



Woran erkennt man den demokratischen Geist einer Schule?

Sascha Wenzel

Demokratie ist nicht nur eine Gesellschafts- und Regierungsform, sondern auch eine Form des Miteinander-Lebens. Sie berührt damit auch unsere Alltagskultur im Unterricht, in Projekten, dem Schulleben und in Kooperationsvorhaben mit schulischen Partnern. Innerhalb und außerhalb von Programmen, die „Demokratie lernen und leben“, „Demokratisch Handeln“ oder auch „Unser Haus der Kinderrechte“ heißen, arbeiten Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher daran, eine demokratische Alltagskultur als Teil der Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten und Schulen zu gestalten. Für manche von ihnen ist dies eine neue Aufgabe, die ihre Kolleginnen und Kollegen in Ländern, die das PISA-Ranking anführen, schon länger für sich entdeckt haben. In meinem Vortrag möchte ich von kleinen Begebenheiten aus Schulen in Berlin und dem kanadischen Toronto erzählen, denen eines gemeinsam ist - das erfolgreiche Bemühen um gelebte Demokratie, um eine demokratische Alltagskultur.

In Gesprächen von Menschen, die häufig anderer Leute Schulen besuchen, kommt immer wieder ein erstaunlicher Punkt vor: Es braucht nur kurze Zeit und wenige Situationen, um eine Ahnung davon zu bekommen, welcher Geist in einer Schule steckt. Dazu muss man nur einmal durch die ganze Schule gehen und darauf achten, wie sehr sich etwa die Bilder an den Wänden ähneln, worüber Kinder mit dem Hausmeister reden, ob es Tischgruppen vor jedem Klassenzimmer gibt und was dort passiert. Es ist bemerkenswert, dass sich der Eindruck, der dabei entsteht, später im Großen und Ganzen bestätigt.

Auf der Suche nach Schlüsselsituationen, die einen demokratischen Geist in einer Schule vermuten lassen, haben sich mir ein paar Begebenheiten eingeprägt. Nicht alle kommen aus deutschen Schulen. Es wird auch darüber zu sprechen sein, warum.

Betritt man eine Schule im kanadischen Toronto, wird man begrüßt, überall, von allen, unabhängig davon, ob die, die einem begegnen, jung oder alt sind. Ausgestattet mit einem Plastikschildchen an einem Halsband kann man sich in Ruhe umsehen. Diejenigen, die in der Schule zu Hause sind, sehen dadurch gleich, dass man das darf und dann und wann Orientierungshilfen braucht. Dies geht fremden Gästen so wie Eltern.

Ähnliches erlebt man auch in der Berliner Thomas-Mann-Grundschule, in der Lehrerinnen und Erzieherinnen zu Beginn des Schuljahres zudem selbst leuchtend gelbe Sticker tragen, die neu hinzugekommenen Kindern und Eltern signalisieren: „Sprecht mich ruhig an, wenn ihr ein Problem habt. Ich bin dafür da, euch zu unterstützen.“

Worum sich einige deutschen Schulen mit Erfolg bemühen, ist in Toronto normal: Kinder sind willkommen. Zu dieser Kultur des Willkommenseins passt ein Wort, dass man in kanadischen Schulen häufig hört: *care for*. Das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, für Kinder zu sorgen, sie zu respektieren und auf ihre Lebenssituation zu achten, schließt Eltern mit ein. Daraus entsteht deren Anspruch, in verständlicher Weise über die Lernfortschritte ihrer Kinder und das Curriculum informiert zu werden. Nicht einmal im Jahr, sondern jeden Monat.

Care for bedeutet darüber hinaus auch, sorgsam mit den Ansichten von Kindern umzugehen. In der Kreuzberger Fichtelgebirge Grundschule fanden Erwachsene, dass es eine gute Idee wäre, wenn die als Konfliktlotsen ausgebildeten Schülerinnen und Schüler in den Hofpausen rote Westen anhaben würden. Andere Kinder sollten sich so leichter an sie wenden und um Vermittlung bitten können. Die davon Betroffenen meinten dazu allerdings nur, dass dies für sie nicht in Frage käme, solange die aufsichtsführenden Lehrerinnen und Erzieher auch keine Westen anzögen. Hier begann die Sache aus mehreren Gründen spannend zu werden. **Erstens** unterziehen sich Erwachsene nicht so wahnsinnig häufig der Mühe, eine Angelegenheit aus der Perspektive von Kindern zu betrachten. Es ist **zweitens** nicht selbstverständlich, dass Lehrerinnen und Erzieherinnen sich selbst prüfen, wenn Kinder

einen gerechtfertigten Einwand erheben. **Drittens** fehlen Erwachsenen und Kindern oftmals schlicht die Gelegenheiten, gemeinsame Vorstellungen auszuhandeln.

In der Fichtelgebirge Grundschule jedenfalls führte nach einigem Hin und Her die Intervention der Kinder dazu, dass sich in den Hofpausen die Konfliktlotsen *und* die Erwachsenen farbige Westen überwarfen, sichtbarer wurden und damit allesamt mehr zu tun hatten. Zu diesem Ergebnis mag beigetragen haben, dass sich in der Schule in kurzen Abständen eine Aushandlungsgruppe trifft, in der professionelle Pädagogen, Kinder und Eltern verabreden, wie sich ihre Schule weiterentwickeln soll.

Zu dieser Geschichte gibt es auch ein gegenteiliges Erlebnis. Während der Hofpause einer anderen Grundschule suchten die Kinder immer dann erfolglos nach den durchaus anwesenden Erwachsenen, wenn ihre Not am größten war. Wer dieses Bild nicht nachvollziehen kann, sollte sich einmal auf einem belebten Schulhof so hinhocken, dass sein Kopf den eines Achtjährigen nicht überragt. Auf meinen Vorschlag hin, es einmal mit den Westen zu versuchen, antwortete der Schulleiter: „Das kann ich meinen Kollegen nicht zumuten. Wissen Sie, was die dazu sagen würden?“

Zurück nach Toronto. Während eines Unterrichtsbesuches beobachtete ich vielleicht fünfzehn Kinder, die in einem engen Kreis um ihre Lehrerin saßen und sich nach und nach gegenseitig zeigten, was sie aus leeren Milchbehältern gebastelt hatten. Ein kleines Mädchen - die Aufmerksamkeit der Gruppe war ihm sicher - stand auf, beschrieb die Milchtüte, die zu einem etwas windschiefen Bus (immerhin mit Fenstern, Türen und Rädern) geworden war, in knappen Worten und setzte sich wieder auf den Boden. Die Lehrerin fragte: „Irgendwelche Kommentare?“ Daraufhin sagte ein Kind in die Runde: „Eine großartige Arbeit!“

Solche Szenen muss der amerikanische Pädagoge *Kilpatrick* vor Augen gehabt haben, als er ein Projekt als „eine aus ganzem Herzen gewollte, absichtsvolle Tätigkeit“ beschrieb, die in einer sozialen Umgebung stattfindet (1). Wenn sich Kinder in der Schule auf etwas mit vollem Herzen einlassen, hängt das damit zusammen, dass sie das als lohnenswert empfinden und darauf hoffen, von Gleichaltrigen und Erwachsenen anerkannt zu werden.

Der Begriff Anerkennung schließt dabei niemals kritische Rückmeldungen oder Verbesserungsvorschläge an den Stellen aus, an denen sie geboten sind. Es wird mit ihm lediglich festgehalten, dass wir in jedem Fall wertschätzend aufeinander zugehen sollten und uns durchaus auch einmal über die Leistungen anderer freuen können. Ohne das gedeiht bei niemand die lebenslang so wichtige Gewissheit, schwierige Anforderungen selbst bewältigen zu können.

Schulen sollten Orte sein, in denen sich die Anerkennungsbilanzen aller Menschen füllen, die dort zusammenkommen. Vor allem für Kinder, die in bindungsarmen Familien aufwachsen, kann die Schule zu vielleicht dem einzigen Ort werden, an dem sie Anerkennung erfahren. Kanadische Schulen sind solche Orte. Anerkennung bedeutet hier, auf *interpersonal skills* - zwischenmenschliche, soziale Kompetenzen also - als Beziehungsqualität zwischen Kindern und Jugendlichen, zwischen Schülerinnen, Schülern und Erwachsenen, schließlich zwischen Professionellen in den verschiedenen Verantwortungsebenen zu **bestehen**.

Eigenständig handeln zu können, sich in Gruppen, die durch sehr verschiedene Menschen geprägt werden, verständigen, in ihnen agieren zu können, mit Medien, Sprache und anderen „Werkzeugen“ umgehen zu können - das sind die durch die OECD (2) formulierten Voraussetzungen, die Leistungen von Schülerinnen, Schülern und von Professionellen ermöglichen. Mit ihnen verdichtet sich eine Atmosphäre, in der Kinder lernen, Lehrerinnen bilden und erziehen, Eltern mitwirken, Schulleiterinnen Verantwortung teilen wollen. Schade und unverständlich nur, dass sich die Anzeichen dafür mehren, dass sich deutsche Schulen diesem Teil des Testprogramms von PISA 2009 nicht werden stellen dürfen.

In dem letzten Absatz ist von Lehrerinnen und Schulleiterinnen die Rede. Sind das die Personengruppen, denen die Schule gehört? In deutschen Ganztagschulen wird die Frage inzwischen mit einem „Nicht nur“ beantwortet und von den Schwierigkeiten berichtet, die die Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen mit sich bringen. In Toronto wundert man sich über die Frage. Hier wimmelt es vor Menschen, die - siehe oben - unterschiedliche, verwirrend bunte Karten um den Hals tragen und alle in der Schule arbeiten: natürlich Lehrerinnen, aber auch Sozialarbeiter, Bibliothekare, Polizisten, längst angekommene Einwanderer, die sich um *newcomers* kümmern, Familien- und

Ernährungsberater. Auffallend daran ist, dass es in deren Zusammenarbeit bemerkenswert wenige Reibungen gibt. Das hat mehrere Ursachen: Bei der Organisation der ganztägigen Kooperation von Erwachsenen in der Schule stehen deren Bedürfnisse hinter den Bedürfnissen der Kinder zurück. Die Qualität der Schule, ihre Ausstattung und die Professionalität der Menschen in ihr ist vor allem Sache der kommunalen Verwaltung, in der man sich sehr genau mit den örtlichen Problemlagen auskennt. In Schulen verstehen sich alle Akteure selbst als Teil eines lokalen Verantwortungszuges für Kinder und Familien.

In etwa so lassen sich auch die Ziele eines Modells beschreiben, das in dem berühmten gewordenen Bezirk Neukölln entsteht. Anders als in Toronto gibt es hier noch eine zusätzliche Herausforderung: Die Hürden zwischen Schularten und die Geringschätzung von **zuvor** erbrachten Bildungsleistungen in den weiterführenden Schulen. Zu denen gehört mit Blick auf den Kindergarten übrigens auch die Grundschule.

Wenn ich an dieser Stelle zusammenfassen soll, wie man den „demokratischen Geist“ einer Schule auf den Punkt bringen soll, dann so: Achten wir **sorgsam** auf die Lebensumstände von Kindern und Familien. Sie geben den **Rhythmus** in jeder Schule vor. Sollen Kinder auf Gewalt verzichten, selbst gesteuert *und* leistungsorientiert lernen, brauchen sie **Anerkennung** durch ihresgleichen und von offenen, sozial engagierten und kompetenten Erwachsenen. Die Erwachsenen selbst haben ein Recht darauf, von sozial engagierten und kompetenten Erwachsenen begleitet und anerkannt zu werden. Und mit „Erwachsenen“ sind nicht nur Lehrerinnen und Lehrer gemeint.

Leider kommt dieser Geist nicht einfach über uns, obwohl dessen Kern – Anerkennung – doch so einfach zu verstehen ist: In dem Film „Der Zauberer von Oz“ gibt es den Tin Man, einen – in der russischen Version – „Eisernen Holzfäller“, der sich nichts sehnlicher von dem Zauberer wünscht als ein gefühlvolles Herz. Leider ist der Zauberer keiner, sondern ein armseliger, immerhin naseweiser Betrüger, der dem Tin Man sagt: „Ich kann dir kein Herz geben. Wenn dich aber andere richtig spüren lassen, dass sie dich anerkennen, wirst du selbst zu einem mitfühlenden Holzfäller.“ Da musste der Holzfäller ohne Herz lächeln.

Anmerkungen:

(1) Vgl. Kilpatrick, W. H.: Die Projektmethode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozess. In: Dewey, J., Kilpatrick, W. H. (Hrsg.): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, Seiten 161 bis 179

(2) durch die OECD definierte Schlüsselkompetenzen: *in sozial heterogenen Gruppen interagieren können, autonom handeln können, Tools - also „Werkzeuge“ wie Sprache, Medien, Methoden und Instrumente - interaktiv nutzen können* (vgl.

www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf)

Der Vortrag basiert auf einem Artikel des Autors, der in der „Grundschulunterricht“ 3/2007 erschienen ist.