



... denn Du bist einzigartig.



Freie demokratische Schule

**Expertise**

# Inhalt

<b>Expertise</b>	<b>3</b>
<b>Die Partizipation von Schülern</b>	<b>3</b>
Der Hannam Report – eine Pilotstudie über die Auswirkungen umfangreicher Partizipation von Schülern	3
Die Ergebnisse des Hannam-Reports	4
Schlussfolgerungen aus dem Hannam-Report	6
<b>Informelle Bildung</b>	<b>7</b>
Das informelle Lernen an der Schule	8
Die demokratiepolitische Bedeutung des informellen Lernens	10
Schlussfolgerungen aus der Studie zum informellen Lernen	10
Vita gesellschaftlichen Engagements – eine Studie über den Zusammenhang von früher Partizipation und politischem Engagement im Erwachsenenalter	10
<b>Leistungstest an der Circle School</b>	<b>11</b>
Interpretation der Ergebnisse	12
<b>Bildungsergebnisse Sudbury Valley Schule</b>	<b>13</b>
Berufliche Situation der Absolventen	13
Bildung nach der Sudbury-Schule – lebenslanges Lernen	14
Lebenssituation	15
<b>Demokratiebildung in Israel</b>	<b>16</b>
Historische Entwicklung	16
Aufbau des Bildungssystems	17
Demokratiebildung in Israel	17
Grundsätze der demokratischen Bildung	19
Hadera Democratic School	19
<b>Zusammenfassung und Empfehlung</b>	<b>21</b>
<b>Anmerkungen</b>	<b>22</b>

# Expertise

*Basierend auf einer Expertise von Henning Graner, erweitert durch Dr. Gudrun Taresch*

Diese Zusammenstellung von Gutachten, Studien und Bestandsaufnahmen aus Schulversuchen mit vergleichbaren pädagogischen Konzepten dient der Glaubhaftmachung der Wahrscheinlichkeit des Erreichens eines den öffentlichen Schulen gleichwertigen Bildungsniveaus.

Anhand dieser werden zwei zentrale Bildungsaspekte, welche Sudbury-Schulen kombinieren, als tragfähige Säulen eines erfolgreichen pädagogischen Konzepts dargestellt: die Partizipation von Schülern, welche durch die konsequent demokratische Ausrichtung der Schule erreicht wird, und das informelle Lernen, welches aufgrund des Konzepts des selbstbestimmten Lernens erfahrungsgemäß einen großen Anteil am Lernverhalten der Schüler ausmacht und gleichzeitig das Fundament eines immer wichtiger werdenden lebenslangen Lernens bildet.

Zwei im Anschluss daran präsentierte Bestandsaufnahmen aus bestehenden Sudbury-Schulen belegen eindrucksvoll den Erfolg dieses Schulkonzepts.

Beispielhaft wird anhand einer Studie über Demokratiebildung in Israel dargelegt, wie Demokratiebildung im Rahmen einer demokratischen Schule gefördert wird.

## Die Partizipation von Schülern

### Der Hannam Report – eine Pilotstudie über die Auswirkungen umfangreicher Partizipation von Schülern

Derry Hannam<sup>1</sup> hat in einer Studie<sup>2</sup> aus dem Jahr 2001 die folgende Hypothese überprüft:

*In schools that are already taking „the participation and responsible action“ elements of the Citizenship Order seriously for significant numbers of students of the full range of academic ability, an improvement in attainment would be found across the full range of GCSE (General Certificate of Secondary Education entspricht in etwa dem deutschen Realschulabschluss, gilt im britischen Schulsystem als die wichtigste Abschlussprüfung für die Sekundarstufe I) results though not necessarily mainly at the higher grades. If the hypothesis proved accurate this might well be, in part at least, a consequence of higher self-esteem and a greater sense of ownership and empowerment of students leading to greater motivation to „engage“ with learning across the curriculum.<sup>3</sup>*

Hannam hat einen Kriterienkatalog entwickelt, anhand dessen er 16 britische Staatsschulen identifizierte, die im überdurchschnittlichen Maße die Partizipation von Schülern verwirklichen. Unter Partizipation wurde dabei verstanden:

*Learning to collaborate with others (peers and/or adults), in the identification of needs, tasks, problems within the school or the wider community, to ask appropriate questions and gather appropriate information, to discuss and negotiate possible courses of action, to share in planning and decision making, to share the responsibility for implementing the plan, to evaluate/review/reflect upon outcomes and to communicate these to others.<sup>4</sup>*

Zwölf der sechzehn identifizierten Schulen nahmen an der Studie teil und lieferten Daten. Neun Schulen wurden besucht. Es wurden Interviews mit 15 Schulleitern und Stellvertretern (senior managers), 38 Lehrern und 237 Schülern geführt. Schulleiter und Schüler füllten darüber hinaus Fragebögen aus.

Es wurde darauf geachtet, dass eine balancierte Auswahl an Jungen und Mädchen aus dem gesamten Altersspektrum<sup>5</sup> mit unterschiedlicher akademischer Begabung und aus den unterschiedlichsten sozialen Hintergründen an der Studie teilnimmt.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie referiert. Für die genauen Daten und weitere Informationen zur Methodologie wird auf die Originalstudie verwiesen.

## **Die Ergebnisse des Hannam-Reports<sup>6</sup>**

### **Aus Sicht der Schulleiter:**

Nach übereinstimmender Einschätzung aller Schulleiter der zwölf Schulen sorgt die Partizipation von Schülern für eine Verbesserung des Selbstbewusstseins, der Motivation, des Lernengagements und des Empowerments. Das wiederum führt zu einer verbesserten Leistung.

### **Aus Sicht der Lehrer:**

Aus Sicht der überwältigenden Mehrheit der befragten Lehrer profitieren alle Schüler maßgeblich von den partizipativen Aktivitäten, unabhängig von Geschlecht, akademischer Begabung oder sozialer Herkunft. Mit diesen Schülern zu arbeiten, sei für sie eine wesentliche Quelle der Arbeitszufriedenheit, obwohl damit oft eine höhere Arbeitsbelastung einhergehe. Die Lehrer berichteten darüber hinaus von einer Verbesserung des Selbstbewusstseins, der Lernmotivation, des Lernengagements und der Leistung.

### **Aus der Sicht der Schüler:**

Den Schülern wurden per Fragebogen 14 Fragen gestellt, welche die Auswirkungen der partizipativen Kultur thematisierten. Vier Antwortmöglichkeiten standen zur Auswahl („a lot“, „quite a lot“, „not much“, „not at all“).

Fasst man die beiden Antwortkategorien „a lot“ und „quite a lot“ zusammen, so sind allein fünf der elf positiv formulierten Fragen mit über 90 % Zustimmung beantwortet worden, zwei davon mit 98 %. Hannam spricht hier von einem „benign circle“ (in etwa „gütiger Kreis“ – wohl gemeint als Gegensatz zum „Teufelskreis“): Die partizipativ angelegten Aktivitäten erfordern Initiative und Entscheidungskompetenz, generieren dadurch Motivation, Teilhabe sowie Gefühle von Unabhängigkeit, Vertrauenswürdigkeit und Verantwortung, fördern damit die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, steigern dadurch die Qualität der Ergebnisse, was wiederum zu einem erhöhten

intrinsischen und durch Anerkennung erworbenen Selbstbewusstsein führt und damit zu erhöhter persönlicher, sozialer und politischer „Wirksamkeit“.

Auf die sechs weiteren positiv formulierten Fragen gab es ebenfalls eine mehrheitliche Zustimmung. Sie lag je nach Frage zwischen 56 % und 84 %.

Fasst man analog die beiden Antwortkategorien „not much“ und „not at all“ zusammen, so wurden von den drei Fragen, welche die Nachteile der Partizipation herauszufinden suchten, alle mit 98 % verneint.

### **Die akademische Leistung:**

In der Studie wurden die englischen GCSE-Prüfungsergebnisse der ausgewählten partizipativ organisierten Schulen mit dem Durchschnitt der Prüfungsergebnisse anderer englischen Schulen verglichen. Dabei wurde darauf geachtet, dass der Vergleich der Schulen innerhalb ähnlicher sozioökonomischer Umfeldfaktoren stattfindet. Es wurden vier verschiedene Leistungsindikatoren herangezogen, um differenzierte Aussagen zu den folgenden Fragestellungen treffen zu können:

- Wie schneiden die partizipativ organisierten Schulen im Bereich der hohen Schülerleistungen gegenüber anderen Schulen ab?
- Wie schneiden sie im Bereich der mittleren Schülerleistungen ab?
- Wie schneiden sie im Bereich der Mindestanforderungen ab?
- Wie schneiden sie insgesamt, gemittelt über alle Schülerleistungen, ab?

### **Hohe Schülerleistung (5 A\*-C Grades):**

Die partizipativ organisierten Schulen schneiden im Bereich der hohen Schülerleistungen signifikant besser ab als der Durchschnitt der vergleichbaren Schulen. Es erreichen signifikant mehr Schüler einen Abschluss, bei welchem mindestens fünf Fächer mit den Noten A\*-C bewertet wurden.

### **Mittlere Schülerleistung (5 A\*-G Grades):**

Die partizipativ organisierten Schulen schneiden im Bereich der mittleren Schülerleistungen signifikant besser ab als der Durchschnitt der vergleichbaren Schulen. Es erreichen signifikant mehr Schüler einen Abschluss, bei welchem mindestens fünf Fächer mit den Noten A\*-G bewertet wurden.

### **Mindestanforderung (1 A\*-G Grades):**

Die Mindestanforderungen werden von Schülern an partizipativ organisierten Schulen eher erreicht als der Durchschnitt der vergleichbaren Schulen. Es erreichen signifikant mehr Schüler einen Abschluss, bei welchem mindestens ein Fach mit den Noten A\*-G bewertet wurde.

### **Gesamtleistung aller Schüler (Average Point Score):**

Die Gesamtleistung der Schüler an partizipativ organisierten Schulen ist besser als der Durchschnitt der vergleichbaren Schulen. Die durchschnittliche Gesamtpunktzahl in den GCSE-Examen an partizipativ organisierten Schulen ist signifikant höher als die durchschnittliche Gesamtpunktzahl des Durchschnitts der vergleichbaren Schulen.

## Schlussfolgerungen aus dem Hannam-Report

Die weiter oben genannte Ausgangshypothese des Hannam-Reports wurde durch die Untersuchung voll bestätigt, teilweise sogar übertroffen.<sup>7</sup> Schüler profitieren unabhängig von intellektueller Begabung und sozialer Herkunft in mehrfacher Hinsicht von partizipativen Strukturen an ihren Schulen. Sie profitieren hinsichtlich ihres inneren Wachstums (Selbstbewusstsein, Motivation, Empowerment), ihrer Sozialkompetenzen (Kommunikation, Kooperation, Verantwortungsbereitschaft) und hinsichtlich ihrer akademischen Leistungen.

Es gibt keinen vernünftigen Grund, Schüler nicht umfassend an der Gestaltung ihres Schulalltags zu beteiligen. Die hin und wieder geäußerte Befürchtung, dass darunter die akademische Leistung leide, erweist sich als unbegründet. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein.

Die Fähigkeit und die Bereitschaft, an Entscheidungen des Schulalltags zu partizipieren sowie der Gewinn, der aus einer solchen Partizipation gezogen wird, scheint überdies weitestgehend unabhängig von akademischer Begabung, sozialer Herkunft und Geschlecht<sup>8</sup> zu sein. Es ist also nicht zu befürchten, dass durch die Einführung partizipativer Strukturen eine bestimmte Schülerschaft bevorzugt oder benachteiligt würde.

## Vita gesellschaftlichen Engagements – eine Studie über den Zusammenhang von früher Partizipation und politischem Engagement im Erwachsenenalter

2007 erschien u.a. die Studie des *deutschen Kinderhilfswerkes* in Zusammenarbeit mit der *Bertelsmann Stiftung*: „Vita gesellschaftlichen Engagements“<sup>9</sup>

Diese Studie untersucht den Zusammenhang früher Beteiligung und dem politischen Engagement im Erwachsenenalter. Eine Frage, die gerade in der heutigen Zeit von ständig sinkender Wahlbeteiligung und der damit verbundenen Gefahr für die Stabilität der Demokratie von herausragender Bedeutung ist.

Hier konnte die aufgestellte Hypothese: „Wenn Jugendliche und Kinder bereits in jungen Jahren positive Erfahrungen mit Partizipation gesammelt haben, werden sie sich auch als Erwachsene gesellschaftlich engagieren“<sup>10</sup> eindrucksvoll belegt werden.

Hierzu wurden 900 ausgefüllte Fragebogen ausgewertet, welche an Personen verschickt wurden, die an Institutionen mit überdurchschnittlichem gesellschaftlichen Engagement tätig waren.

Im Rahmen des Fragebogens wurden soziodemografische Daten gesammelt, nach der Motivation zum ehrenamtlichen Arbeiten gefragt, der persönliche Werdegang eruiert und abschließend das gegenwärtige gesellschaftliche Engagement näher untersucht.

### Als Ergebnis wird u. a. dargestellt:

*„Wertschätzung erfahren durch die Möglichkeit, Anteil nehmen zu können, hat eine besondere Bedeutung für die Herausbildung gesellschaftlichen Engagements.“<sup>11</sup>*

*„Der Anstoß, in der Kindheit/Jugend gesellschaftlich aktiv zu werden, ist weder aufgrund des Willens der Eltern noch durch Überredung erfolgt. Er kommt vor allem aus dem eigenen Entschluss. Über drei Viertel der Befragten bestätigten dies.“*

*„Gesellschaftlich engagierte Personen können sich offensichtlich in einem Elternhaus am besten entwickeln, das durch seinen Erziehungsstil zugleich Werte eines achtsamen, vertrauensvollen und durch Partizipation geprägten Umgangs vermittelt. So kann festgestellt werden, dass in erstaunlicher Übereinstimmung in allen Teilpopulationen in den meisten Elternhäusern Regeln das Zusammenleben bestimmten, es klare, nicht wenige, Verpflichtungen gab, die in Eigenverantwortung erfüllt wurden. Weiterhin wurden die Befragten in ihrer Kindheit/Jugend früh einbezogen in Entscheidungen und die Eltern waren sehr besorgt um die Entwicklung ihrer Kinder. In den Familien der Befragten herrschte ein relativ hohes Niveau von Partizipation.“<sup>12</sup>*

*„Mehr als drei Viertel der Befragten (78,5%) können sich an Möglichkeiten der Mitbestimmung in der eigenen Schulzeit erinnern. Knapp drei Viertel der in dieser Studie befragten deutschen Politiker waren während ihrer Schulzeit als Klassensprecher und fast ein Viertel als Schulsprecher tätig. Offensichtlich gibt es einen Zusammenhang zwischen den Aktivitäten als Schüler/in in der Schule und dem gesellschaftlichen Engagement als Erwachsene/r.“<sup>13</sup>*

*„Die Ausprägung gesellschaftlichen Engagements ist ein Prozess, der besonderer Förderbedingungen in Elternhaus, Schule und Freizeit bedarf, die Sinnquellen und persönliche Bestätigungsräume vorhalten und intrinsisch motivierend wirken. Einmalige Events und Großereignisse sind sicherlich dafür geeignet, öffentliche Aufmerksamkeit zu erzeugen. Ihr tatsächlicher Beitrag für die Ausprägung gesellschaftlichen Engagements ist sehr fraglich. Denn dieser Prozess bedarf einer ständigen wertschätzenden Atmosphäre, in der positive Erfahrungen gesammelt werden können, wirklich Anteil genommen wird und Partizipation erlebt und gelebt werden kann.“<sup>14</sup>*

## **Informelle Bildung**

Günther Dohmen<sup>15</sup> hat einen umfangreichen Untersuchungsbericht<sup>16</sup> im Auftrag des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) vorgelegt, welcher die verschiedenen Aspekte des informellen Lernens beleuchtet. Gleich zu Beginn stellt er fest:

*Da nach ziemlich übereinstimmenden Expertenschätzungen nicht mehr als 30 % des menschlichen Lernens in Bildungsinstitutionen stattfindet<sup>17</sup> und im Allgemeinen weniger als die Hälfte der Erwachsenen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zu bewegen ist, da aber andererseits alle Menschen bereits ihr Leben lang informell in ihren Lebens- und Berufszusammenhängen lernen, bietet sich die Anerkennung und Förderung des informellen Lernens als ein zentraler Ansatz zur Einbeziehung der bisher Bildungsbenachteiligten in ein nachhaltiges „lebenslanges Lernen aller“ an.<sup>18</sup>*

In Bezug auf die Situation in Deutschland fährt er fort:

*Dieses informelle Lernen ist aber ein bisher von der deutschen Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis weitgehend vernachlässigtes Feld. Die pädagogischen Interessen haben sich in Deutschland bislang vorwiegend auf das in Schulen und Hochschulen institutionalisierte Lernen – und damit nur auf die Spitze eines sehr viel umfangreicheren „Eisbergs“ menschlichen Lernens – konzentriert. Das hängt damit zusammen, dass das meist mit anderen Lebenstätigkeiten verbundene informelle Lernen schwerer zugänglich, fassbar und beeinflussbar ist als das geregelte Lernen in dafür eingerichteten Bildungsinstitutionen. Aber das darf keine Begründung dafür bleiben, dieses weite Feld auch in Zukunft so weitgehend unbeachtet zu lassen.<sup>19</sup>*

Zum internationalen Stand der Diskussion bemerkt er:

*In vielen anderen Ländern haben sich in jüngster Zeit die Aufmerksamkeit, die Anerkennung und die Einbeziehung des „informellen Lernens“ in die Bildungspolitik, in die pädagogische Theorie und Praxis und ins öffentliche Bewusstsein in breiterem Maße entwickelt.<sup>20</sup>*

Um schließlich als Ziel seiner Untersuchung die Hoffnung zu formulieren:

*Vielleicht kann eine gewisse deutsche Verspätung auf diesem Gebiet durch eine gezielte Auseinandersetzung mit einschlägigen ausländischen Erfahrungen leichter aufgeholt werden.<sup>21</sup>*

## **Das informelle Lernen an der Schule**

Die Untersuchung beschränkt sich im Wesentlichen auf das außerschulische Lernen und – noch präziser – auf das Lernen im Erwachsenenalter. Dennoch lassen sich aus ihr auch Rückschlüsse auf das informelle Lernen im Rahmen einer Schule ziehen, zumal die Studie sich in weiten Teilen mit den Möglichkeiten des informellen Lernens an traditionellen Bildungsinstitutionen – nämlich den Universitäten – beschäftigt.

Zur Situation an der Schule bemerkt Dohmen:

*Die Kinder, die noch alles wissen wollen, was in ihrer Umwelt vorgeht, und die die Erwachsenen ständig mit ihren „Warum?“-Fragen nerven, verlieren diese Neugierde meist nach den ersten Schuljahren. Und sie verlassen die Schule oft überfüttert mit Antworten, nach denen sie nie gefragt haben und die sie auch in ihrem Leben nie interessieren und brauchen werden.<sup>22</sup>*

Insbesondere sieht Dohmen einen Zusammenhang zwischen schulischer Lehrtradition und der Fähigkeit und Bereitschaft des lebenslangen Lernens aller:

*Das vom Leben „draußen“ abgegrenzte schulische Lernen hat die fehlenden Interessen der Lernenden durch die Verbindung mit Sanktionierungs- und Gratifikationssystemen zu kompensieren versucht.*



*Die Erfahrung mit direkt oder indirekt erzwungenem Lernen, mit Lernkontrolle, Noten- und Versetzungsdruck hat bei vielen Erwachsenen zu abschreckenden Vorstellungen vom Lernen geführt. Sie empfinden deshalb auch die Forderung nach einem „lebenslangen Lernen“ als eine unangenehme Zumutung, der sie nicht freiwillig zu entsprechen bereit sind.<sup>23</sup>*

Um das „lebenslange Lernen“ zu fördern, ist es also zweckmäßig, schon in der Schule ein vom Interesse geleitetes Lernen zu ermöglichen.

Nach Dohmen müssen auch die Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen ihre Vermittlungs- und Beratungsarbeit stärker auf das informelle Lernen ausrichten, d. h. „sie müssen sich von einer einseitigen Fixierung auf extensive Wissensvermittlung und auf eine von der sozialen Lebenswirklichkeit abgehobene ‚Schulreife‘ lösen und sich stärker für die notwendige breitere Förderung der Lebens- und Berufs-bewährungskompetenzen in der modernen Welt öffnen.“<sup>24</sup>

Dohmen weiter:

*Unter der Prämisse, dass das Bildungswesen die Menschen primär „für das Leben“ bilden soll, müssen dann auch die Curricula und die Studienpläne von manchen traditionellen Wissensstoffen entlastet werden und die Vermittlungs- und Übungsmethoden müssen mehr Möglichkeiten für lebensnahes und von den Lernenden selbstgesteuertes Lernen an authentischen Problemen, situativen Anforderungen, praktischen Anwendungen, Projekten und konkreten Fällen schaffen.<sup>25</sup>*

Schließlich fordert Dohmen:

*Mit anderen Worten: Das institutionalisierte Bildungswesen muss sich mehr dem informellen Lernen annähern, das für alle Menschen überlebenswichtig ist, und es muss sich um eine faire Unterstützung dieses informellen Lernens bemühen. Dazu müssen sich die Schulen aller Art noch mehr für die Anforderungssituationen in der außerschulischen Berufs- und Lebenspraxis öffnen.<sup>26</sup>*

Dohmen sieht durchaus auch den Wert des formalen Lernens. Er betrachtet es allerdings lediglich als eine „notwendige Ergänzung des informellen Lernens“ (Unterstreichung im Original). Das formalisierte Bildungswesen müsse aber „seine Aufgaben und Schwerpunkte im Verhältnis zum informellen Selbstlernen der Menschen in konkreten Auseinandersetzungen mit ihrer Umwelt neu überdenken und neu bestimmen.“<sup>27</sup>

Eine solche Neubestimmung des informellen Lernens findet an der Sudbury-Schule statt. Wirft man einen Blick in das Konzept der Sudbury-Schule München, so stellt man fest, dass unter der Überschrift „Lernformen“ dem informellen Lernen viel Platz eingeräumt wird, ohne dass auf die Möglichkeit des formalen Lernens in „Lerngruppen, Projekte und Unterricht“ verzichtet würde.

Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das im Konzept vorgesehene „außerschulische Lernen“, da hier tatsächlich der Schritt gemacht wird, für begrenzte Zeit aus der Bildungsinstitution Schule auszubrechen, um informelles Lernen in Alltags- und Berufssituationen zu ermöglichen.

Denn, so Dohmen:

*Lebens- und berufsbewährungsrelevante Kompetenzen können nun einmal am direktesten und mit den geringsten Transferproblemen in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit authentischen [...] Anforderungssituationen, Fällen, Problemen in den entsprechenden Tätigkeitsfeldern herausgefordert und entwickelt werden.<sup>28</sup>*

## **Die demokratiepolitische Bedeutung des informellen Lernens**

Ein weiterer Punkt in der Untersuchung ist die demokratiepolitische Bedeutung des informellen Lernens, dem Dohmen einen eigenen Abschnitt widmet. So schreibt er:

*Ein zentraler Ansatzpunkt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft und zur Sicherung einer funktionierenden Demokratie ist nach weitgehendem internationalen Konsens die Anerkennung, gleichberechtigte Einbeziehung und behutsame Unterstützung des informellen Alltags- und Erfahrungslernens.<sup>29</sup>*

Und weiter:

*Die zunehmenden Bestrebungen, mehr direkte Demokratie im Rahmen repräsentativer parlamentarischer Systeme zu verwirklichen, zwingen zu einer stärkeren Beachtung des informellen Lernens.<sup>30</sup>*

Dohmen sieht in der Förderung und Anerkennung des informellen Lernens eine Möglichkeit, die zunehmende Bildungskluft zu entschärfen bzw. sie zu überwinden:

*Da dieses informelle Lernen bereits allen Menschen vertraut (wenn auch nicht immer klar bewusst) ist, wird seine Entwicklung und Förderung auch zunehmend interessant als Möglichkeit, möglichst alle Menschen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu machen und damit ein gravierendes soziales Verliererproblem, gesellschaftliches Spaltungsproblem und politisches Verweigerungsproblem zu entschärfen.<sup>31</sup>*

Dohmen mahnt:

*Wer die soziale Bildungskluft verringern und mehr Demokratie wagen will, kommt nicht darum herum, sich künftig mehr um dieses informelle Lernen und um seine Weiterentwicklung zu einem bewusster und verantwortungsbewusster selbst-gesteuerten Lernen zu kümmern.<sup>32</sup>*

## **Schlussfolgerungen aus der Studie zum informellen Lernen**

Das informelle Lernen macht nach übereinstimmender Einschätzung von Experten mehr als 70 % des Lernens überhaupt aus. Um ein lebenslanges Lernen aller zu ermöglichen, ist es wichtig, den informellen Teil des Lernens anzuerkennen und zu fördern.

Eine gezielte Förderung und Anerkennung des informellen Lernens würde helfen, die schon vorhandene und im Zunehmen begriffene Bildungskluft zu überwinden.

Das informelle Lernen führt zu einer verbesserten Integration der bisher durch das Bildungssystem Benachteiligten. Dies führt wiederum zu einer erhöhten Partizipation der bisher vom gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozess marginalisierten „Bildungsverlierer“ und damit zu einer Stärkung der demokratischen Kultur.

Mit dem Hinweis auf das Potenzial, welches das informelle Lernen für die Entwicklung einer demokratischen Kultur darstellt, ergänzt Dohmen den Ansatz der von Hannam untersuchten partizipativ organisierten Schulen und weist einen Weg, wie dieses informelle Lernen die demokratische Kultur dieser Schulen unterstützen könnte.

## **Leistungstest an der *Circle School***

Die folgende Darstellung entstammt einem Bericht<sup>33</sup> der *Circle School*<sup>34</sup>, einer kleinen Sudbury-Schule in den USA.

Ein älterer Schüler der *Circle School*, der über seinen weiteren Bildungsweg nachdachte, fragte sich, wie er in akademischer Hinsicht dasteht, und bat die Schule, ihn (als einzelnen Schüler) einem standardisierten akademischen Leistungstest zu unterziehen. Andere Schüler schlossen sich ihm an. Alle Schüler nahmen freiwillig an dem Test teil, ohne dass sie von Erwachsenen dazu gedrängt worden wären.

Insgesamt zehn Schüler entschieden sich für die Teilnahme. Von den sechs Schülern, die nie eine andere Schule besucht haben, nahmen alle bis auf einen an den Tests teil. Acht Schüler nahmen nicht teil. Von diesen acht waren vier im Vorschul- oder Kindergartenalter; ein weiterer war während des gesamten Testzeitraums nicht in der Schule. Die „Metropolitan Achievement Tests“ wurden in der Woche vom 22. März 1993 an der Schule durchgeführt.

Die Ergebnisse sind in der angefügten Tabelle aufgeführt, in der jede Zeile die Ergebnisse eines Schülers darstellt. Die Tabelle umfasst alle getesteten Schüler. Die Tabelle ist nach Anzahl der Jahre sortiert, die ein Schüler an der *Circle School* verbracht hat, von der höchsten (neun Jahre) zur niedrigsten (ein Jahr) Schuldauer. Da die *Circle School* den Schülern keine Klassenstufen zuweist, steht die Spalte „Klassenstufe zum Zeitpunkt des Tests“ für die Klassenstufe, der gleichaltrige Schüler in staatlichen Schulen zugewiesen werden, sofern sie keine Klasse übersprungen oder wiederholt haben.

Die Testergebnisse sind in zwei Formen dargestellt: Klassenstufen-Entsprechung und Prozentrang. Die Klassenstufen-Entsprechung gibt an, welcher Klassenstufe die Leistung des Schülers entspricht. Eine Klassenstufen-Entsprechung von 9.3 in „Lesen“ bedeutet, dass die Leseleistung des Schülers etwa der eines durchschnittlichen Schülers im dritten Monat der neunten Klasse entspricht. Ein Schüler, dessen Klassenstufen-Entsprechung gleich groß oder größer als seine tatsächliche Klassenstufe ist, liegt im Fachjargon „im oder über dem Durchschnitt der Klassenstufe“. Eine Klassenstufen-

Entsprechung mit dem Wert „PHS“ bedeutet ein Leistungsniveau, das jenseits der High School liegt und damit das höchste durch den Test messbare Niveau übersteigt.

Der Prozentrang gibt an, welcher Anteil aller Schüler diesen Alters schlechter als der jeweilige Schüler selbst abgeschnitten haben. Ein Prozentrang von 85 % würde beispielsweise bedeuten, dass der Schüler mehr Fragen richtig beantwortet hat als 85 % der gleichaltrigen Schüler. Ein Schüler, dessen Anzahl richtig beantworteter Fragen genau dem Durchschnitt entspricht, weist einen Prozentrang von 50 % auf.

### **Ergebnisse des Leistungstests der einzelnen Schüler, geordnet nach der Anzahl der an der *Circle School* verbrachten Schuljahre:**

Jahre an der Circle School	Jahre an anderen Schulen	Alter zum Testzeitpunkt	Klassenstufe zum Testzeitpunkt	Klassenstufen-Entsprechung für Mathe	Klassenstufen-Entsprechung für Lesen	Prozentrang für Mathe	Prozentrang für Lesen
9	0	11	6. Klasse	PHS	PHS	99 %	99 %
9	0	11	6. Klasse	PHS	PHS	99 %	97 %
4	0	8	2. Klasse	1.3	1.7	1 %	10 %
4	0	7	1. Klasse	9.3	3.6	99 %	85 %
3	0	5	Kindergarten	1.5	2.5	99 %	99 %
1	3	8	3. Klasse	4.8	5.5	65 %	88 %
1	5	10	5. Klasse	PHS	7.2	99 %	72 %
1	5	10	5. Klasse	7.6	10.8	74 %	95 %
1	7	12	7. Klasse	PHS	11.0	92 %	82 %
1	10	15	8. Klasse	5.3	7.2	15 %	32 %

### **Interpretation der Ergebnisse**

Die Aussagekraft des Tests wird zwar durch die geringe Teilnehmerzahl begrenzt und kann daher nicht als repräsentativ gelten. Dennoch zeigt sich in den Ergebnissen bereits eine deutliche Tendenz: Der überwiegende Teil der Schüler hat deutlich bessere Ergebnisse erzielt als Gleichaltrige in anderen Schulen.

Fünf der zehn Teilnehmer haben ihre gesamte Schulzeit an der Sudbury-Schule verbracht. Vier dieser Schüler weisen weit überdurchschnittliche Ergebnisse auf. Sie befinden sich in Bezug auf ihre Mathematik-Kenntnisse unter den besten 2 %, gemessen an der Gesamtpopulation der Gleichaltrigen. In Bezug auf ihre Lesefertigkeit befinden sich drei dieser fünf Schüler gemessen an Gleichaltrigen

unter den besten 3 %. Bemerkenswert ist, dass zwei dieser Schüler im Alter von elf Jahren(!) sowohl in Mathematik als auch in ihrer Lesefähigkeit ein Niveau jenseits der Highschool erreicht haben.

Ein weiterer Schüler befindet sich unter den besten 15 % und weist damit ebenfalls eine überdurchschnittliche Leistung auf. Nur einer dieser fünf Schüler liegt unter dem Durchschnitt, wobei die Rückstände gegenüber den Anforderungen staatlicher Schulen nur einige Monate betragen.

Die übrigen fünf Teilnehmer des Leistungstests haben jeweils erst ein Jahr an dieser Sudbury-Schule verbracht. Auch hier haben vier Schüler deutlich überdurchschnittliche Testergebnisse erzielt. Die Leistungen eines dieser fünf Schüler liegen bezüglich des Lesens etwas und bezüglich Mathematik deutlich unter dem Durchschnitt gleichaltriger Schüler, wobei der relative Rückstand in Mathematik schon während seiner Schulzeit auf seiner früheren Schule bestanden haben muss.

Es entspricht der statistisch zu erwartenden Verteilung, dass sich die Ergebnisse bei zwei der zehn getesteten Schüler im Vergleich mit jeweils gleichaltrigen Schülern im unteren Viertel befinden. Erstaunlich ist jedoch, dass sich die Testergebnisse der übrigen 80 % der Schüler nahezu vollständig im oberen Viertel bewegen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler der *Circle School* überdurchschnittliche Leistungen erzielt haben. Schüler, die ihre bis dato gesamte Schulzeit an der *Circle School* verbracht haben, schnitten dabei etwas besser ab als jene, die erst seit einem Jahr an dieser Sudbury-Schule eingeschrieben waren.

## **Bildungsergebnisse Sudbury Valley Schule**

Die Demokratische Schule *Sudbury Valley* in Massachusetts/USA unterzog alle aufzufindenden 119 Absolventen ihrer 40-jährigen Schulgeschichte, welche mindestens drei Schuljahre an der Schule verbrachten, einer Untersuchung ihrer Lebensgeschichte, deren Ergebnisse sie im Jahr 2005 in dem Buch „The Pursuit of Happiness“<sup>35</sup> veröffentlichte.

## **Berufliche Situation der Absolventen**

Hinsichtlich der beruflichen Ausrichtung zeigte sich, dass im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ein deutlich höherer Anteil von Absolventen der Sudbury-Schule den Weg in Bereiche wie Management, Wirtschaft und Finanzen, Computer und Mathematik, Bildungswesen, Ausbildung und Bibliothek, Kunst und Design sowie Unterhaltung und Medien eingeschlagen hat. Nur sehr wenige Absolventen gingen in Bereiche wie Büro oder Verwaltung, Produktion und Transportwesen.<sup>36</sup>

Dabei scheinen vier Eigenschaften der Sudbury-Absolventen wichtig für ihren Beruf zu sein. Zu den herausragenden Fähigkeiten von Sudbury-Absolventen gehört es offensichtlich, teamfähig zu sein. Sie zeichnen sich durch ein hohes Selbstvertrauen und viel Engagement aus und übernehmen Verantwortung.<sup>37</sup>

So scheint ein wichtiger Aspekt für die Berufswahl folgerichtig der Grad der erwarteten Eigenverantwortlichkeit zu sein. Nahezu die Hälfte der Absolventen (57) arbeitet in einem Berufsumfeld mit freier Zeiteinteilung, von denen die große Mehrheit (49) – und damit auffällig viele, Unternehmer oder Selbständige sind.<sup>38</sup>

Dabei gab der überwältigende Anteil von Absolventen, die als Unternehmer oder Manager arbeiten, an, diesen Weg eingeschlagen zu haben, um im täglichen Arbeitsleben ständig neue Herausforderungen zu haben, kreativ sein zu können und dadurch immer wieder einen neuen Anreiz zu finden.<sup>39</sup>

Über der Hälfte der Sudbury-Absolventen gelang es sogar, aus ihrer Neigung einen Beruf zu machen<sup>40</sup> und damit ein Ziel zu erreichen, das von vielen als Ideal betrachtet und häufig als Garant für den beruflichen Erfolg angesehen wird. Die große Mehrzahl der übrigen Absolventen gab an, ihrer Begabung gefolgt zu sein, ein weiterer großer Anteil gab an, mit ihrem Beruf anderen dienen zu wollen.<sup>41</sup>

Neben Teamwork und Gemeinschaftssinn<sup>42</sup> wurde folglich von vielen Absolventen die Freude daran, anderen helfen zu können<sup>43</sup>, als berufliche Motivation genannt.

Beeindruckend ist dabei die generelle Zufriedenheit, die Aussagen der Absolventen über deren beruflichen Werdegang ausstrahlen.

## **Bildung nach der Sudbury-Schule – lebenslanges Lernen**

Einleitend sei hier ein ehemaliger Sudbury-Schüler zitiert:

*Nachdem ich drei Jahre ohne Abschluss arbeitete und dabei parallel eine Shiatsu- Schule besuchte, um Chinesische Medizin zu lernen, und anschließend vier Jahre lang auf einer Chiropraktiker-Schule war, komme ich zu dem Schluss, dass die Sudbury Valley Schule die fortschrittlichste Bildungseinrichtung ist, die ich je besucht habe. Sie hat mir bei allem, was ich anstrebte, einen Spitzenplatz ermöglicht. So kann ich jedem, der ein Arzt, ein Wissenschaftler oder auch ein Buddhistischer Mönch werden will, nur sagen, er hat eine bessere Ausgangsposition, wenn er als Kind an einer Sudbury Valley Schule gespielt hat.<sup>44</sup>*

Dass 98 von 119 Absolventen, also 82 %, nach der Sudbury-Schule einen höheren Bildungsweg einschlagen<sup>45</sup>, spricht für sich.

Bemerkenswert sind darüber hinaus die Gründe, welche die Absolventen diesen Weg wählen lassen. So gab die große Mehrheit an, an die Universität gegangen zu sein, um ihr Wissen über die Welt zu vergrößern, um ein tieferes Verständnis zu erlangen, intellektuell stimuliert zu werden oder diese Herausforderung meistern zu wollen.<sup>46</sup>

Somit scheint diese Schulform ein Garant dafür zu sein, die natürliche Neugier zu erhalten, die Lust am Lernen zu fördern und damit ein lebenslanges Lernen zum selbstverständlichen Anliegen zu machen.

Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass mehrere der Absolventen aus einer gutsituierten beruflichen Situation heraus im Nachhinein aus intellektuellem Anreiz noch an die Universität gingen<sup>47</sup> oder studierten, um sich weitere berufliche Optionen zu eröffnen.<sup>48</sup>

Um an einer Universität aufgenommen zu werden, absolvierten die meisten Sudbury-Schüler externe Prüfungen<sup>49</sup>. Absolventen, welche nach der Berufsausbildung studierten, brauchten im Allgemeinen keine Prüfungen, um an Universitäten aufgenommen zu werden.

Die Umstellung auf das an den Universitäten verlangte formale Lernen und die Anpassung an die dortigen Bedingungen fiel vielen ehemaligen Sudbury-Schülern zu Beginn schwer. Allerdings scheint den Sudbury-Absolventen hier ihr großes Entwicklungspotenzial und Selbstvertrauen sehr zugute zu kommen, so dass die meisten Studenten sich gut anpassten und die Anzahl der Studienabbrecher sehr gering ist.<sup>50</sup>

Letztlich ist die überwältigende Mehrheit an studierenden Sudbury-Absolventen sicher, die richtige Entscheidung getroffen zu haben und betrachtet das Studium als wertvoll<sup>51</sup>. Ausschlaggebend für diese Einschätzung war, dass sie genossen, etwas Interessantes lernen zu können und ihre Interessen mit anderen teilen zu können.<sup>52</sup> Zwei Gründe, deren Wurzeln zweifelsohne in der Lernstruktur der Sudbury-Schule gelegt wurden.

## **Lebenssituation**

Erstaunliche Ergebnisse ergaben sich beim Betrachten der Interessen der Absolventen. So hat eine außergewöhnlich große Anzahl, nämlich 20 % der Absolventen, keinen Fernseher. Sudbury-Absolventen scheinen dagegen sehr belesen zu sein. Viele lesen Zeitungen und Zeitschriften, und ein großer Anteil liest nicht nur Romane sondern auch Sachbücher.<sup>53</sup>

Ungewöhnlich ist auch die Zufriedenheit der Absolventen mit dem, was sie erreicht haben. So sind 80 Absolventen völlig zufrieden mit ihrem Einkommen, elf sind zufrieden, neun wollen sich gerne verbessern und nur 13 sind unzufrieden (sechs haben diese Frage nicht beantwortet).<sup>54</sup>

Auch die Wertevermittlung scheint im Rahmen einer Sudbury-Schule ausgezeichnet zu funktionieren. So geben über 50 % der Absolventen an, dass Werte wie Gleichheit, Freiheit, Verantwortung, Respekt und Regeln sehr wichtig für sie sind. Weitere 50 % erachten persönliche Werte wie Integrität, Gerechtigkeit, Liebe und Wahrhaftigkeit als sehr wichtig und weitere 36 % bekennen sich zu religiösen Werten.<sup>55</sup>

Auch zum Aufbau von Beziehungen zu ihren Mitmenschen scheinen Sudbury-Absolventen gut gerüstet zu sein. So geben 59 Absolventen familiäre Beziehungen als sehr wichtig für sie an, 40 die Beziehung zu Freunden und eine erstaunlich große Anzahl von 22 Absolventen misst ihren Beziehungen in der Gemeinde große Bedeutung bei.<sup>56</sup> Daraus resultiert ein großes Engagement für das Gemeinwohl. So geben 33 Absolventen an, dass sie sich engagieren, um anderen zu helfen, 18 sind politisch aktiv und weitere acht engagieren sich im Gesundheitssystem.<sup>57</sup> Beeindruckende 64 % der Absolventen geben an, immer offen auf andere zuzugehen und weitere 26 % glauben, dass sie dies in den allermeisten Situationen tun.<sup>58</sup>

Generell ergibt sich ein Bild, das dafür spricht, dass diese Form der Schule ihre Schüler ausgezeichnet auf ihr Leben vorbereitet hat.

## Demokratiebildung in Israel

### Historische Entwicklung

Diese von der deutschen Stiftung *Erinnerung, Verantwortung und Zukunft* geförderte Studie<sup>59</sup> beschäftigt sich mit der beeindruckenden Fülle von Ansätzen zur demokratischen Erziehung in Israel im Allgemeinen und stellt dabei auch demokratische Schulen mit vergleichbarem Konzept vor. Wir zitieren hier in großer Breite auch den historischen Zusammenhang der u. A. zur Entwicklung demokratischer Schulen führte. Hierdurch wird ersichtlich, dass diese sich aus dem Bedürfnis entwickelte, demokratische Werte an die junge Generation und dabei v. a. auch an zu integrierende Einwanderer zu vermitteln, eine Aufgabe, die sich heutzutage auch vermehrt in unserer Gesellschaft stellt. Nicht verschweigen wollen wir, dass es sich dabei auch in Israel um nicht unumstrittene Projekte handelt, deren Erfolg ihnen jedoch zumindest im Nachhinein recht gab und die darüber hinaus die pädagogische Landschaft enorm bereichert haben.

Demokratiebildung, die in den USA „Civic Education“ heißt, hat die Aufgabe, die demokratische Handlungskompetenz von Bürgern eines Staates zu fördern und ihnen die Fähigkeit zur zivilgesellschaftlichen Einflussnahme zu vermitteln. Dabei gilt, dass die „Bildung verlässlicher demokratischer Loyalität und die Ablehnung von Gewalt, [...] langfristig angelegte Lernprozesse [erfordern], die Erfahrung, Handeln, Wissen und kritisches Urteilsvermögen miteinander verbinden.“ Die Darstellung aktueller Diskussionen, Ansätze und Modelle im Bereich der *Civic Education* in Israel ist Ziel dieser Studie. Dabei wurde deutlich, dass sich *Civic Education* in konfliktreichen Zeiten, die Israel in den vergangenen Jahren zur Genüge erleben musste, nicht immer einfach gestaltet. Andererseits bergen Konflikte stets auch ein kreatives Potenzial in sich, und es gibt wohl wenige Orte, in denen in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten ähnlich viel Forschung und viele praktische Experimente im Bereich der Demokratiebildung unternommen wurden wie in Israel. Hierbei spielt nicht nur die Institution „Schule“ eine wichtige Rolle.

Neben der Möglichkeit eines Überblicks soll die Leserschaft ermuntert werden, sich von israelischen „Best Practice“-Beispielen auch für die eigene Bildungsarbeit inspirieren zu lassen und gegebenenfalls Partnerschaften mit israelischen Institutionen einzugehen.<sup>60</sup>

Von Beginn an zeichnete sich das jüdische Schulwesen in Palästina durch seinen Pluralismus aus.<sup>61</sup>

Seit seiner Gründung war und ist Israel ein Einwanderungsland und verstand sich auch immer als solches. Entsprechend war ein wichtiger Auftrag des Bildungssystems, die heranwachsenden Individuen unabhängig von ihrer geographischen und kulturellen Herkunft in das soziale Leben des neu gegründeten demokratischen Staates zu integrieren.

Nachdem bereits 1949 die gesetzliche und kostenlose Schulpflicht für Kinder zwischen fünf und 14 Jahren eingeführt und durchgesetzt worden war, kam es 1953 zur Verabschiedung des „State



Education Law“, nach welchem den Parteien die Kontrolle der Schulen entzogen und ein offizielles israelisches Schulwesen eingerichtet wurde.<sup>62</sup>

Nach dem Grundsatz „Ein Lehrplan für ein Volk“ sollten an allen Schulen die gleichen Bücher und pädagogischen Methoden Anwendung finden. Auch verwaltungstechnisch, z. B. was die Finanzplanung anging, lag alle Autorität in den Händen des Ministeriums. Diese Schmelztiegel-Ambitionen sind in späteren Jahren auf scharfe Kritik gestoßen.<sup>63</sup>

Es wurde deutlich, dass das zentralistisch organisierte Bildungssystem nicht flexibel genug auf die spezifischen Anforderungen und Bedürfnisse der Schülerschaft eingehen konnte. Obwohl der Lehrplan prinzipiell reformpädagogische Methoden befürwortete und auch das didaktische Prinzip des selbstständigen Lernens bejahte, verhinderte die große Stofffülle, dass solche Konzepte auch zur Anwendung kommen konnten. Die fehlenden Freiräume bei der Unterrichtsgestaltung wirkten sich zunehmend demotivierend auf die Lehrer aus. Reagiert wurde auf die neue Problemlage mit einer Reihe vielfältiger Reformen, deren Umsetzung von interessanten Programmen und Projekten begleitet wurde. Im Rahmen der curricularen Vorgaben des Ministeriums und dessen Standards für die Evaluation des Unterrichts, erhielten Schulen weitgehende Autonomie bei der Gestaltung des Jahresstundenplanes und der Konkretisierung des Bildungsplanes. Diese Autonomie sollte den Schulen als Motor für die Weiterentwicklung eines eigenen Profils und die Verbesserung ihrer Arbeit dienen. Im Jahr 2000 waren bereits ein Drittel aller Grundschulen in den Prozess einer zunehmenden Autonomisierung eingebunden.<sup>64</sup>

## **Aufbau des Bildungssystems**

Generell sind israelische Schulen ähnlich gegliedert wie unsere. Im Anschluss an den Kindergarten folgt der sechsjährige Besuch einer Primärschule. In den unteren Klassen unterrichten Klassenlehrer mehrere Fächer, um auf diese Weise als feste Bezugsperson einen engen Kontakt zu den Schülern herstellen zu können. Ab der vierten Klasse erfolgt die Verteilung des Unterrichts auf einzelne Fachlehrer. In der Primärschule sind alle Fächer für Schüler obligatorisch. Es besteht keine Wahlfreiheit.<sup>65</sup>

## **Demokratiebildung in Israel**

Das *State Education Law* von 1953 formuliert noch als Ziel der staatlichen Erziehung einen Unterricht, welcher auf den „kulturellen Werten Israels“, den „Errungenschaften der Wissenschaft“, der „Liebe zum Vaterland und Treue zum Staat und Volk Israel“ basiere. Die jungen Menschen sollten zu „Pionieren“ erzogen werden. Ziel war die Schaffung einer neuen Gesellschaft, welche auf Freiheit, Gleichberechtigung, Toleranz, gegenseitiger Hilfe und Menschenliebe basiere. Mitte der 1980er Jahre führte eine Reihe von Ereignissen zu einem grundsätzlichen Umdenken innerhalb des israelischen Erziehungswesens. Hierzu gehört insbesondere das Attentat des jüdischen Rechtsextremisten Yona Avrushmi 1983, der anlässlich einer Demonstration der Friedensorganisation *Shalom Achshav* (Frieden Jetzt) eine Handgranate in die Menge warf und Emil Grünzweig, einen der führenden Aktivist der Friedensbewegung, tötete. Der Vorfall löste eine heftige innenpolitische Kontroverse aus, in der besonders das Recht auf freie Meinungsäußerung eine Rolle spielte.<sup>66</sup>

1985 wurde daraufhin die Abteilung für „Demokratie und friedliche Co-Existenz“ im Erziehungsministerium gegründet. Die Jahre 1986 und 1987 wurden explizit der Erziehung zur Demokratie gewidmet.<sup>67</sup>

Auch Mitte der 1990er Jahre zog das Thema „Bildung zur Demokratie“ wieder das Augenmerk von Politikern und Lehrkräften auf sich. 1991 gab der nationalreligiöse Erziehungsminister Zevulun Hammer eine Studie in Auftrag, welche Empfehlungen zur Qualität der jüdischen bzw. religiös relevanten Unterrichtsfächer in den Staatlich-Allgemeinen Schulen erarbeiten sollte. Besonders interessant an dieser Studie sind die Vorschläge der Kommission: Damit jüdische Inhalte für die Identitätsfindung der Jugendlichen wieder relevant werden könnten, müsse sich der Unterricht zukünftig auf die freiheitlichen, pluralistischen und toleranten Elemente des Judentums, welche in vielerlei Hinsicht die Stützen des demokratischen Lebens in Israel darstellten, konzentrieren. Sinnvoll wäre deshalb der Einsatz sowohl interdisziplinärer als auch dialogisch-kritischer Methoden im Unterricht.<sup>68</sup>

Eine weitere wichtige Studie, die „Kremnitzer-Studie“ (1996), mit dem Titel: „On Being a Citizen“ wurde durch Minister Amnon Rubinstein von der säkularistischen Meretz Partei in Auftrag gegeben. Ein Hauptproblem des Bildungswesens sah Kremnitzer im fehlenden Demokratiebewusstsein der Schüler. Zwar würden die heutigen Schüler Demokratie als Herrschaftsform akzeptieren und befürworten, allerdings könne von einer Verinnerlichung demokratischer Werte und Normen kaum die Rede sein. Der Mangel an politischer Bildung führe dazu, dass viele Schüler nicht in der Lage seien, die bestehenden Konflikte und innerisraelischen Spannungen in größere Sinnkontexte einzubinden und sich die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich und erklärbar zu machen. Abschließend betonte die Kremnitzer-Kommission schließlich, dass sich Demokratiebildung nicht auf reine Wissensvermittlung beschränken dürfe. Die Schule müsse stattdessen größere Anstrengungen unternehmen, die Jugendlichen zur Partizipation an demokratischen Prozessen zu motivieren und ihnen die hierfür nötigen Kompetenzen vermitteln. Auch die Vorschläge der Kremnitzer-Kommission sind nach ihrer Veröffentlichung auf breite Zustimmung gestoßen, insbesondere da das Thema „Demokratiebildung“ mit der Ermordung des israelischen Ministerpräsidenten Yitzchak Rabin im selben Jahr in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses geraten war.<sup>69</sup>

Die Empfehlungen der Kremnitzer-Kommission sowie die öffentliche Diskussion nach der Ermordung Rabins bewegten die Regierung zu einer stärkeren Einbindung von NGOs (*non-governmental organization, nichtstaatliche Organisation*) in den Bereich der Demokratieerziehung. 1996 bewilligte die Regierung hierfür ein jährliches Sonderbudget in Höhe von 50 Millionen Shekel (*umgerechnet ca. 9 900 000 Euro*). Mit einem neuen Programm namens „Schools Experiencing Democracy“ erhoffte man sich, die Lücken des Bildungssystems schließen zu können. Obwohl viele NGOs ihre Aktivitäten im Laufe der Zeit wegen mangelnder finanzieller Unterstützung wieder einstellen mussten, existiert in Israel heute eine Vielzahl von Projekten, Bildungsprogrammen, Experimentierschulen und Initiativen, die weltweit Beachtung findet. Eine ganz eigene Kategorie bildet das *Institute for Democratic Education (IDE)*, welches sich konkret für die demokratischen Grundrechte der Schüler engagiert und durch die Reformierung der Institution „Schule“ das Demokratie- und Pluralismusverständnis der Schüler positiv prägen möchte.<sup>70</sup>

## Grundsätze der demokratischen Bildung

Unerwähnt blieben bisher die 26 Demokratischen Schulen, welche seit Ende der 1980er Jahre trotz ihrer geringen Anzahl zunehmend an Bedeutung gewinnen und Auswirkungen auf das staatliche Schulsystem haben. Inspiriert durch reformpädagogische Ansätze des vorigen Jahrhunderts, genannt seien nur Pädagogen wie John Dewey, Janusz Korczak oder A. S. Neills *Summerhill Internatsschule* in Leiston/England, sowie durch die Alternativschulbewegung der 1970er Jahre, versuchen diese Schulen, den mit der Demokratie verbundenen Wertekanon auch im Schulalltag zu verwirklichen. Betreut und unterstützt werden diese Schulen vom bereits 1987 gegründeten *IDE*. Mit der Errichtung des *IDE* verfolgte deren Mitbegründer und Direktor, Yaacov Hecht, daher das Ziel, Demokratischen Schulen speziell während der Aufbauphase die entsprechende Expertise zur Verfügung zu stellen und ihnen bei der Entwicklung einer tragfähigen inhaltlichen Ausrichtung behilflich zu sein. Yaacov Hecht beschreibt die Voraussetzung demokratischen Lernens an der Schule folgendermaßen:

- a) Die Verwaltung der Schule folgt transparenten und demokratischen Prinzipien, an denen sich sowohl die Lehrer, Eltern als auch die Schüler beteiligen können.  
-> Schule als Demokratie
- b) Schüler dürfen generationsübergreifend selbst entscheiden, was sie lernen, mit wem sie lernen und wie sie lernen. -> Pluralistische Lernformen
- c) Menschenrechte und -würde der Schüler werden geachtet.<sup>71</sup>

Beim Betrachten dieser Punkte wird deutlich, dass Demokratie hier nicht ausschließlich als Regierungssystem oder Schulordnung, sondern vielmehr als grundsätzliche Einstellung zum menschlichen Umgang miteinander verstanden wird.<sup>72</sup>

## Hadera Democratic School

Um sich dennoch eine Vorstellung von der Umsetzung dieser Grundsätze machen zu können, sollen diese anhand der *Hadera Democratic School* illustriert werden. In Hadera, einer kleinen Küstenstadt zwischen Netanya und Haifa, befindet sich die erste und mit ca. 370 Schülern bis heute größte Demokratische Schule Israels. Gegründet 1987, wurde sie zu Beginn ihres Bestehens vom Bildungsministerium sehr kritisch beäugt. Nachdem mehrere Schließungsversuche gescheitert waren, gewann die Schule 1994 den Bildungspreis des israelischen Präsidenten, – die prestigeträchtigste Auszeichnung Israels im Bildungsbereich.

Demokratische Schulen werden nach demokratischen Prinzipien geführt und entsprechend teilt sich auch in der *Hadera Democratic School* die Gewalt in drei Teile - die Legislative, die Exekutive und die Judikative. Als Legislative fungiert das wöchentlich tagende Schulparlament. Hier werden alle Belange der Schule thematisiert und diskutiert. Die Befugnisse des Schulparlaments umfassen selbst die Einstellung und Entlassung von Lehrkräften und die Verwaltung der Finanzen. Für die Realisierung der Parlamentsentscheidungen werden dann als Exekutive zeitlich begrenzte Ausschüsse bzw. Komitees gebildet, die die nötigen Schritte einleiten, Arbeiten koordinieren und überwachen. In Hadera gehören zur Exekutive auch die zu Beginn jeden Jahres gewählten Komitees, diese sind:

- a) Das Finanzkomitee: erstellt einen Jahresfinanzplan, der anschließend vom Parlament ratifiziert wird.
- b) Das Schüleraufnahmekomitee: kümmert sich um die Auswahl und Aufnahme neuer Schüler in die Schule.
- c) Das Lehrerkomitee: formuliert Aufgaben des Lehrpersonals und diskutiert Neuanstellungen bzw. Entlassungen.
- d) Das Veranstaltungskomitee: organisiert schulinterne Veranstaltungen, u. a. Festlichkeiten wie den „Tag des Regens“, der jeden Herbst in der Schule gefeiert wird.
- e) Das Ausflugskomitee: trägt Verantwortung für die Organisation und Durchführung von Exkursionen.
- f) Das Baukomitee: beschäftigt sich mit der Instandhaltung und dem Neubau der Schule. Bei Streitigkeiten oder Konflikten haben sowohl Lehrer als auch Schüler die Möglichkeit, ein Schulgericht anzurufen. Im Gegensatz zu den repräsentativen Formen der Partizipation, wie sie in herkömmlichen staatlichen Schulen in Form von Klassen-sprechern oder Schülervertretungen realisiert werden, prägt die basisdemokratische Partizipationsform das gesamte Schulklima.<sup>73</sup>

Anders als in staatlichen Schulen haben die Schüler in der *Hadera Democratic School* zu Beginn des Schuljahres die Möglichkeit, sich für jede Stunde aus zahlreichen Angeboten einen individuellen Stundenplan zusammenzustellen. Die Freiwilligkeit zur Teilnahme am Unterricht soll die natürliche Lust am Lernen fördern und leistungssteigernd wirken. Falls ein bestimmtes Thema nicht angeboten wird, können sich interessierte Schüler zusammentun und gemeinsam ein neues Unterrichtsfach „gründen“. In Absprache mit dem Parlament besteht dann auch die Möglichkeit, einen entsprechenden Lehrer einzustellen. Zu Beginn des Kurses legen die Lehrer eigene Regeln für ihren Unterricht fest, sei es eine regelmäßige Anwesenheitspflicht oder die Hausaufgabenpflicht. Neben dem stundenweisen Fachunterricht haben sich in Hadera auch andere Unterrichtsformen etabliert. Besonders populär sind die sogenannten „Lernzentren“, die sich einem bestimmten Thema widmen, sei es der Musik, der Kunst oder dem Spracherwerb. Auch die Schulküche und die Bibliothek dienen als Lernzentrum. Auch Workshops, die je nach Bedürfnis nur wenige Stunden oder aber mehrere Tage (bzw. Nächte) und Wochen dauern können, sind beliebt.<sup>74</sup>

Um die mentale Situation wie auch die Lernerfolge der Kinder nachvollziehen zu können, wählt sich jedes Kind zu Beginn des Jahres einen persönlichen Mentor, mit dem es sich regelmäßig trifft. Der Mentor erkundigt sich nach dem Wohl des Schülers, unterstützt ihn bei persönlichen Anliegen und entwickelt mit ihm langfristige Lernziele. Hecht betont, dass solche Lernziele nicht unbedingt an Wissensthemen angelehnt sein müssen. Manche Dinge lerne man nicht im Unterricht, sondern im gemeinsamen oder freien Spiel, durch Gespräche im Café oder die Beobachtung der Umwelt. Die Freiheit zu Wählen ermögliche es den Jugendlichen, soziale Kompetenzen zu entwickeln und die eigenen Stärken und Schwächen realistisch einschätzen zu können. Ein gesundes Selbstbewusstsein, die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und selbstgestellte Aufgaben zielgerecht zu realisieren, helfe den Jugendlichen, auch nach Abschluss der Schule das eigene Leben erfolgreich zu meistern.<sup>75</sup>

Zusammengefasst erscheinen das *IDE* und die von ihm entwickelten Konzepte als faszinierende und innovative Experimentierweise demokratischer Pädagogik. Trotz ihrer Radikalität korrespondieren die Anliegen und Methoden des *IDE* ganz offensichtlich mit den Zielvorstellungen des *BLK*-Programms „Demokratie leben und lernen“. (*BLK: Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*

und Forschungs-förderung, hat ihre Tätigkeit zum 31. Dezember 2007 beendet. Die Aufgaben in den Bereichen Wissenschafts- und Forschungsförderung wurden ab 1. Januar 2008 von der *Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz GWK* übernommen.)

Vielleicht könnte ein deutsch-israelisches Forschungsinstitut für Demokratische Erziehung von den Erfahrungen in beiden Ländern profitieren, entsprechende Forschungsabsichten unterstützen und einen kritisch-konstruktiven Blick auf künftige israelische und deutsche, vielleicht sogar internationale Projekte werfen.<sup>76</sup>

Trotz der in der Studie besprochenen Unterschiede und Probleme plädiert der Autor dieser Studie ganz ausdrücklich für eine verstärkte Kooperation deutscher und israelischer Institutionen. Für die deutsche Bildungslandschaft wird hierbei insbesondere interessant sein, dass auf institutioneller Ebene in Israel weit mehr experimentiert wurde, als dies in Deutschland der Fall war. Während in Deutschland intensiv über eine Ausdifferenzierung des Erziehungssystems diskutiert wird, hat Israel durch die schon früh geförderte Schulautonomie viel Erfahrung mit einem durch und durch pluralen Schulwesen gesammelt. Die Studie zeigt, wie das israelische Bildungssystem ganz offensichtlich vom Zulassen dieses Pluralismus profitiert hat.<sup>77</sup>

## **Zusammenfassung und Empfehlung**

Der Hannam-Report zeigt eindeutig, dass eine partizipativ angelegte Schulkultur zum Nutzen aller Beteiligten ist – sowohl für Lehrer als auch für Schüler –, und zwar in persönlicher, sozialer und akademischer Hinsicht sowie unabhängig von Begabung und sozialer Herkunft. Offensichtlich scheint die demokratische Kultur dieser Schulen das Lernen umfassend zu unterstützen.

Die Untersuchung von Günther Dohmen befasst sich mit dem in Deutschland immer mehr beachteten informellen Lernen. Dohmen stellt heraus, dass das informelle Lernen einen wesentlichen Beitrag zur Überwindung der Bildungskluft und zur Stärkung einer demokratischen Kultur leisten kann. Sudbury-Schulen kombinieren beide Aspekte. Sie beteiligen die Schüler umfassend an allen Entscheidungen, welche den Schulalltag betreffen und sie ermöglichen und fördern das informelle Lernen, indem sie keinerlei curriculare Vorgaben machen. Das Lernen findet überwiegend informell statt, wenngleich formale Unterrichtskurse ein jederzeit offenes Angebot bleiben.

Der an der Circle School durchgeführte unabhängige Leistungstest vermittelt einen ersten Eindruck über das Potential, welches in dem Ansatz einer am Sudbury-Modell orientierten Schule steckt.

Ein Autor dieser Expertise hatte Gelegenheit, mit einer Reihe von Schülern und Absolventen verschiedener Sudbury-Schulen Interviews zu führen und diese per Video zu dokumentieren<sup>78</sup>. Der persönliche Eindruck, den er während der Gespräche mit diesen jungen Menschen gewonnen hat, deckt sich mit den Ergebnissen der Studien, die hier zitiert wurden. Die Schüler verfügen über ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein, sie sind offen, tolerant und kommunikativ, sie wirken fokussiert, engagiert und in einem umfassenden Sinne gebildet. Die Autoren dieser Expertise empfehlen deshalb, die beantragte Sudbury-Schule als wichtigen Schritt im Fortschreiten der Pädagogik zu betrachten und ihr gemäß ihrem Konzept Freiheit in demokratischer Verantwortung zuzubilligen.

# Anmerkungen

<sup>1</sup> Derry Hannam hat 21 Jahre lang an britischen Gesamtschulen unterrichtet, zuletzt als Direktor der Anthony Gell Community School in Wirksworth, Derbyshire. Als OFSTED-(Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)-Schulinspektor hat er an siebzig Inspektionen britischer Schulen teilgenommen. Hannam war Berater des Europarates, mehrerer britischer Ministerien sowie vieler Nichtregierungsorganisationen.

<sup>2</sup> Derry Hannam: A Pilot Study to Evaluate the Impact of the Student Participation Aspects of the Citizenship Order on Standards of Education in Secondary Schools, <http://www.csv.org.uk/csv/hannamreport.pdf> (Stand: 03.05.2006)

<sup>3</sup> Hannam S. 7 u. 10

<sup>4</sup> Hannam S. 7

<sup>5</sup> Gemeint ist das Altersspektrum an britischen Secondary Schools, d. h. die Spanne zwischen elf und 16 Jahren.

<sup>6</sup> Hannam S. 29 ff.

<sup>7</sup> Übertroffen wurde die von Hannam vorsichtig formulierte Erwartung, dass „an improvement in attainment would be found across the full range of GCSE results though not necessarily mainly at the higher grades.“ Die Studie hat gezeigt, dass an den partizipativ organisierten Schulen auch die ohnehin leistungsstarken Schüler ihre Leistung noch steigern konnten.

<sup>8</sup> In der Originalstudie wurden die Daten getrennt nach Geschlechtern analysiert. Es wurden keine signifikanten Differenzen festgestellt.

<sup>9</sup> Vita gesellschaftlichen Engagements, Deutsches Kinderhilfswerk e. V., [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_21818\\_21819\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_21818_21819_2.pdf)

<sup>10</sup> Vita, S. 5

<sup>11</sup> Vita, S. 37

<sup>12</sup> Vita, S. 38

<sup>13</sup> Vita, S. 40

<sup>14</sup> Vita, S. 41

<sup>15</sup> Günther Dohmen ist wissenschaftlicher Berater des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Europarates, der EU, der OECD, und weiteren europäischen Organisationen. Dohmen ist auch Gründungsdirektor des deutschen Instituts für Fernstudien und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und mittlerweile emeritierter Professor am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen.

<sup>16</sup> Günther Dohmen: Das informelle Lernen - Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, [http://www.bmbf.de/pub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf) (Stand: 03.05.2006)

<sup>17</sup> Als Beleg führt Dohmen an dieser Stelle in einer Fußnote neun verschiedene Studien auf.

<sup>18</sup> Dohmen S. 2

<sup>19</sup> Dohmen S. 3

<sup>20</sup> Dohmen S. 3

<sup>21</sup> Dohmen S. 3

<sup>22</sup> Dohmen S. 7

<sup>23</sup> Dohmen S. 8/9

<sup>24</sup> Dohmen S. 131

<sup>25</sup> Dohmen S. 131

<sup>26</sup> Dohmen S. 131

<sup>27</sup> Dohmen S.

<sup>28</sup> Dohmen S. 131

<sup>29</sup> Dohmen S. 128

<sup>30</sup> Dohmen S. 128

<sup>31</sup> Dohmen S. 128/129

<sup>32</sup> Dohmen S. 129

<sup>33</sup> Die Circle School hatte den Bericht zusammen mit den Testergebnissen auf ihrer Webseite veröffentlicht. Inzwischen wird er dort nicht mehr vorgehalten. Der Bericht ist allerdings in das pädagogische Konzept der Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg eingeflossen: <http://www.sudbury.de/dokumente/?ini=3> (Stand: 03.05.2006)

<sup>34</sup> The Circle School, 210 Oakleigh Ave, Harrisburg PA 17111, USA, <http://www.circleschool.org>

<sup>35</sup> The Pursuit of Happiness, The Lives of Sudbury Valley Alumni, D. Greenberg, et al., 2005, The Sudbury Valley School Press, S.16

<sup>36</sup> The Pursuit of Happiness S. 32

<sup>37</sup> The Pursuit of Happiness S. 52

<sup>38</sup> The Pursuit of Happiness S. 47

<sup>39</sup> The Pursuit of Happiness S. 87

<sup>40</sup> The Pursuit of Happiness S. 63

<sup>41</sup> The Pursuit of Happiness S. 74

<sup>42</sup> The Pursuit of Happiness S. 99

<sup>43</sup> The Pursuit of Happiness S.95

<sup>44</sup> The Pursuit of Happiness S. 107

<sup>45</sup> The Pursuit of Happiness S. 109

<sup>46</sup> The Pursuit of Happiness S. 114

<sup>47</sup> The Pursuit of Happiness S. 115

<sup>48</sup> The Pursuit of Happiness S.116

<sup>49</sup> The Pursuit of Happiness S. 120

<sup>50</sup> The Pursuit of Happiness S. 122-128

<sup>51</sup> The Pursuit of Happiness S. 137

<sup>52</sup> The Pursuit of Happiness S. 140

<sup>53</sup> The Pursuit of Happiness S. 173-175

<sup>54</sup> The Pursuit of Happiness S. 189

<sup>55</sup> The Pursuit of Happiness S. 198

<sup>56</sup> The Pursuit of Happiness S. 219

<sup>57</sup> The Pursuit of Happiness S. 224

<sup>58</sup> The Pursuit of Happiness S. 242

<sup>59</sup> Demokratiebildung in Israel, Geschichte und aktuelle Ansätze, Uriel Kashi, Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft, [http://www.stiftung-evz.de/w/files/pdfs/israel\\_080912.pdf](http://www.stiftung-evz.de/w/files/pdfs/israel_080912.pdf)

<sup>60</sup> Demokratiebildung, S. 9-10

<sup>61</sup> Demokratiebildung, S. 12

<sup>62</sup> Demokratiebildung, S. 13

<sup>63</sup> Demokratiebildung, S. 14

<sup>64</sup> Demokratiebildung, S. 15-16

<sup>65</sup> Demokratiebildung, S. 20

<sup>66</sup> Demokratiebildung, S. 24

<sup>67</sup> Demokratiebildung, S. 25

<sup>68</sup> Demokratiebildung, S. 25-26

<sup>69</sup> Demokratiebildung, S. 28

<sup>70</sup> Demokratiebildung, S. 31

<sup>71</sup> Demokratiebildung, S. 32-33

<sup>72</sup> Demokratiebildung, S. 34

<sup>73</sup> Demokratiebildung, S. 34-35

<sup>74</sup> Demokratiebildung, S. 35-36

<sup>75</sup> Demokratiebildung, S. 38

<sup>76</sup> Demokratiebildung, S. 45-46

<sup>77</sup> Demokratiebildung, S. 92

<sup>78</sup> Henning Graner, Martin Wilke: Sudbury-Schulen. Interviews mit Schülern, Mitarbeitern, Eltern und Absolventen, Tologo Verlag, Leipzig