwischennoten eingetragen werden müssen. Das macht ja Sinn. Entscheidungen, die nur Einzelne betreffen, müssen nicht von allen getroffen werden. Es werden aber viel zu viele Entscheidungen in der Gesamtkonferenz getroffen, von denen wir auch betroffen sind. Wieso darf beispielsweise der Haushalt über unseren Kopf hinweg entschieden werden?

Ich glaube, wenn die ganzen Bedingungen, die ich jetzt genannt habe, erfüllt sind, dann wird Mitbestimmung wahrgenommen, dann wird Politik spannend, dann werden sich mehr Schülerinnen und Schüler für Politik begeistern, dann werden wir nicht mehr so niedrige Wahlbeteiligungen bei Jugendlichen haben, und dann werden wir eine starke Demokratie haben. – Vielen Dank.

(Beifall)

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Das war ein wuchtiges Plädoyer, für das wir uns recht herzlich bedanken. – Frau Geis hat sich zuerst gemeldet.

Abg. **Kerstin Geis**: Den allergrößten Teil Ihrer Forderungen teile ich. Ich finde es gut, dass sich die Landesschülervertretung an der Stelle Gedanken macht. Ich kenne jetzt auch Ihr Projekt „Schulparlament“. Meine Frage ist an der Stelle: Wenn Sie über Proporz im Schulparlament nachdenken, haben Sie dann berücksichtigt, dass auf jeden der 1 000 Schüler an Ihrer Schule zwei Eltern kommen? Das heißt, die mit Abstand größte Gruppe an der Schule sind die Eltern. Das ist aus meiner Sicht bei der Beachtung von demokratischen Grundlagen zu berücksichtigen.

Frau **Appuhn**: Auf der einen Seite stimmt das. Auf eine Schülerin oder einen Schüler kommen meistens zwei Eltern. Trotzdem sehen wir keinen Grund dafür, dass die Eltern die Mehrheit stellen. Denn im Endeffekt geht es irgendwie um uns. Im Grunde finde ich es schon großzügig, wenn wir sagen: Es sind genauso viele Eltern wie Schüler vertreten.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet**: Frau Feldmayer. – Entschuldigung. Ja, bitte.

Herr **Manns**: Ich glaube, die Proporzfrage ist eigentlich gar nicht so zentral. Es geht eher um Wertschätzung, wenn man sich dieses Paritätische überlegt. Wenn man sagt: „Wir wollen uns in der Schule als Gemeinschaft verstehen“, dann heißt das, dass alle wichtig sind. Das ist nicht gegen Lehrer gerichtet. Das hat Svenja ja gesagt. Es geht aber auch nicht, dass die Lehrer alles allein entscheiden. Vielmehr müssen wir das gemeinsam machen. Dieser gemeinsame Charakter wird durch das Paritätische ausgedrückt. Die Sitzverteilung ist dann, wie ich meine, gar nicht so entscheidend, sondern eher die Frage: Bilden wir ein Gremium, in dem wirklich alle mitwirken können, oder haben wir eine Konferenz, in der von zwölf Teilnehmern nur drei Schüler sind und die nur eine von vielen ist? Ich glaube, das ist die große Frage, und nicht, ob jetzt – keine Ahnung – sieben oder zwanzig Eltern vertreten sind. Ich glaube, das ist am Ende gar nicht so entscheidend, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich Schüler und Eltern meistens auch zusammenfinden. Es geht eher darum, dass man an den Sitzverhältnissen eine Wertschätzung erkennen kann. Wenn wir drei Sitze in der Schulkonferenz haben, können auch nur drei Schüler einer Schule in dieses Gremium gewählt werden. Der Rest ist dann nicht drin und auch nicht daran interessiert, weil er nicht beteiligt ist. Wenn wir eine größere Plattform schaffen, schaffen wir es, dass wir mehr beteiligen können.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet**: Wir haben jetzt drei Wortmeldungen: Frau Pfenning, Frau Feldmayer, Frau Cárdenas.

Frau **Pfenning**: Vielen Dank für die ausführliche Stellungnahme. Ich möchte mich auf die schriftliche Stellungnahme beziehen. Der Landeselternbeirat ist grundsätzlich mit dieser Stellungnahme sehr einverstanden. Vieles spiegelt sich von dem wider, was Eltern auch schon länger einfordern, so beispielsweise dass die Strukturen der Landesschülervertretung stärker bekannt gemacht werden müssen. Das lässt sich natürlich auch analog auf Elternvertretungen spiegeln, egal, auf welcher Ebene, ob das der Elternbeirat in der Klasse oder dann eben bis hoch zum Landeselternbeirat ist.

Wo wir aber ein bisschen Skepsis haben, das ist euer Punkt zur Frage: „Welche Rolle spielt die Elternarbeit?“ Ihr schreibt hier zum einen, dass Eltern ihre beruflichen Erfahrungen und Kontakte mehr nutzen sollen, um Kooperationen in der Schule zu ermöglichen.

Das sehen ich und der Landeselternbeirat ein bisschen skeptisch, weil Firmen grundsätzlich eher uneigennützig agieren.

(Zurufe: Eigennützig!)

– Entschuldigung, eigennützig. – Da stellt sich schon die Frage, ob man da nicht ein Tor öffnet, um die Meinungsbildung der Schüler zu sehr zu beeinflussen. Wir verstehen zwar den Hintergrund, betrachten das aber doch ein bisschen skeptisch.

Ebenfalls zu Punkt 7 schreibt ihr: „In keinem Fall sollte es dazu kommen, dass Eltern entgegen der Interessen der Schülerinnen und Schüler agieren.“ Ich glaube, keine Eltern agieren freiwillig gegen den Willen der Schüler. Es mag Einzelfälle geben, wo man vielleicht in der Kommunikation unterschiedlicher Meinung ist. Wir sehen es aber auch skeptisch, wenn hier vorgeschlagen wird, dass Schüler- und Elternvertretung sich gegenseitig unterstützen sollten. Ja, unbedingt. Wir arbeiten auch gern mit den Schülern zusammen, auf der Ebene des Landeselternbeirats oder auf der Kreisebene. Aber man muss hier aufpassen, dass man nicht verschiedene Dinge vermischt. Der Umgang mit Meinungsverschiedenheiten, auch zwischen Eltern und Schülern, ist unseres Erachtens auch ein Teil der Demokratie. Damit müssen sowohl Schüler als auch Eltern umgehen. Man sollte auf keinen Fall versuchen, ähnlich wie in der Parteipolitik irgendwelche Fraktionszwänge zu zementieren.

Ich denke, das sind die zwei, drei Punkte, die wir hier anzumerken haben. Ansonsten sind wir mit den Forderungen und mit der Stellungnahme der Landesschülervertretung sehr d'accord.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Frau Appuhn, ich würde jetzt vorschlagen, dass wir auch bei Ihnen, wenn wir Sie jetzt schon in so eine Art Expertenstatus erhoben haben, erst einmal alle Fragen sammeln. Ich erinnere nochmals daran, dass wir nicht in einer Auswertungs- und Diskussionssitzung sind, sondern eine Fragerunde haben. Die kann man gern mit einem Statement versehen, aber dann bitte in der gebotenen Kürze. – Die Nächste ist Frau Feldmayer.

Frau **Feldmayer:** Auch von mir vielen Dank für den Vortrag und für die Stellungnahme. Vieles, was Sie angesprochen haben zur Verbesserung von Teilhabe und Mitbestimmung, finde ich absolut überlegenswert und gut.

Ich habe nur eine Frage. Wenn Sie sagen, Sie wollen auch bei den Unterrichtsinhalten und beim Haushalt mehr Mitbestimmung haben – so habe ich es jedenfalls verstanden –, interessiert mich, wie Sie dann in der Schule eine Kontinuität gewährleisten wollen. Denn ein Schüler ist nicht sein ganzes Leben lang in der Schule. Irgendwann kommt die nächste Schülergeneration. Die Vertretung lebt und fällt quasi damit, ob es dann wieder so engagierte Leute gibt, die die Schülervertretung weiterführen.

Dann kam mir noch die Überlegung, dass es auch schwierig sein könnte, wenn Sie jetzt Dinge für die nächsten zwanzig Jahre zementieren und die nächste Schülergeneration das, was Sie gemacht haben, gar nicht will und sagt: „Die haben uns etwas hinterlassen, das wollen wir jetzt komplett umdrehen.“ Wie wollen Sie da einen Übergang hinbekommen?

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Frau Cárdenas.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Danke. – Ich habe auch eine Frage an euch. Ich finde, dass ihr euch eigentlich relativ brav in einem bestimmten Rahmen bewegt, der erst einmal so vorgegeben ist.

Ich fand es einfach sehr spannend, eine Schule zu besuchen, die als freie Schule nicht an diesen Proporz und an diese gesetzlichen Grundlagen gebunden ist. Die haben es so gemacht, dass sie von Klasse 1 bis Klasse 10 für jeden, der in der Schule arbeitet, nämlich für Lehrer und für Schüler – nicht für Eltern –, jeweils eine Stimme geben. Es gibt natürlich sehr viel mehr Schüler, die dort arbeiten. Es gibt viel weniger Lehrer, und es gibt keine Eltern, die dort arbeiten. Es gibt auch Verwaltungskräfte. Die haben auch eine Stimme. Jeder hat also eine Stimme. Diese Schule ist in der Lage zu funktionieren und, wie ich finde, eine ganz gute Arbeit zu leisten.

Meine Frage ist also: Seid ihr mit dem, was hier bei uns an Demokratie vorgegeben wird, mit dieser repräsentativen Demokratie, zufrieden? Oder denkt ihr, man müsste sich an dem Punkt eigentlich noch anders weiterentwickeln? Das ist vielleicht ein bisschen ketzerisch, aber es interessiert mich einfach.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Herr Nagel.

Herr **Nagel:** Ich versuche, es dann auch einmal in eine Frage zu kleiden. Es ist ja sehr schön – ich sage es jetzt einmal aus meiner Sicht –, Lippenbekenntnisse zu hören, aber es geht im Grunde doch darum: Sind hier demokratische Strukturen geschaffen und gewährleistet? Das ist zunächst einmal ein erster Punkt. Dann frage ich – das tue ich jetzt einmal ketzerisch; das ist sonst überhaupt nicht meine Art –:

(Vereinzelt Heiterkeit)

Findet es die LSV angemessen und würdig, dass die Landesvertretung der Schülerinnen und Schüler in Giesen in einem Kellerloch haust? Findet die LSV es angemessen und würdig, dass die Strukturen so sind, dass sie noch nicht einmal finanziell in der Lage ist, einmal im Jahr den Schülerinnen und Schülern an den Schulen eine breitere Information zuzusenden? Findet sie es angemessen – – Man könnte noch mehr solcher Fragen stellen. An diesen Stellen macht es sich konkret, dass Demokratie Zeit und auch Geld kostet. Wenn man sie fördern will, dann muss man dazu auch bereit sein.

Das Problem ist doch – ich muss es wieder in eine Frage kleiden –: Sieht nicht auch die LSV ein Problem darin, dass diese kommunikativen Strukturen deshalb gar nicht richtig aufgebaut werden können? Das gilt dann auch für Kreisschülervertretungen usw. Von den Problemen in den Schulen haben wir schon gehört. Diese Punkte wären für mich substanzielle erste Ansatzpunkte, an denen man durch entsprechende Resonanz dann erkennen könnte, dass das auch gewollt und materiell unterlegt ist.

Dann stellt sich auch für mich die Frage: Kann man einen Übergang organisieren? Denn für einen Übergang brauche ich beim Wechsel von Personen stabile Strukturen. Sonst funktioniert das halt nicht. Wie gesagt, an der Stelle hätte ich gern ganz konkrete Antworten.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet**: Das waren doch klare Fragen.

Frau **Appuhn**: Dann fange ich einmal bei der Frage des Landeselternbeirats zur Kooperation und dem Nutzen von Connections an. Es ist in dem Papier vielleicht ein bisschen missverständlich formuliert. Damit war eher die Antwort auf die Frage gemeint: Welche Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen können geschaffen werden? Denn ich denke, dass viele Eltern auch in Bereichen arbeiten, die sich durchaus anbieten, also z. B. in Museen, in Gedenkstätten und was es sonst noch alles gibt. Da können die Eltern dann etwas, was vielleicht für den Unterricht sinnvoll ist, einbringen. Das meine ich. Sie setzen sich häufig stark für Belange ein, die auch die Schüler betreffen und die wir häufig auch so sehen. Es war so gemeint, dass dann auch einmal ihre berufliche Expertise, sofern sie nicht beeinflussend wirkt, mit in die Schule eingebracht wird.

Dann zum zweiten Punkt: Es stimmt, dass Schüler und Eltern nicht immer einer Meinung sind. Ich kenne ganz konkret ein Beispiel einer Schule bei mir um die Ecke. Da wollen die Schüler zu G 9 zurück, und die Eltern wollen bei G 8 bleiben. Das finde ich schon interessant. Es stimmt aber natürlich, dass in einer Demokratie nicht immer alle einer Meinung sind. Wir können uns auch nicht teilweise über einen Fraktionszwang aufregen und dann selbst so etwas machen. Das stimmt. Insofern muss ich das, was da steht, vielleicht auch ein bisschen zurücknehmen oder dahin gehend umformulieren, dass sich Schüler- und Elternvertreter absprechen sollten und schauen sollten, inwieweit Kompromisse gefunden werden können, die für beide irgendwie tragbar sind, aber dass es natürlich einen Punkt gibt, wo dann einfach unterschiedliche Auffassungen vertreten werden und dazu auch gestanden werden muss. Frage beantwortet? – Gut.

Dann zu Frau Feldmayer: Sie haben gefragt, wie mehr Kontinuität in solche Geschichten wie die Gestaltung der Unterrichtsinhalte kommen kann. Zunächst einmal ist bei den Unterrichtsinhalten konkret z. B. gemeint, dass wir mitbestimmen, welches Projekt wir machen. Da ist dann die Frage, inwieweit man da Kontinuität braucht. Das kann dann jede Klasse für sich irgendwie wieder neu entscheiden. Das muss nicht jede Klasse immer gleich machen. Das kann und soll auch unterschiedlich gestaltet werden. Von daher sehe ich gerade bei den Unterrichtsinhalten nicht so die Notwendigkeit für Kontinuität.

Bei anderen Dingen, z. B. beim Haushalt oder überhaupt bei Entscheidungen, die im Schulparlament getroffen werden, sind zwei Punkte zu beachten. Zum einen soll es so laufen, dass neue Schülerinnen und Schüler dazukommen, solange die Schülerinnen und Schüler, die schon länger dabei sind und das Schulparlament dann verlassen, noch da sind, sodass es immer weitergegeben wird. Ich meine, das ist in einem Parlament ja auch so. Da kommen neue Abgeordnete dazu und alte gehen. Irgendwie wird das einfach weitergetragen.

Auf der anderen Seite, meine ich, wenn jetzt die eine Schülervertretung im Jahr 2010 entscheidet, etwas so zu machen, und zehn Jahre später andere das ganz anders sehen, dann ist das eben so. Demokratie muss doch irgendwie als Prozess begriffen werden, und es ist doch völlig normal, dass nachfolgende Generationen etwas anderes wollen. In jeder Regierung sieht man, dass die Meinung nicht so bleibt. Das finde ich auch völlig in Ordnung. Ich sehe nicht die Notwendigkeit, dass eine Entscheidung für immer verbindlich sein muss, wenn sie einmal getroffen worden ist.

Dann zu Barbara Cárdenas, die gefragt hat: Können wir nicht noch mehr? Geht nicht noch mehr als das, was wir schon haben? Die Fragen zielen darauf ab, ob wir nicht noch mehr direkte Demokratie an der Schule brauchen. Das steht auch in unserem Papier. Ja, das brauchen wir. Das sehe ich auch so. Es ist natürlich toll, wenn Entscheidungen auch von allen getroffen werden können. Man muss dazu auch sagen, dass das organisatorisch wahrscheinlich ein großer Aufwand ist, dass diese Schule, die du besucht hast, wahrscheinlich auch ein bisschen kleiner war und es vielleicht ein bisschen einfacher war. Aber dass in zentralen Fragen alle an Schule Beteiligten die Möglichkeit haben sollten, abzustimmen, sehe ich auch so. Gern. Das finde ich toll. Nur solange sich das nicht bei jeder Frage machen lässt – auch in der Schweiz, wo wir zwar direkt demokratische Elemente haben, wird nicht immer alles von allen beschlossen –, müssen wir diesen Mittelweg finden, bei dem ganz zentrale Fragen, die wirklich alle betreffen, von allen entschieden werden und der Rest von einem repräsentativen Gremium in Form eines Schulparlaments beschlossen wird.

Dann zu den Fragen von Jochen: Nein, wir sind nicht damit zufrieden, dass wir in einem Kellerloch hausen. Nein, wir sind nicht damit zufrieden, dass wir nicht genug Geld haben, dass wir demnächst eventuell eine Haushaltssperre verhängt bekommen, weil wir Schulverschickungen bezahlen müssen und da nicht – oder noch nicht – unterstützt werden. Ja, wir brauchen mehr Geld. Das ist auf jeden Fall ganz wichtig. Das habe ich vielleicht noch nicht deutlich genug zum Ausdruck gebracht. Ich wollte mich jetzt erst einmal darauf konzentrieren, was wir eigentlich konkret brauchen. Dass es dafür dann auch Geld braucht, ist, glaube ich, klar. Gerade Lehrerfortbildungen kosten natürlich Geld. Das Bekanntmachen von Strukturen usw. bedeutet auch wieder, dass Dinge verändert werden müssen, was auch wieder Geld kostet. Wenn wir z. B. sagen würden, wir bräuchten mehr Entlastungsstunden für Verbindungslehrerinnen und Verbindungslehrer, würde das natürlich auch Ressourcen kosten. Ich denke, man sollte sich aber erst einmal überlegen, was genau wir brauchen und wofür wir das Geld brauchen. Dann können wir auch die Frage nach dem Geld stellen. Jetzt wollte ich mich erst einmal darauf konzentrieren, was wir brauchen.

Vors. Abg. **Marcus Bocklet:** Gut, ich habe jetzt nicht darauf geachtet, ob auch alle Fragen beantwortet sind. Das sehe ich am Zucken. Es ist erfolgt. – Dann habe ich keine weiteren Fragen an die Landesschülervertretung. Wir nehmen das gern auf. Wir werden auch bei der Auswertungsrunde intensiv prüfen, wie wir mit den Vorschlägen der Landesschülervertretung umgehen. Ich sehe keine weiteren Wortmeldungen.

Dann schließen wir den Tagesordnungspunkt 1.

(Schluss des öffentlichen Teils – es folgt der nicht öffentliche Teil)



Partizipation auf Basis der Menschenrechte

Erfahrungen aus dem Hessischen
Schulnetzwerk für Kinderrechte

Kinderrechte-Schulnetzwerk Hessen



- Gründung 2010
- Netzwerk mit 20 Grund- und weiterführenden Schulen hessenweit (Start im Rhein-Main-Gebiet mit 10 Schulen)
- Schirmherrschaft: Hessisches Kultusministerium (HKM)
- Trägerschaft: Makista in Kooperation mit der Ann-Kathrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung und UNICEF Deutschland
- Kooperationspartner: HKM-Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD)
- Fachbeirat unter Leitung von Prof. Dr. Lothar Krappmann (Mitglied des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes 2006 bis 2011)

Selbstbestimmung und Mitbestimmung



„Je mehr die eigene Meinung [...] wahrgenommen und berücksichtigt wird, desto größer ist das Selbstbewusstsein, gemessen am Grad der allgemeinen und sozialen Selbstwirksamkeitserwartung.“

(World Vision Kinderstudie 2010, S. 32).

„Je stärker Kinder in die Gestaltung wichtiger Abläufe involviert sind und je mehr sie direkt ihr soziales Umfeld mit beeinflussen können, desto positiver bewerten sie die Schule auf der Gerechtigkeitsskala.“

(World Vision Kinderstudie 2013, S. 133)

Recht auf Partizipation



- Kinderrechtsbasierte Perspektive auf Partizipation
- Partizipation als Wert und als Recht
⇔ Partizipation als Mittel zum Zweck
- Systematische Menschenrechtsbildung als Wegbegleiter zur Förderung von Selbstbestimmung und Mitbestimmung an Schulen

Dimensionen von Kinderrechtsbildung

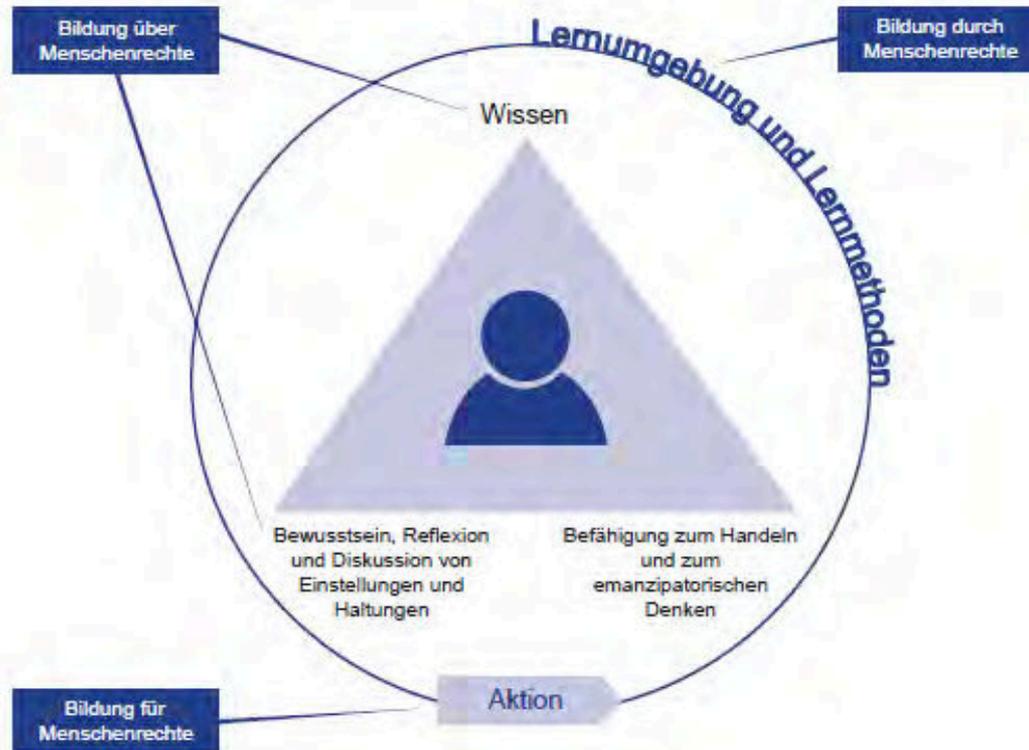


Abb.: Deutsches Institut für Menschenrechte 2015

Kinderrechtsbildung als Wegbegleiter bei der Umsetzung von Partizipation



- Normativer gemeinsamer Bezug für ALLE an der Schule
- Partizipation nicht als moralischer Appel sondern rechtliche Grundlage

Was ist nötig?

Verankerung der Kinderrechte in Leitlinien, Qualitätsstandards, Bildungsplänen und Curricula

- ✓ In Einzelschulen
- ✓ Auf Landesebene

Worauf können wir aufbauen: Kinderrechte-Schulnetzwerk Hessen



Ebene der Schulen

- Kinderrechte-Schulen schreiben Kinderrechte als Leitlinie in Schulprogramm sowie in Curricula
- Kinderrechte-Schulen verankern Mitwirkungs-gremien sowie unterstützende kinderrechtliche Maßnahmen
- Makista bietet als außerschulischer Partner Beratung, Begleitung, Studientage, Fortbildungen für Lehrkräfte (theoretisch und praxisnah gemeinsam mit den Modellschulen)
- Makista stellt Praxismaterialien zur Verfügung



Worauf können wir aufbauen: Kinderrechte-Schulnetzwerk Hessen



Landesebene

- Kinderrechte als Qualitätsmerkmal guter Schule im Hessischen Referenzrahmen für Schulqualität

Dimension V.1 Pädagogische Grundhaltung

„Kinderrechte²² werden in der Schule thematisiert und beachtet.“

„Sie [die Schülerinnen und Schüler] kennen die Kinderrechte und nehmen sie wahr.“ (S. 65)

Dimension V.2 Schulleben

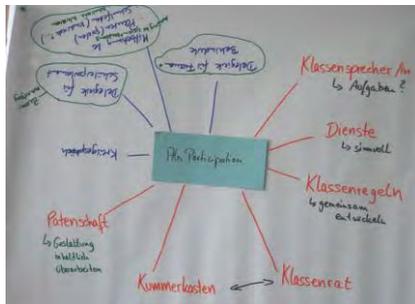
„Die Kinderrechte werden genutzt, um soziale Integration zu fördern“ (S.71)

- Hessisches Netzwerk als positives Modell in internationaler Studie von UNICEF und Universität Belfast („Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries“, Jerome/ Emerson/ Lundy/ Or, UNICEF, 2015)

Motivation, Wunsch, Auftrag



- ✓ Schulen weiterhin bei dem Prozess Partizipation auf kinderrechtlicher Grundlage umzusetzen unterstützen
- ✓ Kinderrechte-Schulnetzwerk Hessen aufrechterhalten
- ✓ Bildungspolitische Maßnahmen



Ausblick: Kinderrechte-Kongress



Termin: 21./ 22. Juli 2015, Schader-Forum Darmstadt

Veranstalter: World Vision Deutschland, hessenstiftung – Familie hat Zukunft, Schader Stiftung und OUTLAW. die Stiftung mit Unterstützung von Makista e. V.

Die UN-Kinderrechtskonvention gibt Kindern und Jugendlichen nicht nur das Recht auf Schutz und Förderung, sondern auch das Recht auf Beteiligung in allen sie betreffenden Belangen.

Der Kongress „Kinder mischen mit. Das Recht des Kindes auf Beteiligung verwirklichen“ stellt die Verwirklichung des Kinderrechtes auf Beteiligung in zehn ausgewählten kindlichen Lebenswelten

den Mittelpunkt. Der Kongress fragt nach konzeptionellen Ansätzen und praktischen Möglichkeiten, wie Kinder über ihre eigenen Belange mitbestimmen können. Dazu führt er Kinder und erwachsene Experten aus Wissenschaft und Praxis in einem innovativen Tagungsformat zusammen. Nur kurze Impulse in einer klaren und auf das Wesentliche reduzierten Sprache, abwechslungsreicher Verlauf, vielfältige Arbeitsformen und hochinteressante Fragestellungen.

Auf den Themeninseln wird ein Thema von einer kleinen Gruppe von Kindern und Erwachsenen gemeinsam bearbeitet.

- 1. Familienalltag – wie Kinder mitmischen können**
Ernst genommen fühlen sich Kinder am ehesten noch in ihrer Familie. Wie gelingt hier kindliche Partizipation?
- 2. Trennung und Scheidung – Kindeswohl und Mitsprache von Kindern**
Bei der Trennung von Familien werden Kinder oft zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Wie hat ihre Stimme Aussicht auf Gehör?
- 3. Ernährung und Gesundheit**
„Nein, meine Suppe ess' ich nicht“ – Gesundheitsverziehung aus Menschenrechtsperspektive betrachtet.
- 4. Mein Körper gehört mir!**
Spritzen, Ohrlöcher, painliche Kleider – wie weit dürfen Eltern gehen?
- 5. Zeit für mich – meine Zeit!**
Freizeit zu haben, bedeutet für Kinder nicht unbedingt, über diese Zeit auch frei verfügen zu können.
- 6. Meine Stadt, mein Viertel, meine Gegend**
Beteiligung an der Gestaltung der eigenen Umgebung ist schon für Erwachsene sehr schwer – fällt es Kindern vielleicht leichter?
- 7. Leben außerhalb der Familie (familienanaloge Unterbringung)**
Etwa 140.000 Kinder leben in einem Heim oder anderen betreuten Wohnform. Wie werden deren Rechte geschützt?
- 8. Schule als Lernraum**
Wie können Kinder in der Institution Schule den Bildungserwerb und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen mitgestalten?
- 9. Kita und Schule als Lebensraum**
Wie können Kinder zu aktiv Mithandelnden in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen werden?
- 10. Mit Medien mitmischen**
Vom „Netz“ werden vielfältigste Möglichkeiten der Mitsprache und Partizipation erwartet – aber wie?



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt Projektleitung Kinderrechte-Schulnetzwerk Hessen

Sonja Student: student@makista.de, 069 9494467 43

Jasmine Gebhard: gebhard@makista.de, 069 9494467 41



Bildung für Kinderrechte & Demokratie

Makista e. V.

Löwengasse 27 – Haus B

60385 Frankfurt

www.makista.de

Demokratiebausteine und Kinderrechte-Praxis: Schule nachhaltig entwickeln



Vorstellung der Schule

- 329 Kinder in 14 Klassen
- 15 % mit Migrationshintergrund
- Ganztagschule Profil II
- Pro Jahrgang eine Ganztagsklasse
- 21 LehrerInnen + 2 SL
- 7 Inklusionskinder + 3 Förderlehrkräften
- 185 Kinder besuchen die Betreuung am Nachmittag und essen an versch. Tagen
- Eltern und Senioren engagieren sich und arbeiten mit in Bücherei, Frühbetreuung, bieten Kurse an etc.



Kinderrechte haben Tradition bei uns

Projekte und Netzwerke:

- 2002-2007: BLK-Projekt „Demokratie leben und lernen – Mediation und Partizipation“
- Ab 2007: Teilnahme am GuD-Programm „Gewaltprävention und Demokratielernen“
- Ab 2010: Modellschule für Kinderrechte im Netzwerk MAKISTA
- Seit 2011: Kooperationsprojekt mit der Janusz-Korczak-Schule
- 2012: UNICEF Juniorbotschafter-Auszeichnung
- 2013: Inklusions-Film „Nichts besonderes“
- 2014/15 Fortbildungen für interessierte Schulen „Klassenrat“, „Partizipation im Ganztag“, „Kinderrechte in der GS“

Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte Rhein-Main

Albert-Schweitzer-Schule
Grundschule in Langen

Das haben wir als Modellschule für Kinderrechte erreicht

- **Demokratie und Kinderrechte gehen zusammen!** Wir haben unser Schulprogramm „Die „Demokratische Basisarbeit“ von der Bundesregierung“ erweitert. In Unterricht der dritten Klassen lernen die Kinder Rechte kennen.
- **Jede Klasse wird mit einer „Demokratischen Klasse“ ausgestattet.** Dazu finden die zentralen Unterrichtseinheiten, Lernziele, Regelabläufe und ein erstes Mini-Konzept. Regelmäßig wird das selbst erstellt, evaluiert und aktualisiert.
- **Kinderrechte und Elternrechte sind kein Gegenstand!** An drei Themenbereichen „Kinderrechte und Erziehung“ fördert unser Konzept mehr zu den Kinderrechten und ihre praktische Umsetzung von der Schule und darüber hinaus zu erörtern.
- **„Ein Koffer voller Kinderrechte“** – So heißt der 12-seitige Film, in dem wir uns als „Kinderrechte-Schule“ präsentieren. Von regelmäßigen Konferenzen bis zum ersten Schlichte und dem Schülerparlament über die große Infostafel für Eltern, ein Theaterprojekt zum Schwesternhaus bis zu Lernhilfen gibt es an der Grundschule.
- **Im UNICEF Juniorbotschafter-Wettbewerb 2012** wurden wir mit dem Sonderpreis zu meistertätigen Schwesternhäuser „Kinderrechte machen Schule“ ausgezeichnet.
- **Für die Lehrer** sind die Ergebnisse unserer Projekte und Elternrechte-Maßnahmen im Film dargestellt. Das regt die Austausch der Kinder, Lehrkräfte und Eltern über die Kinderrechte an.
- **Über die Praxis** unserer Klassenrat wurde ein Film gedreht. Herausgeber und die beteiligten „Grundschüler“ und die Praxis „Zusammenarbeiten und Demokratielernen“.

Unsere Kernbotschaft aus dem Projekt!
„Wir leben nicht auf zu träumen von einer besseren Welt! Es ist wichtig, dass Kinder bereits in der Grundschule mitreden und mitwirken dürfen, z.B. im Klassenrat und im Schülerparlament. Kinder sollen ihre Rechte kennen, aber auch ihre Pflichten ernst nehmen.“

Albert-Schweitzer-Schule
Bismarck-Allee 11
63225 Langen
www.schule.schweitzer-schule-langen.de

Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte 2010-2013. Das gemeinsame Projekt von:
Landesbildungszentrum Hessen, LERNZentrum, UNICEF, MAKISTA, GARDIA, Bundesministerium für Bildung und Forschung



Demokratischule & Modellschule für Kinderrechte

Gewalt- prävention

- Patenschaften
- Streitschlichtung
- Feste, Feiern
- Zusammenarbeit mit BFZ, EH, LH, GE
- Aktive Pausen

Partizipation

- Klassenrat
- Schülerparlament
- Schulversammlung
- Schülerzeitung
- Inklusion
- Projektwoche
- Soziale Projekte

Kooperationen mit Eltern

- Elternbeirat
- Elternprojekte
- Elterninfoabende und -kurse
- Schuko & SEB
- Kochtreff

Schulprogramm

Rechte & Pflichten
Eltern, Kinder, Lehrkräfte

Schulinternes Curriculum

Jahrgangsstufe 1

- Erarbeitung gemeinsamer Klassenregeln im Geist der Rechte und Pflichten
- Hör-auf-Regel kennen und anwenden lernen
- Einführung des Klassenrats
- Wahl der Klassenvertreter, FASS-vertreter und deren Teilnahme am Schülerparlament bzw. FASS-Rat
- Demokratiebausteine auf einem Elternabend vorstellen
- Pflege der Patenschaften

Jahrgangsstufe 2

- Unterrichtsprojekt zur Förderung des Sozialverhaltens „Achtsamkeit und Anerkennung“
- Modelle und Hilfestellungen zur Streitschlichtung
- Unterrichtseinheit zu den Rechten und Pflichten
- Evtl. gemeinsames Projekt mit den Paten zu den Rechten und Pflichten

Jahrgangsstufe 3

- Kennenlernen der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen
- Vorstellen der Kinderrechte auf einem Elternabend

Jahrgangsstufe 4

- Besuch im Rathaus mit Fragerunde beim Bürgermeister und Vorstellung des Stadtparlamentes im Rahmen der Unterrichtseinheit „Langen“
- Evtl. Kennenlernen der Demokratiebausteine der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der Unterrichtseinheit „Hessen und Deutschland“
- Evtl. gemeinsames Projekt mit den Paten zu den Rechten und Pflichten

Einmal in der Grundschulzeit soll jede Klasse ein Projekt, das der Durchsetzung der Kinderrechte in einem anderen Land dient, durchführen.

Kinderrechte-Projekte an der ASS



- 1x im Jahr Kinderrechtifest
- Zaunfiguren
- Soziale Projekte
- Spendenaktionen
- Ausstellungen in Haus 1
- Projekte zum Thema Kinderrechte in den 3. Klassen
- Kinderrechte-Workshops in Kooperation mit UNICEF
- Elterninfoabend Klasse 3



Kooperation mit der Janusz-Korczak-Schule



Alle lernen
und spielen
zusammen



Die Kinder essen
miteinander und
spielen gemeinsam
in den Pausen



Gemeinsames
Lernen von
Kindern
mit und ohne
Behinderung

MITBESTIMMUNG wird groß geschrieben

Wie können Kinder mitbestimmen?

- Klassenrat
- FASS-Rat
- Schülerparlament
- Abstimmungen in der Klasse
- Abfragen oder Umfragen



Was haben Kinder bereits in der Vergangenheit mitbestimmt?

- Schulhofgestaltung (Baumhaus, Neuer Belag für Fußballplatz, Baumpflanzung)
- Pausengestaltung (Pausenregelheft, Rollerparkplätze, Fußballregelungen)
- Unterrichtsinhalte (Referatsthemen, Bücherauswahl, etc.)
- Projektwochen (Themen, Einwahl in die Projekte)
- Dienste in der Pause und in der Klasse
- Anschaffungen

Warum ist Mitbestimmung wichtig?

- Damit sich alle Kinder wohl, ernst- und angenommen fühlen
- Kinder haben gute Ideen und nehmen die Schule anders wahr
- Kinder identifizieren sich mehr mit ihrer Schule

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

