

## **Demokratisiert Schule und Unterricht - statt die Belehrung „von oben“ zu optimieren!<sup>1</sup>**

**Denn: "Die Schule der Nation ist - die Schule"<sup>2</sup> ...**

... und nicht mehr - wie im Preußen des 19. Jahrhunderts - das Militär. Jedenfalls in einer Demokratie. Was aber heißt das konkret für die Rolle der SchülerInnen in der Schule? Das Problem wird deutlich im Vergleich einiger Zitate aus zwei pädagogischen Bestsellern, die jeweils zu ihrer Zeit in wenigen Monaten mehrere hunderttausend Exemplare verkauft haben:

.... [in unserer Schule] sind die Kinder gleichberechtigt. [...]

Jedes Individuum hat die Freiheit, das zu tun, was es will, solange es die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt. [...]

Alles, was irgendwie mit dem Leben der Gemeinschaft zusammenhängt - dazu gehört auch die Bestrafung von Vergehen gegen die Gemeinschaft - wird von der Schulversammlung durch Abstimmung geregelt. [...]

Der Gerechtigkeitssinn von Kindern setzt mich immer von neuem in Erstaunen. Auch ihre administrative Begabung ist bemerkenswert. Die Selbstverwaltung hat einen unendlich großen erzieherischen Wert."<sup>3</sup>

„Am Beispiel der Schülermitverwaltung lässt sich gut zeigen, wie nachteilig sich demokratische Strukturen aufgrund der Unreife von Kindern und Jugendlichen auswirken können. [...]

Wir sind der verführerischen Meinung erlegen, dass Jugendliche Freiheit erwerben, wenn man ihnen früh Freiheit gewährt. [...]

Die Schüler lernen Politik als die Kunst, ihre Rechte, ihre Vorteile, ihre Freiheiten und ihre Bequemlichkeit durchzusetzen. [...]

---

<sup>1</sup> Der folgende Beitrag enthält Teile meines Einführungsvortrags zur Tagung „Demokratische Grundschule: Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen“ am 19. bis 21.9.2007 im FB2 an der Universität Siegen.

<sup>2</sup> Bundeskanzler Willy Brandt in der ersten Regierungserklärung seiner SPD-/FDP-Koalition vom 28. Oktober 1969.

<sup>3</sup> Neill (1969, 162, 158, 60, 65)

Wir haben Jugendlichen demokratisches Denken und Handeln abverlangt, bevor sie entwicklungspsychologisch die innere Reife besitzen.“<sup>4</sup>

Zeitlich liegen nur 40 Jahre zwischen den beiden Beststellern - aber inhaltlich sind es Welten. Aktuell besteht die Gefahr, dass Einsichten vergessen werden, die in der Geschichte der Pädagogik immer wieder mühsam errungen werden.

Lernräume wie Schule sind immer auch Lebensräume. Nicht nur ihre Lernwirksamkeit im Blick auf fachliche Ziele ist zu bedenken, sondern auch, dass junge Menschen Freiräume brauchen, in denen sie selbstständig ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen können.

Das Kunststück besteht darin, Lernumgebungen schaffen, die als Angebot einladen, herausfordern, anregen - ohne durch Verordnung zu verplanen, einzuschränken, festzulegen.

Seit 2001, mit der Veröffentlichung von PISA-2000, dominiert eine Frage die bildungspolitische Diskussion: Wie wirksam ist der Unterricht in unseren Schulen? Fachliche Lernziele stehen dabei im Vordergrund. Sie sind in der Tat wichtig. Schule eröffnet Kindern Zugänge zu Wissen und Können, die im Alltag meist nicht beiläufig erworben werden können.

Allerdings hat der Fokus von PISA die nötige Aufmerksamkeit in mehrfacher Hinsicht schrumpfen lassen: Der Blick wurde eingeeengt auf die Effektivität des *Fachunterrichts* - andere Dimensionen wie Sozialverhalten, politische Einstellungen und die Fähigkeit, an demokratischen Entscheidungsprozessen interessiert und erfolgreich teilzunehmen, geraten in den Hintergrund. Und das, obwohl die parallel zu PISA veröffentlichte CIVIC-Studie<sup>5</sup> mindestens ebenso viel Anlass zur Besorgnis geben könnte wie TIMSS und PISA. Außerdem aber wird kaum mehr öffentlich diskutiert, was vor 30-40 Jahren das zentrale Thema war: Ist die Art und Weise, wie Schule gemacht wird, überhaupt legitim, ist sie also nicht nur ertragreich, sondern zusätzlich auch in ihren Lehr- und Lernformen zumutbar, ist sie verträglich mit demokratischen Prinzipien des Umgangs miteinander - also auch der älteren mit der jüngeren Generation.

---

<sup>4</sup> Bueb (2006, 83, 88, 86, 90)

<sup>5</sup> Nach der im Jahre 2000 durchgeführten CIVIC-Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement liegt das politische Wissen deutscher Jugendlicher im Durchschnitt, aber sie zeigen im internationalen Vergleich wenig Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement und vor allem eine geringe sozial-integrative Orientierung, insbesondere die höchste Ausländerfeindlichkeit, vgl. Händle (2003).

Es sind drei Begründungsstränge, die in der Diskussion über Partizipation von Kindern in der Schule zu bedenken sind, aber nicht vermischt werden dürfen:

- Selbst- und Mitbestimmung sind wichtig, weil ohne sie schulisches Lernen generell verkümmert - damit geht es um die *Effektivität* von Schule: Lernmotivation in allen Fächern ist abhängig von der Möglichkeit, sich als autonom und kompetent zu erleben.

Für diese These bieten die Studien zur Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan vielfältige Belege<sup>6</sup>. Selbst gesteuertes Lernen ist wirksamer und nachhaltiger als fremd bestimmter Unterricht.

Die wirksame Förderung fachlichen Lernens ist aber nur ein Aspekt der Öffnung des Unterrichts für mehr Selbst- und Mitbestimmung:

- Partizipation an schulischen Entscheidungen ist zum zweiten wichtig, damit SchülerInnen auf ihre Rolle als Bürger in einer Demokratie vorbereitet werden - ich nenne das das Passungs- und *Stimmigkeitsproblem* von Schule: Selbstständigkeit und Verantwortung können Kinder nur entwickeln, wenn man sie ihnen von klein auf zugesteht, wenn also kein Widerspruch zwischen *Lernzielen* und *Lernformen* besteht.

Aus der bereits zitierten internationalen Vergleichsstudie zur politischen Bildung (CIVIC) sind dazu zwei Befunde bedeutsam<sup>7</sup>:

- SchülerInnen verfügen über ein differenzierteres politisches Wissen, wenn sie auch die Erfahrung machen, dass ihre Stimme in Schulangelegenheiten tatsächlich zählt.
- Die Bereitschaft zu zukünftigem politischen Engagement ist - je nach Land in unterschiedlichem Maße - abhängig von den Beteiligungsmöglichkeiten auf Schulebene und/ oder von einem für Mit- und Selbstbestimmung offenen Klima in der einzelnen Klasse.

Während die ersten beiden Begründungen Partizipation mit ihrem Beitrag zur Entwicklung der Kinder, also zu ihren zukünftigen Handlungsmöglichkeiten rechtfertigen, zielt eine dritte Argumentation auf die *Gestaltung der Schule als aktuellen Lern- und Lebensraum*:

---

<sup>6</sup> Vgl. u. a. Deci/ Ryan (1993); Ryan/ Deci (2000).

<sup>7</sup> Vgl. Torney-Purta/ Barber (2005).

- Selbst- und Mitbestimmung sind ein Wert an sich und seien deshalb in jeder gesellschaftlichen Interaktion, also auch zwischen den Generationen zu respektieren - damit ist die *Legitimität* von Schule angesprochen: Partizipation darf nicht reduziert werden auf ein Mittel-zum-Zweck der Erziehung und darf von Erwachsenen nicht lediglich instrumentell eingesetzt werden, sondern sie steht allen Kindern als grundlegendes Recht zu, über das Erwachsene nicht nach eigenem Gutdünken verfügen können.

In diesem Kontext hat die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 eine zentrale Bedeutung. Seit 1992 ist sie auch in der Bundesrepublik in Kraft gesetzt<sup>8</sup>. Die Kinderrechte gelten nicht nur international, also völkerrechtlich im Verkehr zwischen den Staaten, sondern sind einklagbare Individualrechte - auch gegenüber der Schule<sup>9</sup>.

Die Sprengkraft dieses Anspruchs wird oft gemildert, indem die Kinderrechte nur als Schutzrechte gegen Verletzung und Missbrauch von Kindern interpretiert werden, also als bloße Abwehr- und nicht als positive Mitbestimmungsrechte. In dieser Funktion werden sie zudem oft zu Rechten der Eltern umgedeutet, da diese die Ansprüche der (unmündigen) Kinder nach außen vertreten - damit auch interpretieren dürfen. Insofern bestimmen die Erwachsenen, was kindgemäß ist - allgemein wie im Einzelfall<sup>10</sup>.

Da war bereits die Reformpädagogik weiter. Seit den Versuchen der 20er Jahre gibt es eine Tradition politischer Bildung in der Grundschule, die nicht so sehr in fachlichen Zugriffen, sondern in der Gestaltung des Schullebens sichtbar wird. Andreas Flitner (1992, Kap. 5) nennt zwei Ansätze:

- die *Gemeinwesenschule*, die sich zur politischen *Gemeinde* hin öffnet, auch an ihrem Leben teilhat - heute wiederbelebt (bzw. "re-importiert" aus dem angelsächsischen Schulwesen) als "community school";

- die Idee der "Kinderrepublik", die sich als kleiner "Staat im Staat" versteht, also mehr inselhaft, im Schonraum eines Landerziehungsheims etwa, ihr eigenes Modell des Zusammenlebens erprobt.

---

<sup>8</sup> Dabei wäre Deutschland fast - neben USA und Somalia - das dritte Land geworden, das - im Gegensatz zu 192 anderen Staaten - die Konvention nicht unterzeichnet hat.

<sup>9</sup> Vgl. die Rechtsgutachten von Lorz (2003) und Cremer (2006).

<sup>10</sup> Vgl. kritisch zu diesen Einschränkungen u. a. Neumann (1999); Brügelmann (2005, Kap. 1&2).

In reformpädagogischen Ansätzen finden sich aber auch eine Reihe konkreter Institutionen, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen (vgl. Faust-Siehl u. a. 1996: 48f.):

- der Klassenrat (z. B. bei Freinet)
- die Schulversammlung (z. B. bei Geheeb und Neill)
- das Schülergericht (z. B. bei Korczak, aber auch bei Berthold Otto).

Vor allem in den Landerziehungsheimen (Odenwaldschule, Summerhill u. a.) gibt es vielfältige Modelle für die Gestaltung der Schule als Gemeinwesen, in der alle Beteiligten Verantwortung übernehmen (vgl. Schernikau 1996, 55-56). Umstritten ist aber, wie weit der Mikrokosmos Schule tatsächlich eine "Demokratie im Kleinen" sein kann, ob also Erfahrungen in sozialen Intimgruppen Modell für politische Prozesse der rechtlich verfassten Gesellschaft sein können.

Schreier (1996, 53) weist darauf hin, dass die Schule eine Art Brückenfunktion übernehmen kann:

"Die Entwicklung von Öffentlichkeit in die [sic] Grundschule läuft darauf hinaus, modellhaft den Weg vom Miteinander der empathischen Lebensform zur regelhaften, institutionalisierten Staatsform zu wiederholen."

Mit seinem "Dreiphasen-ABC der Demokratie-Erziehung in der Grundschule" verdeutlicht er, dass alltägliches Miteinander in Kleingruppen und Teilhabe an politischen Entscheidungen nicht dasselbe sind, aber Wesentliches gemeinsam haben, dass politische Bildung in der Grundschule insofern in mehreren Stufen zu institutionalisieren ist:

- \* Empathie, z. B. durch Gespräche über persönliche Erfahrungen/  
Schwierigkeiten im Morgenkreis oder (vermittelt) über ein Klassentagebuch;
- \* Redeverhalten als geregeltes Verfahren, z. B. durch die Diskussion von  
moralischen Dilemmata oder durch die gemeinsame Gestaltung einer Zeitung;
- \* Einrichtung und Nutzung von Körperschaften, z. B. eines Klassenrats,  
eines Schülerparlaments, eines Schülergerichts.

Systematischer sind diese Gedanken von Kohlberg in der Tradition der Piagetschen "Psychologie des moralischen Urteils"<sup>11</sup> (1954) entwickelt (und dann auch erprobt) worden:

"Schon Durkheim, Piaget und Dewey haben jeweils darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, die Entwicklung von Regeln im Prozess des gemeinsamen Arbeitens und Zusammenlebens ein - wenn nicht *der* entscheidende Grund dafür ist, dass sich die Moral der Kinder nicht mehr an der externen Moral der Erwachsenen orientiert.

[...]

Kohlberg hat daraus die Konsequenz gezogen. Die 1974 begonnene Einrichtung und Ausformung seiner 'Gerechten Schulgemeinschaften' (Just-Community-Schools) ist der Versuch, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur demokratischen Mitbestimmung ihres Lebensraumes 'Schule' zu geben." (Schirp 1989, 7-8)

Beispielhaft durchgeführt wurde dieser Ansatz in einer altersübergreifenden "Cluster School", für die sich SchülerInnen freiwillig melden konnten und die organisiert wurde als Teilsystem in einer Regelschule, an deren Fachunterricht die SchülerInnen in begrenztem Umfang teilnahmen. Dabei galten u. a. folgende Grundsätze:

"Die Leitung der Schule beruht auf direkter Demokratie, wobei Lehrer und Schüler gleichberechtigt sind und jeweils eine Stimme haben. Daraus folgt: (a) Regeln werden nicht vorab, sondern erst auf der Grundlage einer Übereinkunft zwischen Lehrern und Schülern definiert; (b) über alle wichtigen Fragen der Verwaltung, Schulordnung und Programmatik wird in einer (wöchentlichen) Vollversammlung entschieden. (Kohlberg u. a. 1978, 216; zit. nach Schirp 1989, 8).

Gertrud Beck und Gerold Scholz (1996, 18), die vier Jahre lang eine Grundschulklasse begleitet haben, um die sozialen Lernprozesse in einer solchen Gruppe im Detail zu beobachten und zu analysieren, heben den entscheidenden Punkt noch einmal deutlich hervor:

"Die Diskussion um politische Bildung in der Grundschule hat sehr früh und sehr klar gesehen, dass schulisches Lernen nicht nur die Auswahl und didaktische Aufbereitung der politisch-sozialen Lerngegenstände betrifft, sondern auch die Art, in der das schulische Lernen organisiert ist."

---

<sup>11</sup> Vgl. zur Bedeutung, Entwicklung und Förderung des moralischen Urteils die aktuellen Studien von Lind u. a. unter → [www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm) [Abruf: 26.2.2007]

Nicht das "Reden über", sondern das "Erfahren von" wird zum Medium politischer Bildung. Damit sind wir wieder beim Stand der Diskussion Ende der 60er Jahre: Politische Bildung kann sich nicht erschöpfen in der Vermittlung von Kenntnissen. Sie muss nach unserem Verständnis (vgl. Brügelmann 1969) auf mindestens vier Ebenen ausgelegt werden:

- als *Fachunterricht*, der über politische Sachverhalte informiert, aber auch Methoden zur Analyse dieser Sachverhalte vermittelt - in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts;
- als *Unterrichtsprinzip*, das Aufmerksamkeit für Norm- und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u. a. bei der Lektüre im Sprachunterricht oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Religionsunterricht;
- als Anforderung an *Arbeits- und Sozialformen im Unterricht*, d. h. als Forderung und Unterstützung von Selbständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen;
- als Leitidee für die *Gestaltung des Schullebens*, z. B. durch Institutionalisierung der Rechte von SchülerInnen, an Entscheidungen mitzuwirken.

Die Kinderrechte der UN-Konvention formulieren inhaltliche Ansprüche, die auf allen vier Ebenen zur Geltung kommen müssten - aber in der öffentlichen Diskussion kaum thematisiert, geschweige denn ernsthaft umgesetzt werden. In anderen Ländern gibt es dagegen eine Vielzahl von Initiativen, wie der IDEC-Kongress<sup>12</sup> in Berlin 2005 in großer Lebendigkeit gezeigt hat. Vor allem die Sudbury Schools verwirklichen konsequent die Idee, dass Kinder und Jugendliche selbst bestimmen können, was sie lernen wollen, und dass sie mitbestimmen dürfen, wie sie in der Schule mit Erwachsenen zusammen leben und arbeiten wollen. In *dieser* Richtung müsste die deutsche Bildungspolitik denken, statt sich auf die Frage zu beschränken, wie die alte Schule perfektioniert werden kann.

Hans Brügelmann, 1946, Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen, ist u. a. Autor des Buches „Schule verstehen und gestalten“ (2005)

---

<sup>12</sup> Vgl. → <http://de.idec2005.org/documentation/resolution/> [Abruf : 26.2.2007]

## Literatur

Beck, G./ Scholz, G. (1996): Demokratie lernen in der Grundschule? In: Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 100, 18-21.

Brügelmann, H. (1969): Political education in the modern Western democracies. Institute of Education/ University: London.

Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (fortlaufend aktualisiert unter: [www.aqprim.uni-siegen.de/schuleverstehen](http://www.aqprim.uni-siegen.de/schuleverstehen) ).

Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. List Verlag: Berlin (1.-9. Aufl. 2006).

Cremer, H. (2006): Der Anspruch des unbegleiteten Kindes auf Betreuung und Unterbringung nach Art.20 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, Veröffentlichungen aus dem Institut für Internationale Angelegenheiten der Universität Hamburg Bd. 29. Nomos: Baden-Baden .

Deci, E. L./ Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, 223-238.

Faust-Siehl, G., u. a. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. / Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 98. AK Grundschule: Frankfurt/ Rororo-Taschenbuch: Reinbek.

Flitner, A. (1992): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Serie Piper 1546: München/ Zürich (erw. Neuaufl. 1999).

Händle, C. (2003):Bereitschaft zu Partizipation in Schule und Gesellschaft gering. In: Grundschule, 35. Jg., H. 6, 55-56.

Kohlberg, L., u. a. (1978): Die Gerechte Schulkooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Portele (1978).

Lorz, R. A. (2003). Der Vorrang des Kinderwohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung. Hrsgg. von der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: 10178 Berlin (Mühlendamm 3).

Neill, A. S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Rororo 6707: Reinbek (engl. 1962; dt. Erstauflage Szesny Verlag: München 1965).

Neumann, K. (1999): Kinderrechte: Anliegen, Alltag, Ambivalenzen. In: Grundschule, 31. Jg., H. 10, 56-58.

Piaget, J. (1954): Das moralische Urteil beim Kinde. Rascher: Zürich.

Portele, G. (Hrsg.) (1978): Sozialisation und Moral. Beltz: Weinheim/ Basel.

Ryan, R. M./ Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, Vol. 55, 68-78.

Schernikau, H. (1996): "Selbstregierung" von Kindern und Jugendlichen in "Kinderrepubliken". In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 100, 54-59.



Schirp, H. (1989): Menschenrechte und moralkognitive Entwicklung. Arbeitsbericht 15 zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest.

Schreier, H. (1996): Demokratieerziehung. Herstellung von Öffentlichkeit im Schulraum. In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 100, 50-53.

Torney-Purta, J./ Barber, C. (2005): Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. In: SOWI-Online.Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, 2005 (Special Edition) → [http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-se/torney\\_purta\\_barber\\_iea\\_analysis.htm#3](http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm#3) [Abruf: 13.9.2006]