

Demokratische Beteiligung in Schulen - Schülerpartizipation am Beispiel der Laborschule Bielefeld

Wittkuhn, Jan Christoph

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wittkuhn, J. C. (2008). *Demokratische Beteiligung in Schulen - Schülerpartizipation am Beispiel der Laborschule Bielefeld*. (ExMA-Papers). Hamburg: Universität Hamburg, Fak. Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, FB Sozialökonomie, Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-193330>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



MASTERSTUDIENGANG
ÖKONOMISCHE UND
SOZIOLOGISCHE STUDIEN



Universität Hamburg

Jan Christoph Wittkuhn

Demokratische Beteili-
gung in Schulen –
Schülerpartizipation
am Beispiel der Labor-
schule Bielefeld

ZÖSS
ZENTRUM FÜR ÖKONOMISCHE
UND SOZIOLOGISCHE STUDIEN

ExMA-Papers
Exemplarische MasterArbeiten
ISSN 1868-5005/15
Hamburg 2008

Demokratische Beteili- gung in Schulen – Schü- lerpartizipation am Bei- spiel der Laborschule Bielefeld

Jan Christoph Wittkuhn

ExMA-Papers
Exemplarische MasterArbeiten
ISSN 1868-5005/15
[Wittkuhn LG1-MArb]
Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien
Universität Hamburg
November, 2008

Impressum:

Die ExMa-Papers (Exemplarische MasterArbeiten) sind eine Veröffentlichung des Zentrums für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS). Sie umfassen ausgewählte Arbeiten von Studierenden aus dem Masterstudiengang Ökonomische und Soziologische Studien, am Department Wirtschaft und Politik der Universität Hamburg.

Herausgeber/Redaktion:

Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS)
Andreas.Merkens@wiso.uni-hamburg.de
Fachbereich Sozialökonomie
Universität Hamburg – Fakultät WISO
Von-Melle-Park 9
D – 20146 Hamburg

Download der vollständigen ExMa-Papers: <http://wiso.uni-hamburg.de/zoess>

Danksagung:

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen denjenigen bedanken, die mit ihrer Freundlichkeit und Geduld dazu beigetragen haben, dass diese Arbeit entstehen konnte. Ein herzliches Dankeschön für die moralische und seelische Unterstützung, die mir während des Arbeitszeitraums und in vielen Diskussionen zum Thema durch meine Familie und meine Freundin Katrin zu Teil geworden ist.

Vielen Dank für den fachlichen und kritisch-konstruktiven Rat von Prof. Dr. Werner Goldschmidt und Prof. Dr. Lars Lambrecht.

Ein weiteres Dankeschön gilt es, allen Freunden auszusprechen, die in langen mühevollen Stunden beim Korrekturlesen des Manuskripts behilflich waren.

Für die Offenheit und Gastfreundschaft, die ich erfahren durfte, als mir ein Forschungsaufenthalt durch die Laborschule Bielefeld in unbürokratischer Art und Weise ermöglicht worden ist, möchte ich mich recht herzlich bei allen Beteiligten in der Laborschule bedanken: Dies sind Frau Dr. Christine Biermann, Uli Hartmann und wesentlich die Schülerinnen und Schüler der Laborschule Bielefeld.

Jan C. Wittkuhn, im Juli 2007

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegebenen Ort
Abs.	Absatz
Anm.	Anmerkung
Art.	Artikel
Aufl.	Auflage
BASS	Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften
Bd.	Band
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften
f	folgende
ff	fortfolgende
GG	Grundgesetz
gri.	griechisch
HmbSG	Hamburger Schulgesetz
Hrsg.	Herausgeber
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister
münd. Mitt.	mündliche Mitteilung
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
Orig.	Original
S.	Seite
u.a.	und andere
vgl.	vergleiche
V	Vorwort
z.B.	zum Beispiel
§	Paragraf

Gliederung

I.	Einleitung	8
II.	Demokratietheoretischer Ansatz.....	15
II.1	Die soziale und primär-partizipative Demokratie	17
II.2	Demokratische Beteiligung auf horizontaler Ebene.....	21
II.3	Die Strukturierung der demokratischen Beteiligung	23
II.4	Zwischenfazit: Die demokratischen Tugenden stärken	28
II.5	ROUSSEAUS demokratische Tugenden	29
III.	Strukturelle Verknüpfung von demokratischer Beteiligung und Schule	33
III.1	Rechtliche Grundvoraussetzungen des Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland	34
III.2	Widersprüche im Verhältnis zwischen Demokratie und Schule	39
III.3	Schwerpunkt Schülermitbestimmung.....	42
III.4	Zwischenfazit: Zur Schülermitbestimmung.....	46
IV.	Empirisches Beispiel: demokratische Beteiligung in der Laborschule Bielefeld.....	51
IV.1	ROUSSEAU und DEWEY in HENTIGS Konzeptionen	52
IV.2	Grundlegende Züge des Konzepts der Laborschule Bielefeld	56
IV.3	Die mögliche Realisierung der Schülerbeteiligung.....	61
IV.3.1	Formal rechtliche Grundlagen.....	64
IV.3.2	Ebenen der demokratischen Schülerbeteiligung.....	65
IV.4	Zwischenfazit: Demokratische Beteiligung an der Laborschule	75
V.	Kritik	79
VI.	Fazit	83
VII.	Literaturliste.....	96

I. Einleitung

Die Diskussionen um Bildung und Erziehung sind ebenso alt wie die um Politik und Staatsformen. Jedoch hat sich das Verhältnis zwischen beiden seit rund 200 Jahren gravierend verändert. Die ersten staatlichen Schulen wurden eingerichtet. Infolgedessen erlangten die Diskussionen gesteigerte Aufmerksamkeit und Interesse in der Öffentlichkeit. Seit dem Beginn der Aufklärung streiten sich konservative und reformerische Kräfte um das zukünftige Wohl der jeweils nächsten Generation. Mindestens genau so lange existiert ein Diskurs über die Demokratie als Formation politischer Ordnung.

Die vorliegende Arbeit nähert sich den beiden Themen an, indem sie den Versuch unternimmt, über die Institution Schule die Verknüpfung von demokratischer Staatsform und staatlicher Bildung nachzuweisen. Es ist die Schule als staatliche Institution, die die Aufgaben der Bildung und somit letztlich auch die Funktionen der politischen Ordnung aufrechterhalten soll. Dabei ist die Intention der Arbeit, den aktuellen Diskurs in der wissenschaftlichen Debatte anhand des ausgewählten empirischen Beispiels der Laborschule Bielefeld, die als staatliche Versuchsschule des Landes NRW betrieben wird, vorzustellen. Dafür ist ein bestimmtes Verständnis von Demokratie notwendig. Es wird hier versucht, den Gedanken der Mitwirkung theoretisch zu erarbeiten. Darauf aufbauend wird – positiv formuliert – dazu beigetragen, die demokratischen Strukturen in der Gesellschaft weiter zu entwickeln. Demokratie ist stets auf Freiwilligkeit und Beteiligung der Bürger angewiesen. So bedarf eine Gesellschaft aufgeklärter Subjekte, die befähigt und motiviert sind, ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und ihre demokratische Persönlichkeit zum Wohle aller einzubringen (BUSCH 2007, S. 6-12).

Das Thema dieser Arbeit lautet daher: „Demokratische Beteiligung in Schulen – Schülerpartizipation am Beispiel der Laborschule Bielefeld“. Die Ausführungen sind in drei zentrale Punkte untergliedert.

Erstens verfolgt der demokratietheoretische Ansatz (Gliederungspunkt II) die theoretische Grundlegung der Arbeit. Hier wird in die moderne Demokratietheorie eingeführt, die anhand von Ausführungen von Giovanni SATORI, Arno WASCHKUHN und Manfred G. SCHMIDT dargestellt wird. Die als zentral bewerteten Ansätze dieser Autoren werden für die Argumentation dieser Arbeit aufgegriffen.

Zweitens verdeutlicht der Gliederungspunkt III die formal rechtlichen Gegebenheiten und die Widersprüche, die Demokratie und Schule in sich bergen. Die strukturelle Verknüpfung von demokratischer Beteiligung und Schule wird anhand aktueller, sich im deutschsprachigen Fachdiskurs befindlicher Theorieansätze von Wolfgang EDELSTEIN, Heinz SCHIRP, Klaus HURRELMANN und Christian PALENTIEN vorgestellt, um so eine Ausgangslage zu schaffen, an der das empirische Beispiel untersucht werden kann.

Drittens wird anhand des empirischen Beispiels geprüft, inwiefern sich demokratische Beteiligung in der Praxis realisieren lässt und welche Bedingungen dafür notwendig sind. Speziell das deutsche Schulsystem ist dabei in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Es geht darum, inwiefern Schüler, aber auch Schulleitung, Lehrer und Eltern (Anm. des Autors: Mit den Begriffen Schüler und Lehrer werden hier immer beide Geschlechter berücksichtigt) als unmittelbar Betroffene von politischen Entscheidungen an ebendiesen überhaupt beteiligt werden.

Hartmut von HENTIG, auf den die Gründung der Laborschule Bielefeld zurückzuführen ist, hat mit ihr einen reformpädagogischen Ansatz umgesetzt, der das herkömmliche bundesdeutsche Schulsystem massiv kritisiert und zugleich eine Möglichkeit für eine neue Form von Schule sowohl theoretisch entwirft als auch praktisch umsetzt.

Kritik und Fazit mit Ausblick bilden die abschließenden Teile der Arbeit, in denen Rückschlüsse zu den hier formulierten Thesen und Fragestellungen hergestellt werden.

Das Thema der demokratischen Beteiligung wird zu besserer Übersicht und

Eingrenzung am Schwerpunkt der Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erarbeitet. Dieses Vorgehen begründet sich mit den Thesen der vorgelegten Arbeit.

Methodisch werden aufgrund der in Punkt II und III ausgewählten theoretischen Konzepte (Literaturanalyse, Beobachtungen) in iterativ-deduktiven Verfahren die Theorieansätze (Mitwirkungsdemokratie, direkte Demokratie, rechtliche Bedingungen, demokratische Lebensformen, partizipatorische Ansätze, Demokratie-Lernen) beschrieben. Dies zeigt auf, wie vielfältig sich demokratische Beteiligung realisieren lassen kann, und welche institutionellen Bedingungen dazu erforderlich sind. Ergänzende qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtungen, die den Anhängen 1 bis 5 zu entnehmen sind, verdeutlichen, wie sich demokratische Beteiligung realisiert. Es wird im Punkt IV.3 ein eigener methodischer Ansatz entwickelt, der aufzeigt, wie sich Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule beobachten lassen und welche institutionellen Voraussetzungen dafür notwendig sind. Dabei wird in einer Umkehrung von Ursachen- und Wirkungszusammenhängen aufgezeigt (vgl. S. 64), dass Beteiligung gelernt werden kann und keine gegebene Sache darstellt. Die Bedingungen dafür werden ebenso vorgestellt.

Die gesellschaftliche Relevanz des Themas lässt sich aus unterschiedlichen Fachrichtungen und Intentionen begründen. Im Mittelpunkt dieser Betrachtung steht ein soziologisch-politisches Interesse, das die Untersuchung von Funktionen der Gesellschaft ermöglicht und diese analysiert, so dass Rückschlüsse auf die Theorie erlaubt sind. Das Ziel liegt dabei aber nicht in der Erstellung einer pädagogisch-fachlichen Anleitung zum Erlernen von Demokratiekompetenzen, sondern beschränkt sich auf die Auswertung des methodischen Ansatzes, mit dem die demokratische Beteiligung der Schüler der Laborschule Bielefeld analysiert wird.

Zu beobachten ist, dass über die Institution Schule Diskussionen geführt werden, in deren Kern es darum geht, wie Entwicklung gesichert und Einfluss auf die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse genommen werden kann.

Ein Anliegen dieser Diskurse ist die Forderung nach Stärkung demokratischer Strukturen in der Gesellschaft durch den gebildeten und mündigen Bürger. Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Diskussion beisteuern. So soll Schulbildung zur Sicherung der Demokratie als politische Form beitragen. Zudem geben empirische Beobachtungen von stark sinkenden Wahlbeteiligungen Anlass zur Sorge. Daraus folgen bspw. politische Forderungen nach einer Herabsetzung des Wahlalters. Um jedoch Wahlentscheidungen treffen zu können, sollten idealerweise demokratische Basiskompetenzen verstärkt den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zunächst vermittelt werden, anstatt sie einzufordern. Durch ein gefördertes und gefestigtes Demokratieverständnis muss zur Sicherung der demokratischen Staatsform gegenüber radikalen Tendenzen innerhalb der Gesellschaft beigetragen werden. Den Erosionen gesellschaftlichen Lebens, dem Zurückdrängen des öffentlichen Raums zugunsten von Privatinteressen, der Aufgabe staatlicher Funktionen zu Gunsten von marktwirtschaftlichen Interessen und dem Verschwinden der bürgerlichen Beteiligung an politischen Entscheidungen soll somit begegnet werden (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2004, S. 49-130). Aber auch in der internen Schuldiskussion zeigt sich ein Wandel bezüglich der Ausrichtung und der Reformierung des deutschen Bildungssystems. So soll den Anforderungen, die eine moderne Gesellschaft an die Schule stellt, Rechnung getragen werden.

Diese Arbeit unternimmt ebenso den Versuch, sich dem „demokratischen Ideal“ des zum Klassiker gewordenen Jean-Jacques ROUSSEAU und dessen Bedeutung als ein historisches Vorbild für aktuelle Demokratietheoretiker anzunähern. Die Arbeit soll dies praktisch illustrieren und verbindet daher die Punkte II, III, und IV insofern miteinander, indem sie klärt, wie und ob diesem Vorbild in der aktuellen Debatte der politischen Bildung noch Bedeutung zugeschrieben werden muss. Es wird somit darauf aufmerksam gemacht, wie Teile der Ideen ROUSSEAUS in eine aktuelle pädagogische Praxis transformiert werden können. Dies soll im besten Fall durch die theoretische Verortung der Arbeit und durch das Praxisbeispiel der Laborschule Bielefeld umgesetzt werden. Hierzu wird auch der Ansatz John DEWEYS berücksichtigt

werden, der in seiner Verbindung von Demokratie und Erziehung radikal mit der Tradition der überkommenen Pädagogik brach, indem er beide Größen philosophisch zu vermitteln versuchte. Darüber hinaus soll gezeigt werden, wie sich sowohl ROUSSEAU als auch DEWEY in den Ideen und dem praktischen Wirken HENTIGS niedergeschlagen haben.

Die vorgelegte Arbeit hat die folgenden Thesen und die mit ihnen verbundenen Fragestellungen zur Grundlage:

- Es existiert ein Defizit an demokratischer Beteiligung im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland (BRD).
- Die Formen der Beteiligung werden politisch kontrovers diskutiert.
- So besteht die Gefahr, dass demokratische Ziele nicht stark genug berücksichtigt werden.
- Demokratische Beteiligung kann jedoch gelernt und muss geübt werden, da sie nicht als natürlich gegeben angesehen werden kann.

Die Fragen, die sich aus diesem ersten Thesenkomplex ergeben, lauten:

- Kann demokratische Beteiligung in Schulen ausgeweitet werden und wäre diese Ausweitung sinnvoll für eine verstärkte Demokratisierung einer Gesellschaft?
- Wäre somit weiterhin der Bildungsauftrag der Schule gewährleistet, oder ist die gegebene Situation in der Schule per se undemokratisch?

Für das in dieser Arbeit herangezogene empirische Beispiel bedeuten die angeführten Thesen, dass die zentrale Fragestellung der Arbeit wie folgt zu stellen ist:

- Wie versucht die Laborschule Bielefeld, demokratische Beteiligung umzusetzen?
- Worin unterscheidet sie sich vom herkömmlichen Schulsystem und wie ist dieser Unterschied zu werten?
- Welcher Kritik muss sie sich aussetzen?

Das allgemeine Schulsystem weist hinsichtlich einer verstärkten demokratischen Beteiligung ausreichende Potentiale auf, in denen grundlegende

Fertigkeiten und Fähigkeiten (z.B. demokratische Ideale, Konsens, Dissens, Widersprüchlichkeiten) stärker thematisiert werden. So entstünde erstmals die Möglichkeit in der Bundesrepublik eine „demokratische Schule“ zu schaffen, die im Sinne einer Weiterentwicklung der Gesellschaft notwendig erscheint. NONNENMACHER (2007, S. 18) vertritt die These, dass Schule in Deutschland niemals demokratisch war. Somit wären dementsprechend sowohl grundlegende gesellschaftliche als auch persönliche Einstellungen zur Demokratie zu beschreiben. Solche Voraussetzungen sind z.B. die Haltung, das Bewusstsein und die Achtung vor den Mitmenschen und der Natur. Diese Punkte führen zu der Frage nach den Voraussetzungen für demokratische Bedingungen. Welche müssten also erfüllt werden, damit Partizipation durch Schüler gelingen kann und genügend Berücksichtigung findet? Welche Gefahren und Kritikpunkte wären mit einer Umsetzung für mehr Schülerbeteiligung verbunden?

Es soll eine Vorstellung von der Schule entwickelt werden, die den Grundgedanken verfolgt, im idealtypischen Sinne eine „res publica“ darstellen zu können. In einer stärker am demokratischen Gemeinwesen orientierten Gesellschaft kann die Frage formuliert werden, ob Schule auch idealtypisch als Räte­demokratie zu konzipieren wäre? Mit diesem Grundgedanken wird in der vorliegenden Arbeit, am Beispiel der Laborschule Bielefeld untersucht, wie durch ihr Konzept neue Formen und Wege des Lernens und Lebens für eine Gesellschaft vertiefend erprobt werden können. Die Ergebnisse dieses Schulversuches werden der Öffentlichkeit in Form von diversen Buchpublikationen, methodischen Lernmaterialien, wissenschaftlichen Arbeiten und Fachtagungen zugänglich gemacht und dienen zur Weiterentwicklung aller Schulen (HENTIG 1998, S. 15). Ein Fokus liegt dabei auf Beteiligung und Mitwirkung der Schüler am Bildungsprozess in der Schule (GROEBEN 2002, S. 2).

Es werden in dieser Arbeit die speziellen Methoden und Konzepte der Laborschule Bielefeld herausgearbeitet, um deren Unterschiede zum regulären Schulbetrieb aufzuzeigen. So bleibt zu fragen, ob es sinnvoll wäre,

die Erfahrungen und das vorhandene Wissen, die in der Laborschule in über 30 Jahren erarbeitet worden sind, in flächendeckenden Versuchen anzuwenden. Es könnte somit auf das Schulsystem ausgeweitet werden, um mehr Kindern und Jugendlichen Chancengleichheit zu gewährleisten und einen Einschnitt in die überkommene Institution Schule zu wagen.

II. Demokratietheoretischer Ansatz

Es ist eindeutig, dass dieser Arbeit ein hochselektives Demokratieverständnis zu Grunde liegt. Dies ist notwendig, um in diesen komplexen Theorien und bei deren Vielzahl von Interpretationen eine möglichst stringente und systematische Argumentation vorzutragen. Hierzu seien einige grundlegende Annahmen erlaubt.

Wesentlich wird ein normatives Demokratieverständnis entwickelt, das aufgrund der Beobachtung des Beispiels und des Ist – Zustandes den Versuch unternimmt, eine Norm oder ein so bezeichnetes positives Soll vorzustellen. Dabei ist es notwendig, bestimmte Auslassungen damit zu begründen, dass die für die Argumentation dienlichen Einschränkungen der Falsifikation oder Verifikation der Thesen dienen. Dieses Kapitel stellt einen Zusammenhang zwischen Demokratie und demokratischer Beteiligung her, der sich vom Standpunkt der Vorstellung des Bürgers als mündigen Subjektes her begründen lässt (vgl. GREVEN 2005, S. 18-26 und HIMMELMANN 2007, S. 18-21).

Zwei wichtige Annahmen zur Demokratietheorie sind für den Wissenschaftler SATORI wichtig. Zum einen sei Demokratie als politisches System immer als „Regierung durch Diskussion“ zu verstehen, zum anderen solle dies zu einer Wiedergewinnung einer maßgeblichen Demokratietheorie führen. So besitzt „Demokratie“ nicht bloß eine beschreibend-bezeichnende Funktion, sondern ihr wird eine normative und motivierende Funktion zugeschrieben (vgl. SATORI 1997, S. 17). Das bedeutet nach SATORI, dass Demokratie formal logisch abgeleitet werden muss. Also kann ein demokratisches Ideal niemals die demokratische Wirklichkeit definieren, und in deren Umkehrung ist es der realen Demokratie niemals möglich, ideal zu sein. Das bedeutet, dass Demokratie aus Wechselwirkungen zwischen ihren Idealen und ihrer Wirklichkeit entsteht und durch diese auch gestaltet wird (a.a.O., S. 17). So ist für SATORI die Demokratie eine durch Minderheitsrechte beschränkte Mehrheitsherrschaft unter Einbeziehung des gesamten demos (a.a.O., S. 42).

Eine These, die er aufgrund seiner etymologischen und darüber hinaus wirksamen Bestimmungen von Demokratie bestätigt sieht.

Die ursprüngliche Wortbedeutung lautet: Demokratie ist Regierung oder Macht des Volkes. Diese bleibt aber zu generell und unklar, lässt dabei viele Fragen offen, so dass SATORI weitere Differenzierungen des Begriffes vornimmt. Ein Bestandteil der Demokratie ist das Volk, ein Begriff, den SATORI in seinen Deutungen reduziert, um somit festzustellen, dass die demokratische Verfahrensregel das beschränkte Mehrheitsprinzip ist. Eine demokratische Zukunft der Gesellschaft ist daran gebunden, dass Mehr- zur Minderheit, in deren Umkehrung Minder- zur Mehrheit werden kann (a.a.O., S. 33). Nun ist der Diskurs um den Begriff Volk aus historischer Sicht nicht unproblematisch, da dieser – idealistisch überhöht dargestellt – dazu führen kann, dass es Umschlagsmomente einer idealisierten Mystik in rücksichtslose Teilvernichtung des Volkes bzw. zu Genoziden an Völkern durch Völker gab und geben kann. In der ursprünglichen Bedeutung des Wortes *demokratia*, so SATORI, war der *demos* in einer griechischen *polis* bezeichnet. Ein Entscheidungsgremium, das eine auf die kleine Stadt bezogene, stark verbundene Gemeinschaft bezeichnet, die als ein kollektives Entscheidungsgremium der Gegenwart fungierte (a.a.O., S. 34).

Nunmehr gilt für die heutige moderne Massengesellschaft westlicher Prägung in der Postmoderne des 21. Jahrhunderts ein anderer Entwicklungsstand, der mit dem der damaligen kleinen Gemeinschaft nicht mehr viel gemein hat. SATORIS argumentative Begründung für die Massengesellschaft hängt wesentlich mit drei veränderten Bedingungen zusammen. Erstens ist es der Größenfaktor, der sich von der *polis* zur *megapolis* gewandelt hat. Zweites ist eine Beschleunigung der Geschichte zu erkennen, die zu einer Entfremdung von der Welt führt. Die kindliche Vorstellung der Welt hat mit der Welt Erwachsener nichts mehr gemein. Drittens sind der Betrag und die Entwicklung der horizontalen Mobilität als Entwurzelung von der Gemeinschaft zu erkennen. Immer stärkere Übergänge vom Land- zum Stadtleben führen zur Vereinsamung der Masse (a.a.O., S. 35).

Ein weiterer Bestandteil der Demokratie ist der Begriff der Macht, der als *kratos* in Verbindung von Staat zum Volk zu verstehen ist. SATORI stellt eindeutig dar, dass Macht nicht mit dem Begriff der Freiheit zu konnotieren ist (a.a.O., S. 37). Macht ist in der Geschichte des politischen Denkens verankert und daher als ein politischer Begriff zu verstehen. So ist nach SATORI Macht als die Unterscheidung zwischen nomineller und tatsächlicher Machtausübung durch ihre Inhaber zu verstehen. Was ihn zu der Frage führt, wie denn die Macht konkret durch das Volk wirksam ausgeführt werden kann? So fasst SATORI vorerst zusammen: „Moderne Demokratien beruhen auf a) beschränkter Mehrheitsherrschaft, b) Wahlverfahren und c) der repräsentativen Übertragung von Macht.“ (SATORI 1997, S. 39). Allerdings ist die Rede von der „Macht des Volkes“ nur eine unzureichende Bezeichnung, denn Macht wird über jemanden ausgeübt und Regierung setzt voraus, dass auch Regierte existieren. Damit wird es nun aber problematisch: Nach SATORI stößt die etymologische Bestimmung an ihre Grenzen, da Macht als zweistufiges Problem aufwärts und nach unten ausgerichtet ist. So ist gegebenenfalls die Herrschaft über das Volk nicht mehr in Verbindung mit der Herrschaft des Volkes zu sehen (vgl. a.a.O., S. 40). Wie kann nun also die Macht des Volkes maximiert werden, ohne dabei nur auf Volksmacht zu rekurren? Hierzu schlägt SATORI den Begriff der Mitwirkungsdemokratie vor. Dabei ist zu berücksichtigen, dass immer das reale Volk beobachtet werden muss, um den Gefahren des Missbrauches von Macht vorzubeugen.

II.1 Die soziale und primär-partizipative Demokratie

Um eine schlichte Definition des Wortes Demokratie kann es also nicht gehen, denn dies erfordert eine genaue Vorstellung von dem, was sie sein soll, würde ihrem Ansinnen aber nicht gerecht werden. Allgemein bezeichnet Demokratie immer auch prozessuale Verläufe. Der Charakter der Demokratie ist also auf kontinuierliche Beteiligung durch handelnde Subjekte angewiesen. Diese Behauptung soll näher untersucht werden.

Zunächst betrachtet seien die Teile einer Theorie der Sozialen Demokratie. Mit Demokratie ist hier immer auch der Auftrag verbunden, Staat, Gesellschaft und Wirtschaft zu reformieren. Das bedeutet, dass eine politische Demokratie zu einer gelebten gesellschaftlichen Demokratie weiterentwickelt werden muss. Deren Ziel ist die Herstellung von Gleichheit, um so Verteilungs- und Machtstrukturen zu steuern (vgl. SCHMIDT 1997, S.161). Die Interessen der Gesellschaft werden wahrgenommen. Dazu bedarf es der Politik, die aktiv den Vorgang der gesellschaftlichen Veränderung auslöst, fordert und vorantreibt. So werden die mittleren Ebenen der Gesellschaft in einer Weiterentwicklung der Genossenschafts- und Selbstverwaltungslehren derart vorangetrieben, dass von einer „assoziativen Demokratie“ als Teilbereich der sozialen Demokratie gesprochen werden kann (a.a.O., S. 162). Somit wird auf diesen gesellschaftlichen Ebenen eine Dezentralisierung und Demokratisierung gefördert, in denen Beteiligung und Mitbestimmung bspw. am Arbeitsplatz oder im Lebensumfeld zentral zum Gelingen von moderner Gesellschaft beitragen.

Dieses erfordert jedoch, dass Schüler bereits in der Schule erfahren, wie demokratische Strukturen durch Beteiligung beeinflusst und weiterentwickelt werden können.

Der mit sozialer Demokratie verbundene Etatismus wird dabei durch formale Gegenkräfte und Gewichte ausbalanciert. SCHMIDT fordert ein Demokratieverständnis, das Folgendes berücksichtigen sollte: Es muss einen Schutz gegen wirtschaftliche und soziale Macht beinhalten, die Grundideen der Gewaltenteilung und der liberalen Theorien aufgreifen. Eine Bewegung müsse den Universalitätsanspruch demokratischer Bürgerrechte einlösen. Somit wird der Demokratie eine Doppelfunktion zugeschrieben.

„Demokratie ist (...) für Bernstein nicht nur eine bestimmte Regierungsform, sondern eine Leitidee gesellschaftlicher Organisation, bezogen auf den Maßstab gleichberechtigter Teilhaberschaft. Als solche impliziert sie die Forderungen nach beständiger Demokratisierung, und zwar im doppelten Sinne: als Ausweitung demokratischer Gleichberechtigung auf immer mehr Subjekte sowie die Ausweitung

demokratischer Entscheidungsverfahren auf immer mehr gesellschaftliche Funktionsbereiche.“

(Kallscheuer 1986: 552f zitiert nach SCHMIDT 1997, S.163)

Eine Voraussetzung, an die eine soziale Demokratie gebunden ist, basiert – so SCHMIDT (1997, S. 170) – auf der Annahme, dass die Prozesse politischer Beteiligung, Willensbildung und demokratisch legitimierter Entscheidungsfindung darauf beruhen, dass sie ohne größere Widersprüche ablaufen. Diese These ist schwer aufrecht zu erhalten, da strukturimmanente Widersprüche und Paradoxien existieren, wie noch aufgezeigt werden wird. Dies werde am Beispiel der Umformung von individuellen Präferenzen in Kollektiventscheidungen sichtbar (a.a.O., S. 170).

SATORIS Argumentationen über Beteiligung und Mitwirkung in der Demokratie sollen zum grundlegenden Demokratieverständnis in dieser Arbeit beitragen. Er entwickelt ein demokratisches Verständnis, welches berücksichtigt, dass Demokratie eine durch Minderheitsrechte beschränkte Mehrheitsherrschaft ist. Dies entspricht in der Summe also dem gesamten Volk, ergo der Minder- und Mehrheit (SATORI 1997, S. 40). Es handelt sich also nicht um eine absolut gesetzte Herrschaft, denn der Mitwirkung durch die Bürger kommt eine entscheidende Rolle zu. Ebenfalls weist SATORI das ROUSSEAUSCHE Argument vom Verlust der Freiheit durch den Wahlakt zurück, denn in einer repräsentativen Demokratie kann jeder Bürger zu jeder Zeit seine Entscheidung zugunsten der Minderheit anstatt der Mehrheit fällen (a.a.O., S. 43). Diese Meinungsänderung bedeutet einerseits, dass eine dauernde Freiheit garantiert wird. Zum anderen wird Demokratie als ein offenes und selbstgesteuertes Gemeinwesen verstanden. So ist die Freiheit eines jeden Subjektes auch die Freiheit aller, sprich: die des Gemeinwesens. Dieses Moment der Freiheit tritt in der Minderheit authentisch und konkret auf. Achtung und Schutz der Minderheit erhalten die Dynamik der Demokratie.

Dem Begriff Mitwirkungsdemokratie schreibt SATORI eine besondere Bedeutung zu, da Mitwirkung eine zentrale Relevanz zum Gelingen der Demokratie zugeschrieben wird. Dies wird mehrfach begründet. Mitwirkung muss

in einem gestärkten Sinn verstanden werden. Somit ist sie persönliche Mitwirkung, die absichtsvoll und selbstgesteuert ist. Mitwirkung ist eine Form der Selbstbewegung, der die Vorteile Selbststeuerung, Selbstverwirklichung und die Selbsterziehung als deren starke Bedeutung zugeschrieben werden (a.a.O., S. 125).

So wird Mitwirkung in ihrer Authentizität und Wirksamkeit intensiviert, wenn sie in einem umgekehrten Verhältnis von Raum und Zeit zu ihrer Ausdehnung betrachtet wird. Vereinfacht bedeutet dies, dass je kleiner eine Gruppe von Menschen ist, desto stärker wird der Anteil der Mitwirkung. So kann die Operationalisierung von Mitwirkung gut in der Form eines Bruches geschehen, was mit Freiheits- oder Demokratiebegriffen nicht ohne weiteres möglich ist. Dies, so SATORI, ermöglicht den Kritikern der Mitwirkung gute Begründungen zu ihrer Zurückweisung. Aber es ist umso wichtiger, Mitwirkung gegen diese zu verteidigen, da ihre Vorzüge für die Demokratie umso stärker sind. Mitwirkung ist nur in kleinen Gruppen sinnvoll, wirklich und authentisch. Das erfordert, dass kleine und intensive Gruppen in einer Demokratie gestärkt werden müssen. Mitwirkung ist ein notwendiges Wesensmerkmal der Mikrodemokratie. Sie bildet somit als Fundament einen Unterbau, auf dem das demokratische Gemeinwesen mit seinen übergeordneten Institutionen fungiert und erst funktionsfähig wird.

SATORI fordert daher eine strukturelle Verbindung der Theorie der Mitwirkung mit der einer Referendumsdemokratie, um so die Bedeutung zu erklären, wie sich denn eine bestimmte Mitwirkung auf den verschiedenen Ebenen einer Gesellschaft realisieren könnte (a.a.O., S. 127). So entscheidet das Volk direkt über Sachfragen und so realisiert sich die Hauptforderung der Vertreter einer direkten Demokratie. Dies zieht allerdings auch negative Konsequenzen mit sich. Denn wer entscheidet letztlich über die Themensetzung in einer Agenda? Ein Nullsummen-Entscheidungsmechanismus trete in Kraft, der einer Mehrheitsherrschaft entspricht, die keine Minderheitenrechte mehr kennt. Dennoch lohnt eine weitergehende Betrachtung der Referendums-

demokratie nach SATORI.

Allerdings sind die makrodemokratischen Ebenen die wesentlichen Entscheidungsträger, so SATORI, er lehnt daher Referenden und direkte Beteiligung ab, da diese in seiner Argumentation nicht praktikabel und realisierbar erscheinen (a.a.O., S. 128).

II.2 Demokratische Beteiligung auf horizontaler Ebene

Im Feld der Politik gibt es nach SATORI zwei Dimensionen, einerseits geht es um Über- / Unterordnung und deren Koordinationen. Dabei handelt es sich um die hierarchische Strukturierung von Kollektiven. Diese kann mit Begriffen wie Macht und Herrschaft beschrieben werden. Sie stehen exemplarisch für die vertikale Dimension von Politik. Andererseits besitzt die Demokratie als einzige aller politischen Ideen auch eine horizontale Dimension. Diese ist für Theorie und Praxis der Politik erst wieder im 19. Jahrhundert relevant geworden. Es handelt sich hierbei um die altgriechische Vorstellung der *res publica*. Ein Begriff, der mit „Gemeinwesen“ zu übersetzen ist und der die Idee einer Sache an sich ausdrückt. Dabei geht es immer um die Angelegenheiten aller Mitglieder einer Gesellschaft, verbunden mit der Frage, wie diese realisiert werden könnten (a.a.O., S. 285). Hieraus leitet sich ein Gemeinschaftsbegriff ab, der durch DEWEY in den Kontext der pädagogischen Diskussion eingebunden worden ist (HIMMELMANN 2007, S. 46). Dabei ist darauf zu achten, welche Konnotationen dieser Begriff im deutschen Sprachraum durch historische Gegebenheiten bekommen hat. DEWEY benutzt zur Beschreibung seines demokratischen Ideals folgende Begriffe: »community«, »civil society«, »civil education« und »community education«. Das, so beschreibt HIMMELMANN, würde heute am ehesten mit „Gemeinwesen“ und „Bürger oder Zivilgesellschaft“ im Sprachgebrauch übersetzt bzw. benutzt werden (a.a.O., S. 46).

Die folgenden Formen der Demokratie, die SATORI beschreibt, stehen mit dieser horizontalen Ebene der Politik in Verbindung.

„Öffentliche Meinung, Wahldemokratie, Mitwirkungs-Demokratie, Referendumsde-

mokratie – alle hängen sie mit einer horizontalen Verwirklichung und Verbreitung der Demokratie zusammen. [...] denn die Demokratie ist das einzige System, das die horizontale Dimension der Politik (wieder) einführt.“

(SATORI 1997, S. 137)

Die Fundamente der Demokratie sind bei SATORI Führung, öffentliche Meinungen, Wahlen, Mitwirkung und ein entscheidender demos. Ein Problem, das mit der vertikalen Dimension der Politik auftritt, sieht SATORI darin, dass das Ziel der Demokratie nicht sein kann, die Macht einseitig zugunsten der Mehr- oder Minderheit zu verteilen, da somit stete Spannungen entstehen. Von daher strebt er argumentativ das Ziel an, die Macht gleichzeitig und / oder abwechselnd durch die Mehr- bzw. Minderheit ausüben zu lassen (a.a.O., S. 139).

Die Beziehung zwischen Mehr- und Minderheiten werden in drei kontextabhängigen Komplexen durch SATORI dargestellt. So existieren Verfassungs-, Abstimmungs- und Gesellschaftszusammenhänge (a.a.O., S. 139). Erstgenannte sind strukturell oder prozessual. Im Zentrum stehen die Rechte der Minderheit. Sie benötigen zwingend das Recht auf Opposition, falls dieses nicht eingeräumt wird, herrscht die Tyrannei einer Mehrheit. Dies vertieft wiederholt seine Aussage, dass eine Mehrheitsherrschaft gleichzeitig Existenz von Minderheitsrechten bedeutet. Die Tyrannei der Mehrheit hat einen zweiten Faktor, den SATORI mit Wahldespotie beschreibt. Es handelt sich um eine uneingeschränkte Macht des Wahlgremiums, die in ungeteilter Form übermäßig gefährliche Macht darstellt und zu Missbrauch verführen kann.

Allein das Mehrheitsprinzip steht im Vordergrund des zweiten Zusammenhanges. Wer bei Wahlen nach der Stimmabgabe zur Mehrheit gehört, gewinnt, das bedeutet aber ebenso, dass es eine Minderheit gibt, die verloren hat. Dies muss akzeptiert werden, die Minderheit hat sich zu beugen. In diesem Fall kann nicht mit dem Begriff Mehrheitstyrannei operiert werden, dieser ist hier sinnlos. Die Stimmabgabe setzt jedoch oft Prozesse der Veränderung in Gang. Gilt das Mehrheitsprinzip über mehrere Ebenen,

spricht vertikal, dann kann es dazu führen, dass mehrere Minderheiten ausgeschlossen werden. So entsteht faktisch eine Mehrheit der Ausgeschlossenen, was letztlich dazu führen kann, dass der demos ausgeschlossen wird. Dies ist der Grund dafür, dass aus dem Mehrheitsprinzip keine Mehrheitsherrschaft begründet werden kann (a.a.O., S. 140).

Gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge bedeuten für SATORI, dass im Mehrheitsprinzip immer auch ein Hang zur Konformität enthalten ist. Die Mehrheit ist mit der gesellschaftlichen Tendenz in Verbindung zu bringen, ihre eigenen Gedanken und Praktiken einer Minderheit überzustülpen. Aufgrund dieser Argumentationslinie sieht SATORI seine These zumindest für moderne Massendemokratien westlicher Prägung bestätigt. Weder die Mehr- noch die Minderheit hält alle Macht in ihrer Hand.

„Insbesondere führen bei Wahlen und Abstimmungen konkrete Mehrheiten zu konkreten Minderheiten, die wiederum dem Mehrheitsprinzip unterworfen werden – und zwar von der Masse der Wähler bis hinauf zur Regierung.“

(SATORI 1997, S. 143)

Demokratische Beteiligung findet – wie mit SATORI beschrieben – auf der horizontalen Ebene vornehmlich durch den Wahlakt statt. Aber darüber hinaus gilt es, noch weitere Formen der demokratischen Beteiligung zu bestimmen.

II.3 Die Strukturierung der demokratischen Beteiligung

Die demokratische Beteiligung strukturiert sich zunächst allgemein in öffentlichen wie in geheimen Verfahren, in denen Entscheidungen getroffen werden. Diese sind bspw. Wahlen, Interessenvertretungen durch Einzelpersonen und kollektive Gremien in Parteien, Vereinen und Verbänden. Diese Form der Beteiligung soll hier als institutionalisierte Beteiligung bezeichnet werden.

Daneben existieren Formen personenbezogener Beteiligung, die nicht im Rahmen von Institutionen stattfinden müssen. Diese sind ziviler Ungehorsam und Demonstrationsrechte oder auch das Recht auf freie Meinungs-

äußerung. Eine der Kontrollfunktionen für eine demokratische Beteiligung übernehmen freie und unabhängige Medien, die im öffentlichen Raum Berichte über Vorgänge zur Entscheidungsfindung in der Gesellschaft erstellen.

Demokratische Beteiligung, als deren Synonym Partizipation verstanden wird, ist ein hochkomplexes Themengebiet. Die an Beteiligung orientierten Demokratievarianten sind immer Input orientiert (WASCHKUHN 1998, S. 25ff). Das bedeutet, durch Eingabe von bisher unterbewerteten Angelegenheiten und Problemen sollen auch diese als Themen auf die Agenda gelangen. Es geht um universelle Teilnahme an den „Meinungs-, Willensbildungs-, Entscheidungsfindungs-, Durch- und Umsetzungsprozessen“. So wird eine Ergänzung der repräsentativen und indirekten Demokratie um Elemente der direkten Demokratie gefordert. Dem „fundamentalen menschlichen Interesse an politischer Selbstbestimmung und Autonomie“ (a.a.O., S. 26) wird durch diesen Ansatz zur Geltung verholfen. Die universelle Partizipation scheint unmöglich. So müsste denn „also gleichsam die Beteiligung aller zu jeder Zeit an jedem Ort in jeder Sache“ (a.a.O., S. 27) gewährleistet werden können. Dies ist Utopie und wird es bleiben. Partizipation hängt immer auch mit individuellen Voraussetzungen zusammen. So erfordert Beteiligung, soll sie funktionierendes Element einer Demokratie werden, als Grundlage zunächst einmal Handlungs- und Sprachkompetenzen, um den hohen Aufwand an Zeit, Energie und Können zu bewältigen (a.a.O., S. 29). Es liegen also schon hier im Unterschied zum Postulat der Chancengleichheit unterschiedlichste Ressourcenverteilungen vor. Allerdings besteht die Möglichkeit, vom Idealweg zu einem reduzierten Partizipationsmodell zu gelangen. So vertritt WASCHKUHN zusammen mit Scharpf die These, dass mögliche Anwendungsbereiche für Partizipation differenzierter betrachtet werden müssen, um so die „Demokratie als Lebensform“ in konkreten Bereichen wie der Arbeitswelt zu stärken (a.a.O., S. 43). Dabei betont er positive Werte, die In- und Output orientierte Theorien der Demokratien verknüpfen können. Dieses könnte auch schon in der Schule beginnen.

WASCHKUHN begründet seinen demokratietheoretischen Ansatz, indem er Partizipation um den Begriff des Vertrauens erweitert.

„Partizipation und Vertrauen sind Elementarformen politischer Praxis und Bedingungen demokratischer Rationalität. Sie sind auf spezifische Erfordernisse oder Verursachungskapazitäten gestellt bzw. angewiesen, die ich „Handelinkönnen“ oder Handlungskompetenz bzw. „Regelverständnis“ (rule understanding) nenne. Analytisch kann, wie erwähnt, zwischen einem induktiven und einem deduktiven Vertrauen unterschieden werden, d.h. gesamtgesellschaftlicher Sinn soll entweder in das politische System eingeführt (das ist die input-Seite, gepaart mit induktiven Vertrauen) oder aber von ihm abgenommen werden (das ist die output-Seite, verbunden mit deduktiven Vertrauen).“

(WASCHKUHN 1998, S. 131)

Dieses Vertrauen ist immer als ein kritisches, reflektiertes und verallgemeinerungsfähiges politisches Vertrauen zu verstehen. Erst wenn individuelle Voraussetzungen erfüllt sind, kann eine Beteiligung am jeweiligen Diskurs stattfinden.

So ist die schon erwähnte Sache im Sinne aller, also das Gemeinwohl, unmittelbar auf Partizipation aller angewiesen, denn um zum Gelingen einer gemeinsamen Sache beizutragen, ist die Beteiligung zwingend notwendig. Die Motivation, Dinge und politische Prozesse zu verändern, müsste im Idealfall aus eigenem Antrieb, also intrinsisch begründet, geschehen. Eine Begründung hierfür liefert ARENDT in ihrem Handlungskonzept (vgl. ARENDT 2002, S. 213-317).

Sinnstiftend für die Angelegenheiten aller sei auch die Theorie erwähnt, die durch ROUSSEAU entwickelt wurde. So sieht SATORI die Frage nach dem höchsten Wohl aller, im Sinne eines Zweckes des Systems der Gesetzgebung durch ROUSSEAUS Argumentation in dessen Hauptgegenstand beantwortet. Es sind die „Freiheit und Gleichheit“ aller. Dabei soll laut ROUSSEAU nach Gleichheit gestrebt werden, da die Freiheit ohne Gleichheit nicht bestehen könne (SATORI 1997, S. 433f).

In demokratietheoretischer Sichtweise liegen ROUSSEAUS Schwerpunkte in der Lehre einer radikalen Volkssouveränitätslehre. Dabei betont er eine

politische, soziale und ökonomische Gleichheit aller stärker als andere Theoretiker (SCHMIDT 1997, S. 65). Für ROUSSEAU beruht der Staat weder auf Gottesgnadentum noch auf autoritärer Herrschaft, sondern auf der freien Vereinbarung der Bürger. Zwei Säulen tragen den Staat. Zum einen die Souveränitätslehre und zum anderen dieser neue Vertragsgedanke. ROUSSEAU übernimmt die beiden Pfeiler der neuzeitlichen Staatstheorie, doch radikalisiert er den Gedanken der Souveränität zur Volkssouveränitätslehre, so dass ihm ein basisdemokratischer und autoritärer Gehalt verliehen wird. In diesem Sinne widersetzt sich ROUSSEAU der Übertragung von Souveränität auf Herrscher und Repräsentanten des Volkes, da dadurch die Partizipation der Bürger zerstört wird, so die These, die von Barber vertreten wird (vgl. SCHMIDT 1997, S. 67).

ROUSSEAU favorisiert einen Gesellschaftsvertrag, in dem die Staatsangelegenheiten in die Angelegenheiten der Bürger eingebunden sind. Der Demokratiebegriff bei ROUSSEAU ist im Gegensatz zu aktuellen Theorien ein anderer. Er erkennt „eine besondere Art von Exekutive, nämlich diejenige, bei der die Mehrheit der Bürger zugleich ausführend tätig ist, während die Gesetzgebung [...] in der Hand des Volkes liegt.“ (Brockard 1977: 167 zitiert nach SCHMIDT 1997, S. 69). In ROUSSEAUS Sinne erfordert die Demokratie zwei schwer zu vereinbarende Dinge: Erstens ist für sie ein sehr kleiner Staat erforderlich, so dass das Volk leicht zu versammeln sei und jeder Bürger den anderen kennen könnte. Zweitens müsse eine Einfachheit in den Sitten und Gebräuchen existieren, die die vielfältigen Angelegenheiten und Diskussionen steuern. Außerdem käme unter dem Postulat einer weitestgehenden Gleichheit hinzu, dass gesellschaftliche Stellungen und Vermögen sich nicht zu sehr unterscheiden dürften. Wäre dieses der Fall, so sei vorprogrammiert, dass Gleichheit vor dem Recht und der Einfluss auf dieses nicht lange bestehen können. Auch gefährde die Existenz von Luxus die Demokratie, weil die Teilung von Arm und Reich jeweils Neid und Begehrlichkeiten wecke (vgl. SCHMIDT 1997, S. 70). Wie nun auch immer ROUSSEAU als Fürsprecher oder Kritiker der Demokratie zu beurteilen sei, so

SCHMIDT, steht im engen Zusammenhang mit der vorliegenden Definition von Demokratie.

„Ferner ist zu berücksichtigen, dass ROUSSEAU mit Demokratie im wesentlichen die Real- oder Idealtypen politischer Ordnungen meint, die sich durch Direktdemokratie, insbesondere durch Volksversammlungsherrschaft nach Art der athenischen Demokratie, auszeichnen.[...] Insoweit hat sich ROUSSEAU nicht als der verstanden, als der er später vielfach gewertet worden ist, nämlich als Fürsprecher der Demokratie bzw. als Protagonist der Direktdemokratie im kleinräumigen Gemeinwesen“

(SCHMIDT 1997, S. 71)

Fakt jedoch ist und bleibt, dass ROUSSEAUS republikanischer Geist der radikalen Volkssouveränität in Verbindung mit Basisdemokratie einen hohen Stellenwert einräumte, was wiederum von anderen Theoretikern aufgegriffen worden ist (a.a.O., S. 71).

Ein weiteres Argument, dass zuerst die Rolle der Demokratie geklärt werden sollte, liefert Ernst August ROLOFF (1979, S. 7-29). Es sind vor allem die Lehrerschaft und die Wissenschaftler, die in den letzten 200 Jahren zur Entwicklung der Schule beigetragen haben. So bleibt es dennoch eine politische Entscheidung, die die Ziele, Inhalte und Methoden der Schulbildung in Curricula und Lehrplänen festlegt (a.a.O., S. 27). Zu dieser Entscheidung greift der Politiker allerdings auf die Erkenntnisse der Wissenschaft zurück, welche weder wertneutral noch wertfrei sind. Die Ziele schulischer Lernprozesse sind durch Wissenschaften nicht ableitbar, dies muss der Politik vorbehalten bleiben. So folgert ROLOFF daraus, die wissenschaftlich abgeleitete Begründung für eine demokratische Mitbestimmung in der Schule erfordere, dass Auskunft über das Verständnis von Demokratie und Politik gegeben werden muss.

„Wer also meint, es genüge, die Schule in einen demokratischen Staat einzufügen, die parlamentarische Kontrolle über sie zu garantieren und rechtlich zu sichern, während demokratische Formen *in* ihr nur störend (disfunktional) wirken, der hat ein ganz anderes Demokratieverständnis als der, der meint, Demokratie könne als Staatsform, die die Würde des Menschen garantiere, nicht ganze gesellschaftliche Bereiche wie die Arbeitswelt und die Schule als außerhalb der Politik stehend ausschließen.“

(ROLOFF 1979, S. 28)

Einen aktuellen Ansatz repräsentiert HIMMELMANN, er vertritt in der Fachdiskussion die Vorstellung eines „Demokratie-Lernens“, dass auf folgenden drei Ebenen in den politischen Bildungsprozess eingreifen sollte. Es ist die Vorstellung von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“, um somit eine spezifische Identität für einen zukunftsorientierten Bildungsbegriff zu schaffen (HIMMELMANN 2007, S. 8).

II.4 Zwischenfazit: Die demokratischen Tugenden stärken

Zum Verständnis vom Wesen der demokratischen Beteiligung soll eine Kurzfassung des bisher Beschriebenen beitragen. Wenn die einzelne Person als Subjekt der Demokratie, also als Träger des kollektiven Willens, zu ihrem Gelingen beitragen soll, wie dies hier vertreten wird, dann müsste näher darauf eingegangen werden, wie und was denn „demokratische Tugenden“ sein könnten, die im Laufe des „Erwachsenwerdens“ erlernt werden müssen.

Für die demokratische Beteiligung sind folgende Bedingungen zu ihrer Stärkung zentral. Um makrodemokratische Strukturen zu verändern, muss der Einstieg auf der Veränderung der Mikroebenen der Demokratie geschehen. Das bedeutet, dass sinnstiftende Veränderungen von unten her aufgebaut werden müssen. Die Beteiligung muss daher im kleinen Gemeinwesen zunächst überschaubar eingeübt werden, so dass sie vor Missbrauch durch Individualinteressen geschützt werden kann. Dieser Einstieg mittels überschaubarer Ebenen ermöglicht das Verständnis für die Komplexität politischer Entscheidungen auf übergeordneten Ebenen. Makrodemokratien kommen niemals ohne den Unterbau auf kleineren Ebenen des Gemeinwesens aus. Um Mitwirkung wirklich werden zu lassen, reichen makrodemokratische Formen von Referendumsdemokratien im Sinne SATORIS nicht aus (SATORI 1997, S. 127). Sie muss in Form von Diskussion stattfinden und wirklich werden. Das erfordert, über die bloße Reduktion auf den Wahlakt hinaus, die politische Beteiligung stets möglich und erfahrbar zu gestalten. Für wirkliche Beteiligung müssen Kompetenzen vorhanden sein und Ressourcen geschaffen werden. Das erfordert eine Betonung auf zu-

nächst auch kognitive Wissensvermittlungen und langfristige Maßnahmen zur Erhöhung des Grades an Beteiligung.

Politische Beteiligung muss einen Bezug zur polis und dem Gemeinwesen entwickeln. Was von Wichtigkeit für alle ist, müsste durch Diskussion entschieden werden. Das bedeutet allerdings auch, dass ein Schluss aus der Argumentation SATORIS sein kann, dass die horizontale Ebene der Demokratie gestärkt werden muss, um den vertikalen Formen entgegengesetzt zu werden. Da politische Beteiligung prozessual verläuft, ist sie somit stets einem Wandel unterworfen und muss belebt und immer wieder in der Gesellschaft verankert werden, da sonst die Gefahr besteht, dass sie verkümmert. Zentraler Punkt der Demokratie ist das Prinzip der Freiheit, um dieses zu verwirklichen, ist sie auf sozio-moralische Ressourcen angewiesen. Zu ihnen gehört die realisierte Beteiligung über Freiwilligkeit, um sich somit für das Gemeinwohl zu engagieren (MÜNKLER / LOLL 2005, S. 39). In Ergänzung zum ersten Teil dieser Arbeit sollen noch einige Anmerkungen über ROUSSEAU dessen Bedeutung für die Demokratietheorie veranschaulichen.

II.5 ROUSSEAUS demokratische Tugenden

Der „Gemeinwille“ ergibt sich erst aus der Tatsache, dass dieser Wille mit der Souveränität übereinstimmt und Souveränität auch mit dem Volke identisch ist. So ist die Souveränität bloß der Vollzug des Gemeinwillens, von daher unveräußerlich und der Souverän ein sich selbst darstellendes Kollektivwesen. ROUSSEAU vertritt eine Demokratieauffassung, die einer Utopie gleichkommt (vgl. LAMBRECHT 1999, S. 219). Ein weiterer zentraler Begriff bei ROUSSEAU ist die Entfremdung, für ihn ist der gesellschaftliche Zustand die Entfremdung vom Naturzustand schlechthin. Der Mensch hat sich von seinen natürlichen Freiheiten entfremdet, indem er den Gesellschaftsvertrag in Form des Gemeinwillens zugestimmt hat (vgl. ZIMMER 1999, S. 328).

ROUSSEAU ist der erste Theoretiker, der den Begriff des Volkes in einem politischen Sinne so verstand, dass der Masse von Besitzlosen nicht mehr

ausschließlich negative Eigenschaften zugeschrieben werden. Auch sind sie nun politisch nicht mehr ausgeschlossen, so wird auch die Demokratie als Staatsform positiv besetzt (GOLDSCHMIDT 1999, S. 1278). Allerdings entstehen nun neue Probleme, die auf der Ungleichheit zwischen „arm“ und „reich“ beruhen. Eine Gründungsvoraussetzung für eine politische freie Gesellschaft ist nach ROUSSEAU ein geringer Grad an materieller Ungleichheit und das tugendhafte Verhalten der Bürger. Die Bestimmungen des Gesellschaftsvertrages erfordern zwingend, dass sich jedes Mitglied mit all seinen Rechten dem Gemeinwesen als Ganzes unterordnet (a.a.O., S. 1279).

Für die Erziehung bedeutend ist, Bedingungen so zu formulieren, dass jenseits vom Naturzustand, die Ungebundenheit des Einzelnen als eine feste Disposition im gesellschaftlichen Kontext erhalten bleiben kann (MENSCHING 2003, S. 123ff). Im Gegensatz zum politischen Gesellschaftsvertrag ROUSSEAUS, der zwar auf Gleichheit beruht, setzt seine Erziehungslehre die Ungleichheit fort, der die Republik entgegen wirken sollte. Denn die Annahme, dass Natur als Norm einer Erziehung diene, zieht zahlreiche Widersprüche für die Entwicklung zum Menschen nach sich. Beispielsweise erkennt ROUSSEAU die Gleichheit der Geschlechter nicht an. So bleibt auch das Gemeinwesen mit sich selbst im Widerspruch (a.a.O., S. 132). Dennoch ist ROUSSEAU sich im Klaren darüber, dass die Freiheit des Subjektes das höchste praktische Ziel sei, das sich durch die Einheit von individuellen und kollektiven Willen erst als menschenwürdig erschließt. Dies ist bis heute nicht praktisch verwirklicht (a.a.O., S. 134).

Zentrale Punkte in ROUSSEAUS Denken fasst Martin RANG in seinem Vorwort zum „Emile“ zusammen. So ist der Kernbegriff in der Philosophie und Pädagogik ROUSSEAUS die „Offenheit“ und deren Gegenbegriff das „Scheinwesen“ (RANG 1963, S. 8). Diese Scheinwesen seien überall in der Gesellschaft anzutreffen. So entwickelt ROUSSEAU die Annahme, dass der Mensch von Natur aus gut sei, aber ebenso schwach. Der Mensch ist ein, durch von außen

herangetragene gesellschaftliche Meinungen und Vorbilder, von innen aufgrund seiner Leidenschaften gefährdetes Wesen (a.a.O., S. 61). So ginge es darum, aus diesen Bedingungen das Bestmögliche zu entwickeln. ROUSSEAU entwirft eine Art von konkreter Utopie. RANG sieht den positiven Ansatz von ROUSSEAU in eben jenem „Emile“ begründet. Dieses Konstrukt „Emile“ handelt auch von Wahrheit, die nicht bloß erkannt, geschweige denn gelehrt wird, sondern vor allem gelebt werden muss. Der Naturbegriff ist nicht bloßer Normbegriff, er handelt vom realen Leben. An diesem zur Norm erhobenen Begriff wird auch gegenwärtig immer wieder ein innerer Widerspruch über den aktuellen Zustand der Gesellschaft sichtbar. Das ist es, was ROUSSEAUS Aktualität auch heute noch ausmachen könne (a.a.O., S. 62ff).

„Was macht das Kind denn nun mit diesem Überschuss an Kräften und Fähigkeiten, deren es jetzt zu viel hat, und die ihm in einem anderen Alter fehlen werden? Es wird versuchen, sie für etwas zu verwenden [...] um sich das erworbene wirklich anzueignen, wird es es in seinen Armen, seinem Kopf, in sich selbst unterbringen. So ist dies die Zeit der Arbeit, des Unterrichts, der Studien, und bedenkt wohl, dass nicht ich, und dies aus Willkür, diese Wahl treffe: die Natur selbst ist es, die sie angibt.“

(ROUSSEAU 1963, S. 352)

„Da mein Emile sich bis jetzt nur selbst betrachtet hat, wird ihn der erste Blick, den er auf seine Mitmenschen wirft, dazu veranlassen, sich mit ihnen zu vergleichen, und das erste Gefühl, das durch diesen Vergleich erregt wird, ist der Wunsch, den ersten Platz einzunehmen. Das ist der Augenblick, wo die Selbstliebe sich in Eigenliebe verwandelt und wo all die Leidenschaften entstehen, [...] Um ihn bei dieser Suche zu leiten, muß man, nachdem man ihm die Menschen [...] gezeigt hat, ihm jetzt die Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit zeigen. Hier beginnt das Maß der natürlichen und gesellschaftlichen Ungleichheit, das Bild der ganzen gesellschaftlichen Ordnung.“

(ROUSSEAU 1963, S. 486f)

Die schon erwähnte Entfremdung des Menschen tritt im Spiegel der gesellschaftlichen Meinung zu Tage. Es ist die Meinung der Anderen, unter deren Licht man sich selbst betrachtet und reflektiert (RANG 1963, S. 65).

„Ausdrücklich stellt ROUSSEAU zu Anfang des „Emile“ diese politische der natürlichen Erziehung gegenüber und ausdrücklich unterscheidet er von *beiden* die gesellschaftliche Erziehung, die Erziehung der Welt.“

(RANG 1963, S. 69)

Dieser Sachverhalt findet sich in ähnlicher Argumentation bei Jürgen OELKERS im Zusammenhang mit DEWEYS Philosophie der Pädagogik wieder (OELKERS 2000c, S. 286ff). So ist also die Aufgabe der politischen Erziehung, die Subjektivität der Menschen in deren gemeinsame zu vereinen. Dies setze aber, so RANG, immer und stets eine integre politische Ordnung voraus (RANG 1963, S. 70).

Für Iring FETSCHER sind die Voraussetzungen zur Errichtung und die Mittel zur Erhaltung der Republik ROUSSEAUS auch in einer Erziehung zum Staatsbürger und Patrioten begründet. Erziehung ist also die Aufgabe des Staates (FETSCHER 1999, S. 195). Staatsbürgerliche Erziehung bezieht sich auf die Einübung des Wollens eines Gemeinwesens und einer Liebe zu Gesetzen. Die patriotische Erziehung bezieht die Angelegenheiten des Vaterlandes und dessen Beziehungen zu anderen Staaten mit ein (a.a.O., S. 199). Der Staat müsse so beschaffen sein, dass er den Ehrgeiz der Bürger erweckt, so müsse jedem auch jeder Posten im Staate erreichbar sein. Dieser Wettbewerb um öffentliche Anerkennung fördere die Konkurrenz und den Ehrgeiz der Staatsbürger untereinander. Die Forderung ROUSSEAUS nach Gleichheit nivelliert keineswegs die Bürgerschaft, bedeutet lediglich die Anwendung von Chancengleichheit (a.a.O., S. 203).

FETSCHER stellt zu Recht die Frage, warum ROUSSEAU nicht eine Erziehung zum Weltbürger anstatt zum patriotischen Staatsbürger vorschlägt, um sie damit zu beantworten, dass diese nach ROUSSEAUS Auffassung nicht sinnvoll sei, da eine Erziehung für eine Gemeinschaft, die nicht existiert, sinnlos sei (a.a.O., S. 205). Allein die Gemeinschaft einer kleinen Republik erscheine ihm realisierbar. Der Weg zum Menschentum verlaufe über den „citoyen“ (Bürger), der in der kleinen Republik aufgrund seiner Leidenschaften zur Tugend angehaltener Staatsbürger werde und ein besserer Mensch werden könne (a.a.O., S. 206). In seinem Fazit stellt FETSCHER fest, dass darin die politischen Hoffnungen ROUSSEAUS weitergeführt worden sind: Von der Brutalität über die Nationalität zur Humanität. In einem philosophischen Erzie-

hungskontext übersetzt, deutet dies auf eine Entwicklung vom isoliert betrachteten Naturmenschen, über den versittlichten „citoyen“ hin zum humanen Wesen Mensch. Der durch ROUSSEAU eingeführte Begriff der „Sitten“ ist für die kleine Gemeinschaft wichtig, weil die Bürger durch ihn stark wirksame Tugenden entwickeln können, die dazu führen, dass die Betonung der Gesetze und der Regierung in den Hintergrund rücken kann, wenn die Herrschaft der Sitten über die Individuen zugleich das Einverständnis mit dem Gesellschaftsvertrag ausdrückt (a.a.O., S. 155).

So begründet sich eine Forderung ROUSSEAUS nach kleinen autarken Republiken. Diese sind notwendige Bedingung einer friedlichen Koexistenz zwischen den Republiken, deren Menschen aufgrund ihrer Zufriedenheit nicht an Konflikten interessiert sind.

III. Strukturelle Verknüpfung von demokratischer Beteiligung und Schule

Die Verknüpfung von demokratischer Beteiligung und Schule ist kein neuer Aspekt, der im Rahmen dieser Arbeit entwickelt wurde. Aber aufgrund ihrer Aktualität wird dieser Verknüpfung wieder vermehrt eine zentrale Rolle als Thema in Fachdiskussionen zugeschrieben. Wichtigster Protagonist ist der für die Denktradition des amerikanischen Pragmatismus stehende Philosoph DEWEY, der die Verbindung von Demokratie und Erziehung im Rahmen der Schule erforschte. Für DEWEY sind demokratische Gedanken in der Erziehung an ein demokratisches Ideal gebunden, das zum einen aus dem wechselseitigen Interesse am anderen Menschen besteht und zum anderen davon ausgeht, dass in Anerkennung der stets freier werdenden Wechselbeziehungen zwischeneinander agiert wird. So bleibt die Demokratie niemals bloß eine Regierungsform, sondern besitzt immer auch eine Regelformation des menschlichen Zusammenlebens (DEWEY 1949, S. 120).

In Berufung auf den Pragmatismus, dessen Grundprinzip die Korrektur der Idee durch die Erfahrung ist (OELKERS 2000c, S. 308), bleibt darüber hinaus zu klären, inwiefern Schule als staatliche Institution ihren Anteil zur demokratischen Beteiligung beiträgt. Dabei sind sowohl grundsätzliche Annahmen als auch der Stand neuerer Fachdiskussionen zu berücksichtigen. So überwand DEWEYS Denken die totalitären Ansätze der Pädagogik, speziell in der deutschen Erziehungswirklichkeit dadurch, dass das Verhältnis von Demokratie und Erziehung erstmals genau untersucht wurde (OELKERS 2000a, Vorwort).

In Anerkennung dessen fordert und vertritt Armin SCHERB Rahmenbedingungen, die für eine „demokratische Schulgemeinde“ bindend sein sollten: Erziehungsziele müssen präsent sein, zu aktiven Realisten können Schüler nur dann werden, wenn Praxis erfahrbar wird. Außerdem müssen die strukturellen Bedingungen berücksichtigen, dass ein Verhältnis von staatlicher Aufsicht und einzelschulischer Autonomie und Spannungen zwischen Selbstentfaltungswerten und Pflicht- und Akzeptanzwerten, vorliegen (SCHERB 2004, S. 192). Dabei muss die Schule eine Form der wohldosierten Offenheit gegenüber der Lebenswelt der Bürgergesellschaft praktizieren. Daraus folgt für eine demokratische Schulgemeinde, dass nicht bloß geübt werden darf, sondern eine an realen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten ausgestattete Konzeption praktisch-politischen Lernens umgesetzt werden muss (a.a.O., S. 194ff).

III.1 Rechtliche Grundvoraussetzungen des Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland

Nach der Zeit des Faschismus hat sich in der bundesrepublikanischen Wirklichkeit eine demokratische Grundordnung etabliert, deren Ziel eine demokratische Gesellschaftsentwicklung ist. Dies schließt selbstverständlich auch die fünf neuen Bundesländer, die nach dem Zusammenbruch der DDR 1990 der BRD beigetreten sind, mit ein. Dieses Ziel manifestiert sich in den Art. 7, Art. 20 und Art. 28 des Grundgesetzes (GG) und wird dort als poli-

tisches Ziel beschrieben (vgl. GG I und II 2001, S. 14, 19-22). Konkretere Bestimmungen für Teilbereiche finden sich dann in den Verfassungen der Bundesländer. An zwei Beispielen soll hier gezeigt werden, inwiefern die Schulhoheit der Länder im Föderalismus dazu führt, dass einerseits die Konzepte divergent zueinander stehen, andererseits die gemeinsame Entscheidungsfindung an langwierige politische Verhandlungen gebunden ist.

Die Freie und Hansestadt Hamburg, die ihre bildungspolitischen Ziele in der Präambel (Abs. 3 Satz 2) und in Art. 3, Abs. 1 der Hamburgischen Verfassung beschreibt, lässt erkennen, in welcher Form der Bildungspolitik Aufmerksamkeit beigemessen wird. (vgl. SENAT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG, Internetabruf, <http://fhh.hamburg.de/stadt/aktuell/senat/reden-und-dokumente/verfassung.html> am 04.05.07). So sollen Begabte und Hochbegabte zwar übermäßig stark gefördert werden, jedoch gilt dies nicht für die breite Masse, die mit mäßigen Leistungen den Weg zu höherer Bildung erreichen will (THIEME 1998, S. 14). Am Beispiel der Verfassung des Landes NRW in Art. 8 Abs. 1 wird der Unterschied deutlich: Hier lautet der Text, dass jedes Kind Anspruch auf Erziehung und Bildung hat. Konkretisierungen finden sich in Art. 7, Abs. 2, der besagt, dass die Jugend im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung erzogen werden soll (vgl. LANDTAG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Internetabruf am 05.04.07, http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetze/Verfassung_NRW.jsp).

Nähere Bestimmungen und Formulierungen finden sich in den Schulgesetzen der Bundesländer wieder. So heißt es z.B. im § 2 des Hamburger Schulgesetzes vom 16. April 1997:

„Es ist Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken und für ein friedliches Zusammenleben

der Kulturen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten,[...].“

(BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG 2007, S. 9).

Ein fachlich konkreteres Beispiel für Mitbestimmung und Beteiligung durch Schüler liefert für das Land NRW die „Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften“ (BASS) 2006/2007 (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2006a, 17/1-17/5). Diese beruht auf dem Schulgesetz des Landes NRW, das in den §§ 62, 65 bis 75 die Mitbestimmungsformen festschreibt (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2006b, S. 13-16). Für Hamburg geben die §§ 63-67 des Hamburger Schulgesetzes (HmbSG) darüber Auskunft (BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG 2006).

Grundlegend soll hier bemerkt werden, dass sich das Grundgesetz als ranghöchste Norm, unter der das Schulrecht anzusiedeln ist, im Widerspruch mit sich selbst befindet. Dabei gehen die juristischen Argumentationen in diverse Richtungen, die hier nicht in ihrer gesamten Tragweite erläutert werden sollen und können. Es ist jedoch ein Spannungsverhältnis des bereits oben genannten Art. 7 GG „Schulhoheit des Staates“ mit dem Art. 2 Abs. 1 GG „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ festzustellen. Dieser Widerspruch lässt sich mit den Art. 4 Abs. 1 GG, Art. 5 Abs. 1 GG und Art. 12 Abs. 1 GG näher begründen und ausführen (vgl. STEIN 1988, S. 11). Die ungleichen Voraussetzungen der Zukunfts- und Lebenschancen aufgrund unterschiedlicher Möglichkeiten zur Teilnahme an Bildung sollen durch die Art. 20 Abs. 1 und Art. 28 Abs. 1 GG dem „Sozialstaatsprinzip“ und Art. 3 GG dem „Gleichheitssatz“ beseitigt werden. Die gesellschaftliche Institution Schule hat aber gerade per Auftrag eine latent entgegengesetzte Wirkung auf das Individuum (Schüler). Sie selektiert sehr selbstverständlich per staatlichen Auftrag über Noten und Abschlüsse und bestimmt somit Lebenswege der Schüler vor.

Nicht ausschließlich mit dem Grundgesetz lassen sich Mängel begründen. Auch im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) lässt sich feststellen, dass die bestehende Rechtsordnung Kinder und Jugendliche über das Konstrukt „Minderjährige“ laut MERK (2003, S. 91) zu Bürgern zweiter Klasse deklariert, was wiederum zu einer besonderen Stellung im Schulrechtsverhältnis führt. Dieses wird zwischen der staatlichen Schule und dem Schüler als ein besonderes Gewaltverhältnis dargestellt. Das führt MERK zu der Frage, ob es denn generell gelingen kann, Partizipation und Demokratie mit Schule in Einklang zu bringen (a.a.O., S. 92). Es bleibt demnach festzuhalten, dass dieses besondere Gewaltverhältnis im Wesentlichen die Aufrechterhaltung der Anstaltsdisziplin verfolgt. Die Widersprüche, die daraus entstehen, beziehen sich auf das Lebensumfeld der Schüler. So ist im §1 Abs. 4 des Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) der Begriff der Kinderfreundlichkeit verankert, der über weitere §§ dieses Gesetzes auch in die Institution Schule hineinwirkt, was dazu führt, dass die Gesetzgebungskompetenz der Länder dazu im Widerspruch steht (a.a.O., S. 98). Eine Kooperation im Interesse der Partizipation von Schülern kann nur erfolgen, wenn Schulämter und Jugendämter sich nicht gegenseitig die Unterstützung verweigern, was in fast allen Bundesländern häufig der Fall ist. So kann die Formulierung eines gemeinsamen Bildungsziels nicht oder nur bedingt umgesetzt werden, so dass nach MERKS Auffassung die Chancen der Partizipation von Schülern für das Gemeinwesen weiterhin im Bereich der Bedeutungslosigkeit verbleiben.

Allgemein werden die in den Art. 20 GG und Art. 3 GG formulierten Ansprüche als ein Auftrag des Staates zur Erziehung verstanden. Gesetzgebungskompetenz hingegen besitzen die Bundesländer, die jedoch an das GG gebunden sind. Hierbei fällt dem Koordinierungsorgan der Länder, der STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK), eine wesentliche Rolle zu. Denn die KMK und ihre Gremien sind dafür verantwortlich, dass die politischen Vorgaben in so bezeichneten Bildungsplänen, Erlassen und Verwaltungsvorschriften konkretisiert, umgesetzt und kontrolliert werden. Aufgrund dieser Vorlagen setzen die Kultusministerien die Beschlüsse der

KMK in die Praxis um. So formulierte die KMK einen Konsens zur Stellung des Schülers in der Schule, den alle Bundesländer unterzeichneten. In ihm wurden folgende Zielsetzungen für den Unterricht und die Erziehung an Schulen festgelegt. Die Schulen sollen Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, zu selbstständigem, kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen. Schulen sollen zur Freiheit und Demokratie, Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und zu Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen. Schulen sollen die friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und politischer Verantwortlichkeit wecken, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen und über die Bedingungen der Arbeitswelt informieren (vgl. KMK, 1973).

Die praxisorientierte Umsetzung von demokratischer Erziehung obliegt den Schulen dann eigenständig. In „Schulprogrammen / Schulprofilen“ und „Leitbildern“ werden konzeptionelle Überlegungen zu Erziehungsmethoden schriftlich formuliert. Dabei wird von politisch Verantwortlichen darauf verwiesen, dass die Person und der Unterricht des jeweiligen Lehrers aufgrund seines Beamtenstatus an sich schon demokratisch sind, dies, so die Begründung, weil der Staat eben ein demokratischer sei, und die Beamten einen Eid auf ihn abgelegt hätten. Daraus ergibt sich eine Legitimationskette, die immer wieder ad absurdum geführt wird.

Die demokratischen Kompetenzen der Lehrer werden jedoch durch rechtliche Maßnahmen und Verrechtlichung der Schule über Verwaltungsakte und Anweisungen aus den politischen Entscheidungsinstanzen stark beschnitten. So tritt letztlich ein Demokratiedefizit auf (ROLOFF 1979, S. 14), welches die Freiheit des Lehrers einschränkt. Da die Schulaufsicht beim Gesetzgeber liegt, muss dieser begründen, was die wesentlichen Inhalte und Methoden des Unterrichts sind. Dabei werden Entscheidungen derart fixiert, dass Lehrer als unmittelbar Betroffene zu Erfüllungsgehilfen degradiert werden.

Ebenso wenig werden Schüler in diese Prozesse integriert. Obwohl aufgrund der Kulturautonomie der Länder diese selbst über Schulhalte entscheiden sollten, sind, so ROLOFF, letztlich auch Wirtschafts- und Finanzinteressen indirekt bei Mittelvergabe für die Zukunftsentwicklung der Schule verantwortlich, da sie versuchen, ihren Einfluss geltend zu machen.

Zusätzliche Komplikationen ergeben sich aus der historisch gewachsenen Struktur im deutschen Bildungswesen (ROLOFF 1979, S. 23). So sind die Gemeinden und Städte traditionell die Schulträger. Diese kommunale Schulverwaltung stellt die Ausstattung, technisches Personal, schafft die baulichen Voraussetzungen und finanziert die Gebäudeunterhaltung. So können sie politische Entscheidungen der Bundesländer und des Bundes bremsen, blockieren oder beschleunigen, je nachdem wie die politischen Mehrheiten verteilt sind (a.a.O., S. 24). Alle auftretenden Irrtümer, die auf diesen drei politischen Ebenen schulpolitische Entscheidungen nach sich ziehen, treffen vornehmlich direkt Lehrer und Schüler. Die gegebenenfalls zur Verantwortung zu ziehenden politisch Handelnden bleiben davon meist unbetroffen, abgesehen davon, dass die verursachten Kosten ausschließlich für die Steuerzahler entstehen. Die Forderung nach Autonomie der Schule muss mit der nach mehr Demokratie in der Schule verknüpft werden, um die Strukturen vor Ort nach Kriterien der Mitbestimmung zu stärken. So wird die Demokratisierung an der Basis gefördert. Eine weitergehende Demokratisierung der Exekutive ergebe mit ROLOFF gesprochen wenig Sinn (a.a.O., S. 17).

III.2 Widersprüche im Verhältnis zwischen Demokratie und Schule

Jenseits von den bereits erwähnten rechtlich zu klärenden Widersprüchen, in denen sich offensichtlich einige Paragrafen und Gesetze befinden, müssen weitere vorhandene Widersprüche benannt werden. Hierzu seien einige Aspekte vorgestellt, die vor übereilten Antworten schützen sollen, die oft Diskussionen vorzeitig beenden und Missverständnisse provozieren. Was lässt sich faktisch, also empirisch beobachten und was repräsentiert den

Stand einer eher normativ geführten Debatte zum Thema? Die Hintergründe für Argumente müssen also benannt werden.

Demokratiethoretisch kann in der Schule mit SATORIS Theorieentwurf eine Minderheitsherrschaft der Lehrer über die Mehrheit der Schüler festgestellt werden. Hier geht es aber um den Kontext des Lernens demokratischer Basiskompetenzen, dann greift also bloße Anwendung von Herrschaft und Macht der Minderheit zu kurz. Wenn aber, hypothetisch betrachtet, die Schüler einer ersten Klasse darüber zu entscheiden hätten, sei es durch Wahlen oder Diskussion, ob und wie sie die Buchstaben des ABC lernen oder nicht lernen wollten, dann ist das im Sinne der Demokratiethorie nicht vertretbar. Aber sollten deswegen genaue Diskussionen und Änderungen der Schulpraxis unmöglich sein? Sicher nicht. Das Gegenteil wird gefordert, Stärkung auf Ebene der Mikrodemokratie gemäß einer am Entwicklungsstand des Kindes angemessener Diskussionsfähigkeit, denn Demokratie erfordert nun einmal auf Freiwilligkeit beruhende Partizipation. Um die bestehenden Widersprüche zwischen Demokratie und Schule zu beseitigen, kann als der nachhaltig wirksamere Ansatz die Demokratie in der Schule verändert werden. Diese Veränderungen müssen an der Basis beginnen, damit über Stärkungen der Mikroebene das demokratische Makrosystem weiter entwickelt werden kann. Für OELKERS ist die demokratische Theorie in seiner Bildungsvorstellung immer als Wechselwirkung und Bürgerrecht zu verstehen. So muss denn auch gelten, nicht die Defizite von Schülern und Schule zu betrachten, sondern vermehrt den Blick darauf zu richten, von deren Potenzial auszugehen und dieses zu stärken (OELKERS 2004, DVD 2, Im Fokus 5, Lernende Gesellschaft, Kapitel 4; und DVD 3, Interview OELKERS, Kapitel 7).

Das Problem des Standpunktes für eine Ansatzmöglichkeit zur Veränderung der defizitären demokratischen Strukturen im deutschen Bildungswesen scheint immer wieder ein Streitpunkt in den Diskussionen zu sein. So sollte die Idee von ihrer Umsetzung genau so unterschieden werden, wie sich die

Demokratie abweichend von ihrem Ideal darstellt. Das erfordert die Berücksichtigung der Institutionen und deren tatsächlichen Funktionsweisen zu durchschauen, um so deren Prinzipien aufzuklären. Einen Ansatz, mit dem die jeweilige Gesellschaft die Institutionen der Demokratie stützt, erkennen Herfried MÜNKLER und Anna LOLL in sozio-moralischen Ressourcen, auf denen die freiheitliche Gesellschaft einer modernen, liberalen Demokratie gegründet ist (MÜNKLER / LOLL 2005, S. 39). Die Stärkung dieser sozio-moralischen Ressourcen könnte defizitären Strukturen im Verhältnis von Demokratie und Schüler entgegenwirken. MÜNKLER / LOLL verweisen darauf, dass Demokratie auf Freiwilligkeit beruht. Dies kann man sicherlich auch auf die Bereitschaft der Schüler zum Lernen und Leben in einer Institution übertragen.

EDELSTEIN vertritt in ähnlicher Weise den Standpunkt, dass Schule eben diejenigen erreichen muss, die ansonsten von der Gesellschaft ausgeschlossen werden.

„In einer veränderten Lebenswelt wird sich eine demokratische Lebensform vielleicht nur halten, wenn sie auf eingelebte Erfahrungen zurückgreifen kann. Nur im Jugendalter, nur auf einer in das gesellschaftliche Leben auch unter ungünstigen Bedingungen vorbereitenden [also überwiegend staatlich organisierten] Institution, also nur in der Schule, können Erfahrungen eines demokratisch strukturierten Zusammenlebens vermittelt, eingelebte Formen einer demokratischen Lebens- und Sozialpraxis handlungsprägend und die Individuen aktivierend übermittelt werden.“

(EDELSTEIN 2005, S. 218)

Die demokratiepädagogische Sicht muss mehr noch auf den Bildungsprozess gerichtet sein. Dazu müsse der mikropolitische Prozess der Gestaltung des Nahraums als eine Form konkreter Erfahrung von Politik vermittelt werden, was momentan nicht der Regelfall ist (EDELSTEIN 2005, S. 219). Unabhängig davon, ob ökonomische und politische Entwicklungen substantielle Beteiligung breiter Teile des „demos“ zulassen, fördern oder behindern, muss ein wesentliches Augenmerk auf das Folgende gerichtet sein: Die Entfaltung, Differenzierung und Vertiefung aller zivilgesellschaftlichen Formen von sozialen Kooperationen und demokratische Partizipation an

Prozessen zur gesellschaftlichen Selbstgestaltung muss das soziale Leben wesentlich intensiver bestimmen, als es bisher der Fall ist (vgl. a.a.O., S. 220). Dies sollte erst recht unter dem Einfluss der neoliberalen, ideologischen Tendenzen auf die Politiken, die den Rückbau des Staates fordern, geltend gemacht werden. Hier kann eine »community education« die demokratischen Verhältnisse als Gesellschafts- und Lebensform bestärken und den Gegensatz zu Demokratie als Form bloßer Herrschaft proportional umkehren (a.a.O., S. 221), so dass diese Relation im Rahmen des Schulalltags stärker gewichtet wird.

III.3 Schwerpunkt Schülermitbestimmung

Insbesondere die Institution Schule kann ihrem staatlichen Auftrag gemäß dazu beitragen, dass sich auf mikrodemokratischen Ebenen Ansätze zur Beteiligung paradigmatisch verändern. Dazu ist es erforderlich, Denkprozesse zu ermöglichen und bisherige Handlungsstrukturen aufzubrechen.

Für die Schülermitbestimmung entwickelt SCHIRP einen Ansatz, der hierfür geeignet erscheint. Basierend auf der Vorstellung von Demokratie als Lebensform beschreibt er den Zugang zur demokratischen Lernstruktur über eine Veränderung der Schulstruktur, die allen Beteiligten neue Chancen ermöglicht (SCHIRP 2003). Die zentralen leistungsfördernden Elemente des Schullebens sind Partizipation, Mitbestimmung und soziale Interaktion im Unterricht. Sie besitzen einen starken Einfluss auf Schüler und stehen daher im Zentrum. Konsequenzen für eine demokratische Gestaltung entstehen, wenn Bestimmungselemente benannt werden, die zur positiven Veränderung beitragen sollen. Diese Bestandteile begründen SCHIRPS weitere theoretische Methodik. Sie sind positiv formuliert und betonen den Ansatz der Stärkung von vorhandenen Ressourcen wie Fähigkeiten und Kompetenzen, die Stück um Stück des Ausbaus bedürfen.

Diese sind soziale Interaktion und Kommunikation, Partizipation und Mitbestimmung, Kooperation und soziales Engagement, Diskurs und Wertereflexion, Interkulturalität und soziale Empathie, vernetztes Wissen und

soziales Verstehen (SCHIRP 2003, S. 50). Unter Einbeziehung dieser Ressourcen muss Schule Gestaltungsräume schaffen, die sich auf drei Organisationskontexte beziehen. Schule muss soziale Strukturen und Modelle etablieren. Sie muss sich als wertereфлектиrende Lerngemeinschaft begründen und Handlungsräume sowie Kooperationen bilden. Nur so können Schüler demokratische Lernerfahrungen erleben und in Form von sozialem Lernen Erfahrungen machen, die Entwicklung ermöglichen und demokratische Beteiligung anders als bisher umsetzen (a.a.O., S. 51). Diese Organisationskontexte wirken wiederum auf drei Ebenen der Schule ein, die sich wie folgt darstellen: Unterricht, Schulleben und außerschulische Umgebung. In Form einer Tabelle lassen sich nun Einzelaspekte und Methoden darstellen, mit deren Hilfe Schulen ihre Schüler auf demokratischer Basis beteiligen können.

Tabelle 1: Organisation / Lernkontexte nach SCHIRP:

Organisation und Lernkontexte	Unterricht	Schulleben	Kooperation mit dem Gemeinwesen
1. Soziale Strukturen und Modelle	1.1 Freiräume, Grenzen und soziale Vereinbarungen	1.2 Beteiligung und Mitgestaltung	1.3 Außerschulische »critical friends«
2. Wertereфлектиrende Wertegemeinschaften	2.1 Dilemmata aus dem Fachunterricht	2.2 Just Communities	2.3 Außerschulische Personen, Positionen, Perspektiven
3. Handlungsräume und Kooperationen	3.1 Soziale Helfer- und Unterstützersysteme	3.2 Peer Mediation und Streitschlichtung	3.3 Lernen vor Ort - Projekte und Initiativen

Quelle: (SCHIRP 2003, S. 51)

Zum besseren Verständnis werden hier die drei Organisationskontexte erläutert. Soziale Strukturen und Modelle müssen durch Lehrer derart vorgelebt werden, dass für die Schüler ersichtlich wird, wie die praktische Umsetzung der theoretischen Modelle erfolgt. Dies erfordert eben mehr als nur

die Behandlung demokratischer Tugenden im Unterricht. Sie müssen belegt und beglaubigt werden, indem Ideen auch Wirklichkeit zur Folge haben. Über diese Modelle müssen Schüler an ihrer und deren Entwicklung direkte Beteiligung haben, so dass soziale Konventionen, Rituale und Regeln zur Orientierung dienen. So werden über implizite schulische Sozialisationsmodelle bereits Gegenmaßnahmen zu medialen und familiären Lebenswelten ergriffen, die beobachtbaren Erscheinungen wie Desintegration, Desorganisation und sozialer Desorientierung entgegenwirken. Der Unterricht muss verstärkt auch wert- und normorientierte Reflexionsmöglichkeiten für Schüler bieten, so dass die Grundlagen für demokratische und soziale Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit entwickelt werden (a.a.O., S. 52).

Wertereflektierende Lerngemeinschaften bedeuten, dass dem „Miteinander Lernen“ ein stärkerer Stellenwert als bisher zugeschrieben werden muss. Dabei besitzt die „peer group“ eine besondere Stellung im Prozess des Verstehens. So sollen Schüler, die sich oft in ähnlichen Lebenssituationen befinden, einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund liefern, mit dem unterschiedliche Positionen, Argumentations- und Deutungsmuster besser nachvollzogen werden können. Dies kommt vor allen im Kontext der Gestaltung der demokratischen Schulangelegenheiten allen zu gute. Die schulischen Organisationsformen sind hier als klassisches Beispiel dafür anzuführen, die auftretenden Probleme der „Politik“ als Mittel, Ziel und Verfahren zur Entscheidungsfindung zu erfahren. So werden Eigen- und Fremderfahrung, unterschiedliche Sichtweisen und divergierende Interessen aller am Prozess der Entscheidung beteiligter Statusgruppen sichtbar (a.a.O., S. 56).

Handlungsräume und Kooperationen korrespondieren mit den zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten. Eine bewusste, sozial tragfähige Struktur der Schule ist notwendig. So wird gewährleistet, dass Schüler ihre Schule als zentralen Lebens- und sozialen Erfahrungsraum erleben, der Handlungs-

fähigkeit erfordert. Soziale Helfer- und Unterstützungssysteme werden dabei in Interaktion und Kommunikation miteinander in Form von Wechselprozessen aufgebaut, so dass im steigenden Maße und mit zunehmendem Alter politische Handlungsfähigkeit erforderlich ist. Dies zieht sich über die besagten Ebenen des Schullebens hin. Ein Ziel dabei ist, den Übergang in die real existierende Lebenswelt mit ihren Problemstellungen zu erschließen. Neue Lernorte, Lernpotenziale und Handlungsmöglichkeiten sollen somit für Schüler und junge Bürger eröffnet werden (a.a.O., S. 62).

SCHIRP weist in seinem Fazit darauf hin, dass dieser Ansatz keine originär neue Idee darstellt, in Einzelteilen und Versuchen wird er immer wieder mit Erfolg realisiert. So darf diese Idee nicht von oben über ein bestehendes System oktroyiert werden. Zur nachhaltigen Veränderung muss von den Beteiligten selbst ein Anstoß ausgehen, zur Entwicklung einer demokratischen Lern- und Schulkultur beizutragen (a.a.O., S. 66).

PALENTIEN und K. HURRELMANN beschreiben ebenfalls auf drei Ebenen die Möglichkeit für gesteigerte Schülermitbeteiligung (PALENTIEN / HURRELMANN 2003). Ausgehend von den veränderten Lebensbedingungen, denen Kinder und Jugendliche aufgrund des gesellschaftlichen Wandels ausgesetzt sind, attestieren sie der Schule eine institutionelle Fixierung (PALENTIEN 2005, S. 143). Dennoch ist der Schule eine immer stärkere gesellschaftliche Bedeutung zuzuschreiben, die auf verschiedene Art und Weise begründbar ist. So sei bspw. der Leistungsdruck gestiegen, die Hilfe von Eltern geringer geworden und die weitere Differenzierung ermögliche den Schülern einen höheren Freiheitsgrad, der Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit erfordere. Dies führe auch dazu, dass sich die Formen der politischen Ausdrucksmöglichkeiten der Jugend verändere (a.a.O., S. 145). Sicherlich hat sich Schule in Teilen dieser Veränderung angepasst, aber die Rahmenbedingungen im Bereich der Schülermitbestimmung sind nicht in einem notwendigen Maße reformiert worden.

In Konsequenz daraus folgt, dass Chancen zur Aktivierung der Mitbestim-

mungsmöglichkeiten auf den Schulebenen Klassenraum, Schulraum und Gremien ungenutzt blieben oder vernachlässigt worden sind. Dies führte innerhalb der letzten Dekaden zu einer Entwicklung, die aufzeigt, dass Schüler sich zunehmend gegenüber Mitbestimmungsformen distanzieren. Ein Effekt, der die Defizite verschärft. Sowohl Lehrer als auch immer mehr Schüler sprechen den Mitbestimmungsgremien der Schule einen geringen Stellenwert zu, der bis hin zur Gleichgültigkeit reicht. Eine Faktenlage, die durch Studien empirisch belegt ist, und einen Gegensatz zum Drang nach Mitbestimmung der 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts darstellt (a.a.O., S. 150).

III.4 Zwischenfazit: Zur Schülermitbestimmung

Um den für eine positive Entwicklung der Schülermitbestimmung im Zentrum anzusiedelnden Bereich der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stärker zu gewichten, soll ein theoretisch fundierter und wissenschaftlich begründbarer Versuch vorgenommen werden, der es ermöglicht, die Vernetzungen von Schule und Demokratie darzustellen.

Ein Rekurs auf DEWEYS pädagogische Konzeption in Verbindung zur Demokratie sollte Grundlagen liefern, die für Mitbestimmung der Schüler als gleichwertig betrachtete demokratische Subjekte einstehen. Die Begründung dafür ist schlicht, aber wirksam. Laut OELKERS eröffnet DEWEY neue Wege in der Theorie, da er als erster Demokratie und Erziehung gedanklich zusammenbrachte und so eine gesellschaftspolitische Stellung einnahm, die die kontinental europäische Erziehung als vordemokratisch einstufte (OELKERS 2000c, S. 290). DEWEY setzt bewusst eine Trennung zu ROUSSEAUS Vorstellung von der Erziehung als natürliche Entwicklung ein. Er geht davon aus, so OELKERS, dass Kindheit am Anfang eines Prozesses stehe, der nicht natürlich vorgegeben sei, sondern dass Entwicklung nicht gleichbedeutend mit Reifung sei (a.a.O., S. 297 u. 305). DEWEY legt einen Erziehungsbegriff zu Grunde, der sich nicht mehr von Erfahrung unterscheidet.

„Jede Einwirkung auf Dispositionen ist »Erziehung«, ohne daß es zeitliche oder räumliche Beschränkungen gäbe, auf deren je anderer Seite die Erziehung aufhören würde. Damit ist das ROUSSEAU-Schema preisgegeben:“

(OELKERS 2000c, S. 298)

Adressat der Theorie ist demnach nicht mehr eine sich selbst entwickelnde Natur, sondern das sich stets an neue Situationen anpassende Leben des Menschen. Die Grundannahme dahinter lautet, Leben ist Entwicklung und Entwicklung ist Leben. Somit sind alle zuvor fixierten Erziehungsziele in der Pädagogik hinfällig, weil Entwicklung nicht auf einen starren Zustand hin ausgerichtet ist (a.a.O., S. 299). So geht es DEWEY laut OELKERS um die dahinter liegende Idee und den damit verbundenen Prozess:

„»Erziehung« als demokratische Erfahrung zu begründen, wie andererseits »Demokratie« als Medium der Erfahrung zu verstehen. Erziehung ist nicht Funktion oder Instrument der Politik, sondern sie verwirklicht sich *a/s* Demokratie. Daher sind Schulen embryonale Orte der Gesellschaft, nicht Anstalt des Staates.“

(OELKERS 2000b, S. 495)

DEWEYS Zielsetzungen in der Erziehung sind vielmehr als Anfangsformulierungen zu verstehen, die mit gewohntem Verhalten korrespondieren und sich im Verlauf des Prozesses verändern können. So müssen diese Ziele in Wünsche formuliert und in konkrete Handlungen übergehen, was wiederum rückwirkenden Einfluss auf Ziele haben kann (OELKERS 2000c, S. 304).

Für DEWEY existieren viele heterogene und unvereinbare Situationen, so dass sich die Erziehung an diese sie umgebende Welt anpassen müsse. Da nun allerdings die klassischen Theorien der Erziehung abgeschlossen sind, ist die einzig denkbare Möglichkeit der Rückschluss auf die Theorien der Demokratie, weil diese in offener Form unter der Voraussetzung der Verfassung immer neue Anpassung erfordere, ohne dabei an einen fixen Endpunkt zu gelangen (a.a.O., S. 307). Der Kerngedanke in DEWEYS demokratischer Erziehung präsentiert sich in der Überwindung der hergebrachten Dualismen, in der Unverträglichkeit gegenüber autoritärem Wissen und der Aufgabe des Monismus des richtigen Standpunktes zu Gunsten der demo-

kratischen Partizipation (a.a.O., S. 311). Sie handelt daher nicht von Gemeinschaft und sozialen Übereinstimmungen, sondern vielmehr von Partizipationen und einem öffentlichen Interessenausgleich, der somit die Voraussetzung des Fortschritts wird. Die Teilhabe an diesen Prozessen erfordert zwingend Bildung, dies grenzt die moderne Gesellschaft von all ihren Vorgängern ab (a.a.O., S. 312).

So sind die deweyschen Vorstellungen vom Lernen, ethischen Ideen und Erfahrungen als Experiment zu verstehen, welches sich im Rahmen der Demokratie realisieren lässt. Seit je impliziert Demokratie Richtungswechsel, die sich stets auf das Neue erfinden und definieren müssen. Demokratische Erziehung kennt keinen höheren Standpunkt, als den von einer „Verfassung der Erfahrung“. Schließlich bedeutet eine demokratische Erziehung auch den Verzicht auf falsche und letztgültige Sicherheiten (a.a.O., S. 313). Eine demokratische Erziehung ist, so DEWEY, eine fortlaufende Problemlösung als Ergebnis einer pragmatischen Erfahrung, die für Transparenz individueller Schwierigkeiten sorgt, was eindeutig nicht die Probleme der Welt löst.

Die Wissenschaften benötigen weitere Diskurse, in denen auch die rechtlichen Widersprüche thematisiert werden. Um Schule an einheitliche Regeln für eine demokratische Beteiligung der Schüler zu binden, müssten allgemeine Regeln verbindlich Anwendung finden, so dass die föderalen Unterschiede aufgehoben werden. Es reicht nicht, diese systemischen Voraussetzungen zu installieren, sie müssen durch Schulleben auch umgesetzt werden können.

Dies verlangt einen Konsens auf den Ebenen der Institutionen, der es ebenfalls ermöglicht, dass basisdemokratische Veränderungen der Mikrodemokratien von unten her durchführbar und zugelassen wären, bzw. politisch gewollt sind. Es reicht also nicht, nur von Beteiligung zu reden und zu schreiben, sie sollte in erster Linie umgesetzt werden. Dies erfordert eine weitere Ausdehnung der Schulversuche und Projekte, die sich der demokratischen Beteiligung der Schüler verschrieben haben.

Generell darf die Schülerbeteiligung nicht losgelöst aus ihrer Umgebung betrachtet werden, da sie kontextuell immer auch im Zusammenhang mit der sie umgebenden Umwelt in Verbindung steht. Also müssen auch Lehrer und Eltern beteiligt werden, da deren „Vorleben“ für die Schüler eine zentrale Rolle in sozialen und demokratischen Lernprozessen einnimmt.

Auf der Basis verschiedener theoretischer Ansätze sollen Formen von Beteiligung und Mitbestimmung zum Kerngedanken einer Schule werden. So existiert schon bei ROUSSEAU eine erste Beschreibung der Vergesellschaftung, die unter Bezug auf die klassisch aristotelische Trias zwischen Individuum, häuslicher Gemeinschaft und Staat zu erkennen ist (vgl. KUSTER 2005, S. 14). Innerhalb ROUSSEAUS bedeutender Werke, dem „Emile“, „Nouvelle Héloïse“ und dem „contract sociale“, wird durch ihn ein Modell der bürgerlich demokratischen Lebenskultur entworfen, das auf einer Dichotomie der Bereiche Privatheit und Öffentlichkeit, die nebeneinander existieren, beruht. Der private Bereich bezieht sich auf die häusliche Gemeinschaft oikos (gri. „Haus“), also deren Dimension Familie und deren Angelegenheiten. Der öffentlich-politische Bereich, die polis, bezieht sich auf die Angelegenheiten aller, also das Gemeinwesen. Diese Gegenüberstellung von oikos und polis verdeutlicht die zwei Lebensbereiche, in denen sich Kinder und Jugendliche schon früh orientieren müssen (a.a.O., S. 15). So müssen die Schriften ROUSSEAUS in ihrer wechselseitigen Beziehung zueinander analysiert werden, da sie aufeinander verweisen, einander implizieren (a.a.O. S. 15).

„ROUSSEAU entwirft ein Modell von Selbstverwirklichung innerhalb einer demokratisch-bürgerlichen Lebenskultur, die sich gleichermaßen auf die häuslich-intime Privatsphäre wie auf die Dimension republikanischer Öffentlichkeit erstreckt.“

(KUSTER 2005, S. 15)

Die Zustimmung zum Gesellschaftsvertrag in Form des Ausdrucks des Gemeinwillens (vgl. Gliederungspunkt II.5) müssten Kinder und Jugendliche bereits in der Schule thematisieren können, so dass sie in der Lage sind, diesen wichtigen gesellschaftlichen Zusammenhang zu erkennen und daraus Konsequenzen für ihr Verhalten ableiten können.

Die verbindende Institution dieser Bereiche in der demokratischen Gesellschaft muss die Schule sein. Sie bietet die einmalige Möglichkeit, aus der starren, geschlossenen Gemeinschaftsform Familie und der dynamischen Entwicklung der Gesellschaft für einen bestimmten Zeitraum eine Gemeinschaft, polis, im kleinen, überschaubaren Rahmen zu entwickeln, die institutionell in der Lage ist, Fehlentwicklungen sowohl des einen als auch des anderen Bereiches zu erkennen und dementsprechend korrigierend einzugreifen.

So wird es ermöglicht, die Menschen gegenüber den sich verselbstständigenden Mittelsystemen zu stärken, und sich individuell gegen schwerfällige Organisationen zu behaupten. Ein Bürgerbewusstsein sollte ausgeprägt sein, bevor man sich den Zwängen des Marktes gegenüber ausgesetzt sieht. Diesen Standpunkt vertritt auch HENTIG, wie durch das empirische Beispiel im folgenden Gliederungspunkt belegt wird.

„Er muss einen eigenen Willen und Gemeinsinn, Vernunft und Verantwortung ausbilden, damit er der Herr der Verhältnisse sein kann, dies wenigstens zu sein strebt. Ihm dazu zu verhelfen, ist Aufgabe der öffentlichen Pflichtschule. Das vermag sie, wenn sie sich als polis im kleinen versteht“

(HENTIG 2003a, S. V2)

IV. Empirisches Beispiel: demokratische Beteiligung in der Laborschule Bielefeld

Dieser dritte zentrale Aspekt der Arbeit untersucht die Umsetzung von demokratischer Beteiligung in der Laborschule Bielefeld anhand ausgewählter Publikationen, die sich zum einen um grundlegende theoretische Verortungen dieser zeitlich unbefristeten und inhaltlich unbeschränkten Versuchsschule gruppieren (vgl. THURN / TILLMANN 1997, S. 18). Zum anderen wird empirisch geprüft, in welchen Formen die Schüler dieser Schule in einer methodischen Weiterentwicklung des vorgestellten Ansatzes nach SCHIRP beteiligt werden.

Zunächst erfolgt die Betrachtung auf der Ebene des Demokratietheoretischen Ansatzes (II) und des Rückgriffs auf historisch-philosophische Grundannahmen, die durch ROUSSEAU und DEWEY eingeführt worden sind. Sie sollen in den theoretischen Vorstellungen des Gründers und langjährigen Leiters der Laborschule betrachtet werden, bzw. seinen Ansichten gegenübergestellt werden.

Nicht zuletzt sei an dieser Stelle ebenso auf den Anhang verwiesen, der aus Interviews mit Experten, einer grundsätzlichen Schulvereinbarung und teilnehmenden Beobachtungsprotokollen des Verfassers dieser Arbeit besteht (vgl. Anhang 1 - 5). Diese sind im Rahmen eines dreitägigen Forschungsaufenthalts an der Laborschule entstanden, der in freundlicher Weise auf unbürokratischem Wege ermöglicht worden ist. Durch diesen Anhang soll die demokratische Beteiligung der Schüler der Laborschule aufgrund der theoretischen Einzelpunkte, die SCHIRP vorstellt, nachgewiesen werden. Dies stellt insofern einen eigenständigen Beitrag zur Forschung dar, da die Einzelpunkte methodisch in Ursachen- und Wirkungszusammenhängen betrachtet werden. Hierbei erfolgt eine Einschränkung auf das Moment der Beobachtung. Alle so gewonnenen Erkenntnisse dienen als Argumentationshilfe bei der Beantwortung der eingangs gestellten Leitfragen.

IV.1 ROUSSEAU und DEWEY in HENTIGS Konzeptionen

Sowohl im theoretischen Wirken HENTIGS, als auch in der praktischen Verwirklichung seines Konzepts in der Laborschule Bielefeld lassen sich eindeutig Bezugspunkte zum philosophischen und pädagogischen Schaffen ROUSSEAUS herstellen. Diese Einflüsse zeigen sich in den Konzeptionen und werden in ihren Wirkungen durch HENTIG selbst dargestellt (HENTIG 2003b, S. 97-104). Beginnt in der Existenz des Gemeinwillens eine Form der Vergesellschaftung, muss die Freiheit des Subjektes gewährleistet bleiben. Diese stößt nicht nur in der Theorie auf Grenzen, auch in ihrer praktischen Umsetzung, in der Politik bleibt sie Utopie. Wenn allerdings auch die politische Funktion der Schüler einer Schule, wie in der Laborschule praktiziert, stark mit der Freiheit des Subjektes verbunden ist, dann verwirklichen sich Teile der rousseauschen Ideen. Eine Chancengleichheit aller Subjekte wird somit gefördert.

Offenheit, die ROUSSEAU theoretisch und philosophisch begründet und fordert, wird in der Laborschule, ihrem Verständnis der kleinen Schulpolis nach, gelebt und gelernt. So zeigt die Formel von der „wohlgeordneten Freiheit“ (a.a.O., S. 49) das, was die Kunst eines ROUSSEAU ausmacht: Die drei Erzieher (Natur, die Dinge, die Menschen) dürfen nicht in einen Widerspruch geraten. Kinder werden durch die Erwachsenen ständig vor realen und vermeintlichen Gefahren geschützt, was in Konsequenz dazu führen kann, dass Kinder lernfaul werden und sich unterwerfen. Das Kind nimmt passiv das hin, was ihm angedacht wird. So ersetzt ROUSSEAU Zwang durch Notwendigkeit, Belehrung durch Erfahrung und dabei schreibt die Wahrhaftigkeit des Erziehers die Bedingungen des Erfolgs vor (a.a.O., S. 49). ROUSSEAU gibt der Pädagogik vier Maßgaben vor: die „altersgemäße Stufung“, innerhalb dieser eine „Erziehung durch die Dinge“, eine „geordnete Freiheit“ und „Zeit verlieren“ können.

Diese vier Grundbereiche in ROUSSEAUS Auffassung einer Pädagogik hat HENTIG in der Bielefelder Laborschule derart berücksichtigt und praktisch

umgesetzt, dass bei den Kindern und Jugendlichen Erlebnis- und Lernprozesse nicht forciert werden, sondern ihre Vorstellungen werden gemäß ihrer Entwicklung angesprochen und in dem Grade erweitert, dass sich für sie Anwendungs- und Bewältigungsmöglichkeiten ergeben. Diese Erziehungsmoral oder Werteerziehung muss über Einsicht und Erfahrung gewährleistet werden, nicht über Belehrung und Autorität (vgl. a.a.O., S. 102).

Diese vier Maßgaben, so HENTIG, seien davon unabhängig, ob und inwieweit ROUSSEAU ansonsten in seiner Erziehungslehre widerspruchsfrei bleibe. So ist er als Klassiker in Teilen heutzutage nicht mehr vertretbar. Seine Entscheidungen für Gemeinwesen, für Notwendigkeit, für Freiwilligkeit, für Verantwortung, für Spontaneität des menschlichen Willens sind gegenüber Willkür, gegen Zwang, gegen Hoffnung auf unbegrenzte Freiheit, gegen die Verhältnisse, die „so“ nicht sind und gegen Determinismus einfach nicht außer Kraft gesetzt. Die Entscheidungen dafür hat ausschließlich den Menschen und Bürger im Sinn (a.a.O., S. 103).

„Mensch ist, wer er selbst ist – nicht Teil eines Kollektivs, nicht Produkt einer (noch so wohlwollenden) Manipulation, nicht Mittel zu irgendeinem Zweck. Bürger darf er sich – bei ROUSSEAU – nur nennen, wenn er für seine Person den Gesellschaftsvertrag geschlossen hat. Dazu muss er wissen, dass der Vertrag einzig der Sicherung der bürgerlichen Freiheit dient; er muss verstehen, dass er «sich selbst gehorcht, wenn er dem Gesetz gehorcht»; er ist dafür verantwortlich, dass das Gesetz danach ist.“

(HENTIG 2003b, S. 103)

Um in der Gesellschaft zu leben und dabei Mensch zu bleiben, wird dieses zitierte Bewusstsein benötigt, die Gesellschaft kann es durch Erziehung vermitteln. Tut sie dieses aus irgendeinem Grund nicht, so hören beide auf, frei zu sein. Eine Tendenz, der die modernen Gesellschaften stetig ausgesetzt sind, denn laut HENTIG, existieren Neigungen, Menschen von sich und gesellschaftlichen Ordnungen abhängig zu machen. Die Bürger lassen dies geschehen und werden dabei ihrer Wahrhaftigkeit beraubt (a.a.O., S. 104). Selbstständigkeit und Aufrichtigkeit könnten bei ROUSSEAU erkannt werden, so dass sich zeigt, wie wichtig diese Eigenschaften für das Glück des Menschen sein könnten. Dieses zeigt sich ebenda im ständigen Versuch

der Umsetzung des Klassikers ROUSSEAU in die pädagogische Praxis der Laborschule Bielefeld.

Die Forderungen ROUSSEAUS nach kleinen Staaten, in denen jeder Bürger den anderen kennen können muss und in denen die Einfachheit in Sitten und Gebräuchen vorkommt, lassen sich in der Laborschule sehr nah am theoretischen Ideal realisieren, wenn hier einmal der übertragende logische Schluss von der Demokratie auf die Schulsituation erlaubt sei.

Die „wohlgeordnete Freiheit“ ROUSSEAUS findet auch in DEWEYS pragmatischem Ansatz Verwendung. So bezieht sich HENTIG auf DEWEY, wenn er von mittelbarer Erziehung in einer zufälligen Umgebung oder in einer für den Zweck der Erziehung geschaffenen Umgebung im Konzept der Laborschule spricht (DEWEY 1949, S. 37). Auch lassen sich die drei durch DEWEY formulierten Aufgaben, die eine Schule erfüllen muss, in HENTIGS Schriften rekonstruieren. Schule hat als erste Aufgabe eine vereinfachte Umwelt für die Kinder und Jugendlichen bereitzustellen. Dabei stellt sie eine fortschreitende Ordnung her, die Schritt um Schritt erweitert wird. Zweite Aufgabe ist, diejenigen Dinge und Sachverhalte aus der Umwelt herauszufiltern, die der Gesellschaft in Bezug auf eine Verbesserung der Situationen nützlich sein können. So schafft sie eine geeignete Atmosphäre des tätigen Handelns. Drittens muss die Schule die verschiedenen Faktoren der sozialen Umgebung derart ausbalancieren, dass jeder einzelne die Chance hat, in Selbstbestimmung am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, ohne sich dabei in Anpassung an Sachverhalte oder Personen zu begeben. Auch die Unterschiedlichkeit der Menschen muss berücksichtigt werden, indem eine vereinheitlichte Erziehung dabei hilft, dass die Toleranz zwischen verschiedenen ethnischen, religiösen und in Sitten verschiedenen Gruppen erhöht wird, so dass für alle eine weitere und bereichernde Umwelt geschaffen wird (a.a.O., S. 39ff).

Die paradigmatische Wendung, für die DEWEYS „Philosophy of Education“ steht, bricht radikal mit ROUSSEAU, dessen sich selbst entwickelnde Natur

einem anthropologischen Maßstab folgte (OELKERS 2000c, S. 298). DEWEYS Adressat der Theorie ist ein sich an alle neuen Situationen anpassendes Leben. Aufwachsen anstatt Entwicklung ist ein Schlüsselbegriff, der sich als individuelle Erfahrungsorganisation verstehen lässt (a.a.O., S. 299). Die grundlegende Erkenntnis für Erziehungstheorie, dass Lernen und Erfahrung in Unabhängigkeit von Wirklichkeiten der Natur und Gesellschaft vollzogen werden, verwirklicht DEWEY in Abgrenzung zu ROUSSEAU: ROUSSEAU hätte mit seiner Vorstellung des natürlichen Wachstums des Kindes zwar recht, so ist es zwar als Bedingung für Erziehung anzuerkennen, aber sein Fehler bestehe darin, zu schließen, dass Ziele daraus ableitbar wären (a.a.O., S. 303).

Die durch DEWEY entwickelte Formel vom „learning by doing“, die in seiner Chicagoer „Laboratory School“ praktiziert wurde, die HENTIG als Namensgeber für das Bielefelder Projekt wählte, betont den prozessartigen Charakter der demokratischen Erziehung. Dies sollte jedoch nicht zu dem Fehler verleiten, in ihr die Gesamtheit der deweyschen Erziehungsphilosophie anzunehmen. Sie setzt lediglich eine bewegliche und variable Erfahrung voraus, die nicht mit einem Einheitsschema zu bewältigen ist (a.a.O. S. 306). HENTIG grenzt sich durch den öffentlichen Auftrag der Bielefelder Laborschule eindeutig von Generalisierungen der Kritiker ab (HENTIG 1998, S. 10). DEWEY findet sich aber in den Vorstellungen einer sich verwirklichenden demokratischen Schulgemeinde wieder. DEWEYS Vorstellungen der „embryonic society“, einer kleinen Gesellschaft im Werden und Wachsen, verwirklichen sich (a.a.O., S. 15). DEWEY favorisiert die kontinuierliche Steigerung in Stufen, so dass Fortschritte in bestimmten Zeitsequenzen vollzogen werden können, solange sie nicht einheitlich, total und für alle gleich vorgegeben werden (OELKERS 2000c, S. 306). Auch dieses findet Berücksichtigung in der praktischen Arbeit der Laborschule Bielefeld.

Zentrales Argument von DEWEYS Angriff auf die traditionellen Positionen der Erziehung liegen in seiner Annahme, dass demokratische Pädagogik kein

autoritäres Wissen verträge. So müsse Demokratie mehr als Regierungsform sein, eher eine Lebensform, in der es um Partizipation und Interessenausgleich unter Einbezug der öffentlichen Angelegenheiten geht, die somit Fortschritt voraussetzt (a.a.O., S. 311). Dieses Argument, das HENTIG in seinen Schriften und Vorträgen sinngemäß immer wieder aufgreift, um auf Missstände im Bildungswesen hinzuweisen, verhallt in der Öffentlichkeit, obwohl doch seine Idee einer anderen Schule seit mehr als 30 Jahren in praktischer Arbeit den Beweis antritt, dass funktionieren kann, was wesentlich durch DEWEY angedacht worden ist.

IV.2 Grundlegende Züge des Konzepts der Laborschule Bielefeld

Die Laborschule Bielefeld ist als staatliche Versuchsschule des Landes NRW in der Trägerschaft des Kultusministeriums angesiedelt. Zugleich ist in ihr zusätzlich eine wissenschaftliche Einrichtung der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld angeschlossen. Ein externer wissenschaftlicher Beirat begleitet überdies die Arbeit der Laborschule. Die Schule und die Wissenschaft arbeiten in enger Kooperation daran, neue Bedingungen und Formen für das Lernen und Lehren zu entwickeln. Ein Leitungsteam, das sich aus Vertretern beider Einrichtungen zusammensetzt, repräsentiert als gemeinsame Leitung die Laborschule nach außen und steuert sie intern (vgl. GROEBEN 2002).

Der kontinuierliche Schulbetrieb der Laborschule hat im Jahr 1974 begonnen. Die dafür notwendige Vorbereitungs- und Planungsphase hat vier Jahre in Anspruch genommen (HENTIG 1971a, HENTIG 1998). Die Ausgangslage für dieses Projekt ist die Forderung, Schule von einer wirkungslos gewordenen Anstalt konzentrierter Bildung hin zu einer Schule als „Erfahrungs- und Lebensraum“ für Kinder und Jugendliche so zu entwickeln, dass dabei eine neue Organisationsform von Schule entsteht (HENTIG 2003a, S. 189). Ein erstes Ziel war dabei schon in den Anfängen der Laborschule, die „Erziehung zum Bürger“ zu verwirklichen (a.a.O., V. 46). Um dieses Ziel wirksam zu erreichen, wurden Arbeitshypothesen aufgestellt, die gewähr-

leisten sollten, dass Schüler befähigt werden, sich an wichtigen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Die erste Forderung lautet, dass die Schule als polis zu organisieren sei. Zweitens sind in dieser polis auf horizontalen Stufen altersgemäße Erfahrungen und Lerngelegenheiten anzubieten. Drittens hat sich die Laborschule dabei um ein Höchstmaß an Beteiligung und Zustimmung der Schüler am Lernvorgang zu bemühen.

Dies ist zentral, da die Vorstellung zu Grunde gelegt wird, dass alle Menschen verschieden sind und dementsprechend auch verschieden lernen. So hat diese Schule keine Sortierungen und Differenzierungen nach Leistung im Sinne der Dreigliederung des deutschen Schulsystems auf verschiedene Schulformen vorzunehmen. Die Laborschule ist eine besondere Gesamtschule, die als spezielle Ganztagschule konzipiert ist. Alle in ihr bestehenden und auftretenden Unterschiede stellen ein wichtiges Lernpensum für alle dar (a.a.O., V. 46).

Zusätzlich versteht sich diese Schule als Curriculum-Werkstatt. Ein damit verbundenes Ziel beruht auf der Vorstellung, dass eine entscheidende Veränderung der Schule zum Positiven hin folgende Bedingungen erfordert: Eine neue Lehr – und Lernkunst ist dafür notwendig, die auch einen weiten Curriculum- Begriff beansprucht, der als didaktisches System alle gegebenen Wirkungsmöglichkeiten des „Lebens- und Erfahrungsraum Schule“ zum Inhalt hat (a.a.O., V. 47). So ist in der Laborschule ein eigenständiges Curriculum entwickelt worden, und wird ständig weiterentwickelt, das den traditionellen Fächerkanon des deutschen Bildungswesen ablöst. In Verbindung zum Selbstverständnis des Lebens- und Erfahrungsraums werden die beiden Bereiche Leben und Lernen sinnvoll aufeinander bezogen. Lernen wird mit Erfahrung verbunden. So gelingt eine Abwendung vom typischen „Belehrungslernen“, das die Wirklichkeit vorsätzlich und grundsätzlich ausgrenzt und dabei doch auf das Leben vorbereiten will und nicht nur dort in Widersprüche mit den Bedürfnissen der Kinder gerät (HENTIG 1973, S. 16).

Der Begriff Belehrung ist nach HENTIG das Gegenteil zur Erfahrung und dem damit verbundenem Lernen durch Erfahrung. Formen des Erfahrungslernens vollziehen sich ohne eben jene Belehrung, „Als Erfahrung muss man sie selber machen.“ (a.a.O., S. 22). In einen Zusammenhang mit den Mitteln und Verfahren gestellt, ergibt sich, dass eine „Schule als Erfahrungsraum“ sinnvoll für die Zielerreichung ist, wenn sie keinem einzelnen Curriculumsverfahren unterworfen ist, sondern ein „melting pot“ aus Erfahrung, Belehrung und Handeln wird, der eine ratio besitzt (a.a.O., S. 25).

Folgerichtig entwickelt HENTIG in seinem Konzept fünf Erfahrungsbereiche, an denen erkennbar wird, welche Funktionen und Lernbereiche betroffen sind. Die Erfahrungsbereiche sind: erstens der Umgang von Menschen mit Menschen (Sozialwissenschaften). Zweitens der Umgang mit Sachen: beobachtend, messend, experimentierend (Naturwissenschaften). Drittens der Umgang mit Sachen: erfindend, gestaltend, spielend (Wahrnehmen und Gestalten). Viertens der Umgang mit dem eigenen Körper (Körpererziehung, Sport und Spiel) und fünftens der Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem und Geschriebenem (Sprache, Mathematik). Diese Aufstellung verwirklicht sich im Unterricht durch entsprechende Gewichtungen im Konzept der vier Lernstufen, das eine herkömmliche Einteilung in Schulklassen ersetzt (HENTIG 1973, GROEBEN 2002, S. 24). Der Curriculumsentwurf basiert auf einem Kriterienkatalog, der von Ronald Lippitt entwickelt und durch die Bielefelder Ausarbeitung ergänzt worden ist (vgl. HENTIG 1973, S. 55). Er wird in beständiger Form aktualisiert und gemäß dem Auftrag der Laborschule als „Haus des Lernens“ immer wieder verändert. Seine inhaltliche Orientierung richtet sich dabei nach dem Rahmenlehrplan für Gesamtschulen des Landes NRW (HENTIG 1998, S. 21). So entwickelt sich eine Form der Selbstevaluation, die aufgrund der Beschaffenheit der Laborschule ein hohes Maß an Erfahrung und methodischer Kompetenz vorweisen kann (TILLMANN 1998, S. 17). Eine Ergänzung in diesem Bereich stellen externe Evaluationen, aber auch vergleichende Schulleistungsstudien dar.

Auch die Pyramide der Schüleranzahl pro Stufe ist in der Laborschule im Verhältnis zur Regelschule umgekehrt worden. So beginnt die Stufe I mit den Stammgruppen von jeweils maximal 20 Kindern und in Stufe IV sind Kurse bis zu minimal sechs Schülern möglich (HENTIG 1998, S. 24). Die Einteilung der Schüler in vier Stufen (Stufe I, mit den Jahrgängen 0, 1 und 2, die Stufe II mit den Jahrgängen 3 und 4, die Stufe III, deren Jahrgänge 5, 6 und 7 sowie schließlich die Stufe IV mit den Jahrgängen 8, 9 und 10) stellt einen weiteren gravierenden Unterschied zur Regelschule dar, der im Schulalltag weit mehr Bedeutung entfaltet, als dass er ausschließlich Rückschlüsse auf den Unterricht zulassen würde (vgl. HENTIG 1998, S. 27-29, vgl. auch Anhang 1). Das zum Prinzip erhobene Konzept der Stufen, man kann sie in Primar- (I und II) und Sekundarstufen (III und IV) einteilen (KLEINESPEL 1990, S. 52), ist sowohl pädagogisch als auch politisch begründet, wie später noch aufgezeigt wird.

Die Schülerschaft an der Laborschule wird nach einem methodischen Schlüssel ausgewählt, der dem der gesellschaftlichen Schichtung der Stadt Bielefeld entspricht. Sie nimmt Kinder im Alter von 5 Jahren (entspricht der Vorschule, Jahrgang 0) in die Stufe I auf, die aus dem Stadtgebiet Bielefeld stammen. Dabei werden Kriterien wie Geschlechtergleichheit, Distanz zum Wohnort und soziale Härtefälle berücksichtigt (GROEBEN 2002, S. 6 und DÖPP 1996, S. 15). Die Schule vergibt die einer regulären Gesamtschule üblichen Abschlüsse (Hauptschulabschluss, Fachoberschulreife mit Vermerk, der den Besuch einer gymnasialen Oberstufe ermöglicht).

Die Jahrgangsstärke liegt bei 60 Schülern, so dass eine Übersicht während der Schulgröße von 660 Schülern entsteht und gewährleistet ist. Dieser Lebensort Schule wird in zwei Häusern Wirklichkeit. Das Haus I bietet 180 Schülern, das Haus II bietet 480 Schülern Platz. Die innere Struktur der Häuser beruht auf dem Konzept des Großraums, dem Stammflächen für die einzelnen Stammgruppen der Stufen zugeordnet sind, und diversen anderen Lernorten, wie bspw. Computerräume, Bibliothek, Theater, Zoo und Werkstätten (vgl.

HENTIG 1997, S. 120-142). Zum Gebäudekomplex gehört ein sich in die Landschaft öffnendes Schulgelände, welches momentan im Umbau befindlich ist, für die nähere Umgebung prägend. Außerdem stellt es somit im übertragenen Sinne auch die Wirklichkeit einer Institution Laborschule Bielefeld dar: Offenheit nach innen und außen, nichts ist in sich abgeschlossen. Prozesse sind im Wandel befindlich. In den Worten ihres Gründers:

„Man möge also die Bielefelder Laborschule als den Versuch ansehen, den Gegensatz von Idealismus und Pragmatismus, von Induktion und Deduktion, von reiner Theorie und schmutziger Wirklichkeit, von Wissenschaft und ars in der Pädagogik aufzuheben: Sie ist die Institutionalisierung einer notwendigen und nützlichen Dialektik.“

(HENTIG 1998, S. 9)

Im Gesamtkonzept der Laborschule werden HENTIGS Bestimmungen von Bildung erkennbar, die diesem zu Grunde liegen. So ist für ihn Bildung erstens immer dasjenige, was ein sich bildender Mensch aus sich zu machen sucht. Dieses betont den Vorgang einer persönlichen Bildung, die durch die Kultur bestimmt wird. Zweitens ist es die Bildung, die dem Menschen ermöglicht zu überleben. So werden Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen angeeignet, die eine Orientierung in der Welt und der arbeitsteiligen Gesellschaft ermöglichen. Dieses ist die technische Bildung, eine Vorstellung, die HENTIG auch an ROUSSEAU geknüpft hat. Und drittens erlaubt es die Bildung der Gemeinschaft, in Frieden und Freiheit gesittet zu bestehen und den Anspruch auf Glück zu verwirklichen. Bildung richtet das Augenmerk des Einzelnen auf das Gemeinwohl, auf damit verbundene Rechte und Pflichten, die Verteidigung der Freiheit und Achtung von Ordnungen und Anstand. Bildung hält die Gesellschaft in einer Balance. Denn diese politische Bildung ist der Garant zur Prüfung der Ziele und Mittel, ihres Verhältnisses und die Befähigung, eine Entscheidung zu treffen, die trotz der Erkenntnis von den begrenzten Ressourcen, Macht und Zeit nun einmal zu treffen ist (vgl. HENTIG 2003a, V. 26ff). Diese Bildungsaufgaben sind nun der Schule übertragen worden und müssen alle berücksichtigt

sowie bei auftretenden Ungleichgewichten korrigiert und ausgeglichen werden (a.a.O., V 27).

Die Laborschule ist durch ihre Konzeption und Organisation den vielen Interessen, die sowohl von der Gesellschaft im Großen als auch von der Gemeinschaft im Kleinen von außen an sie herangetragen werden, gegenüber offen. Sie ist in einem Netzwerk der Reformschulen eingebettet und besitzt internationale Kontakte zu Partnerschulen. In Form von Projekten, Praktika und Klassenfahrten wird das Motto der „In-die-Stadt-hinein-Schule“ praktiziert, so dass Schüler und Schule auch immer wieder zu regionalen politischen Themen Stellung beziehen und vor Ort Verhältnisse analysieren (HENTIG 1998, S. 35). Ebenso werden aber auch globale Themen aufgegriffen und praktisch bearbeitet, die Probleme der „einen Welt“ und „Umwelt“ aufgreifen, in der Menschen nun einmal leben (vgl. GROEBEN 2002, S. 43). Großen Stellenwert besitzt die Elternarbeit, regelmäßige Absprachen zwischen Lehrern, Eltern und Schülern gewährleisten die Eindeutigkeit und konsequente pädagogische Arbeit.

IV.3 Die mögliche Realisierung der Schülerbeteiligung

HENTIGS (1998, S. 13) viel zitierter Spruch Paul Goodmans „a place for kids to grow up in“ führt zu den zu Grunde liegenden pädagogischen Prinzipien der Schule, die hier nicht in ihrer Vielfalt untersucht werden sollen. Zunächst werden demokratische Grundlagen im Konzept der Bielefelder Laborschule in den Mittelpunkt gerückt, um so in weiteren Schritten Beteiligung von Schülern auf vielfältigen Ebenen zu belegen, denn ein Ort, in dem Kinder aufwachsen können, erfordert demokratische Beteiligung durch die Hauptakteure. HENTIGS Forderung für die Schule, die „soviel Belehrung wie möglich und sinnvoll durch Erfahrung ersetzen“ soll (a.a.O., S.13), trägt auch zur Übernahme und gesteigerter Verantwortung in der Demokratie bei, hierzu ist es vornehmlich und zwingend erforderlich, dass:

„[...] aus dem Vermittler Schule ein notwendiges Mittleres zwischen der kleinen ganzheitlichen Welt der Familie und den Großstrukturen der Gesellschaft [wird]. Schule hat die Funktion einer Brücke zwischen diesen beiden.“

(HENTIG 1998, S. 13)

Um das Fortbestehen der freien Gesellschaften zu ermöglichen, muss die nachfolgende Generation zur Freiheit erzogen werden: Freiheit, die mit Verantwortung verbunden ist, die nicht auf Autonomie und Selbstbestimmung verzichten kann. So lautet ein Erziehungsauftrag der Schule, die geistige und moralische Selbstständigkeit als Erziehungsziel zu bestimmen, um somit das Individuum Schüler gegen den Systemzwang zu stärken. Da die Kindheit und Jugend als Alter der Unmündigkeit bezeichnet wird, ist Erziehung zu Mündigkeit zu realisieren. Dieses schwierige Vorhaben fasst HENTIG als eine hohe Kunst auf (a.a.O., S. 14). Diese verkompliziert sich nochmals, weil die Schule selbst einem Systemzwang ausgesetzt ist und ihn auch ausübt. Weitere Komplexitätssteigerungen sind mit Zielen wie Solidarität und Mitarbeit in der Gemeinschaft für die Gemeinschaft verbunden. Dieses Lernen erfordert einen hohen Grad an Individualisierung und die Erkenntnis der Besonderheit eines jeden Einzelnen. Da wir in unserer Lebensgemeinschaft und gesellschaftlichen Ordnung nun einmal in einer verfassten Demokratie leben, treten weitere Probleme auf:

„An die Demokratie kann nur glauben, wer erlebt hat, dass sie funktioniert. In den riesigen politischen Einheiten, in denen wir leben, sehen wir selten mehr als den Schein der Mitbestimmung. [...] Wo und wie gewinnt man Zutrauen zu dieser Staatsform, die nur funktionieren kann, wenn die Bürger Zutrauen zu ihr haben? Aus diesem Zirkel kann allein die Erfahrung mit der „Demokratie im Kleinen“ heraushelfen.“

(HENTIG 1998, S. 15)

Eine Schule als eben dieses kleine Gemeinwesen kann die verlorenen Erfahrungen der polis wiederherstellen. Hier kann gelernt und erlebt werden, wie die Einzelnen Einfluss auf das Ganze nehmen können, wie Institutionen funktionieren und wie in ihnen Regeln aufgestellt und eingehalten werden, aber auch, welchen Schutz sie bieten können.

So ist es eine der Aufgaben der Laborschule, die Kinder ihr Recht auf Selbstbestimmung erfahren zu lassen, indem ihnen Hilfe bei der Verwirklichung ihrer Selbstbestimmung angeboten wird. Die Schranken dafür, seien es Institutionen, Herkunft, Autorität oder Gewaltverhältnisse, bedürfen einer Rechtfertigung und sind somit auch der Kritik ausgesetzt. Die Veränderung der Verhältnisse ist nur ein Hinweis auf die Möglichkeit, diese auch zu ändern. Eine Mitbestimmung über die gesellschaftlichen Verhältnisse setzt voraus, dass die Möglichkeit der Selbstbestimmung von vornherein gegeben ist (vgl. HENTIG 1998, S. 19). In der Laborschulsituation bedeutet dies auch, dass demokratische Verhältnisse dieser polis immer wieder neu ausgehandelt werden müssen: in jeder neuen Schüler- und Lehrergeneration (a.a.O., S. 15).

Für die Ebenen demokratischer Beteiligung durch Schüler in der Laborschule sind Ausprägungen und Auftreten im Hinblick auf folgende Formen und Punkte zu untersuchen:

1. formal rechtliche Grundlagen,
2. die in Gliederungspunkt III.3 entwickelten Ebenen (zusammengefasst aus den vorgestellten Ansätzen von SCHIRP und PALENTIEN / HURRELMANN): Unterricht in Stufenebenen (Klassenraum) (a), Schulleben (Schulraum) (b), außerschulische Umgebung und Gremien (c) werden im Kontext zu den dort bezeichneten drei Organisationskontexten Soziale Strukturen und Modelle (1), wertereфлектиrende Lerngemeinschaften (2) und Handlungsräume und Kooperationen (3) analysiert. Diesen entwickelten Ansatz verdeutlicht die Tabelle 2 grafisch. Deren Basis sind die in Tabelle 1: „Organisation / Lernkontexte nach SCHIRP“ dargestellten Ebenen (Seite 43). Durch die Ansätze von PALENTIEN und HURRELMANN werden diese von dem Autor dieser Arbeit ergänzt, was somit einen differenzierten Fokus auf Strukturen demokratischer Beteiligung ermöglicht.

Zum einen erlaubt es eine horizontale Betrachtung die Ebenen zu erkennen, auf denen sich demokratische Schülerbeteiligung ergeben müsste. Die demokratische Beteiligung wird hierbei als Ursache gesetzt und deren Wirkung auf Schüler wird beschrieben. In den Zeilen 1, 2 und 3 müssten so Anhaltspunkte für demokratische Beteiligung der Schüler in den jeweils vorgegebenen Methoden zu finden sein.

Zum anderen ermöglicht es die vertikale Betrachtung der Tabelle, die nun die Aufgliederung in verschiedene Ebenen als Ursache setzt, deren Wirkungen darzustellen, die auf die Formen der demokratischen Beteiligung ausschlaggebend sind.

Tabelle 2: Beteiligungsebenen in Ursache & Wirkungsumkehrung

Organisation und Lernkontexte	(a) Unterricht, Stufenebene	(b) Schulleben, Ebene Schulraum	(c) Ebene Gremien und außerschulische Umgebungen
(1) Soziale Strukturen und Modelle	1a Freiräume, Grenzen und soziale Vereinbarungen	1b Beteiligung und Mitgestaltung	1c Außerschulische »critical friends«
(2) wertereflektierende Wertegemeinschaften	2a Dilemmata aus dem Fachunterricht	2b Just Communities	2c Außerschulische Personen, Positionen, Perspektiven
(3) Handlungsräume und Kooperationen	3a Soziale Helfer- und Unterstützersysteme	3b Peer Mediation und Streitschlichtung	3c Lernen vor Ort, Projekte und Initiativen

(Quelle: Eigene)

IV.3.1 Formal rechtliche Grundlagen

Die Laborschule richtet sich nach den Vorschriften des Landes NRW. Dabei gibt die BASS die rechtlichen Grundlagen zur Schülermitbestimmung vor (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2006, Kapitel 17/1-17/5), die in weiterer Konkretisierung in der Arbeit des Schülerrates und dessen Einfluss auf das Schulleben einen formal rechtlichen Rahmen gibt. Jeder einzelne Schüler an der Laborschule besitzt

in allen Konferenzen mindestens Anhörungsrechte. Auf Antrag kann an Konferenzen teilgenommen werden, so werden Angelegenheiten so lange diskutiert, bis die Probleme oder Sachverhalte geklärt sind. Das Verhältnis in der Schulkonferenz zwischen Lehrern, Eltern und Schülern beträgt laut Vorgabe 3 : 2 : 1. Den Vorsitz übt die Schulleitung aus. Die Schulkonferenz besteht aus 12 stimmberechtigten Mitgliedern. Beratend kann ein Mitglied der wissenschaftlichen Einrichtung teilnehmen (a.a.O., 13 – 52 Nr. 51 1.71).

Stimmrechte der Schüler werden somit formal gewährleistet. Es existieren über die schulrechtlich vorgeschriebenen Konferenzen Schulkonferenz, Lehrerkonferenz, Stammgruppenkonferenz und Erfahrungsbereichskonferenz hinaus weitere Teilkonferenzen. Diese sind autonom in ihrer Planung und bestehen aus Basisgruppen der Laborschule (Angestellten, Schülern und Lehrern). Teilkonferenzen arbeiten den Gesamtkonferenzen zu. Weitere Arbeitsgruppen befassen sich mit inhaltlich begrenzten Schwerpunktthemen und Projekten. Selbstverwaltung und Autonomie sind hervorzuheben, so dass basisdemokratische Entscheidungen auf kleinen Ebenen der Schule getroffen werden, die dann selbstverständlich auch in größeren Zusammenhängen erklärt werden (GROEBEN 2002, S. 41).

IV.3.2 Ebenen der demokratischen Schülerbeteiligung

Hier werden die Ebenen, auf denen sich demokratische Schülerbeteiligung ergeben müsste, ausgeführt. Zuerst erfolgt hierzu eine horizontale Betrachtung, die demokratische Beteiligung als Ursache setzt und deren Wirkung auf Schüler zu beschreiben versucht. So ergeben sich in den einzelnen Zellen der Tabelle 2 (Seite 64) auf Zeilenebene (horizontal) die Merkmale demokratischer Beteiligung.

1a: „Freiräume, Grenzen und soziale Vereinbarungen“

Durch die Form des individualisierten Unterrichts in der Stufe auf der Stammfläche im Großraum, ist ein hohes Maß an Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern notwendig. Somit sind Schüler direkt beteiligt und besitzen großen Anteil an ihrer Entwicklung. Das Konzept des Großraums gibt bspw.

auch vor, dass eine Kommunikation nur funktionieren kann, wenn sich alle an Regeln der Rücksicht halten und diese auch umsetzen.

„Im Moment ist Pause für die Lehrer und Schüler. Die Lautstärke ist gedämpft, so dass Unterhaltungen in Zimmerlautstärke möglich sind. [...] Dabei fällt auf, dass der Umgang zwischen Schülern und Lehrern auf gegenseitiger Rücksichtnahme, und Respekt beruht und unter Einhaltung von Regeln der Kommunikation erfolgt. Wenn also ein Schüler allein in einem Raum arbeitet, wird er nicht durch Gespräche anderer gestört, die in den Raum gehen. Diese Form von Rücksichtnahme wird auch kommuniziert, die Regeln scheinen allen klar zu sein.“

(Zitat Anhang 1)

Die praktizierte Form von regelmäßigen Gruppengesprächen (Unterrichtsanfang und -ende im gemeinsamen Kreis der Gruppe) und die selbstorganisierten Arbeitsformen helfen den Schülern, Eigenverantwortung zu entwickeln und ebenso Verantwortung für andere zu übernehmen. Sie liefern den Grund dafür.

„Die Schüler stellen aus einzelnen Tischen einen großen runden Tisch zusammen, um den sich alle Schüler und der Lehrer setzen. Der Lehrer berichtet den Schülern davon, dass heute ein Gast anwesend sei. Die Schüler begrüßen mich und ich stelle mich und mein Anliegen kurz vor. Der Unterricht beginnt damit, dass jeder Schüler kurz seinen Arbeitsstand der vergangenen Tage rekapituliert. Dann wird ein zu lesender Text verteilt, der nach Eigenstudium durch verschiedene Schüler / Schülerinnen verlesen wird. In der großen Gruppe wird der Textzusammenhang aus verschiedenen Sichtweisen vorgestellt, und die damit auftretenden Fragen werden im Gespräch geklärt. Der Lehrer formuliert einen Arbeitsauftrag, den die Schüler dann in ihren Arbeitsstand integrieren können. Nach Festlegung der individuellen Aufträge verteilen sich die Schüler auf verschiedene Lernräume (Sprachraum, Computerarbeitsraum, Ruheraum der Bibliothek, Fläche). Die Arbeitsplatzgestaltung erfolgt individuell, es kann allein oder in kleinen Gruppen gearbeitet werden. Die Schüler haben 60 Minuten Zeit zur Arbeit, dann findet wieder ein gemeinsames Treffen im Sprachraum statt. In der Zwischenzeit besucht der Lehrer die Schüler, bietet individuelle Hilfe an und ermöglicht dabei einen kontrollierenden Überblick [...]. Im abschließenden Treffen stellt jeder in einer selbstgewählten Form seine Ergebnisse oder Vorhaben dar. Hierbei wird jeder Beitrag der Schüler von allen positiv gewürdigt. In Form eines Diskurses werden noch weitere Ideen zur Arbeit entwickelt, die als Vorschläge zu verstehen sind. So ist gegenseitige Hilfe von Schülern erwünscht und wird gefördert. Dies gilt unabhängig von den verschiedenen Lernniveaus, auf denen sich einzelne Schüler befinden. Es ist bspw. nicht zu beobachten, dass ein Meinungsführer anderen Mitschülern aufgrund seines Verhaltens das Wort verbietet. Auch der Lehrer ist in einem Dialog mit den Schülern, ein Monolog des Lehrers konnte nicht beobachtet werden. Abschließend werden weitere Arbeitsschritte festgelegt und in das Thema der nächsten Stunde eingeführt. Schüler und Lehrer versichern sich gegenseitig ihrer dazu benötigten Aufträge oder Absprachen. Der Unterricht endet mit der Herstellung der

ursprünglichen Raumordnung für die nachfolgenden Gruppen. Eine gemeinsame Verabschiedung stellt den Unterrichtsschluss dar.“

(Zitat Anhang 1)

1b: „Beteiligung und Mitgestaltung“

Aufgrund der jahrgangsübergreifenden Stufen sind Möglichkeiten zu Partizipation zwischen älteren und jüngeren Schülern der verschiedenen Stufen von Beginn der Schulzeit möglich und werden auch durch Lehrer gefördert. Das zahlreiche Angebot an Veranstaltungen erfordert für die Planung, Durchführung und Auswertung zwingend eine Beteiligung aller Schüler. Die Organisation des „Haus des Lernens“ verlangt in hohem Maß soziale Kooperationen voraus. Hier werden auch unter dem Aspekt der Gerechtigkeit Regeln hinterfragt und immer wieder neu ausgehandelt.

„Auf der Ebene des Klassenraumes werden Schülerinnen und Schüler in Form von Unterrichtsmethoden und -inhalten beteiligt. Der gesamte Prozess des sozialen Lernens ist auf Beteiligung und Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern angelegt. Beispielsweise ist die effektive Zeit, die Schüler und Lehrer miteinander verbringen, also zusammen arbeiten, sehr hoch. Durch die geringe Klassenstärke ist es möglich und erforderlich, dass Lehrer und Schüler sich „wirklich“ kennen lernen. Beide können und müssen dies auch. Die Gleichheit wird also wirklich gelebt und ist für alle erfahrbar.“

(münd. Mitt. Herr U. Hartmann, Anhang 2)

1c: „Außerschulische »critical friends«“

Über den Rahmen des Schulalltags und -lebens hinaus kann die Wechselwirkung von Gemeinwesen und Schule für beide positive Folgen haben. So bekommt die Schule konkrete Bezüge und Aufgaben, die von außerhalb an sie herangetragen werden. Dies kann die Lernmotivation steigern. Die Gemeinde profitiert davon, dass durch die Entwicklung einer verstärkten Beteiligung und dem daraus resultierenden Demokratieverständnis die Komplexität des gesellschaftlichen Lebens besser erkannt und in sozialen, kulturellen und politischen Teilbereichen positiv verändert werden kann. Hier tritt die Laborschule schon aufgrund ihrer Funktion des ständigen Lernens und Forschens in den Diskurs mit anderen Personen und Institutionen. Die Schüler werden aufgrund ihrer Medienkompetenzen beteiligt. Über eine Mischung aus klassischen und modernen Medien wird eine erhebliche

Medienkompetenz vermittelt, die den Kontakt der Schüler „in die Welt hinein“ basisdemokratisch ermöglicht. Den Schülern steht bspw. eine umfangreiche Schulbibliothek mit bibliothekarischer Beratung zur Verfügung. Aber auch Computerarbeitsformen und Vernetzungsmöglichkeiten über das Internet bekommen einen realen Wert, wenn die internationalen Schüleraustauschprogramme vorbereitet und durch Reisen praktisch erlebt werden (vgl. hierzu: www.laborschule.de/stufezwei/, Stand 10.06.07).

„In der Pausenzeit nach dem vorangegangenen Deutschunterricht sind sechs Schülerinnen und Schüler eines Wahlgrundkurses der Stufe III im Computerarbeitsraum geblieben und arbeiten an verschiedenen Aufgaben weiter. Außerdem werden über Lernnetzwerke via E-Mail Kontakte zu Schülern geknüpft und vorbereitet, die durch eine folgende Klassenreise nach Schweden dann auch persönlich vertieft werden sollen. Einige Schüler beraten sich gegenseitig und verlesen ihre E-Mails, andere Schüler surfen im Internet und nutzen das Schülernetzwerk. In diesem hat jeder Schüler über das Intranet der Laborschule einen persönlichen Zugang zu individuellen Arbeitsmöglichkeiten im Computernetzwerk der Schule. Darüber hinaus existieren Internet-Plattformen und -Foren, die speziell auf Schüler zugeschnitten sind.“

(Zitat Anhang 4)

Ebenso wie der Kontakt nach Schweden vorbereitet wird, ist auch die Erarbeitung verschiedener Programmflyer für einen Gegenbesuch in Vorbereitung, bei dem die Laborschule Gäste aufnimmt und Schülern sowie Lehrern ein gemeinsames Programm anbietet.

2a: „Dilemmata aus dem Fachunterricht“

Die Wertevermittlung ist zentraler Ansatz, um die Urteilsfähigkeit, auf die ein demokratisch verfasstes Gemeinwesen angewiesen ist, zu entwickeln. Dieses wird in verschiedensten, sich methodisch ergänzenden Ansätzen umgesetzt. Als ein Beispiel hierfür konnte folgende Thematisierung beobachtet werden:

„In der verbleibenden Zeit darf ich am Unterricht Deutsch / Sozialwissenschaften einer Schülergruppe der Stufe III (Jahrgänge 5, 6, und 7) teilnehmen. Es wird das Thema „Gerechtigkeit“ behandelt, das in Form von aktuellen Texten aus der Tagespresse erschlossen wird. Lehrer und Schüler treffen sich in einem Sprachraum, der auf einer Brücke liegt. Er ist durch Glasfenster zu der unterhalb liegenden Fläche getrennt. 10 Schüler sind anwesend, der Rest der Stammgruppe befindet sich in Austauschprogrammen bzw. auf Praktika.“

(Zitat Anhang 1)

Zusätzlich steigen in diesen Dilemma-Diskussionen der Umfang und die Komplexität der Zusammenhänge mit dem individuellen Entwicklungsstand der Schüler, so dass alle voneinander partizipieren können.

2b: „just community-Ansatz“

Auch diese durch L. Kohlberg entwickelte Methode einer „gerechten Schulgemeinschaft“ findet sich innerhalb des Laborschulbeispiels wieder (vgl. SCHIRP 2003, S. 59). Die demokratischen und sozialintegrativen Prozesse werden für die Schüler in mehrfacher Hinsicht sichtbar. So heißt es in einem gemeinsamen Beschluss:

„Das finden wir an der Laborschule besonders gut: Alle Kinder und Jugendlichen, alle Eltern und alle Lehrerinnen und Lehrer nehmen sich ernst und respektieren sich, wie sie sind. Jede Schülerin und jeder Schüler lernt in seinem individuellen Tempo und wird in seiner Person gestärkt. Schülerinnen und Schüler organisieren und planen ihr Lernen selbstständig und lernen Verantwortung dafür zu übernehmen. Das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrerinnen und Lehrern ist sehr vertraut und gut (respektvoll und geprägt von Akzeptanz). Projektbezogenes und praktisches Lernen hat eine große Bedeutung. Die vielen Fahrten und Ausflüge. Die gute Ausstattung der Flächen und die vielen Lernorte. Dazu brauchen wir: Erwachsene, die Zeit für Kinder haben und ihnen zuhören, Kinder und Jugendliche, die freundlich sind, Räume, die gemütlich und gepflegt sind, Regeln, die alle schützen“

(Zitat Anhang 5)

Auch die Auflösung der klassischen Teilung von Schülern und Lehrer, in „Schüलगemeinschaft“ und „geschlossene Lehrerzimmersgesellschaft“, existiert in der Laborschulsituation nicht, da es kein geschlossenes Lehrerzimmer mehr gibt. Anstatt dessen besitzt jeder Lehrer einen eigenen Arbeitsplatz im Großraum und zusätzlich existiert ein schulöffentliches Lehrer-Cafe. Dies ist ein eindeutiges Signal an Schüler, das hohe Wirkung auf sie hat, da es Ernsthaftigkeit symbolisiert und praktiziert. Alle sind jederzeit unter dem bestehenden Regelwerk der Kommunikation und des Anstandes ansprechbar, wie in Anhang 1 deutlich wird.

„An einem großen Tisch, der im LehrerInnen-Cafe steht, sitzen LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam. Einige Kinder spielen draußen auf dem Schulhof, was durch die Fenster zu sehen ist, andere Kinder sind im Raum verteilt. Ein Schüler geht zu den Lehrern, wartet, bis diese das Gespräch unterbrechen, und stellt eine

Frage. Er bekommt eine Antwort und geht dann über den Flur weg. Ich werde freundlich begrüßt und stelle mich vor.”

(Zitat Anhang 1)

2c: „Außerschulische Personen, Positionen, Perspektiven“

Die öffentlichen Kontroversen, von denen Schüler direkt betroffen sind, müssen in die Inhalte des Schullebens integriert werden. Wichtig dabei sind konkrete Lösungsmöglichkeiten, die Schüler zu Handlungen animieren (vgl. hierzu: www.homes.uni-bielefeld.de/csaner/schuheputzen/ Stand: 10.06.07). Diese belegt unter anderen das auf Seite 71 erwähnte praktische Beispiel der Schülerfirma der Laborschule. Darüber hinaus ermöglicht die Autonomie der Schule und die Freiheit der Lehrer in der Gestaltung des Unterrichts, dass regelmäßig Exkursionen in die nähere Umgebung ohne größeren bürokratischen Aufwand möglich sind.

3a: „Soziale Helfer- und Unterstützersysteme“

Diese finden sich in einer Vielzahl an der Laborschule in den verschiedensten Zusammenhängen und Lernorten wieder. So sehen z.B. aufgrund der „Offenheit“ des Großraums schon die Schüler der Stufe I, wie Lehrer sich gegenseitig und untereinander helfen, sowohl im Unterricht als auch im Schulleben. Es ist auch ganz selbstverständlich, dass in Kleingruppen gearbeitet wird. Dies ist ohne demokratische Beteiligung schlichtweg unmöglich. Die Schüler lernen am Vorbild der Lehrer, wie eine gemeinsame Unterstützung jedem nützlich sein kann. Das hohe Maß an Unterstützung verdeutlicht sich am Beispiel der „Jahresarbeiten“.

Jeder Schüler der Stufe IV ist in jedem Schuljahr dazu verpflichtet, eine Jahresarbeit anzufertigen. Die Schüler suchen sich dazu nach Eigeninteresse einen Betreuungslehrer oder eine Betreuungslehrerin für eine Arbeit zu einem Thema ihrer Wahl aus. Diese ist dann in ständiger Absprache in einem bestimmten Zeitrahmen anzufertigen. Diese Arbeit kann entweder einen theoretischen oder praktischen Bezug haben. So trägt dieses zur besonderen Profilierung der Schüler bei, und zeigt auch, wie die Schüler

durch das demokratische Schulklima individuell gefördert werden. Ebenso wird durch vielfältige Präsentationsformen der Ergebnisse in Schulveranstaltungen und ständigen Ausstellungen zum Gemeinwohl beigetragen.

3b: „Peer Mediation und Streitschlichtung“

Schüler müssen die auftretenden Konflikte in allen Bereichen des Schullebens erfahren und zu deren Lösung mit beitragen (vgl. Anhang 2). Aufgrund der hohen gegenseitigen Wertschätzung, die vorgelebt und erfahren wird, werden viele Konflikte schon dann geregelt, bevor sie zu eskalieren drohen. Dieses vollzieht sich selbstverständlich nicht automatisch. So werden Schüler von Anbeginn ihrer Schullaufbahn dazu ermutigt, sich für ihre Belange einzusetzen, und dabei die wertschätzenden Formen des gegenseitigen Umgangs miteinander zu wahren. Geschieht dieses nicht nach den für alle verbindlich vorgegebenen Regeln, werden Sanktionen beschlossen und durchgesetzt.

„Aus den Prinzipien der Laborschule ergibt sich auch selbstverständlich, dass Schüler in vielen Belangen des Alltags beteiligt werden, da sie hier in Gemeinschaft miteinander lernen. Das strahlt auf verschiedenste Ebenen ab. Wesentliche vier Prinzipien der Laborschule sind der Lebens- und Erfahrungsraum, die Unterschiede zu fördern, die Stufung in Altersgruppen und – als ein Zentralargument – die Demokratie. Die Demokratie muss stets weiterentwickelt werden, eine demokratische Schulkultur entsteht nicht von selbst. Sie ermöglicht, dass Schüler solange nachfragen dürfen/können/müssen, bis sie verstehen. Das erfordert auch, dass ihnen bewusst Grenzen gesetzt werden und sie erkennen können, wo diese sind. Weniger die Gremien, aber auch diese, übernehmen dabei die Aufgaben der „demokratischen Kontrollfunktionen“. Mehr Gewicht wird auf die Aushandlung im Kleinen gelegt, die direkte Form also stärker betont. Ansonsten werden dann die üblichen Ordnungsmaßnahmen der Schulordnung angewandt.“

(münd. Mitt. Frau C. Biermann, Anhang 3)

3c: „Lernen vor Ort, Projekte und Initiativen“

Die Schülerfirma trägt in einem ganz praktischen Bezug zur Beteiligung bei. Die Schüler verdienen Geld damit, indem sie einmal wöchentlich in der Stadt Schuhe von Passanten putzen. Dies erfolgt im ständigen Wechsel und über die Stufengrenzen hinweg. Dabei orientiert die Idee der Firma sich am Vorbild der Kinder in sogenannten Entwicklungsländern, die sich durch Schuheputzen ihren Lebensunterhalt sichern. Über die erzielten Einnahmen

werden wiederum Schul- und Entwicklungsprojekte in anderen Kontinenten durch die Schüler der Laborschule gefördert. Somit wird ein Bezug zu gesellschaftlichen Realitäten konkret erfahrbar und die Beteiligung wird für positive Ziele eingesetzt. Dies wird auch von lokalen Medien aufgegriffen, indem über die Projekte der Schüler berichtet wird (vgl. hierzu Internet: www.laborschule.de/schülerfirma, Stand am: 08.06.07).

Die Tabelle 2 (Seite 64) wird nun nach Ebenen, also in Spaltenform (vertikal) betrachtet. Hierbei wird als Ursache die Aufgliederung in verschiedene Ebenen angesehen, deren Wirkungen auf die Formen demokratischer Beteiligung ausschlaggebend sind und betrachtet werden.

a1, a2, a3: „Der Unterricht auf Stufenebene“

Der besondere Stellenwert dieser ersten Ebene ist als Kern der Basisdemokratie zentral, da von ihm weitere Konsequenzen auf die anderen Ebenen ableitbar sind. Die Einübung demokratischer Verhaltensweisen beginnt sehr früh. So wird deutlich, dass die Lebenswelt der Schule divergierend zur Lebenswelt Familie steht, und eine Mittlerrolle für die Gesellschaft im Kleinen darstellt. Die Elternarbeit wird in der Laborschule als partnerschaftliche Arbeit verstanden, die dabei behilflich ist, den Auftrag, den die Gesellschaft an die Schule als polis im Kleinen stellt, zu erfüllen. Im Unterricht liegt das wirksamste Mittel, die Schüler zu demokratischer Beteiligung zu befähigen. Diese wird Stufe um Stufe erhöht und weist mit steigendem Alter komplexere Zusammenhänge auf.

b1, b2, b3: „Ebene Schulraum“

Durch die Konzeption als besondere Ganztagschule ergeben sich im hohen Maß Synergieeffekte für die demokratische Beteiligung. Sie werden zusätzlich verstärkt, indem die baulichen Voraussetzungen (Architektur, Selbstgestaltung der Lernfläche), Öffentlichkeit, Offenheit, Schutz, Rechte und Pflichten, demokratische Kontrolle und einen wertschätzenden, gemeinsamen Umgang, um nur einige dieser Effekte zu nennen, befördern. Dies beginnt bei der Auflösung des 45-Minuten-Taktes des Lernens zu vor-

gegebenen Zeiten, der in der Laborschule in 60-Minuten-Rhythmen auf den gesamten Tag verteilt wird, ohne dabei durch Klingelzeichen gemäßregelt zu werden. Stattdessen werden konkrete Vereinbarungen von Lern- und Pausenphasen durch Lehrer und Schüler getroffen, die in bestimmten Rahmen flexibel ausgestaltet werden können. Die Ebene des Schullebens beschränkt sich dabei nicht nur auf den Unterricht. Die Laborschule ist als „Ort des Lebens“ in vielfacher Beziehung gelebte Demokratie im überschaubaren Kleinen.

c1, c2, c3: „Die Ebene der Gremien und außerschulische Umgebungen“

Der Arbeit der Schülerversretung wird ein hoher Stellenwert beigemessen, wie das im Anhang 5 erwähnte Beispiel belegt. Nach langjährigen Diskussionen in den Schulgremien sollte eine „Grundsatzvereinbarung“ aller Schulmitglieder getroffen werden. Diese scheiterte zunächst immer wieder an einzelnen Statusgruppen (Schüler, Eltern, Lehrer), so dass die Schülerversretung den Auftrag erhielt, einen neuen Vorschlag zu erarbeiten, was Sie im Rahmen einer zweitägigen Fahrt dann auch in die Tat umsetzten. Diese grundsätzliche Schulvereinbarung ist letztendlich sowohl von der Lehrer- als auch von der Schulkonferenz einstimmig angenommen worden. Sie wird nun in allen Stufen öffentlich gemacht und besprochen.

„Damit dies gelingt, gelten die folgenden Regeln: Alle sind gleich wertvoll, niemand darf benachteiligt werden. Niemand darf einen anderen verletzen. Jede/r kommt pünktlich seinen Aufgaben nach. Niemand darf beim Arbeiten und Lernen gestört werden. Jede/r geht mit den eigenen und fremden Gegenständen vernünftig und sorgsam um. Einzelne oder Gruppen müssen Räume, Flächen und Lernorte nach dem Arbeiten sauber und ordentlich verlassen.“

(Zitat Anhang 5)

Als vorläufige Resultate zur demokratischen Beteiligung der Schüler an der Laborschule sind folgende Aspekte festzuhalten:

Die hier vorgestellten vertikalen und horizontalen Betrachtungen sind als dialektische Verknüpfungen, die in der Umkehrung von Ursachen und Wirkungen zu beobachten sind, zu verstehen. Die Intention in diesem Ansatz

liegt darin begründet, dass einerseits demokratische Beteiligung nicht erzwungen werden kann und auf Freiwilligkeit beruht, andererseits auch die Institution ein Klima schaffen muss, das demokratische Beteiligung ermöglicht und einfordert. So wird deutlich, dass diese Institution auch auf Beteiligung jedes einzelnen Mitgliedes angewiesen ist, damit sie funktionsfähig bleiben kann.

Diese methodischen Umkehrungen von Ursachen und Wirkungen ermöglichen es, aus den Beobachtungen folgenden Schluss zu ziehen: Die Schülerschaft besitzt in der Praxis ein sehr hohes Maß an demokratischer Beteiligung, das aber aufgrund steten Wandels der Prozesse Schwankungen unterworfen ist. Diese Form zu erhalten, bedarf es immer wieder neuer Situationen und Aushandlungsmöglichkeiten. Dazu sind pädagogische und politische Methoden, die demokratische Beteiligung ermöglichen und fordern, zwingend notwendig. Die Möglichkeit und Notwendigkeit der demokratischen Beteiligung kann durch die Schüler als Prozess der Erkenntnis für ein gelingendes Gemeinwesen erkannt werden, da diese langjährig konkret erfahrbar ist und somit Teil der Lebenswirklichkeit wird. Schüleranliegen werden sehr ernsthaft behandelt, ohne dabei den Blick auf die gesellschaftlichen Realitäten zu verlieren.

Die vorgestellten beobachtbaren Einzelpunkte zur demokratischen Beteiligung sind eng miteinander verzahnt und beeinflussen, bedingen und ergänzen sich gegenseitig. So ist das Zusammenwirken aller am Prozess Beteiligten von Bedeutung: für die demokratische Beteiligung als Lebensform, der in der Laborschule eine besondere Aufmerksamkeit beigemessen wird. Dass Schüler zweifelsohne in einem hohen Maße beteiligt werden, macht es ebenso erforderlich, dass neben den strukturellen Voraussetzungen auch Lehrer demokratisch beteiligt sind. Das Eine kann nicht ohne das Andere gelingen.

Die demokratische Beteiligung der Schüler ist ein als hoher Anspruch formuliertes Lernziel, das die Laborschule erreichen will und zugleich eine

gelebte Tugend der Lehrer, die somit auch demokratische Beteiligung ermöglichen und im institutionellen Kontext verankern.

Auch die von EDELSTEIN formulierten demokratischen Handlungskompetenzen werden vor Ort erworben, wenn die Schule als Gelegenheitsstruktur unterschiedliche Formen des demokratischen Handelns der Schüler ermöglicht (EDELSTEIN 2005, S. 216). Dies verwirklicht die Laborschule auch insofern, als dass die durch EDELSTEIN formulierten notwendigen Elemente zur Steigerung demokratischer Handlungskompetenzen (Beteiligung durch Schüler) und sozial-kommunikativer Fertig- und Fähigkeiten allesamt im Konzept und in der Praxis auftreten. Die Elemente sind: Mitbestimmung im Unterricht, Mitwirkung an der Unterrichtsplanung, Mitsprache bei der Erfolgsbewertung, Planungs- und Organisationsfähigkeit, Kooperation und Verantwortungsübernahme in Projekten und im Fachunterricht, auch im Kontext der Schule, Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Partnern und die Elemente sozialer Kompetenzsteigerung wie: Fairness, Deliberation, moralische Argumentation, Diskursfähigkeit und Gerechtigkeit (a.a.O., S. 222). Diese können in der Arbeit der Laborschule beobachtet werden (vgl. Anhänge 1-5) und stellen dabei nicht bloße Konstruktionen zur pädagogischen Rechtfertigung des Konzepts dar. Das Gegenteil ist der Fall: Sie verwirklichen das Konzept, indem Schüler und Lehrer es gemeinsam handelnd umsetzen.

IV.4 Zwischenfazit: Demokratische Beteiligung an der Laborschule

In Verbindung mit den beiden Gliederungspunkten II und III werden zusammenfassend Möglichkeiten und Grenzen benannt, die am Beispiel der demokratischen Beteiligung von Schülern der Laborschule vorgestellt werden und zugleich Rückschlüsse auf Zusammenhänge im Schulsystem zulassen könnten. So sind der demokratischen Beteiligung einerseits Grenzen gesetzt, andererseits eröffnet sie vielseitige Möglichkeiten.

Der Bezugspunkt für beide ist im polis-Konzept der Demokratietheorie vorgegeben. Eine „Schulpolis“ ist an Gesetze gebunden, denn die Erziehung zur

Politik, einer Politik der Bürger, als bewegliche Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten, kann hier verwirklicht werden (HENTIG 2003a, S. 191). Was HENTIG hier als „Gesetze“ bezeichnet, sind keine Gesetze im juristischen Sinne, es geht eher darum, Verfahrensregeln und gemeinsame Regelungen, die das friedliche Zusammenleben und den Umgang miteinander ermöglichen, zu beschreiben. So tragen die Grundgesetze einer „Schulpolis“ dazu bei, dieses im Kleinen zu erleben und zu erlernen. Diese erworbenen Fähigkeiten und deren Zusammenhänge können später auf die Gesamtgesellschaft übertragen werden. Die Gesetze sind: das Gesetz der res publica, das Gesetz der Rechenschaftspflicht, das Gesetz der Demokratie, das Gesetz der Gemeinverständlichkeit in öffentlichen Angelegenheiten und das Gesetz der Freundlichkeit und Solidarität (a.a.O., S. 191). Sie geben die Grenzen und Möglichkeiten der demokratischen Beteiligung vor.

Zu den Grenzen: Um die „Schulpolis“ im Sinne der Laborschule zu ermöglichen, sind bauliche Voraussetzungen geschaffen worden, die im Zusammenhang mit der Schulgröße korrespondieren und die demokratische Beteiligung fördern. Folgende Fragen lassen sich daraus entwickeln: Wie wären weitere Umstellungen von „Regelschulen“ auf das Konzept der „Schulpolis“ zu finanzieren oder gäbe es eventuell auch Alternativen, die dieses ebenso ermöglichen? Wenn nicht, wäre hier eine erste Grenze in der mangelnden Finanzierbarkeit aufgezeigt.

Die rechtlichen Widersprüche (III.2) stellen eine generelle Grenze dar, unter der das Schulsystem insgesamt leidet. Auf der Ebene der Mikrodemokratie wäre es jedoch möglich, diese weitestgehend auszuräumen (Subsidiaritäts-Prinzip), oder zumindest zu minimieren. Am Beispiel Bielefeld wird deutlich, dass die rechtlichen Formen der Schülermitbestimmung gegenüber anderen Auffassungen eben doch funktionieren und nicht einfach vernachlässigt werden dürfen. Der gemeinsame Wille aller Beteiligten (Lehrer, Eltern und Schüler) am Bildungsprozess muss konzeptionell seinen Ausdruck finden, sonst ist die polis unwirksam.

Gleichsam darf er aber auch nicht die Gruppen derart bestärken, dass Individuen sich einfach der Situation oder Mehrheit beugen. Die Rollen und Rechte der Minderheiten müssen immer wieder thematisiert werden. Die Grenzen der Beteiligung sind stets präzise und eindeutig zu setzen. Die Annäherung an sie ist jederzeit wiederholbar und erfahrbar so auszulegen, dass Grenzverletzungen in der Lebenswelt praktische Konsequenzen haben, jedoch der Umgang mit ihnen flexibel auszulegen ist. So kann bspw. zu strikter, durchdringender Institutionalisierung und Bürokratisierung entstehen, wenn demokratische Voraussetzungen nicht vorgegeben und beschränkt werden würden.

An Grenzen stößt das Konzept der Laborschule, wenn es ihr nicht gelingen sollte, Handlungs- und Sprachkompetenzen als individuelle Voraussetzungen für Beteiligung zu akzeptieren. Besonders bei diesen Basiskompetenzen demokratischer Beteiligung kann sie zeigen, wie sie dazu beiträgt, dass sie alle Schüler wertschätzt und deren individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten fördert, so dass Schritt um Schritt der Grad der Beteiligung erhöht werden kann.

Das Konzept der Laborschule ist auf einen extrem hohen Koordinierungsbedarf und persönlichen Einsatz angewiesen, der von allen Beteiligten geleistet werden muss. Dies kann auch an Grenzbereiche der Durchführbarkeit führen. So sind die Prozesse der demokratischen Beteiligung darauf angewiesen, dass sie ohne größere Widersprüche ablaufen. Das bedeutet, dass dem Prozess, in dem Kollektiventscheidungen entstehen, eine besondere Aufmerksamkeit zugeschrieben werden muss. Dabei ist es wichtig, wie die individuellen Präferenzen in dem Gemeinwillen, auch im Sinne ROUSSEAUS, ihren Ausdruck finden.

Möglichkeiten, die demokratische Beteiligung bietet, sind folgende: Sie lässt Vielfalt zu und fördert diese im Menschen, was auch dazu beiträgt, dass die Chancengleichheit erhöht wird. Ein Mehr an Chancengleichheit bedeutet aber auch, dass ein Stück weit gesellschaftliche Gerechtigkeit hergestellt

wird. Die Schulpolis ermöglicht die Erkenntnis von gesellschaftlichen Zusammenhängen und trägt konkret dazu bei, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu erleben, zu erfahren und zu erweitern. So werden positive Erfahrungen mit Demokratie ermöglicht. Die demokratische Beteiligung ist somit der Aufklärung der Menschen dienlich und bedarf daher des weiteren Ausbaus. So kann auf Freiwilligkeit beruhend ein Mehr an Demokratie gelebt und angewandt werden.

Auf Macht und deren Ausübung im Sinne SATORIS (vgl. Gliederungspunkt II) ist so weit wie möglich zu verzichten, vielmehr wird die Freiheit gefördert. Die Macht des Lehrers muss mehr und mehr durch demokratische und pädagogische Kompetenzen ersetzt werden. Der Lehrer ist der polis, seinem Auftraggeber, in seinem Wirken verpflichtet und muss sein Vorgehen gegebenenfalls vor ihr rechtfertigen, in jedem Fall aber begründen können.

Möglichkeiten der demokratischen Beteiligung ergeben sich im Konzept der Laborschule durch die Umsetzung des auf DEWEY basierenden Konzepts, das zum Gelingen der Demokratie beiträgt (vgl. HIMMELMANN 2007, S. 45ff). Diese im Gliederungspunkt II.2 beschriebenen Ansätze, die eine demokratische Lebensweise kennzeichnen, werden in der konzeptuellen Verankerung der Laborschule Bielefeld belegt. So werden die Variablen Sozialkompetenz sowie Kooperations- und Teamfähigkeit als Schlüsselqualifikationen in drei Prinzipien der Demokratie als Lebensform so eingesetzt, dass Gleichberechtigung, Gegenseitigkeit und Kooperation den praktischen Lebensstil prägen.

V. Kritik

Die lange Tradition der Kritik an der Schule hat dazu geführt, dass die vorgeschlagenen Reformmodelle und deren Kritik motive selbst ein Teil der pädagogischen Diskussion und Leistungen wurden (DIEDERICH / TENORTH 2000, S. 224). So sind die Reformen im Schulwesen auch insofern sinnhaft, da sie es ermöglichen, die ständige Enttäuschung, die eine öffentlichen Erziehung mit sich bringt, zu rechtfertigen und sich selbst eine Handlungslegitimation zu erteilen. Es scheint um so verwunderlicher, so DIEDERICH weiter, dass die als „Regelschule“ bezeichnete Gestalt einer Schule von Kritikern als inhuman und unpädagogisch aufgefasst wird, von ihnen aber dennoch neue Formen von Schulen gegründet und betrieben werden, die diese Erscheinungen beheben sollen. „Wie ist das begründbar, obwohl die Schule doch angeblich keine Rechtfertigung verdient?“ (a.a.O., S. 225) fragen sich die Autoren.

Dieses Phänomen wird als das „HENTIG-Paradoxon“ bezeichnet. Seine Forderung von der „Entschulung der Schule“ erklärt in ihrer Offenheit seine Position, die eine Schule als „Lebens- und Lernort“ neu denkt, oder dieses zumindest beansprucht. HENTIG will dem Leben in der Schule „Würde, Gestalt, Sinn und eine pädagogische Funktion geben“ (HENTIG 2003, S. 262). So formuliert sich hier die gesamte Paradoxie der Schulkritik und Schulreform: „Der kontinuierliche Wille zur Reform muss für den Alltag erträglich machen, was in der Rhetorik am Alltag als unerträglich gebrandmarkt wird.“ (DIEDERICH / TENORTH 2000, S. 225).

Was jedoch ist gegen diese Form von „Offenheit“ in HENTIGS Konzeptionen einzuwenden, wenn aus ihr doch auch hervorgehen kann, dass es Alternativen zu Schulen gibt, die wirksam auf die Veränderungen in der Gesellschaft reagieren können, zugleich aber auch zur Weiterentwicklung in Bildungsprozessen führen? Das Beispiel der Laborschule Bielefeld zeigt doch schlichter Weise auf, dass eine andere Form der Schule praktikabel ist, es also lohnenswert erscheint, Fortschritte für ein verändertes Schulwesen zu

erarbeiten. Wenn dabei die demokratischen Tugenden gefördert werden, kann das positiv zur Entwicklung einer demokratischeren Gesellschaft beitragen. HENTIG kann in seiner Kritik am staatlichen Schulsystem auch im Sinne einer pragmatischen Wendung DEWEYS verstanden werden. Jenseits der pädagogischen Diskussionen ist die Laborschule funktionsfähig und beweist in der Praxis die Notwendigkeit des Fortschritts in der Schulentwicklung, besonders vor den immer wieder neuen Herausforderungen, die demokratische Gesellschaften in einer sich globalisierenden Welt an die Institution Schule stellen.

Neben dieser, eher global ansetzenden Kritik an HENTIGS Vorstellungen einer anderen Form von Schule, ergeben sich weitere Punkte, in denen das Konzept der Laborschule Bielefeld im Hinblick auf einzelne Teilbereiche einer Bewertung zu unterziehen ist. Aufgrund der institutionell angelegten dynamischen Struktur, in der die Laborschule Bielefeld mit ihrer wissenschaftlichen Einrichtung stets in der Lage ist, auftretende Probleme in ihren Forschungs- und Entwicklungsplan aufzunehmen (vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/wels/forschungsprojekte/index.html>, Internetabruf am 04.05.07), fällt es schwer, nachhaltig begründete Kritik am Konzept anzubringen. Die zu kritisierenden Sachpunkte sind vielfach schon schulintern bekannt. Sowohl externe, als auch interne Kritik wird zur Weiterentwicklung des Konzepts berücksichtigt, so dass erkannte Missstände behoben werden können. Die Zeitspanne vom Erkennen der Problemlage bis hin zum Forschungsauftrag beträgt maximal 3 Jahre. Die praktische Arbeit kann aufgrund der Versuchs- und Erprobungssituation schon kurzfristiger verändert werden.

So ist bspw. zu beobachten, dass Mädchen gegenüber Jungen mit dem Konzept des Lernens und Lebens im Erfahrungsraum Schule, wie ihn die Laborschule Bielefeld bietet, wesentlich besser zu Recht kommen. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass die Belange und Bedürfnisse der Jungen nur ungenügend Berücksichtigung finden. Ebenfalls konnte durch

externe Evaluationen belegt werden, dass die Leistungen der Schüler im Vergleich zu Regelschulen in einigen Fächern, speziell im Fach Mathematik, stärker abfallen.

Die in Punkt IV.2 thematisierte Zusammensetzung der Schülerschaft gemäß der gesellschaftlichen Schichtung der Stadt Bielefeld ist als Ziel der Laborschule formuliert worden. Inwiefern diese als repräsentativ geltende Schülerschaft tatsächlich der gesellschaftlichen Schichtung in anderen Regionen, Umgebungen und Kontexten entspricht, ist bisher nicht nachgewiesen. Auch die schichtspezifische Mischung der Schüler aus allen gesellschaftlichen Teilen gelingt – dem selbst gesetzten Anspruch nach – teilweise. Das hohe Maß an Internationalität und Multikulturalität fällt positiv auf.

Das Ziel HENTIGS, dass die Laborschule ein Ort des Lernens und eine Schule für alle Kinder sein soll, konnte nicht vollständig umgesetzt werden. Es wird zwar die Integration von Kindern mit körperlichen Behinderungen praktiziert und auch gefördert, die praktische Umsetzung erreicht hierbei allerdings ihre Grenzen. Obwohl eine Barrierefreiheit in vielen Teilbereichen der Großraumstruktur gewährleistet ist, existieren auch an der Laborschule einige bauliche Hindernisse, die eine Integration erschweren.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft den hohen Arbeitsaufwand, der sich für die Lehrerinnen und Lehrer ergibt. Die Formen des Unterrichts und das Ganztagskonzept verlangen einen zeitlichen Aufwand, der im Verhältnis zur Regelschule als höher einzuschätzen ist. Derzeit liegen aber keine empirischen Studien vor, die bezüglich der quantitativen Unterschiede den Arbeitsaufwand erfassen. Die Lehrer der Laborschule müssen sich mit dem Konzept des Großraums, seiner Offenheit und Transparenz identifizieren können. Allen Lehrern steht aber, im Gegensatz zu Regelschulen, ein eigener Arbeitsplatz zur Verfügung, an dem sie Vorbereitung und Planung des individualisierten Unterrichts durchführen können, so dass die wesentliche Arbeit vor Ort erledigt werden kann.

Die institutionelle Stärkung der demokratischen Beteiligung bietet zahlreiche Möglichkeiten. Aber auch die Grenzen der Beteiligung müssen beachtet werden, und dürfen daher nicht unerwähnt bleiben. So muss verdeutlicht werden, dass die demokratischen Umgangsformen an Regeln der Kommunikation gebunden sind. Auch hier sind bewusst Grenzen zu ziehen.

„Ja, es gibt Grenzen, es existieren rituelle Kommunikationsregeln, an die sich alle halten müssen. Werden diese nicht geachtet, kann keine Beteiligung umgesetzt werden.“

(münd. Mitt. Frau C. Biermann, Anhang 3)

Die schon erwähnten Grenzen und Möglichkeiten der demokratischen Beteiligung (IV.4) müssen immer wieder im Kontext des pädagogischen Auftrags und Umgangs miteinander umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang dienen Grenzen auch zur Orientierungshilfe aller am Prozess beteiligten. Ein anderes Beispiel für Verletzung demokratischer Grundstrukturen ist gegeben, wenn es bspw. einer Schülergruppe gelingt, unterschiedliche Positionen gegeneinander auszuspielen. Also, wann immer es um Machtausübung und vertikale Über- und Unterordnung anstatt um demokratische Beteiligung geht, stößt auch die Laborschule an Grenzen der Demokratie. Dies kann dann der Fall sein, wenn aufgrund von Fraktionsbildung in Konferenzen Situationen entstehen, in der zwei Gruppen unterschiedliche Standpunkte vertreten, die nicht zu vermitteln sind. Zur Demokratie gehört auch die unterschiedliche Rollendistanz.

„Im Rahmen, den die Demokratie vorgibt, sind auch Grenzen zu erkennen. Es gibt hier sehr wohl demokratische Sanktionsmittel und Maßnahmen, die bei Verstößen gegen die Gemeinschaft durch die Gremien und Konferenzen beschlossen, dann angewandt und durchgesetzt werden. Mit Grenzen meine ich auch die Grenzen der verschiedenen Rollen. Bestimmte Dinge entscheide ich als Lehrerin und nicht die Eltern und auch nicht die SchülerInnen. Und es gibt natürlich die Grenzen, wenn Vereinbarungen durchbrochen werden.“

(münd. Mitt. Frau C. Biermann, Anhang 3)

Das Konzept der Individualisierung des Unterrichts und der damit verbundenen Lernziele der individuellen Förderung darf nicht mit Individualismus verwechselt werden. So kann die starke Betonung der Gruppen-

strukturen auch zur Anpassung einzelner Schüler an diese Gruppe und die in ihr vorherrschenden Meinungsführerschaften führen. Die Balance zwischen Gruppe und Individuum ist zu wahren, so dass jeder Schüler zu seinem Recht kommt, aber auch die Rechte der Anderen und die aller Gruppen respektiert. Das bedeutet, dass die Rolle der „peer group“-Erziehung nicht ungefragt hingenommen werden darf, sondern immer auch kritisch beobachtet und pädagogisch begleitet werden muss.

VI. Fazit

Bei einer weiten Interpretation ihrer Ergebnisse verdeutlicht die vorgelegte Arbeit, dass aufgrund der Komplexität der Demokratietheorie die demokratische Beteiligung von Schülern in der Schule sehr differenziert analysiert werden muss. Es zeigt sich, in welcher vielschichtigen Verknüpfungen und Bezügen beide in Beziehung zueinander stehen. Die sich daraus entwickelnden Ansätze des „Demokratie-Lernens“ bedürfen einer weitergehenden Untersuchung, um Rückschlüsse auf Wirkung und Kopplungen zu aktuellen Theorieansätzen nachzuweisen. Dazu bedarf es einerseits einer Anbindung an pädagogische Theorien und andererseits muss immer der Bezug zur Demokratietheorie gewährleistet bleiben. So sollte es keine vorschnellen Antworten auf die komplexen Fragestellungen geben, da sie die Vielfalt und die Relevanz des Themas negieren könnten.

So ist auch der Versuch, die in der Einleitung dargestellte These NONNEN-MACHERS zu verifizieren oder zu falsifizieren, in zweifacher Hinsicht möglich. In einer engen Deutung ist seine Behauptung, dass Schule niemals demokratisch war, insofern falsifiziert, als dass durch das Beispiel der Laborschule Bielefeld belegt ist, dass eine demokratische Schule in der Bundesrepublik Deutschland existiert und funktioniert. Wenn aber seine These in einer weiten Deutung zu interpretieren wäre, ist ihr zuzustimmen, denn dass Partizipation zwar flächendeckend im Schulsystem vorgesehen ist, sagt noch

nichts darüber aus, inwiefern sie tatsächlich auch in flächendeckender Form praktiziert bzw. realisiert wird. In diesem Sinne wäre seine Behauptung verifiziert. An diesem Beispiel verdeutlicht sich die Komplexität des Themas. Wenn es NONNENMACHER also darum geht, über öffentliche Formen der Meinungsäußerung auf offensichtliche Missstände hinzuweisen, kann seine These nicht nur akzeptiert, sondern auch unterstützt werden.

Zu den Thesen:

Wie das empirische Beispiel der Laborschule Bielefeld beweist, können innerhalb einer Schule, die sich selbst als polis im Kleinen versteht, demokratische Ziele umgesetzt werden. Die demokratische Beteiligung der Schüler besitzt einen besonderen Stellenwert. So schafft und ermöglicht die Laborschulsituation eine demokratische Lebensform, die zeigt, dass demokratische Beteiligung gelernt werden muss und der Übung bedarf. So scheint es daher generell sinnvoll, Schule als polis im Kleinen zu verstehen und diese Auffassung zu vertreten.

Die eingangs formulierte These, dass demokratische Beteiligung keine von Natur gegebene Sache ist, wäre somit verifiziert. Die damit verbundene Frage, ob demokratische Beteiligung in Schulen ausgeweitet werden könnte und diese sinnvoll für die demokratische Gesellschaft wäre, ist politisch eindeutig zu beantworten: Ja, denn wie aufgezeigt, beruht unsere demokratische Staatsform auf Freiwilligkeit und Partizipation der Bürger. In der Institution Schule kann diese Mitwirkung in Form von Diskussion bereits ermöglicht werden, wenn Politik dazu bereit ist, die notwendigen Voraussetzungen dafür zu schaffen. Die individuellen Voraussetzungen sind im Erwerb sozio-moralischer Ressourcen zu sehen, die innerhalb einer Demokratie dabei behilflich sind, die bürgerliche Freiheit aufgrund politischer Partizipation zu ermöglichen. Dazu muss die Schule jede Schülerin und jeden Schüler befähigen, so dass Chancengleichheit hergestellt werden kann.

Der demokratiethoretische Teil

Wenn eine Steigerung der Beteiligung erreicht werden soll, muss deren Anfang in den Mikroebenen der Demokratie ermöglicht werden. Hier bietet die Schule ein enormes Potential, da in ihr die Überschaubarkeit des kleinen Gemeinwesens teilweise schon gegeben ist, bzw. wieder herzustellen wäre. So könnten die von SATORI diagnostizierten Probleme von Mitwirkung (II.1), die sich niemals in Gesamtheit realisieren ließe, dennoch im Rahmen der überschaubaren Schulpolis einen sinnvollen Ansatz darstellen, um so die Sozialisation zur Mitbestimmung auf der horizontalen Ebene der Demokratie zu fördern.

Die Frage danach, ob eine Ausweitung der Partizipation den Bildungsauftrag der Schule gefährden könnte, ist wie folgt zu beantworten: Der Bildungsauftrag der Schule bleibt in jedem Fall gewährleistet. Wenn demokratische Beteiligung dazu führt, dass er durch die Mitsprache aller Beteiligten weiterentwickelt wird, ergeben sich zusätzliche, verstärkende Effekte. Dies scheint vor dem Hintergrund der beschriebenen Bedingungen und Beobachtungen, die im Schulsystem der Bundesrepublik möglich sind, notwendig zu sein. Die aktuelle „Regelschule“ mit all ihren Wirkungen auf Schüler ist nicht mehr zeitgemäß. Ein Neuanfang im Sinne eines Umdenkens (weg von Demokratie als Herrschaftsform, hin zur Vorstellung der Demokratie als Lebensform) ist erforderlich und geboten. Dadurch können auch andere gesellschaftliche Institutionen des Gemeinwesens profitieren.

Eine Antwort auf die Frage, ob die gegebene Situation innerhalb des Schulsystems per se undemokratisch sei, fällt nicht ganz eindeutig aus. Hier zeigt sich, dass weitere Konkretisierungen in Forschungsfragen notwendig sind, um sinnvolle Antworten geben zu können. Unabhängig von der stärkeren Beteiligung der Schüler in möglichst vielen Bereichen des Schullebens existieren auch Bereiche im Schulalltag, an denen Schüler nicht beteiligt werden müssen, bspw. in dienstrechtlichen Angelegenheiten. Jedoch sollten anders als bisher in den Bereichen, in denen Schüler unmittelbar von Ent-

scheidungen betroffen sind, auch Mitbestimmungsmöglichkeiten geschaffen werden. Hier wären Entscheidungen der Klassenkonferenzen und auch gemeinsame Leistungsbewertungen zu nennen. So kann auch das durch WASCHKUHNS vertretene „politische Vertrauen“ (Seite 25) in seinen praktischen Handlungen dazu beitragen, dass Partizipation erweitert wird.

Die strukturellen Verknüpfungen

Die beschriebenen Widersprüche in den Rechtsauffassungen (III.1), die nicht eindeutig aufgeklärt werden können, haben weiterhin Bestand. Formal-juristische Beteiligung im Schulsystem durch Schüler ist sicherlich vorgesehen und in den Richtlinien der Länder und der KMK beschrieben. Es existiert jedoch ein Defizit in der konkreten Umsetzung in der Institution Schule. Die Institution ist aufgrund der Komplexität des Themas überfordert. Schüler werden immer noch nicht als gleichberechtigte und gleichwertige, demokratische Subjekte der Gesellschaft anerkannt. Womit ist die fehlende Gleichberechtigung der Schüler begründet? Zeigt sich hierin ein Indiz für eine unzureichende Vorstellungskraft der Erwachsenen, oder wird generell auf zu wenig Partizipation in der Demokratie gesetzt und ihren Möglichkeiten ausreichend vertraut?

Wenn hier an dieser Stelle einmal mit OELKERS nach DEWEY gesprochen werden darf, könnte man das deutsche dreigliedrige Schulsystem als ein *Vordemokratisches* einstufen (OELKERS 2000c, S. 290). Es verhindert den Anfang eines demokratischen Prozesses in den Wurzeln, weil eine direkte Beteiligung durch Schüler in den als wesentlich zu betrachteten Punkten nicht praktisch umgesetzt wird. Dem muss durch geeignete Konzepte entgegengesteuert werden. Als exemplarisches Beispiel für ein funktionierendes Konzept, ist das der Laborschule Bielefeld anzusehen. Hier konnte die praktische Umsetzung über einen langen Zeitraum bis in die Gegenwart verwirklicht werden.

Die Forderung nach Demokratisierung der Schule bedeutet zunächst, dass die Steuerung der Schule vor Ort, also vermehrt in regionalen Kontexten, zu

erfolgen hat, was zur Stärkung ihrer Autonomie führt. Damit werden auch neue Probleme, die sich daraus ergeben, zu lösen sein. Die Strukturen der Schulverwaltung müssten hierzu stärker dezentralisiert werden, so dass mehr fachliches Personal vor Ort eingesetzt werden kann. Ein zentrales Problem besteht zudem darin, dass die zahlreichen Strukturveränderungen – die meist Wirkungen, aber selten Ursachen korrigieren – dazu führen, dass die Lehrer in stetig steigendem Maß einer immer höheren Arbeitsbelastung ausgesetzt werden. Die Demokratisierung der Schulstrukturen darf nicht bedeuten, dass in Form von Erlassen und Richtlinien die politische Verantwortung alleinig auf die Lehrer übertragen wird.

Es ist notwendig, dass Verantwortung nach unten abgegeben werden muss, also auch in einem sich steigernden Maß an Schüler (in Anlehnung an das Stufenkonzept der Laborschule). Die Stärkung der Freiheit der Lehrer in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts und die Abschaffung verbindlicher Vorgaben in Form von Lehrplänen kann hierfür ein wirksames Instrument sein, wenn sinnvolle Curricula-Entwürfe an deren Stelle installiert werden.

Ein grundlegendes Problem der demokratischen Beteiligung besteht auch darin, dass kommunikative Grundregeln erst erlernt werden müssen, um sich beteiligen zu können. Geschieht dieses nicht, wird die Möglichkeit der Beteiligung schon im Vorfeld unterbunden. In der Stärkung der Demokratie als Lebensform innerhalb der Schule kann diese dabei helfen, kommunikative Grundregeln derart zu verankern, dass die Vermittlung zwischen den Bereichen des oikos und der polis in der Schule gelingt. Dadurch ist ihr wertvoller Beitrag am Gemeinwesen gewährleistet. Je früher dabei kommunikative Grundregeln gelernt werden, desto eher kann Beteiligung ausgeweitet werden und dabei helfen, die Jugendlichen als gleichwertige Subjekte der Gesellschaft anzuerkennen. Wenn hier die These vertreten wird, mehr Beteiligung durch Schüler zu fördern, bedeutet das ebenso, dass die Beteiligung der Lehrer und Eltern erhöht werden muss.

Die positiven Effekte des Prinzips der Freiwilligkeit werden Berücksichtigung

finden müssen, so dass der schlichten Formel der Politikverdrossenheit der jungen Generationen ein Mehr an demokratischer Beteiligung entgegengesetzt werden kann. Weitere Unterstützung bekäme somit die Forderung einer Absenkung des Wahlalters, denn die jungen Bürger könnten aufgrund ihrer Bildung sehr wohl gleichberechtigte politische Entscheidungen treffen. Zentrales Argument ist die Absicherung der Demokratie gegenüber den radikalen Tendenzen, die in modernen Gesellschaften vorhanden sind. Hier kann gestärkte Beteiligung dazu führen, dass politische und gesellschaftliche Felder nicht extremistischen Parteien überlassen werden.

Die verbindende Institution der Gesellschaft um die Bereiche der polis und des oikos zusammen zufügen, muss stärker als bisher wieder eine Schule werden. So können die jungen Generationen erfahren, wie der Ausdruck eines Gemeinwillens im Gesellschaftsvertrag mündet und welche Auswirkungen dies auf ihr eigenes Leben hat.

Das empirische Beispiel

Das Beispiel der Laborschule macht ebenso deutlich, dass es in seinen pädagogischen Konzepten und philosophischen Annahmen auf einer enormen Erfahrung und Tradition basiert. So wäre es falsch, ihre Funktionsfähigkeit ausschließlich an einen charismatischen Menschen und Gründer zu koppeln, wie das in der Pädagogik oft der Fall ist. Es beweist viel mehr, dass eine Institution, die auf ausgewogenen theoretischen Ansätzen beruht und dabei keine ganzheitliche Ideologie verfolgt, sehr wohl in der Lage ist, die an sie gestellten Anforderungen und Erwartungen zu erfüllen, wenn alle Beteiligten zusammenarbeiten. Die Berufung auf die politische Philosophie ROUSSEAUS, die auch in der Pädagogik in Form der „wohlgeordneten Freiheit“ wirksam wird, ist hier ebenso geeignet wie die pragmatischen Ansätze DEWEYS, die in einem besonderem Maß für die Verknüpfung von Demokratie und Erziehung in Abgrenzung zur pädagogischen Tradition stehen. Hieraus begründet sich zusätzlicher Forschungsbedarf, um die Grundlagen dieser beiden Klassiker auf weiteren Praxisfeldern umsetzen zu können.

Selbstbestimmung und Autonomie der Laborschule ist gegenüber der Politik aufrecht zu erhalten und zu erweitern, damit sie demokratische Beteiligung fördern und deren Bedingungen, Methoden und Wirksamkeiten aufgrund ihrer erarbeiteten wissenschaftlichen Kompetenzen erforschen kann. Dieses muss durch ihren öffentlichen Auftrag gewährleistet bleiben, der unabhängig von parteipolitischen Interessen Anforderungen und Aufträge formulieren muss.

Sicherlich sind die aktuellen Forderungen und Thesen HENTIGS, die seinem Verständnis nach in einer weitergehenden „Entschulung der Schule“ formuliert sind, kritisch zu prüfen. Seine Kritiker werfen ihm schlicht vor, dass dieses Vorhaben schlechterdings unmöglich und nicht zu realisieren ist. Jedoch sollte seinen Ideen, die sich im Wirken der Laborschule praktisch belegen, Beachtung zuteil werden. Es sollte der Öffentlichkeit als ein Beleg dafür dienen, dass eine andere Schule möglich ist. Der Fachöffentlichkeit und den Bildungsexperten kann dies ermutigen, sich nicht mit dem gegebenen Status Quo abzufinden und nur die Wirkungen statt der Ursachen in einem fehlerhaften System zu beheben. Seine Diagnose zum Schulsystem in der Bundesrepublik hat HENTIG bereits im Jahr 1971 veröffentlicht. Sie hat bis in die heutige Gegenwart nichts an ihrer Aktualität verloren:

„Wenn die Revision der Gegenstände [...] nicht die Erfindung und Erprobung freier, umfassender und individueller Lerngelegenheiten fördert, [...] nicht die Möglichkeit des spontanen Protestes oder der völligen Unvergleichbarkeit zulässt, wenn sie nicht ebenso behutsam wie entschlossen die Emanzipation des Lehrers vom Unterrichtsfunktionär zum Mäeutiker betreibt, wenn sie nicht immer auch in die nicht programmierbare politische Wirklichkeit übergreift, dann wird die auch in Deutschland über kurz oder lang zu einer schweren Krise führen [...] sie wird das Lernen in der Schule dem tödlichen Verdikt der Irrelevanz ausliefern.“

(HENTIG 1971b, S. 10/11)

Auf diese frühe Diagnose ist bisher öffentlich und politisch unangemessen reagiert worden. Sie hat aber in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts eine immerwährende Aktualität. Es genügt nicht, die jungen Generationen in Prozessen von In- und Exklusion aufzuspalten und dabei bewusst einzukalkulieren, dass die Spaltung der Gesellschaft nach Wissenden und

nicht Wissenden vorangetrieben wird.

„Seit in der extrem arbeitsteiligen und durchgängig verwissenschaftlichen Gesellschaft alle Menschen potentiell Macht über andere haben, genügt es nicht [...] einige gesellschaftliche Positionen und Funktionen mit dem kritischen, emanzipatorischen Vermögen auszustatten, sondern alle müssen – mit ROUSSEAU gesprochen – „gezwungen werden, frei zu sein“. Diese notwendige Freiheit besteht in der Möglichkeit der Selbstbestimmung im Rahmen eines contract social und wird nur in gemeinsamer Einsicht: durch Erziehung erreicht.“

(HENTIG 1971b, S. 109)

Diese Auffassung kann stets berücksichtigt werden, wenn aktuelle Studien immer wieder belegen, wie undurchlässig das deutsche Schulsystem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist. Aufgrund ihres vorhandenen, bzw. nicht vorhandenen Schulabschlusses werden in jedem Jahrgang große Teile der Absolventen des Schulsystems, aber vor allem die Schulabbrecher zu Beginn ihres bürgerlichen Lebens stigmatisiert und durch die Gesellschaft ausgegrenzt. Dies zeigt sich immer wieder daran, dass vielen Schülern eine Lehrstelle auf dem ersten Arbeitsmarkt verwehrt bleibt.

Die selbstständige Arbeitsweise, die die Schüler der Laborschule auch aufgrund ihrer Fähigkeit zur demokratischen Beteiligung auf der Ebene des Unterrichts erlernt haben, hilft ihnen in späteren Situationen. Mit den so erworbenen Kompetenzen sind sie in der Lage, mögliche Wissenslücken selbstständig zu schließen.

Die demokratische Beteiligung

Diese Arbeit soll einen kleinen Betrag leisten, indem sie zumindest in Teilbereichen aufzeigt, wie die Laborschule Bielefeld demokratische Beteiligung der Schüler umsetzt. Eine Gesamtanalyse wäre selbstverständlich weitaus detailreicher und mit wesentlich mehr methodischen Mitteln sowie zeitlichem und finanziellem Aufwand verbunden.

Die Forderung nach flächendeckender Realisierung der demokratischen Beteiligung stellt eine enorm hohe Anforderung an das Bildungswesen dar. Zugleich liegt in ihr aber auch eine Vielzahl von Chancen für die demo-

kratische Gesellschaft begründet. Das notwendige Potential ist in Teilen vorhanden, und es kann auf bestehende Ressourcen zurückgegriffen werden, die aber anders als bisher eingesetzt werden müssten. Es könnte eine Schule der Zukunft in der Gegenwart entstehen, die in einer sinnvollen Vereinigung aus Idealen der Theorie und Realitäten der demokratischen Lebensform hergestellt werden kann. Eine ideale Beteiligung im Sinne der hier vorgestellten demokratiethoretischen Ansätze wird sicherlich niemals gelingen, aber ihr real beobachtbares Auftreten kann und muss erhöht werden.

Die Laborschule lässt ihre Schüler in einem hohen Maße demokratische Tugenden wie Freiheit, Offenheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Rechte und Pflichten, sowie individuelle Tugenden wie Selbstdisziplin, Eigenverantwortung, Selbstvertrauen und Fremdvertrauen erfahren. Daraus werden unter den Regeln des kommunikativen Diskurses miteinander Realitätsbezüge hergestellt, die eine Gestaltung der Demokratie als Lebensform in jeglicher Hinsicht ermöglicht und fördert. Dazu bedient sich die Institution pädagogischer Methoden, die diese hohen Ziele immer wieder durch Handlungen verwirklichen und neu definieren, indem sie diese weiterentwickeln. Bedingungen, die dazu erforderlich sind, werden wie folgt verwirklicht: durch Kontinuität in den Beziehungen und der Arbeit, durch freie Wahl der Mittel, durch hohe Motivation aller am Prozess Beteiligten und durch die baulichen Voraussetzungen. All diese Faktoren ermöglichen die Realisierung des polis-Konzeptes und geben dadurch der Laborschule Bielefeld eine Sonderstellung im deutschen Schulsystem.

Die Laborschule hat eine Situation und Position geschaffen, in der deutlich wird, dass demokratische Beteiligung keinen starren und fixen Regeln unterworfen ist. Sie muss sich entwickeln und in einem stetigen Progress vollzogen werden. Dazu bedarf es im Wesentlichen auch formaler Bedingungen, die dieses ermöglichen. Das allein reicht aber nicht aus: Demokratische Beteiligung ist nicht ausschließlich Ursache oder Wirkung, sie ist

weit mehr als das. In ihren sich umkehrenden Formen, die hier am Beispiel auf mehreren Ebenen betrachtet wurden, zeigt sich ihre dialektische Gestalt. Einerseits ermöglicht demokratische Beteiligung die Form dieser Institution, andererseits ermöglicht es die Institution den Schülern, sich demokratisch zu beteiligen.

Vielleicht liegt in der Erkenntnis dieses Bewusstseins und der Umsetzung von Ursachen und Wirkungen, die demokratische Beteiligung ermöglichen, der größte Unterschied der Laborschule zum herkömmlichen Schulsystem begründet: Im allgemeinen Schulsystem ist demokratische Beteiligung zwar politisch und rechtlich-formal auch vorgesehen, es kann jedoch auf den beobachtbaren Ebenen wie Klassenraum, Schulraum und Gremien bzw. der außerschulischen Umgebung in keiner Weise die breite Ausgewogenheit und das hohe Maß an Umsetzung erreichen, wie dies in der Laborschule Bielefeld erreicht wird. An der Laborschule werden Sozialkompetenzen, Kooperations- und Teamfähigkeit dergestalt eingesetzt, dass Gleichberechtigung, Gegenseitigkeit und Kooperationen das praktische Leben ausmachen (vgl. HIMMELMANN 2007, S. 47ff).

Um die These zu konkretisieren, dass die beobachtbaren Ebenen im allgemeinen Schulsystem nicht in dem hohen Maß die Umsetzung der Partizipation erreichen, wären weitere Forschungsarbeiten notwendig.

DEWEY und ROUSSEAU

Der Versuch dieser Arbeit, in der Einführung die Fragestellungen auf wenige Thesen zu reduzieren, zeigt auf, dass jenseits von pädagogisch-praktischen Umsetzungen noch immer weiterer Bedarf besteht, diese Klassiker weiterhin aus dem Blickwinkel soziologisch-politischer Interessen zu betrachten. Wie am Beispiel dieser Arbeit exemplarisch gezeigt wird, existieren viele Bereiche, sowohl in den zahlreichen Schriften DEWEYS als auch im umfassenden Werke ROUSSEAUS, die für eine praktische Umsetzung zunächst theoretisch zu erschließen sind.

ROUSSEAUS Begriff von „Offenheit“, der in Form der „wohlgeordneten Freiheit“ gelebt wird, kann dazu beitragen, dass die Dinge, die Natur und die Menschen im Sinne der Aufklärung dem Individuum behilflich sind, sich selbst zu verwirklichen. Dies sicher nicht nur aufgrund egoistischer Motive, sondern auch in Anerkennung des Gesellschaftsvertrages und des Wohles aller Menschen.

Dies ist in jedem Fall mit DEWEY zu erweitern, da er die Wichtigkeit der demokratischen Lebensformen betont, die die Annahme und den Prozess der Erfahrung in den Mittelpunkt rückt. Sie muss immer beweglich und variabel ausgestaltet werden. So kann eine Erziehung ähnlich der Demokratie immer ihren prozesshaften Charakter bewahren.

Ausblick:

Obwohl die Laborschule Bielefeld ein international anerkanntes Projekt ist, das von vielen Fachleuten begutachtet wird, um es in anderen Kontexten und Nationen zu implementieren, hat es im bundesdeutschen Bildungskanon noch nicht dazu geführt, dass Bildungspolitiker es sich zum Vorbild nehmen und Reformen veranlassen, die auf ihren Konzepten beruhen. Im Wesentlichen werden Schulkonzepte unter anderen Gesichtspunkten weiterentwickelt, die dem Grunde nach nicht die Ursachen beheben, sondern nur an der Unterdrückung der Auswirkungen ansetzen.

Basierend auf den Erfahrungen der Laborschule Bielefeld wäre ein allgemeingültiges Modell zu erstellen, das als Grundlage die Regelschulen unterstützen sollte. So eröffnete sich den Bildungspolitikern die Möglichkeit, eine Verbesserung im bundesdeutschen Schul- und Bildungswesen politisch umzusetzen. Dies könnte durch die Einführung eines unbefristeten Langzeitversuches, der flächendeckend in allen Bundesländern eine Schule nach dem Vorbild des Bielefelder Modells einrichtet und betreibt, gelingen. So könnten die Chancen, die demokratische Beteiligung für die Institution Schule bietet, aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Ein Wandel in der Öffentlichkeit könnte so begleitet werden.

Alle dann auftretenden Effekte wären in verschiedenen Schwerpunktsetzungen weiter zu erforschen und führten zu Entwicklungen des Schulsystems. So bestünde die Möglichkeit, die Lehrerbildung insofern zu ändern, als dass die gewonnenen Erkenntnisse der Laborschulforschung in jedem Bundesland in die Lehrerbildung integriert werden könnten. Es entstünde somit die Möglichkeit, dass jeder Lehrer durch Hospitationen erfährt, dass eine stärker an Beteiligung orientierte Schulform praktisch umsetzbar ist. Somit eröffnet sich die Gelegenheit, bestehende Bedenken gegen ein solches Modell auszuräumen. Der Ansatz zur Reform ist über die positiven Veränderungen von der universitären Basis der Lehrerbildung und deren Multiplikatorenfunktion in den Schulen zu ermöglichen. Auswirkungen würden sich dann letztlich auch auf den Makroebenen des Schulsystems zeigen. Ein weiterer Aspekt betrifft die beobachtbaren Kritikpunkte an der Laborschule Bielefeld (vgl. Punkt V.): Diese können in Form von Schwerpunktsetzungen an anderen Modellschulen weiterentwickelt werden, so dass durch den Erkenntnisgewinn die Modelle gegenseitig voneinander profitieren. Dadurch ergeben sich Synergieeffekte. Zu prüfen wäre dann bspw. auch, inwiefern die Arbeitsbelastung und Zufriedenheit der Laborschullehrer im Verhältnis zu ihren Kollegen an Regelschulen einzustufen ist. Diese Prüfung müsste unter vergleichbaren Bedingungen geschehen.

Eine so entstehende Dynamik des Schulsystems aus Binnen- und Außenperspektiven trägt zur Innovation bei. Dazu ist eine weitere Grundlagenforschung im Sinne der Konzeptionen der Bielefelder Laborschule auch für eine demokratietheoretische Verortung weiterhin notwendig und muss durch ihre Anwendung in Praxis und Theorie gewährleistet werden.

Die vorhandenen wissenschaftlichen und fachlichen Kompetenzen sind derart zu bündeln, dass sie in praktische Projekte umgesetzt werden. So sind weitere Projekte und konkrete Hilfen dazu notwendig, dass an den Schulen demokratietheoretische Grundlagen implementiert werden können. Dazu reicht der bestehende Unterricht nicht aus, bzw. muss auch der Bereich der

Demokratie als Lebensform stärker als bisher Berücksichtigung finden. Diese Aufgabe kann von Wissenschaftlern aus verschiedensten Fachgebieten und von Pädagogen in staatlich finanzierten externen Projekten, die exemplarisch formulierte Aufträge erhalten, übernommen werden.

VII. Literaturliste

- ARENDDT, Hannah (2002): Vita aktiva. Taschenbuchsonderausgabe, Piper Verlag, München.
- BERTELSMANN STIFTUNG (2004): Politische Partizipation in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage. Ders. [Hrsg.] Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- BUSCH, Hans-Joachim (2007): Demokratische Persönlichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 11/2007, Bundeszentrale für politische Bildung [Hrsg.], Bonn, S. 6-12.
- DEWEY, John (1949): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 2. Aufl. Aus dem Amerikanischen übersetzt von E. Hylla (1930), Westermann-Verlag, Braunschweig (Orig. »Democracy and Education«, 1916).
- DIEDERICH, Jürgen / TENORTH, Heinz-Elmar (2000): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. 4. Aufl., Cornelsen Scriptor, Berlin.
- 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 ihrer Bildungsbiographien. Kommission Schulpädagogik / Didaktik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Klafki, Wolfgang, Lütgert, Will, Otto, Gunter, Schulze, Theodor und weitere [Hrsg.], Reihe Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 12, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S. 9-21.
- EDELSTEIN, Wolfgang (2005): Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: HIMMELMANN, Gerhard / LANGE, Dirk [Hrsg.] Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. VS Verlag, Wiesbaden, S. 209-226.

- FETSCHER, Iring (1999): ROUSSEAUS politische Philosophie. Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs. 8. Aufl., Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- GOLDSCHMIDT, Werner (1999): Politik. In: Sandkühler, Hans Jörg [Hrsg.] Enzyklopädie Philosophie. Bd. 2 O-Z, Felix Meiner Verlag, Hamburg, S. 1270-1289.
- GREVEN, Michael Th. (2005): Politische Bildung in der politischen Gesellschaft: Erziehung zur Demokratie. In: HIMMELMANN, Gerhard / LANGE, Dirk [Hrsg.] Demokratiekompentenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. VS Verlag, Wiesbaden, S. 18-26.
- GROEBEN, Annemarie von der (2002): Laborschule Bielefeld. Eine Vorstellung. Laborschule Bielefeld [Hrsg.], Bielefeld.
- GRUNDGESETZ DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2001): 37. Aufl. Sonderausgabe, Verlag H.C. Beck, München, S. 9-65.
- HENTIG, Hartmut von (1971a): Die Bielefelder Laborschule. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufenkolleg. Heft 2, Universität Bielefeld [Hrsg.], 1. Aufl., Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- HENTIG, Hartmut von (1971b): Cuernavaca. Oder: Alternativen zur Schule? Ernst Klett Verlag / Kösel-Verlag, Stuttgart, München.
- HENTIG, Hartmut von (1973): Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufenkolleg, Heft 3, Universität Bielefeld [Hrsg.], 1. Aufl., Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- HENTIG, Hartmut von (1997): Lernen in anderen Räumen – die Gebäude der Laborschule. In: THURN, Susanne / TILLMANN, Klaus-Jürgen [Hrsg.] Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Originalausgabe, Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek, S.

120-142.

HENTIG, Hartmut von (1998): Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule. Laborschule Bielefeld [Hrsg.], IMPULS-Reihe, Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld. Bd. 7, 5. Aufl., Bielefeld.

HENTIG, Hartmut von (2003a): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuauflage, 4. Aufl., Taschenbuchausgabe Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin, (Orig. 1993).

HENTIG, Hartmut von (2003b): ROUSSEAU. Oder die wohlgeordnete Freiheit. Verlag H.C. Beck, München.

HIMMELMANN, Gerhard / LANGE, Dirk [Hrsg.] (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. VS Verlag, Wiesbaden.

HIMMELMANN, Gerhard (2007): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Reihe Politik und Bildung – Bd. 22, 3. Aufl., Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

KLEINESPEL, Karin (1990): Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki und Will Lütgert. In: Kommission Schulpädagogik / Didaktik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Klafki, Wolfgang, Lütgert, Will, Otto, Gunter, Schulze, Theodor und weitere [Hrsg.] Reihe Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 3, Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

KUSTER, Friederike (2005): ROUSSEAU – Die Konstitution des Privaten. Zur Genese der bürgerlichen Familie. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Sonderband 11, Akademie Verlag, Berlin.

- LAMBRECHT, Lars (1999): Demokratie. In: Sandkühler, Hans Jörg [Hrsg.] Enzyklopädie Philosophie. Bd. 1 A-N, Felix Meiner Verlag, Hamburg, S. 215-225.
- MENSCHING, Günther (2003): ROUSSEAU zur Einführung. 2. Aufl., Junius Verlag, Hamburg.
- MERK, K. Peter (2003): Schüler-Partizipation? In: PALENTIEN, Christian / HURRELMANN, Klaus [Hrsg.] Schüler-demokratie. Mitbestimmung in der Schule. Luchterhand, München, Neuwied, S. 85-100.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2006a): Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes NRW. – BASS 2006/2007 – 21. Ausgabe, Stichtag 1. Juli 2006. Ritterbach Verlag, Düsseldorf / Frechen.
- MÜNKLER, Herfried / LOLL, Anna (2005): Sozio-moralische Ressourcen als Voraussetzung für Demokratie und Freiheit sowie als Aufgabe politischer Bildung. In: HIMMELMANN, Gerhard / LANGE, Dirk [Hrsg.] Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. VS Verlag, Wiesbaden, S. 39-49
- NONNENMACHER, Frank (2007): Lehrer, Sisyphos der Schule. In: Die Tageszeitung. 3. Januar 2007, S. 18.
- OELKERS, Jürgen (2000a): Vorwort zur Ausgabe 1993. In: DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikanischen von E. Hylla. Hrsg. und mit Nachwort von Jürgen Oelkers. Taschenbuchausgabe 2000, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, ohne Seitenangabe.
- OELKERS, Jürgen (2000b): Nachwort zur Neuausgabe. DEWEY in Deutschland - ein Missverständnis. In: DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikanischen von E. Hylla. Hrsg. und mit Nachwort von Jürgen OELKERS, Taschenbuchausgabe 2000, Beltz Verlag, Weinheim, Basel,

S. 489-509.

- OELKERS, Jürgen (2000c): John DEWEYS Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: Joas, Hans [Hrsg.] Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John DEWEY. 1. Aufl., Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 280-315.
- OELKERS, Jürgen (2004): Interview. In: Kahl, Reinhard [Hrsg.], Treibhäuser der Zukunft; Wie in Deutschland Schulen gelingen; Eine Dokumentation aus der Reihe: Archiv der Zukunft. DVD – Video Nr. 2, 3 und Begleitbuch, Beltz Verlag, Weinheim.
- PALENTIEN, Christian (2005): Gesellschaftspolitische Beteiligung und politische Sozialisation – das Beispiel Schule. In: HIMMELMANN, Gerhard / LANGE, Dirk [Hrsg.] Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. VS Verlag, Wiesbaden, S. 141-152.
- PALENTIEN, Christian / HURRELMANN, Klaus (2003): Schüler-demokratie. Mitbestimmung in der Schule. Luchterhand, München, Neuwied.
- RANG, Martin (1963): Einleitung. In: Jean-Jacques ROUSSEAU: Emile. Oder über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin RANG, Philipp Reclam jun., Stuttgart, S. 5-97.
- ROLOFF, Ernst-August (1979): Was ist und wer »macht« Schulpolitik? Positionen und Probleme. In: Derselbe [Hrsg.] Schule in der Demokratie – Demokratie in der Schule? Eine exemplarische Einführung in Theorie und Praxis der Schulpolitik. Brennpunkte der Bildungspolitik 3, Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, S. 7-29.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1963): Emile. Oder über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin RANG, unter Mitarbeit des Verfassers aus dem französischen übertragen von Eleonore Sckommodau, Philipp Reclam jun., Stuttgart,

(Orig. »Emile«, 1762).

SATORI, Giovanni (1997): Demokratietheorie. Aus dem Englischen übersetzt von Hermann Vetter. Herausgegeben von Rudolf Wildenmann, Sonderausgabe. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, (Originalausgabe: The Theory of Democracy revisited, Chatham, New Jersey, 1987).

SCHERB, Armin (2004): Werteerziehung und pluralistische Demokratie. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, u. a.

SCHIRP, Heinz (2003): Schülerdemokratie und Schulentwicklung – Konzeptuelle und organisatorische Ansätze einer demokratischen und sozialen Lernkultur. In: PALENTIEN, Christian / HURRELMANN, Klaus [Hrsg.] Schüler-demokratie. Mitbestimmung in der Schule. Luchterhand, München, Neuwied, S. 47-67.

SCHMIDT, Manfred G. (1997): Demokratietheorien. Eine Einführung. 2. Aufl., Leske und Budrich, Opladen.

STEIN, Ekkehart / Roell, Monika (1988): Handbuch des Schulrechts. Heymann Verlag, Köln u. a.

THIEME, Werner (1998): Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg. Kommentar mit einem Anhang Hamburgischer staatsrechtlicher Gesetze. 1. Aufl., Harvestehuder Fachverlage, Hamburg.

THURN, Susanne / TILLMANN, Klaus-Jürgen (1997): Die schulpädagogische Diskussion heute – und was die Laborschule dazu beitragen kann. In: dieselben [Hrsg.] Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Originalausgabe, Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek, S. 11-19.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (1998): Evaluation – ein Thema für Reformschulen? In: TILLMANN, Klaus-Jürgen / Wischer, Beate [Hrsg.] Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Positionen, Konzepte, Praxisbeispiele.

IMPULS-Reihe, Informationen, Materialien, Projekte,
Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 30, 1. Aufl.,
Bielefeld, S. 12-18.

WASCHKUHN, Arno (1998): Demokratietheorien, Politiktheoretische und
ideengeschichtliche Grundzüge. Oldenbourg Verlag, München und
Wien.

ZIMMER, Jörg (1999): Entfremdung. In: Sandkühler, Hans Jörg [Hrsg.]
Enzyklopädie Philosophie. Bd. 1 A-N, Felix Meiner Verlag, Hamburg,
S. 328-330.

Internetquellen:

<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/senat/reden-und-dokumente/verfassung.html>, SENAT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG, Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg, abgerufen am 04.05.2007

<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/schulgesetz/neues-schulgesetz.property=source.pdf> : BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (2006): Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997, zuletzt geändert am 6. Juli 2006. abgerufen am: 04.05.2007.

<http://www.laborschule.de> Homepage der Laborschule Bielefeld: Verlinkung zur Seite der Schüler der Stufe II <http://www.laborschule.de/stufe2wei>, abgerufen am 07.06.07.

<http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/wels/forschungsprojekte/index.html> Homepage der Wissenschaftlichen Einrichtung der Laborschule Bielefeld, abgerufen am: 04.05.07.

<http://www.homes.uni-bielefeld.de/csaner/schuheputzen/> : Schülerfirma der Laborschule Bielefeld. abgerufen am: 08.06.07.

http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetze/Verfassung_NRW.jsp: LANDTAG DES LANDES NORDRHEIN WESTFALEN (2006): Verfassung des Landes NRW. Gesetz vom 28. Juni 1950, zuletzt geändert am, abgerufen am 04.05.07.

http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/SchulG_Text.pdf: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2006b): Schulgesetz für das Land NRW vom 15. Februar 2005. zuletzt geändert am 27. Juni 2006. abgerufen am 04.05.2007.

<http://www.schure.de/301/403-1-1-5-73a.htm>: STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK) (1973): Zur Stellung des Schülers in der

Schule. vom 25. 05. 1973, Erlass vom 18.06.1973-301-403/1/1 – 5/73
(SVBl. 1973 S. 191 und 10/1973 S. 282), abgerufen am: 15.05.2007.

Anhang

Anhang 1 „Protokoll einer Hospitation“

Ort: Laborschule Bielefeld, Universitätsstraße 21, 33615 Bielefeld

Datum/Zeit: Mittwoch, den 25.04.07 von 13.30-16.30 Uhr

Raum: Großraum der Laborschule Bielefeld, Haus II

Methode: Gedächtnisprotokoll / Teilnehmende Beobachtung

Zuerst fällt auf, dass die Laborschule von außen gesehen ein Zweckbau der 70er Jahre ist, der aufgrund seiner Architektur nur bedingt einladend wirkt. Dieser Eindruck ändert sich in dem Moment, in dem ich das Gebäudeinnere betrete. Das Raumkonzept ist aufgebrochen. Vom Flur gehe ich eine Treppe aufwärts, vor mir eröffnet sich ein Großraum, der durch eine umlaufende Galerie mit Brücken in drei Abschnitte (Flächen) unterteilt ist. Es gibt jedoch keine durchgehenden trennenden Wände. Die so entstandenen Flächen sind durch raumteilende Elemente, wie Regale, Tafeln, etc. in vier Bereiche voneinander getrennt. Diese sind individuell ausgestaltet, schultypische Themen werden auf Wandzeitungen dargestellt. Der Raum ist mit Teppich ausgelegt und mit vielen Zimmerpflanzen eingerichtet. Er ist hoch und besitzt ein mehrfach geteiltes Pultdach. Die Sonne scheint durch Seiten- und Dachfenster in den Raum. Es gibt verschiedene Höhenniveaus, die durch Treppen und Rampen erreichbar sind und so ausgeglichen werden. Die verschiedenen Bereiche sind von der Galerie aus einsehbar.

Im Moment ist Pause für die Lehrer und Schüler. Die Lautstärke ist gedämpft, so dass Unterhaltungen in Zimmerlautstärke möglich sind. An einem großen Tisch, der im LehrerInnen-Cafe steht, sitzen LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam. Einige Kinder spielen draußen auf dem Schulhof, was durch die Fenster zu sehen ist, andere Kinder sind im Raum verteilt. Ein Schüler geht zu den Lehrern, wartet, bis diese das Gespräch unterbrechen, und stellt eine Frage. Er bekommt eine Antwort und geht dann über den Flur weg. Ich werde freundlich begrüßt und stelle mich vor.

In der verbleibenden Zeit darf ich am Unterricht Deutsch / Sozialwissenschaften einer Schülergruppe der Stufe III (Jahrgänge 5, 6, und 7) teilnehmen. Es wird das Thema „Gerechtigkeit“ behandelt, das in Form von aktuellen Texten aus der Tagespresse erschlossen wird. Lehrer und Schüler treffen sich in einem Sprachraum, der auf einer Brücke liegt. Er ist durch Glasfenster zu der unterhalb liegenden Fläche getrennt. 10 Schüler sind anwesend, der Rest der Stammgruppe befindet sich in Austauschprogrammen bzw. auf Praktika. Die Schüler stellen aus einzelnen Tischen einen großen runden Tisch zusammen, um den sich alle Schüler und der Lehrer setzen. Der Lehrer berichtet den Schülern davon, dass heute ein Gast anwesend sei. Die Schüler begrüßen mich und ich stelle mich und mein Anliegen kurz vor. Der Unterricht beginnt damit, dass jeder Schüler kurz seinen Arbeitsstand der vergangenen Tage rekapituliert. Dann wird ein zu

lesender Text verteilt, der nach Eigenstudium durch verschiedene Schüler / Schülerinnen verlesen wird. In der großen Gruppe wird der Textzusammenhang aus verschiedenen Sichtweisen vorgestellt, und die damit auftretenden Fragen werden im Gespräch geklärt. Der Lehrer formuliert einen Arbeitsauftrag, den die Schüler dann in ihren Arbeitsstand integrieren können. Nach Festlegung der individuellen Aufträge verteilen sich die Schüler auf verschiedene Lernräume (Sprachraum, Computerarbeitsraum, Ruheraum der Bibliothek, Fläche). Die Arbeitsplatzgestaltung erfolgt individuell, es kann allein oder in kleinen Gruppen gearbeitet werden. Die Schüler haben 60 Minuten Zeit zur Arbeit, dann findet wieder ein gemeinsames Treffen im Sprachraum statt. In der Zwischenzeit besucht der Lehrer die Schüler, bietet individuelle Hilfe an und ermöglicht dabei einen kontrollierenden Überblick. Dabei fällt auf, dass der Umgang zwischen Schülern und Lehrern auf gegenseitiger Rücksichtnahme und Respekt beruht und unter Einhaltung von Regeln der Kommunikation erfolgt. Wenn also ein Schüler allein in einem Raum arbeitet, wird er nicht durch Gespräche anderer gestört, die in den Raum gehen. Diese Form von Rücksichtnahme wird auch kommuniziert, die Regeln scheinen allen klar zu sein. So ist auch jeder Schüler individuell für seinen Arbeitsstand verantwortlich.

In der Zwischenzeit kommen noch zwei Schülerinnen einer 4. Stufe vorbei, die die nächsten Arbeitsschritte ihrer individuell anzufertigenden Jahresarbeit mit dem Lehrer besprechen und planen.

Im abschließenden Treffen stellt jeder in einer selbstgewählten Form seine Ergebnisse oder Vorhaben dar. Hierbei wird jeder Beitrag der Schüler von allen positiv gewürdigt. In Form eines Diskurses werden noch weitere Ideen zur Arbeit entwickelt, die als Vorschläge zu verstehen sind. So ist gegenseitige Hilfe von Schülern erwünscht und wird gefördert. Dies gilt unabhängig von den verschiedenen Lernniveaus, auf denen sich einzelne Schüler befinden. Es ist bspw. nicht zu beobachten, dass ein Meinungsführer anderen Mitschülern aufgrund seines Verhaltens das Wort verbietet. Auch der Lehrer ist in einem Dialog mit den Schülern, ein Monolog des Lehrers konnte nicht beobachtet werden.

Abschließend werden weitere Arbeitsschritte festgelegt und in das Thema der nächsten Stunde eingeführt. Schüler und Lehrer versichern sich gegenseitig ihrer dazu benötigten Aufträge oder Absprachen. Der Unterricht endet mit der Herstellung der ursprünglichen Raumordnung für die nachfolgenden Gruppen. Eine gemeinsame Verabschiedung stellt den Unterrichtsschluss dar.

Anhang 2 „Interview zur Beteiligung der Schüler“

Ort: Laborschule Bielefeld, Universitätsstraße 21, 33615 Bielefeld

Datum/Zeit: Donnerstag, den 26.04.07 von 08.30-14.00 Uhr

Raum: Großraum, Haus II

Methode: Gedächtnis- und Gesprächsprotokoll mit dem Lehrer Herr U.

Hartmann.

Thema: Beteiligung von Schülern

Frage: Herr H., wie werden Schüler auf den verschiedenen Ebenen Klassenraum, Schulraum und in den Gremien beteiligt?

Herr H.: Auf der Ebene des Klassenraumes werden Schülerinnen und Schüler in Form von Unterrichtsmethoden und -inhalten beteiligt. Der gesamte Prozess des sozialen Lernens ist auf Beteiligung und Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern angelegt. Beispielsweise ist die effektive Zeit, die Schüler und Lehrer miteinander verbringen, also zusammen arbeiten, sehr hoch. Durch die geringe Klassenstärke ist es möglich und erforderlich, dass Lehrer und Schüler sich „wirklich“ kennen lernen. Beide können und müssen dies auch. Die Gleichheit wird also wirklich gelebt und ist für alle erfahrbar.

Auf der Ebene des Schulraums wird Beteiligung durch mehrere Formen möglich. Generell gibt es stufenübergreifende Veranstaltungen, wie Feste, Theater- oder Sportveranstaltungen oder Projektwochen. Hier werden Schüler in Form von Planung, Organisation und Durchführung beteiligt. Auch gibt es für Schüler ein generelles Antragsrecht in Konferenzen. Exemplarisch sehen schon die jüngeren Schüler, wie Ältere sich beteiligen. So werden sie von Beginn an zur Beteiligung ermutigt. Die Schule versteht sich als ein Lebens- und Erfahrungsraum und ist eine Gemeinschaft aller in ihr tätigen Personen. So beteiligen sich ältere Schüler auch manchmal dabei, ein Lernangebot für Jüngere zu entwickeln, welches wir dann gemeinsam durchführen und reflektieren.

Auf der Ebene der Gremien existiert eine drittelparitätische Besetzung. Dabei besitzen Schüler Anhörungs- und Stimmrechte in der Schulkonferenz. Die Teilkonferenzen arbeiten den Gesamtkonferenzen zu. Auch hier werden Schüler beteiligt. Darüber hinaus existieren Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen. Jedes Schulmitglied kann auf Antrag eine Konferenz besuchen und Anträge vorbringen. So hat zum Beispiel die Schülervertretung eine Grundsatzvereinbarung erarbeitet, die als Vorlage in die Schulkonferenz in die Diskussion eingebracht worden ist, und daraufhin einstimmig beschlossen wurde. Die Punkte dieser Vereinbarung waren im Vorfeld lange ungeklärt und strittig und sind nun auf Initiative der Schüler geklärt worden. Diese Grundvereinbarung soll laut Beschluss in allen Stufen öffentlich gemacht und

besprochen werden und so über die Jahre in die Köpfe und Herzen der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern gelangen.

Schülermitbestimmung wird also sehr ernst genommen und praktiziert. Dies zeigt den hohen Grad an Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in der demokratischen Struktur der Schule.

Über diese Ebenen hinaus ist ebenso wichtig, dass Schüler zur Beteiligung generell ermutigt werden. Dabei haben nicht nur die Lehrer eine Vorbildfunktion für Schüler, sondern auch die Zusammenarbeit mit den Eltern ist sehr wichtig. Der Anteil für Elternarbeit ist sehr hoch, so findet alle vier bis sechs Wochen ein Elternabend statt. Darüber hinaus ist zu jeder Zeit der Kontakt zwischen Eltern und Lehrern gefordert und gewünscht.

Anhang 3 „Interview mit Frau A.“

Ort: Laborschule Bielefeld, Universitätsstraße 21, 33615 Bielefeld

Datum/Zeit: Freitag, den 27.04.07 von 13.00-17.00 Uhr

Raum: Großraum, Haus II

Methode: Gedächtnis- und Gesprächsprotokoll mit der Lehrerin und wissenschaftlich didaktischen Leiterin Frau C. Biermann

Thema: Allgemeines und demokratische Beteiligung von Schülern

Frage: Wie findet demokratische Beteiligung auf mehrere Ebenen des Schullebens statt?

Frau B.: Aus den Prinzipien der Laborschule ergibt sich auch selbstverständlich, dass Schüler in vielen Belangen des Alltags beteiligt werden, da sie hier in Gemeinschaft miteinander lernen. Das strahlt auf verschiedenste Ebenen ab. Wesentliche vier Prinzipien der Laborschule sind der Lebens- und Erfahrungsraum, die Unterschiede zu fördern, die Stufung in Altersgruppen und – als ein Zentralargument – die Demokratie. Die Demokratie muss stets weiterentwickelt werden, eine demokratische Schulkultur entsteht nicht von selbst. Sie ermöglicht, dass Schüler solange nachfragen dürfen / können / müssen, bis sie verstehen. Das erfordert auch, dass ihnen bewusst Grenzen gesetzt werden und sie erkennen können, wo diese sind. Weniger die Gremien, aber auch diese, übernehmen dabei die Aufgaben der „demokratischen Kontrollfunktionen“. Mehr Gewicht wird auf die Aushandlung im Kleinen gelegt, die direkte Form also stärker betont. Ansonsten werden dann die üblichen Ordnungsmaßnahmen der Schulordnung angewandt.

Frage: Gibt es Grenzen der Beteiligung?

Frau B.: Ja, es gibt Grenzen, es existieren rituelle Kommunikationsregeln, an die sich alle halten müssen. Werden diese nicht geachtet, kann keine Beteiligung umgesetzt werden.

Frage: Wird dabei ein „Reifegrad“ der Schüler berücksichtigt?

Frau B.: Ja, durch stete pädagogische Arbeit wird Beteiligung Schritt um Schritt gefördert und erhöht, da mit steigendem Alter auch die Komplexität der Dinge und Sachen ansteigen, die es zu bewältigen und zu entscheiden gilt.

Frage: Wo sehen sie Grenzen der Laborschule?

Frau B.: Im Rahmen, den die Demokratie vorgibt, sind auch Grenzen zu erkennen. Es gibt hier sehr wohl demokratische Sanktionsmittel und Maßnahmen, die bei Verstößen gegen die Gemeinschaft durch die Gremien und

Konferenzen beschlossen, dann angewandt und durchgesetzt werden. Mit Grenzen meine ich auch die Grenzen der verschiedenen Rollen. Bestimmte Dinge entscheide ich als Lehrerin und nicht die Eltern und auch nicht die SchülerInnen. Und es gibt natürlich die Grenzen, wenn Vereinbarungen durchbrochen werden.

Frage: Existieren denn reale Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten für Schüler?

Frau B.: Ja, eine enorme Menge. Diese ergeben sich aus dem Alltag und seinen spezifischen Anforderungen.

Anhang 4 „Protokoll einer Beobachtung“

Ort: Laborschule Bielefeld, Universitätsstraße 21, 33615 Bielefeld

Datum/Zeit: Donnerstag, den 26.04.07 von 11.00-11.30 Uhr

Raum: Computerarbeitsraum Laborschule Bielefeld, Haus II

Methode: Gedächtnisprotokoll / Teilnehmende Beobachtung

In der Pausenzeit nach dem vorangegangenen Deutschunterricht sind sechs Schülerinnen und Schüler eines Wahlgrundkurses der Stufe III im Computerarbeitsraum geblieben und arbeiten an verschiedenen Aufgaben weiter. Außerdem werden über Lernnetzwerke via E-Mail Kontakte zu Schülern geknüpft und vorbereitet, die durch eine folgende Klassenreise nach Schweden dann auch persönlich vertieft werden sollen.

Einige Schüler beraten sich gegenseitig und verlesen ihre E-Mails, andere Schüler surfen im Internet und nutzen das Schülernetzwerk. In diesem hat jeder Schüler über das Intranet der Laborschule einen persönlichen Zugang zu individuellen Arbeitsmöglichkeiten im Computernetzwerk der Schule. Darüber hinaus existieren Internet-Plattformen und -Foren, die speziell auf Schüler zugeschnitten sind.

Ein Lehrer betritt den Raum, er grüßt alle im Raum befindlichen Personen und setzt sich auf einen freien Arbeitsplatz. Die Schüler begrüßen ihn mit den Worten: Hallo Peter, was machst du denn hier? Der Lehrer antwortet sinngemäß, er müsse einmal seine Mails abrufen, da er auf ein Bild warte. Die Schüler nehmen ihn zur Kenntnis, lassen sich dabei aber nicht von ihren Vorhaben stören. Es entwickelt sich ein zwangloses Gespräch, in dem es um den Sinn von Netzwerken geht und auch um Aufgaben und Problemstellungen, die aus dem vorangegangenen Unterricht eines anderen Lehrers hervorgegangen sind. Beiläufig werden aber auch Erinnerungen an andere Absprachen und Arbeitsaufträge ausgetauscht. Auf Nachfrage, um was für ein Bild es sich handle, das erwartet wird, erzählt der Lehrer frei von seinem Engagement in einem Verein zum Tier- und Artenschutz und dem Hintergrund zur Entstehung des Bildes, das ein beobachtetes Tier von seiner letzten Reise darstellt. Er teilt den Schülern mit, dass diese sich das Bild gerne einmal ansehen dürfen, ggf. bei Interesse an der Sache auch einen Ausdruck bekommen könnten.

Offensichtlich hat der Lehrer aber Probleme damit, die entsprechenden Programmfunktionen des Computers abzurufen, und bittet daher die Schüler um Hilfe mit dem Gerät. Zwei Schüler gehen zu seinem Arbeitsplatz und helfen dabei auf dem Computer, die entsprechenden Programme zu öffnen. Sie erklären währenddessen ihrem Lehrer die erforderlichen Programme und Arbeitsschritte. Der Lehrer bedankt sich und die Schüler kehren zu ihren Arbeiten zurück. Die Kommunikation ist während dieses Zeitverlaufs partnerschaftlich-freundlich. So macht kein Anwesender negativ zu wertende Bemerkungen über andere Anwesende. Es fällt auf, dass sich gegenseitig geholfen wird und wertschätzende Umgangsformen zur Kommunikation ge-

wählt werden.

Anhang 5 „Grundsätzliche Schulvereinbarung“

Grundsätzliche Schulvereinbarung, die im Rahmen der Schul- und Lehrerkonferenz auf Antrag, der von der Schülervertretung vorbereitet wurde, einstimmig beschlossen worden ist.

Folgendes soll laut Beschluss der SV vom 6.2.2007 auf den Flyer

Das finden wir an der Laborschule besonders gut

- Alle Kinder und Jugendlichen, alle Eltern und alle Lehrerinnen und Lehrer nehmen sich ernst und respektieren sich wie sie sind.
- Jede Schülerin und jeder Schüler lernt in seinem individuellen Tempo und wird in seiner Person gestärkt.
- Schülerinnen und Schüler organisieren und planen ihr Lernen selbstständig und lernen Verantwortung dafür zu übernehmen.
- Das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrerinnen und Lehrern ist sehr vertraut und gut (respektvoll und geprägt von Akzeptanz).
- Projektbezogenes und praktisches Lernen hat eine große Bedeutung.
- Die vielen Fahrten und Ausflüge.
- Die gute Ausstattung der Flächen und die vielen Lernorte.

Dazu brauchen wir

- Erwachsene, die Zeit für Kinder haben und ihnen zuhören
- Kinder und Jugendliche, die freundlich sind
- Räume, die gemütlich und gepflegt sind
- Regeln, die alle schützen

Damit dies gelingt, gelten die folgenden Regeln

1. Alle sind gleich wertvoll, niemand darf benachteiligt werden.
2. Niemand darf einen anderen verletzen.
3. Jede/r kommt pünktlich seinen Aufgaben nach.
4. Niemand darf beim Arbeiten und Lernen gestört werden.
5. Jede/r geht mit den eigenen und fremden Gegenständen vernünftig und sorgsam um.
6. Einzelne oder Gruppen müssen Räume, Flächen und Lernorte nach

dem Arbeiten sauber und ordentlich verlassen.

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit, dass ich meine Masterarbeit

Thema:

„Demokratische Beteiligung in Schulen – Schülerpartizipation am Beispiel der Laborschule Bielefeld“

selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt, und dass ich alle von anderen Autoren wörtlich übernommenen Stellen wie auch die sich an die Gedankengänge anderer Autoren eng anlehrenden Ausführungen meiner Arbeit besonders gekennzeichnet und die Quellen zitiert habe.

Hamburg, den 16.07.2007

Jan C. Wittkuhn