

Uli Klemm

Demokratie-Lernen – Grenzen und Hindernisse

Oder: „In allen Schulen gibt es immer mehr Undemokratie, als es Demokratie gibt“¹

Zusammenfassung:

Demokratiepädagogik ist seit einigen Jahren ein in der Pädagogik viel diskutiertes Konzept. Ziel ist die Weiterentwicklung der Bildung im Sinne des Demokratielernens. Bei aller Euphorie und Aufbruchstimmung dabei für didaktische Modelle und Begriffskonzepte bleibt aber auch zu fragen, ob und inwieweit überhaupt die Bildungsinstitutionen über eine demokratische Alltagskultur verfügen. Der Beitrag diskutiert aus der Perspektive der Schulkritik die strukturellen und institutionellen Voraussetzungen der staatlichen Schule für die Entwicklung einer Alltagsdemokratie an Schulen.

Abstract:

Since several years Democracy Education is a frequently discussed concept in pedagogics. The aim is further development of education in terms of Democratic Learning. Besides all euphoria and spirit of optimism for didactical models and concepts for terms there still stays the question if and in what extent actually the educational institutions possess a democratic everyday culture. The article discusses the structural and institutional premises of a state school from the perspective of the school critique for the development of an everyday democracy in schools.

Zur Aktualität der Demokratiepädagogik

Der Bericht über die menschliche Entwicklung 2002 der United Nations Development Programme (UNDP) hat die „Stärkung der Demokratie in einer fragmentierten Welt“ zum Schwerpunkt erklärt und rückt damit erneut die Bedeutung demokratischer Strukturen als Motor für nachhaltige humane Entwicklung in den Mittelpunkt. Ein wesentlicher Bestandteil demokratischer Kultur bzw. des Weges dorthin ist Bildung. In diesem Sinne finden wir international seit einigen Jahren in der Pädagogik verstärkt einen Diskurs zum Thema Demokratie, der unter den Stichworten ‚Demokratie-Lernen‘ und ‚Demokratiepädagogik‘ geführt wird.

Der Begriff der Demokratiepädagogik ist noch relativ jung und taucht erst seit einigen Jahren im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Kontext auf. Eine intensive Diskussion erlebt er derzeit in der Erziehungswissenschaft und in der Fachdidaktik Politische Bildung (Breit/Schiele 2002; Himmelmann 2001; Beutel/Fausser 2007). Demokratie wird dabei u.a. als ein Bezugspunkt für Lebens-, Gesellschafts- und Herr-

schaftsformen gesehen und dient der Revitalisierung schulischer politischer Bildung.

Dieses neue Konzept, das der politischen Bildung eine neue Richtung geben soll, führte sehr schnell zu einer kontroversen Debatte – u.a. ausgelöst durch den Band von Gerhard Himmelmann „Demokratie Lernen“ (2007) und das 2001 initiierte BLK-Programm (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) „Demokratie lernen und leben“ und sorgt bis heute für eine rege publizistische Auseinandersetzung um Begriffe und Konzepte.

Eine erste intensive Auseinandersetzung im deutschen Sprachraum mit Demokratie-Lernen erfolgte ab Mitte der 1990er Jahre in Österreich. Ein umfangreiches Handbuch, herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, erschien 1998 und bot erstmals empirische Ergebnisse, theoretische Analysen und didaktische Modelle für eine Demokratiepädagogik.

Das Verbindende an allen Ansätzen, Positionen und Debatten ist die Absicht, eine demokratische Kultur als Ziel und Weg in pädagogische Prozesse zu implementieren. Als Dachbegriff hat sich in diesem Zusammenhang „Demokratiepädagogik“ etabliert. Als kleinster gemeinsamer Nenner werden darunter der Erhalt und die Erneuerung der Demokratie im Horizont der Pädagogik verstanden.

Diese Debatte soll im Folgenden jedoch nicht weiter reflektiert werden, da sie an anderer Stelle ausführlicher geleistet wurde und wird (z.B. Beutel/Fausser 2007).

Im Mittelpunkt steht vielmehr ein Aspekt aus dem Bildungsalltag an Schulen. Es soll betrachtet werden, wie Demokratie in der Schulrealität verwirklicht wird bzw. werden kann. Denn: Bei aller Debatte um den Demokratiebegriff und um die Bedeutung der Demokratie als Leitidee von Bildung und Erziehung, stellt sich täglich für Lehrer, Schüler und Eltern die Frage nach der real existierenden Demokratie in der Institution Schule. D.h. es geht um die Frage, ob die Schule als institutionalisierter Ort des Lernens eine demokratische Einrichtung ist, in der Demokratie gelebt werden kann. Stimmen – um einen Bezug aus der Architektur heranzuziehen – Form und Inhalt überein? Denn, so die These, nur in demokratischen Orten kann Demokratie-Lernen nachhaltig erfolgen: Demokratie-Lernen erfordert eine Alltagsdemokratie an Schulen, die mit folgenden Bewertungskategorien beschrieben werden kann:

1. Partnerschaftlicher Umgang aller Beteiligten
2. Transparenz der Kommunikation und der Strukturen

3. Nachhaltige Partizipation aller Betroffenen an Entscheidungen
4. Toleranz und Gleichbehandlung.

Diese vier Kategorien sind ein Gradmesser für die Alltagsdemokratie an Schulen und werden damit auch zu Prüfsteinen für gelingende Demokratiepädagogik.

Grenzen der Demokratiepädagogik

Demokratiepädagogik will ein „Lernen für die Zivilgesellschaft“ sein (Beutel/Fauser 2007) und beinhaltet demokratische Werte wie die Würde des Menschen, Gleichberechtigung, Gerechtigkeit, Meinungsfreiheit etc. (Shinar-Zamir 2004). Die Nachhaltigkeit einer Demokratiepädagogik stößt aber bei einem staatlich kontrollierten Regelschulsystem, wie es in Deutschland etabliert ist, schnell an Grenzen, die sowohl auf der Theorie- als auch der Praxisebene zu prinzipiellen Konflikten führen und eine Alltagsdemokratie erschweren – so die zentrale These dieses Beitrags, die im Folgenden erläutert werden soll.

Die moderne Schule hat, historisch betrachtet, vor allem eine Funktion im Rahmen der Nationalstaatenbildung. Der Schulpflicht- und Staatsschulgedanke wurde erstmals systematisch parallel zur Wehrpflicht umgesetzt: Volksheer und Volksbildung wurden im 19. Jahrhundert zu den zentralen politischen Instrumenten moderner Staaten. Verschulung und Verstaatlichung von Bildung sind seit dieser Zeit zwei herausragende Pfeiler deutscher Bildungskultur. Verschulung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Schulpolitik zur Verwaltungspolitik wird und Unterricht als Verwaltungsakt gesehen wird. Die staatliche Vormundschaft führte entsprechend auch bald zu einem Widerspruch zwischen Lernorganisation und Verwaltungsorganisation, d.h. die Zwänge bürokratischer Organisation stehen dem demokratischen Anspruch von Bildung und Emanzipation im Weg. Dieses Dilemma der Verfasstheit von Bildung und Lernen – gekennzeichnet durch Verstaatlichung und Verschulung und durch eine Antinomie von Freiheit und Zwang, hat bis heute Tradition und steht derzeit (wieder) auf dem Prüfstand (Badertscher/Grunder 1995).

Die strukturbedingte Antinomie von Freiheit und Zwang im Schulwesen und das damit verbundene pädagogische Demokratie-Dilemma soll mit drei Thesen konkretisiert werden:

1. These: Eine moderne Demokratie, verstanden als Bürger- oder Zivilgesellschaft, benötigt Ermöglichsorte für Demokratie. Schule wird dabei zu einer zentralen Institution, in der demokratische Lebensformen in pädagogische strukturell und didaktisch übersetzt werden.

Ausgangspunkt für das Konzept einer Bürger- und Zivilgesellschaft ist die Modernisierungsdiskussion des Staates vor dem Hintergrund einer neuen Legitimationsdebatte demokratischer Politik. Der Soziologe Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Demokratie-Dilemma“ (1998) und beschreibt dieses als eine Demokratiekrise, die mit der fortschreitenden Globalisierung zusammenhängt. Er stellt fest: „Während im Rahmen der demokratisch legitimierten, nationalstaatlichen Politik zunehmend Nicht-Entscheidungen politisch legitimiert werden, werden im transnationalen Rah-

men der ‚Nicht-Politik‘ nicht demokratisch legitimierte Entscheidungen von transnationaler Reichweite und Durchschlagskraft getroffen“ (Beck 1998, S. 6).

Dieser Prozess der Deregulierung und Entdemokratisierung bzw. der zunehmenden Handlungsunfähigkeit nationaler und internationaler Politik wird von den Journalisten Hans-Peter Martin und Harald Schumann auch als „Globalisierungsfalle“ (Martin/Schumann 1996) beschrieben und als einen „Angriff auf Demokratie und Wohlstand“ (ebd.) verstanden.

In dem Maße, wie die Politik das allgemeine Demokratie-Defizit beklagt und als Gegenbewegung auf mehr Bürgerbeteiligung setzt, in dem Maße muss sie auch bereit sein und Sorge dafür tragen, dass die zentrale Bildungsinstitution unserer Gesellschaft, die Schule, zum Ermöglichsort für Demokratie wird, wo Demokratie praktisch erlebt und gelebt werden kann.

In der jetzigen Verfasstheit ist Schule allerdings überfordert, diese Aufgabe zu übernehmen. Dazu ist sie zu hoheitlich organisiert und orientiert sich an einem Untertanen- und Bürgerverständnis aus dem 19. Jahrhundert. Schule benötigt, um als Humus für eine Bürgergesellschaft wirken zu können und um ein ‚Lernen für die Zivilgesellschaft‘ zu ermöglichen, eine strukturelle Neuorientierung im Sinne demokratischer Beteiligungsstrukturen.

2. These: Die staatliche Regelschule ist pädagogisch und lernpsychologisch gesehen ein Ort der Belehrung und nicht des Lernens.

Auf die Didaktik bezogen befinden wir uns derzeit in einer Phase des Wandels der Lernkultur. Rolf Arnold und Ingeborg Schüssler sprechen von einem Prozess, der sich von der Erzeugungsdidaktik hin zu einer Ermöglichsdidaktik bewegt (Arnold/Schüssler 1998). Nicht mehr das Lehren steht im Mittelpunkt, sondern das Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Sicht prägt einen neuen Lernbegriff, der zu einer subjektiven Didaktik führt und selbstorganisiertes Lernen bevorzugt, das u.a. (neuro-)biologisch erklärt wird (Spitzer 2002; Reich 2005; Caspary 2006).

V. Hentig sprach bereits 1985 in seinem Gutachten für die Freie Schule Frankfurt von einem grundsätzlichen Unterschied zwischen der Didaktik einer Staatsschulpädagogik und der Mathetik einer Freien Alternativschule. Er deutete damit eine Diskussion an, die erst zehn Jahre später in der Pädagogik aufgegriffen wurde: Man muss zwischen einer Didaktik als Lehre vom richtigen Lehren und einer Mathetik als Lehre vom richtigen Lernen als zwei unterschiedliche pädagogische Verfahrensweisen differenzieren (v. Hentig 1985). Am Beispiel der Freien Schule Frankfurt macht von Hentig deutlich, was Mathetik im Unterschied zu Didaktik bedeutet: „Verzicht auf eine systematische, durchrationalisierte und kollektive Belehrung“ (ebd., S. 80).

Selbstgesteuertes Lernen ist seit Ende der 1990er Jahre zu einer der zentralen Leitideen im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs geworden (vgl. BMBF 1998, 1999). Gleichsam als Silberstreifen am Bildungshorizont erhält selbstgesteuertes Lernen neue Legitimationen.

Der zentrale Irrtum der traditionellen Schulpädagogik aus der Sicht selbstgesteuerten Lernens liegt darin, dass sie zwar immer vom Schüler als Mittelpunkt und Subjekt schulischen Lernens spricht und ausgeht, dies de facto jedoch nicht reali-

sieren kann. Subjektorientierung in der Schulpädagogik und Lernpsychologie heißt, dass Schule von der alten reformpädagogischen Formel „vom Kinde aus“ gedacht werden muss. Nicht das Kind muss sich an die Schule anpassen, sondern die Schule an kindgemäßes Lernen.

Schule ist historisch jedoch ein Ort der Belehrung geblieben und nicht des Lernens. Wenn die Erkenntnisse der Kognitions- und Lernpsychologie, der Hirnforschung und der Reformpädagogik ernst genommen werden, dann muss sich Schule grundsätzlich ändern, dann muss Schule, damit Kinder dort besser lernen können, aufhören ausschließlich belehren zu wollen.

Die zentrale Botschaft in diesem Kontext ist, dass Bildung, Wissen und Bewusstsein nur bedingt erzeugt werden können; sie müssen ermöglicht werden. Hierzu ist Schule jedoch als Institution zu verändern. Schule als Ort der Ermöglichung bedeutet immer auch Schule als einen Ort der Demokratie zu definieren. Selbstgesteuertes Lernen benötigt Partizipationsmöglichkeiten.

3. These: Aus der Sicht der Menschenrechte haben staatliche Regelschulen einen erheblichen Nachbesserungsbedarf.

Die KinderRÄchTsZÄnker (K.R.Ä.T.Z.Ä.), eine Berliner Kinderrechtsinitiative, die sich vor allem aus Kindern und Jugendlichen zusammensetzt und seit Anfang der 1990er aktiv ist, sehen in der Schulpflicht die „grundlegendste Menschenrechtsverletzung im Bereich der Schule“ (K.R.Ä.T.Z.Ä. 1998, S. 11) und argumentieren mit folgenden Artikeln der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948; hier 1995):

Artikel 3: „Jedermann hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.“

In einer von Schulpflicht geprägten Schule wird das Recht auf Freiheit eingeschränkt, indem der Schüler dem Zwang zur Schule widerspruchslos ausgeliefert ist. In diesem Sinne begehren Schüler, die der Schule fernbleiben, einen Gesetzesverstoß, der im extremsten Falle mit Polizeigewalt geahndet wird.

Artikel 12: „Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung und seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden. Jedermann hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen solche Eingriffe oder Beeinträchtigungen.“

Der zwangsweise Besuch der Schule wird von den K.R.Ä.T.Z.Ä.-Aktivisten als ein massiver Eingriff in das Privatleben des Kindes verstanden, der zu einer ungewollten „Beeinträchtigung seiner Ehre und seines Rufes“ führen kann, z.B. in Form einer Stigmatisierung durch Noten.

Artikel 13 (1): „Jedermann hat das Recht, sich innerhalb des Staates frei zu bewegen und seinen Wohnsitz frei zu wählen.“

Artikel 18: „Jedermann hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfaßt die Freiheit, seine Religion oder seine Weltanschauung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Weltanschauung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, öffentlich oder privat durch Unterricht, Ausübung, Gottesdienst und Beachtung religiöser Bräuche zu bekunden.“

Hier wird ein Menschenrechtsverstoß in dem Sinne gesehen, dass der Staat den Schüler zwingt, sich in einem be-

stimmten Zeitraum ein vorgegebenes Wissen anzueignen und keine Möglichkeit einer selbstbestimmten Aneignung zulässt. Der Schüler wird durch die Staatsschulpflicht gezwungen, sich mit bestimmten Themen, Werten und Normen zu festgelegten Zeiten zu befassen. Ein Zuwiderhandeln oder ein Fernbleiben wird z.B. mit schlechten Noten oder mit Bußgeldern vom Staat sanktioniert. Das Recht auf geistige Selbstbestimmung wird durch die Schulpflicht versagt.

Artikel 19: „Jedermann hat das Recht auf Freiheit der Meinung und der Meinungsäußerung; dieses Recht umfaßt die ungehinderte Meinungsfreiheit und die Freiheit, ohne Rücksicht auf Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut durch Mittel jeder Art sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben“.

Meinungsfreiheit ist in besonders drastischer Weise in der Schule eingeschränkt. Lern- und Bildungsinhalte werden nicht in einem dialogischen Prozess bestimmt und ausgehandelt, sondern werden verordnet. ‚Recht‘ hat immer der Lehrer. Er verfügt über die ‚Macht‘ und über Herrschaftsmittel, Meinungen zu sanktionieren. Auch im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention von 1989, die in Artikel 13 (1) fest schreibt, dass das Kind das Recht auf freie Meinungsäußerung hat, findet in der Schule ein Verstoß gegen dieses Menschenrecht statt.

Artikel 20 (1): „Jedermann hat das Recht auf Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit zu friedlichen Zwecken.

(2) Niemand darf gezwungen werden, einer Vereinigung anzugehören.“

Einerseits verhindert die Schulpflicht bzw. der zwangsweise Besuch des Schulunterrichts die Teilnahme an anderen Versammlungen und andererseits ist die Schule selbst eine „Veranstaltung“, zu der man gezwungen wird. Aus dieser Perspektive liegt für die K.R.Ä.T.Z.Ä. in der Schulpflicht ein Verstoß gegen die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit vor.

Dieses Recht auf Freizügigkeit wird durch die Anwesenheitspflicht in der Schule verhindert. Das Kind wird gezwungen, die Schule nicht zu verlassen.

Artikel 23 (1): „Jedermann hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf angemessene und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz gegen Arbeitslosigkeit.“

Dieses Recht auf freie Berufswahl wird dem Jugendlichen, sofern er der Schulpflicht unterliegt, versagt. Schule wird so gesehen als „eine Form der Zwangsarbeit“ (K.R.Ä.T.Z.Ä. 1998, S. 12) definiert, die auch nicht die geforderten angemessenen und befriedigenden Arbeitsbedingungen bieten kann.

Artikel 26 (3): „Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.“

Hier verstößt die Staatsschule auf zwei Ebenen gegen Menschenrechte: Einmal ist es den Eltern nur bedingt freigestellt, die Art der Bildung ihrer Kinder zu wählen. Sie sind in einem Staatsschulpflichtsystem gezwungen, ihre Kinder auf staatliche oder staatlich anerkannte Schulen (Schulen in Freier Trägerschaft) zu schicken. Alternativen dazu sind nicht möglich und unterliegen Sanktionen, die bis zum Entzug des Sorgerechts gehen können. Andere Lern- und Bildungsmöglichkeiten – z.B. nicht schulisch institutionalisierte und ‚offene‘ Lerngruppen wie etwa die Hupfauer-Gruppe in Österreich (Die Hupfauer 1998), häuslicher Einzelunterricht (home

schooling) oder Bildungsreisen – sind verboten und prinzipiell ausgeschlossen.

Die zweite Verstoßebene betrifft die Selbststimmung des Kindes, das keinen Einfluss auf die Wahl von Bildungs- und Lernmöglichkeiten hat. Hierzu die Berliner KinderRÄchTs-ZÄnker: „Es darf nicht darum gehen, die Fremdbestimmung des Staates durch die der Eltern zu ersetzen, sondern es muß darum gehen, Selbstbestimmung auch für Kinder und Jugendliche sicherzustellen“ (K.R.Ä.T.Z.Ä. 1998, S. 15).

Artikel 27 (1): „Jedermann hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“

Hier verhindert die Schulpflicht die Teilnahme und Teilhabe am kulturellen Leben, sofern dieses parallel zum Unterricht stattfindet bzw. in einen Zeitraum fällt, der zur Vorbereitung auf die Schule dient (nachmittags und abends).

Das „Demokratie-Dilemma“ an Schulen

Alle drei hier aufgeführten Aspekte von Schule, d.h. fehlende partizipatorische Strukturen, eine hierarchische Belehrenskultur und eine menschenrechtsbehindernde Verfasstheit, spiegeln ein Organisationssystem, das Demokratie Lernen erschwert und behindert.

Demokratie und Grundrechte (im Sinne der Menschenrechte) bilden eine Einheit und bedingen einander. Dabei sieht Peter Fauser die Gefahr, „dass ‚Demokratie lernen‘ als Teilaspekt eines Unterrichtsfachs gesehen, auf formale, aber oft wenig bedeutsame Mitwirkung in Gremien begrenzt oder als allgemeines Ziel nur gefordert wird, aber praktisch folgenlos bleibt. In Schule und Jugendarbeit sind Inhalte, Formen und Standards für professionelles pädagogisches Handeln und für die Gestaltung von Institutionen im Sinne des Demokratielernens noch zu wenig bewusst und zu wenig entwickelt und bilden noch kaum einen selbstverständlichen Bestandteil beruflichen Wissens und Könnens“ (Fauser 2007b, S. 203).

Wir finden also für die Schule, im Sinne von Ulrich Beck (1998), ein pädagogisches Demokratie-Dilemma vor, das Demokratie Lernen relativiert und strukturell behindert. Die Grenzen der Demokratiepädagogik liegen in deutschen Schulen vor allem in überalterten und obrigkeitstaatlichen Organisationsstrukturen. Diese Erfahrungen und Erkenntnisse werden seit der Reformpädagogik Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder öffentlich und fachintern diskutiert und münden oftmals in Alternativansätzen, die mehr oder weniger gesellschaftlich nachhaltig wirken. Das Problem der anti-demokratischen Verfasstheit von Schule – Hannes Vogler spricht auch von „Undemokratie“ (1998) – wird seit den 1960er Jahren und der ersten „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) diskutiert. Zu Recht bezeichnet die Bildungspolitikerin Hildegard Hamm-Brücher 1972 – und dies gilt bis heute – die deutsche Politik als unfähig zur Bildungsreform, da diese auch immer gleichzeitig eine Gesellschaftsreform sein müsste (Hamm-Brücher 1972).

So gesehen besteht die hohe Wahrscheinlichkeit, dass der Ansatz einer Demokratiepädagogik in den derzeit bestehenden deutschen Staatsschulen in den meisten Fällen im Bermuda-Dreieck einer obrigkeitstaatlich-institutionellen Verfasstheit stecken bleiben wird.

Wege zur Alltagsdemokratie an Schulen

Dass dies allerdings nicht zwangsweise sein muss, beweisen andererseits seit Ende der 1960er Jahre zahlreiche Schulversuche und Alternativschulen – z.B. die Glocksee-Schule in Hannover, die Laborschule Bielefeld oder die Freie Schule Frankfurt –, die nicht nur im Sinne von Hartmut von Hentig eine Mathetik statt einer Didaktik umsetzen, sondern vor allem auch partizipatorische und menschenrechtsfördernde Strukturen für Bildung und Lernen realisieren.

In den letzten Jahren ist eine internationale Demokratische Schulbewegung entstanden, die sich ausdrücklich als solche versteht und die in mehr als 20 Ländern entsprechende Schulen gegründet hat. In dem österreichischen Handbuch zum Demokratielernen (1998) werden im Heft 5 eine Reihe von Demokratischen Schulen in Österreich, England, USA, Israel und Norwegen genannt, die gleichsam idealtypisch demokratische Strukturen realisieren. In diesen Schulen entscheiden die Schüler selbst, was, wie und mit wem sie lernen. Es gibt keine Lehrpläne und Klassenstufen. Noten und Prüfungen sind freiwillig. Lehrer und Schüler organisieren gemeinsam den Lernalltag und sind gleichberechtigt (vgl. www.democratic-schools.com). Das bekannteste „Modell“ sind die Sudbury-Schulen, von denen es derzeit weltweit etwa 30 Gründungen gibt und auf die erste Sudbury Valley School 1968 in Framingham, USA, zurückgehen (Greenberg 2004; The Sudbury Valley School Press 2005; www.sudbury.de).

Der zweite Weg hin zu mehr Alltagsdemokratie an Schulen, ohne die traditionelle Staatsschule aufzulösen, ist ein organisationssoziologischer Diskurs hin zu einer politischen und strukturellen Erneuerung. Seit den 1990er Jahren kommt es unter den Stichworten „Schulautonomie“, „Schulqualität“ und „Staat oder Markt?“ zu einer erneuten Diskussion in der Erziehungswissenschaft um eine Deregulierung der Bildungsstrukturen (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 4/97; Badertscher/Gründer 1995). Es geht, um die „neue soziale Architektur der Schule“ (Fischer 1997, S. 402) bzw. um das Verhältnis von Staat und Schule. Auch Hans Badertscher und Hans-Ulrich Gründer stellen die Leitfrage in dieser Diskussion: „Wie viel Staat braucht die Schule?“ (Badertscher/Gründer 1995). Die vorhandene staatliche Verfügungsgewalt über die Schule ist ein Relikt des aufgeklärten Absolutismus und „passt nicht mehr in das gegenwärtige Verständnis von Demokratie als Herrschafts- und Lebensform. Dessen muss sich aber nicht nur die Administration, sondern auch die Schule bewusst sein“ (Jenkner 1995, 111). Die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Staat ist vor allem auch die Frage nach demokratischen Bildungsverhältnissen. Hier wird seit den 1980er Jahren immer häufiger und intensiver, z.B. von der Aktion Humane Schule, ein Demokratiedefizit von Schule festgestellt und beklagt: „So haben wir heute in einem demokratischen Staatswesen eine Schule, die die Aufgabe hat, die Jugend zu demokratischen Staatsbürgern zu erziehen, selbst aber nicht hinreichend demokratisch strukturiert ist“ (Meiers 2000, S. 6f.; auch Paulig 2000). Es findet gleichsam eine entideologisierte und entpolitisierte Entschulungsdebatte statt, die sich schwerpunktmäßig auf die Themen der Schulqualität und der Entbürokratisierung konzentriert.

Im Mittelpunkt steht eine Debatte um die Deregulierung von Schule, wobei die Positionen zur Entstaatlichung

unterschiedlich sind: Im Gegensatz zu Jenkner (1995) sehen beispielsweise Dieter Fischer und Hans-Günter Rolff eine grundsätzliche Entstaatlichung von Schule eher skeptisch: „Entstaatlichung‘ im Sinne von Privatisierung wäre dem besonderen Charakter des ‚Gutes‘ Bildung nicht angemessen“ (Fischer/Rolff 1997, S. 545).

Dem gegenüber steht die Position von Raimund Pousset, einem Lehrer, der als Ausweg aus der aktuellen Schulmisere die Abschaffung der Schulpflicht zugunsten einer Bildungspflicht für die Bundesrepublik fordert (Pousset 2000). Ansatzpunkt für ihn ist dabei nicht eine „innere Reform“ der Schule, sondern eine neue Schulkultur durch Abschaffung der Schulpflicht. Hier trifft sich Pousset argumentativ mit liberalen Schulkritikern wie etwa Peter Paulig, der „neue Maßstäbe“ statt „neue Maßnahmen“ fordert (1997) sowie mit den Forderungen der Freien Schulen, die eine Abschaffung des Monopols des Staates als Schulaufsichtsbehörde fordern (Vogel 2000). Weitere Impulse für diesen schulkritischen und organisationskritischen Diskurs kommen aus der Konstruktivismusdebatte in der Erziehungswissenschaft seit Mitte der 1990er Jahre (z.B. Voß 2002) und aus der Post-PISA-Kritik am deutschen Schulwesen (z.B. Kahl 2005).

Fazit

Es sollte dargestellt werden, dass die Umsetzung von Demokratiepädagogik und ihre Intention zur demokratischen Erneuerung der (politischen) Bildung im deutschen Schulsystem schnell an Grenzen kommt. Auf die Frage, „wie demokratisch ist unsere Schuldemokratie?“, wurde mit drei Thesen geantwortet, die aufzeigen sollten, dass hinsichtlich Partizipation, Didaktik und Menschenrechte ein deutlicher Nachbesserungsbedarf besteht. Die Umsetzung einer Demokratiepädagogik in der Schule stößt vor allem auf strukturelle und organisationssoziologische Probleme. Beteiligung, Gleichberechtigung und Transparenz sind Elemente einer Alltagsdemokratie, die in deutschen Schulen derzeit nur bedingt gelebt werden können. Neben dem Wissen über Demokratie ist es vor allem eine gelebte demokratische Beziehungskultur (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1998), ohne die Demokratiepädagogik nicht nachhaltig wirken kann. In diesem Sinne besteht ein Handlungsbedarf an deutschen Schulen.

Anmerkung

1 Überschrift einer Studie zur Einschätzung der schulischen Demokratie durch Schüler in Österreich; vgl. Vogler 1998.

Literatur

- Aktion *Humane Schule* (Hg.) (1996): Schule und Gesundheit. Baustein-Info-Blätter Nr. 13. Köln.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1995). In: Menschenrechte. Bonn 1995, S. 37–43.
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt.
- Badertscher, H./Grunder, H.-U. (Hg.) (1995): Wieviel Staat braucht die Schule? Bern.
- Beck, U. (1998): Das Demokratie-Dilemma im Zeitalter der Globalisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, S. 3–11.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hg.) (2007): Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Bonn.

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen. Bonn 1999.
- Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) (1998): betrifft: demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. 5 Bde. Wien.
- Caspary, R. (Hg.) (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg.
- Die Hupfauer (Hg.) (o.J.): Offenes Lernen. Mönchdorf.
- Fauser, P. (2007): Was ist Demokratiepädagogik? In: W. Beutel/P. Fauser (Hg.): Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts., S. 202–203.
- Fischer, D. (1997): Symposium „Entstaatlichung von Schule: Chance oder Risiko für Qualität? In: H.-H. Krüger/J.H. Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 399–413.
- Fischer, D. & Rolff, H.-G. (1997): Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, H. 4, S. 537–549.
- Greenberg, D. (2004): Endlich frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-School. Freiamt (engl. 1987).
- Hamm-Brücher, H. (1972): Unfähig zur Reform? München.
- Hentig, H. von (1985): Wie frei sind Freie Schulen? Stuttgart.
- Himmelmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.
- Jenkner, S. (1995): Wieviel Staat braucht die Schule? In: Badertscher, H. & Grunder, H.-U. (Hg.) Wieviel Staat braucht die Schule? Bern, S. 111–117.
- Kahl, R. (2005): Treibhäuser der Zukunft. Hamburg.
- KinderRÄchTsZÄnker (K.R.Ä.T.Z.Ä.) (1998): Die Diskriminierung des Kindes – ein Menschenrechts-Report. Hrsg. zum 50. Jahrestag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte am 10. Dezember 1998. Berlin.
- Martin, H.-P./Schumann H. (1996): Die Globalisierungsfalle. Reinbek.
- Meiers, K. (2000): Wie demokratisch ist unsere Schule? In: Humane Schule, 26, S. 5–9.
- Paulig, P. (2000): Zur Kritik an der verwalteten Schule in der Demokratie. In: Humane Schule, 26, S. 1–4.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten u. Freiburg.
- Pousset, R. (2000): Schafft die Schulpflicht ab! Frankfurt/Main.
- Reich, E. (2005): Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt.
- Shinar-Zamir, N. (2006): ABC der Demokratie. Demokratie-Erziehung für Kinder vom Kindergarten bis zur 6. Klasse. Lich (hebräisches Original: Jerusalem 2004).
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin.
- The Sudbury Valley School Press (2005): Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen. Leipzig (englisches Original: 1985).
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1998). Bonn.
- Vogel, P.: Kritik der Staatspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28, H. 1, S. 123–138.
- Vogler, H. (1998): „In allen Schulen gibt es immer mehr Undemokratie, als es Demokratie gibt“. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) betrifft: demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. Wien, Bd. 1, S. 7–10.
- Voß, R. (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Neuwied.
- Zeitschrift für Pädagogik (1997). Schwerpunktthema: Entstaatlichung, Autonomie und Qualität der Schule. 43, H. 5.

Dr. Uli Klemm

ist Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Unternehmensberater im Gesundheitsbereich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reformpädagogik, Erwachsenenbildung, Politische Bildung, Globales Lernen, Bildung & Gesundheit, Bildungs- und Gesundheitsmanagement.