

Demokratie im Kleinen

1. Kurze Beschreibung der Methode

Demokratie im Kleinen wird in konstruktivistischer Sicht im Anschluss an John Dewey als die wesentliche Grundlage für Demokratie im Großen (d.h. die auf Gewaltenteilung beruhende demokratische Verfasstheit demokratischer Staaten) gesehen. Demokratie im Kleinen ermöglicht auf allen Stufen des Lernens eine Partizipation der Lerner. Nur auf dem Wege der konkreten und kontinuierlichen Ausübung demokratischer Beteiligung ist es möglich, demokratische Partizipation wirklich zu erfahren und zu lernen. Im (Vor-) Schulalltag können verschiedene Methoden für die Verwirklichung von „Demokratie im Kleinen“ hilfreich sein, aber vorrangig ist vor allem die Bereitschaft insbesondere der Lehrenden, einen hinreichenden Freiraum für Demokratie zu gewähren und zu fordern, und der Lernenden, aktiv an demokratischen Prozessen teilzunehmen. Dies geht am besten dann, wenn beide Seiten solche Demokratie als sinnvoll und nutzbringend für ihr Denken und Handeln erfahren können.

2. Primäre und sekundäre Quellen

2.1 Primäre Quellen

John Dewey: Democracy and Education. In: The Middle Works 1899 – 1924, Vol 9, Carbondale and Edwardsville (Southern Illinois University Press).

Kommentar: Im Jahre 1916 veröffentlichte John Dewey den pädagogisch-philosophischen Klassiker „Democracy and Education“, dessen deutsche Übersetzung 1930 erschien. Leider hat die deutsche Übersetzung oft unglückliche Übersetzungen für zentrale Begriffe Deweys gefunden, vor allem da sie oft weder den Sinn noch den philosophischen Kontext des Deweyschen Pragmatismus hinreichend erfassen konnte. Deshalb empfehlen wir in jedem Fall das englische Original zu lesen! Aber ohnehin hätte auch eine bessere Übersetzung wohl wenig geholfen, den demokratischen Geist Deweys nach Deutschland in die Pädagogik zu tragen. Seine sehr basisorientierten Vorstellungen von Demokratie, die eine möglichst direkte Partizipation aller Bürger an demokratischen Prozessen intendierte, waren für die deutschen etablierten Erziehungsvorstellungen zutiefst wesensfremd. Diese grundsätzliche Fremdheit wird aus der fatalen historischen Situation verständlich, die die deutsche Geschichte im Blick auf ihre antidemokratischen Entwicklungen im Nationalsozialismus dann offensichtlich zeigte und die sich gebrochen durch diese Erfahrungen nach 1945 im Bereich der Erziehung durch Rückgriff auf traditionelle Modelle fortsetzte. Insbesondere der Begriff der Gemeinschaft und die Gemeinschaftserziehung erwiesen sich als problematisch. Wo „community“ für Dewey vor allem die Unterschiedlichkeit in einer sozialen Gruppe markierte, da war in der deutschen Diskussion Gemeinschaft durch Uniformierungen und Unterwürfigkeit charakterisiert. Es gehört zu den schweren Hypotheken des deutschen Schulsystems, dass man nach 1945 auf die Bildung einer Einheitsschule mit Förderung aller Kinder verzichtete und stattdessen den Weg einer frühen Selektion mit angeblich gerechter Begabungsauswahl vollzog. International steht Deutschland mit diesem Weg alleine dar. Und Deweys Buch kann verdeutlichen, dass es auch sehr viele pädagogische Gründe gibt, sich anders zu entscheiden. Ein wesentlicher Grund ist die Demokratie selbst: Sie kann nur in einer Gemeinschaft der

Unterschiedlichen gelernt werden. Aber in Deutschland dachte und denkt man bis heute oft eher umgekehrt: Unterschiede sollen vor allem fachlich betont werden und man erwartet, dass die Menschen aus Einsicht ihre Wertigkeit als unterschiedliche Bildungsklasse akzeptieren. Spätestens PISA hat gezeigt, dass die Selektion nicht nur ungerecht erfolgt, sondern noch nicht einmal für die selektierten Bildungsklassen besseren Erfolg erbringt als die Einheitsschulsysteme in aller Welt.

Fritz Bohnsack: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg (Maier) 1976

Kommentar: Bohnsacks Interpretation war die erste umfassende und brauchbare Analyse des Werkes von Dewey für das Problem Erziehung und Demokratie in deutscher Sprache. Da das Buch sehr detailliert auf Fragen der Schülermitbestimmung eingeht, ist es bis heute eine interessante Fundgrube, um theoretische Positionen zum Thema zu entwickeln.

Kersten Reich: Demokratie und Erziehung nach John Dewey in:

http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_52.pdf

2.2 Sekundäre Quellen

Christian Palentien, Klaus Hurrelmann, (Hg): Schülerdemokratie. Neuwied u.a. (Luchterhand) 2003

Kommentar: Im Klappentext heißt es: „Namhafte Autorinnen und Autoren setzen sich mit der Fragestellung auseinander, in welcher Weise sich Kinder und Jugendliche in der Schule beteiligen können. Dem voraus geht eine theoretische Betrachtung der Rolle und Funktion von Partizipation auch in außerschulischen Bereichen.“ Das Buch ist lesenswert für alle, die sich mit den Rechtsgrundlagen und der Bedeutungsweite von Partizipation in der Gegenwart beschäftigen wollen.

Büttner, Christian/Meyer, Bernhard (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen von Kindern und Jugendlichen, Juventa, München, 2000

Kommentar: In diesem Buch werden didaktische Grundlagen des politischen Unterrichts in der Schule im Blick auf demokratische Grundlegungen systematisch entwickelt. Die politische Bildung in der außerschulischen Jugendarbeit wird ebenfalls bearbeitet.

Hanna Kiper: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Hohengehren (Schneider) 1997

Kommentar: Zu Beginn dieses Buches wird ein kurzer und allgemeiner Überblick der Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung in der Schule gegeben. Der Schwerpunkt liegt jedoch beim Klassenrat. An Hand von sechs Klassenratsitzungen werden Perspektiven der Mitbestimmung verdeutlicht und erläutert. Eine lesenswerte Lektüre für all diejenigen, welche sich näher mit demokratischen Strukturen in der Schule auseinandersetzen möchten.

Lernchancen - alle Schüler fördern. Ausgabe Nr.27, Velber (Erhard Friederich Verlag) 2002

Kommentar: Lernchancen ist eine Magazinreihe, welche sechsmal im Jahr erscheint und sich mit verschiedenen schulischen Thematiken auseinandersetzt. Ausgabe Nr. 27 beschäftigt sich u. a. mit dem Thema Demokratie und Mitentscheidungsrecht von Schülerinnen und Schülern.

Links

Zur Demokratie und ihren Kontexten gibt es sehr viele Links im WWW. Hier kann nur eine kleine Auswahl gegeben werden. Bei den englischsprachigen Seiten ist die Suche von „democracy“ in Verbindung mit „community, communities of practice, situated learning“ im Blick auf konstruktivistische Ansätze besonders ergiebig.

http://www.bpb.de/veranstaltungen/YB62AC,0,0,Demokratie_lernen_und_Politik_lernen_%96_ein_Gegensatz.html [Stand 29.01.2008]

Kommentar: In seinem Beitrag gibt Gerhard Himmelmann eine kurze Einführung in gegenwärtige Konzepte der Förderung von Demokratie in der politischen Bildung. Die nachstehenden Links beziehen sich größtenteils auf diese Projekte.

http://www.bmbf.de/pub/demokratie_lernen.pdf [Stand 29.01.2008]

Kommentar: Ein Überblick für das Bildungsministerium über Projekte, die Demokratie in der Schule fördern, mit dem Schwerpunkt Demokratie gegen Gewalt. Gibt einen Überblick über das Konzept Demokratie lernen und leben.

<http://www.blk-demokratie.de/> [Stand 29.01.2008]

Kommentar: Das Konzept Demokratie lernen und leben in einem Projekt der Bund-Länder-Kommission mit 200 Schulen von 2002-2007. Viele Materialien.

<http://www.net-part.schule.rlp.de/> [Stand 29.01.2008]

Kommentar: Das Online-Demokratie-Network für Schulen aus Rheinland-Pfalz. Es bezieht sich auf das oben genannte BLK-Programm. Es gibt kurze Begriffserklärungen und Hinweise auf Kontakte.

http://www.schule.at/index.php?url=themen&top_id=1385 [Stand 29.01.2008]

Kommentar: Österreichisches Schulportal mit zahlreichen Links zum Thema.

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/p21/em/klasse/klassensprecher.html>

[Stand 29.01.2008]

Kommentar: Beschreibung der Klassensprecher-Konferenz der Peter-Petersen-Schule in Köln.

3. Theoretische und praktische Begründung

3.1 Theoretische Begründung

Community und *communication* tragen für John Dewey nicht nur eine gemeinsame sprachliche Wurzel, sie müssen auch in der Erziehung konsequent aufeinander bezogen sein. Eine *community* ist die Voraussetzung dafür, Demokratie vor Ort, d.h. im Kleinen zu erleben. Das kann jedoch nur hinreichend geschehen, wenn alle Beteiligten in dieser Gemeinschaft auch intensiv miteinander kommunizieren. Solche Kommunikation bedarf eines wechselseitigen Austauschs, der möglichst enthierarchisiert stattzufinden hat. Dewey will damit keinesfalls das Gefälle im Wissen und in den Erfahrungen zwischen Lehrenden und Lernenden aufheben, aber aus der Sicht der Lernenden kann der Wissens- und Erfahrungsvorsprung nur dann nutzbringend sein, wenn er zum Vorteil und nicht zum

Nachteil des Lerners eingesetzt wird. Von Vorteil für den Lerner aber ist es, wenn dieser an den Bedingungen, den Chancen, den Perspektiven, auch den bevorzugten Inhalten und Methoden kontinuierlich und konsequent partizipiert. Von Nachteil hingegen wäre es, wenn der Lehrende ihn zunächst für unmündig hält und erst einmal seine Sicht durchsetzt, um dann später irgendwann einmal zu erwarten, dass der Lerner schon selbstständig werden wird. Hierbei lernt der Lerner nicht nur eine Abhängigkeit vom Lehrer, sondern auch Unselbstständigkeit, nicht hinreichendes Selbstvertrauen, bloßes Auswendiglernen und die Bevorzugung vorgegebener Lösungen. Dagegen wäre es vorteilhaft, er würde eine forschende Einstellung zum Lernen gewinnen, die ihn durch das Erkennens des Lernsinns motivieren könnte und die ihn zu neuen Wegen, zumindest zu seinen Wegen des forschenden Entdeckens und Erfindens bringen könnte.

Für Dewey gibt es zwei wesentliche Kriterien der Gestaltung und Erneuerung einer demokratischen *community* (MW 9, 89 ff.):

(1) Wie zahlreich und unterschiedlich sind die bewusst geteilten Interessen in einer Gemeinschaft? Demokratie entsteht dort leichter, wo zahlreiche und unterschiedliche bewusst geteilte Interessen vorliegen, weil und insofern hier auch eine Denkweise entsteht, die von einem Sinn für die Unterschiedlichkeit von Interessen im Rahmen sozialer Kontrolle ausgeht und diesen dann auch in der Erziehung entwickeln muss.

(2) Wie vollständig und frei ist der Austausch mit anderen Gemeinschaften? Demokratie entsteht dort leichter, wo nicht nur eine Interaktion zwischen sozialen Gruppen in einer Gesellschaft stattfindet, sondern wenn und insofern auch ein Habitus ausgebildet wird, der kontinuierlich neue Herausforderungen im Rahmen des sozialen Wandels durch die unterschiedlichen Interaktionen herzustellen und stets neu zu justieren in der Lage ist.

Diese beiden Grundsätze sind Leitgedanken für eine Demokratie im Kleinen. Sie decken sich vollständig mit Anforderungen, die auch eine konstruktivistische Didaktik in der Gegenwart stellt. Demokratie beginnt nämlich nicht dadurch, dass wir inhaltlich lernen, was Demokratie als Stoff, als Thema oder Inhalt ist, sondern in allen Fächern erfahren und lernen können, dass es unterschiedliche, verschiedene Versionen von Wirklichkeiten gibt, wobei die Pluralität keine Bedrohung, sondern eine Chance auf wechselseitigen Austausch, Kommunikation, Diskussion und Abstimmung über eingeschlagene oder zu wählende Wege ermöglicht. Demokratie bedarf dabei, so sagt es das zweite Kriterium, einer Offenheit über die geschlossenen Auffassungen bestimmter Verständigungsgemeinschaften hinweg. Dabei muss man nicht nur an Unterschiede wie Rasse, Nationalität, Geschlecht denken, es ist auch der Unterschied zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, der hier wesentlich ist. Pluralität und Differenz sind Chancen, Demokratie zu ermöglichen, aber auch Gefahren, sie zu verlieren, wenn sie nicht umfassend und sinnvoll gelebt werden können. Dieses Leben beginnt nicht erst später, sondern von Kindheit an. Je weniger es früh erfahren und in seinem Nutzen erkannt werden kann, desto mehr verspielen wir die Möglichkeiten der Demokratie. Und da Demokratie keine von außen gegebene Größe ist, sondern von Menschen gemacht und gewählt wird, steht die Demokratie mit jeder Aktion auf dem Prüfstand.

3.2 Praktische Begründung

Da in Deutschland nach 1945 die Gemeinschaftserziehung nach den Nazi-Erfahrungen als problematisch erschien, da die strukturelle Gliederung des Schulsystems wenig Raum für eine übergreifende Vorstellung der *community* bot, wie sie Dewey vorschwebte, entstanden

strukturelle Schwächen, die sich in einer mangelnden Demokratisierung der Schulen zeigten. Zwar gab es hinreichend Gegenbewegungen wie die antiautoritäre Erziehung oder Formen des Schüler- und Studentenprotestes, der zunächst durchaus zu einer Verbesserung auch der formalen demokratischen Mitbestimmungsrechte im Schul- und Hochschulbereich führte, aber eine grundlegende Schulreform in Richtung einer basalen Demokratisierung aller Schulen und eines Bewusstseins für umfassende Beteiligung der Lerner hierbei kam nur wenig oder in Musterbeispielen in Gang. Solche Beispiele, wie sie in den Quellen angegeben sind, machten deutlich, dass in den Schulen bis heute insgesamt zu wenig Raum für die praktische Umsetzung demokratischer Werte gegeben ist. Demokratie erscheint deshalb meist nur als theoretische Größe, wird für Schüler jedoch nicht im kleinen Rahmen erfahrbar gemacht. Vor dem Horizont des Mangels an tatsächlich umgesetzten Mitbestimmungsrechten und an ausgeübter Mitverantwortung für das pädagogische Geschehen erscheint die theoretische Hinwendung zur Demokratie bzw. die gesellschaftliche und auch von Lehrenden gestellte Forderung an die Schüler, zumindest ab einem bestimmten Alter demokratische Werte zu vertreten und handelnd einzulösen, als ziemlich paradox. Auf diese Weise verliert die Institution Schule an Glaubwürdigkeit und wird ihrer Aufgabe, Heranwachsende zu mündigen Bürgern einer lebendigen Demokratie zu erziehen, wenig gerecht. Um später aktiv an demokratischen Prozessen zu partizipieren, ist es unerlässlich, schon als Lerner in und durch Erfahrung den Chancen wie den Problemen demokratischer Vorgänge zu begegnen. Nur so lernen Kinder und Heranwachsende, mit den Schwierigkeiten, die mit demokratischen Prozessen einhergehen, umzugehen und die Möglichkeit der demokratischen Mitbestimmung aktiv für sich und andere zu nutzen.

Freilich erfordert das Erreichen eines solchen Erziehungszieles die Erprobung von didaktischen Wegen, welche bisher aus Gründen der Tradition und Gewohnheit, der Unkenntnis sowie möglicherweise auch der Bequemlichkeit und des Kontrollverlusts noch nicht so häufig gegangen wurden. Mehr Demokratie in der Praxis stellt immer ein Wagnis dar und scheint im Rahmen eines trägen institutionellen Gefüges schwer einlösbar, dennoch gehört die Anpassung der im Unterricht angewandten Methoden an die gesellschaftlichen Ansprüche und damit im Besonderen an die Aufgabe der Erziehung zur Mündigkeit heutzutage zu dem Anforderungsprofil jedes professionellen Lehrenden, ganz gleich, ob es sich um einen Lehrer der Primarstufe oder der Sekundarstufe II handelt. Die Kompetenz zur Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit wird weder zum achtzehnten Geburtstag als Zweitgeschenk zum Führerschein mitgeliefert, noch durch den Eintritt in die Oberstufe herbeigezaubert. Es scheint jedoch, dass von solcherlei zauberhaften Geschehen oft ausgegangen wird, etwa wenn plötzlich vor dem Eintritt in die Sekundarstufe II die Schüler innerhalb geregelter Grenzen ihren Stundenplan selbst bestimmen dürfen, wobei dann von Lehrenden mit Erstaunen festgestellt werden muss, dass diese neue Freiheit viele der Lernenden eher irritiert denn erfreut. Viele Berührungsängste mit auf demokratischen Prinzipien basierenden Methoden gründen in der Sorge, dass deren Durchführung nicht gelingt, da die Lernenden in irgendeiner Weise nicht „bereit“ dafür sind oder dem Lehrenden die Kontrolle über den (Lern-)Prozess verloren geht. Ein Lehren und Lernen, das nicht wesentlich demokratisch strukturiert ist, stärkt hingegen jene Verlaufskontrolle. Im Rahmen von Methoden, in denen „Demokratie im Kleinen“ praktiziert wird, ist der Lehrende immer auf die Mitarbeit der Lernenden angewiesen. Doch diese Mitbestimmung formuliert auch das Ziel der Methode: Je früher die Kompetenz einer solchen Mitgestaltung, und damit einhergehend auch Selbsttätigkeit, im Kleinen geübt wird, desto einfacher lässt sich auch ein demokratisches und selbstbestimmtes Miteinander in höheren Schulklassen verwirklichen. Die Sorge um das Gelingen demokratischer Prozesse wird so geringer und möglichen Frustrationen auf Seiten „wagemutiger“ Lehrer wird so effektiv vorgebeugt.

Es stellt sich die Aufgabe, in allen pädagogischen Institutionen einen Raum zu schaffen, in dem die Lerner die Möglichkeit bekommen, schon früh die Ansprüche demokratischen Lebens erfahren zu können: Wie erfolgreich und schwierig zugleich es ist, ihre Meinungen und Bedürfnisse mit anderen oder gegen andere zu vertreten, aber auch die Wertschätzung der eigenen Sichtweise und das Gefühl an Prozessen teilzunehmen oder sogar verändernd auf diese zu wirken. Mit anderen Worten: Selbst „eine Stimme zu haben“ und die Stimme des Anderen zu hören und zu respektieren. So werden sie nicht nur dazu befähigt, ein Gefühl für sich und ihre Bedürfnisse zu entwickeln, sondern auch andere mit ihren Bedürfnissen und ihren Sichtweisen wahrzunehmen und sich mit aufkommenden Interessenkonflikten lösungsorientiert auseinandersetzen zu können. Dieses kann den Weg zu einer neuen Art von Beziehungskommunikation unter den Lernern selbst sowie zwischen Lehrenden und Lernern ebnen. Auch für die Lernbereitschaft wirkt sich ein positives Gefühl der Lernenden hinsichtlich der aktiven Teilhabemöglichkeit an Lernprozessen vorteilhaft aus: Die Lerner erfahren sich als mitbestimmend und gestaltend in dem Lernprozess, der auf diese Weise nicht als äußerlich auferlegt erscheint, sondern stärker als selbstbestimmt erlebt wird. Folglich wird das Lernen in höherem Maße intrinsisch motiviert. Diese positive innere Einstellung begründet und unterstützt ein selbstständiges und selbsttätiges Tun.

Kinder sollten so früh wie möglich die Erfahrung der Selbstbestimmung und der eigenen Gestaltungsmöglichkeit machen können, also „Demokratie im Kleinen“ erfahren. Nur so kann eine Bereitschaft dafür entwickelt werden, sich gezielt und eigenverantwortlich für soziale Aufgaben einzusetzen. Je mehr Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten Schüler in der Schule aktiv und handelnd nutzen können, je erfahrener sie in der Erfahrung der Partizipation an demokratischen Prozessen und des eigenen Gestaltungspotenzials werden, desto stärker werden sie nicht nur soziale Kompetenzen aufbauen, sondern auch Verantwortung für sich und ihren Lernprozess übernehmen. Das Selbstvertrauen, das sie dadurch gewinnen, ermöglicht ihnen, eine ganz elementare und gesellschaftlich relevante Fähigkeit zu entwickeln: Auf ihre eigene Erfahrung zu vertrauen und darauf aufzubauen und so zu einem selbst denkenden und damit kritikfähigen Individuum in unserer Gesellschaft zu werden.

4. Darstellung der Methode

In den meisten deutschen Schulen wird bis heute den Lernern nicht genügend Entfaltungsraum für Selbsttätigkeit, Mitbestimmung und Mitgestaltung gegeben. Die dafür angeführten Gründe beziehen sich unter anderem oft auf strukturelle Probleme wie Zeitmangel, zu große Gruppen, zu viel Stoff usw. Also Rahmenbedingungen, durch die dem Lehrenden in seinem didaktisch-methodischem Handeln Grenzen gesetzt werden. Doch neben dieser äußeren Begrenzung, die einen Methodeneinsatz, der einen größeren Gestaltungsspielraum für die Schüler zulässt, behindert, sollte sich vorrangig immer der Lehrende selbst als Ursache für die geringe Selbst- und Mitbestimmung sowie konsequente Selbsttätigkeit der Lernenden in Unterricht und Schule sehen. Letztlich eröffnen sich durch Engagement auch trotz der strukturellen Hindernisse Möglichkeiten und Wege, im Unterricht „Demokratie im Kleinen“ zu praktizieren. Ein Grund mag in der eigenen „pädagogischen Biografie“ der Lehrenden wurzeln: Pädagogen fühlen sich oft nicht in der Lage, den Schülern einen Lernprozess zu ermöglichen, in dem sie eigenverantwortlich und selbsttätig handelnd eingebunden sind, da ihnen selbst die Erfahrung einer hinreichenden Selbsttätigkeit in ihrer Ausbildung fehlte.

Vor dem Hintergrund solcher Problematik vertrauen Pädagogen immer noch „auf Einsicht nach einem allgemeinen Aneignungskonzept: die Teilnehmer werden schon verstehen, dass

man nicht alles tun kann. Sie werden trotzdem akzeptieren, dass die Sachverhalte richtig sind. In dieser beschränkten Aneignung sind sie minimal durchaus ja auch selbsttätig. Indem sie verstehen, dass sie nicht umfassend selbsttätig werden können, lernen sie die arbeitsteilige Welt verstehen.“ (Reich: Konstruktivistische Didaktik, 64)

Aus interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive wird dazu eine gegenteilige Position eingenommen. Solange der Lernende nicht so umfassend wie möglich den Lernprozess durch selbsttätiges Handeln (mit-)bestimmt, Wissen nicht eigenständig und selbstbestimmt erarbeitet wird und dabei keinen Bezug zur Lebenswelt des Lernenden ausdrückt und findet, solange wird angeeignetes Wissen, konstruktivistisch gesehen, in der Regel zu oberflächlich und aufgesetzt bleiben. Gelerntes wird schnell vergessen, da es wenig Bezug zum Sinn- und Problemhorizont des Lerners und zu seinem alltäglichen Leben hat. Das Interesse, „Dingen auf den Grund zu gehen“, die Kompetenz, verschiedene Beobachterperspektiven einnehmen zu können, und die Neigung, Themen, die der eigenen Neugier entspringen, mit in den Unterricht einzubringen, wird durch fremdbestimmtes Lernen behindert. So scheint Schule oftmals lediglich ein Ort der Reproduktion leeren und toten Wissens, da Lerner Inhalte rekonstruieren müssen, ohne diese mit den eigenen Erfahrungen und Interessen verknüpfen zu können. Ohne die Möglichkeit, den Lernprozess anhand solcher Verknüpfungen aktiv mitzugestalten, werden Lerner nur gering befähigt, eigene Entscheidungskompetenzen und selbsttätige Handlungs- bzw. Lerninitiative zu entwickeln.

Die Grundlage jeglicher Form von Selbstbestimmung der Lerner liegt in ihrer Möglichkeit zur Mitbestimmung und zum selbsttätigen Handeln. Je umfassender die Lernenden mitbestimmen können, was für sie lernrelevant ist, desto selbstbestimmter können sie den Lernprozess gestalten. Je größer der Möglichkeitsraum der Selbsttätigkeit ist, umso selbstständiger, freier und ggf. anspruchsvoller kann sich die Gestaltung eines solchen Lernprozesses entwickeln. Auf diese Weise wirken im Kontext des schulischen Geschehens oder in anderen pädagogischen Kontexten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Selbsttätigkeit aufeinander ein, bedingen sich gegenseitig und bilden so eine untrennbare Triade. Denn ebenso wie Selbsttätigkeit die Basis für die gelungene Gestaltung selbstbestimmter Prozesse markiert, dient auch die Möglichkeit, selbstbestimmt zu lernen, als motivierende Grundlage, selbsttätig zu werden, also durch eigenständige Arbeit einen fruchtbaren Lernprozess voranzutreiben.

Selbstbestimmung im Lernen schafft erst die Voraussetzung, Sachverhalte und Inhalte länger zu behalten, da dem Lernenden selbst die Relevanz und der Sinn des Lernvorgangs und Lerninhalts bewusst ist und er über Anknüpfungspunkte verfügt, die seine Lebenswirklichkeit mit dem Lernstoff verbinden – und sei es „nur“ ein abstraktes Interesse an einem Thema. Zudem fördert die Möglichkeit der Selbstbestimmung durch den Freiraum, den sie impliziert, die Bereitschaft, sich mit Dingen aus verschiedenen Perspektiven auseinander zu setzen. Eine solche Bereitschaft wiederum erscheint notwendig für jeden demokratischen Vorgang, also auch für jenen der Mitbestimmung in pädagogischen Feldern.

Im Rahmen des Schullebens oder in pädagogischen Prozessen allgemein ist keine absolute Selbstbestimmung etwa im Sinne herrschaftsfreier Ideale möglich, weil dies schnell an die Grenzen der anderen in solchen Prozessen stößt – das Ziel ist jedoch eine möglichst umfassende altersgemäße Selbstbestimmung der Lerner. Dieses demokratische Grundanliegen drückt sich nicht in der Forderung nach einem großen demokratischen „Metaplan“ aus, dem Schule oder andere pädagogische Prozesse unterworfen werden müssen, sondern es beginnt immer im Kleinen.

Was heißt das konkret? Zunächst muss ein Bewusstsein dafür vorhanden sein, dass Lerner und Lehrende nicht wie gewohnt zwei (oft auch gegeneinander arbeitende) Parteien bilden, deren Aufgabenbereich klar voneinander getrennt ist – die Lehrenden planen und strukturieren in alleiniger Verantwortung den Lernprozess und setzen die Lernziele fest, die Lernenden folgen dieser Strukturierung und sollen die Lernziele erreichen, sofern sie versetzt

oder belohnt werden wollen –, sondern dass beide gemeinsam dafür verantwortlich sind, das Schuljahr oder den pädagogischen Prozess erfolgreich zu gestalten. Im Laufe der Einlösung dieser gemeinsamen Zielsetzung können sie sich gegenseitig behindern oder vorwärts bringen. Eine gegenseitige Behinderung wurzelt etwa in einer Rollenverteilung, in der der Lehrende durchgängig eine dominant bestimmende Funktion übernimmt – dies widerspricht dem Anspruch der gemeinsamen Verantwortung und führt zu einem Verhalten der Lerner, das zwischen den Polen einer völligen Unterordnung, die allerdings den Preis der Verantwortungsabgabe hat, und eines rebellischen Verhaltens als offensichtlichen Ausdruck des Gegeneinanders oft verortet werden kann. Der mögliche Erfolg einer gemeinsamen Zielsetzung und Zusammenarbeit hängt wesentlich davon ab, wie offen und wertschätzend Lerner und Lehrende ihre Beziehungen gestalten.

Die Aufgabe, die sich in dieser Hinsicht den Lehrenden stellt, wird durch ein neues Rollenverständnis, einen neuen „Blick“ auf die Lerner und sich selbst erfüllt, sie besteht darin, zu lernen, alle Lerner als Partner wahrzunehmen – und zwar mit all ihren Interessen, Rechten und auch Pflichten. Die Basis für eine solche Beziehungsgestaltung sind klare Achtungsregeln, die gemeinsam mit den Lernern entwickelt werden. Dabei kommt der Achtung und Anerkennung *jedes Einzelnen* eine ganz besondere Bedeutung zu. Hierbei nimmt der Umgang mit Fehlern einen großen Raum ein, da besonders in diesem Bereich Entwertungen wirksam werden können, die zu Störungen auf der Beziehungsebene – namentlich Ausgrenzungen führen. Daher gilt es für die Lehrenden darauf zu achten, dass Fehler, die Lernende machen, von ihm nicht als negativ vor der Gruppe dargestellt werden. Lernende und Lehrende sollten Fehlern und Unsicherheiten mit dem Bewusstsein begegnen, dass diese zu jedem Lernprozess dazu gehören. Fehler sind an sich nicht problematisch für Lernprozesse, zum Problem kann hingegen der Umgang mit ihnen werden. Oftmals werden Lerner für „begangene“ Fehler von Lehrenden abqualifiziert. Diese meist öffentliche Entwertung scheint sich dann nicht nur auf den Fehler zu beziehen, sondern auf die ganze Persönlichkeit des Lerners. Wenn wir auf unsere eigene Schulbiografie zurückblicken, so fallen uns bestimmt mehrere Lehrer ein, die eine solche Abqualifizierung gezielt, fast schon methodisch einsetzen. Oberflächlich betrachtet scheint sie auch einige Vorteile zu bieten: Oft bringen solche Abwertungen, gerade wenn sie sarkastisch vorgebracht werden, einen Lacherfolg seitens der anderen Schüler mit sich, teils als Folge der Erleichterung, dass sie selber nicht „drangekommen“ sind, teils als Ausdruck des befriedigenden Gefühls, selbst niemals solch einen dummen Fehler machen zu würden, also klüger, schlauer, besser zu sein. So wird ein Gefälle innerhalb der Klasse aufgebaut, vor dessen Hintergrund Entwertungen die Schüler wohl motivieren sollen, die eigene Leistung zu verbessern, um nicht selbst abzufallen bzw. in der „Klassenhierarchie“ abzustiegen. Hier wird Leistung durch Konkurrenz nicht spielerisch erreicht, sondern durch den Motor der Angst unter dem Vorzeichen der Entsolidarisierung angetrieben. Vielleicht mag diese Methode auch Erfolge erzielen – im reproduktiven Bereich etwa, wahrscheinlich muss sich der Lehrende auch nicht sorgfältig mit dem einzelnen Schüler auseinandersetzen und kann widerstandslos seine dominante und machtvolle Stellung im Klassengefüge beibehalten bzw. eigene Schwächen und Unsicherheiten verdecken. Doch Solidarität, demokratisches Verständnis und Handeln sowie Förderung und Wahrnehmung der Kompetenzen des Einzelnen können auf diesem Wege nicht erfahren und gelernt werden. Ebenso wird ein eigenständiges, selbstbestimmtes und grundlegend positiv besetztes Lernen verhindert. Durch die Entwertung entwickelt der Schüler leicht das Gefühl, minderwertig zu sein, und verliert in solchen Situationen das Vertrauen zu sich selbst, seinen eigenen Erfahrungen (etwa im Lernprozess) und der Bedeutsamkeit seiner Beiträge für den Unterricht. Meist ist dies das Ende eines von Neugier getragenen Lernprozesses, da Lerner aus Angst vor Versagen oder Bloßstellung die Freude am Lernen verlieren und sich nur noch auf die Rekonstruktion von vorgegebenen Lerninhalten beschränken, weil hier die Gefahr, Fehler zu

machen, am geringsten erscheint. So wird ihnen die Möglichkeit genommen, selbstverantwortlich ihren Lernprozess zu gestalten und sich mit ihren Fragen und Interessen konstruktiv einzubringen. Dies aber ist eine Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstvertrauen, selbstverantwortlichem Lernen und Handeln sowie einem stabileren Selbstwertgefühl. Wenn jeder Beteiligte mit dem Gefühl in die Klasse geht, mit all seinen Eigenschaften, Kompetenzen usw. ein Zentrum in der Gruppe zu bilden, also mit der Einstellung, dass seine Individualität einen ganz eigenen und einzigartigen Gewinn für die Klassengemeinschaft darstellt, kann er realisieren, dass *jeder* die Gruppe mit den ihm eigenen Ideen bereichern kann. Sobald Pädagogen zulassen können, dass jeder Teilnehmer (als ein Zentrum im oben genannten Sinne) seinen ganz eigenen, wertvollen Platz in der Gruppe einnimmt und damit jeder für den Lernprozess durch seine Individualität eine Bereicherung bedeutet, erst dann kann eine Atmosphäre von gegenseitiger Wertschätzung und Achtung innerhalb der Lerngruppe umfassend entstehen. Damit ein solches Ziel der gegenseitigen Wertschätzung erreicht wird, helfen klare Regeln im Umgang miteinander, die den gegenseitigen Respekt unterstützen. Diese Regeln sollten von allen (Lehrenden und Lernenden) eingehalten werden. Grundsätzlich wird in einer konstruktivistischen Didaktik davon ausgegangen, dass jeder Beitrag in Lernprozessen von Bedeutung ist.

Dazu gehört zum Beispiel, dass jedem aufmerksam zugehört wird und niemand einem Redenden ins Wort fällt. Diskussionen und Meinungsverschiedenheiten können ausgetragen werden, doch bei diesen Auseinandersetzungen sollte die Beachtung bestimmter Regeln vorausgesetzt werden, z.B. dass niemand ausfallend oder verletzend wird. Es gehört zu den demokratischen Basiserfahrungen, dass diese Regeln allerdings dann auch gemeinsam mit der Lerngruppe erarbeitet und aufgestellt werden sollten. Mittels eines solchen Rahmens, der selbst erstellt wurde, können Lerner stärkeres Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln.

Die Entfaltung des Selbstwertgefühls ist eine unerlässliche Grundlage, um die Fähigkeit zu erwerben, Kritik zu ertragen und selbst fair Kritik zu äußern. Lehrende und Lernende entwickeln so die Kompetenz, Niederlagen und Fehler einzugestehen und einen positiven Gewinn aus ihnen zu ziehen. Sie lernen, Grenzen zu setzen und nein sagen zu können, wenn sie wirklich nein meinen. In einer Atmosphäre von Akzeptanz wird es für jeden leichter, zu ertragen, dass man nicht immer von jedem gemocht werden kann. Beziehungen sollten als stets veränderbar und fließend wahrgenommen werden können. (Vgl. Reich: Konstruktivistische Didaktik, 66 f.)

Neben diesen beispielhaft aufgezählten Achtungsregeln, die für ein fruchtbares Miteinander in pädagogischen Prozessen hilfreich sind, gibt es eigenständige Methoden, in denen Selbstverantwortung, Mitbestimmung und Selbsttätigkeit einen hohen Stellenwert besitzen. Uns sehr wichtig erscheinende Methoden werden in unserem Methodenpool gesondert dargestellt, wie zum Beispiel Klassenrat, Kinderparlament und Reflecting Team. Dort finden sich zur Darstellung und Durchführung zahlreiche Beschreibungen.

5. Beispiele

5.1 Das Kinderparlament

Die Idee des Kinderparlamentes wurde zwar schon in einigen Städten umgesetzt (siehe sekundäre Quellen), jedoch mangelt es noch an einer breiteren Reflexion dieser Arbeit. Die

Darstellung der konkreten Arbeit eines Kinderparlamentes an einer Grundschule findet sich im Methodenpool unter dem Stichwort [Kinderparlament](#).

Das Prinzip des Kinderparlamentes formuliert sich darin, Demokratie, Mitbestimmung und Verantwortung vor Ort unmittelbar zu erfahren und zu praktizieren. Auf diese Art und Weise werden Kinder in demokratische Prozesse integriert und selbsttätig. Demokratie soll Kindern/Schülern nicht als abstrakter und entfernter Prozess vermittelt werden, der keine Anschlussfähigkeit an ihre eigene Lebenswirklichkeit aufweist, sondern in einem die Kinder/Schüler integrativ beteiligenden Prozess erfahrbar werden. Genau an diesem Punkt setzt die Idee wie auch die Durchführung des Kinderparlamentes an: Die Kinder agieren innerhalb demokratisch strukturierter Prozesse eigenständig, selbstbestimmt und selbstverantwortlich. Beim Kinderparlament, seinen Handlungsvollzügen und Inhalten, handelt es sich nicht um spielerische und folgenlose Illusionen, sondern um die Möglichkeit der konkreten Verwirklichung demokratischer Prozesse, was konkrete Veränderungsmöglichkeiten einschließt. Daher impliziert die Verantwortung, die die teilnehmenden Kinder hierbei für ihre Handlungen übernehmen, dass sie auch die Konsequenzen, die aus ihrer Arbeit resultieren, erfahren. Dies ist von großer Bedeutung, da sich durch einen solchen ernsthaften Charakter des Kinderparlamentes die Präsenz der Wertschätzung der eigenen Tätigkeit, der Wirksamkeit des eigenen Handelns sowie des Ernstgenommenwerdens der eigenen Persönlichkeit in besonderer Deutlichkeit entfaltet. In dieser Hinsicht zeigt sich die Relevanz, die Verantwortlichen (Sozialpädagogen, Fachbereichsleiter, Schulleiter usw.) für Tagesordnungspunkte einzuladen und mit einzubeziehen.

Wie genau funktioniert nun ein Kinderparlament ? Die Idee des Kinderparlamentes kann auf unterschiedliche Weisen realisiert werden. In unserem Beitrag beziehen wir uns auf das Beispiel des Kinderparlamentes der Stadt Roderbruch. Hier trafen sich im Mai 1999 die Klassensprecher der Klassen 1 bis 4 erstmals zum Kinderparlament. Seit diesem Zeitpunkt sind diese Treffen zu einem festen Bestandteil des schulischen Geschehens geworden und finden in vierzehntägigen Abständen statt.

Zu Beginn eines Schuljahres werden die wichtigsten Themen festgelegt und innerhalb der Sitzungen die jeweiligen strittigen Fragen, Anträge usw. diskutiert und abgestimmt. Wenn zu bestimmten Themen so genannte Experten, d.h. Sozialpädagogen, Schulleitung, eingeladen worden sind, stehen diese für Fragen und Erklärungen zur Verfügung. Protokolle zu den jeweiligen Sitzungen werden am folgenden Tag ausgeteilt.

5.2 Streitschlichtung

Die Idee der Streitschlichtung wird bereits an einigen Schulen praktiziert. Konflikte selbst aufzuarbeiten und zu lösen, das stellt die Grundidee von Peer Mediation dar. Schülerinnen und Schüler kommen untereinander häufig unkomplizierter miteinander ins Gespräch, positionelle und hierarchische Rollenwahrnehmung können eingeschränkt werden. Vieles, was der Schüler nicht im Rahmen des üblichen Schüler-Lehrer Verhältnisses mitteilen und klären möchte, lässt sich in einer Gruppe von Gleichaltrigen einfacher thematisieren.

Konzepte der Mediation und Streitschlichtung durch die Schülerinnen und Schüler zielen darauf ab, dass die Beteiligten selbst lernen können, ihre Beziehungen zueinander zu klären und einvernehmliche Lösungen zu entwickeln.

Hinsichtlich der Realisierung dieser Prozesse sind einige Aspekte von Bedeutung. So sollten Zeiteinheiten, welche dafür notwendig sind, zur Verfügung gestellt werden. Die Lernprozesse gehören zum Erziehungskonsens der Schule und sind mit ihren Intentionen und Entwicklungszielen als fester Bestandteil im Schulprogramm zu verankern. Sobald eine realistische Chance besteht, Konflikte von Schülerinnen und Schülern selbst zu lösen, sollte

die Durchführung dieses Ansatzes auch angestrebt und versucht werden. Darüber hinaus ist es sinnvoll, wenn der Prozess der Streitschlichtung sowohl von Lehrerinnen und Lehrern als auch von Schülerinnen und Schülern begleitet wird. Die Erfahrungen der Beteiligten mit Prozessen und Ergebnissen sind immer wieder zu reflektieren, um Verbesserungen zu ermöglichen. Allerdings sollten solche Verbesserungsmöglichkeiten auch festgehalten und in vereinbarter Form kontrolliert werden, um Unverbindlichkeiten zu vermeiden. Schülerinnen und Schüler, welche die Rolle eines Streitschlichters einnehmen, sollten auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Ebenso sollte die Teilnahme an solchen Projekten auf einer freiwilligen Basis ablaufen und Beschlüsse sollten erst dann angenommen und umgesetzt werden, wenn sie Ausdruck des gemeinsamen Konsenses aller Teilnehmer sind (vgl. auch Palentien/Hurrelmann 2003, 63ff.)

Hinweise zur konkreten Durchführung von Streitschlichtungen in Schulen finden sich unter:

http://www.learn-line.nrw.de/angebote/uekontaktschulen/medio/Unterrichtspraxis/streit_01.htm

[Stand 29.01.2008]

Eine kurze Einführung gibt <http://www.schulpsychologie.de/lehrer/duden.htm>

[Stand 29.01.2008]

6. Reflexion der Methode

6.1 Methodenkompetenz

Jede Form von eigenverantwortlichen Lernprozessen steht im untrennbaren Zusammenhang mit dem Möglichkeitsraum der Mitbestimmung. Die Form der Mitbestimmung kann je nach Kontext variieren, aber sie ist grundsätzlich methodisch zu berücksichtigen. Dies deckt sich mit dem Anspruch der konstruktivistischen Didaktik, eine möglichst hohe Partizipation aller Lerner für alle Aspekte des Lernens zu erreichen. Die konkreten Mitgestaltungsmöglichkeiten sind dabei an die Fähigkeiten und die Erfahrungswerte der Lerner anzupassen. Aber hier müssen Lehrende tatsächlich „Demokratie im Kleinen“ fördern wollen und dies als Vision auch vor Augen haben, um erfindungsreich und fantasievoll nach Chancen und Möglichkeiten der Umsetzung gemeinsam mit den Lernern zu suchen. Lehrende benötigen dazu ein ausgeprägtes demokratisches Grundverständnis und die Bereitschaft, den Lernern Mitspracherechte einzuräumen, d.h. immer auch ihre dominante und bestimmende Rolle zu verlassen. Zusätzlich sind hierbei immer auch organisatorische Kompetenzen erforderlich.

Um eigenständige Lernprozesse sowie Vorgänge der Mitbestimmung gleich welcher Form einzuführen, bedarf es einer sorgfältigen Planung, beispielsweise über benötigte Materialien, den Zeitrahmen und generell die Strukturierung der Prozesse. Hierzu gehören auch die unter Darstellung der Methode genannten Regeln. Je erfahrener die Lernenden in diesen (demokratischen bzw. selbstbestimmten) Lernprozessen sind, desto stärker kann sich der Lehrende daraus zurückziehen. Dies stellt einen Grund dar, warum „Demokratie im Kleinen“ schon so früh wie möglich erfahrbar werden sollte. Eigenständiges Lernen/Tun und demokratisches Handeln stellen einen hohen Anspruch dar, der verschiedene Kompetenzen verlangt. Neben Verantwortungsbewusstsein, Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung und Selbstvertrauen muss auch das Vermögen treten, sich auf die Sichtweise des Anderen einlassen zu können. „Demokratie im Kleinen“ zu praktizieren ermöglicht, dass mit dem Lernen dieser Kompetenzen schon im frühen Alter begonnen werden kann. So werden

Anknüpfungspunkte geschaffen, an die sich weiteres Erfahren und Lernen anschließt, so dass später die Lernenden auch an komplexen demokratischen Prozessen partizipieren sowie komplizierte Aufgaben eigenständig bewältigen können. Damit wird ein basisdemokratisches Prinzip ausgeübt, das auch für die Gestaltung der „Demokratie im Großen“ zunehmend von Bedeutung sein kann.

Aus interaktionistisch-konstruktivistischem Blickwinkel gesehen, bedeuten Prozesse, in denen Demokratie im Kleinen geübt wird, die Möglichkeit, ein Lernen zu erreichen, in dem die Kompetenz eigenständiger Konstruktion gefördert wird. Rekonstruktionsleistungen werden hier freilich auch erbracht, jedoch unter dem Vorzeichen einer Kritikfähigkeit, anhand derer der Lernende die Lerninhalte nicht nur zu reproduzieren vermag, sondern auch reflektiert zu beurteilen vermag. Dekonstruktives Denken ist als Möglichkeit des Umgangs mit Kritik und Konfliktlösungen in diesem erweiterten Möglichkeitsraum eingeschlossen. Das Bewusstsein für die eigenen Handlungsmöglichkeiten, die Selbstverantwortung einschließen, wirkt als Nährboden, in dem nicht nur Kritikfähigkeit entwickelt wird, sondern untrennbar damit verbunden auch Selbstvertrauen und ein imaginäres Selbstbild, das die Bedeutsamkeit der eigenen Persönlichkeit, ihrer Eigenschaften, Einstellungen, Gedanken, Handlungen und Erfahrungen spiegelt, gefördert werden kann. Dieses Bewusstsein, gepaart mit der in solchen Lernprozessen erfahrenen Kompetenz, die Perspektive Anderer einnehmen und in reflektierter Weise respektieren (und ggf. auch ablehnen) zu können, entsprechen dem Anspruch einer aktiven und mündigen Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft. Eine rein theoretische Bearbeitung des Themenfeldes Demokratie im Unterricht, *ohne* die Möglichkeit der eigenen Erfahrung demokratischer Prozesse im schulischen Leben, birgt nicht nur die Gefahr des Selbstwiderspruchs in sich, sondern stärkt eine bloß passive Teilnahme am demokratisch-gesellschaftlichen System und fördert eher Politikverdrossenheit, wie man gegenwärtig beobachten kann. Bestenfalls können dann demokratische (oder nicht demokratische) Vorgänge beobachtend beschrieben und vielleicht auch kritisch hinterfragt werden, die Bereitschaft und Fähigkeit, diese Beobachtungen in (verändernde) Aktivität münden zu lassen, ist jedoch nur noch eingeschränkt vorhanden. Durch die aktive Erfahrung von Demokratie im Kleinen entwickelt sich die Kompetenz, sich bewusst als *Teilnehmer* einer Demokratie zu erleben, als *Beobachter* demokratische Prozesse und die eigene Position in diesen kritisch zu reflektieren und als *Akteur* handelnd diese Position zu gestalten.

6.2 Methodenvielfalt

Die Erläuterungen zu „Demokratie im Kleinen“ stellen keine einzelne und konkrete Methode dar, sondern eher ein wesentliches Grundprinzip, dem verschiedene Methoden gerecht werden sollten. In Hinsicht auf den Aspekt der Mitbestimmung kann beispielsweise außer dem hier schon vorgestellten Kinderparlament die Methode des Klassenrates genannt werden. Bei beiden Methoden stellt der Moment der Mitbestimmung ebenso das wesentliche Strukturelement dar, wie die Aspekte der Selbstbestimmung und des eigenständigen Handelns für die Nutzung dieser Möglichkeit der Mitbestimmung relevant sind.

Auf der selbstständigen Gestaltung des Lernprozesses durch die Schüler unter dem Vorzeichen der Mit- und Selbstbestimmung basieren Methoden wie die Projektarbeit, Freiarbeit oder auch der Wochenplan. Da die Projektarbeit zumeist in Form von Gruppenarbeit verläuft, werden dort neben der selbstständigen Organisation des Lernprozesses auch explizit soziale Kompetenzen geübt. Die genannten Methoden beschreiben nur einen kleinen Teil der methodischen Landschaft, die mit verschiedener Schwerpunktsetzung dem Anspruch eines demokratischen sowie eigenständigen Handelns in Lehr- und Lernsituationen entspricht. Weitere Beispiele sind: Wandzeitung, Juniorfirma, Feedback usw. Aber auch in viele andere

Methoden ist eine „Demokratie im Kleinen“ eingeschrieben. Demokratie im Kleinen zu realisieren ist aus der Sicht der konstruktivistischen Didaktik Ziel und Grundlage für jegliche Arbeit in Gruppen.

6.3 Methodeninterdependenz

Die Möglichkeit der Mitbestimmung ist die Voraussetzung für alle Methoden, die die Eigenverantwortlichkeit der Schüler fördern. Ohne diese Möglichkeit wird die Forderung nach eigenverantwortlicher Gestaltung des Lernprozesses unglaubwürdig und absurd. Die Formen der Mit- und Selbstbestimmung sowie des selbstständigen Handelns sind vielfältig und bestimmen sich durch ihren jeweiligen (methodischen) Rahmen. So beschreibt „Demokratie im Kleinen“ im schulischen Bereich grundsätzlich eine Beziehungskonstellation zwischen Lehrenden und Lernenden, in dem einem eher gleichberechtigten Rollenverständnis der Vorzug gegeben wird. Die Auflösung der dominant bestimmenden Lehrerrolle setzt die Grundlage für ein erweitertes Mitbestimmungsrecht der Schüler und dadurch auch für eigenständiges und selbstverantwortliches Handeln seitens der Lernenden. Neben dieser grundsätzlichen demokratischen Einstellung gegenüber allen Teilnehmern des schulischen Geschehens verwirklicht sich Demokratie im Kleinen in der Durchführung jener Methoden, deren wesentliche Merkmale Mitbestimmung, Selbstbestimmung und eigenständiges Handeln im Lernprozess sind.

7. Praxiserfahrungen

Es gibt unzählige Praxiserfahrungen mit der „Demokratie im Kleinen“. Deshalb fällt es schwer, einzelne Beispiele herauszugreifen. Im Grunde sollten alle Lehrenden und Lernenden stets versuchen, die eigene Praxis in dieser Hinsicht zu einem Modell werden zu lassen. Anregungen finden sich hierzu bei den Links unter Quellen.

Zum Thema Kinderparlament ist die Internetseite <http://www.kinderparlament-hilden.de/> lesenswert. Hier wird nicht nur das Kinderparlament der Stadt Hilden vorgestellt, sondern der Leser erhält darüber hinaus noch einen schönen Einblick in die Bereiche, in welchen die Kinder tätig sind, Möglichkeiten des eigenen Mitgestaltens und einen Überblick darüber, was das Kinderparlament Hilden schon bewirken konnte.