

Emanzipatorische Pädagogik?

**Netzwerk-Schule Berlin, Glocksee-Schule Hannover
und Laborschule Bielefeld auf dem Prüfstand**

Diplomarbeit

im Studienfach Sozialarbeit/Sozialpädagogik

an der

Evangelischen Hochschule Berlin

Felix Scheel

Matrikelnummer 3880

Bearbeitungszeitraum:

10.4.2012 – 10.7.2012

Berlin, Juli 2012

*„Sage es mir, und ich werde es vergessen.
Zeige es mir, und ich werde mich daran erinnern.
Beteilige mich, und ich werde es verstehen.“*

Laotse

*„Aber ich glaube doch, dass jeder staatlichen
Ordnung eine Dosis Anarchie guttäte.“*

Hartmut von Hentig

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Aufbau und Inhalt der Arbeit	1
1.2. Geschlechtersensible Sprache in der vorliegenden Arbeit	3
2. Theorieteil	4
2.1. Politische Emanzipation in der Schule (Hagen Weiler)	4
2.1.1. Einführung	4
2.1.2. Das zu Grunde liegende Gesellschaftsbild	4
2.1.3. Der Begriff Emanzipation	5
2.1.4. Die gesellschaftliche Funktion der Schule	5
2.1.5. „Demokratisierung der Schule als systemüberwindende Reform“	7
2.1.6. Merkmale emanzipatorischen Politischen Bildungsunterrichts	7
2.1.7. Interessenvertretung der Schüler/innen in der Schule	9
2.1.8. Ausblick auf die Auswirkungen einer Emanzipation in der Schule	10
2.1.9. Resümee	11
2.2. Schule als Gesellschaft im Kleinen (Hartmut von Hentig)	12
2.2.1. Einführung	12
2.2.2. Die Begriffe Emanzipation und Politik	12
2.2.3. Die gesellschaftliche Funktion der Schule	13
2.2.4. Demokratie in der Schule	15
2.2.5. Die „Polis“ der Schüler/innen	15
2.2.6. Erziehung zu Verständigung und Frieden	17
2.2.7. Schule als Lebensort	17
2.2.8. Das Verhältnis der „neuen Schule“ und gesellschaftlichen Veränderungen	18
2.2.9. Resümee	19
2.3. Demokratische Partizipation in der Schule (Angelika Eikel)	20
2.3.1. Einführung	20
2.3.2. Der Begriff Partizipation	20
2.3.3. Teilkompetenzen von Partizipation	21
2.3.4. Relevanz von Partizipation	22
2.3.5. Organisationsformen von Beteiligung	23
2.3.5. Partizipationsfördernde Lernarrangements und Strukturen	24
2.3.6. Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulkultur	25
2.3.7. Resümee	26

3. Emanzipatorische Pädagogik in der Schule.....	28
3.1. Einführung.....	28
3.2. Entwicklung eines politischen Emanzipationsbegriffs.....	28
3.3. Kriterien emanzipatorischer Pädagogik	30
3.3.1. Übersicht	30
3.3.2. Detaillierte Beschreibung der Kriterien	31
4. Analyse der Schulkonzepte an Hand der Kriterien emanzipatorischer Pädagogik	38
4.1. Die Netzwerk-Schule (Berlin).....	38
4.1.1. Einführung.....	38
4.1.2. Was ist Demokratische Bildung?.....	38
4.1.3. Kurzportrait	40
4.1.4. Die politische Dimension der Netzwerkschulpädagogik	41
4.1.5. Resümee	44
4.1.6. Reflexion an Hand der Kriterien emanzipatorischer Pädagogik.....	45
4.1.7. Schlussbewertung.....	49
4.2. Die Glocksee-Schule (Hannover)	51
4.2.1. Einführung.....	51
4.2.2. Kurzportrait	51
4.2.3. Die politische Dimension der Glocksee-Pädagogik.....	52
4.2.4. Die Entwicklung des politischen Anspruchs der Schule	57
4.2.5. Resümee	58
4.2.6. Reflexion an Hand der Kriterien emanzipatorischer Pädagogik.....	59
4.2.7. Schlussbewertung.....	62
4.3. Die Laborschule Bielefeld	64
4.3.1. Einführung.....	64
4.3.2. Kurzportrait	64
4.3.3. Die Polis – das Regeln gemeinsamer Angelegenheiten	66
4.3.4. Die politische Dimension der Laborschulpädagogik	67
4.3.5. Politische und soziale Haltungen der Laborschüler/innen	73
4.3.6. Resümee	74
4.3.7. Reflexion an Hand der Kriterien emanzipatorischer Pädagogik.....	74
4.3.8. Schlussbewertung.....	78
5. Schluss	80
6. Nachwort: Ein Essay.	84
7. Danksagung.....	87
8. Bibliografie.....	88

1. Einleitung

1.1. Aufbau und Inhalt der Arbeit

Welchen Beitrag können Schulen für eine Gesellschaft leisten, in der politisch mündige Menschen Verantwortung für das Gemeinwohl übernehmen?

Dieser Frage stellten sich in Deutschland als Auswirkung der 1968er-Bewegung Eltern, Wissenschaftler/innen und Pädagog/innen. Als eine Konsequenz wurden seit Beginn der 1970er-Jahre immer mehr „Freie Schulen“¹ gegründet, d.h. Schulen, die sich als Alternative zum Regelschulsystem verstanden. Zudem wurden von staatlicher Seite zwei Versuchsschulen eingerichtet – die Laborschule Bielefeld sowie die Glocksee-Schule in Hannover.

Ziel der vorliegenden Arbeit soll es sein, zu prüfen, inwiefern die beiden benannten Schulen sowie eine neuere Freie Schule, die Netzwerk-Schule in Berlin, dem Anspruch gerecht werden können, dazu beizutragen, jüngeren Menschen bei ihrer politischen Emanzipation zu helfen.

Dazu werde ich mich einem eigenen politischen Emanzipationsbegriff für die Schule nähern, indem ich im ersten Teil der Arbeit in die Gedanken dreier mir geeignet erscheinender Autor/innen einführen werde. Dies sind:

- die aus dem Jahr 1973 stammenden Ideen von Hartmut Weiler zur Politischen Emanzipation in der Schule, die eine herrschaftskritische Perspektive einbringen,
- das von Hartmut von Hentig entworfene Konzept der Schule als Gesellschaft im Kleinen, bei dem Demokratie schon in der Schule gelebt werden soll, um auf das Handeln in der „großen“ Demokratie vorzubereiten, sowie
- das Thema Partizipation in der Schule von Angelika Eikel – Erfahrungen aus dem bis 2007 an Regelschulen durchgeführten Programm „Demokratie lernen und leben“, um neuere Ideen der Partizipation einzubringen, da der Begriff zwar auch in älteren Theorien erwähnt wird, dort aber noch mit wenig Substanz gefüllt ist.

Im zweiten Teil der Arbeit werde ich aus den drei oben genannten Konzeptionen einen

¹ „Freie Schule“ bedeutet zum Einen „in freier Trägerschaft“ im Unterschied zur staatlichen Trägerschaft (vgl. Wendeln 2002, 15). Zum Anderen steht „frei“ für mehr Freiheit im Lernprozess, also z.B. wann gelernt wird, oder aber für mehr Freiheit was die Lern –und Arbeitsformen angeht (vgl. Eberhart/Kapelari 2010, 13).

eigenen Emanzipationsbegriff sowie Kriterien emanzipatorischer Pädagogik entwickeln. Für die weitere Arbeit wähle ich dann die mir am wichtigsten erscheinenden Kriterien aus.

Im dritten Teil der Arbeit werde ich jeweils eine der drei benannten Schulen kurz porträtieren, dann die für meine Fragestellung relevanten Aspekte der Schulkonzeption herausarbeiten und abschließend unter Zuhilfenahme der von mir entwickelten Kriterien zu einer Einschätzung kommen, inwiefern die betreffende Schule als emanzipatorisch gelten kann.

Die Schulen habe ich jeweils wegen ihrer besonderen Konzeption ausgewählt:

- die 2008 eröffnete Netzwerk-Schule in Berlin ist Vertreterin einer sog. *Demokratischen Schule*, einem in Deutschland noch relativ neuen pädagogischen Ansatz, der die Begriffe Freiwilligkeit, Selbst- und Mitbestimmung in den Mittelpunkt der pädagogischen Konzeption stellt,
- die 1973 eröffnete Glocksee-Schule in Hannover ist der Versuch, Ideen der antiautoritären Bewegung nach 1968 konzeptionell an einer Schule umzusetzen,
- die 1974 eingeweihte Laborschule Bielefeld ist die pädagogische Umsetzung der Ideen Hartmut von Hentigs – der Versuch eine Schule aufzubauen, die sich im besonderen Maße an der Vermittlung demokratischer Prinzipien orientiert,

Im vierten Teil der Arbeit, dem Schluss, möchte ich meine Arbeit und ihre Ergebnisse zusammenfassen und reflektieren.

Der fünfte und letzte Teil ist eine persönliche Nachbetrachtung der Arbeit – ein essayistisch gehaltener Beitrag über Fragestellungen, die sich mir während der Arbeit aufgetan haben.

Methodische Vorgehensweise

Die im theoretischen Teil zusammengetragenen Aspekte der beiden Autoren und der Autorin haben nicht den Anspruch ein vollständiges Abbild des Pädagogikansatzes des Autors, der Autorin darzustellen. Vielmehr habe ich versucht, die für die vorliegende Fragestellung relevanten Aspekte zusammenzutragen und darzustellen. Dabei habe ich die Ausführungen der Autoren, der Autorin unter besonderem Augenmerk auf die organisatorischen Bedingungen für emanzipatorische Pädagogik untersucht und dabei auf die Untersuchung des konkreten Lernvorgangs verzichtet.

Auch ist mir bewusst, dass ein Unterschied zwischen Realität und Anspruch besteht.

Diese Arbeit versucht nicht zu untersuchen, inwiefern das pädagogische Handeln an den Schulen *tatsächlich* emanzipatorisch ist (dazu würde es einer Praxisforschung bedürfen), sondern inwiefern die jeweilige Konzeption Aspekte emanzipatorischer Pädagogik beachtet. Es handelt sich also um eine schultheoretische Arbeit, die unterschiedlichste Aspekte der Praxis zu Gunsten einer theoretischen Reflexion vernachlässigt.

1.2. Geschlechtersensible Sprache in der vorliegenden Arbeit

Ich habe mich in der vorliegenden Arbeit um die Verwendung einer geschlechterbewussten Sprache bemüht. Die von mir dafür verwendete Form ist beispielsweise Lehrer/innen, um Lehrer und Lehrerinnen zu bezeichnen. Mir ist bewusst, dass es Menschen gibt, die sich keinem der beiden „klassischen“ Geschlechter zuordnen. Ich habe mich aus ästhetischen Gründen und zwecks Optimierung meines eigenen Arbeitens gegen die Schreibweise Lehrer_innen entschieden, obwohl diese die gesellschaftliche Realität besser abbilden würde. Mir ist bewusst, dass dies einen neuerlichen sprachlichen Ausschluss erzeugt. Ich nehme dies jedoch an dieser Stelle in Kauf und bitte es zu entschuldigen².

² Wobei ich hoffe, dass es in späteren Jahrzehnten selbstverständlich wird, diesen Ausschluss nicht mehr billigend in Kauf zu nehmen.

2. Theorieteil

2.1. Politische Emanzipation in der Schule (Hagen Weiler)

2.1.1. Einführung

Im Folgenden seien die Ausführungen von Dr. rer. pol. Hagen Weiler³ zur politischen Emanzipation in der Schule aus dem Jahr 1973 dargestellt. Weiler versteht sein Buch „Politische Emanzipation in der Schule. Zur Reform des politischen Unterrichts“ als angewandte Wissenschaft, als Hilfestellung für angehende Lehramtsstudent/innen (vgl. Weiler 1973, 12). Die darin vorgestellten Ausführungen sind der Versuch einer Synthese psychoanalytischer Reflexion der Prägung innerhalb der Familie, Reflexion der Sozialisation durch Schule sowie marxistischer Reflexion der Gesellschaft. Der Autor bezieht seine Ausführungen zur Politischen Bildung in der Schule vorwiegend auf den Bereich der gymnasialen Oberstufe (vgl. ebenda, 14), dabei speziell auf das Unterrichtsfach der Politischen Bildung. Weiler zitiert in seiner Arbeit diverse andere Autor/innen (z.B. Hermann Giesecke, Rolf Schmiederer, Manfred Teschner) und schließt sich teilweise deren Positionen an. Wo es sich aus inhaltlichen Gründen nicht verhindern ließ, sind diese Autor/innen daher im folgenden Text indirekt zitiert.

2.1.2. Das zu Grunde liegende Gesellschaftsbild

Weiler geht davon aus, dass es sich beim Gesellschaftssystem der BRD um ein repressives handelt (vgl. ebenda, 155). Diese Repression wirkt seines Erachtens vor allen Dingen durch zweierlei Instanzen auf die Schüler ein: Familie und Schule: „Die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse, so wie sie den Schülern in Familie und Schule vorwiegend latent vermittelt werden, entfremden sie weitgehend von ihren Möglichkeiten, ihre Identität zu finden“ (ebenda, 156). Er wendet sich dabei gegen die Konzentration von Entscheidungsbefugnissen in kleinsten „Führungsgruppen“ und wünscht sich die Ablösung der „Herrschaft über Menschen“ durch Verhandlung von „freien, argumentativ begründeten Entscheidungsprozessen“ von Betroffenen, wenn am Ziel einer ökonomischen, sozialen und politischen Befreiung festgehalten werden solle (vgl. ebenda, 157). Er geht von einer Entfremdung des Menschen durch die von irrationalen Herrschaftsstrukturen geprägte Gesellschaft aus und unterteilt die Gesellschaft dabei in Herrschende und Beherrschte. Die

³ Weiler war von 1973 bis 2005 Dozent am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen. Schwerpunkte seines Arbeitens waren Theorien anthropologischer, psychoanalytischer sowie politischer Sozialisation (vgl. Universität Göttingen 2012, Forschung).

Beherrschten seien dabei durch die bisher praktizierte Erziehung und Ausbildung weder dazu in der Lage, die bestehende Gesellschaftsordnung intellektuell zu diskutieren noch sie praktisch in Frage zu stellen, da ihnen dazu die emotional-kognitiven Antriebsmomente fehlten und ihnen nichts anderes übrig bliebe als Resignation und Apathie (vgl. ebenda, 156).

2.1.3. Der Begriff Emanzipation

Emanzipation hat für Weiler eine *individuelle* und eine *soziale* Dimension. Bei der individuellen geht es um das Sich-Lösen aus kindlicher Abhängigkeit von den Bezugspersonen. Die soziale bezieht sich auf die Durchsetzung eigener (Gruppen-) Interessen gegenüber oder mit Dritten (vgl. Weiler 1973, 13). Die politische Emanzipation lässt sich für Weiler nicht nur individuell herstellen, da sie im Zusammenhang mit den konkreten Produktionsverhältnissen (vgl. ebenda, 180) und dementsprechend in Bezug auf die soziale Dimension der Emanzipation nur durch kollektive Befreiung aus den gesellschaftlichen Verhältnissen zu sehen sei. Es gehe dabei darum, sich mittels einer anders angelegten Bildung aus einem komplizierten System verschiedener Herrschaftsinteressen in Familie, Schule, Administration und Wirtschaft zu lösen, die die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung und bei der Verwirklichung ihrer Belange hindern (vgl. ebenda, 13). Politische Emanzipation in der Schule versteht er als die „bewusst gemachte emotionale Lösung aus familiärer Bevormundung und schulischer Fremdbestimmung, verbunden mit zumindest gedanklich antizipierenden und solidarisch anzustrebenden Organisationsformen selbstbestimmter Lernprozesse“ (ebenda). Emanzipation bedeutet, die sozialen Gegebenheiten nicht als etwas *Gegebenes* hinzunehmen, sondern sie in ihrer „notwendigen humaneren Veränderbarkeit zu erkennen und zu gestalten“ (ebenda, 159). Als Ziel der Emanzipation formuliert er, „Formen zur solidarischen politischen Selbstbestimmung“ zu finden (ebenda, 164).

2.1.4. Die gesellschaftliche Funktion der Schule

Laut Weiler ist der Zweck der Schule die Anpassung an gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen, die die Verhaltenskonformität der späteren Konsument/innen und Arbeitnehmer/innen vorbereitet (vgl. Weiler 1973, 152). Weiler schließt sich Pointer an und sieht ihre Funktion zudem in der Vorbereitung auf wirtschaftliche Ausbeutung und politische Passivität (vgl. Pointer 1971, 9 zitiert nach Weiler 1973, 153). Weiter führt er aus: „An keiner Stelle lässt sich übersehen, dass Schule nicht eine Selbstorganisation von Lehrern

und Schülern ist, sondern eine Veranstaltung des Staates“ (ebenda, 167). Weiler sieht in der Fremdbestimmung in der Schule ein zentrales Merkmal der Schule. Diese kommt durch folgende Punkte besonders zum Ausdruck:

- mittelständische Leistungsanforderungen: Die Kinder aus der „Unterschicht“⁴ werden z.B. durch das Nichtsprechen der Mittelschichtsprache oder früher einsetzende Sanktionen des Lehrers bei Fehlverhalten benachteiligt. Da der Lehrer, die Lehrerin dies selbst so nicht erkennt und eher negativ reagiert, sind die Leistungen des betroffenen Kindes eher schlecht, und es wird sehr wahrscheinlich später keine höhere Schule besuchen (vgl. Weiler 1973, 60ff.),
- Leistungskontrollen ohne objektive Grundlagen: die Noten entsprechen der Erwartungshaltung des Lehrers (vgl. ebenda, 66),
- Disziplinierung: Hier lehnt sich Weiler an Niklas an, der die durch die Schule verwirklichten Ordnungsvorstellungen als nachdrücklich auf Unterwerfung ausgerichtet sieht (Niklas 1965, 147 zitiert nach Weiler 1973, 67). Außerdem stimmt er mit Gamm darin überein, dass die Sanktionen beispielhaft Anpassung belohnen und Widerstand bestrafen (vgl. Gamm 1970, 34 zitiert nach Weiler 1973, 68).

Auch der den Schülern spätestens in den 60er-Jahren zugestanden organisierten „Schülermitverantwortung“ (SMV) (Weiler 1973, 15) kann Weiler wenig abgewinnen. Er bezeichnet sie als „Sandkastendemokratie“, die mit „formalisierten, pseudo-parlamentarischen Spielregeln ohne wirksame Interessenvertretung“ nur die „reibungslose Integration in die Schulgemeinschaft“ voranzutreiben habe (ebenda, 15). Sie hätte primär lästige Verwaltungsaufgaben zu erfüllen, orientiere sich nach Oetinger⁵ (1953) am Gedanken einer Partnerschaftlichkeit in der Schule und diene damit der Gemeinschaftserziehung (vgl. ebenda, 72f.), d.h. einer unterstellten Gemeinschaft in einer Schule ohne Interessengegensätze. Die SMV habe das Recht, Schülerzeitungen zu veröffentlichen, grundsätzliche Kritik solle dabei aber nicht geäußert werden bzw. könne deren Vertrieb untersagt werden, wenn der Erziehungsauftrag der Schule schwerwiegend gefährdet sei. Die Schüler seien ausgeschlossen von der Entscheidungsfindung in den für sie am meisten relevanten Bereichen: Gestaltung des Unterrichts, Auswahl der Lehrer/innen und Zensurengebung (vgl. ebenda, 75ff.).

Weiler schließt sich Rauter an und kommt zu dem verheerenden Schluss, dass die Schule

⁴ Damals war der aus heutiger Sicht unvorteilhafte Ausdruck der „Unterschicht“ im Gegensatz zur „Mittel- und „Oberschicht“ weit verbreitet für eine kritische Gesellschaftsanalyse.

⁵ In: Oetinger, Friedrich (1953): Wendepunkt der politischen Erziehung – Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart.

zum Einen dazu da sei, fremde Interessen für die eigenen zu halten (vgl. Rauter 1968, 118 zitiert nach Weiler 1973, 154), und zum Anderen die SMV die wahren Machtverhältnisse in der Schule nur verschleierte (vgl. ebenda, 80).

2.1.5. „Demokratisierung der Schule als systemüberwindende Reform“

Weiler benennt den Weg zur Veränderung der Schule als „Demokratisierung der Schule als systemüberwindende Reform“ (Weiler 1973, 152). Der Titel impliziert die Vorstellung und gleichzeitig das hochgesteckte Ziel, die Struktur Schule von innen heraus zu demokratisieren und dabei das System Schule in seiner momentanen Beschaffenheit überwinden zu können. Unter Bezugnahme auf Rolff plädiert Weiler für ein Verständnis von Demokratie als Prozess, „der auf Emanzipation, d.h. Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung der Menschen als Subjekte ihrer Geschichte zielt“ (ebenda, 154). Die Schule solle politischer werden und sich nicht weiter traditionellen innergesellschaftlichen Konflikten entziehen. Weiler sieht einen besonderen Stellenwert der Politischen Bildung in der Schule, weil diese helfen kann, politisch mündige Menschen hervorzubringen (vgl. ebenda, 157). Diese könnten sich dann „solidarisch und beharrlich gegen Unterdrückung zur Wehr“ setzen (vgl. Gottschalch 1970 zitiert nach Weiler 1973, 157). Er sieht die Aufgabe politischer Bildner/innen darin, „klar die Partei der Schüler zu ergreifen“ und ihnen „kognitive Hilfen zur Selbsthilfe anzubieten, sie nicht in gesellschaftlicher und politischer Apathie zu belassen“ (ebenda, 180).

Damit wird die Parteinahme für die gesellschaftlich Unterprivilegierten Methode und Zielvorstellung der Politischen Bildung in der Schule.

2.1.6. Merkmale emanzipatorischen Politischen Bildungsunterrichts

Erlernen der Reflexion familiärer Sozialisation und der Schule

Als Voraussetzung für ein emanzipatorisches Lernen sieht Weiler die Aufarbeitung der eigenen Entwicklung sowie des Einflusses von Familie und Schule, um sich „zunächst am Beispiel ihrer eigenen Entwicklung, die psychischen Folgen der gesellschaftlichen Repressionen bewusst zu machen mit den Implikationen der ökonomischen Ausbeutung, der politischen Unterdrückung und der psychischen Manipulation“ (Weiler 1973, 17). Weiler ist der Ansicht, dass die Kinder bereits in der Familie an ihrer Entwicklung gehindert werden. Er sieht in der Unterdrückung der frühkindlichen sexuellen Betätigung und damit des Nichterfahrens erfolgreicher Selbstentdeckung die Versagung des ersten Schrittes zu einer unbelasteten Kontaktaufnahme zu anderen – mit dem Resultat eines

gestörten sozialen Lernens. Die angstvolle Unterwerfung unter Verbote von Erziehungspersonen führe zu reaktivem und konformistischem Verhalten in sozialen Gruppen (vgl. ebenda, 50). Die eigene Motivationsstruktur sowie die Ursachen von Angst, Ohnmacht usw. sollen reflektiert werden, um der selbst erfahrenen Fremdbestimmung gewahr zu werden (vgl. ebenda, 158), so dass die Schüler/innen sich als „Objekte fremder Lern- und Verhaltensanforderungen“ erkennen lernen (ebenda, 181). Die Schüler/innen müssten daher ermutigt werden, ihre eigenen Interessen zum Ausdruck zu bringen. Kinder aus dem Arbeitermilieu seien zusätzlich dadurch behindert, dass Arbeitereltern autonome Ansätze noch eher unterdrückten, Gehorsam erwarteten, bei Wünschen der Kinder weniger nachgiebig seien und das Selbstvertrauen der Kinder nicht gefördert werde. Arbeiterkinder entwickelten zudem nicht das notwendige Vokabular für politische Teilhabe – ihnen fehlten die notwendigen sprachlichen instrumentellen Kategorien, um die komplizierte gesellschaftliche Realität und deren Bedingungsgefüge zu verstehen (vgl. ebenda, 57ff.).

Selbstorganisierter Unterricht ohne Leistungszwang

Weiler sieht als Alternative zum „Pauken“ die „demokratische Selbstbestimmung des Unterrichts“ (ebenda, 166). Dies sei eine gute eigene Praxis, welche fruchtbarer ist als „bloß intellektuelle Aufklärung über die hierarchischen, irrationalen Strukturen unserer Gesellschaft“ (ebenda). Er schlägt die Bildung von Lernkollektiven vor, die den Unterricht selbst vorbereiten (vgl. ebenda). Diese aktive Umgestaltung der eigenen Unterrichtsprozesse sieht er als notwendig an, um später das Standvermögen und die Durchhaltekraft zu haben, um die berufliche Fremdbestimmung zu durchbrechen (vgl. ebenda, 160). Weiler schlägt außerdem vor, sich dem Leistungszwang zu widersetzen, indem z.B. nur gute Einheitsnoten gegeben werden, um somit „modellhaft die Zensurenpraxis zu unterlaufen“ (ebenda, 164).

Als geeignete Lernanlässe entwirft Weiler die Reflexion des eigenen Unterrichts bzw. des Lehrerverhaltens. So sieht er es als Möglichkeit, emanzipatorische Lernprozesse in Gang zu bringen, wenn der Lehrer seine eigene Position in Frage stellen lässt bzw. wenn Richtlinien, Lehrpläne und Vorgaben selbst Untersuchungsgegenstand werden (vgl. ebenda, 163). Desweiteren unterstütze der Lehrer, die Lehrerin das Erlernen politischer Selbstbestimmung durch die Vermittlung entsprechender kritischer Inhalte, mit denen er bzw. sie sich selbst im Studium beschäftigt hat, z.B. Interessenvertretung von Schülern und deren institutionelle Veränderung (vgl. ebenda, 181) sowie alternative Formen politischer Partizipation oder Mitbestimmung in der Schule (vgl. ebenda, 188).

Um der oben ausgeführten Benachteiligung von Arbeiterkindern Abhilfe zu schaffen, schlägt Weiler vor, dass der Klassenverband für die freie Diskussion in kleinere Verbände unterteilt wird, so dass die betroffenen Schüler/innen so die Möglichkeit hätten, sich in der Diskussion mehr in der freien Rede zu üben (vgl. ebenda, 163).

Veränderte Lehrer/innenrolle

Weiler sieht den Lehrer bzw. die Lehrerin als Lernberater/in. Er schließt sich Kohl an und plädiert für einen Unterricht als entdeckendes Lernen: der Lehrer bzw. die Lehrerin bereitet ganz unterschiedliche Themen vor und entdeckt dann mit den Schüler/innen gemeinsam, was für ihr Lernen von Bedeutung ist. Dabei soll er auf ihr Lerninteresse eingehen und nicht auf eigenen Plänen beharren, nur damit der Lehrplan erfüllt ist (vgl. Kohl 1971, 21/31 zitiert nach Weiler 1973, 163). Der Lehrer, die Lehrerin ist somit nicht mehr der bloße Besitzer von Informationen, sondern soll den Lernenden die Mittel und Methoden zur Verfügung stellen, sich die notwendigen Informationen selbst zu beschaffen (vgl. ebenda, 164).

Zielvorstellung des Politischen Unterrichts

Weiler kombiniert die in seinem Buch diskutierten Ansichten Teschners und Schmiederers und formuliert als Ziel bei den Schülern ein „kritische[s] Gegenüber zur Gesellschaft“ (Teschner) sowie ein „reflektiertes gesellschaftliches Engagement“ (Schmiederer) (ebenda, 180). Das Ziel einer schulbezogenen Theorie der Politischen Bildung soll es sein, den Schüler/innen die „notwendige[n] gesellschaftskritische[n] Analyse“ (ebenda) autoritärer Fixierungen in der Schule, institutionalisierter Herrschaftsstrukturen der Schulverwaltungen, des profitorientierten Leistungszwangs in der Produktion sowie manipulierender und entmündigender Tendenzen in den Massenmedien zu ermöglichen (vgl. ebenda).

2.1.7. Interessenvertretung der Schüler/innen in der Schule

Weiler formuliert als einen wesentlichen Schritt, eine wirksame Interessenvertretung der Schüler/innen in der Schule zu installieren, die ernsthaft in die Unterrichtsplanung und -gestaltung miteinbezogen werden soll. Um dorthin zu gelangen, sei es notwendig ein Know-how an emanzipatorischen, realitätsbezogenen Aktionen und Organisationsformen zu erarbeiten, das eine wirkliche Handhabe im Konfliktfall darstellt (vgl. Weiler 1973,

166). Weiler wendet sich gegen das Postulat einer Partnerschaft in der Schule wie von Oetinger formuliert. Er schließt sich einer Untersuchung Teschners als begründet an, wonach das Gefährliche an der Partnerschaftsideologie die Ausblendung realer Machtverhältnisse sowie struktureller Interessengegensätzen sei, so dass die politische Bildung zu einer Harmonielehre verkomme (vgl. Teschner 1968, 134 zitiert nach Weiler 1973, 22). In Bezug auf die Schule müsse es offene und paritätische Formen der Konfliktaustragung und Entscheidung geben. Diese würden einem aber nicht „geschenkt“ (Weiler 1973, 166). Vielmehr müssten die Schüler/innen sich analog zu den „Unterdrückten“ (ebenda) ihre Freiräume erst erkämpfen. Doch durch die zunehmende Erfahrung von Veränderbarkeit würde dann die Basis der aktiven Schüler/innen wachsen (vgl. ebenda).

2.1.8. Ausblick auf die Auswirkungen einer Emanzipation in der Schule

Wie oben bereits ausgeführt, sieht Weiler in der Umgestaltung des eigenen Unterrichts eine Vorstufe für das Praktizieren ähnlicher auf Selbstbestimmung basierender Handlungen im späteren Leben. Gleiches gilt für die eigene Interessenvertretung – er führt aus, dass nur dann, wenn die Schüler/innen an eigenen Entscheidungsprozessen beteiligt seien, sie die Kritikfähigkeit und das Urteilsvermögen entwickeln würden, um sich später gegen „autoritäre Widerstände“ durchsetzen zu können (Weiler 1973, 163). Er zitiert Giesecke, der der Ansicht ist, dass nur im Kampf gegen undemokratische Institutionen (hier die Schule) gelernt werden könne, was für eine demokratische Umgestaltung der Gesellschaft an Know-how notwendig sei (vgl. Giesecke 1970, 17 zitiert nach Weiler 1973, 167). Weiler sieht aber jedoch Schwierigkeiten hinsichtlich der Erörterung konkreter Handlungsfelder, da dies als Aufruf zu „Aktionismus“ ausgelegt werden könnte, meint aber, dass das Unterlassen ein verhaltensänderndes politisches Lernen verhindern würde (ebenda, 40). Welches diese Aktionsfelder jedoch sein könnten, scheint Weiler etwas unklar. Er sieht für eine Veränderung der Gesellschaft auf absehbare Zeit keine anderen handlungsfähigen politischen Organe als die etablierten Parteien, wendet sich jedoch „vorläufig“ gegen die Idee einer Revolution (vgl. ebenda, 42). Dies zumindest solange, wie die Träger des ‚revolutionären Akts‘ [...] nicht gedanklich antizipierend auf Notwendigkeit, Möglichkeit und Folgen revolutionärer Veränderungen in Produktions- und Distributionsbereichen vorbereitet sind“ (ebenda). Dies sah er damals (1973) als nicht gegeben an. Die politische Emanzipation in der Schule bleibe somit (zunächst) ein mühseliges Ringen um jedes Stückchen Bewegungsfreiheit (vgl. ebenda).

2.1.9. Resümee

Weiler geht von gesellschaftlichen Strukturen aus, die den Menschen von sich selbst und seinen Interessen entfremden. Er wünscht sich den Abbau irrationaler Herrschaftsstrukturen. Die bestehende Schule sieht er als einen Ort, der die Schüler/innen an die bestehende Gesellschaft anpasst und damit zur Verhaltenskonformität erzieht. Sein Modell basiert darauf, die Schule politisch(er) zu machen. Er benennt diesen Prozess mit „Demokratisierung als systemüberwindende Reform“. Die Schule müsse Partei ergreifen für die Schüler/innen, so dass sich diese auch später in der Gesellschaft gegen „Unterdrückung“ zur Wehr setzen können. Dazu soll der Unterricht der Politischen Bildung beitragen – er soll anregen zur Reflexion der familiären und schulischen Sozialisation, so dass sich die Schüler/innen kindlicher Muster sowie der Autoritätshörigkeit entledigen können. Die Schüler/innen sollen zudem lernen, ihre Interessen zum Ausdruck zu bringen. Als wesentliche Schritte zur Erlernung politischer Selbstbestimmung sieht er die selbstverantwortliche Durchführung des Politischen Bildungsunterrichts sowie eine wirkliche Interessenvertretung in der Schule, so dass Schüler/innen tatsächlich an den sie betreffenden Belangen wie der Unterrichtsgestaltung beteiligt werden. Ziel des Politischen Bildungsunterrichts sind in Anlehnung an Teschner und Schmiederer ein „kritisches Gegenüber zur Gesellschaft“ sowie ein „reflektiertes gesellschaftliches Engagement“. Für eine gesellschaftliche Veränderung sieht er jedoch keine anderen Akteure als die bestehenden Parteien.

Weilers Ausführungen bieten interessante Anregungen, wirken zum Teil jedoch unsympathisch auf mich. Er unterteilt die Gesellschaft in Wissende und Unwissende, wobei die Unwissenden *per se* als passiv betrachtet werden. Seine Aussagen und Kategorien, z.B. „Mittelstandskinder“, wirken sehr absolut. Trotzdem sehe ich eine klare Übertragbarkeit beispielsweise der Benachteiligung von Arbeiterkindern auf die heutige Situation von Kindern mit „Migrationshintergrund“.

Als etwas unklar erscheint mir, wie realistisch seine Vorstellung einer „systemüberwindenden Reform“ ist – denn diese basiert auf der Vorstellung, dass der Lehrer, die Lehrerin der Politischen Bildung nicht nur sich selbst dauerhaft in Frage stellt, sondern auch von innen heraus gegen die bestehende Schule arbeitet. Ist es realistisch, dass es von Schulverwaltungen auf Dauer toleriert wird, wenn ihr „Herrschaftsanspruch“ klar benennbar von einer bestimmten Personengruppe in Frage gestellt wird?

2.2. Schule als Gesellschaft im Kleinen (Hartmut von Hentig)

2.2.1. Einführung

Im Folgenden habe ich aus unterschiedlichen Quellen Hartmut von Hentigs⁶ Gedanken in Bezug auf an Schulen gelebte Demokratie zusammengetragen. Die Quellen entstammen unterschiedlichen Jahrzehnten (Zeitraum 1970 bis 1996) und sind somit nicht als statisches Bild seiner pädagogischen Ansichten, sondern vielmehr als Extrakt einer Vision bzw. Idee von Schule zu sehen. Dabei habe ich aus Platzgründen und Gründen der Relevanz auf die Darstellung klassischer Bildungsziele der Schule wie Vorbereitung auf das Berufsleben, Alphabetisierung und Fragen der direkten Lerndidaktik verzichtet.

2.2.2. Die Begriffe Emanzipation und Politik

Hartmut von Hentig verwendet folgenden Politikbegriff: Politik ist die „gemeinsame Regelung gemeinsamer Angelegenheiten“ (von Hentig 1996, 129). Er nimmt damit eine andere Position ein als das klassischere Verständnis von Politik als Berufspolitik. Politik sei nichts, was nur von Erwachsenen in irgendwelchen Hauptstädten betrieben werden würde. Vielmehr sei es so, dass die Notwendigkeit zu Politik überall bestünde: im Betrieb, im Verein, im Wohnblock – und genau dort wünscht er sich Mitwirkung und politisches Handeln von Menschen. Wird Politik z.B. in der Schule gelebt, so können junge Menschen sie dann in Beziehung setzen zur Politik im Großen: Kommune, Länder, Bundesrepublik (vgl. ebenda, 128f.). „Politik ist das Gegenstück zu 'Herrschaft'. Sie kann und wird sich der Herrschaft bedienen (worunter dann institutionalisierte, legitimierte und kontrollierte Macht zu verstehen ist).“ (von Hentig 1973a, 60).

Von Hentigs Emanzipationsbegriff lässt sich mit „Abstreifen 'verdeckter' Herrschaft, der 'faktischen Unmündigkeit““ (ebenda, 128) beschreiben. Emanzipation bedeute, sich die Abhängigkeiten, in denen man sich befindet, bewusst zu machen und diese anzuklagen und abzuwerfen (vgl. ebenda, 128f.).

⁶ Hartmut von Hentig war 1973 bis 1987 Leiter der Laborschule Bielefeld. Von 1968 bis 1988 war er zudem Professor an der Universität Bielefeld und über Jahrzehnte mit zahlreichen Veröffentlichungen präsent im pädagogischen Fachdiskurs. 2010 machte er durch unvorsichtige Aussagen zu Fällen des sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule negativ von sich reden und schädigte damit seinen Ruf als bedeutende pädagogische Persönlichkeit der Gegenwart der BRD.

2.2.3. Die gesellschaftliche Funktion der Schule

„Der pädagogische Auftrag zur Politik“

Von Hentig sieht einen „pädagogischen Auftrag zur Politik“ (von Hentig 1970, 132). Die Schule soll Anwalt des Kindes gegen die Gesellschaft werden. Sie soll die Ungerechtigkeiten, Fehlordnungen und Fehlzustände nicht reproduzieren, sondern lehren, wie man mit den Härten der Realität zurechtkommt (vgl. von Hentig 1970, 131f.). Von Hentig sieht also einen prinzipiellen Unterschied zwischen den Interessen der Gesellschaft und denen des Individuums und meint, „die Schule muss sodann dafür sorgen, dass sich der Mensch rechtzeitig die Mittel und die Bereitschaft aneignet, den politischen Kampf um seine Chancen zeitlebens zu führen“ (ebenda, 132). Die jetzige Schule erziehe den Menschen jedoch zu Bequemlichkeit und Anpasstheit, zu „Patrioten“, „Gelehrten“ und „Sklassen ihrer bürgerlichen Karrieren“ (von Hentig 1973b, 152). Er plädiert für eine Pädagogik, die eine Generation von Menschen hervorbringt, die sich der Probleme der Menschheit annimmt und nicht einfach hinnimmt, dass die Unterdrückten der Welt *immer noch* schlechter gestellt sind.

Als gesellschaftliche Zielvorstellung formuliert er eine Neuverteilung der Reichtümer, nicht jedoch, indem die Menschen in der BRD z.B. ein wenig von ihrem Reichtum verschenken, sondern indem der Umweg über die Erziehung genommen wird (vgl. ebenda). An anderer Stelle hebt er noch einmal deutlicher hervor, dass die Aufgabe der Schule darin bestehe, Partei zu ergreifen: „Es geht darum, dass die 'Verhältnisse' auf der Welt verändert werden [...]. Es geht auch um Solidarität mit einer notwendigen, aber in Not geratenen Revolution“ (von Hentig 1987, 54).

Die Verwirklichung von Chancengleichheit in der Schule

Von Hentig betont, dass die Verwirklichung von Chancengleichheit immer nur eine politische Möglichkeit sei und dass sie das ganze Leben hindurch erstritten werden müsse. Er widersetzt sich damit der Forderung, dass die Schule zur prinzipiellen Chancengleichheit führen soll. Dies sei eine Fiktion. Wesentliche Einflüsse für das Kind lägen schon *vor* der Zeit der Einschulung. Ein typisches Beispiel dafür sei die Verwendung der Sprache. Das Arbeiterkind sei an direkte Beziehungen gewöhnt. Sprache habe dabei keine Bedeutung über die Situation hinaus und werde nicht verwendet, um sich formal auszudrücken. Das Mittelschichtkind jedoch lerne früh, sich differenziert auszudrücken und in der Welt der Symbole zu bestehen (vgl. von Hentig 1970, 126f.). Von Hentig betont, dass allein daran erkennbar sei, welche ungeheure Aufgabe die Schule bei dem Versuch mit

solchen Ungleichheiten umzugehen, übernimmt - zumal die bisherige Bildung in der BRD in Gänze auf der Sprache der Mittelschicht basiere. *Eine* künftige Aufgabe der Gesamtschule⁷ sei es daher, die Leistungstest so zu objektivieren, dass dieser Unterschied ausgeglichen wird (vgl. ebenda).

Veränderbarkeit gesellschaftlicher Umstände vermitteln

Die Schule solle die Kinder nicht unvermittelt den Ungleichheiten der Gesellschaft aussetzen. Die Kinder sollten die gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht als unveränderliche und unverständliche Notwendigkeit betrachten. Vielmehr verfocht von Hentig die Idee des damals an der Universität in Michigan (USA) tätigen Dozenten Ronald Lippitt, der mit seinem Stab ein Unterrichtskonzept ausarbeitete, bei dem Kinder im 5. bis 8. Schuljahr verstehen lernen sollten, was ihnen in der Schule, in ihrem eigenen Lern- und Sozialisierungsprozess widerfährt. Das Programm beinhaltete ein Lernen darüber, wie Gruppen funktionieren, wer Macht in Gruppen hat, wie sich ihre Verteilung ändern kann sowie dass man sich selbst ändern kann und Einfluss und Rechte hat. Von Hentig bezeichnet das Programm als das Gegenteil von dem, was klassische Schulen für richtig halten (vgl. von Hentig 1970, 122) – und plädiert genau deswegen *dafür*. Auch die Schule müsse kritisierbar und in ihrer Gewordenheit von den Schüler/innen erkannt und dadurch veränderbar gemacht werden.

Einen Aufbruch-Impuls an Kinder und Jugendliche weitergeben

Als einen Anlass für Bildung formuliert von Hentig „Aufbruch“. Die Schule pazifiere, beschäftige die Kinder so sehr, „dass sie an Rebellion nicht mehr denken“. Er warnt, dass auch die meisten von ihm erdachten Bildungsideen der „Vereinnahmung der jungen Menschen durch die abendländische und bürgerliche Kultur dienen“ könnten – einer „ungewollten Domestizierung“ (alle: von Hentig, 1996, 136). Die Schule, Eltern und Lehrer müssten den Kindern also Anlässe bieten auszubrechen, wenn Anpassung und Unterwerfung nicht beabsichtigt seien (vgl. ebenda).

Von Hentig wendet sich hier also gegen eine Schule der Anpassung und sieht eine ihrer Aufgaben darin, die Triebfeder für individuellen und gesellschaftlichen Aufbruch zu sein.

⁷ Von Hentig bezieht sich häufig auf die Gesamtschule, da diese Anfang der 70er Jahre noch eine vieldiskutierte Innovation war.

2.2.4. Demokratie in der Schule

Von Hentigs Ausführungen sind wesentlich durch die Idee von Mitbestimmung und Demokratie geprägt. Bei der Begriffsbestimmung für Demokratie in der Schule lehnt er sich an David Gribble an, der über die von ihm gegründete Schule⁸ sagt: „Wir erziehen nicht zur Demokratie. Unsere Schule versucht eine Demokratie zu sein“ (Gribble zitiert nach von Hentig 1993, 225). Demokratie wird hier also als etwas Gelebtes, als Daseins- und Umgangsform miteinander verstanden. Als Lernziel für den jungen Menschen formuliert von Hentig die Erkenntnis, dass in der Demokratie leben in der Politik leben bedeutet und dass unpolitisch zu leben, d.h. keine Möglichkeit zu haben, eigene Interessen und Wünsche öffentlich einzubringen, unbefriedigend ist (vgl. von Hentig 1970, 97).

Von Hentig analysiert die Demokratie in Summerhill⁹. Er kommt zu dem Schluss, dass eins der wesentlichen Merkmale der Demokratie ein positiver und konstruktiver Umgang mit ihren Minderheiten ist. So müssten Minderheiten geschützt werden und auch zur Wirkung kommen. Sie müssten dabei nicht immer gehört werden, aber dies müsse möglich und „den Menschen geläufig sein“ (von Hentig 1973a, 134). Sich einzubringen und eigene Interessen als Minderheit einzubringen, bedeute, den anderen immer wieder zuzusetzen, d.h. das eigene Anliegen immer wieder zu formulieren. Diese Möglichkeit und Pflicht komme allen gleichermaßen zu. Werde dies nicht so praktiziert, so sieht von Hentig die Demokratie der Erwachsenen gefährdet, da sie dann nur von Menschen praktiziert werde, die Mehrheitsbeschlüsse gewohnt und nicht vom Verständnis für die Minderheit geprägt seien. Er sieht damit die Zukunft in der Zerschlagung solcher Demokratien durch die harthörig und verzweifelten Minderheiten (vgl. ebenda).

2.2.5. Die „Polis“ der Schüler/innen

„Alle Bildung ist politische Bildung: eine kontinuierliche, zugleich gestufte Einführung in die Polis¹⁰“ lautet die Überschrift eines Kapitels in seinem Buch „Bildung. Ein Essay“ (vgl. von Hentig 1996, 205). Von Hentig führt das Konzept der Polis ein – er orientiert sich dabei daran, wie diese im alten Griechenland praktiziert wurde: überschaubare Entscheidungen, Lernen durch Beobachtung, absehbare Folgen. Er argumentiert, dass ein

⁸ Sands School in Großbritannien.

⁹ Summerhill ist eine 1924 nach demokratischen Grundsätzen gegründete Schule, die in einer reformpädagogischen Tradition steht und deren Prinzipien vor allem in den 70er-Jahren in Deutschland diskutiert wurden.

¹⁰ Polis ist die Bezeichnung für eine politische Selbstverwaltungsstruktur von Bürgern, wie sie im antiken Griechenland praktiziert wurde.

Verstehen der abstrakten gesellschaftlichen Prozesse, die z.B. durch das Fernsehen vermittelt werden, erst einmal einen Maßstab zu ihrer Beurteilung voraussetzen (vgl. ebenda, 124f.). Dieser kann in der kleinen Polis erlernt werden: der Schule. Hier sollen die kleinen „Versprechungen“ und Schwierigkeiten der großen Demokratie „erfahren“ werden können: Ideen zu erproben, Interessen zu definieren, öffentlich zu verhandeln, Vereinbarungen zu treffen und andere zu überzeugen (vgl. ebenda, 128).

Konkret bedeutet dies, dass die Kinder die Regeln ihres Zusammenlebens selbst in ihren Klassen aushandeln sollen. Die Regeln sollen dabei nicht von Vornherein vorgegeben sein. Das Verhältnis zu anderen Gruppen funktioniert über Verhandlungen. Eine Schiedsinstanz aus Schülern und einem gewählten Lehrer, einer Lehrerin überwacht die Einhaltung der demokratischen Spielregeln (vgl. von Hentig 1993, 224f.). Das Leben in der Schulpolis soll vermitteln, was es heißt in „Gemeinschaft“ zu leben – und damit die Grundbedingungen für ein friedliches, gerechtes und geregeltes Zusammenleben zu lernen (vgl. ebenda, 222). Nur wenn diese im Kleinen gelebt und verstanden werden – Rechenschaftspflicht, Demokratie, Vertrauen, Verlässlichkeit, Vernunft, Solidarität und Freundlichkeit – werden die Menschen auch in der Gesellschaft so handeln können (vgl. von Hentig 1993, 191).

Von Hentig „träumt“ dabei ein wenig von der besseren Welt: „Die Polis mit Gemeinsinn und Solidarität – das wäre der Zipfel der besseren Welt, die man erfahren haben muss, um die wirkliche Welt überhaupt besser machen zu wollen“ (von Hentig 1987, 53). Er wünscht sich, dass Lehrer/innen den Glauben daran bei allem pädagogischen Handeln in ihrer Haltung nicht vergessen: Kinder zuversichtlich werden zu lassen, sei sonst nicht möglich (vgl. ebenda, 53f.).

Doch auch von Hentigs freiheitliches Konzept hat Grenzen: das Konzept der Polis bezieht sich „nur“ auf das soziale Miteinander. Der Unterricht aber sei „Sache der Erwachsenen“. Diese würden darüber „mit sich reden lassen“, aber „es wird nicht abgestimmt“ (von Hentig 1993, 225f.). Die Entscheidungen treffen die also Lehrer/innen. Er unterscheidet hier in die Polis der Bürger (Gesellschaft), die die Schule mit ihrem Auftrag eingerichtet haben, und die Polis der Schüler/innen, die sich selbst Regeln gibt. Es ist also hier nicht die Rede von einer Gemeinschaft *aller an der Schule* Beteiligten, sondern nur von einer Gemeinschaft der Schüler/innen in der Schule (vgl. von Hentig 1993, 225f.).

2.2.6. Erziehung zu Verständigung und Frieden

Ein zentrales Motiv in von Hentigs Bildungskonzeption ist die Friedenserziehung. Er meint, dass „wo Unmenschlichkeit erkannt wird [...], ist das Wichtigste in Gang gesetzt: die Unruhe über ihre Ursachen, das Nachdenken über eine mir und dir mögliche Menschlichkeit, ein Stück Verantwortung für die Welt, in der wir leben“ (von Hentig 1996, 78). Es geht ihm dabei um ein Bewusstsein – Bewusstsein für die Aufrechterhaltung des Friedens, der Sozialpflichtigkeit des Eigentums, der Vervollkommnung der Gerechtigkeit und der Solidarität mit den Vernachlässigten der Welt – und damit die Haltung, dass all dies nicht den Funktionären überlassen werden dürfe (vgl. ebenda, 93). Er geht sogar noch weiter und formuliert, dass Erziehung zum Frieden bedeute, den jungen Menschen eine „tiefe Abneigung gegen die Gewalt zu geben“ sowie zu „lernen, ungehorsam zu sein, bereit [zu] sein für Unordnung, wenn Ordnung Beschwichtigung des Übels, Verleumdung des Skandals ist“ (von Hentig 1973b, 146ff.). Er ist sich dabei jedoch im Klaren darüber, dass diese Thesen nicht direkt umsetzbar sind, gerade dies sogar teilweise unrealistisch sei, hält es aber für wichtig, dass die Schule bzw. die in ihr arbeitenden Pädagog/innen eine solche Haltung haben und vermitteln (vgl. ebenda, 145).

Hier wird damit klar ersichtlich, dass es sich bei von Hentigs Bildungskonzeption um eine klar politische (auch im klassischen Wortsinne) handelt – sie positioniert sich zur Gesellschaft, bekennt sich zu eigenen Werten, zu einer eigenen Zielvorstellung sowie zu einer Nichtneutralität von Pädagogik.

2.2.7. Schule als Lebensort

Von Hentig erachtet es als wichtig, dass in der Schule die wichtigsten Merkmale der Gesellschaft *erfahren* werden können. So sei die Gesellschaft pluralistisch, achte die Würde des Menschen und bejahe die Vielfalt von Meinungen, Lebenszielen und Lebensformen. Die Herausforderung des Lebens in einer pluralistischen Gesellschaft bestehe darin, mit diesen Ungleichheiten zu leben – und ebendies zu erlernen, sei Aufgabe der Schule: gesellschaftlich bedingte Ungleichheit, soweit es geht, aufzuheben, und persönliche Unterschiede wahrzunehmen, auszuhalten und im Rahmen der Freiheit der anderen zu bejahen (vgl. von Hentig 1993, 219f.). Gewährleistet werden soll das durch das Lernen und Leben in gemischten Gruppen. Die „neue Schule“ (ebenda, 221) wird, „wo immer sie das kann, Kinder verschiedener Alter, Begabungsarten, Kulturen, Interessen und Religionen zusammenbringen“ (ebenda). Von Hentig beschreibt das Leben und Lernen in

den bestehenden Schulen als ein Leben in einer Art von „Zwangsfrieden“. Die sich aus der Unterschiedlichkeit von Meinungen und Menschen ergebenden Konflikte würden ausgeblendet und Streit unterbunden (vgl. von Hentig 1987, 63). Dies sei aber vor allem in Bezug auf lebensweltliche Probleme der Kinder nicht sinnvoll, weil die Schule mittlerweile der Ort sei, an dem sich die Kinder die meiste Zeit aufhielten. Daher sollen hier die wichtigsten Lebenserfahrungen, d. h. eben auch existenzielle Probleme, „Lebensprobleme“ der Schüler/innen, mit aufgefangen werden, weil Lernen sonst ohnehin nicht möglich sei.

Von Hentig nennt dieses Konzept „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ (vgl. von Hentig 1993, 189ff.) und spricht von „das Leben zulassen“ (ebenda, 215). Ziel ist das Erkennen des Menschen als „ganzen Menschen“ (ebenda, 227), also ihn nicht nur in seiner Funktion als Schüler/in wahrzunehmen, sondern danach zu fragen, welche Bedürfnisse, welche Vorlieben, welche Interessen jemand auch außerhalb der Schule hat – so soll das „übrige“ Leben der Kinder nicht einfach nur nebenbei geduldet werden (ebenda).

2.2.8. Das Verhältnis der „neuen Schule“ und gesellschaftlichen Veränderungen

Von Hentig entwirft die Idee eines Wirkens in die Gesellschaft hinein – er benennt den Prozess bzw. Weg dahin als „Demokratisierung“ – Demokratisierung aller Gesellschaftsbereiche. Sie ist für ihn „ein Verfahren, durch das die jeweils Betroffenen immer neu zu Beteiligung und Verantwortung aktiviert werden – zur Politik“ (von Hentig 1973a, 125). Die Basisfähigkeiten für diesen Veränderungsprozess sollen die Kinder in der Schule erlernen, dem einzigen Ort, den alle durchlaufen müssen. Die von von Hentig angedachte „neue Schule“ würde das Verhältnis zur großen Polis (der gesamten Gesellschaft) mitbeachten, so dass die UNO, Somalia, die NATO usw. zu politischen Themen werden, bei denen man „das Verhältnis von Recht, Macht und ‚beweglicher‘ Regelung gemeinsamer Angelegenheiten“ wiedererkenne (von Hentig 1993, 226).

Die Leitvorstellung dahinter scheint ein „ewiger“ Prozess der Demokratisierung zu sein, d.h. der Glaube, dass sich die von ihm weiter oben schon benannten Ziele der Veränderung und einer gerechteren Welt durch diese Demokratisierung einstellen.

Von Hentig sieht Demokratie als die „Heilung unseres von der Systemwelt verstörten Selbstbewusstseins“ (von Hentig 1973a, 136). Es bedarf in vielen Bereichen der Aufdeckung und Begrenzung von sich immer wieder neu generierenden Machtstrukturen. Doch sich an diesem Prozess zu beteiligen, dazu bedarf es Menschen, die eine positive Grunderfahrung mit demokratischen Prozessen gemacht haben – und genau dafür soll die

„neue Schule“ sorgen – von Hentig wörtlich: „Aber keiner wird sich an diesem gefährlichen Werk beteiligen, der nicht erfahren hat, wie gut Selbstbestimmung tut, dass es sich also auch lohnt“ (ebenda).

2.2.9. Resümee

Von Hentigs Bildungskonzeption basiert auf Erziehung zur Politik. Dies ist für ihn „die gemeinsame Regelung gemeinsamer Angelegenheiten“ – die Vorstellung, dass die Menschen ihre eigenen Belange in ihrer Lebenswelt in die Hand nehmen. Die Schule soll auf den zeitlebens andauernden politischen Kampf um die Demokratisierung aller Gesellschaftsbereiche vorbereiten, deren Ziel das Abstreifen von (verdeckter) Herrschaft ist und das Ersetzen von Herrschaft durch Politik.

Von Hentig plädiert für eine Schule als Abbild der großen Gesellschaft im Kleinen – einer „Polis“. Hier sollen die Gesetze der großen Gesellschaft im Kleinen erlebt werden können, um sie dann durch eigenes Verstehen und Handeln aufs Große zu übertragen. In der Schule sollen Schüler/innen selbst Verantwortung übernehmen, Diskussionsprozesse durchführen, Solidarität, Gemeinsinn und pluralistische Werte erlernen, zum Frieden erzogen werden und eine tiefe Abneigung gegen Gewalt vermittelt bekommen. Die Schule soll zu einem Lebensort werden. An diesem Lebensort sollen die Kinder als „ganze Menschen“ gesehen werden, d.h. Probleme der Lebenswelt außerhalb der Schule sollen bewusst miteinbezogen werden. In einer solchen Polis sieht von Hentig einen „Zipfel der besseren Welt“. Seine Gesellschaftsutopie ist die Veränderung der Welt mit dem Ziel der „Neuverteilung der Reichtümer“ durch Solidarität mit einer ins Stocken geratenen sozialen Revolution.

2.3. Demokratische Partizipation in der Schule (Angelika Eikel)

2.3.1. Einführung

Im Folgenden möchte ich den Text „Demokratische Partizipation in der Schule“ von Angelika Eikel¹¹ aus dem Buch „Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen. Fördern. Umsetzen“ vorstellen. Darin werden Aspekte, Erfahrungen und Ideen aus dem Bereich Demokratiepädagogik vorgestellt, wie sie im Rahmen des Programms „Demokratie lernen und leben“ gemacht wurden. Das Programm lief bis 2007 und hatte die Demokratisierung von Schule und Unterricht zum Ziel, um die Bereitschaft zur aktiven Teilhabe in der Zivilgesellschaft zu erhöhen (vgl. Demokratie lernen und leben 2012, BLK-Programm).

2.3.2. Der Begriff Partizipation

Der Begriff Partizipation bezeichnet für Eikel weniger die traditionelle politische Teilhabe als vielmehr die „Integration politischer, aktiver und sozialer Aspekte gesellschaftlicher Teilhabe“ (Eikel 2007, 11). Sie umfasst die „Übernahme von Verantwortung für das Gemeinsame durch aktive Mitgestaltung und impliziert soziale Zusammenschlüsse, Kooperationen und Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen und heterogenen Gruppen“ (ebenda).

Eikel bezieht sich außerdem auf den Begriff der „Demokratiepädagogik“ des Programms „Demokratie lernen und leben“. Dieser betrachtet Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern vor allem als Gesellschafts- und Lebensform. Ziel dieser Demokratiepädagogik ist es, die eigene schulische und nichtschulische Umgebung aktiv mitzugestalten. In Bezug auf Schule bedeutet das, direktere Formen der Beteiligung in den Schulen zu entwickeln, die es ermöglichen, sich in die eigenen Angelegenheiten einzumischen (vgl. ebenda, 14f.). Ergänzend zur Demokratiepädagogik führt sie den aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriff der „civic education“ unter Bezugnahme auf Frank (2005) ein. Dieses Konzept setzt zwei Schwerpunkte: die Stärkung der kommunikativen Fähigkeiten von Schüler/innen, um ein faires und friedliches Miteinander zu gewährleisten, sowie das Erkennen und Angehen von Aufgaben und Problemen der eigenen Lebenswelt (vgl. ebenda, 15).

¹¹ Angelika Eikel war 2005-2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Programms „Demokratie lernen und leben“.

Eikel schlägt einen Partizipationsbegriff vor, der sowohl die Ansätze der „civic education“ als auch der Demokratiepädagogik integriert, und definiert folgende drei Handlungsformen:

- *politische Mitbestimmung und Mitentscheidung*: Zugang zu Informationen und Wissen, Urteils- und Entscheidungsvermögen sowie Interessenvertretung (vgl. ebenda, 16f.);
- *demokratische Mitsprache und Aushandlung*: Ziel ist die Kommunikationsfähigkeit für Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen. Sie umfasst u.a. folgende Komponenten: Kooperation, Konfliktbearbeitung, Mediation, Aushandlung, Debatte, aufeinander zugehen und sich zuhören, Artikulation von Meinungen und Vorstellungen (vgl. ebenda, 17f.);
- *aktive Mitgestaltung und Engagement*: Problemlösung und aktives Handeln, Selbstbestimmung und Selbstorganisation, Wirksamkeit, Projektmanagement, Gemeinnutzen, Kooperation und Verantwortungsübernahme (vgl. ebenda, 18).

2.3.3. Teilkompetenzen von Partizipation

Eikel lehnt sich im weiteren Verlauf ihres Textes an OECD-Kriterien an und entwickelt im Hinblick auf Partizipation zwölf Teilkompetenzen demokratischen Handelns, die sie in die drei folgenden Unterbereiche teilt (vgl. ebenda, 26ff.).

„Interaktive Anwendung von Wissen und Medien“ (ebenda, 26)

- *für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen*;
- *Probleme demokratischen Handelns analysieren*: die Fähigkeit, soziale, gesellschaftliche und politische Probleme zu erkennen, zu analysieren und zu bewerten, ohne sie vorher gelehrt bekommen zu haben;
- *systematisch handeln und Projekte realisieren*: Methoden- und Erfahrungswissen, um Beteiligungsprojekte planen und ausführen zu können;
- *Öffentlichkeit herstellen*: die Fähigkeit, vor allem in Bezug auf aktive Partizipation mittels verschiedener Medien Interessen und Anliegen öffentlichkeitswirksam zu formulieren und zu präsentieren (alle ebenda).

„Eigenständiges Handeln“ (ebenda, 28)

- *eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen lernen*;
- *Interessen in Entscheidungsprozesse einbringen und vertreten*: selbstbewusstes

- Einbringen und überzeugende Darstellung, Artikulation und Präsentation;
- *sich motivieren und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen*: die Fähigkeit, sich auch unter ungünstigen Bedingungen einzubringen und zu wissen, welche selbstwirksamen Strategien es gibt, sich selbst weiter zu motivieren;
 - *sich selbst und das eigene Partizipieren im größeren Kontext reflektieren*: eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen sowie das eigene Handeln unter Bezugnahme auf demokratische Werte im Hinblick auf das Handeln einer Kultur, einer Generation, einer größeren Gruppe reflektieren können (alle ebenda).

„Interagieren in heterogenen Gruppen“ (ebenda, 29)

- *die Perspektive anderer einnehmen, um das Gegenüber zu verstehen und fair mit ihm umgehen zu können*;
- *Meinungen, Interessen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren*;
- *mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen* (ebenda, 27/29);
- *Empathie, Solidarität und aktiv Verantwortung zeigen* (alle ebenda).

2.3.4. Relevanz von Partizipation

Eikel bezieht sich auf unterschiedliche Soziologen wie z.B. Stehr (2000) und schließt sich der Ansicht einer zunehmenden Zerbrechlichkeit der Gesellschaft an. Die Steuerungsfähigkeit des Staates nehme ab, und der Bedarf an gesellschaftlicher Mitgestaltung steige (vgl. Eikel 2007, 7f.). Durch die zunehmende Fragilität der Gesellschaft ergebe sich eine steigende Relevanz sozialer Partizipations- und Kooperationsprozesse (vgl. ebenda) – und dadurch auch der Notwendigkeit an diesen teilhaben zu können.

Eikel verweist auf die Shell-Studien von 2002 und 2006, nach denen die Jugend zunehmend politisch desinteressiert sei und sich nur wenig politisch engagiere. Es gäbe „kaum Vertrauen in die Praxis der konventionellen Politik“ (ebenda, 8). Traditionelle Betätigung mittels Parteien und Regierungssystem biete den Jugendlichen kaum Möglichkeiten, direkte Auswirkungen ihres Engagements zu erleben. Die Schule müsse daher ihre Zieldefinition der Vorbereitung auf das Berufsleben um die Vorbereitung auf verantwortungsvolle Teilhabe an der modernen Gesellschaft erweitern. Sie tue gut daran,

selbst Gelegenheiten zu einem als wirksam empfundenen sozialen Engagement zu geben (vgl. 8ff.).

Außer der gesellschaftlichen Relevanz von Partizipation bezieht sich Eikel auch auf eine *individuelle* Perspektive, in der sie Partizipation als lernfördernd betrachtet. Sie zitiert dabei die Motivationstheorie von Deci/Ryan, nach der Lernen durch drei zentrale menschliche Bedürfnisse motiviert ist: das Streben nach Autonomie, den Antrieb zur Wirksamkeit¹² und die Erlangung sozialer Anerkennung (vgl. Deci/Ryan 1994 zitiert nach Eikel 2005, 12f.). Wenn Partizipation also Selbstbestimmung, wirksames Handeln im Zusammenhang mit der Gestaltung der eigenen Lebenswelt sowie Kooperation in sozialen Beziehungen unterstützt, ist sie zur Verbesserung von Lernen und Kompetenzentwicklung zu befürworten. Darüberhinaus trägt die Erfahrung des wirksamen Engagements zur Ausprägung einer „prosozialen“ Persönlichkeit (ebenda, 13) bei und stärkt das Selbstbild der Jugendlichen (vgl. ebenda).

Die Notwendigkeit bzw. Sinnhaftigkeit von Partizipation wird bei Eikel also auf drei Ebenen hergeleitet: der individuellen – auf der Kompetenzen gestärkt, die Persönlichkeit und soziale Werte entwickelt werden, auf der gesellschaftlichen, so dass der Zusammenhalt der Gesellschaft gestärkt wird, sowie auf einer lerntheoretischen: durch die gesteigerte Lernbereitschaft in Folge stärkeren Beteiligtseins.

2.3.5. Organisationsformen von Beteiligung

Eikel benennt drei Ebenen von Beteiligung, die sie als kleinsten gemeinsamen Nenner anderer Klassifizierungen, die im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt wurden und die auch auf die Schule anwendbar sind, ansieht (vgl. Eikel 2007, 21):

- formale/repräsentative Beteiligung: z.B. Klassensprecher/innen, Schülervertretungen, Schülerparlamente, ...
- offene/basisdemokratische Beteiligung: z.B. Runde Tische, basisdemokratische Konferenzen sowie Klassenräte;
- projektorientierte Formen: z.B. Zukunftswerkstätten, Schülerinitiativen, Schülerfirmen.

Den formalen Beteiligungsformen wird dabei vorgeworfen, nicht alle Schüler/innen zu

¹² Im Sinne von etwas (er)schaffen wollen, eigene Wirksamkeit zu erleben, Anmerkung F.S.

erreichen und auf schulischer Ebene sowohl von Schüler/innen als auch von Lehrer/innen wenig ernst genommen zu werden. Den projektorientierten Beteiligungsformen wird entgegengehalten, dass sie wenig nachhaltig seien. Eikel empfiehlt daher zum einen die Institutionalisierung letzterer (vgl. ebenda) und zum anderen die Verzahnung und Vernetzung der unterschiedlichen Formen, um zu verhindern, dass immer die gleichen Adressat/innen beteiligt sind (vgl. ebenda, 33).

2.3.5. Partizipationsfördernde Lernarrangements und Strukturen

Die im Rahmen des Programms „Demokratie lernen und leben“ erprobten Ansätze lassen sich m.E. jeweils einer der drei Ebenen von möglicher Partizipation zuordnen:

- 1. der Mikroebene (Gruppe bzw. Klasse);
- 2. der Schulstrukturebene sowie
- 3. der außerschulischen (Makro-)Ebene (zivilgesellschaftliche Aufgaben und Themen)

Beispielhaft seien hier einige partizipationsfördernde Strukturen angeführt.

1. Mikroebene (Gruppe bzw. Klasse)

Die Mikroebene umfasst Angelegenheiten des unmittelbaren sozialen Zusammenlebens:

- Klassenrat: eine basisdemokratische Einrichtung, bei der das soziale Miteinander sowie Anliegen, Probleme und Konflikte der Klasse besprochen werden können (vgl. ebenda, 36);
- systemische Mediation: Strukturen, mit denen innerhalb von Klassen oder der Schule Probleme gelöst werden können ohne dass eine Autorität (wie der Staat oder der Schulleiter) eingreifen muss (vgl. ebenda, 36).

2. Schulstrukturebene

- Schülerparlament: repräsentative Beteiligungsform, die ähnliche Aufgaben wie eine Schülerversammlung übernimmt und durch die Integration von projektorientierten Ansätzen mehr Beteiligung ermöglicht (vgl. ebenda, 36);
- Schülerfirmen: Gelegenheitsstrukturen, bei denen Schüler/innen kommerziell oder nicht-kommerziell Produkte vertreiben und ggf. gemeinnützigen Zwecken innerhalb der Schule zukommen lassen (vgl. ebenda, 36);
- „Deliberationsforum“: Lernsetting, bei dem in Form einer Konferenz ein schulspezifisches Thema oder ein gesellschaftspolitisches Thema diskutiert wird. Eikel

verweist auf einen Artikel von Sliwka/Frank, der das Deliberationsforum näher beschreibt: Das Forum wird von einer Projektgruppe von Schüler/innen vorbereitet. Teilnehmen kann dann eine relativ große Anzahl von potentiell Beteiligten. Das Deliberationsforum kann z.B. als eine Mischung aus Kleingruppenphasen, Podiumsdiskussionen von Expert/innen und Plenumsphase durchgeführt werden. Es kann ein wichtiges Element demokratischer Schulkultur sein und ermöglicht „demokratisches Sprechen“ (vgl. Sliwka/Frank 2007a, 60ff.);

- Zukunftswerkstätten: vielseitig einsetzbare Methode, bei der alle an der Schule Beteiligten zusammen gestalten können, z.B. bei der Schulprogrammentwicklung (vgl. ebenda, 36);
- Aushandlungsgruppen: Paritätisch besprechen Vertreter/innen unterschiedlicher beteiligter Gruppen, die nicht unbedingt den klassischen Gremien entstammen, Themen der Schulentwicklung (vgl. ebenda).

3. Makroebene: zivilgesellschaftliche Aufgaben und Themen

- Beim „Service Learning“ bearbeiten Schüler/innen aktiv reale kommunale Probleme. Eikel verweist wiederum auf einen Artikel von Sliwka/Frank, der das „Service Learning“ ausführlicher beschreibt. Hierbei unterstützen beispielsweise Hauptschüler/innen Eltern mit Migrationshintergrund bei der Kommunikation mit der Schule ihrer Kinder oder aber leisten Schüler/innen soziale Dienste für Senioren. Es geht dabei vor allem um ehrenamtliche Arbeit in der Gemeinde, die einer Erziehung zum bürgerschaftlichen Engagement dient (vgl. Sliwka/Frank 2007b, 42ff.).

2.3.6. Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulkultur

Partizipation kann nicht „gelehrt“, sondern muss erlebt und reflektiert werden. Um sie erfolgreich fördern zu können, bedarf es zum einen partizipationsfördernder Strukturen und Settings (siehe oben) sowie einer ebensolchen Schulkultur (vgl. Eikel 2007, 31). Diese sollte folgende vier Pfeiler beachten:

- *Transparenz und Kommunikation*: Partizipationsmöglichkeiten können erst dann wahrgenommen werden, wenn sie bekannt sind. Zudem sollten relevante Informationen möglichst weit gestreut werden können sowie unterschiedliche Beteiligungsstrukturen durch verschiedene Kommunikationsstränge miteinander verknüpft werden (vgl. Eikel 2007, 32);

- *Selbstbestimmung als Grundwert und Unterstützung der Schüler/innen bei der Wahrnehmung ihrer Interessen:* Gemeint ist damit ein bewusstes Unterstützen z.B. bei der nicht-kontrollierten Wahrnehmung von Mitbestimmungsgelegenheiten und -freiheiten, so dass eine aktive Rolle bei der Gestaltung von Schulleben, Schule und außerschulischen Räumen eingenommen werden kann (vgl. ebenda);
- *Zugehörigkeit, Anerkennung und soziale Inklusion:* Es ist eine wichtige Grunderfahrung partizipativer Schulkultur, Unterschiede kennenzulernen, auszuhalten und sogar wertschätzen zu lernen. Die sich in den Schulen widerspiegelnde Heterogenität der Gesellschaft ist dazu ein idealer Anlass (vgl. ebenda);
- *die Möglichkeit von Wirksamkeits- und Erfolgserleben::* Die Schule kann dies durch eine hohe Fehlerfreundlichkeit, erkennbares Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler/innen sowie vielfältige Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme unterstützen (vgl. ebenda, 33).

2.3.7. Resümee

Eikel leitet die Notwendigkeit von Partizipation in der Schule über die immer stärkere Notwendigkeit von Bürgerhandeln in der Gesellschaft her. Sie entwirft ein Modell, das drei Handlungsformen für Partizipation umfasst: politische Mitbestimmung und Mitentscheidung, demokratische Mitsprache und Aushandlung sowie aktive Mitgestaltung und Engagement. Dabei benennt sie aus den Kategorien „Interaktive Anwendung von Wissen und Medien“, „Eigenständiges Handeln“ sowie „Interagieren in homogenen Gruppen“ zwölf Teilkompetenzen für demokratisches Handeln.

Beteiligung lässt sich allgemein und im Besonderen in Bezug auf Schule drei Kategorien zuordnen: formal-repräsentativ, offen/basisdemokratisch sowie projektorientiert.

Die mit Schüler/innen im Programm „Demokratie lernen und leben“ praktizierten Beteiligungsformen lassen sich in drei räumlichen Größenordnungen gliedern: der Mikroebene (Gruppenebene), der Schulstrukturebene (Mitgestaltung der Schule) sowie der Makroebene (Verantwortungsübernahme in der Zivilgesellschaft).

Eine Schulkultur, die Schüler/innen bei ihrer Beteiligung unterstützt, sollte folgende drei Merkmale aufweisen: Transparenz und Kommunikation, die Unterstützung von Schüler/innen bei der Wahrnehmung ihrer Interessen sowie die Möglichkeit von Wirksamkeits- und Erfolgserleben.

Eikels Ausführungen wirken den bestehenden gesellschaftlichen Normen relativ

angepasst¹³. Zwar wird es als Kompetenz angesehen, sich auch unter ungünstigen Bedingungen einzubringen. Warum aber die Umstände ungünstig sind, und welche Dynamik und welcher (öffentliche) Druck notwendig wären, um etwas daran zu ändern, wird nicht reflektiert. Auch bleibt unklar, wie bisherige Partizipationsansätze entstanden (erkämpft worden?) sind, welche Machtstrukturen in der Schule vorherrschen oder wie die Perspektive immer weiter gehender Partizipation in der Schule aussieht. Der von ihr entworfene Partizipationsbegriff verbleibt damit beim Hinnehmen und Nutzen des Bestehenden und ist damit wenig utopisch bzw. zukunftsweisend weiterdenkend.

¹³ Der wenig kritische Gehalt ihrer Ausführungen verwundert aber nicht – das Programm wurde an staatlichen Regelschulen durchgeführt. Deren Bereitschaft, ein zu radikales Programm zu unterstützen, dürfte relativ begrenzt sein, zumal es ja erst einmal überhaupt darum geht, demokratische Elemente an Regelschulen zu installieren.

3. Emanzipatorische Pädagogik in der Schule

3.1. Einführung

Im Folgenden möchte ich aus den drei Inputs von Weiler, Eikel und von Hentig eigene Kriterien für eine emanzipatorische Pädagogik entwickeln. Alle drei Modelle beziehen sich auf unterschiedliche Settings: Weiler vorwiegend auf den Unterricht der Politischen Bildung in der gymnasialen Oberstufe (dabei jedoch auch mit Vorschlägen für die Schule insgesamt), Eikel auf die Schule allgemein und von Hentig auf die Gesamtschule. Die drei Konzepte beziehen sich also auf unterschiedliche Orte, Arrangements und Altersgruppen. Ich möchte sie dennoch auf *ein* System Schule beziehen. Die später untersuchten Schulen führen allesamt bis zur 10. Klasse. Meine Ausführungen sind damit als Entwurf der Pädagogik einer Schule zu verstehen, die ebenfalls bis zur 10. Klasse führt, wenngleich eine darauf aufbauende Weiterführung bis Klasse 13 leicht denkbar ist. Die von mir entworfenen Gedanken skizzieren eine pädagogische Grundhaltung bzw. einen Grundentwurf von Schule und müssen ohnehin auch innerhalb des Systems Schule der jeweiligen Altersgruppe angepasst werden, denn mit Sechsjährigen macht ein Teil politischer Bildung wenig Sinn. Daher sehe ich auch die Gedanken Weilers als übertragbar an. Sie müssten bei einer praktischen und nicht nur theoretischen Übertragung in mein Modell so umgestaltet werden, dass die Lernziele bzw. Handlungsebenen für die Altersgruppe bis zur 10. Klasse angepasst werden.

Die in Weilers Ausführungen enthaltenen psychoanalytischen Ansätze möchte ich im Folgenden nicht weiterverfolgen, da mich dieser Teil seiner Ansichten nicht überzeugt.

3.2. Entwicklung eines politischen Emanzipationsbegriffs

Weiler und von Hentig entwickeln die Vorstellung einer Gesellschaftsveränderung bzw. -beeinflussung. Bei von Hentig ist dies die Demokratisierung aller Lebensbereiche. Ich schließe mich der Vorstellung an, dass darunter ein veränderndes Eingreifen dazu befähigter Menschen an unterschiedlichen Orten in der Gesellschaft verstanden werden kann. Der Begriff der „Gesellschaftsveränderung“ wird dadurch zu einem Prozess, in dem (immer mehr) Menschen in ihrem Sozialraum¹⁴ (Verein, Betrieb, auf der Straße, ...) gestaltend eingreifen. Eine „Gesellschaftsveränderung“ bzw. Demokratisierung aller

¹⁴ Der Begriff Sozialraum wird im Folgenden verwendet, um einen sozial konstruierten Raum, d.h. einen Lebensraum bzw. sozialen Mikrokosmos zu bezeichnen, in dem sich gesellschaftliche Entwicklungsprozesse manifestieren (vgl. Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft Österreich 2012, Sozialraum und Sozialraumanalyse).

Lebensbereiche entsteht durch die Summe all dieser Gestaltungsmöglichkeiten mit veränderten „Werten“. Es handelt sich dabei also um ein basisdemokratisches Verständnis der Gestaltung der Gesellschaft „von unten“ (von den Menschen), d.h. weniger um den Glauben an Veränderung von „oben“ (der klassischen Politik).

Die auch von mir vertretene Hypothese beinhaltet, dass die Schule bei der Ausprägung der Fähigkeit gesellschaftlich (verändernd) eingreifen zu können, beitragen kann.

Mir ist dabei aber bewusst, dass die Schule nur *ein* Ort der (politischen) Sozialisation ist und dementsprechend nur einen kleinen Beitrag dazu leisten kann. Für die Entwicklung einer umfassenden Idee von Emanzipation müssten neben der Schule noch einige andere Lebensbereiche analysiert und miteinbezogen werden (z.B. der wesentliche Einfluss der Massenmedien). Dies sei an dieser Stelle zu Gunsten einer Untersuchbarkeit in Bezug auf das System Schule vernachlässigt.

Für Emanzipation in der Schule halte ich drei Grundfähigkeiten für zentral: das Erlernen der Gestaltung des Sozialraums Schule, die Vermittlung von „anderen Werten“ sowie das Wissen über Gesellschaft. Meine Grundidee ist, dass durch das Erlernen der Gestaltung von Schule die Kompetenz entwickelt wird, auch an anderen Orten so zu handeln. „Andere Werte“ sind dabei dafür notwendig an diesen Orten zu sozialen, solidarischen und gemeinwohlverträglichen Veränderungen zu kommen. Da die Menschen beim Handeln auch nicht-lokale gesellschaftliche Herausforderungen im Blick behalten müssen, ist zudem das Wissen über Handeln in Gesellschaft bzw. das Wissen über Gesellschaft notwendig.

Dem Verständnis von Emanzipation möchte ich zudem das Element des Erkämpfens von Freiräumen hinzufügen, da auch heute Partizipation nicht von „oben geschenkt wird“, sondern immer wieder eingefordert werden muss (Weiler).

Außerdem möchte ich das Element des Lebens mit Pluralität und Diversität (von Hentig) mitbedacht haben, das für ein demokratisches Zusammenleben wichtig ist. Dieses bezeichne ich als den Einschluss und das Mitdenken aller gesellschaftlichen Akteure.

Unter politischer Emanzipation durch Schule möchte ich daher im Folgenden verstehen: Die Fähigkeit, kleine und große Sozial- und Lebensräume zu gestalten, die folgende Teilkomponenten hat:

- herrschaftskritische Reflexionsfähigkeit von Sozialräumen und Gesellschaft,
- Mit(be)denken der Bedürfnisse bzw. der Einschluss aller gesellschaftlicher Akteure,
- Umgang mit Widerständen gegen Beteiligung.

3.3. Kriterien emanzipatorischer Pädagogik

3.3.1. Übersicht

Aus den vorgestellten theoretischen Inputs ergeben sich für mich folgende zehn Kriterien einer emanzipatorischen Pädagogik. Aus Zeit- und Platzgründen werde ich mich im Verlauf der weiteren Arbeit nur auf die ersten sechs konzentrieren, da sie mir zur Ausprägung der im oben benannten Emanzipationsbegriff enthaltenen Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe als am wichtigsten erscheinen.

Kriterien, die ich im Rahmen der Arbeit weiterverfolgen werde:

- Vermittlung von Werten, die an einer sozialen und gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme orientiert sind, die dabei insbesondere das Wohl *aller auf der Welt lebenden Menschen* in den Blick nimmt,
- Erlernen von Demokratie als Lebens- und Umgangsform,
- eine immer größer werdende Möglichkeit zur Gestaltung des Sozialraums Schule mit der Zielvorstellung einer gegenüber anderen Akteuren der Schule völlig gleichberechtigten Teilhabe,
- Analysefähigkeit zur Kritik und Reflexion der Schule als Vorstufe zur Analyse anderer kleiner Sozialräume,
- Analysefähigkeit zur Kritik und zum Verständnis von Gesellschaft,
- Vermittlung des Impulses, auch außerhalb der Schule Sozialräume (Gesellschaft) zu gestalten (= Pädagogik des Aufbruchs).

Kriterien, die ich nicht weiter untersuchen werde:

- Lernen mit dem Leitbild Selbstbestimmung und Freiwilligkeit und dem Versuch, Benachteiligung auszugleichen,
- Lebensweltorientierung mit expliziter Einbeziehung lebensweltlicher Konflikte,
- Zugang zur Schule: Abbild der Gesellschaft und soziale Inklusion,
- die Freiheit, utopisch zu denken, das Unmögliche zu fordern, zum Träumen und Weiterdenken zu animieren.

3.3.2. Detaillierte Beschreibung der Kriterien

3.3.2.1. Im Rahmen der Arbeit weiterverfolgte Kriterien

1. Vermittlung von Werten, die an sozialer und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme orientiert sind, die dabei insbesondere das Wohl *aller auf der Welt lebenden Menschen* in den Blick nimmt

Ich möchte an dieser Stelle an die Parteinahme Hartmut von Hentigs für Schlechtergestellte auf der Welt anknüpfen. Mir erscheint eine Pädagogik als emanzipatorisch, die nicht mehr nur „nationale“ (Bildungs-)Interessen vermittelt, sondern sich der weltweiten Herausforderung von Fragen der Verteilung von Reichtum, sozialen und ökologischen Fragen stellt. Eine solche Pädagogik solidarisiert sich, ist parteiisch und bereitet das Individuum damit nicht mehr nur auf den Bildungsabschluss, sondern auf eine soziale und gesellschaftliche Verantwortung vor, die das Wohl *aller Menschen* in den Blick nimmt. Sie zeichnet sich aus durch¹⁵:

- Erziehung zum Frieden, Ablehnung von Gewalt und Krieg (von Hentig);
- Vermittlung von Werten wie Gerechtigkeit, Verständigung, Solidarität mit den Schlechtergestellten der Welt (von Hentig);
- Vermittlung von Wissen über soziale, ökologische, (...) Herausforderungen der Menschheit;
- Vermittlung von Gemeinsinn und einem Gefühl für die Aufgaben des Individuums in der Gemeinschaft (von Hentig);
- Erkennen sozialer Aufgaben als Lernziel: Erhaltung des Friedens und der Sozialpflichtigkeit des Eigentums (von Hentig);
- Erziehung zur Toleranz gegenüber Diversität und Pluralität: mit der Vielfalt von Meinungen, Lebenszielen und Lebensformen leben lernen und diese als Stärke bzw. Bereicherung statt als Bedrohung wahrzunehmen (angelehnt an von Hentig).

2. Erlernen von Demokratie als Lebens- und Umgangsform

In Anlehnung an Eikel möchte ich als ersten Teilbereich innerhalb dieses Kriteriums das Erlernen demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Demokratiepädagogik definieren. Dabei soll es wie bei Eikel weniger darum gehen, eigene (repräsentative) demokratische

¹⁵ Habe ich das Kriterium nur mit anderen Worten als von einem der Ursprungsautoren übernommen, so ist dies z.B. mit (von Hentig) gekennzeichnet. Habe ich einen Punkt inhaltlich stärker verändert bzw. ihm eine eigene Prägung gegeben, so steht (angelehnt an ...). Fehlt eine Angabe zum Ursprung, so habe ich diesen Punkt selbst hinzugefügt.

Gremien zu praktizieren, sondern vielmehr den Umgang miteinander zu erlernen, der folgende Dinge beinhalten soll¹⁶:

- Kommunikationsfähigkeiten für das friedliches Miteinander (Eikel);
- Aushandlungskompetenzen, Kooperationsfähigkeiten (Eikel);
- fairer Umgang mit und Schutz von Minderheiten, Akzeptanz, dass Minderheiten ihre Bedürfnisse artikulieren und zur Wirkung kommen können (von Hentig);
- Interagieren in heterogenen Gruppen (Eikel);
- Empathie, Solidarität und aktives Zeigen von Verantwortung (Eikel), z.B. für benachteiligte Menschen;
- eigenständige und verankerte Konfliktlösung, z.B. in Form von Mediation (Eikel).

Als zweiten Teilbereich innerhalb dieses Kriteriums möchte ich das Erlernen von Interessenvertretung definieren. Es geht hier darum zu erlernen, eigene Interessen zu erkennen, zu artikulieren, zu verteidigen und öffentlich einzubringen sowie mit Widerständen umzugehen. Die Möglichkeit dazu soll es durch eigene Entscheidungsprozesse geben sowie durch die Herstellung von (unzensurierter) Öffentlichkeit, z.B. in Form von Schülerzeitungen (in Anlehnung an Weiler, von Hentig, Eikel).

An dieser Stelle möchte ich dem Punkt Interessenvertretung die von Pädagog/innen zu leistende Reflexion von Benachteiligung in Bezug auf Interessenvertretung hinzufügen – dementsprechend die besondere Förderung auch in Meinungsbildungsprozessen von Schüler/innen, die einen besonderen Förderbedarf haben (angedacht bei Weiler und von Hentig).

Als Voraussetzung für Interessenvertretung möchte ich das Erkennen seiner selbst bzw. den Aspekt des Erlernens von Selbstreflexion hinzufügen, der nur bei Weiler indirekt erwähnt wird.

3. Eine immer größer werdende Möglichkeit zur Gestaltung des Sozialraums Schule mit der Zielvorstellung einer gegenüber anderen Akteuren der Schule völlig gleichberechtigten Teilhabe

Ich lehne mich hier an das Konzept der Polis von von Hentig an – die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten. Allerdings unterteilt von Hentig in die Polis der Schüler und die der Schule. Diese Unterscheidung würde ich aufheben und die Schule zum

¹⁶ Bei einigen benannten Kompetenzen kommt es zu Überschneidungen mit an anderer Stelle schon ausgeführten Kompetenzen, da sich diese nicht nur einem Bereich zuordnen lassen.

Gemeinwesen aller machen. Meine Vorstellung dieser Polis ist, dass es unterschiedliche beteiligte Interessensgruppen gibt: Schüler/innen, Lehrer/innen, Verwaltungsmitarbeiter/innen, Sozialarbeiter/innen, ... Ich stelle mir dabei eine selbstverwaltete Schule vor, in der die beteiligten Statusgruppen gleichberechtigt teilhaben und entscheiden.

Die Schüler/innen sind eine dieser Statusgruppen, allerdings eine Statusgruppe, die in ihrer Teilhabe (zunächst) unterstützt werden muss. Die Zielvorstellung ist es dabei, dass ihnen im Rahmen der Selbstverwaltung und Selbstorganisation immer mehr Verantwortung übertragen wird, so dass sie am Ende ihrer Schullaufbahn (vielleicht auch schon früher) genauso teilhaben können (mit allen Rechten und Pflichten) wie alle anderen Akteure der Schule. Es geht dabei also nicht um das Übertragen kleinerer Gestaltungsmomente, sondern um die gleichberechtigte Teilhabe an der Verwaltung und der sozialen Organisation der Schule. Am ehesten lässt sich diese Vorstellung mit Weilers Formulierung der Beteiligung der Schüler/innen an den für sie „relevanten Bereichen“ verstehen – als relevant erachte ich außer der Selbstorganisation der anderen Statusgruppen *alles* in der Schule Stattfindende – Gestaltung des Unterrichts, Auswahl der Lehrer/innen, Zensurengebung, ...

Der Sozialraum Schule muss sich dann durch Folgendes auszeichnen:

- Transparenz und Kommunikation, Zugang zu Informationen und Wissen (Eikel);
- Diskussionsprozesse in gleichberechtigten Entscheidungen (angelehnt an Weiler);
- Aushandlung aller das Zusammenleben betreffenden Regeln und deren Umsetzung, nicht nur in den Klassen (angelehnt an von Hentig);
- Möglichkeit der zunehmenden Verantwortungsübernahme für den Sozialraum Schule (angelehnt an von Hentig);
- Organisation der Schule, so dass immer wieder (Selbst-)Wirksamkeitserfahrungen gemacht werden können, die das Selbstbewusstsein der Schüler/innen aufbauen und so den Grundstein für das Selbstvertrauen legen, auch außerhalb der Schule Veränderungsprozesse anzustoßen (angelehnt an Eikel);
- Vertrauen in die Fähigkeiten von Heranwachsenden, Unterstützung z.B. durch eine hohe Fehlerfreundlichkeit der Schule (Eikel).

4. Analysefähigkeit zur Kritik und Reflexion der Schule als Vorstufe zur Analyse anderer kleiner Sozialräume

Als Zielvorstellung möchte ich in Anlehnung an die von Weiler unter Zitieren von Teschner übernommene Formulierung eines kritischen Gegenübers zur Gesellschaft ein „kritisches Gegenüber der Schule“ formulieren. Die Schule wird dabei als ein Ort von

Interessengegensätzen gesehen (Weiler), was aber nicht heißt, dass es einen beständigen „Kampf“ geben muss, sondern vielmehr Demokratie und Politik (nach von Hentig) praktiziert werden müssen.

Ein kritisches Gegenüber der Schule zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus:

- Erkennen von Gruppendynamiken und Machtverteilung in Gruppen (angelehnt an von Hentig);
- Erkennen und Angehen von Aufgaben und Problemen der eigenen Lebenswelt (Eikel);
- kritisierbare Schule und Lehrer/innen, also Denkbare und Akzeptanz auch grundlegender Kritik (angelehnt an von Hentig und Weiler);
- Reflexion der gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen, also z.B. Organisationsform der Schule, Gesetzgebung;
- Reflexionsfähigkeit des eigenen Sozialisierungsprozesses (Weiler).

5. Analysefähigkeit zur Kritik und zum Verständnis von Gesellschaft

Als Zielvorstellung können hier das kritische Gegenüber zur Gesellschaft (Teschner zitiert nach Weiler) und die Fähigkeit der machtkritischen Reflexion des „Bestehenden“ gelten (angelehnt an Weiler). Ich schließe mich dabei dem von Weiler formulierten Lernziel an: die soziale Objektwelt nicht als etwas definitiv Gegebenes hinzunehmen, „sondern sie in ihrer notwendigen humaneren Veränderbarkeit zu erkennen und zu gestalten“ (Weiler 1973, 159). Durch den Unterricht in der politischen Bildung (oder ähnliche Lernanlässe) sollen also folgende Kompetenzen vermittelt werden:

- Reflexion der Gesellschaft und gesellschaftskritische Analyse (Weiler);
- Wissen über Gesellschaft und große Sozialräume (angelehnt an Weiler);
- Wissen über Macht, Diskriminierung: Rassismus, Geschlechterfragen, d.h. Formen der gesellschaftlich praktizierten Ausgrenzung und Diskriminierung;
- Fähigkeit zum Hinterfragen von Herrschaftsstrukturen (angelehnt an Weiler);
- Wissen über Geschichte, um zu verstehen wie der Ist-Zustand der Gesellschaft zu Stande gekommen ist (angelehnt an Weiler);
- Medienkompetenz und -analyse: Umgang mit neuen und alten Medien – wie funktionieren sie, wie sind sie zu nutzen;
- Probleme demokratischen Handelns analysieren und erkennen können: die Fähigkeit soziale, gesellschaftliche und politische Probleme zu erkennen (Eikel).

6. Vermittlung des Impulses, auch außerhalb der Schule Sozialräume (Gesellschaft) zu gestalten (= Pädagogik des Aufbruchs)

Mir gefällt von Hentigs Wunsch, Anlässe für ein Aufbegehren der Jugend gegen das Bestehende zu geben. Ich möchte diese Erziehung zum Handeln in der Gesellschaft daher als „Pädagogik des Aufbruchs“ bezeichnen – Vermittlung des Impulses, Dinge zu verändern und „anzupacken“. Dies kann in Anlehnung an von Hentig im Betrieb, im Verein, auf der Straße oder im Wohnblock stattfinden. Es geht also um ein „reflektiertes gesellschaftliches Engagement“ (Schmiederer zitiert nach Weiler), dessen Voraussetzung die schon weiter oben ausgeführte Reflexionsfähigkeit ist. Als Merkmale dieser Kompetenz können gelten:

- das Wissen über die Geschichte weltweiter Teilhabebemühungen (angelehnt an Weiler);
- die Fähigkeit, außerschulische Handlungsfelder zu erkennen, z.B. in Form der diskutierten Frage: „Wo können wir außerhalb der Schule was mitgestalten?“.

Als mögliches schon zu praktizierendes Handlungsfeld kommt das von Eikel oben ausgeführte „Service Learning“ in Frage, bei dem sich Jugendliche realen Herausforderungen der Lebenswelt stellen (z.B. Hausaufgabenhilfe organisieren oder beeinträchtigten Menschen helfen). Wichtig erscheint mir hier aber die Anmerkung, dass es sich dabei nicht um die unreflektierte Übernahme von Aufgaben handelt, die der Sozialstaat nicht mehr zu leisten in der Lage ist. Ich empfinde die Erziehung von Menschen zu ehrenamtlichem Engagement als Grauzone. Zum einen halte ich diese Verantwortungsübernahme für das Gemeinwesen für eine wichtige Aufgabe. Zum anderen birgt dies jedoch die Gefahr in sich, zu akzeptieren, dass weiter sozialstaatliche Aufgaben gestrichen und soziale Problemlagen immer mehr individualisiert werden. Das „Service Learning“ sollte daher vorsichtig gehandhabt und vor allem beobachtet werden, ob aus Verantwortungsübernahme in diesem Bereich die Forderung nach der Übernahme von immer noch mehr Aufgaben entsteht, die eben das aktive und eigenständige Gestalten und Weiterdenken verhindert, indem immer mehr „verwaltet“ werden muss, d.h. überhaupt sicher gestellt werden muss, dass alle Aufgaben abgedeckt werden. Bei der Übernahme solcher Aufgaben muss also beachtet werden, dass dies auf Freiwilligkeit basiert und politisch und sozial reflektiert wird.

3.3.2.2. Im Rahmen der Arbeit nicht weiterverfolgte Kriterien

7. Lernen mit dem Leitbild Selbstbestimmung und Freiwilligkeit und dem Versuch,

Benachteiligung auszugleichen

- Abbau von Zugangshürden zum Unterricht durch besondere Förderung für Kinder aus benachteiligten Familien, z.B. Kinder, die z.B. die Mittelschichtssprache so nicht sprechen (von Hentig, Weiler) oder geistige Beeinträchtigungen haben;
- der Versuch, Nachteile auszugleichen, die durch weitere gesellschaftlich gemachte Benachteiligung entstanden sind, z.B. Nachteile durch geschlechtsspezifische Sozialisation;
- Abbau des Leistungsgedankens/der Bewertung in der bekannten Form (Weiler), z.B. Ersetzung durch Lernberichte;
- Lehrer/in als Lernberater/in im Auftrag des Schülers, der Schülerin, d.h. keine klassische Instruktionpädagogik, die Wissen als zu konsumierende Ware behandelt (von Hentig);
- Übertragung von Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen mit der pädagogischen Haltung, die Unterrichtsgestaltung und -inhalte mit den Kindern zusammen zu entwickeln, wobei das Leitbild der selbstorganisierte Unterricht ist (Weiler).

8. Lebensweltorientierung mit expliziter Einbeziehung lebensweltlicher Konflikte

Hartmut von Hentig formuliert, dass die Schule zum Lebensort werden müsse, da für die meisten Schüler/innen dies ohnehin einer der beiden Orte sei, an denen sie sich am meisten aufhalten. Ich schließe mich dem an – die Schule muss (durch ihre Gestaltung) ein Ort zum Wohlfühlen und nicht nur auf das vor allem formale Lernen ausgerichtet sein. Sie muss mit von Hentigs Worten gesprochen, „das Leben zulassen“ (von Hentig 1993, 215). Der Mensch muss in seiner Ganzheit wahrgenommen werden, d.h. nicht nur als Empfänger von Botschaften, sondern als Individuum, das andere Interessen hat als nur dem in der Schule zu bestehen (in Anlehnung an von Hentig). Dadurch kommt eine weitere große Herausforderung auf die Schule zu: das Aufnehmen und Bearbeiten tatsächlicher lebensweltlicher Probleme, die nicht der Schule entspringen.

Dass auch die Schule hier nur einen begrenzten Einfluss hat, ist offensichtlich. Sie könnte aber wesentlich stärker Partei ergreifen bei diesen Konflikten und Probleme der Schüler/innen nicht als individuelle, von ihnen selbst zu lösende Probleme behandeln, sondern als „von der Gesellschaft gemacht“, und sie auch so bezeichnen bzw. behandeln.

9. Zugang zur Schule: Abbild der Gesellschaft und soziale Inklusion

Schule sollte gesellschaftliche Ungleichheit und Segregation nicht unterstützen, indem die Kinder unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen (egal, ob nach kulturellen, sozialen, ethnischen Gesichtspunkten oder Behinderung/keine Behinderung) auf unterschiedliche Schulen gehen. Dieser Punkt ist in der von mir behandelten Literatur nur bei von Hentig durch das Plädoyer für eine Gesamtschule, d.h. eine Schule für alle, angelegt. Die Gesamtschule löst aber die mittlerweile die wie in Berlin-Kreuzberg vorhandene Situation eines Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund von 90 % in den Schulen nicht. Der Punkt Zugang zur Schule sei an dieser Stelle hauptsächlich *benannt*. Ich unternehme hier nicht den Versuch, die angerissene Thematik zu bearbeiten: Zum einen ist die dafür die von mir verwendete Literatur nicht geeignet, zum anderen würde es noch einmal eine ganz andere Fragestellung aufwerfen. In Bezug auf emanzipatorische Pädagogik erscheint mir dieser Punkt aber als sehr wichtig, weshalb ich ihn hier mit aufführe, obwohl ich ihn nicht weiter verfolgen werde.

10. Die Freiheit, utopisch zu denken, das Unmögliche zu fordern, zum Träumen und Weiterdenken zu animieren

Dieser Punkt ist eine zugespitzte Weiterführung der oben schon erwähnten „Pädagogik des Aufbruchs“. Er entspringt meinem subjektiven Erleben von Schule, Universität und Zeitgeist in der Zeit nach Beginn der Globalisierung (und ist damit in der hier von mir eingeführten Form nicht wissenschaftlich!). Kinder können träumen. Doch Jugendliche und junge Erwachsene scheinen die Fähigkeit zu verlieren zu träumen, Visionen zu stricken, utopisch zu sein und das Unmögliche zu fordern und anzustreben. Die Zeit, in der wir leben, setzt Menschen immer mehr unter (ökonomischen) Druck, der sie vergessen lässt, dass man weiterdenken kann. Doch genau dieses Weiterdenken kann Energien freisetzen, zu neuen Ideen und Innovationen führen.

Der von mir hier eingeführte Punkt ist der Appell an Pädagogen und Pädagoginnen, ein Quantum Utopie mehr zu vermitteln und den Auftrag der Schule nicht nur in der Vorbereitung auf die Realität zu sehen – gesellschaftliche Veränderung muss zunächst er- und gedacht werden. Doch wer erlaubt sich das noch?

4. Analyse der Schulkonzepte an Hand der Kriterien emanzipatorischer Pädagogik

4.1. Die Netzwerk-Schule (Berlin)

4.1.1. Einführung

Im Folgenden sei die Netzwerk-Schule in Berlin als Beispiel einer Demokratischen Schule vorgestellt. Dazu werde ich nacheinander erst allgemein in die Demokratischen Bildung einführen, dann die Schule kurz vorstellen, die politischen Aspekte ihrer Pädagogik herausarbeiten, um dann mit Hilfe der im vorhergehenden Kapitel erarbeiteten Kriterien zu einer Einschätzung zu gelangen, inwiefern ihre Pädagogik als emanzipatorisch gelten kann.

Deutschsprachige Literatur zu Demokratischer Bildung ist noch dünn gesät und bezieht sich hauptsächlich auf sogenannte „Sudbury-Schulen“, einen Untertyp Demokratischer Schulen. Daher sind auch die Quellen sehr knapp. Ich werde mich daher bei der hier folgenden Darstellung der Schule hauptsächlich auf folgende Quellen beziehen: „Keine Hausaufgaben und den ganzen Tag Pause. Wie es Bildung in Freiheit und Demokratie geben kann“ von Jerry Mintz, Auszüge der Zeitschrift „unerzogen“, das Konzept der Netzwerk-Schule sowie deren Internetseite.

4.1.2. Was ist Demokratische Bildung?

Der Begriff selbst ist relativ jung und wurde von Yaakov Hecht¹⁷ Anfang der 90er-Jahre eingeführt (vgl. Gribble 2009, 11). Die Vertreter/innen Demokratischer Bildung organisieren sich durch das „International Democratic Network“, das seit 1993 ein jährlich stattfindendes Treffen veranstaltet, die IDEC – „International Democratic Education Conference“ (vgl. IDEN 2012, IDEC).

Die älteste Demokratische Schule ist die von A. S. Neill 1924 gegründete Schule „Summerhill“ in England (vgl. Gribble 2000, 13). Weltweit gab es 2012 ca. hundert demokratische Schulen, die meisten davon in den USA (vgl. Education Revolution 2012,

¹⁷ Hecht gründete 1987 in Hadera die erste demokratische Schule in Israel und war 1995-2010 Leiter des Instituts für Demokratische Bildung Israels (vgl. YaacovHecht 2012, About Yaacov).

List of democraticschools). In Deutschland sind es je nach Zählweise¹⁸ sechs¹⁹ (vgl. Sudbury München 2012, Demokratische Schulen in Deutschland).

Die Teilnehmer/innen der IDEC 2005 verfassten folgende Resolution: „Wir glauben, dass – wo immer es um Bildung geht – junge Menschen das Recht haben, individuell zu entscheiden, was, wie, wo, wann und mit wem sie lernen; gleichberechtigt an Entscheidungen darüber beteiligt zu sein, wie ihre Organisationen – insbesondere ihre Schulen – geführt werden; ob Regeln und Sanktionen nötig sind und gegebenenfalls welche.“ (IDEC 2005, Resolution der IDEC 2005).

Hieraus lassen sich die drei Grundbegriffe des Demokratischen Lernens erkennen: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Freiwilligkeit in Bezug auf das Lernen. An Demokratischen Schulen besteht die Aufgabe der Lehrer/innen darin, den Kindern bei der Beantwortung ihrer Fragen und bei der immer eigenständigeren Erfüllung ihrer Bedürfnisse zu helfen (vgl. Mintz 2008, 32).

Zu den Merkmalen der Demokratischen Bildung gehört außerdem die politische Neutralität der Organe der Schule, d.h. aber nicht zwangsläufig auch die ihrer Mitglieder (vgl. Graner 2009, 21). Demokratie wird dabei so verstanden, dass bei Entscheidungen, die alle betreffen, alle beteiligt sind. Entscheidungen, die nur eine Person betreffen, werden nur von dieser einen Person getroffen, solange nicht auch andere davon betroffen sind (vgl. Mintz 2008, 15). Für die meisten Demokratischen Schulen gilt: beteiligt an den Entscheidungen der Schule sind die direkt Betroffenen, d.h. Schüler/innen und Mitarbeiter/innen²⁰. Im Zentrum einer Demokratischen Schule steht eine demokratische Versammlung (vgl. ebenda, 15ff.). Mintz betont, dass es wichtig ist, transparent und genau zu klären, was diese Versammlung zu entscheiden hat und was nicht. Wird dies nicht getan, so kann dies den gesamten Demokratieprozess unterlaufen (vgl. ebenda, 23). Mintz beschreibt aus seiner Erfahrung in einem Jugendclub, der ebenfalls in Teilbereichen nach

¹⁸ Über die genaue Abgrenzung, wann genau eine Schule als Demokratische Schule zu bezeichnen ist, herrscht Uneinigkeit. Die Initiatoren/innen der Webseite EducationRevolution.org zählen z. B. 10 in Deutschland (vgl. EducationRevolution 2012, List of democratic schools). Ich schließe mich der Zählweise sechs an, da bei den genannten 10 u.a. die Freie Schule am Mauerpark genannt wird, die aus meiner eigenen Erfahrung (ein Praktikum) keine Demokratische Schule ist.

¹⁹ Das sind: Neue Schule Hamburg, Kapriole Freiburg, Netzwerk-Schule Berlin, Demokratische Schule X (Berlin), Ting Schule (Berlin) sowie Freie Schule Leipzig.

²⁰ An demokratischen Schulen wird häufig anstatt des Begriffs Lehrer/innen der Begriff Mitarbeiter/innen verwendet.

demokratischen Verfahren organisiert war, dass als die beteiligten Kinder erkannten, dass ihre Entscheidungen ohne Ausnahme umgesetzt wurden, die Versammlungen vielschichtiger und philosophischer wurden und dass die Kinder großes Vertrauen in die Versammlung entwickelten (vgl. ebenda, 24). Über die Organisation der Versammlungen an der Schule, die er selbst mitgründete²¹, sagt er: „Wir verwandten eine Menge Zeit für Versammlungen auf, aber meiner Ansicht nach stellte der Ablauf der Versammlungen den wichtigsten Bildungsprozess überhaupt in der Schule dar“ (ebenda, 45). Er begründet dies damit, dass zum einen alle möglichen Themen, die das Leben zu bieten hat, auf diesen Treffen besprochen wurden und zum anderen ein großer Wortschatz und logisches Denken entwickelt werden mussten, um teilhaben zu können (vgl. ebenda). An anderer Stelle beschreibt er, dass Demokratische Schulen ihre Versammlungen nutzten, um „Verständigung zu lehren“ (ebenda, 31) – einander wirklich zuzuhören und aufzunehmen, was ein anderer Mensch zu sagen hat, verändert die Beziehung zwischen diesen beiden Menschen (vgl. ebenda). Die Teilnahme an der Schulversammlung ist dabei nicht verpflichtend, sondern ein Recht. Entscheidungen werden durch Mehrheiten gefällt. Nach einer Entscheidung wird aber zumindest an Mintz' Schule die Minderheit noch einmal gefragt, ob sie damit leben könne (vgl. ebenda, 43f.).

4.1.3. Kurzportrait

Im Konzept heißt es: Die Netzwerk-Schule „wird die Ideen der Demokratischen Bildung in Form einer *Demokratischen Schule* umsetzen. Als *Gemeinschaftsschule*²² wird sie einen *offenen Ganztagsbetrieb* anbieten. Sie wird sich um die *Integration von Kindern mit Behinderungen* bemühen und als *sozialraumorientierte Stadtteilschule* mit Jugendhilfe, Kultureinrichtungen und lokalen Unternehmen kooperieren.“ (Netzwerk-Schule 2007, 10).

Die Netzwerk-Schule wurde 2008 in Berlin-Friedrichshain eröffnet. Da die Schule sukzessive aufgebaut wird, d.h. jedes Jahr Kinder nachrücken, hat sie die volle Stärke von angestrebten 150 Kindern noch nicht erreicht (vgl. Netzwerk-Schule 2012a, Daten & Fakten). Nach Beendigung des Aufbaus soll die Netzwerk-Schule die Jahrgangsstufen 1-10 umfassen. Der darauf folgende Aufbau einer Sekundarstufe II (Klasse 11-13) ist geplant (vgl. Netzwerk-Schule 2007, 11). Für das Lernen sind die Zeiten 10-13 Uhr sowie 14-16

²¹ Shaker Mountain in England.

²² Schulform, bei der Kinder auch nach dem Grundschulalter gemeinsam beschult werden.

Uhr vorgesehen. Je nach Interessenlage des Kindes wird ein eigener Stundenplan mit Kursen oder Projekten festgelegt (vgl. ebenda, 38ff.).

Da die Netzwerk-Schule staatlich noch nicht anerkannt ist, vergibt sie Abschlüsse gegenwärtig nicht selbst, sondern bereitet auf eine externe Prüfung vor, mit der der Zugang zur gymnasialen Oberstufe möglich ist sowie der Realschulabschluss erworben werden kann (vgl. ebenda, 29). Desweiteren heißt es: „Wir legen Wert auf die repräsentative Zusammensetzung der Schülerschaft, d.h. das wohnortnahe Umfeld der Schule soll sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft widerspiegeln“ (ebenda, 12). Finanziert wird die Schule durch ein Schulgeld in Höhe von 175 Euro, zu dem ein einkommensabhängiges Hortgeld hinzukommt (vgl. Netzwerk-Schule 2012a, Daten & Fakten).

4.1.4. Die politische Dimension der Netzwerkschulpädagogik

Der an der Schule vertretene Wertekontext

Die Netzwerk-Schule bezieht sich auf die Leitbilder der Demokratischen Bildung – Mitbestimmung und Selbstbestimmung (vgl. Netzwerk-Schule 2007, 20). Lernen findet daher freiwillig statt – die Schüler/innen entscheiden individuell, was sie wann mit wem lernen wollen (vgl. ebenda, 10). Lernen findet altersübergreifend statt, da sich Lerngruppen nach den sozialen und fachlichen Interessen der Schüler/innen, nicht nach dem Alter zusammensetzen (vgl. ebenda, 17).

Als Leitgedanke der Schule wird die Partizipation von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben (vgl. ebenda, 5). Im Konzept werden zahlreiche Wertvorstellungen, die den Wertekontext der Schule umreißen, erwähnt (alle ebenda, 3):

- Grundrechte und Demokratie: Freiheit, Demokratie, Menschenrechte;
- Kinderrechte und Mitbestimmung: Recht auf Selbstbestimmung des Lernens und Organisation der Schule;
- Teilhabe und Mitwirkung: Partizipation, Selbstwirksamkeits- und Kooperationserfahrungen der Schüler/innen, Mitarbeiter/innen und sonstigen Beteiligten sollen unterstützt werden;
- Pluralismus und Heterogenität: Differenz wird anerkannt, Pluralismus der Begabungen und Fähigkeiten wird begrüßt, Heterogenität als Reichtum aufgefasst;
- Mitmenschlichkeit und Gemeinsinn: Förderung gewaltfreier Konfliktlösungen,

Förderung von Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwesen durch die demokratischen Strukturen der Schule.

Die Schule orientiert sich also in hohem Maße an humanistischen Werten.

Die Schulversammlung

Die Netzwerk-Schule ist in ihrer Organisationsform selbst eine Demokratie. Dabei werden fast alle Aufgaben des Gemeinwesens Schule auf die Schulversammlung übertragen. Dazu heißt es: „Die Schulversammlung ist das beschlussfassende Gremium der Schule. Sie trifft sich mindestens einmal pro Woche und besteht aus allen Schülern, Lehrern und den anderen, an der Schule tätigen Mitarbeitern“ (Netzwerk-Schule 2007, 15). Weiter heißt es, dass „wesentliche, den Schulalltag betreffende Entscheidungen in der Schulversammlung getroffen werden“ sowie dass die Idee Demokratischer Bildung dadurch umgesetzt wird, dass „Lehrer, Mitarbeiter und Schüler grundsätzlich gleichberechtigt sind“ (ebenda, 10). Die besondere Rolle der Mitarbeiter/innen²³ und Lehrer/innen spiegelt sich in deren zusätzlichen Pflichten²⁴ wider (vgl. ebenda, 11). Die Schulversammlung entscheidet meist mit einfacher, bei besonders wichtigen Entscheidungen mit qualifizierter Mehrheit. Sie entscheidet beispielsweise über die Regeln des Zusammenlebens, die laufenden Ausgaben, die Aufnahme neuer Schüler/innen und sogar über die Einstellung von neuem Personal. Zudem verfügt sie über spezielle Verfahrensregeln, die übereilte Entscheidungen verhindern sollen (vgl. ebenda, 15). Als allgemeine Bildungsziele (die sich hier jedoch gut auf die Schulversammlung beziehen lassen) benennt das Konzept das Ausprägen einer eigenen Meinung, diese zu vertreten und ggf. zu korrigieren lernen, kritisches Denken zu trainieren sowie sich in Toleranz zu üben und mit unterschiedlichen Standpunkten umgehen zu können (vgl. ebenda, 9).

Positiv fällt in Bezug auf Versammlungen die Reflexion von Benachteiligung auf – die Verfasser/innen gehen auf Grund der formalen Gleichberechtigung der Schüler/innen in der Schulversammlung nicht auch davon aus, dass dies allein schon gleiche Teilhabe ermöglichen würde. Ihnen ist das Vorhandensein von Informationsvorsprüngen, Unterschieden in der Redegewandtheit, des Selbstbewusstseins, der Diskussionsmethoden

²³ Die Begriffe Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen werden im Konzept uneinheitlich verwendet – mit Mitarbeiter/innen sind teilweise auch Lehrer/innen gemeint. Das Konzept verzichtet ab einer gewissen Stelle auf die Unterscheidung in Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen, da das Mitarbeiterteam multiprofessionell sein soll und nicht nur aus Lehrer/innen besteht (vgl. Netzwerk-Schule 2007, 31).

²⁴ z.B. die Lernprozesse der Kinder zu unterstützen oder die Aufsichtspflicht auszuüben.

usw. bekannt. Um dem entgegen zu treten, wollen sie ein „öffentliches Bewusstsein über diese Zusammenhänge“ ständig wach halten (ebenda, 35). Sie schreiben: „In Analogie zur Meinungs- und Pressefreiheit einer demokratischen Gesellschaft steht jedem Schüler und Mitarbeiter das ausdrückliche Recht zu, entsprechende Beobachtungen und Vorkommnisse publik zu machen“ (ebenda).

Weitere Organe der Schuldemokratie

Die Organe der Schuldemokratie beschränken sich nicht auf die Schulversammlung selbst – sie kann einzelne Aufgaben an einzelne Mitglieder, kleine Gruppen, Komitees und Arbeitsgruppen delegieren. Diese bilden dann eine Form von Exekutive. Als Beispiele werden Komitees für Raumgestaltung, Öffentlichkeitsarbeit oder PCs genannt. Diese Komitees bleiben jedoch grundsätzlich der Schulversammlung rechenschaftspflichtig (vgl. ebenda, 16). Ein besonderes Komitee ist das Rechtskomitee. Das Rechtskomitee ist für die Durchsetzung der von der Gemeinschaft beschlossenen Regeln zuständig. Es arbeitet nach rechtsstaatlichen Grundsätzen wie z.B. der Unschuldsvermutung. Das Rechtskomitee soll Einzelnen durch seine Anrufung bei Regelverstößen die Möglichkeit geben, zu ihrem Recht zu kommen, d.h. sich gegen Fehlverhalten anderer zu wehren. Es wird als ein Instrument der Konfliktlösung begriffen, wobei auch andere, wie eine Mediation, nicht ausgeschlossen werden (vgl. ebenda, 16). Zum Rechtskomitee wird im Konzept ausdrücklich noch einmal die Gleichberechtigung von Mitarbeiter/innen und Schüler/innen betont: „Ausdrücklich hervorheben möchten wir, dass gemäß dem demokratischen Grundsatz der Gleichberechtigung sich auch Lehrer und Mitarbeiter vor diesem Komitee rechtfertigen müssen und gegebenenfalls Sanktionen²⁵ erhalten können.“ (ebenda, 37).

Nicht alle Entscheidungen werden jedoch von der Schulversammlung getroffen.

Halbjährlich kommt die sog. Vollversammlung zusammen. In der Vollversammlung sind Eltern und Trägerverein vertreten. Sie trifft z.B. die Entscheidung über den Haushalt der Schule (vgl. Netzwerk-Schule 2012b, Worüber entscheidet die Schulversammlung nicht?).

Eine Sonderfunktion hat der gewählte²⁶ Schulleiter, die Schulleiterin, der/die ein/e

²⁵ Um welche Sanktionen es sich dabei handelt, wird im Konzept jedoch nicht genauer ausgeführt.

²⁶ Im Konzept wird nicht erwähnt, wer ihn/sie wählt. Da die Rechenschaftspflicht jedoch bei der Schulversammlung liegt, ist anzunehmen, dass er/sie auch von der Schulversammlung gewählt wird, zumal diese ja auch über die Einstellung von Mitarbeiter/innen entscheidet.

Mitarbeiter/in ist. Er/sie kann dringende Entscheidungen treffen, überwacht die Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften und vertritt die Schule nach außen, bleibt jedoch der Schulversammlung rechenschaftspflichtig (vgl. Netzwerk-Schule 2007, 33).

Das Verhältnis zur Umgebung und Gesellschaft

Die Netzwerk-Schule sieht einen ihrer Schwerpunkte in der Verankerung und Vernetzung im Stadtteil (vgl. Netzwerk-Schule 2007, 5). Sie betrachtet die unterschiedlichen Facetten ihrer Umgebung als Bildungsanlässe. Es soll zu einer Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe, öffentlichen Einrichtungen sowie lokalen Betrieben kommen, um z.B. Praktika abzuleisten (vgl. ebenda, 13f.).

Darüberhinaus will die Schule durch ihre Struktur und das Erlernen demokratischer Grundwerte „einen Beitrag zur Stärkung und Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft leisten und ein demokratisch-humanistisches Menschen- und Gesellschaftsbild fördern“ (ebenda, 11). An anderer Stelle heißt es: „Die Netzwerk-Schule bereitet die Schüler auf das Leben in einer Demokratie vor. Sie lernen demokratische Verfahrensweisen kennen und entwickeln ein Verständnis für die Mechanismen politischer Entscheidungsprozesse“ (ebenda, 9). Es wird zwar nicht näher ausgeführt, wie die Schüler/innen (später) selbst in gesellschaftlichen Zusammenhängen agieren sollen, trotzdem ist aber die Rede davon, dass die Schule Schüler/innen befähigt, „für die Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen“ (ebenda, 8). So wird als Ziel formuliert, nicht nur teilzuhaben, sondern „sich aktiv an gesellschaftlichen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen“ (ebenda, 9).

Die Schule sieht sich also offensichtlich als Wegbereiter für eine aktive Verantwortungsübernahme in demokratischen Prozessen, ohne diese jedoch zu konkretisieren, d.h. ob damit z.B. Bürgerbeteiligungsverfahren oder Teilhabe in Form von Wahlen gemeint ist.

4.1.5. Resümee

Die Netzwerk-Schule ist eine nach den Prinzipien „Demokratischer Bildung“ arbeitende Schule. Dies bedeutet freiwilliges Lernen, Selbstbestimmung in Bezug auf eigene Belange sowie Mitbestimmung in Bezug auf Dinge, die einen gemeinschaftlich mit anderen

betreffen. Sie soll nach beendetem Aufbau 150 Schüler/innen aufnehmen und von der 1. bis zur 10. Klasse gehen. Sie ist als Gemeinschaftsschule konzipiert, die sich dem sozialen Nahraum (Betriebe, Jugendeinrichtungen, ...) öffnen will. Die Lehrer/innen fungieren als Lernbegleiter/innen. Gelernt wird altersgemischt. Im Zentrum der Netzwerk-Schule steht die Schulversammlung. Hier werden fast alle die Schule insgesamt betreffenden Entscheidungen getroffen. Die Schulversammlung kann Aufgaben an Komitees und Arbeitsgruppen abgeben. An der Schulversammlung teilnahmeberechtigt sind Schüler/innen sowie Mitarbeiter/innen und Lehrer/innen. Die Schüler/innen sind den anderen Teilnehmern der Schulversammlung formal gleichgestellt. Dadurch wird der Leitgedanke der Schule verwirklicht – die Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Der Wertekanon der Schule lässt sich wie folgt beschreiben: Grundrechte und Demokratie, Kinderrechte und Mitbestimmung, Teilhabe und Mitwirkung, Pluralismus und Heterogenität, Mitmenschlichkeit und Gemeinsinn. Die Netzwerk-Schule sieht eins ihrer Bildungsziele in der Vorbereitung der Schüler/innen auf das Leben in einer Demokratie und auf die aktive Teilhabe an dieser.

4.1.6. Reflexion an Hand der Kriterien emanzipatorischer Pädagogik

1. Vermittlung von Werten, die an sozialer und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme orientiert sind (...)

Die Netzwerk-Schule orientiert sich an für eine soziale und humane Gesellschaft wünschenswerten Werten: Demokratie, Freiheit, Menschenrechte, Freiwilligkeit, Pluralismus, Bekenntnis zur Diversität, Gemeinsinn, Gleichberechtigung, Mitmenschlichkeit. Daraus wird eine notwendige Verantwortungsübernahme für das Gemeinwesen abgeleitet. Diese Werte erscheinen mir jedoch nur auf „nationale“ Gemeinwesensinteressen bezogen zu werden, denn sie lassen den Bezug zu weltweiten sozialen Herausforderungen und Solidarität mit Schlechtergestellten auf der Welt vermissen - es fehlt also das parteinehmende Moment.

Bewertung: Das Wertekriterium wird damit nur teilweise erfüllt – zwar werden sehr wünschenswerte und humane Werte formuliert, eine Parteinahme für Schlechtergestellte, d.h. ein politisches Moment der vertretenden Pädagogik, unterbleibt aber.

2. Erlernen von Demokratie als Lebens- und Umgangsform

Die Organisation der Netzwerk-Schule fußt auf dem Erlernen demokratischer Kompetenzen. Durch die weitgehende Einbindung der Schüler/innen in Arbeitsgruppen und Schulversammlung und die tatsächliche Verantwortungsübernahme werden in jedem Fall wichtige Kommunikations-, Aushandlungs- und Kooperationskompetenzen entwickelt. Zudem müssen die Schüler/innen lernen, eigene Bedürfnisse und Wünsche zu artikulieren, um teilhaben zu können. Auch an der Lösung von Konflikten sind die Schüler/innen durch das Rechtskomitee und die Schulversammlung beteiligt. Der Umgang mit Minderheiten in der Schulversammlung sowie das Interagieren in heterogenen Gruppen werden erlernt. Etwas verwunderlich ist jedoch, dass, obwohl es zu einer Reflexion der unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder sich einzubringen kommt, daraus nicht die Aufgabe für Pädagog/innen abgeleitet wird, unterstützend zu wirken. Das von mir Gelesene wirkt auf mich so, als dass das Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder so groß ist, dass sie nicht gesondert bei der Teilhabe unterstützt werden müssen.

Bewertung: Das Kriterium „Erlernen von Demokratie als Lebens- und Umgangsform“ ist in weitem Maße erfüllt.

3. Eine immer größer werdende Möglichkeit zur Gestaltung des Sozialraums Schule (...)

Die Partizipation von Schüler/innen an der Gestaltung des Sozialraums geht sehr weit. Schüler/innen sind formal völlig gleichberechtigt in der Schulversammlung, AGs und Komitees vertreten, bilden sogar zwangsläufig die Mehrheit im wichtigsten beschlussfassenden Gremium: der Schulversammlung. Es handelt sich hier um eine Polis aller an der Schule Beteiligten, nicht nur der Schüler/innen. Die Schule selbst ist als Demokratie organisiert. Zudem wird Wert auf Transparenz und klare Verfahrensregeln für Versammlungen sowie auf Klarheit der Aufgaben gelegt (Mintz), was eine wesentliche Voraussetzung für die Ermöglichung von Teilhabe ist. Die Organisation der Gesamtstruktur Schule ist von Vertrauen in die Fähigkeiten Heranwachsender geprägt.

Bewertung: Das Kriterium ist in Gänze erfüllt; das Vertrauen in die Fähigkeiten von Kindern geht sogar so weit, dass die von mir angedachte Differenzierung nach Alter nicht zur Anwendung kommt.

4. Analysefähigkeit zur Kritik und Reflexion der Schule (...)

Die Fähigkeit, die Schule als Sozialraum reflektieren zu lernen, wird nirgendwo explizit

thematisiert. Doch durch den beschriebenen Ablauf der Schulversammlungen erscheint es als implizite, daher gar nicht bewusst benannte Grundlagenfähigkeit für die Teilhabe an der Schulversammlung. Es kommt jedoch vermutlich weniger zu dem von mir formulierten „kritischen“ Gegenüber zum eigenen Sozialraum. Das „kritisch“ bezog sich bei der Aufstellung der Kriterien auf wenig stattgegebene Partizipation innerhalb eines Sozialraums. Diese ist hier jedoch in starkem Maße gegeben – auch die Kritisierbarkeit von Mitarbeiter/innen, die sich in gleicher Weise vor Schulversammlung und Komitees rechtfertigen müssen. Eine „kritische“ Distanz zum Sozialraum ist vielleicht dennoch wünschenswert, um Prozesse besser beurteilen zu können. Inwiefern sie sich an der Schule herstellen lässt, bleibt unklar. Ebenfalls im Konzept nicht mit genannt ist das Erkennen von Machtverteilung und Gruppendynamiken, was bei mir den Eindruck hervorruft, dass deren Reflexion nicht vorgesehen ist.

Bewertung: Obwohl unklar bleibt, ob Schüler/innen befähigt werden, eine „kritische“ Distanz zur Schule aufzubauen und die Reflexion von Machtverhältnissen nicht mit bedacht wird, erscheint mir das Kriterium „Analysefähigkeit zur Reflexion kleiner Sozialräume“ weitestgehend erfüllt, da die Teilhabe an einem Sozialraum, der wie demokratische Schulen organisiert ist, sonst nicht möglich wäre.

5. Analysefähigkeit zur Kritik und zum Verständnis von Gesellschaft

Das Konzept verweist zwar darauf, dass an Hand der Verfahrensweisen innerhalb der Schule ein „Verständnis für die Mechanismen politischer Entscheidungsprozesse“ erlernt wird, beim vorliegenden Kriterium geht es aber eigentlich um die Ausprägung konkreten historischen Wissens sowie einer (macht-) kritischen Gesellschaftsanalyse. Es lässt sich nicht ausschließen, dass diese in höheren Jahrgängen durch gute Pädagog/innen vermittelt werden kann, scheint aber nicht explizit als Bildungsziel mitbedacht.

Bewertung: Das Kriterium wird nicht erfüllt.

6. Vermittlung des Impulses, auch außerhalb der Schule Sozialräume (Gesellschaft) zu gestalten (= Pädagogik des Aufbruchs)

Das Thematisieren von Handlungsfeldern außerhalb der Schule bzw. die Vermittlung dessen, dass auch Dinge außerhalb der Schule veränderbar sind, scheint konzeptionell nicht mit angelegt zu sein. Zwar will die Schule stadtteilorientiert arbeiten, so dass die Schüler/innen einen Bezug zum Nahraum bekommen, inwiefern diese Handlungsfelder

aber unter einem veränderbaren Aspekt betrachtet werden, bleibt unklar. Allerdings stellt sich an dieser Stelle auch die Frage, ob ein Bewusstsein über die Veränderbarkeit eines Ortes sich nicht vielleicht auch erst dann einstellt, wenn die Betroffenen wirklich in einem anderen Sozialraum agieren und sich dann durch die eigene Erfahrung mit der Schule (dass Dinge dort änderbar sind) dessen bewusst werden, dass dies auch anderswo möglich ist. Für die Beurteilung dieses Kriteriums sei an dieser Stelle ein kurzer Exkurs zu Jerry Mintz eingefügt:

Exkurs:

Er beschreibt, dass Kinder, die eine Weile an einer demokratischen Schule waren, sich gut in Strukturen zurechtfinden, die autoritärer organisiert sind als eine demokratische Schule. Er argumentiert, dass diese Kinder durch die dauerhafte Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen, erkennen wer sie selbst sind, und sich ihrer eigenen Ansichten bewusst werden. Sie liefen daher weniger Gefahr, „ihre Identität zu verlieren“, und betrachteten die autoritäre Situation eher als „Spiel“ (Mintz 2008, 27). Er zitiert ein Kind, das nach einiger Zeit von der Regelschule wiederkam, mit den Worten: „Mensch, das ist so einfach. Man muss einfach nur das tun, was von einem verlangt wird.“ (Unbekannt zitiert nach Mintz 2008, 27). Er spricht davon, dass diese Kinder „die autoritären²⁷ Systeme für ihre eigene Zwecke nutzen“ (ebenda).

Das oben zitierte Kind scheint es als einfach zu betrachten, einmal nicht entscheiden zu müssen, sondern lediglich auszuführen. Daraus lässt sich in jedem Fall eine Distanz zum Sozialraum ablesen; das Kind scheint sich der andersartigen Organisationsform durchaus bewusst zu sein und setzt diese sogar für sich ein. Eine Analysefähigkeit für ein Handeln und das Empfinden von autoritären Strukturen ist somit gegeben. Aus dem Zitierten lässt sich jedoch nicht herausarbeiten, inwiefern Kinder auch die Initiative ergreifen, autoritäre Strukturen zu ändern, wenn sie ihnen doch nicht mehr als hilfreich erscheinen.

Auch im Konzept der Netzwerk-Schule wird zwar erwähnt, dass ein Beitrag zur Stärkung und Entwicklung der Gesellschaft geleistet wird (vgl. Netzwerk-Schule 2007, 11) und dass Schüler/innen Verantwortung für die Gesellschaft übernehmen und aktiv an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilhaben. Inwiefern es sich dabei aber um ein

²⁷ Gemeint sind Sozialräume, die auf hierarchischen, nicht-partizipativen Strukturen basieren. Als weiteres Beispiel benennt er Kinder, die auch in der Armee gut zu rechkamen, was ihm allerdings schon wieder Kopfzerbrechen bereitete.

veränderndes Moment, d.h. um das Bewusstsein, etwas zum Positiven zu verändern, handelt oder aber um ein Engagement, das Bestehende zu kritisieren und auch eine Änderung anzugehen, bleibt unklar.

Bewertung: Es ist wahrscheinlich, dass Schüler/innen einer demokratischen Schule auch an anderen Orten ein Bewusstsein für die Strukturen des jeweiligen Ortes entwickeln.

Inwiefern daraus aber ein aktiver Handlungsimpuls entsteht, bleibt unklar. Das Kriterium ist damit ungenügend erfüllt.

4.1.7. Schlussbewertung

Aus der Reflexion der Kriterien ergibt sich folgendes Raster an Kriterien:

Kriterium	Erfüllt?
Vermittlung von Werten, die an sozialer und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme orientiert sind (...)	Teilweise, die Parteinahme für Schlechtergestellte fehlt.
Erlernen von Demokratie als Lebens- und Umgangsform	Erfüllt.
Eine immer größer werdende Möglichkeit zur Gestaltung des Sozialraums Schule (...)	Erfüllt.
Analysefähigkeit zur Kritik und Reflexion der Schule (...)	Erfüllt.
Analysefähigkeit zur Kritik und zum Verständnis von Gesellschaft	Nicht erfüllt, da Machtkritik und Gesellschaftsanalyse nicht explizit bedacht worden sind.
Vermittlung des Impulses, auch außerhalb der Schule Sozialräume (Gesellschaft) zu gestalten	Ungenügend erfüllt.

Die Mitgestaltung des Sozialraums durch Kinder und Jugendliche kann als vorbildlich gelten. Die Netzwerk-Schule überträgt wesentliche und verantwortungsvolle Aufgaben an Kinder und Jugendliche. Auch das Erlernen von Demokratiekompetenzen sticht positiv hervor. Allerdings ist der an der Netzwerk-Schule vertretene Pädagogikansatz scheinbar²⁸ politisch neutral. Er erklärt es nicht zu seiner Aufgabe, ein Gesellschaftsbild zu vermitteln,

²⁸ Ich schließe mich der Argumentation diverser Autoren, wie z.B. Paulo Freire in „Pädagogik der Unterdrückten“ an, dass Pädagogik nur scheinbar neutral sein kann. Eine Pädagogik, die sich selbst nicht politisch einordnet, vertritt indirekt die vorhandenen gesellschaftlichen Werte.

bei dem es um Solidarität bzw. Parteinahme für schlechter gestellte Menschen sowohl im eigenen Land als auch weltweit geht. Es scheint so, dass der „Blick über den Tellerrand“ nicht gewagt wird und damit Herausforderungen, die z.B. Fragen nach weltweiter Gerechtigkeit betreffen, nicht als eigene Aufgabe aufgefasst werden. Um als emanzipatorisch gelten zu können, müsste sich dieser Schultyp mehr an den Herausforderungen der ganzen Menschheit orientieren, Unterstützung bei Benachteiligung mehr bedenken, Machtkritik und kritische Gesellschaftsanalyse mit ins Konzept aufnehmen. Die Netzwerk-Schule kann damit nur als eingeschränkt emanzipatorisch gelten.

4.2. Die Glocksee-Schule (Hannover)

4.2.1. Einführung

Ich werde im Folgenden zunächst kurz in die wichtigsten Aspekte der Glocksee-Schule einführen, dann die politische Dimension ihrer Pädagogik beleuchten, die Veränderung des politischen Anspruchs der Schule darstellen, um danach zu einer Einschätzung zu gelangen, inwiefern ihre Pädagogik als emanzipatorisch gelten kann.

Ähnlich wie das Material, das ich von von Hentig verwendete, entstammt auch das Material der Glocksee-Schule unterschiedlichen Jahrzehnten. Nicht alle Elemente einer politischen Pädagogik existieren heute noch an der Schule. Für die Untersuchung unterstelle ich einen imaginären Zeitpunkt, an dem alle benannten Elemente vorhanden sind, um zu einer Einschätzung der „historischen“ Dimension der politischen Pädagogik an der Glocksee-Schule zu kommen.

4.2.2. Kurzportrait

Die Glocksee-Schule ist eine Ganztagschule in Hannover. Sie umfasst die Klassenstufen 1-10. Im Jahr 2000 wurde sie von 210 Schüler/innen besucht, die von 21 Lehrer/innen betreut werden. Sie war bis in die 90er Jahre ein Schulversuch. Seitdem ist sie eine „Schule mit besonderer pädagogischer Prägung“ (vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000, 81). Bis in die 80er Jahre arbeitete sie mit wissenschaftlicher Begleitung, wobei der Anspruch war, gemeinsam mit Lehrer/innen, Eltern und ebendieser Begleitung die Praxis der Schule weiterzuentwickeln²⁹ (vgl. Lehrergruppe Glocksee-Schule 1979, 61).

Die Schule wurde 1972 auf Initiative von Eltern, Lehrer/innen und des Soziologieprofessors Oskar Negt gegründet. Viele dieser Eltern wollten ihre Kinder nach der Kinderladenerziehung nicht dem Leistungsanspruch der Regelschule aussetzen. Die Lehrer/innen hatten zumeist im Regelschulsystem ihre pädagogischen Vorstellungen nicht umsetzen können und erhofften sich von einer neuen Schule eine andere pädagogische Praxis (vgl. ebenda, 41). Aufgrund ihrer Entstehung als Elterninitiative erwartet die Glocksee-Schule von den Eltern, dass sie sich einbringen (z.B. durch Hilfe beim Renovieren, Teilnahme an Elternabenden). Desweiteren sind die Eltern im Ausschuss, der

²⁹ Was sich in der Praxis durch Informationsdefizite und –hierarchien als schwierig erwies (vgl. Lehrergruppe Glocksee-Schule 1979, 61f.).

über die Neuaufnahme von Kindern bestimmt, in der Gesamtkonferenz der Schule sowie in allen Teilkonferenzen vertreten (vgl. Wendeln 2002, 116f.).

Die Schule startete 1972 mit den Klassen 1-3 mit einem auf vier Jahre angelegten Schulbesuch. 1974 wurde sie um die Klassenstufen 5 und 6 erweitert (vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000, 21). 1982 kamen die Klassenstufen 7-10 hinzu (vgl. ebenda, 81). Bis zur 10. Klasse werden keine Noten vergeben und keine Klassenarbeiten geschrieben, sondern den Schüler/innen sog. Berichtszeugnisse ausgestellt. Die Schule kann nach der 10. Klasse je nach Leistungsstand der Schüler/innen die möglichen Abschlüsse der Sekundarstufe I vergeben (vgl. Köhler 2004, 112).

Die ersten sechs Schuljahre sind von freiwilligem Lernen geprägt, bei dem Angebote der Lehrer/innen in Anspruch genommen werden können. Es wird allerdings erwartet, dass die Kinder zumindest einen bestimmten Teil des Tages mit klassisch schulischem Lernen verbringen. Ab Klasse 7 gibt es einen verbindlichen Stundenplan und die durchgängige Verpflichtung, am Unterricht teilzunehmen (vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000, 86f.). Eine Mitte der 90er Jahre durchgeführte Absolventenstudie ergab, dass die Schüler/innen daher auch zwei Schulkulturen wahrnehmen – eine des „lockeren Spiels“ (Köhler 2004, 116) sowie eine an den gesellschaftlichen Erwartungen orientierte, bei dem die Heranwachsenden lernen müssen, zwischen Gegenwartsorientierung und Zukunftsvorbereitung zu vermitteln (ebenda, 116f.).

4.2.3. Die politische Dimension der Glocksee-Pädagogik

Basisideen: Selbstregulierung und exemplarisches Lernen

Das Konzept der Glocksee-Schule war zu Beginn von zwei unterschiedlichen Ideen geprägt, die ich im Folgenden kurz skizzieren möchte: „der Selbstregulierung“ und dem „exemplarischen Lernen“.

Hinter der Idee der Selbstregulierung stand die Idee, dass sich Kinder durch den Verzicht der Erwachsenen auf den „traditionellen Herrschaftsanspruch“ in der Erziehung zu mündigen und politisch Verantwortung übernehmenden Erwachsenen entwickeln würden (Kemper 1991, 30). Den Kinder sollte eine ungestörte Autonomieentwicklung sowie eine freie Entfaltung ihrer Interessen ermöglicht werden (vgl. ebenda, 36). Hier wird auch der Unterschied zum Regelschulsystem gesehen – dort würde das Kind am Ausleben und

Artikulieren seiner Bedürfnisse gehindert werden, so dass es dies auch im späteren Leben so tun würde und von sich selbst entfremdet ist (vgl. van Dick 1979, 194). Selbstregulierung sollte hingegen bedeuten, die Kinder als lernende Subjekte zu sehen, sie mit einer eigenen Geschichte wahrzunehmen, ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen sowie Bedingungen herzustellen, die ihre Autonomie sukzessive erhöhen (vgl. Lehrergruppe Glocksee-Schule 1979, 44f.). In der Praxis hatte Selbstregulierung folgende drei Ebenen: dass sich die Kinder räumlich und zeitlich frei bewegen konnten, dass Konflikte möglichst weitgehend von den Kindern allein geregelt werden sollten³⁰ sowie dass die Lernformen sehr offen gestaltet waren - altersgemischt, freiwillig und angebotsorientiert (vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000, 42ff.).

Die Idee des „exemplarischen Lernens“ bestand darin, „geschichtliches Gegenwartsbewusstsein“ (Negt 1981, 41) zu erzeugen. Negt ging davon aus, dass dies eine notwendige Voraussetzung für späteres autonomes und demokratisches Handeln ist (ebenda). Lernziel war es, die historische Entwicklung, die gesellschaftliche Bedingtheit und damit die Veränderbarkeit der Lebensumstände zu verstehen: dass die Menschen selbst Subjekte der eigenen Geschichte sind. Die Kinder sollten lernen, ihre sozialen Probleme mit ihren gesellschaftlichen Gründen zu durchschauen und dadurch befähigt werden, die „bestehenden Verhältnisse und Verhaltensweisen grundlegend zu verändern“ (Kemper 1991, 45). Dafür sollten die individuellen Lebensprobleme der Kinder aufgegriffen und zu gemeinsamen Lernaufgaben gemacht werden, um dadurch die außerschulische Realität zu verändern und zur Weiterentwicklung der sozialen Beziehungen in Familie oder Stadtteil beizutragen (vgl. ebenda, 37). Die Erfahrungen des Kindes sollten als mittelbarer Ausdruck gesellschaftlicher Konflikte begriffen werden. Das exemplarische Lernen sollte den Orientierungsrahmen geben, um das eigene Leben in Verbindung zu den bestehenden Verhältnissen zu bringen (vgl. Negt 1981, 42). Ein Beispiel für das exemplarische Lernen war das sog. Indianerprojekt, bei dem die Strafpraxis Erwachsener Kindern gegenüber reflektiert wurde. Die dahinterstehende Idee war es, dass die Kinder dadurch befähigt werden, die Strafpraxis ihrer Eltern zu reflektieren³¹

³⁰ Herwart Kemper (1991, 40ff.) kritisiert, dass der Fakt, dass sich die Erwachsenen aus der Regulierung von Konflikten weitestgehend heraushielten, dazu führt, dass gerade nicht erlernt werden würde, dass auch die Konflikte der Kinder Ausdruck gesellschaftlicher Widersprüche und Konflikte sein können, z.B. wenn Konkurrenz- und Leistungsgedanken Auslöser eines Konflikts sind. Er schließt daraus, dass der Selbstregulierung dadurch die politische Dimension fehlt (vgl. Kemper 1991, 40ff.).

³¹ Herwart Kemper (1991, 40ff.) kritisiert am exemplarischen Lernen, dass es teilweise nicht altersentsprechend angewendet wurde (z.B. bei der Reflexion der Strafpraxis Erwachsener am Beispiel des Indianerprojekts in der 3. Klasse). Zudem stelle es den Herrschaftsanspruch der Erwachsenen doch

Geschlechtersensible Pädagogik

Ende der 70er-Jahre entstand an der Schule zunächst Enttäuschung darüber, dass die Kinder die gewöhnlichen Geschlechterstereotype reproduzierten. Die Lehrer/innen versuchten dies jedoch als Entwicklungsschritt hin zu einer stabilen Geschlechtsidentität zu akzeptieren und möglichst viele andere Formen der Anerkennung an der Schule zu schaffen, so dass die Notwendigkeit der Anerkennung über die Geschlechterrolle geringer wurde. Die Pädagog/innen sahen die Idee der Geschlechteremanzipation darin, Ansätze zum Widerstand gegen Geschlechterrollen zu bestärken sowie solchen Widerstand selbst zu wecken (vgl. Lehrergruppe Glocksee-Schule 1979, 49ff.). Sie sahen ihre Rolle darin, Wissen über die Entwicklung von Geschlechterrollen weiterzugeben, damit die Kinder „die Begriffe erwerben können, um ihre eigene Situation und deren Bedingungen zu verstehen und verändernd in die Hand zu nehmen“ (ebenda, 51).

Besondere Förderung von Schüler/innen aus Arbeiterfamilien

Die Gründer/innen der Glocksee-Schule hatten das selbstgesteckte Ziel, 50 % Kinder aus der „Unterschicht“³² sowie 50 % Kinder aus der Mittelschicht an der Schule zu haben.

Dieses Ziel wurde aber nicht erreicht, weil die Anmeldungen von Kindern aus der „Unterschicht“ wesentlich geringer ausfielen, wohingegen die Schule gerade bei Akademikereltern sehr begehrt war (vgl. van Dick 1979, 190).

Teil des Konzepts der Glocksee-Schule war es, die Benachteiligung von Kindern aus Arbeiterfamilien nicht zu reproduzieren, indem die Schule sich an der „formalen“ Sprache der Mittelschicht orientiert. Die Lehrer/innen versuchten daher, die „absolute Vorherrschaft der formal-grammatikalischen Sprache im Kommunikationsmilieu der Schule“ (Negt 1981, 26) aufzuheben. Durch die Anerkennung unterschiedlicher Ausdrucksformen würden die mitgebrachten Sprach- und Leistungsnormen ihre „Bedeutung als Herrschaftsmittel“ verlieren (ebenda). Negt sah diese Integration an der Glocksee-Schule als geglückt an (1981) und führt als Beispiel die „fast problemlose“ Integration chilenischer Kinder an. Trotzdem ist auch er sich dessen bewusst, dass die „klassenspezifische Sozialisation der Kinder nicht vollständig aufgehoben werden kann“ (ebenda), weil sich die Umgebung, in der die Kinder sich außerhalb der Schule aufhalten, nicht im selben Maße umstelle.

wieder her, da diese die von ihnen festgelegten Inhalte an die Kinder vermitteln würden. Er schließt daraus, dass dieser politischen Praxis um als verändernd gelten zu können, die Reflexion wie bestimmte Erkenntnisse auch an der Schule selbst geändert werden können, fehlt.

³² Bis Ende der 80er Jahre ist in der verwendeten Literatur die Rede von Arbeiterkindern, Mittelschicht und Unterschicht. Erst in späteren Veröffentlichungen werden diese aus heutiger Sicht nicht zeitgemäßen Begriffe durch andere ersetzt.

Teilhabe der Schüler/innen am Sozialraum Schule

Mitbestimmung beim Lernen

Der Begriff Mitbestimmung wird im Konzept der Glocksee-Schule hauptsächlich auf die Mitbestimmung beim Lernen sowie im sozialen Miteinander bezogen. So gibt es beispielsweise für die Kinder der 1. Klasse „weitgehende Mitgestaltungsmöglichkeiten“. Durch weniger starre Strukturen wie an Regelschule „werden Auseinandersetzungen zwischen den Beteiligten notwendig“ (beide: Krammling-Jöhrens 2004, 130f.). Was das Lernen anbelangt, so trifft sich eine Jahrgangsklasse mit dem dazugehörigen Lehrer und plant jeweils die folgende Woche. Die Mitplanung und Mitgestaltung des Unterrichts sei eine „tatsächliche Einflussnahme und Interessensdurchsetzung“ statt ein „Ritual, um dem Lehrer zu gefallen“ (Manzke 1981, 13). Nach Köhler/Krammling-Jöhrens (2000, 86) kommt in der Sekundarstufe I der Mitbestimmungsaspekt durch die Mitplanung von Projekten sowie der Absprache von Arbeitsformen weiter zum Tragen.

Klassenversammlung

Neben der Mitbestimmung der Lerninhalte, hat vor allem in der Unterstufe (Klasse 1-6) die täglich morgens stattfindende „Klassenversammlung“ größere Bedeutung für die (demokratische) Teilhabe. Die Klassenversammlung hat dabei sowohl die Bedeutung eines „sozialen Ortes“ als auch eine strukturierende Funktion. (Wissenschaftliche Begleitung der Glocksee-Schule 1981, 48). Sie ist auch der „zentrale Ort, an dem die Kinder ihre Wünsche und Interessen einbringen“ können bzw. wo Probleme und Konflikte besprochen werden können (vgl. ebenda).

Mitgestaltung der Schule

Die Partizipation in Bezug auf die ganze Schule scheint sich auf die für die Schüler/innen unmittelbar relevanten Bereiche zu beziehen, weniger bzw. gar nicht auf die organisatorische Teilhabe bzw. das Erlernen von organisierter Interessenvertretung wie z.B. in Gremien. Benannt wird die Mitgestaltungsmöglichkeit in Bezug auf die Räumlichkeiten der Schule – den Schulhof, die Flure, die Freizeiteinrichtung der Schule (vgl. Wissenschaftliche Begleitung der Glocksee-Schule 1981, 60f.).

„Kinderöffentlichkeit“

Konzeptionell vorgesehen ist das Zulassen einer sogenannten „Kinderöffentlichkeit“ (ebenda, 60). Sie soll es den Kindern ermöglichen, sich unabhängig von Erwachsenen mit

anderen Kinder zu treffen, eine „kollektive Abarbeitung an realen Objekten“ zu ermöglichen – die Schule soll ein Lebensort für Kinder sein, bei dem Lernen und Leben nicht voneinander getrennt sind (ebenda). Positiv zu bemerken ist hier die Möglichkeit der Kinder, eine Schulversammlung zu diesem Thema einzuberufen bzw. durch die Klassenversammlungen zu einem Votum für die Gestaltung von Räumlichkeiten zu kommen (vgl. ebenda, 61). Eine dauerhafte institutionalisierte bzw. pädagogisch unterstützte Schulversammlung ist offenbar nicht vorgesehen.

Demokratische Werte leben und lernen

Trotzdem scheint es durch den erhöhten Fokus auf soziales Lernen, die Klassengemeinschaft sowie das Zulassen von Kinderöffentlichkeit zur Ausprägung von demokratischen Umgangsformen zu kommen: Die im Kurzportrait schon zitierte Absolventenstudie aus den 90er Jahren weist eine große Zufriedenheit mit den Umgangsformen an der Glocksee-Schule aus – Lob für die entwickelte Gesprächskultur, die gegenseitige Anerkennung sowie den toleranten Umgang miteinander (vgl. Köhler 2004, 118). Köhler kommt zu folgendem Schluss: „Individuelle Unterschiede werden zunehmend toleriert und respektiert, und es gibt viel gegenseitiges Helfen“ (ebenda). Zudem werden als zentrale Kategorien für das soziale Leben an der Schule „Gemeinschaft, Zusammenhalt, Vertrauen und Toleranz“ beschrieben (ebenda).

Ein aktuelles Beispiel von Teilhabe – Mitarbeit am Schulkonzept

Auch wenn in der Glocksee-Schule keine schulorganisatorische Beteiligung der Kinder vorgesehen ist, die weiter geht als im Schulgesetz formuliert ist, geht, scheint es dennoch teilweise Möglichkeiten einer konzeptionellen Mitarbeit zu geben. So gab es 2008 eine aus 2 Eltern, 6 Lehrer/innen und 4 Schüler/innen bestehende Arbeitsgruppe, die einen Entwurf für ein neues Schulprogramm der Glocksee-Schule erarbeitete, der dann schulweit diskutiert wurde. Hintergrund war die Aufforderung des Landes Niedersachsen ein pädagogisches Leitbild zu formulieren (vgl. Köhler 2008, 5).

Politische Einstellung der Absolvent/innen

90 % der Absolvent/innen sympathisieren mit außerparteilichen politischen Bewegungen: Anti-Atombewegung, Friedensinitiativen und Umweltgruppen. Ein Viertel rechnet sich aktiv dazu. Als Aktionsformen bevorzugen sie außerparlamentarische Einmischung sowie aktiven gewaltlosen Widerstand. Die Hälfte der Absolvent/innen sieht die weitere

gesellschaftliche Entwicklung als eher „düster“ (vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000, 217f.), was im Vergleich zum Schnitt der Altersgruppe wesentlich mehr ist - dort liegt der Anteil bei 30 % (Fischer 1992 223 zitiert nach Köhler/Krammling-Jöhrens 2000, 218). Die Autorinnen Köhler/Krammling-Jöhrens (2000, 218) führen diese Haltungen auf das Herkunftsmilieu sowohl der Lehrer/innen als auch der Eltern zurück. Auch diese waren in der außerparlamentarischen Opposition tätig und/oder stehen den Neuen Sozialen Bewegungen nahe (vgl. ebenda). Ebendieses Milieu sei ebenfalls von einem „Misstrauen gegenüber der offiziellen Politik“ sowie einer kritischen Beschäftigung mit politischen und sozialen Entwicklungen geprägt (vgl. ebenda).

Zusammenfassend kommt Köhler (2004, 121) zu dem Schluss, dass sich die spezifischen Merkmale des Alternativen Milieus, die sich auch in der pädagogischen Praxis der Schule niederschlagen, in der Entwicklung der Schüler/innen wiederfinden. Sie schreibt: „Bildungssoziologisch betrachtet erscheint die Glocksee-Schule als ein durch ihr spezifisches soziales Milieu geprägtes und sich aus ihm reproduzierendes Reformszenarium“ (ebenda) – die Glocksee-Schule reproduziert also das Herkunftsmilieu der Eltern und Lehrer/innen.

4.2.4. Die Entwicklung des politischen Anspruchs der Schule

Im Verlauf des 40-jährigen Bestehens der Schule trat der politische Anspruch des Projekts in den Hintergrund. So wurde Anfang der 80er Jahre das Konzept der Selbstregulierung relativiert und ein Schwenk zur pädagogischen Intervention vollzogen, weil die Widersprüche zwischen pädagogischer Konzeption und politischem Selbstverständnis zu groß waren (vgl. Kemper 1991, 55). Statt die Selbstregulierung als „kollektive Selbstbefreiung der Kinder“ (ebenda) zu verstehen, wird nun für eine „aktive Zuwendung der Erwachsenen zu den Kindern“ plädiert (vgl. Jürgensmeier 1985, 54f. zitiert nach Kemper 1991, 55).

1982 wurde die Glocksee-Schule um die Sekundarstufe I erweitert. Dies führte zur Einführung verbindlicher Stoff- und Stundenpläne ab Klasse 7, da klarer auf die Vergabe eines Abschlusses am Ende der 10. Klasse hingearbeitet werden musste. Die Verfechter/innen des Selbstregulierungsbegriffs empfanden dies als Niederlage, da damit vorgefertigte Inhalte statt vom Kinde ausgehende Lernprozesse im Vordergrund standen. Gerade die vorgefertigten Inhalte wurden jedoch zu Beginn der Glocksee-Schule als der Inbegriff der verkörperten Entfremdungsmechanismen der bürgerlich-kapitalistischen

Gesellschaft begriffen (vgl. ebenda, 60).

In den 90er Jahren zerfiel der politische Kontext und damit ein gemeinsames politisches Bewusstsein an der Schule. Zudem wurde die Schule zunehmend als bestehende „Institution“ wahrgenommen, an der die Eltern vermehrt die Haltung hatten, Verantwortung nicht mehr unbedingt übernehmen zu wollen, sondern diese vielmehr abgeben zu können (vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000, 82).

Seit Beginn der 2000er Jahre ist die Glocksee-Schule mit ihrer besonderen pädagogischen Prägung hauptsächlich eine Alternative zur bestehenden Regelschule. Aus der Verbundenheit mit der antiautoritären Bewegung ist die Verbundenheit mit dem Alternativen Milieu geworden – sowohl Eltern als auch Lehrer/innen vertreten Werte dieses Milieus (vgl. ebenda, 109). Die Lehrer/innen wenden sich gegen die sofortige Einbindung von Kindern in den „gesellschaftliche[n] Verwertungszusammenhang“ (ebenda) und wollen ihren Beitrag dazu leisten, dass sich die Heranwachsenden selbstbestimmter entwickeln können. Die Kinder werden nach wie vor nicht als „zu belehrende Objekte“, sondern als „Subjekte, die selbstständig handeln und entscheiden“ behandelt (ebenda). Das besondere Merkmal der Glocksee-Schule ist damit nach 40-jährigem Bestehen vor allem, dass zumindest in den Anfangsjahrgängen die gewohnte Dominanz des Unterrichts eingeschränkt ist und dadurch viel Raum für soziales Lernen bleibt (vgl. Köhler 2004, 112). Sie will ein „pädagogisch gestalteter Treffpunkt für Kinder und Jugendliche sein, ein sozialer Erfahrungs- und Gestaltungsraum für ihre Beziehungen und Gruppenprozesse“ (ebenda).

4.2.5. Resümee

Die Glocksee-Schule ist eine seit 1972 bestehende „Schule besonderer pädagogischer Prägung“, die zunächst als Schulversuch angelegt war. Sie umfasst die Klassen 1-10 und vergibt am Ende die zugelassenen Abschlüsse der Sekundarstufe I. Das Lernen in der Unterstufe (Klasse 1-6) ist wesentlich freier als an einer Regelschule – der Unterricht ist freiwillig, und dem sozialen Lernen wird viel Raum eingeräumt. Erst ab Klassenstufe 7 gibt es verbindlichen Unterricht, bei dem die Schüler/innen selbst aber weiterhin umfassend gestaltend eingreifen können.

Die Anfangsideen der Glocksee-Schule waren maßgeblich durch die antiautoritäre Bewegung geprägt. Zwei zumindest in den 1970er-Jahren maßgebliche Konzepte sind die Selbstregulierung sowie das exemplarische Lernen. Ersteres war die Idee, den Kindern eine ungestörte Autonomieentwicklung zu ermöglichen, indem die Erwachsenen auf ihre

traditionelle machtvollere Position im Erziehungsprozess verzichten und den Kindern beim eigenständigen Lernen und beim Lösen von Konflikten wesentlich mehr Raum lassen. Die zweite Idee war, anhand von passenden Situationen mit den Kindern in einen Reflexionsprozess zu kommen, bei dem sie sich mit ihrer eigenen gesellschaftlichen Gewordenheit sowie deren gesellschaftlichen Gründen auseinandersetzen sollten. Ziel war es, ein historisch-gesellschaftliches Bewusstsein auszuprägen, das dazu befähigt, Gesellschaft als etwas von Menschen Gemachtes und damit als etwas Veränderbares zu begreifen. Hinzu kamen in der Anfangskonzeption Ideen des Aufbrechens von Geschlechterrollen sowie der Nichtbenachteiligung von Arbeiterkindern. Im Verlaufe der 80er- und vor allem der 90er-Jahre traten die politischen Anfangsideen immer mehr in den Hintergrund. Heute ist die Glocksee-Schule vor allem eine Alternative zur Regelschule, die sich durch mehr Freiheiten und einem verstärkten Fokus auf soziales Lernen auszeichnet.

4.2.6. Reflexion an Hand der Kriterien emanzipatorischer Pädagogik

Wie weiter oben dargestellt, existieren bestimmte Elemente einer politischen Pädagogik gar nicht mehr an der Glocksee-Schule. Für die nachfolgende Einschätzung wird wie auch in der Einleitung schon erwähnt ein Zeitpunkt unterstellt, an dem alle Elemente gleichzeitig vorhanden gewesen wären.

1. Vermittlung von Werten, die an sozialer und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme orientiert sind (...)

Konzeptionell scheint die Vermittlung bestimmter Werte wie Erziehung zu Gerechtigkeit, Ablehnung von Gewalt usw. nicht vorgesehen zu sein, wird zumindest nicht explizit benannt. Trotzdem war, wie oben ausgeführt, eine Anpassung der schulischen Umgebung an sog. Unterschichtskinder vorgesehen. Damit wurde der Versuch unternommen, gesellschaftliche Benachteiligung auszugleichen. Diese Parteinahme bzw. die Orientierung am Wert Solidarität mit Schlechtergestellten scheint jedoch nicht als pädagogisch weiterzuvermittelnde Haltung umgesetzt zu werden.

Ein positiver Aspekt ist die Reflexion von Geschlechterrollen – sicherlich auch Aufgabe einer Pädagogik, die sich sozialer Herausforderungen annimmt.

Der letzte heranzuziehende Aspekt sind die politischen Haltungen der Absolvent/innen. Diese scheinen wie ihre Eltern bzw. ihre Lehrer/innen mit außerparlamentarischen Bewegungen, die sich gesellschaftlichen und sozialen Herausforderungen stellen, zu

sympathisieren. Aber auch dieser Aspekt scheint nicht pädagogisch vorgesehen zu sein, vielmehr scheint es so, dass „nur“ durch den geheimen Lehrplan, d.h. durch die pädagogische Präsenz der von den Eltern und Mitarbeiter/innen vertretenen Werte innerhalb und außerhalb der Schule, deren Werte weitervermittelt werden.

Bewertung: Konzeptionell ist die Vermittlung von Werten, die Partei ergreifen für Fragen der sozialen Gerechtigkeit sowie (weltweite) gesellschaftliche Herausforderungen in den Blick nehmen, nicht vorgesehen. Dennoch kommt es durch nicht direkt intendierte Effekte zu einer Vermittlung bestimmter an sozialen Fragen orientierter Werte. Das Kriterium wird damit nur sehr ungenügend erfüllt.

2. Erlernen von Demokratie als Lebens- und Umgangsform

Soziales Lernen, also z.B. das Lösen von Konflikten, wird an der Glocksee-Schule sehr in den Vordergrund gestellt. Von den Absolvent/innen werden Attribute wie Gemeinschaft, Zusammenhalt, Vertrauen und Toleranz genannt, um das soziale Miteinander an der Schule zu beschreiben. Dies deutet darauf hin, dass Kommunikationsformen für ein friedlichen Miteinander bzw. demokratische Umgangsformen erlernt wurden. Das Konzept sieht vor, dass kindliche Bedürfnisse ernst genommen und die Autonomie der Kinder sukzessive gesteigert werden soll. Dies wird u.a. durch die Klassenversammlung unterstützt, bei der die Kinder die Möglichkeit haben, eigene Interessen bzw. Konflikte zum Ausdruck zu bringen. Das Konzept der „Kinderöffentlichkeit“ sowie der große Raum für Aushandlungsprozesse, die die unmittelbaren Interessen der Kinder betreffen, deuten ebenfalls darauf hin, dass wichtige demokratische Grundkompetenzen erlernt werden. Es fällt jedoch auf, dass die Reflexion von Benachteiligung zu kurz kommt und dass die demokratischen Kompetenzen primär auf Gruppenebene erlernt werden. Der Begriff der Demokratie wird konzeptionell nicht diskutiert. Die Schule daher auch organisatorisch demokratischer zu organisieren, scheint bei der Konzipierung keine Bedeutung gehabt zu haben.

Bewertung: Demokratische Grundkompetenzen werden erlernt. Allerdings gehört das Erlernen von Demokratie nicht zum direkten Ziel der Glocksee-Schule. Das Kriterium ist damit eingeschränkt erfüllt.

3. Eine immer größer werdende Möglichkeit zur Gestaltung des Sozialraums Schule (...)

Wie oben schon angeklungen, bleibt die Teilhabe an der Glocksee-Schule auf die Gruppenebene (z.B. Klassenversammlung) beschränkt und wird nicht konzeptionell auf die Schule als Ganzes bezogen. Die Mitgestaltungsmöglichkeiten bleiben auf die die

Schüler/innen direkt betreffenden Dinge beschränkt – so z.B. die Gestaltung des Schulhofes. Eine breit angelegte Schulöffentlichkeit wie z.B. regelmäßige Vollversammlungen aller Beteiligten oder zumindest der Schüler/innen scheint es nicht zu geben. Dennoch gibt es offensichtlich Möglichkeiten etwas mehr teilhaben zu können wie die Mitarbeit von vier Schüler/innen 2008 am neuen Leitbild zeigt.

Bewertung: Eine immer stärkere Gestaltung des Sozialraums Schule ist nicht vorgesehen. Partizipation bzw. Aushandlung von Interessen findet nur auf Gruppenebene statt. Das Kriterium ist damit ungenügend erfüllt.

4. Analysefähigkeit zur Kritik und Reflexion der Schule (...)

Da wie im vorhergehenden Punkt ausgeführt die Teilhabe am gesamten Sozialraum Schule nicht vorgesehen ist, wird offensichtlich die Reflexion des Gesamtorganismus Schule mit all seinen Beteiligten nicht angeregt. Ob es also zu einem „kritischen Gegenüber“ in Bezug auf die Schule kommt, darf bezweifelt werden – zumindest ist es nicht als Lernziel angelegt. Auch die Reflexion von Machtstrukturen ist nicht mitbedacht – der Effekt einer kritisierbaren Schule scheint somit verfehlt zu werden.

Bewertung: Das Kriterium wird nicht erfüllt.

5. Analysefähigkeit zur Kritik und zum Verständnis von Gesellschaft

Das „exemplarische Lernen“ hatte die Ausprägung historischen Gegenschwertsbewusstseins zum Ziel. Die Kinder sollten die Veränderbarkeit der sozialen Realität erfassen. Somit war die Vermittlung historischer Sachverhalte und die Reflexion gesellschaftlicher Problemfelder wie die Strafpraxis von Erwachsenen klar vorgesehen. Obwohl die Herrschaftskritik in Bezug auf das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern thematisiert wird, werden gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen nicht explizit benannt, folglich deren Reflexion auch nicht explizit gelehrt. So sollen zwar Kinder der „Unterschicht“ gefördert werden, dies aber zum Ausgangspunkt eines Lernprozesses zu machen, also zu klären, warum es überhaupt eine Unterschicht gibt, unterbleibt.

Dennoch sympathisieren die Abgänger/innen mit außerparlamentarischen Bewegungen, was wiederum als klarer Beleg der Analysefähigkeit gesellschaftlicher Strukturen gesehen werden kann. Zu welchem Anteil dies jedoch auf die Schule zurückgeht, ist unklar.

Bewertung: Das Kriterium kann mit einigen Mängeln bei der Umsetzung als eingeschränkt erfüllt angesehen werden.

6. Vermittlung des Impulses, auch außerhalb der Schule Sozialräume (Gesellschaft) zu gestalten

Das Handeln in der Gesellschaft ist vielfach vorgesehen. So wird als gesellschaftliches Ziel bzw. als Begründung der Selbstregulierung die Erziehung mündiger Menschen benannt, die zu gesellschaftlichen Veränderungen befähigt sind. Auch das Formulieren des Lernziels die eigenen Lebensumstände als veränderbar zu begreifen, deutet darauf hin. In Bezug auf Geschlechterrollen wird sogar explizit benannt, dass die Idee der geschlechterbewussten Pädagogik ist, die Idee der Emanzipation voranzutreiben und die Kinder befähigen soll, verändernd zu wirken. Allerdings unterbleibt das direkte Thematisieren von Handlungsfelder außerhalb der Schule offensichtlich. Es scheint sich somit um eine pädagogische „Hoffnung“ zu handeln, dass die Kinder zum (späteren) Handeln animiert worden sind.

Dass sich ein Viertel der Absolvent/innen aktiv zu den außerparlamentarischen Sozialen Bewegungen zählt, darf ebenfalls als ein Hinweis auf ein gesellschaftliches Handeln gedeutet werden.

Bewertung: Das Kriterium kann als eingeschränkt erfüllt gelten.

4.2.7. Schlussbewertung

Die Zusammenfassung der Kriterien ergibt folgende Tabelle:

Kriterium	Erfüllt?
Vermittlung von Werten, die an sozialer und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme orientiert sind (...)	Sehr ungenügend erfüllt, da nicht direkt vorgesehen.
Erlernen von Demokratie als Lebens- und Umgangsform	Erfüllt.
Eine immer größer werdende Möglichkeit zur Gestaltung des Sozialraums Schule (...)	Ungenügend erfüllt, sehr eingeschränkte organisatorische Teilhabe.
Analysefähigkeit zur Kritik und Reflexion der Schule (...)	Nicht erfüllt.
Analysefähigkeit zur Kritik und zum Verständnis von Gesellschaft	Eingeschränkt erfüllt.
Vermittlung des Impulses, auch außerhalb der Schule Sozialräume (Gesellschaft) zu gestalten	Eingeschränkt erfüllt.

Positiv fällt der Fokus auf das soziale Lernen, der Versuch die Reflexionsfähigkeit gesellschaftlicher Strukturen auszubilden sowie das Animieren zu Handeln in Gesellschaft

auf. Es fehlen dem „historischen“ Konzept der Glocksee-Schule aber vor allem eine wesentlich stärkere Mitwirkung der Schüler/innen bei der Organisation der Schule sowie die Vermittlung von Werten, die an (weltweiter) gesellschaftlicher und sozialer Verantwortungsübernahme orientiert sind. Die Pädagogik der Glocksee-Schule in ihrer „historischen“ Dimension kann daher nur als teilweise emanzipatorisch bezeichnet werden.

4.3. Die Laborschule Bielefeld

„Die (Labor)Schule lässt ihre Schüler ein Stück der besseren Welt erfahren. Dass die Schule die Gesellschaft ändern könne, habe ich zu keinem Zeitpunkt geglaubt. Sie kann es der Welt schwerer machen, so schamlos schlecht zu bleiben, wie sie ist. Sie kann auch einer Gesellschaft, die selber besser werden will und deutliche Vorstellungen davon hat, was das sei, dabei helfen, diese Vorstellungen zu verwirklichen“

Hartmut von Hentig

4.3.1. Einführung

Im Folgenden werde ich zunächst die wichtigsten Grundinformationen der Laborschule aufführen, dann auf die an der Schule umgesetzte Idee der Polis eingehen, die unterschiedlichen politischen Lernformen darstellen, einen kurzen Einblick in die politischen und sozialen Haltungen der Laborschüler/innen geben, um dann mit Hilfe der oben eingeführten Kriterien einzuschätzen, inwiefern die Laborschulpädagogik als emanzipatorisch gelten kann. Ähnlich wie bei der Glocksee-Schule existieren nicht mehr alle Elemente einer politischen Pädagogik. Trotzdem führe ich sie ein und unterstelle einen Zeitpunkt, an dem alle Elemente gleichzeitig vorhanden sind/waren.

4.3.2. Kurzportrait

Die Laborschule wurde nach den Ideen Hartmut von Hentigs konzipiert. Sie wurde 1974 eröffnet und ist sowohl Versuchsschule als auch forschende wissenschaftliche Einrichtung. Ihre Aufgabe besteht in der Erprobung neuer Formen des Lehrens und Lernens (vgl. Lübke 1996, 67). Die Schule wird konstant von ca. 660 Schüler/innen besucht - pro Jahrgang 60 Schüler/innen (Klassenstufe 0 (integriertes Vorschuljahr) -10) (vgl. Kleinespel 1990, 52). Für das Lernen sind bestimmte „Stufen“ vorgesehen. In Stufe I (Klassenstufe 0-2) wird altersgemischt gelernt. Offene Unterrichtsformen ermöglichen sowohl ein Lernen von Erwachsenen als auch von anderen Kindern. Es gibt keinen festen Stundenplan; das Lernen orientiert sich an den Bedürfnissen der Kinder (vgl. von der Groeben 2005, 254). In Stufe II (Klassenstufe 3-4) dominieren offener Unterricht sowie Lernen an Projekten. In Stufe III (Klassenstufe 5-7) findet das Lernen in fünf sog. „Erfahrungsbereichen“ statt. Dies sind Umgang von Menschen mit Menschen (Sozialwissenschaften), Umgang mit Sachen:

erfindend, spielend, gestaltend (die schönen Künste), Umgang mit Sachen: beobachtend, messend, experimentierend (Naturwissenschaft), Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem und Geschriebenem (Sprache, Mathematik) sowie Umgang mit dem eigenen Körper (Sport und Spiel). Zudem können die Schüler/innen Wahlkurse wählen (vgl. ebenda, 254f.). In Stufe IV (Klassen-stufen 8-10) entstehen individuelle Abschlussprofile mit vermehrten Wahlmöglichkeiten für Wahlpflicht- sowie Leistungskurse. Zudem werden mehrere Praktika absolviert sowie eine dreiwöchige Reise ins Ausland (vgl. ebenda).

Bis zum Ende des 9. Schuljahres erhalten die Schüler/innen Lernberichte statt Noten.

Die Schule kann zum Ende des 10. Schuljahres mit den anerkannten Schulabschlüssen der Sekundarstufe I verlassen werden (vgl. ebenda, 252).

Die Laborschule hat besondere Räumlichkeiten: Das Gebäude wurde u.a. so angelegt, dass es überall ausreichend Tageslicht gibt und die Kinder von ihrem Lernort aus sehen können, dass sie sich weiter in „unserer Welt“ befinden (von Hentig 2005, 95). Es gibt keine Klassenräume; das Lernen findet in einem Großraum statt, dessen Wände verschoben werden können und der in sog. Felder gegliedert ist, die den Stammgruppen³³ zugeordnet sind. Somit muss die Gestaltung dieser Flächen immer in Absprache mit den anderen Stammgruppen erfolgen. Zudem gibt es diverse Räume, die nichts mit klassischem Unterricht zu tun haben und in denen die Kinder einen Teil ihrer Zeit verbringen können: Schulgarten, Werkstätten, einen Zoo, eine Bibliothek, eine Teeküche, einen Bauspielplatz, ... (vgl. Döpp 1996, 19f.).

Weitere wesentliche Merkmale der Schule:

- *mit Unterschieden leben*: keine Leistungsdifferenzierung, altersgemischtes Lernen, kein „Sitzenbleiben“ (vgl. Laborschule 2012, Pädagogische Leitlinien), möglichst kein Kind soll an die Sonderschule verwiesen werden (vgl. Demmer-Dieckmann 2005, 62);
- *Schule als Gesellschaft im Kleinen*: Erlernen des friedlichen Miteinanders, d.h. der Verhaltensweisen, die von Bürger/innen der Gesellschaft erwartet werden; das Regeln gemeinsamer Angelegenheiten sowie die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen und das eigene Lernen (vgl. Laborschule 2012, Pädagogische Leitlinien);
- *Schule als Lebens- und Erfahrungsraum*: Lernen soll soweit wie möglich durch

³³ Ab dem 3. Schuljahr bleiben die Kinder konstant in sog. Stammgruppen bis zur 10. Klasse zusammen (vergleichbar mit „Klassen“ an Regelschulen) (vgl. von der Groeben/Rieger 1991, 288).

Erfahrung statt durch Belehren geschehen (vgl. ebenda). Die Schule soll u.a. durch ihre räumliche Gestaltung dazu anregen, Tätigkeiten nachzugehen, die über das „vor der Tafel und am Tisch stattfindende Lernen und Lehren hinausgehen“ (Knopff/Lenzen 2005, 21).

4.3.3. Die Polis – das Regeln gemeinsamer Angelegenheiten

Der Gedanke der Polis wird an der Laborschule durch eine Vielzahl kleiner Versammlungen umgesetzt, an denen die jeweils Beteiligten teilnehmen (können). Die Idee dahinter: „gemeinsame Dinge gemeinsam regeln“. Darin wird von den Autorinnen von der Groeben und Rieger (1991, 91) ein „tägliches Einüben in demokratische Spielregeln“ gesehen. Die damit verbundene Hoffnung ist, dass die tägliche Erfahrung, Dinge demokratisch lösen zu können, zum einen eine Einsicht in Verfahren der Politik (Schule, Stadt, bei Wahlen) vermittelt und zum anderen Schüler/innen später den „Mut haben“, sich einzumischen (ebenda). Auf den Versammlungen wird den Bedürfnissen der Kinder viel Raum eingeräumt – es geht darum, persönliche Probleme und Konflikte aller Art friedlich und diskursiv miteinander zu regeln, sich gegenseitig zuzuhören und nach Lösungen zu suchen (vgl. Geist 2005, 233). Mit zunehmendem Alter der Kinder vergrößern sich die Formen der erlebten Gemeinschaft. Zu Beginn in der Stammgruppe, später auch die des Jahrgangs, der Stufe sowie der gesamten Schule. Das tägliche Treffen der Stammgruppe ist jedoch zunächst der wichtigste Ort dafür (vgl. von der Groeben 2005, 256). Das Treffen dient als „Debattierklub, Meckerecke, Parlament, Gericht und Publikum in einem“ (von der Groeben/Rieger 1991, 86). Es geht bspw. um den Unterricht, um Hänseleien oder zu vergebende Dienste wie Pflanzengießen. Ab einem geeigneten Alter³⁴ werden die Treffen von den Kindern selbst moderiert und strukturiert. Auch die gemeinsamen Gesprächs- und Verfahrensregeln legt jede Gruppe für sich fest (ebenda, 81ff.). Da es an der Laborschule auch noch gemeinsam zu gestaltende außerschulische Räume gibt, gibt es auch hierfür eigene Treffen – wie z.B. die „Zooversammlung“ (ebenda, 95), die über die Angelegenheiten des Zoos berät. Beim „Zoo“ handelt es sich dabei nicht um einen Ort zum Betrachten der Tiere, sondern hier können Kinder selbst ein Tier versorgen und pflegen. Auf einer solchen Versammlung wird bspw. darüber entschieden, welches Kind als nächstes ein Tier pflegen darf oder wie die Ferienbetreuung der Tiere organisiert wird (vgl.

³⁴ Unterschiedlich je nach Gruppe. In einem vorliegenden Beispiel (von der Groeben/Rieger 1991, 87) z.B. ab Klasse 5.

ebenda, 95f.).

Neben dem Zoo gibt es weitere Orte, an denen die Kinder selbst Verantwortung übernehmen können. Diese „Lerngelegenheiten“ (ebenda, 98) sind im pädagogischen Konzept der Schule vorgesehen. Die Kinder sollen lernen, selbst Verantwortung für einen (kleinen) Teil der Schule zu übernehmen. Ein weiteres Beispiel ist die „Teestube“: ein kleines selbstorganisiertes Café, das mit Hilfe einer Sozialarbeiterin organisiert wird. Die dabei anfallenden Tätigkeiten sind Einkaufen, Aufräumen, Abwaschen, kleine Speisen selbst zubereiten bzw. planen, wer wann dort arbeitet (vgl. ebenda, 98).

4.3.4. Die politische Dimension der Laborschulpädagogik

Die Laborschulpädagogik zeichnet sich durch vielfältige Ansätze politischen Lernens aus, die ich im Folgenden kurz skizzieren will. Die Vielzahl und Vielfalt dieser Ansätze erklärt sich vielleicht durch eines der explizit in der Gründungsidee der Laborschule benannten Ziele: „Nie wieder ein zweites 1933“ (von der Groeben/Rieger 1991, 92).

Sozialer Zugang zur Schule und Förderung aller Kinder

Zu Beginn der 70er-Jahre stand die Chancenungleichheit im Bildungssystem im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte der BRD. Dies führte bei der Konzipierung der Laborschule zu einem sog. „Sozialschlüssel“ (Tillmann/Werner 2005, 52), wonach 60 % aus der sog. Unterschicht³⁵, 35 % aus der Mittelschicht sowie 5 % aus der Oberschicht kommen sollten (vgl. ebenda). Dieser wurde aber schon im ersten Jahr verfehlt, da die Schule in einem weniger von Arbeiter/innen bewohnten Viertel liegt und zudem das Konzept vor allem für Eltern aus der Mittelschicht attraktiv ist. Obwohl es in den 1970er-Jahren intensive Werbung in Arbeiterkreisen gab, änderte sich diese Situation nicht. Der zu erreichende Schlüssel wurde danach auf 50 % Unterschichtkinder gesenkt. Mitte der 80er-Jahre wurde die Werbung in den bildungsferneren Schichten aus Zeit- und Personalgründen ganz eingestellt (vgl. ebenda, 52f.). Erhebungen von 1986, 1996 sowie 2003 ergaben jeweils einen Anteil zwischen 15 und 20% Arbeiterkindern, sofern der „strenge“ Sozialschlüssel³⁶ aus den Anfangsjahren angelegt wurde (vgl. ebenda, 54ff.).

³⁵ Wie schon zuvor erwähnt, wurden in der Debatte der 1970er-Jahre mittlerweile unübliche und teilweise diskriminierende Begriffe wie z.B. „Unterschicht“ genutzt.

³⁶ Dabei mussten beide Elternteile gelernte oder ungelernete Arbeiter/innen sein: Lässt man zu, dass nur ein

Noch 1977 wurde zudem eine spezielle Didaktik für Arbeiterkinder an der Laborschule diskutiert. Dafür wurden z.B. Unterrichtseinheiten konzipiert, die sich als explizit parteilich für Arbeiterkinder bezeichneten. Ein Projekt mit dem Titel „Der Mensch in seiner vom Menschen geschaffenen Umwelt³⁷: Schutz vor Lärm“³⁸ (vgl. Naumann 1977, 325f.) zeichnete sich bspw. aus durch (alle ebenda, 327f.):

- Lebensweltorientierung,
- die Idee eines kollektiven Lernprozesses, der mehr über die Gruppe statt über den „(Mittelschicht-)Lehrer“ funktioniert (der Mittelschichtlehrer hätte sonst wiederum seine Normen auf die Kinder übertragen),
- das Teillernziel, hinter Aussagen anderer spezielle Interessen zu erkennen und diese auf Grund eigenen Wissens beurteilen zu können,
- das Erkennen von gesellschaftlichen Widerständen zur Umsetzung des Projekts,
- als Ziel Aneignung von Handlungswissen und -fähigkeit, die auf die Schulumwelt und spätere Lebens- und Arbeitswelt übertragen werden können.

Hier wird auch ein explizit gesellschaftsverändernder bzw. -beeinflussender Aspekt als Ziel benannt, der durch die Situation als „weitgehend fremdverwaltete Schüler“ bzw. durch einen „fremdbestimmten Produktionsprozess“ begründet wird (ebenda, 329). Die Schüler/innen sollen dazu befähigt werden, „ihre gesellschaftliche Position zu verstehen, sich darin zu behaupten und sie entsprechend ihren Bedürfnissen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln“ umzugestalten (ebenda).

„Schule in der Einen Welt“ (von der Groeben 2005, 258)

Seit 1986 unterhält die Laborschule Partnerschaften mit Schulen in Nicaragua. Im Rahmen des Beginns der Partnerschaft wurde beispielsweise eine Projektwoche zu angrenzenden Themen veranstaltet – so ging es z.B. um Spanisch als Sprache oder aber den Erzeugungsweg von Kaffee. Es wurde Dinge hergestellt, um sie im Rahmen eines abschließenden Festes zu verkaufen, oder Spielzeuge zum Verschicken gebastelt. In den

Elternteil aus der „Unterschicht“ kommen muss, so verändern sich die Zahlen z.B. für 1996 von 15 % auf 35 % Arbeiterkinder.

³⁷ Die Bezeichnung fordert indirekt zum Handeln auf – „vom Menschen gemacht“ deutet an, dass die Umwelt wiederum auch vom Menschen verändert werden kann.

³⁸ Bei dem Projekt wurde folgende Dinge behandelt: Schall- und Schallausbreitung, Hören, Befragungstechniken (von Betroffenen), Lärm im Wohnbereich, Fabriklärm, Lärm in der Schule sowie Bekämpfung von Lärm (vgl. Naumann 1977, 328).

Folgejahren schickten sich die beteiligten Kinder beider Schulen Briefe zu bzw. fanden Aktions- und Informationstage in Bielefeld statt (vgl. von der Groeben/Rieger 1991, 122f.). Obwohl es auch einige Kritik³⁹ an der Partnerschaft gab, bestand diese auch 2005 noch (vgl. von der Groeben 2005, 258). Die Verfechter/innen des Projekts argumentieren für das Projekt, indem darauf verwiesen wird, dass „wir“ tief verstrickt seien in die Politik und dass es unehrlich sei, den Kindern dies vorzuenthalten. Eine Partnerschaft zu leben, d.h. selbst aktiv zu werden, sei besser, weil man dann zumindest an einer kleinen Stelle etwas zum Positiven gewendet und jemand anderem geholfen habe (vgl. von der Groeben/Rieger 123). Abschließend stellen sie die Frage, ob nicht vor allem das Außenvorlassen solcher Thematiken „Parteinahme für unsere Bequemlichkeit“ sei (ebenda).

Erfahrungsbereich Umgang von Menschen mit Menschen⁴⁰

Der Erfahrungsbereich umfasst die klassischen Sozialwissenschaften (Politik, Psychologie, Pädagogik, ...). Hier soll an Projekten „möglichst ganzheitlich und problemorientiert in thematischen Zusammenhängen“ gearbeitet werden (Thurn 2005, 185). Die Schüler/innen sollen lernen, gesellschaftliche Strukturen in ihren „historischen, ökonomischen, sozialen, geschlechterspezifischen, geografischen, politischen und kulturellen Zusammenhängen zu durchschauen“ (ebenda). Ziel ist es, im „handelnden, politisch wirksamen Umgang jene Strukturen verändern zu wollen bzw. nach eigenen Möglichkeiten zu verändern, die auf personalen oder strukturellen Gewaltverhältnissen⁴¹ beruhen und zu historisch nicht mehr notwendigen Einschränkungen von gewaltfreien Lebensmöglichkeiten führen“ (ebenda). Der spiralförmig angelegte Stoff umfasst sechs Bereiche, die in jedem Jahr in unterschiedlicher Ausprägung wiederkehren (alle ebenda, 185f.):

- *„Menschen in aller Welt* (globale Ungleichheit; Gebrauch, Verbrauch, Zerstörung von Lebensgrundlagen);
- *Arbeit und Leben* (historischer Wandel von Arbeits- und Lebensverhältnissen;

³⁹ So z.B., dass es keinen wirklichen Bezug zu den dort lebenden Kindern gibt oder dass das Gegenteil der Originalintention eintreten könnte, wie z.B. dass die Kinder desinteressiert werden könnten.

⁴⁰ Im Folgeparagrafen zitiere ich bewusst relativ ausführlich wörtlich, um die Vielfältigkeit, Differenziertheit und das beinhaltete kritische Denken zum Ausdruck kommen zu lassen.

⁴¹ In den 70er-Jahren wurde im Erfahrungsbereich Sozialwissenschaften das Konzept „In-die-Stadt-hinein-Schule“ entworfen. Im Rahmen von Exkursionen soll die Erfahrung gemacht werden, dass die Stadt „erziehlich“ (Heidenreich 1977, 17) gemacht werden kann – d.h. Schüler/innen sollen praktisch durch eigene Erfahrung lernen, unter welchen Bedingungen, mit wessen Hilfe (Gewerkschaften, Parteien, ...) bis dahin verschlossene Erfahrungsräume geöffnet werden können (z.B. eine Fabrik). Damit soll dem einschränkenden und domestizierenden Charakter der Stadt entgegengewirkt und politische Apathie verhindert werden (vgl. ebenda, 16ff.).

- Wirtschaftsinteressen; Demokratisierung sowie Humanisierung der Arbeitswelt und des Wirtschaftssystems);
- *Leben in unserer Region*⁴² (Gebrauch, Verbrauch, Zerstörung von Lebensgrundlagen; Interessenwahrnehmung und politische Entscheidungsstrukturen);
 - *Identitätsfindung und Leben in sozialen Gruppen* (Geschlechterverhältnisse; Generationenverhältnisse, Erwachsenwerden, Verantwortung in der Primärgruppe; Fremdsein, Anderssein);
 - *Freiheit, Gleichheit, Solidarität* (Menschen-, Bürgerinnen- und Bürgerrechte; Entwicklung staatlicher Strukturen und gesellschaftlicher Partizipation; historischer Wandel von Arbeits- und Lebensverhältnissen);
 - *politische und kulturelle Identität* (Mechanismen und Organisation von Informationstechnologien und Massenmedien; Einfluss von Ideologien und Weltanschauungen; Entwicklung und Funktion von Weltbildern und Religionen)“.

Für die Analyse und das Verständnis dieser Sachverhalte werden den Schüler/innen zudem wiederkehrende Kategorien vermittelt wie „Arbeit-Sprache-Herrschaft-Geschlecht-Ungleichheit“ (Bosse 1986 zitiert nach Thurn 2005, 186).

Geschlechterbewusste Pädagogik

Zu Beginn der 70er-Jahre nahmen die Gründer/innen das Koedukationsprinzip, also die gemeinsame Unterrichtung⁴³ beider⁴⁴ Geschlechter, in ihr Konzept auf. Nach den zunehmenden Veröffentlichungen über geschlechtsspezifische Sozialisation wurden durch die wissenschaftliche Begleitung der Laborschule zahlreiche (mehrjährige) Studien durchgeführt (vgl. Biermann/Lintzen/Schütte 2005, 129ff.), die Ende der 90er-Jahre zu einem differenzierten geschlechterspezifischen Profil im Lehrangebot führten. Hier eine

⁴² In einem Ende der 80er-Jahre durchgeführten Beispielprojekt wurde von einem Jahrgang der Stufe III (Klassenstufe 5-7) eine Woche lang Müll gesammelt und sortiert. Dann wurden Diskussionen zum Thema Müll durchgeführt, Elternbefragungen initiiert sowie eine Recyclingstation besucht. Zum Ende der Projektwoche wurde eine Ausstellung organisiert, die zur Bewusstseinsbildung bei Eltern und anderen Schüler/innen beitrug. Außerdem wurden Anträge an die Schulkonferenz zur Müllvermeidung eingereicht sowie Batteriesammelbehälter an der Schule aufgestellt (vgl. von der Groeben/Rieger 1991, 133ff.).

⁴³ Gemeinsamer Unterricht war damals z.B. im Sportunterricht noch keine Selbstverständlichkeit (vgl. Biermann/Lintzen/Schütte 2005, 129).

⁴⁴ Der hier zitierte Artikel bezieht sich explizit auf zwei in der Gesellschaft vorhandene Geschlechter, bedenkt aber nicht das eventuelle Vorhandensein von Menschen, die sich keinem der beiden klassischen Geschlechter zuordnen lassen wollen und/oder können.

kurze Auswahl (alle ebenda, 133ff.):

- Mädchenräume: spezielle freiwillige Kurse, die den Erfahrungs- und damit Handlungsspielraum für Mädchen erhöhen sollen. Die Übungen entstammen z.B. dem Tanz, Theater, Psychodrama, Selbstverteidigung, ...
- Jungenräume: Jungenarbeit, die Jungen z.B. befähigen soll, ihr eigenes Verhalten Frauen gegenüber zu reflektieren, ihren Körper besser kennenzulernen, soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln, ...
- phasenweise Trennung im Sportunterricht, wo dies sinnvoll erscheint, wenn z.B. geschlechtsspezifisches Verhalten am offenen Umgang mit neuen Herausforderungen hindert,
- Mädchen-/Jungenkonferenzen: finden meist ein Mal pro Monat statt. Hier gibt es die Möglichkeit, das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen zu reflektieren und so zu bearbeiten, dass das Verhalten im Alltag geändert werden kann, wenn nötig.

Trotzdem besteht weiterer Handlungsbedarf. So schnitten die Jungen bei der PISA-Studie 2002 in allen drei untersuchten Bereichen (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz) schlechter als die Mädchen ab, was zu Diskussionen führte (vgl. ebenda, 141f.). Christiane Biermann (2005, 252) kommt 2005 zu dem Zwischenergebnis, dass die Arbeit an der Laborschule momentan auf besondere Projektphasen beschränkt ist, ein durchgehendes Bewusstsein der Lehrenden aber noch aussteht.

Formalisierte Mitbestimmung und Schülerpolitik

Die Schüler/innen haben Sitz und Stimme in der Schulkonferenz, dem höchsten Entscheidungsgremium der Schule; sind allerdings laut Thurn (2005, 184) „eher mäßig interessiert, was vermutlich an ihrem Alter liegt“. Schon 1977 waren die Schüler/innen an der Schulkonferenz beteiligt, legten damals jedoch mehrfach ihre Mandate nieder, weil das Gremium ihnen nicht zur Mitbestimmung verhalf. So wurde die Sprache der Erwachsenen nicht verstanden wurde bzw. entsprachen die verhandelten Gegenstände nicht ihren Interessen (z.B. den Haushalt oder Vertragsfragen von Angestellten zu diskutieren) (vgl. Büttner/Rosenbohm 1977, 166). Ein weiterer Hinderungsgrund war, dass den Schüler/innen die Rückkopplung an die Basis (die restlichen Schüler/innen) fehlte, da diese als Statusgruppe nicht organisiert war. Daraufhin wurde eine Schülerkonferenz mit Vertreter/innen der Stammgruppe ins Leben gerufen (vgl. ebenda, 167ff.). Allerdings

arbeitete diese relativ unverbindlich und ihre Anträge an die Schulkonferenz wurden teilweise nicht ernst genommen (vgl. 167ff.). Die damaligen Autorinnen Büttner und Rosenbaum kommen auf Grund dieser Erfahrungen zu den Thesen, dass folgende Begebenheiten in der damaligen Zeit hinderlich waren und verändert werden müssten (alle ebenda, 172f.):

- klar definierte Autoritäten, d.h. erkennbare Interessensunterschiede und klar definierte Regeln, deren Widerstand die Schüler/innen spüren,
- eine an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientierte Organisation der Schülerversammlung,
- institutionalisierter Raum in den Stammgruppenbesprechungen zu aktuellen schulpolitischen Themen,
- die Möglichkeit zu öffentlich ausgetragenen Konflikten.

Auch in der Grundkonzeption von 1971 ist Schülerpolitik vorgesehen. Von Hentig (1971, 52f.) schreibt dazu, dass wenn der der Schülerschaft zugewiesene Raum den Schüler/innen nicht reichen würde, sie sich mehr Raum „erkämpfen“ (ebenda) müssten, denn politische Selbstbestimmung sei nicht zu erlernen, wenn alles schon fertig vorgesehen und vorgefertigt sei (vgl. ebenda). Schülerpolitik scheint an der Laborschule konzeptionell also mitgedacht worden zu sein, in der Praxis mangelt(e) es aber offensichtlich an konkreter Unterstützung bzw. Ideen wie diese umzusetzen ist.

Formen grenzüberschreitenden Lernens

Die Laborschule möchte ihren aktiven Beitrag zur Realisierung des „europäischen Gedankens“ leisten (Kultusministerkonferenz 1990 zitiert nach Fischer/Heymann/Hoppstädter 2005, 143). Der Lehrplan an der Laborschule soll daher mit dem Ziel einer „europäischen Öffnung der Schule“ (ebenda, 144) folgende drei Konzepte miteinander verknüpfen: das Sprachenlernen, Interkulturelles Lernen sowie internationale/binationale Begegnungen. Die Laborschule führt daher im Rahmen einer binationalen Begegnung deutsche und französische Grundschul Kinder zusammen, führt im 9. Schuljahr dreiwöchige Aufenthalte der Schüler/innen im englischsprachigen Raum durch und unterstützt die Teilnahme von Schüler/innen an Workcamps in Polen (vgl. ebenda, 144ff.). Die Laborschule ermöglicht damit das Kennenlernen des „anderen“ (ebenda, 143) und erhebt interkulturelle Erfahrung und damit den Abbau von Vorurteilen verpflichtend zu den zu erlernenden Fähigkeiten in der Schule.

4.3.5. Politische und soziale Haltungen der Laborschüler/innen

Die Laborschule Bielefeld ist in ihrer Konzeption in besonderem Maße auf den Erwerb sozialer bzw. für das Bürgerhandeln ausgelegter Kompetenzen ausgelegt (vgl. Watermann 2005, 189). Im Rahmen der PISA-Studie 2005 wurde untersucht, inwiefern sich das auch tatsächlich auf die Sozialkompetenzen der Laborschüler/innen auswirkt. Getestet⁴⁵ wurden dabei die interpersonalen Kompetenzen, gerechtigkeitsbezogene Werthaltungen sowie politische Haltungen. Es zeigte sich, dass die Laborschüler/innen im Vergleich zu einer vergleichbaren Schülerschaft in Nordrhein-Westfalen bei den interpersonalen Kompetenzen nur in den Bereichen individualistische und aggressive Orientierungen wesentlich bessere Ergebnisse hatten. Bei der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Empathie, dem Helfen in der Klasse sowie der Unterstützung von Freunden liegt sie aber gleichauf mit der Vergleichsgruppe. Sie ist also genauso erfolgreich im Bereich interpersonale Kompetenzen, nicht aber, wie vielleicht zu erwarten wäre, deutlich besser (vgl. Watermann 2005, 192f.).

Im Bereich gerechtigkeitsbezogene Werthaltungen schneidet sie im Gegensatz dazu deutlich besser ab als die Vergleichsgruppe auf dem Gymnasium. Die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme, die Bereitschaft für soziales Engagement sowie die Haltung, Zuwanderern dieselben Rechte wie Deutschen zuzugestehen, sind wesentlich stärker ausgeprägt (vgl. ebenda, 196).

Im Bereich Politische Bildung liegt das politische Interesse gleichauf mit der Vergleichsgruppe am Gymnasium sowie deutlich höher als an der Gesamtschule. Im Bereich des Verständnisses demokratischer Prinzipien liegt die Laborschule etwas über den Werten des Gymnasiums und schließlich bei der Einnahme einer kritischen Haltung als Bürger deutlich über dem Gymnasium (vgl. ebenda, 199).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Laborschüler/innen im Bereich gerechtigkeitsbezogene Werthaltungen sehr gut abschneiden, im Bereich interpersonale Kompetenzen nur in einzelnen Bereichen wesentlich bessere Ergebnisse als von der Vergleichsgruppe des Gymnasiums erzielt werden, und im Bereich Politische Bildung ebenfalls sehr gute Werte erreicht werden (vgl. ebenda, 200). Die Laborschule schneidet damit immer mindestens so gut wie die Vergleichsgruppe, oft aber besser ab, so dass sich schließen lässt, dass zumindest Teile der selbstgesteckten Ziele erreicht werden.

⁴⁵ Testgruppe waren die Achtklässler/innen.

4.3.6. Resümee

Die Laborschule ist eine seit 1974 bestehende staatliche Versuchsschule, deren Aufgabe die Erprobung neuer Lehr- und Lernformen ist. Die Schule versucht dabei, bestimmte pädagogische Schwerpunkte zu setzen, z.B. das Leben mit Unterschieden, Schule als Gesellschaft im Kleinen sowie so viel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen. Die Organisation der Schule ist nach demokratiepädagogischen Erwägungen gestaltet. Die Schüler/innen sollen täglich und in unterschiedlichen Gruppen lernen, ihre eigenen Angelegenheiten friedlich zu regeln. Damit wird die Hoffnung verbunden, dass sie dies auch später in Beruf und Leben zur Verantwortungsübernahme befähigt.

Die Dimensionen der politischen Pädagogik an der Laborschule sind vielfältig (Auswahl):

- geförderter Zugang von Kindern aus unteren Schichten und eine zumindest in den 70er- Jahren auch an ihnen orientierte Didaktik;
- Schulpartnerschaften mit Schulen in Lateinamerika;
- der Erfahrungsbereich Sozialwissenschaften: Vermittlung von breitem, an sozialen Werten orientierten Geschichts- und Handlungswissen sowie analytischen Werkzeuge, die sie bei der Ausprägung einer aktiven Bürger/innenrolle und der Fähigkeit, bei Ungerechtigkeiten zu intervenieren, unterstützt;
- geschlechterbewusste Pädagogik: spezielle Angebote für Mädchen und Jungen,
- institutionalisierte interkulturelle Begegnungen.

Durch die vielfältige Förderung schneiden die Laborschüler/innen im Bereich Politische Bildung damit auch gut ab.

4.3.7. Reflexion an Hand der Kriterien emanzipatorischer Pädagogik

1. Vermittlung von Werten, die an sozialer und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme orientiert sind (...)

Die Laborschulpädagogik zeichnet sich in einem besonderen Maße durch eine Orientierung an Verantwortungsübernahme aus. Es gibt vielfache Bemühungen, konkret an der Laborschule vorhandene Herausforderungen anzugehen (geschlechterspezifische Pädagogik, Sozialschlüssel für Arbeiterkinder) sowie auch über die deutschen Grenzen hinaus Verantwortung zu übernehmen, wie das Nicaragua-Projekt zeigt. Gerade beim letztgenannten beeindruckt mich die Parteinahme, denn ein Nichtparteiengreifen für die Menschen dort ist ebenfalls ein politisches Statement. Ein Nichtthematizieren und ein

Nichteingreifen vermitteln Kindern die Haltung, dass „uns“ das nichts angeht, nicht *unser* Problem ist. Das Partiergreifen wiederum vermittelt eben genau das Gegenteil – „wir“ sind alle Teil einer weltweiten Gemeinschaft und haben für diese auch eine Verantwortung. Auch der Rahmenplan des Erfahrungsbereichs Sozialwissenschaften enthält diverses für die Beurteilung gesellschaftlicher Herausforderungen notwendiges Wissen (globale Ungleichheit, Zerstörung von Lebensgrundlagen, Ideen der Partizipation). Zudem wird als Ziel die Haltung formuliert, dass Schüler/innen befähigt werden sollen, Strukturen zu verändern, die auf „personalen oder strukturellen Gewaltverhältnissen“ beruhen – eben dies ist für mich die Haltung, durch Demokratisierung *allen* Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Gut ergänzt wird oben Ausgeführtes durch die an der Laborschule in den Rahmenplan integrierten Sprachreisen und interkulturellen Begegnungen, bei denen „das Andere“ kennengelernt werden kann.

Bewertung: Die Laborschulpädagogik entspricht in besonderem Maße dem Kriterium.

2. Erlernen von Demokratie als Lebens- und Umgangsform

Durch die durchgehende Idee der Polis, der Gemeinschaft im Kleinen, die ihre eigenen Angelegenheiten regelt und der Umsetzung im Rahmen diverser Versammlungen, wird Demokratie als Lebens- und Umgangsform täglich eingeübt. Die Versammlungen der Stammgruppen geben den Kindern viel Raum, ihre eigenen Interessen einzubringen, zu lernen, diese zu artikulieren und auch gegen andere zu verteidigen bzw. gemeinsam zu einer Lösung zu kommen. Das (globale) Verständnis von Demokratie wird zudem gut ergänzt durch den Rahmenplan des Erfahrungsbereiches Sozialwissenschaften, in dem Wissen über Menschen- und Bürgerrechte erworben werden kann.

Trotzdem fallen auch Schwachstellen auf. So scheint die unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit zur Teilhabe noch zu wenig reflektiert. Wie weiter oben ausgeführt, ist z.B. die Geschlechtersensibilität zwar im Rahmenplan vorgesehen, ist aber keine Grundhaltung des pädagogischen Personals. Inwiefern es also in konkreten Situationen zu Interventionen kommt, wenn auf Grund von Geschlechterstereotypen Dominanzverhalten auftritt, oder inwiefern auch unabhängig von der Kategorie Geschlecht Benachteiligung in Gruppenprozessen reflektiert wird und man versucht, diese abzubauen, bleibt offen.

Gleiches gilt auch für die Organisation der Schüler/innen als Statusgruppe. Thurn kommt zu dem Urteil, dass die Schüler/innen nur „mäßig“ an der Schulkonferenz interessiert sind, und erklärt dies mit ihrem Alter. Vielleicht ist aber das Unterstützungssystem, den

Schüler/innen dabei zu helfen, auch auf dieser Ebene teilzuhaben, zu schwach ausgeprägt. Tatsächlich hört es sich so an, als sei es in diesem Teil der demokratischen Teilhabe kein Entwicklungsziel, gleichberechtigt mitzuwirken. Vielmehr scheint es so, als würde das mäßige Interesse der Schüler/innen einfach hingenommen, ohne danach zu fragen, ob es auch andere Ursachen haben könnte. Generell scheint der Punkt schulinterne (Schüler-) Öffentlichkeit zu wenig bedacht zu sein; so spielen größere Versammlungen, die die gesamte Schulpolis abbilden würden, offensichtlich keine besondere Rolle im Konzept der Schule.

Bewertung: Es fällt die fehlende Unterstützung von Teilhabe auf – in kleinen Gruppenprozessen, bei der Organisation der Statusgruppe Schüler/innen sowie auf Schulpolisebene. Da die gelebte Demokratie jedoch in der Grundkonzeption und in der Umsetzung eine wesentliche Rolle spielt, ist das Kriterium eingeschränkt erfüllt.

3. Eine immer größer werdende Möglichkeit zur Gestaltung des Sozialraums Schule (...)

Die Möglichkeit der Gestaltung des Sozialraums ist in vielfältiger Hinsicht durch die Vielzahl an Versammlungen gegeben. Zudem können die Kinder z.B. für die Teestube Verantwortung übernehmen. Da es sich aber bei der Demokratievorstellung in der Schule um die Vorstellung einer Polis der Schüler/innen und nicht der Schule handelt, wachsen die Teilhabemöglichkeiten nur im Rahmen ersterer – dort, wo die Bedürfnisse der Schüler/innen unmittelbar betroffen sind. Es scheint so, dass es im Rahmen der Polis der Schule nicht zu einer wachsenden Verantwortungsübernahme kommen kann, da die Mitbestimmungsorgane sich auf die Schulkonferenz beschränken, damit aber von vornherein nur für wenige Schüler/innen erreichbar sind. Die Laborschule ist ein sehr großer und komplexer Organismus. Wie sich hier eine zunehmende Teilhabe und Mitgestaltung auf Schulebene gestalten würde, müsste erst an anderer Stelle entwickelt werden. Dieser Gedanke scheint jedoch konzeptionell ebenfalls nicht vorgesehen zu sein.

Beurteilung: Es gibt Teilhabemöglichkeiten für die Schüler/innen im Rahmen der Schülerpolis. Die Zielvorstellung ist hier aber nicht die mit zunehmendem Alter gleichberechtigte organisatorische Teilhabe an der Schule. Die Schüler/innen haben im System Schule hier nie so viel Macht wie z.B. die Lehrer/innen. Denkbar wäre ein größeres innerschulisches Gremium, in dem die Statusgruppen der Schule organisiert sind und dem Teilkompetenzen übertragen werden könnten, so dass die Schüler/innen hier in eine gleichberechtigte Teilhabe hineinwachsen könnten. Das Kriterium muss daher als

unzureichend erfüllt gelten.

4. Analysefähigkeit zur Kritik und Reflexion der Schule (...)

Wie im Kriterium hiervoor schon ausgeführt, ist die Unterstützung bei der „öffentlichen“ Interessenvertretung unterausgeprägt. Zwar reflektierten Lehrer/innen 1977 schon, dass es klare Autoritäten geben müsse, an denen man sich abarbeiten kann. Dies deutet das Wissen darüber an, dass die Schule ein Ort von Interessensgegensätzen ist. Dies scheint aber, wenn 2005 die Schüler/innen nur „mäßig“ interessiert an der Schulkonferenz sind, nicht dazu geführt zu haben, dass Strukturen aufgebaut wurden, in denen ein politisches Lernen durch die öffentliche vielleicht auch kontroverse Interessensaushandlung stattfindet. Die Schulkonferenz ist ein repräsentatives Demokratiemodell und kommt unter dem Aspekt Demokratie lernen nur wenigen zu Gute. Es würde eines Raums bedürfen, in dem vielen Schüler/innen diese Form des politischen Lernens ermöglicht wird. Ist dieser Raum nicht vorhanden, so wird ein kritisches Gegenüber dem eigenen Sozialraum konzeptionell nicht unterstützt.

Bewertung: Das öffentliche Austragen von Konflikten z.B. zwischen Statusgruppen ist nicht vorgesehen, es scheint zudem kein Forum zu geben, das Interessenskonflikte abbildet. Dies führt nicht dazu, dass die Reflexion darüber und damit ein kritisches Gegenüber zur Schule unterstützt wird. Trotzdem scheint der „Wille“ dazu zumindest einmal dagewesen zu sein, allein das Forum fehlt. Das Kriterium kann damit nur als sehr ungenügend gelten.

5. Analysefähigkeit zur Kritik und zum Verständnis von Gesellschaft

Die weiter oben ausgeführten Inhalte des Erfahrungsbereichs Sozialwissenschaften umfassen alle von mir aufgestellten Unterpunkte des Kriteriums. Das vermittelte Wissen über Gesellschaft ist sehr umfangreich (globale Ungleichheit, Ressourcenverschwendung, Wirtschaftsinteressen, historischer Wandel von Lebensverhältnissen, gesellschaftliche Partizipation, ...). Zudem werden den Schüler/innen Analyseelemente für eine gesellschaftskritische Analyse vermittelt (die Kategorien Arbeit-Sprache-Herrschaft-Geschlecht-Ungleichheit).

Bewertung: Das Kriterium wird in hohem Maße erfüllt.

6. Vermittlung des Impulses, auch außerhalb der Schule Sozialräume (Gesellschaft) zu gestalten

Im Erfahrungsbereich Sozialwissenschaften wird explizit die Zielvorstellung geäußert, dass Schüler/innen verändernd in Gesellschaft eingreifen: Ermöglicht werden soll ein handelnder, politische wirksamer Umgang Strukturen zu verändern, die auf nicht zu rechtfertigenden Gewaltverhältnissen beruhen. Ziel sind „gewaltfreie[n] Lebensmöglichkeiten“. Diese Handlungsorientierung ist auch schon 1977 im Lärmschutzprojekt formuliert – die „Aneignung von Handlungswissen und -fähigkeit, die auf die Schulumwelt und spätere Lebens- und Arbeitswelt übertragen werden können“ (Naumann 1977, 327ff.). Bestes Beispiel für ein „Handeln in Gesellschaft“ ist die Schulpartnerschaft mit Nicaragua. Hier wird „im Kleinen“ schon gehandelt und eine Verantwortung für Menschen in schwierigen Lebenslagen kennengelernt und gelebt.

Bewertung: Das Kriterium ist erfüllt.

4.3.8. Schlussbewertung

Die Zusammenfassung der Kriterien ergibt folgende Tabelle:

Kriterium	Erfüllt?
Vermittlung von Werten, die an sozialer und gesellschaftlicher Verantwortungs-übernahme orientiert sind (...)	Erfüllt in besonderem Maße.
Erlernen von Demokratie als Lebens- und Umgangsform	Eingeschränkt erfüllt.
Eine immer größer werdende Möglichkeit zur Gestaltung des Sozialraums Schule (...)	Unzureichend erfüllt, da kein Forum dafür vorgesehen ist.
Analysefähigkeit zur Kritik und Reflexion der Schule (...)	Sehr ungenügend erfüllt.
Analysefähigkeit zur Kritik und zum Verständnis von Gesellschaft	Erfüllt in hohem Maße.
Vermittlung des Impulses, auch außerhalb der Schule Sozialräume (Gesellschaft) zu gestalten	Erfüllt.

Die Laborschule hat im Verlauf der Zeit ihren politischen Anspruch nicht verloren. Sie fällt sehr positiv durch die Vermittlung von breitem historisch-kritischem Wissen auf. Auch beinhaltet das Konzept diverse Elemente, bei denen sich Schüler/innen ihrer für Verantwortung für eine weltweite Gemeinschaft von Menschen, bewusst werden können. Dritter positiver Punkt ist das Erlernen eines demokratischen Umgangs miteinander. Auch

hier liegt ein besonderer Fokus der Laborschule.

Eine Mitgestaltung im „Großen“ ist allerdings an der Laborschule nicht vorgesehen. Die Gestaltungsmomente der Schüler/innen werden auf kleiner Ebene z.B. der Stammgruppe ausgehandelt. Zudem fehlt die Betrachtung der Schule selbst als Ort von Interessensgegensätzen, so dass eine kritische Distanz schwerlich eingenommen werden kann. Vielmehr wird Gemeinschaft gelebt. Diese beiden Punkte, die sich beheben lassen würden durch das Einführen eines neuen öffentlichen Ortes, dem Teilkompetenzen anderer Gremien wie z.B. der Schulkonferenz übertragen werden, führen dazu, dass die Schule nur als eingeschränkt emanzipatorisch gelten kann.

5. Schluss

Im Schlussteil möchte ich zunächst das methodische Vorgehen der Arbeit kurz umreißen, dann die Ergebnisse in knapper Form darstellen, sodann die Tauglichkeit des von mir gewählten Ansatzes untersuchen und abschließend Schlussfolgerungen und Erkenntnisse benennen.

Methodisches Vorgehen mit spezifischen Voraussetzungen und einschränkenden Prämissen

Mit Hilfe dreier Inputs, die mir geeignet schienen bestimmte Aspekte einer emanzipatorischen Pädagogik zu umreißen, habe ich einen eigenen Emanzipationsbegriff und Kriterien einer emanzipatorischen Pädagogik entwickelt. Die von mir dabei entwickelte Denkfigur ist, dass das Erlernen der Gestaltung des Sozialraums Schule, die Vermittlung von am Gemeinwohl orientierten Werten sowie von machtkritischem Wissen über Gesellschaft, Heranwachsende später dazu befähigt, Gesellschaft aktiv und verantwortungsvoll (mitzu-)gestalten. Für den weiteren Verlauf der Arbeit wählte ich dafür sechs Kriterien aus und verwendete diese für die Analyse der Schulkonzepte dreier Schulen. Dabei habe ich folgende Einschränkungen vorgenommen:

- Nichtbeachtung der heutigen historischen Situation bzw. den gesellschaftlich jetzt vorhandenen Herausforderungen an das System Schule;
- Modellhaftes Unterstellen eines Zeitpunktes, an dem alle in der Geschichte der jeweiligen Schule vorhandenen Momente einer politischen Pädagogik gleichzeitig vorhanden gewesen wären. Meine Fragestellung war nicht, inwiefern die jeweilige Pädagogik zu einem konkreten Zeitpunkt emanzipatorisch war, sondern vielmehr wie denn eine solche Pädagogik abstrakt umrissen werden kann;
- Verzicht auf Altersdifferenzierung: Alle von mir benannten Kriterien müssten bei konkreter Umsetzung dem jeweiligen Alter der Kinder angepasst werden, was ich aber zu Gunsten einer theoretischen Diskussion unterlassen habe.

Betrachtung der Ergebnisse

Unter den genannten Voraussetzungen bin ich zu folgenden Ergebnissen gekommen:

In der Netzwerk-Schule fallen die Elemente Mitgestaltung des Sozialraums Schule sowie das Erlernen von Demokratiekompetenzen sehr positiv ins Auge. Allerdings bekennt sich die Schule nicht zu Werten, die eine weltweite Verantwortungsübernahme beinhalten. Sie

befähigt nicht konzeptionell zu einer machtkritischen Gesellschaftsanalyse und versucht nicht erfahrene gesellschaftliche Benachteiligung auszugleichen. Die Netzwerk-Schule kann damit aber trotzdem als eingeschränkt emanzipatorisch gelten.

Die Glocksee-Schule ist das Beispiel einer Schule, die in einer politisierten Zeit gegründet wurde und deren Anfangskonzeption daher Elemente einer kritischen Gesellschaftsanalyse enthielten. Diese politische Dimension wurde aber über die Jahre nicht durchgehalten, so dass die Schule mit ihrem erhöhten Fokus auf Soziales Lernen sowie mehr Freiheiten beim Lernen heute „nur“ als Alternative zur Regelschule gelten kann. Betrachtet man dennoch die (ehemals) vorhandenen Elemente einer politischen Pädagogik, so kommt man zu folgender Einschätzung: Dem Konzept der Schule fehlte eine breit gedachte Mitwirkung der Kinder bei der Gestaltung des Sozialraums Schule sowie die Vermittlung von Werten, die sich an den Herausforderungen des weltweiten Sozialen Wandels orientieren. Positiv fällt der Versuch auf, ein kritisches Gesellschaftsbild zu vermitteln sowie verändernd in Gesellschaft zu handeln. Das Konzept der Schule in seiner historischen Dimension kann trotzdem nur als teilweise emanzipatorisch bezeichnet werden.

Die Laborschule ist konzeptionell mit dem Leitbild gegründet worden, für das Leben in einer Demokratie vorzubereiten, d.h. vor allem demokratische Umgangsformen im Zusammenleben sowie eine aktive „Bürgerrolle“ mit der Übernahme sozialer Verantwortung zu erlernen. Dieser Anspruch wurde bis heute durchgehalten. Die Vermittlung von historisch-kritischem Wissen, von Werten die Verantwortung für die gesamte Gesellschaft übernehmen sowie Aspekte des Erlernens von Demokratie als Lebensform können als sehr vorbildlich gelten. Eine Mitgestaltung der Schüler/innen „im Großen“, d.h. eine organisatorische Beteiligung am Sozialraum ist jedoch nicht direkt vorgesehen, was das Erlernen einer kritischen Reflexion in Bezug auf die eigene Schule erschwert. Die Laborschule kann insgesamt damit als eingeschränkt emanzipatorisch gelten.

Die Tauglichkeit des von mir gewählten Ansatzes

Der von mir gewählte Ansatz hat sich als geeignet erwiesen, die politische Dimension der jeweiligen Pädagogik zu untersuchen. Dabei fanden sich jedoch nicht zu allen Kriterien immer in ausreichendem Maße Informationen in den Schulkonzepten. Daher unterstellte ich, dass der von mir untersuchte jeweilige Aspekt keine große Bedeutung im Gesamt-

konzept zu haben scheint, wenn ich trotz Kenntnis diverser Quellen wenig bzw. keine Informationen darüber fand - und kam dann zum Schluss, dass der betreffende Aspekt wenig oder nicht erfüllt ist. Die Alternative dazu wäre es gewesen, die betreffenden Punkte als auf Grund des Materials als nicht beantwortbar zu kennzeichnen, was aber zu weniger aussagekräftigen Ergebnissen in Bezug auf die Beurteilung der Schule geführt hätte.

Nach erfolgter Arbeit würde ich die von mir verwendeten Kriterien leicht abändern: die Aspekte immer größer werdende Gestaltung des Sozialraums sowie Reflexionsfähigkeit der Schule haben sich als eng aneinander gekoppelt erwiesen. War ersteres erfüllt, so war auch zweiteres erfüllt. War ersteres ungenügend erfüllt, so war dies auch zweiteres. Ich würde diese beiden Kriterien im Nachhinein betrachtet daher zusammenfassen und den Aspekt Reflexionsfähigkeit als einen Teilbereich der Gestaltung des Sozialraums betrachten und käme damit auf dann fünf statt sechs zu untersuchenden Kriterien.

Das Ergebnis meiner Arbeit würde wahrscheinlich anders aussehen, wenn es eine andere Schwerpunktsetzung zur Füllung des Emanzipationsbegriffs (z.B. psychoanalytisch, weniger an der Gestaltung des Sozialraums orientiert oder neuere Theorie zur Gestaltung von Sozialräumen) gegeben hätte. Zudem war mein Untersuchungsgegenstand die „Theorie“. Da zwischen Anspruch und Wirklichkeit in jedem Projekt ein großer Unterschied besteht, würde es einer Praxisforschung bedürfen, um herauszufinden wie die von mir untersuchten Aspekte in der Realität umgesetzt werden und ob dies dann emanzipatorischen Ansprüchen gerecht würde.

Resultierende Schlussfolgerungen und Erkenntnisse

Eine Schule, die konzeptionell als unter den hier verwendeten Bedingungen emanzipatorisch gelten kann, ist nicht unrealistisch. An der Laborschule sind fast alle Kriterien erfüllt. Es fehlt nur das Element einer gleichberechtigten Gestaltung des Sozialraums. Gerade dieses ist an der Netzwerk-Schule vorbildlich umgesetzt, der die zu vermittelnden Werte sowie das historisch-kritische Wissen fehlen. Beide Konzepte miteinander kombiniert, also z.B. eine Laborschule, die an ein zu schaffendes Gremium an der die Kinder gleichberechtigt teilhaben können, Verantwortung abgabe, würde einen emanzipatorischen Schultyp im besprochenen Sinne ergeben.

In der heutigen Zeit (2012) scheint es aber gerade so, dass politische Pädagogik nicht „in“ ist. Ihre Leitbilder scheinen nicht zeitgemäß. Primäres Ziel der Schule ist die Ausbildung von Menschen für den Arbeitsmarkt. Gesellschaftliche Herausforderungen bleiben (noch) außen vor. Genau da liegt eine der Chancen emanzipatorischer Pädagogik. Der soziale Zusammenhalt in der Gesellschaft erodiert und die ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen werden nicht kleiner. Auch die „klassische“ Pädagogik und damit Schule wird sich diesen Umständen beugen müssen und Elementen wie der Befähigung zum Bürgerhandeln oder ökologischen Werten größeren Raum einräumen müssen. Zu guter Letzt und auch als am spätesten vermutlich integrierbar sind veränderte Werte – Werte, die tatsächlich den ganzen Globus in den Blick nehmen, wirken in Zeiten der nach wie vor vorhandenen Nationalstaaten als idealistisch und utopisch.

Doch wenn die Zukunft der Menschen nicht auf elitären Weltbildern oder Dystopien basieren soll, dann muss eine jede Pädagogik sich der Frage nach weltweiter Gerechtigkeit stellen.

6. Nachwort: Ein Essay.

Ich werde im Folgenden Teilaspekte meiner Arbeit, die sich für mich als interessant aufgetan haben, kurz reflektieren. Ich wähle für diese Gedanken die Form eines assoziativen und damit freieren Kurzesays, da mir dieser geeignet scheint, persönlich und damit aber auch subjektiv und ohne wissenschaftlichen Anspruch auf meine Arbeit zu sehen.

Zu Beginn: Ein selbstgemachter Ideologievorwurf: Im Rahmen meiner Arbeit stellte sich für mich immer mehr die Frage inwiefern meine Fragestellung zu ideologisch ist. Ich möchte mit der Idee der Emanzipation mich selbst nicht als indoktrinierender Neo-Marxist fühlen. Eine politische Pädagogik muss vorsichtig sein, zu sehr zu wissen, „wo es lang gehen soll“. Gerade in Bezug auf die von mir untersuchte Zielgruppe – Kinder und Jugendliche. Mir stellte sich diese Frage vor allem in Bezug auf das Kriterium „Vermittlung des Impulses auch außerhalb der Schule Sozialräume (Gesellschaft) zu gestalten“. Ist das nicht schon zuviel Vorgabe? Mein Arbeitstitel war sogar „Erziehung zum Handeln in Gesellschaft“. Am Ende der Arbeit bin ich mir unsicher, wie sich das überhaupt „sauber“ in eine Praxis umsetzen lassen würde. Denn mehr als ein Anbieten der Möglichkeit zum Handeln darf es eigentlich nicht sein. Ich finde es wichtig, dass am Ende eines Bildungsprozesses immer die freie Entscheidung meines Gegenübers steht sich für oder gegen ein Handeln zu entscheiden. Und keine der beiden Entscheidungen darf „besser“ oder „schlechter“ sein. Das heißt aber eine Absage an das bewusste „Erziehen zum Handeln“. Möchte ich dennoch die Fähigkeit vermitteln, Gesellschaft kritisch zu analysieren, dann wird die Frage der politischen Emanzipation des Subjekts zu einem Abwarten. Warten oder mehr Erhoffen eines Handelns anderer Menschen. Vor allem aber ist es die Absage an den Glauben eines linearen Wirkzusammenhanges – „ich bringe dir etwas bei und du tust es dann auch“ - vielleicht war das aber auch schon zu Beginn meiner Arbeit eine zu linear gedachte Herangehensweise. Doch für die Untersuchbarkeit war diese Vorgehensweise sinnvoll. Es bleibt also ein Hoffen. Hoffen darauf, dass sich zu einer Entscheidung befähigte Menschen dafür entscheiden, sich selbst einzubringen und Orte und Situationen nach humanen Gesichtspunkten (um)gestalten. Die politische Pädagogik darf damit eigentlich nicht mehr als eine kritische Analyse lehren. Im Schritt danach kann ich als politischer Pädagoge sagen: „Soweit. Ihr dürft euch nun entscheiden. Und ihr könnt

mich nach meiner Haltung fragen, wenn ihr sie wissen wollt“ - leider wird dann natürlich gefragt werden, wie ich zu den Dingen stehe und die Selbstbestimmung hat nur den Anschein selbstbestimmt zu sein. Die Frage einer Indoktrination stellt sich vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die einfach noch viel leichter zu beeinflussen sind.

Wahrscheinlich müsste ich nun in Folge dessen das letzte von mir untersuchte Kriterium entfernen und bliebe dann bei der Vermittlung „anderer“ Werte, der Befähigung die Schule selbst zu gestalten, Demokratie als Lebens- und Umgangsform zu erlernen sowie der Befähigung Gesellschaft kritisch zu hinterfragen, wobei bei letztgenanntem schon wieder eine gewisse Sensibilität nicht zu weitzugehen gefragt wäre. Vielleicht sollte ich diese vier Kriterien (jetzt) als Emanzipation in der Schule bezeichnen. Und vielleicht reichen diese vier auch ohne den bewussten Handlungsimpuls auch einfach schon aus, um an anderen Orten durch die Gewohnheit selbst zu gestalten dieses Bedürfnis auch dort zu wecken.

Ich verstehe meine Untersuchung auch explizit nicht so, dass man nur in der Schule emanzipiertes Verhalten erlernen könne. Ganz im Gegenteil. Ich glaube eher, dass wenn Menschen dennoch verändernd in ihrem Sozialraum eingreifen, sie diese Kompetenz woanders oder einfach auch nur später durch andere Umstände gelernt haben. Und: ob Emanzipation und Schule nicht per se ein Widerspruch sind, lässt der 40-jährige Rückblick auf Weilers Ausführungen, die eine Reform von innen entwerfen, auch offen... Zumindest in Bezug auf eine Umsetzung in der Regelschule.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal eine Lanze für den Begriff der Emanzipation oder einen neuen ähnlichen Begriff brechen. Ich habe in meiner Arbeit den Begriff der Partizipation außer im Titel über Partizipation in der Schule vermieden. Hintergrund ist meine auch schon im Resümee zu Angelika Eikels Text vorhandene Kritik, dass mir der Begriff sehr angepasst erscheint. Partizipation, Mitgestaltung oder Beteiligung. All diese Begriffe enthalten für mich ein „Es ist schon etwas da und du darfst ein bisschen mitmachen“, d.h. Teil haben an etwas Vorhandenem. Teil haben. Nicht Teil sein. Nicht *es sein*. In ihm. Als es. Ich habe daher im Kriterium „eine immer größer werdende Möglichkeit zur Gestaltung des Sozialraums Schule“ das Wort Gestaltung verwendet und eben nicht „Mitgestaltung“. Gerade in diesem Punkt beeindruckt mich die Netzwerkschule. Hier werden tatsächlich fast alle Entscheidungsbefugnisse auch an Kinder und Jugendliche übergeben. Den Kindern wird hier nicht etwas Teilhabe *geschenkt*, sondern sie sind aktiv

Teil von etwas. Für mich ergibt sich damit eine Form von Verschmelzung mit dem Sozialraum, in dem sich die Frage danach, Menschen zur Teilhabe zu motivieren nicht mehr stellt, weil es in ihrem eigensten Interesse liegt, sich aktiv einzubringen. Im von Eikel angedeuteten Verständnis von Partizipation fehlt auch explizit die kritische Analyse der Strukturen in der sie stattfindet, der Aspekt immer noch etwas mehr an „Teilhabe“ zu fordern, kritisch zu sein, die Autoritäten herauszufordern. Mir erscheint es sogar so, dass die „neue“ Partizipation einfach die entpolitisierte Emanzipation ist. Nach einem Dornröschenschlaf erwachte sie wieder und ward Partizipation genannt. Ich wünsche mir daher eigentlich einen neuen, anderen Begriff – einen Begriff, der Demokratie leben, selbst gestalten sowie kritische Analyse enthält. Die Notwendigkeit eines solchen Begriffes möchte ich dabei auch nicht über den zivilgesellschaftlichen Zusammenhalt wie Eikels Herleitung der Partizipation begründen. Der Gedanke ist sicherlich nicht falsch, verbleibt mir aber in der heutigen Zeit in Bezug auf Deutschland zu sehr dabei, dem nach neoliberalen Gesichtspunkten umgestalteten Staat weiter dabei zu helfen, so zu existieren – z.B. indem Aufgaben des Sozialstaats auf die Bürger/innen übertragen werden und dann von „Zivilgesellschaft“ gesprochen wird. Das heißt nicht, dass ich bürgerschaftliches Engagement nicht richtig finde – es heißt, dass ich es wichtig finde selbstbestimmt da wo ich es möchte Verantwortung zu übernehmen und politisch und sozial reflektieren kann, was ich da gerade tue. Ich möchte den neuen Begriff über ein verändertes Menschen- und Gesellschaftsbild definieren. Ein Begriff, in dem Gesellschaft „von unten“ gemacht wird – die Menschen überall ihre Angelegenheiten selbst regeln, um Hartmut von Hentigs Worte zu benutzen. Eine Gesellschaft der Menschen, weniger der Wirtschaft und weniger der Repräsentation. Wahrscheinlich geht es mir auch wie Weiler und von Hentig vor 40 Jahren immernoch um den Machtabbau in der Gesellschaft. Dieser kommt auch gut im von der Laborschule benutzten Formulierung vor: Strukturen zu verändern, die „ auf personalen oder strukturellen Gewaltverhältnissen beruhen und zu historisch nicht mehr notwendigen Einschränkungen von gewaltfreien Lebens-möglichkeiten führen“ (Thurn 2005, 185). Eine auch wirklich schöne Zielvorstellung von Emanzipation – nur auch bei Thurn nicht so benannt.

Der Begriff der Emanzipation scheint jedoch heute ausgedient zu haben - am Ende steht also die Frage nach einem neuen anderen Begriff für das von mir Beschriebene...

... und eine lange Nacht.

7. Danksagung

Für die Unterstützung bei der Verfassung der vorliegenden Arbeit möchte ich mich bei folgenden Menschen im Besonderen bedanken:

Annelies Scheel fürs Korrekturlesen,

Doris Teichmann für das Gegenlesen ausgewählter Teile der Arbeit,

Jonas Schmidt für seine inhaltlichen Anmerkungen,

Paco Yoncaova für das Lösen unlösbarer Layoutprobleme und seine selbstlose Hilfe beim Lösen technischer Probleme,

Prof. Juliane Karakayali für die Bereitschaft Zweitkorrekturin zu sein und zu guter Letzt

Prof. Sebastian Schädler für die zahlreichen Denkanstöße während meines Studienschwerpunktes, die mich öfters auf neue Arten stieß, die Dinge zu betrachten. Außerdem für die Tipps und Anregungen während des Schreibens der Diplomarbeit.

8. Bibliografie

8.1. Wissenschaftliche Quellen

- Biermann, Christine** (2005): Jungen und Mädchen in der Laborschule: Ein Konzept der geschlechterbewussten Pädagogik im Wandel. In: Watermann, Rainer/Thurn, Susanne/u.a.: Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim und München, S.249-256.
- Biermann, Christine/Lintzen, Brigitte/Schütte, Marlene** (2005): Kritische Koedukation trägt Früchte: Die Entwicklung des Konzepts einer geschlechterbewussten Pädagogik. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 129-142.
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft Österreich** (2012): Sozialraum und Sozialraumanalyse. URL: <http://www.partizipation.at/sozialraum.html> Stand: 8.7.2012.
- Büttner, Gerd/Rosenbohm, Veronika** (1977): Selbstbestimmung der Schüler. In: Lehrergruppe Laborschule: Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz. Reinbek bei Hamburg, S. 157-174.
- Demmer-Dieckmann, Irene** (2005): Gemeinsamkeit und Vielfalt: Konzept und Erfahrungen einer Schule ohne Aussonderung. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 62-75.
- Demokratie lernen und leben** (2012): BLK Programm. URL: <http://blk-demokratie.de/index.php?id=83>, Stand 7.6.2012.
- Döpp, Wiltrud** (1996): Eine Schule für alle Kinder: Das Selbstverständnis der Laborschule. In: Döpp, Wiltrud/Hansen, Sylvie/Kleinespel, Karin: Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien (=Studien zur Schulpädagogik, Band 12). Weinheim und Basel, S. 9-20.
- Eberhart, Franz/Kapelari, Benno** (2010): Handbuch Freie Alternativschulen. Dörfles.
- Eikel, Angelika** (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard: Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen. Fördern. Umsetzen. Schwalbach, S. 7-39.
- Fischer, Gerd/Heymann, Ela/Hoppstädter, Uwe/u.a.** (2005): Learning for Europe: Schülerinnen und Schüler unterwegs im Ausland. In: Thurn, Susanne/Tillmann,

- Klaus-Jürgen (Hg.) Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 143-158.
- Geist, Sabine** (2005): Didaktische Prinzipien und Lehrerhandeln an der Laborschule: „Die Menschen stärken, die Sachen erklären“. In: Watermann, Rainer/Thurn, Susanne/ u.a.: Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktisch Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim und München, S. 245-248.
- Graner, Henning** (2009): Über die politische Neutralität Demokratischer Schulen. In: unerzogen, 2009, Heft 1, S. 20-23.
- Gribble, David** (2000): Schule im Aufbruch. Freiamt.
- Gribble, David** (2009): „Ich hätte gern so wenig Regeln wie möglich“. In: unerzogen, 2009, Heft 1, S. 8-13.
- Hecht, Yaacov** (2012): About Yaacov. URL: <http://www.yaacovhecht.com/bio/>. Stand: 8.7.2012.
- Heidenreich, Klaus** (1977): Die Laborschule in Stichworten. In: Lehrergruppe Laborschule: Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Reinbek bei Hamburg, S. 12-44.
- Kemper, Herwart** (1991): Wie alternativ sind alternative Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim.
- Kleinespel, Karin** (1990): Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Weinheim Basel.
- Knopff, Hans-Joachim/Lenzen, Klaus-Dieter** (2005): Mehr Erfahrung, weniger Belehrung: eine Schule bietet viel mehr als nur Unterricht. In: Thurn, Susanne /Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 18-33.
- Köhler, Ulrike** (2004): Die Glocksee-Schule im Spiegel ihrer AbsolventInnen: Eine Untersuchung zur biographischen Bedeutung der Schulzeit. In: Ulrich, Heiner/Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (Hg.): Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden, S. 111-122.
- Köhler, Ulrike/Krammling-Jöhrens** (2000): Die Glocksee-Schule. Geschichte – Praxis – Erfahrungen. Bad Heilbrunn.
- Krammling-Jöhrens, Doris** (2004): Atmosphäre als Wirklichkeitsebene. Mit ethnographischer Forschung Erfahrungen aus einer Schule zur Verfügung stellen. In: Ulrich, Heiner/Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (Hg.): Das Andere

Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden, S. 123-134.

Laborschule Bielefeld (2012): Pädagogische Leitlinien. URL:

http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_paedagogischeleitlinien.html. Stand: 2.7.2012.

Lehrergruppe Glocksee-Schule (1979): Die Glocksee-Schule in Hannover. In: Borchert, Manfred/Derichs-Kunstmann, Karin (Hg.): Schulen, die ganz anders sind. Frankfurt am Main, S. 41-62.

Lübke, Silvia-Iris (1996): Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule (=Reihe Schule und Gesellschaft, Band 13). Opladen.

Manzke, Ernst (1981): Pädagogische Merkmale und Konzeption der Glocksee-Schule. In: Manzke, Ernst (Hg.): Glocksee-Schule. Berichte Analysen Materialien, S. 9-15.

Mintz, Jerry (2008): Keine Hausaufgaben und den ganzen Tag Pause. Wie es Bildung in Freiheit und Demokratie geben kann. Leipzig.

Naumann, Ekkehart (1977): Laborschule – Reformmodell für Arbeiterkinder? In: Lehrergruppe Bielefeld: Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz. Reinbek bei Hamburg, S. 321-359.

Negt, Oskar (1981): Schule als Erfahrungsprozess. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projektes. In: Manzke, Ernst (Hg.): Glocksee-Schule. Berichte Analysen Materialien, S. 16-42.

Netzwerk-Schule (2007): Konzeption. URL:

http://schule.netzwerkspielkultur.de/fileadmin/user_upload/schule/downloads/NETZWERK-SCHULE_20071024.pdf. Stand: 23.6.2012.

Netzwerk-Schule (2012a): Daten & Fakten. URL:

<http://schule.netzwerkspielkultur.de/konzept/daten-und-fakten/>. Stand: 23.6.2012.

Netzwerk-Schule (2012b): FAQ: Mitbestimmung. URL:

<http://schule.netzwerkspielkultur.de/faq/fragen-und-antworten/mitbestimmung/>
Stand: 25.6.2012

Sliwka, Anne/Frank, Susanne (2007a): Das Deliberationsforum als neue Form des Lernens über kontroverse Fragen. In: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach, S. 60-74.

Sliwka, Anne/Frank, Susanne (2007b): Service Learning und Partizipation. In: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule.

- Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach, S. 44-61.
- Thurn, Susanne** (2005): Die Laborschule als polis, als Verantwortungsgemeinschaft. In: Watermann, Rainer/Thurn, Susanne/u.a.: Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim und München, S. 181-188.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Werner, Dirk** (2005): Die Schülerschaft der Laborschule: Von der Konzeption der 1970er Jahre zur Realität der 1990er Jahre. In: Watermann, Rainer/Thurn, Susanne/u.a.: Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim und München, S. 51-62.
- Van Dick, Lutz** (1979): Alternativschulen. Information, Probleme, Erfahrungen. Reinbek bei Hamburg.
- Von der Groeben, Annemarie** (2005): Die Laborschule – ein Grundkurs. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 252-268.
- Von der Groeben, Annemarie/Rieger, Maria Friederike** (1991): Ein Zipfel der besseren Welt. Leben und lernen in der Bielefelder Laborschule. Essen.
- Von Hentig, Hartmut** (1970): Systemzwang und Selbstbestimmung, 3.Auflage. Stuttgart.
- Von Hentig, Hartmut** (1971): Die Bielefelder Laborschule (=Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2). Stuttgart.
- Von Hentig, Hartmut** (1973a): Die Wiederherstellung der Politik. Cuernavaca revisited. Stuttgart München.
- Von Hentig, Hartmut** (1973b): Spielraum und Ernstfall, 2. Auflage. Stuttgart.
- Von Hentig, Hartmut** (1973c): Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart.
- Von Hentig, Hartmut** (1987): „Humanisierung“ - eine verschärfte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart.
- Von Hentig, Hartmut** (1993): Die Schule neu denken. München Wien.
- Von Hentig, Hartmut** (1996): Bildung. Ein Essay. München Wien.
- Von Hentig, Hartmut** (2005): Lernen in anderen Räumen: die Gebäude der Laborschule. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 93-110.
- Watermann, Rainer** (2005): Die Laborschule als polis, als Verantwortungsgemeinschaft: Empirische Befunde zur politischen Sozialisation. In: Watermann, Rainer/Thurn, Susanne/u.a.: Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-

didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis.
Weinheim und München, S. 189-200.

Weiler, Hagen (1973): Politische Emanzipation in der Schule. Zur Reform des politischen Unterrichts. Düsseldorf.

Wendeln, Bettina/Dabisch, Joachim (Hg.) (2002): Freie Alternativschulen. Eine Antwort auf das staatliche Schulwesen (= Pädagogische Reihe). Oldenburg

Wissenschaftliche Begleitung der Glocksee-Schule (1981): Schule als Lebensort.

Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule. In: Manzke, Ernst (Hg.): Glocksee-Schule. Berichte Analysen Materialien, S. 43-107.

8.2. Zeitschriften und nicht-wissenschaftliche Quellen

Education Revolution (2012): List of democratic schools. URL:

<http://www.educationrevolution.org/blog/list-of-democratic-schools/>.

Stand: 23.6.2012.

International Democratic Education Conference (IDEC) (2005): Resolution der IDEC 2005. URL: <http://de.idec2005.org/documentation/resolution/>. Stand: 23.6.2012.

International Democratic Education Network, abgekürzt IDEN (2012). IDEC. URL:

<http://www.idenetwork.org/idec/idec.htm>. Stand: 23.6.2012.

Köhler, Ulrike (2008): Arbeitsgruppe Schulprogramm. Ein Zwischenbericht. In:

Glocksee-Info, Januar, S. 5. URL: http://www.glocksee.de/uploads/media/2008-01_INFO_GS_online_01.pdf. Stand: 6.7.2012.

Sudbury München (2012): Demokratische Schulen in Deutschland. URL:

<http://www.sudbury-muenchen.de/links/137-schulen.html>. Stand: 23.6.2012.

Universität Göttingen (2012): Forschung. URL:

<http://www.uni-goettingen.de/de/34738.html>. Stand: 4.7.2012

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Ich erkläre mein Einverständnis damit, dass meine Diplomarbeit in der Hochschulbibliothek der Evangelischen Hochschule Berlin bereitgestellt wird.

Die Leser/innen sind berechtigt, persönliche Kopien für wissenschaftliche und nicht-kommerzielle Zwecke zu erstellen (§ 53UrhG). Jede weitergehende Nutzung bedarf meiner ausdrücklichen vorherigen schriftlichen Genehmigung.

Datum und Unterschrift: