

## „Den Kindern das Wort geben“ – Demokratie im Kleinen!

von **Susanne Bucher** (GHS-Lehrerin, Lehreraus- und Fortbildung, Gestaltpädagogin, Schulmediatorin)

---

Celestin Freinet (1896-1966) verstand die Schulgemeinde und die Klasse als *Kooperative*, als sozialen Ort der Kinder und Lehrer<sup>1</sup> um die „Demokratie im kleinen“ zu lernen und zu leben. Dazu schuf Freinet in seiner Dorfschule mit der *Vollversammlung* aller Klassen („conseil de cooperative“) in „familiärer Atmosphäre der Selbstkritik“ (Freinet 1979<sup>2</sup>, 77) demokratische, institutionalisierte Strukturen der Schülermitbestimmung innerhalb der Schulgemeinde, um mit den Kindern zusammen Vereinbarungen, Planungsvorhaben und Problemlösungen zu generieren und zu praktizieren, sowie Konflikte zu bearbeiten: Regeln für das Zusammenleben und Lernen („règles de vie“) werden diskutiert, ausgehandelt und basisdemokratisch beschlossen. Gleichzeitig betont Freinet neben dem politischen auch das bildende Moment, da auch Unterrichtsinhalte von den Schülern mitgeplant, ausgewählt, zeitlich strukturiert und gewichtet werden.

Innerhalb der Versammlung gibt es zudem Raum für Präsentationen und Besprechungen von Gelerntem, d.h. demokratische Institutionen müssen für Freinet stets mit der *Arbeit* verbunden sein (vgl. ebd., 75f).<sup>2</sup> Hagstedt beschreibt die demokratischen Formen in der Freinet-Pädagogik als „verlässliche Arbeitsstrukturen“ (eine der vier zentralen Kategorien einer Pädagogik der Arbeit). Diese gewöhnen an „Disziplin und feste Formen der Kooperation“ (Hagstedt 1997, 18). Die Versammlung wird somit Teil der befreienden Erziehung Freinets in seiner *Arbeitsschule*, die das „Kind vom Einfluss der Erwachsenen befreien“ kann (Freinet zit n. Kock 1996, 105). Jedoch erfährt es zugleich im Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Einschränkung die inkludierten Grenzen demokratischer Systeme.

Wenn das *Kind selbst* mit seinen Bedürfnissen und Interessen in Freinets „Pädagogik vom Kinde aus“ zum Mittelpunkt und Ausgangspunkt aller Unterrichtsüberlegungen wird, dann muss die Klassenversammlung *auch* in diesem Sinne zu verstehen sein und darf *nicht nur* auf ein Instrument der Erziehung zur Eingliederung in gesellschaftlich-demokratische Strukturen reduziert werden. Freinet plädiert für einen rational begründeten Unterricht, der einen Beitrag leistet „(...) zur menschlichen und sozialen Bildung des einzelnen und zur Entwicklung des Willens. Damit fällt dem Unterricht zugleich die Aufgabe zu, Fähigkeiten wie Unterscheidungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit oder Handlungsfähigkeit zu schulen. Diese müssen aber in Auseinandersetzung mit dem konkreten gesellschaftlichen Leben gewonnen werden und können nicht in der unerschöpflichen Lebendigkeit des prinzipiell unergründlichen Lebens selbst gefunden werden“ (Kock 1996, 101f). Wesentlich für die Freinetpädagogik ist die Betonung der eigenständigen Arbeitsweise der Kinder und die Förderung der kritischen Reflexion, welche auch durch die Praxis der Versammlung geschult werden soll.

Mit der *Wandzeitung* („journal mural“), einer Art Klassentagebuch, wurde die wöchentliche Versammlung vorbereitet. Auf dieser konnten die Kinder im Laufe der Woche ihre Anliegen für alle sichtbar und zugänglich in drei Spalten eintragen: „Wir üben Kritik - Wir beglückwünschen - Wir fordern!“ (Freinet 1979<sup>2</sup>, 76). Die Wandzeitung wird vom wöchentlich gewählten Präsidenten vorgelesen. Über die Anträge wird diskutiert und gemeinsam über Lösungen verhandelt und abgestimmt. Sie wurde somit als basisdemokratische Möglichkeit verstanden, über die Inhalte der nächsten Versammlung zu bestimmen und die „kindlichen Reaktionen zu einer vernünftigen Synthese zu führen“ (ebd.). Die Versammlung knüpft unmittelbar an die Erlebnisse der Woche an, wenn sie beispielsweise am Ende der Schulwoche regelmäßig als Ritual etabliert ist.<sup>3</sup>

## Der Klassenrat in der Praxis

Auf der Ebene der Klassengemeinschaft können bereits im ersten Schuljahr vereinfachte Formen eines Klassenrates („conseil de classe“)<sup>4</sup> durchgeführt werden, wobei sich die schrittweise Erweiterung der Tagesordnungspunkte bewährt hat. Auch werden die einzelnen Funktionen (Leitung, Zeitwächter, Protokollant, ...) zu Beginn vom Lehrer übernommen, um sie sukzessiv mit Hilfestellung an die Kinder zu übertragen. Die Ämter müssen im demokratischen Verständnis zeitlich begrenzt sein und allen Kindern im Turnus ermöglicht werden.

Folgende vereinfachte Struktur hat sich gemeinsam mit den Kindern im Laufe eines ersten Schuljahres entwickelt und kann als Wandplakat der Orientierung während der Sitzung dienen.

<b>Eröffnungsritual</b> Vorstellen der ‚Ämterinhaber‘ und des Sitzungsablaufes <sup>5</sup>
<b>Rückblick</b> (zuerst positiv) auf die vergangene Woche mit Problembearbeitung und Feedback zu den Wochendiensten
<b>Ausblick</b> auf die kommende Woche mit Planung und Organisation (auch inhaltlich)
<b>Wochenabschlussritual</b> mit Briefkastenlehrung und Interaktionsübung

Im ersten Schuljahr kann mit der Wandzeitung dergestalt begonnen werden, dass in ein Buch mit unlinierten Blättern die Kinder ihre Anliegen malen oder schreiben können. Das Buch kann jeweils von beiden Seiten benutzt werden (positive und negative Aspekte) und sollte an einem zentralen Ort den Kindern stets zugänglich sein.

Eine erste Klasse wählte beispielsweise für die Seite der positiven Erlebnisse der Woche das Symbol Sonne und für die Rückseite das Symbol Regen. Schnell wurde es das „Klassenwetter-Buch“. Während der Woche schrieben die Kinder ihre Anträge für den Klassenrat in das Buch.<sup>6</sup>

Die Kinder entwickelten im Laufe der Zeit ein gutes Gespür, welche Anliegen relevant für den Klassenrat waren oder ob eine andere Besprechungsform sinnvoller schien. Dies hatte den positiven Nebeneffekt, dass die Kinder zum einen auch Bedürfnisaufschub erprobten, zum anderen aber ein Ventil hatten, um ihr Anliegen gleich loszuwerden. Die Einträge mussten mit Namen versehen sein, sonst wurden sie nicht bearbeitet. Klärte sich das Problem unter der Woche bereits, wurde es mit einer erneuten Unterschrift als erledigt durchgestrichen. Dabei berichteten die Kinder in der Sitzung kurz, wie sie selbstständig ihr Problem lösen konnten. Modelle und positive Wege der Konfliktbearbeitung wurden so wöchentlich thematisiert. Eine lobende Anerkennung und verstärkende Unterstützung ist dabei zentral.

Mit der Zeit übernahmen zwei Kinder alternierend die Leitung der Klassenrats-sitzung. Als erstes wurden die „Sonnenseiten“ unserer Klasse zum Wochenrückblick vorgelesen und ergänzt – so die idealtypische Erwartung der ersten Sitzungen.

Doch die Kinder konnten sehr wohl Negatives und ihnen Unangenehmes rasch anmerken, den Focus auf die positiven Erlebnisse zu lenken, fiel ihnen zu Beginn noch schwer. Fragen wie „Was gefällt mir in der Klasse? Worüber oder über wen habe ich mich gefreut? Wann habe ich mich besonders wohl gefühlt? Was war spannend, aufregend, neu für mich?“ waren Hilfen, die sehr schnell die Kinder auch diesen Bereich sensibel wahrnehmen ließen und v.a. konnten sie ihn mit der Zeit auch benennen und Wert schätzen. Dies zeigte sich bereits in der zeitlichen Ausdehnung dieses Sitzungsteiles und wurde zum guten Ritual, einen zunächst positiven Rückblick auf die vergangene Woche zu werfen. Im Laufe des zweiten Schuljahres wurde dies auch im persönlichen Lerntagebuch festgehalten.

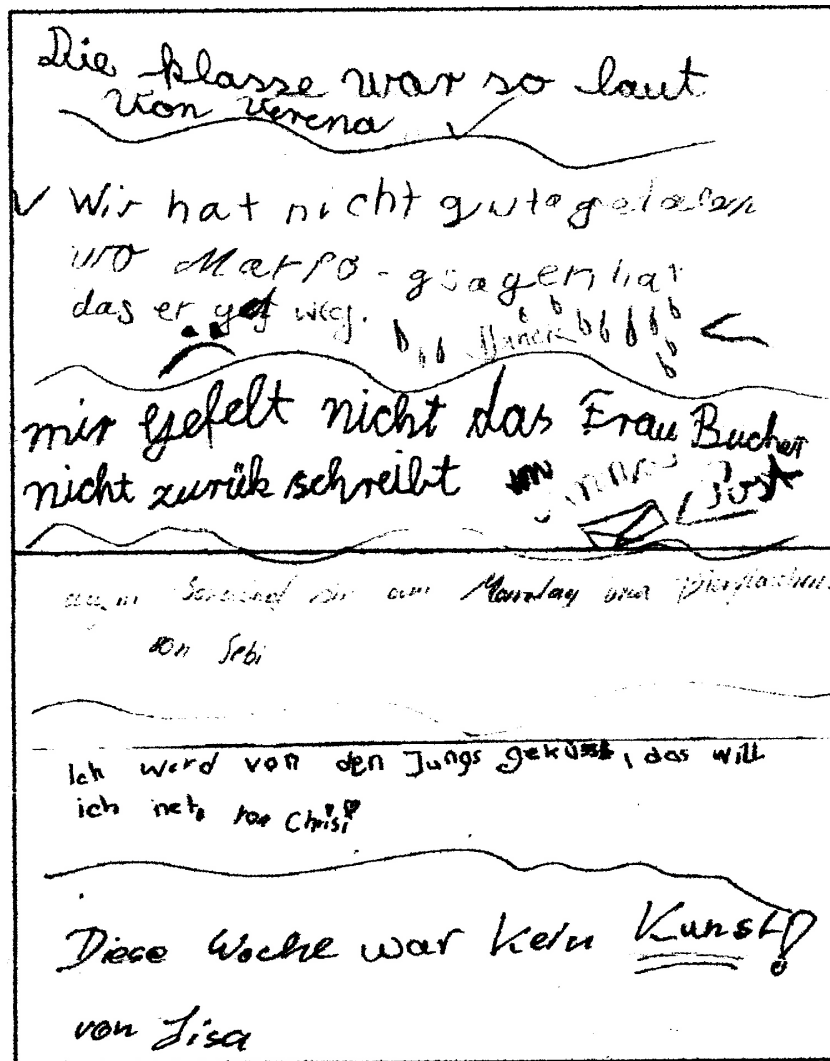


Abb.: Beispiel aus dem „Klassenwetterbuch“

### Kritische Selbstreflexion: Förderung der Beziehungskommunikation

Bei der Auseinandersetzung mit den Problemfeldern und Kritikpunkten ergaben sich schnell Diskussionen über beschuldigende Einträge und Bloßstellungen oder verletzende Äußerungen und darüber, wie eine wertschätzende Kritik geäußert werden kann. Die Kinder trainierten regelrecht das Vortragen ihrer Kritik, die zu Beginn in aller Regel mit „Du hast aber ...“ begann, konstruktiv zu verändern, indem sie mit „Ich...“ ihre Schilderungen begannen, um so ihre Perspektive und ihren Anteil zu schildern. Danach wurden die Gefühle benannt: „Ich bin sauer, weil...“. Damit wurden die Kinder automatisch in die Kommunikationsform der „Ich-Botschaften“ eingeführt, die sie immer selbstverständlicher gebrauchten und erlernten „en passant“ Feedback-Methoden. Alle Beteiligten des Konfliktes machten dann einen Vorschlag, was sie selbst zur Lösung des Problems beitragen können. Hier wurde gegebenenfalls auch der Rat der nicht unmittelbar betroffenen Mitschüler eingeholt. Die Gruppe bot einen guten Resonanzkörper und konnte aus der Distanz von Erfahrungen berichten, wie sie ähnliche Situationen gelöst hat. Das immer wiederholte Ringen um gemeinsame Lösungen mit Hilfe der gesamten Gruppe ließ Freinets alte Erkenntnis bestätigen: „Nichts ist moralisch so förderlich wie diese gemeinsame Gewissenserforschung, die sowohl kritisch wie konstruktiv das Leben der Klasse beeinflusst“ (Freinet 1979<sup>2</sup>, 77). Wichtig dabei ist, dass die Kinder in diesem gemeinsamen Suchprozess das Modell der „Win-Win-Lösung“ aller Parteien erfahren und vor allem keine Bloßstellungen erfolgen. Nur so können Kinder zur Selbstkritik – im Sinne einer Selbstoffenbarung – ermuntert werden. Entscheidend für jedes Kind ist dabei die Erfahrung der bedingungslosen Akzeptanz seiner Person durch den Lehrer, was vor allem in dessen Haltung zum Ausdruck kommt.

So fungiert er als positives Vorbild für das Schülerverhalten untereinander. Die Basis bildet ein wertschätzender Umgang im Sinne einer positiven Beziehungspflege: „Die Demokratie im kleinen beginnt mit einer aktiven und ständigen Beziehungskommunikation (...)“ (Reich 2002<sup>4</sup>,233). Die Phase der kritischen Selbstreflexion (Selbst meint hier auch die Gruppe) wurde zum zentralen Moment und zeigte auch im Unterricht positive Auswirkungen, wenn die Reflexionsfähigkeit der Kinder über Inhalte oder Strategien gefordert war.

Nach der Lösungsfindung wurden dann gemeinsame Absprachen getroffen und eine mögliche Probezeit vereinbart. Auch wurde der konkrete Zeitpunkt ihrer Überprüfung (in aller Regel eine der nächsten Klassenratssitzungen) festgelegt. Wo und ob die Vereinbarungen fixiert werden sollten, entschied die Klasse im Anschluss gemeinsam.

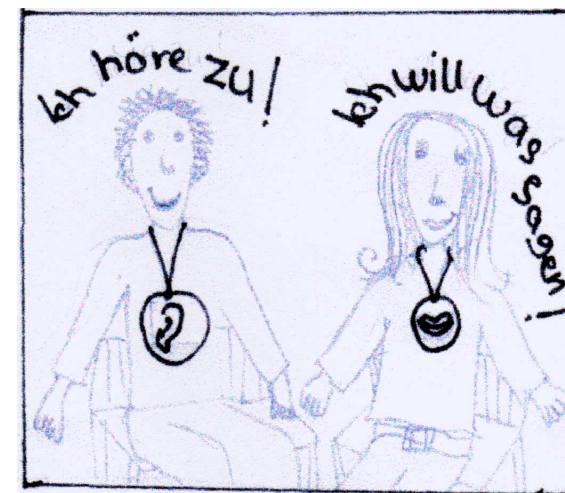
Die allerersten Klassenratssitzungen endeten mit der gemeinsamen Planung einer gewünschten Aktion für die nächste Woche, über die dann aus Alternativen abgestimmt wurde. Die Wünsche und Vorschläge, welche die gesamte Klasse betrafen, wurden jedoch immer mehr und die Kinder entdeckten zunehmend ihre Gestaltungsfreiräume. So wurden diese im Laufe der Woche gesammelt, um sie dann im Klassenrat zur Diskussion zu stellen. Diese Aufgabe wurde auf Vorschlag der Kinder recht bald ihre eigene, mit dem Auftrag, die Wünsche bei den nächsten Sitzungsleitern vorher abzugeben. Die Kinder lernten zwischen realistischen und unrealistischen Forderungen zu differenzieren und in kleinen Planungsschritten sich ihr Vorhaben zu erarbeiten, indem beispielsweise erst ein Brief geschrieben werden musste:

Miasind die klasse fon feaubucha undwinsnennunwas wir dätenso garn auf den hokäplaz inderpause getdas komsus amfreitakwwwen di gOs paurums biddäl 11111111 herömabidaadwo

(„ Wir sind die Klasse von Frau Bucher und wünschen uns was. Wir däten so gern auf den Hockeyplatz in der Pause. Geht das? Komm zu uns am Freitag, wenn die große Pause rum ist. Bitte!!!!!! Herr Römer bitte antworten!“)

Der Ausblick auf die kommende Woche sollte nicht zu einem bloßen Informationsteil verkommen, sondern tatsächliche Freiräume bieten und Mitgestaltungs- und Selbstorganisationsmöglichkeiten eröffnen: „Ein ernst genommener Klassenrat hat eine Beschlusskompetenz auch gegen den Lehrer oder die Lehrerin und damit Einfluss auf die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts (...)“ (Ubbelohde 2002, 169). Es gilt dabei, basisdemokratische Entscheidungen diesbezüglich zu akzeptieren, aber auch gegebenenfalls im Laufe der Woche ob ihrer Stimmigkeit zu reflektieren in einer lebensnahen Überprüfung. Auch sollten die geschaffenen Instanzen und Strukturen selbst immer wieder zum Gegenstand der Diskussion werden, um diese bei Bedarf zu variieren oder zu verändern.

In den Diskussionsrunden haben die Kinder selbst eine Praxishilfe erfunden: Damit sie sich nicht ständig melden mussten, um dem Sitzungsleiter ihr Gesprächsanliegen anzuzeigen, bastelten sie sich Anhänger: Auf die eine Seite malten sie ein Ohr, auf die andere einen Mund. Dieser zeigte in der Diskussion, ob sie auch noch zu Wort kommen wollten; drehten Sie ihn „auf Ohr“, war dies das Signal, dass sie bereits an der Reihe waren, was den Gesprächsleitern den Überblick erleichterte.



## Selbstexploration des Lehrers als Basis

Damit die Schule mit Hilfe des Klassenrates zu einer demokratischen Schule werden kann, in der „das Herz der Kinder aufbricht und ihre Gedanken offenbar werden“ (Freinet 1979<sup>2</sup>, 79) braucht es zunächst eine kritische Selbstkenntnis und Selbstreflexion des begleitenden und beratenden Lehrers: „Wie viel Verantwortung will und kann ich den Kindern in welchen Bereichen übertragen? Bin ich bereit, mich ebenso an die demokratischen Spielregeln zu halten? Was traue ich den Kindern an Entscheidungsfreiräumen, Urteils- und Kritikfähigkeit oder Handlungskompetenz diesbezüglich zu? Achte und respektiere ich die Lösungen der Kinder? Wie gehe ich mit Kritik der Kinder an meinem Verhalten um?“ Der Lehrer trägt Sorge dafür, das Klima und die Klassenatmosphäre derart mitzugestalten, dass die Kinder sich angstfrei äußern können und ihre Person, ihre Gefühle und Meinungen Wertschätzung erfahren. Gleichzeitig trägt eine ritualisierte Klassenratssitzung, in der solche Erfahrungen möglich sind, zur positiven Gesamtatmosphäre innerhalb der Klasse bei. Entscheidend scheint mir dabei nicht unbedingt der Grad der absoluten Öffnung, sondern der Transparenz des Lehrers gegenüber seinen Schülern und wie der *gemeinsame Prozess* sich fortschreitend entwickeln kann: „Der Lehrer, die Lehrerin versteht sich als Teil des Ganzen, teilt Verantwortung und Macht.“ (Ebd., 153). Erst auf selbstkritischer Kenntnis dieser Basis kann der Klassenrat von Anfang an eine Einrichtung im Klassenleben werden, der die Kinder immer mehr Schritte in demokratischer und verantworteter Mit- und Selbstbestimmung gehen lässt und *tatsächlich* „den Kindern das Wort gibt!“

<sup>1</sup> Die männliche Form wird synonym für die weibliche verwendet.

<sup>2</sup> Vgl. Kock (1995) 211; Zehrfeld (1977) 46f; Baillet (1999<sup>3</sup>) 25f; Beispiel 202-206

<sup>3</sup> In der „Ecole Freinet“ fand die Vollversammlung in den letzten beiden Stunden samstags statt.

<sup>4</sup> Laut Kock geht der Klassenrat nicht auf Freinet selbst zurück, sondern auf eine abgespaltene Departement-Gruppe des I.C.E.M. (Institut Coopératif de l’Ecole Moderne); vgl. Kock (1996), 211f; vgl dazu auch Schlemminger 2002, 26f.

<sup>5</sup> Diese Kinder können vorher von der Klasse selbstgewählte und selbstgestaltete Symbolkarten vor sich stehen haben und evt. stets die gleiche Sitzposition im Kreis einnehmen.

<sup>6</sup> Zu Beginn des ersten Schuljahres malten die meisten Kinder Erinnerungszeichen und Symbole, damit sie freitags ihr Anliegen vorbringen konnten. Ebenso baten sie Lehrer oder ihre Paten aus dem vierten Schuljahr Einträge zu übernehmen.

## Literatur:

**Baillet, Dietlinde (1999<sup>3</sup>): Freinet-praktisch.** Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe. Weinheim und Basel: Beltz.

**Freinet, Celestin (1979<sup>2</sup>):** Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. Paderborn: Schöningh.

**Hagstedt, Herbert (Hrsg.) (1997):** Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum Internationalen Celestin-Freinet-Symposium in Kassel. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

**Hansen-Schaberg Inge/ Schonig, Bruno (Hrsg.) (2002):** Freinet-Pädagogik. Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren.

**Kock, Renate (1995):** Die Reform der laizistischen Schule bei Celestin Freinet. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

**Reich, Kersten (2002<sup>4</sup>):** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Darin Kapitel 9: Konstruktive Methoden (Methode oder Technik? Das Beispiel Celestin Freinet), S. 217-234. Neuwied und Kriftel: Luchterhand.

**Schlemminger, Gerald (2002):** Zur Biographie Celestin Freinets und zur Entwicklung der Grundzüge und Prinzipien seiner Pädagogik. In: Hansen-Schaberg, Inge/ Schonig, Bruno (Hrsg.): Freinet-Pädagogik. Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren, S. 9-51.

**Ubbelohde, Reiner (2002):** Freinetpädagogik - erfolgreiche Praxis ohne Theorie? Möglichkeiten freinetpädagogischer Arbeit in der Hochschule. In: Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno (Hrsg.): Freinet-Pädagogik. Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren, S. 149-174.

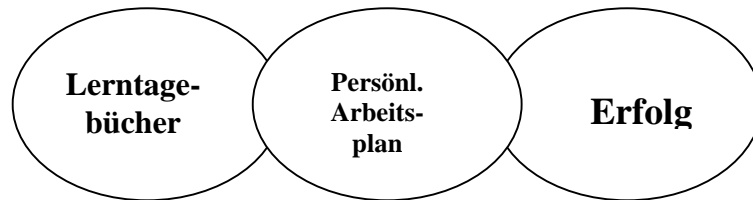
**Zehrfeld, Klaus (1977):** Freinet in der Praxis. Zum Stand gegenwärtiger Freinet-Pädagogik: Unterricht und Lehrerkooperation. Weinheim und Basel: Beltz.

eMail-Adresse der Autorin: susabucher@web.de

## Gewährung und Sicherung der Rechte des Kindes durch den Klassenrat

Persönlicher Entwicklungsprozess :Förderung der *ICH-Kompetenz*.

Recht des Kindes auf  
individuelle Entfaltung



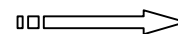
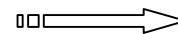
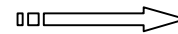
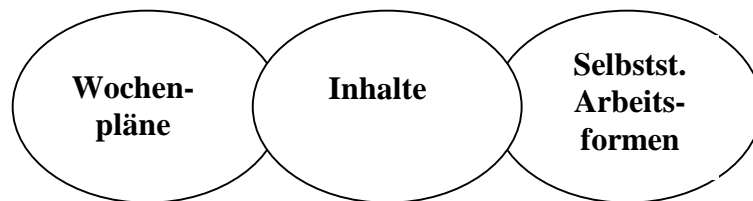
Pädagogischer Prozess der Klasse: Förderung der *Beziehungskompetenz*.

Recht des Kindes auf  
öffentliche Kritik



Unterrichtsprozess: Förderung der *Selbstorganisationskompetenz*.

Recht des Kindes auf  
Mitplanung



## Lernchancen

- Vorzeigen, vorführen und präsentieren
- Sich austauschen und vergleichen
- Eigene und Gruppenergebnisse darstellen
- Reflektieren lernen
- Rückmeldung und Anerkennung geben
- Würdigen können
- Kritik äußern und annehmen
- Lernprozesse überprüfen
- Fortschritte erkennen u. dokumentieren
- Lernbarrieren erkennen/ Lernstrategien reflektieren
- Steigerung der Selbstwahrnehmung
- Bedürfnisse wahrnehmen und äußern können

- Interessen mit oder gegen andere vertreten/ Meinungen behaupten
- Kommunikationsprozesse initiieren und führen
- Konkrete Entscheidungen treffen
- Konfrontation mit fremden Meinungen aushalten
- Sich solidarisch zeigen/ sich Unterstützung einholen
- Konfliktfähigkeit erproben/ Auseinandersetzungen aushalten
- Verhandlungskunst lernen
- Kollektive Regeln akzeptieren
- Nachfragen, Verständnisfragen äußern
- Verantwortung übernehmen/ Ämter übernehmen u. ausführen
- Handlungsoptionen erfahren und kennen lernen
- Interaktionsmuster erkennen

- Selbstorganisationsfähigkeiten entwickeln
- Planungskompetenz entwickeln
- Sich an Planung beteiligen
- Gruppeninteressen vertreten
- Eigene Interessen einbringen
- Konkrete Vorschläge machen und Auswahl treffen können
- Außerschulische Lernmöglichkeiten aufzeigen Aufgaben zur Vorbereitung übernehmen Planungsvorhaben strukturieren u. konkretisieren Abstimmungen durchführen
- Beschlüsse akzeptieren