

# **Demokratische Bildung in der Diskussion**

**Am Beispiel des Sudbury-Schul-Konzeptes**

**Magisterarbeit**

im Studienbereich Erziehungswissenschaften  
an der  
Fernuniversität in Hagen

**Rut Kittel**

(Matrikelnummer: 5732743)

Bearbeitungszeitraum: 23.2.2006 bis 23.6.2006

Stuttgart, 6. 2006

*Nichts ist stärker als eine Idee,  
deren Zeit gekommen ist.*

*Victor Hugo*

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Demokratische Bildung, wie sie an Sudbury-Schulen praktiziert wird ....</b>	<b>3</b>
2.1	<i>Demokratie</i> – Versuch einer Annäherung .....	3
2.2	Die Säulen der demokratischen Bildung .....	4
2.3	Wie demokratisch sind Sudbury-Schulen ? .....	7
2.4	„Schola semper reformanda“ .....	10
2.5	Die Grundfesten des Lernens.....	12
2.5.1	Informelles und formales Lernen.....	16
2.6	Diskrepanzen zwischen Regelschule und Alternativschule und der in Sudbury-Schulen praktizierten demokratischen Idee .....	17
2.7	Demokratische Bildung basiert nicht auf neuen Ideen. Das demokratische Erbe der Reformpädagogik.....	21
<b>3</b>	<b>Was liegt dieser Bildungsform zugrunde und welche Anliegen hat sie? .....</b>	<b>26</b>
3.1	Menschenbild und eine andere Sicht auf das Lernen .....	26
3.2	Die Furcht vor der Freiheit. Vorbehalte und Chancen im Zusammenhang mit demokratischer Freiheit.....	29
3.3	Demokratische Bildung und Leistung .....	34
3.4	Demokratische Bildung und Verplanungs- bzw. Pädagogisierungstendenzen in der Gesellschaft.....	37
3.5	Demokratische Bildung und Überlegungen zu Gehorsam und Ungehorsam bzw. Konformität .....	39
3.6	Demokratisches Lernen und Umgang mit Konflikten Konflikterfahrungen in der Sozialisation .....	43
<b>4</b>	<b>Forderungen an die schulische (Aus-)Bildung.....</b>	<b>48</b>
4.1	Was erwartet unsere Kinder in 20 Jahren? .....	48
4.2	Kompatibilität des Konzeptes mit Forderungen an Zukunftsfähigkeit.....	52
4.3	Was ist aus <i>solchen</i> Schülern geworden .....	57
<b>5</b>	<b>Grenzen dieser Bildungsform.....</b>	<b>60</b>
5.1	Schwierigkeiten mit demokratischen Prozessen.....	60
5.1.1	demokratische Schulen & Deutschland: eine schwierige Beziehung.....	64
5.2	Ergebnisse so genannter demokratischer Schulen.....	66
5.3	Grenzen demokratischer Bildung.....	71
<b>6</b>	<b>Konklusion.....</b>	<b>75</b>
	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis .....</b>	<b>80</b>



# 1 Einleitung

Seit langer Zeit beschäftigt sich die Gesellschaft mit der Erziehung ihrer Kinder. Welche Erziehung ist die Richtige? Was soll mit Erziehung eigentlich erreicht werden? Was braucht die Gesellschaft? Was braucht der Einzelne? Wer darf eine Thementauswahl des Lernens überhaupt festlegen bzw. wer entscheidet das und wie? Kann es einen allgemein gültigen *Kanon* des Lernens überhaupt geben? Wie müssen wir unsere Kinder vorbereiten, damit sie den Anforderungen des erwachsenen Lebens standhalten können bzw. erfolgreich sein können? Was heißt eigentlich Erfolg in diesem Zusammenhang? Und inwieweit dürfen wir die Gegenwart, das Glück des Kindes an jedem einzelnen Tag, für die Vorbereitung auf eine ungewisse Zukunft opfern? (vgl. Korczak, 1967, S. 40).

Dabei können wir uns nicht einmal sicher sein, ob unsere Anschauungen die *Richtigen* sind und sich als zukunftsfähig erweisen. Vor diesem Hintergrund fragt Oelkers nicht nur: „*Müssen* wir erziehen?, sondern: *Können* wir erziehen?“ (1990, S. 6, Herv. v. Verf.). Könnte Bildung und Erziehung ohne einen für alle gültigen übergeordneten Plan, ohne offenes oder verstecktes Curriculum, ohne Motivation oder Anleitung durch professionelle Erwachsene usw. möglich sein bzw. welche Ergebnisse kann eine solche Bildungsform bringen und für wen?

Kann selbstbestimmte Bildung in Anbetracht der Tatsache, dass Menschen, Umwelt und Kultur immer aufeinander einwirken, überhaupt realistisch sein? Kann es also so etwas wie Selbstbestimmung in der Bildung überhaupt geben oder schließen sich Selbstbestimmung und Beeinflussung in irgendeiner Weise aus?

In diesem Sinne will ich mich in dieser Magisterarbeit mit der Idee der demokratischen Bildung, wie sie an Sudbury-Schulen praktiziert wird, befassen. Sudbury-Schulen orientieren sich am Vorbild der Sudbury-Valley-Schule, die 1968 in Massachusetts in den USA von einer Gruppe Eltern gegründet wurde.

Wenn ich im Folgenden von demokratischer Bildung spreche, beziehe ich mich vornehmlich auf die Art der demokratischen Bildung, wie sie im Sudbury-Konzept verstanden ist. Einige Beispiele, die ich näher kennzeichnen werde, beziehen sich auf andere demokratische Schulen.

Demokratische Bildungsvertreter haben grundsätzlich den Anspruch ein Bildungskonzept zu verwirklichen, dass mit der demokratischen Gesellschaftsform direkt kompatibel ist. Ihrer Meinung nach kann und darf das demnach nur ein demokratisch strukturiertes Bildungskonzept sein (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 7ff.). Die Gründe dafür sollen im folgenden Text herausgearbeitet werden.

Dabei geht es zuerst einmal darum, zu beschreiben, wie sich die so genannte demokratische Bildung nach dem Sudbury-Konzept selbst versteht. Warum nennt sie sich demokratisch, wie unterscheidet sie sich von traditioneller Erziehung und welche Sicht auf das Lernen spiegelt sie wieder?

Auf welchen Grundlagen baut diese Bildungsform auf und welche Möglichkeiten im Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Fragen unserer Zeit, wie beispielsweise Chancengleichheit unter Schülern<sup>1</sup>, lebenslanges Lernen und Flexibilität bezüglich späterer Berufstätigkeit, Leistungsgesellschaft, Konfliktfähigkeit und. Umgang mit der eigenen Freiheit könnte sie bieten?

Kann eine solche Bildungsform mit den Anforderungen der Zukunft überhaupt kompatibel sein? Können wir darüber überhaupt eine Aussage wagen?

Da es seit vielen Jahren Schulen gibt, die nach einem solchen oder ähnlichen Konzept funktionieren, soll betrachtet werden, was aus Abgängern solcher Schulen geworden ist, auch im Hinblick auf mögliche Diskrepanzen zwischen Wünschen und Vorstellungen der Schulgründer und dem Ergebnis.

Zum Abschluss der Arbeit möchte ich mich damit beschäftigen, welche Grenzen diese Bildungsform aufwirft. Demokratische Prozesse und die postulierte Selbstbestimmung sollen kritisch betrachtet werden. Wer kann dort was lernen und wäre diese Bildungsform für Schüler aller Bildungsschichten denkbar?

Das Konzept der demokratischen Bildung steht ganz im Gegensatz zur traditionellen, eher autokratisch gehaltenen Herangehensweise der Regelschulen. Auf diese Unterschiede werde ich im Text immer wieder eingehen und Folgen des einen oder anderen Tuns herauszuarbeiten versuchen.

Ich möchte darauf hinweisen, dass ich in meiner eigenen Sichtweise auf Bildung zwar subjektiv voreingenommen, trotzdem aber um größtmögliche Objektivität bemüht bin.

Eine Idee sollte weder anerkannt, noch abgelehnt werden, weil sie anders ist. Sie sollte daraufhin geprüft werden, ob sie den bisher gemachten Erfahrungen und existenten Theorien in einer Weise standhält, die als nachvollziehbar angesehen werden kann.

Damit möchte ich mich in dieser Arbeit beschäftigen.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Einfachheit und besseren Verständlichkeit verzichte ich im Text auf die weibliche Schreibweise –Innen. Der Text bezieht sich jedoch gleichen Teils auf Frauen wie Männer, Mädchen und Jungen.

## 2 Demokratische Bildung, wie sie an Sudbury-Schulen praktiziert wird

### 2.1 Demokratie – Versuch einer Annäherung

Der Begriff Demokratie kommt aus dem Griechischen und bedeutet „die Herrschaft des Volkes“ (vgl. dtv-Brockhaus, 1988). Mit Herrschaft ist gemeint, über Handlungsweisen und Verhaltensformen anderer zu bestimmen. Demokratie als Herrschaft des Volkes (Demos: Volk; kratein: herrschen) heißt also soviel wie: diejenigen, die beherrscht werden, haben gleichzeitig die Herrschaft inne. Mehrheiten treffen mit Hilfe von Abstimmungen Entscheidungen, die für alle gelten, auch für unterlegene Minderheiten. Einmal verabschiedete Regeln und Gesetze bleiben solange in Kraft bis ein neuer Beschluss diesbezüglich vorliegt. Mittel für die demokratische Entscheidungsfindung sind Diskussionen, in denen im Idealfall Pro und Contra vorliegender Vorschläge debattiert und gegeneinander abgewägt werden. Demokratie bedeutet nicht nur parlamentarisch-repräsentative Demokratie, in der die Entscheidungsträger wie Abgeordnete und Minister unabhängig von dem, was deren Wähler wollen selbstständig entscheiden können. Sie kann sich auch in direkter Demokratie manifestieren, in der jeder Betroffene direkt mitentscheidet (vgl. dtv-Brockhaus, 1988).

Die entscheidende Frage in Demokratien ist: wer gehört zum *Demos*? Nie waren alle Personen eines Staates gleichberechtigt an der Herrschaft beteiligt. In unseren staatlichen Demokratien gehören zum Beispiel Personen unter 18 Jahren nicht dazu, in den so genannten demokratischen Schulen ist jede Person jeden Alters Teil des *Volkes* und darf somit über die Belange der Gemeinschaft mitentscheiden.

Der demokratische Charakter einer Teilgesellschaft – wie zum Beispiel einer Schule – wird nach dem Sudbury-Konzept unter anderem Konzepten wie zum Beispiel Summerhill, ist daran festgemacht, ob alle Mitglieder einer Gruppe an den Interessen derselben teilhaben bzw. darüber mitentscheiden dürfen (nicht müssen!) In Mehrheitsabstimmungen unter besonderer Berücksichtigung der Minderheiten: „Demokratie basiert auf allgemeinem Wahlrecht, nicht auf allgemeiner Teilnahme. Entscheidend ist, dass jeder Mensch Zugang zur vollen Teilhabe an der Entscheidungsfindung hat.“ Ob er diese Möglichkeit nützt oder nicht ist seine Sache (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 140f., Herv. v. Verf.).

Es geht also einerseits um eine demokratisch verstandene Organisationsform des täglichen Lebens an der Schule, bei der jeder dort Anwesende ein gleichberechtigtes

Mitspracherecht, die meisten Belange die Schule betreffend, hat. Andererseits geht es um die Verbindung von Partizipation mit persönlichen Freiheiten und Rechten, wie sie in der Satzung, die jede demokratische Schule hat, jedem Schulmitglied garantiert werden (vgl. Fuchs, 2006). Nur in dieser Verbindung wird Demokratie dem Sudbury-Konzept gemäß auch Erfolg haben (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 139ff). Der Respekt vor persönlichen Freiheiten und Rechten beinhaltet eine ganz bestimmte Haltung dem Lernen jedes Einzelnen gegenüber: nämlich, dass jeder – unabhängig von persönlichen Merkmalen oder Alter – jederzeit, selbstständig und selbstverantwortlich seinen Bildungsweg entscheiden kann und dürfen soll (vgl. ebd., S. 139ff., Gray, 2006).

## 2.2 Die Säulen der demokratischen Bildung

*Demokratie* meint hier also zweierlei: partizipative Mitbestimmung verbunden mit individuellen Rechten. Konkret bedeutet das: jeder Einzelne jeden Alters soll individuell entscheiden können was, wie, wann, wo und mit wem er lernt, und ist gleichberechtigt an den Entscheidungen beteiligt, wie die Institution geführt wird und ob Regeln und Sanktionen nötig sind, und gegebenenfalls welche (vgl. Sudbury Valley School Press, 2005, Gribble<sup>2</sup>, 2006/2). Diese Grundsätze sowie die Grundrechte jedes Einzelnen (Bill of rights) sind in der Satzung aller so genannten demokratischen Schulen verankert und sind nicht veränderbar (vgl. ebd., Fuchs, 2005). Die Satzung hat hier ähnliche Funktion, wie im demokratischen Staat die Verfassung.

Bei der Sudbury-Valley-Schule, auf die ich mich im Text immer wieder beziehe, handelt es sich um eine Tagesschule. Sie befindet sich in Framingham im Bundesstaat Massachusetts auf einem vier Hektar großen Gelände, das einen See und ein Waldgebiet umfasst. Das Gebäude ist ein ehemaliges Mehrfamilienhaus mit 18 Zimmern. Die Schule hat den Status einer von staatlichen Zuschüssen freien Privatschule und finanziert sich weitgehend durch das von den Eltern gezahlte Schulgeld. Es gibt hier keine Direktion. Die offizielle Schulleitung obliegt der so genannten *School Assembly*: ein Zusammenschluss aus allen „Schülern, Mitarbeitern, Eltern, dem Beirat und besonderen öffentlichen Mitgliedern [...]“. Die Assembly trifft sich regelmäßig an zwei Tagen im Jahr [...] und legt alle grundlegenden Richtlinien der Schule fest: den Jahreshaushalt, die Höhe des Gehalts, das Schulgeld, die Verleihung von Abschlüssen sowie die Präsidiumsmitglieder und den Beirat“ (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 132f.).

---

<sup>2</sup> David Gribble gehört zu den Gründern der demokratischen Schule *Sands*, die nach ähnlichen Prinzipien wie Summerhill und Sudbury-Schulen arbeitet.



Wichtige Standbeine der demokratischen Bildung sind: das Recht auf Selbstbestimmung bzw. Eigensteuerung, und Mitbestimmung im Rahmen der Satzung, aber auch das Recht bzw. die Pflicht zur Selbstverantwortung. Außerdem die Herrschaft des Gesetzes und das allgemeine Wahlrecht. Mit Gesetz wird hier gemeint: der Regelkatalog, der von der Schulversammlung aufgestellt wird und die in der Satzung verankerten Grundsätze der Schule. Alle Angehörigen der Schule sind Mitglieder der Schulversammlung: Mitarbeiter wie Schüler (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press 2005, 131ff., 139 ff., Graner & Wilke, 2005). Die Schulversammlung ist die Struktur, die den Rahmen für die konkrete Auseinandersetzung mit Regeln, Sanktionen bilden soll. Gleichzeitig ist sie die Plattform – das *Parlament* – für die Verhandlung aller aufkommenden Fragen des täglichen Miteinanders. Die Schulversammlung trifft sich in regelmäßigen Abständen – meist einmal wöchentlich. Zu ihren Aufgaben gehört es auch, Zuständige für Routineaufgaben zu ernennen. So wird jemand beispielsweise berufen, Büromaterial zu kontrollieren, sich um Besucher zu kümmern, es kann Gebäudeerhaltungs-Zuständige geben usw. (vgl. Greenberg, 2004, S. 121f.). Weiter erhalten die so genannten Schul-Korporationen, die im Wesentlichen ein Zusammenschluss von mehreren Leuten sind, die für ein gemeinsames Interesse eintreten, von der Schulversammlung ein *offizielles* Mandat für ihre Arbeit. Sie haben mit der Schulversammlung nur dann noch etwas zu tun, wenn sie Geld oder Hilfsmittel brauchen (vgl. Greenberg, 2004, S. 62f.). So kann es Korporationen für Töpferei, Wandern, Camping, Musik und ähnliches geben. Korporationen entstehen und zerfallen, je nach Interesse der Schüler, die aktuell an den jeweiligen Schulen sind (vgl. ebd., S. 62ff.).

Das exekutive Organ der Sudbury-Schulen ist das so genannte Justizkomitee. Es kommt in regelmäßigen Abständen zusammen – je nach Schule und Bedarf –, um aktuelle Fälle zu bearbeiten. Meist wird aber mehrmals pro Woche getagt. Grundlage für ein Zusammenkommen ist der „Eingang einer Beschwerde, [...] in der jemand behauptet, eine Regel sei gebrochen worden“ (vgl. Greenberg, 2004, S. 160). Das Justizkomitee in der Sudbury-Valley-Schule in Massachusetts besteht aus Kindern aller Altersgruppen, die per Los bestimmt und „bei jedem Treffen durch einen zufällig ausgewählten Mitarbeiter unterstützt werden.“ (vgl. Greenberg, 2004, S. 160). Außerdem gibt es einen Vorsitzenden – ein Schüler oder Mitarbeiter –, der viermal im Jahr von der Schulversammlung gewählt wird (vgl. ebd., S. 160). Die Arbeit des Justizkomitees besteht darin Beschwerden zu untersuchen: Zeugen und Betroffene werden befragt, sich widersprechenden Angaben wird nachgegangen usw.

Die Herrschaft des Gesetzes ist die fundamentale Basis jeder demokratischen Bildung oder Erziehung: sie soll gewährleisten, dass die Autorität von der Gemeinschaft

ausgeht und nicht von einzelnen Personen. Strukturen wie beispielsweise die Schulversammlung und das Justizkomitee existieren, um das tägliche Zusammenleben zu regeln und zu organisieren und um ein Forum für Meinungsäußerungen positiver und negativer Art zu schaffen. Diese Strukturgebundenheit soll unter anderem garantieren, dass Vorkommnisse und Organisation bzw. Regeln und Sanktionen für alle berechenbar gehandhabt werden können. Prozeduren um bestimmte Dinge durchzusetzen – zum Beispiel um sein Recht zu erhalten, die Finanzierung für ein Projekt zu forcieren, Konflikte zu bearbeiten – sollen transparent und für alle handhabbar sein (vgl. Neill, 1999, Appleton, 2000, Greenberg, 2004).

Gemäß der Satzung ist ein weiterer wichtiger Punkt für die Demokratie an Sudbury-Schulen die politische Neutralität: In der Sudbury-Valley-Schule bleiben die politischen Überzeugungen von zukünftigen Mitgliedern der Schule absichtlich unbeachtet: „Wir fragen nicht nach Parteizugehörigkeit, Weltanschauung, Klassenzugehörigkeit [...]. Und wir gestatten keine politische Betätigung auf dem Schulgelände“ (Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 149, Fuchs, 2006). Dahinter steht die Idee, dass abweichende politische Meinungen kein Hindernis für die Gemeinschaft sein müssen und sollen: keiner soll sich an der Schule ob seiner politischen Ansichten unwohl fühlen müssen. Jeder soll das Recht auf seine eigene Meinung haben, auch wenn er damit zu einer Minderheit gehört (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 149ff.).

Das Sudbury-Modell unterscheidet sich strukturell ein wenig von anderen demokratischen Schulen, wie beispielsweise dem von Summerhill. Ich möchte hier die wichtigsten Punkte kurz umreißen, um den Unterschied deutlich zu machen.

Die Schulversammlung in Sudbury-Schulen hat weiter reichende Kompetenzen als diejenige in Summerhill: Sie entwirft den jährlichen Finanzplan und ist zuständig für Personalentscheidungen. Im Gegensatz zu Summerhill gibt es hier keine Einzelperson, welche die Befugnis hat, Entscheidungen ganz alleine zu treffen, so dass auch Sicherheitsregeln vollkommen der Schulversammlung unterstehen (vgl. Greenberg, 2004, S. 103f., Appleton, 2000). Weiter gibt es in vielen demokratischen Schulen ein freiwilliges Unterrichtsangebot, das sich am staatlichen Lehrplan des jeweiligen Landes orientiert – so auch in Summerhill. Sudbury-Schulen lehnen Unterrichtsangebote und auch sonstige Angebote seitens Erwachsener strikt ab (vgl. Kap. 2.5). Die Sudbury-Valley-Schule in Massachusetts ist die erste Schule ihrer Art und alle weiteren Sudbury-Schulen orientieren sich an dem dort entwickelten Modell. Bis heute gibt es weltweit ca. 30 Sudbury-Schulen und ungefähr doppelt so viele Gründungsinitiativen, unter anderem 8 in Deutschland. (Stand 22.6.2006: [www.sudval.com](http://www.sudval.com))

## 2.3 Wie demokratisch sind Sudbury-Schulen ?

Welche Schule würde heute – direkt gefragt – behaupten, sie sei schlicht undemokratisch? Wahrscheinlich kaum eine. Die meisten Schulen fühlen sich der Demokratie verpflichtet, haben jedoch nicht den Anspruch demokratische Institutionen zu sein und organisieren sich in der Praxis nach autokratischem Muster (vgl. Peschel in Burk et. Al., S. 142ff., Peschel, 2003, S. 164ff.). Dies entspricht auch den Vorgaben der Schulbehörden (vgl. Lambert et Al., 2003: Schulrecht Baden-Württemberg). Prozesse, die aus der Demokratie bekannt sind wie Mehrheitsabstimmungen, Kinderräte aus gewählten Repräsentanten, Debatten und Versammlungen finden statt, jedoch ausschließlich innerhalb festgesetzter Grenzen, die je nach Schule und durchführender Person mehr oder weniger eng sind (vgl. Peschel in Burk et. Al., S. 142ff., Peschel, 2003, S. 164ff.). Es handelt sich also tendenziell um *ein bisschen Demokratie* innerhalb einer autoritären Institution. Es scheint dabei aber um eine gewährte Freiheit zu gehen – nicht um ein Recht -, die jederzeit widerrufen werden kann. Solche *demokratieähnlichen* Prozesse erscheinen nicht verlässlich, denn sie können zwar stattfinden, müssen aber nicht. Schüler haben kein Recht darauf und können sich somit auch nicht darauf berufen bzw. vertrauen, dass sie für ihre Rechte mittels Strukturen wie zum Beispiel Schulversammlungen kämpfen können, oftmals kennen sie ihre Rechte nicht einmal. Demokratische Prozesse werden deshalb von Seiten der Schüler wahrscheinlich eher als lustige neue Idee eines etwas *komischen* Lehrers wahrgenommen. Verlassen kann man sich nicht darauf, denn jeder Erwachsene kann dieser *Demokratie* jederzeit ein Ende setzen, falls sie „aus dem Ruder laufen sollte“ (vgl. Hentig, 2003, S. 183f.).

Halten Sudbury-Schulen bzw. Summerhill, die sich selbst zu den so genannten demokratischen Schulen zählen, ihre demokratischen Versprechen? Und ist die Durchführung demokratischer Entscheidungsfindung frei von Manipulation durch Erwachsene? Können rhetorisch Überlegene in diesen Strukturen die Dinge für sich entscheiden oder gibt es dafür einen Schutz? Was würde beispielsweise passieren, wenn die Mehrheit der Schulgemeinschaft entscheiden würde, dass von nun ab jeder Schüler seinen TV- und Videospieldkonsum selbst regeln darf? Solche Kontrollfragen innerhalb einer Gemeinschaft, die sich der Demokratie verschrieben hat, könnten Aufschluss über ihr Funktionsniveau bieten. Weitere Fragen wären zum Beispiel machen die Mitglieder der Gemeinschaft von ihren Rechten Gebrauch, benützen sie die vorhandenen Strukturen für ihre Belange und wenn nein, warum nicht? Wie hoch ist die Zufriedenheit jedes Einzelnen mit den vorhandenen Strukturen? Und wie ausgeprägt ist die Überzeugung jedes Einzelnen die Schulbelange mitbestimmen und kontrollieren zu können?

Man kann davon ausgehen, dass Erwachsene, die Schulen gründen, eine ganz bestimmte Vorstellung davon haben, wie diese Schule sein sollte bzw. wie sie nicht sein soll. Falls sie, wie in der Sudbury-Schule behauptet wird, die Kinder an der Schulleitung gleichberechtigt mitbestimmen lassen, müssen sie sich darüber im Klaren sein, dass die Entscheidungen der so entstandenen Mehrheit zu Ungunsten ihrer eigenen Ideen ausfallen können.

Sudbury-Schulen haben Satzungen Verfassungen (zum Beispiel Fuchs, 2005), die die grundsätzlichen Ideen der Schule schützen. Eine Mehrheit in der Schulversammlung kann also nicht die Diktatur ausrufen oder sich selbst

Wenn man sich mit konkreten Fallbeispielen beschäftigt, die es in Vielzahl von den Sudbury-Schulen und auch Summerhill gibt, wird deutlich, dass nach diesen Beschreibungen die Schulversammlung die Schule tatsächlich leitet (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 139ff., Greenberg, 2004, S. 103ff., Appleton, 2000, Neill, 1999, Peschel in Burk et. Al., 2003). Sie verabschiedet Regeln und mögliche Sanktionen bei Nichteinhaltung der Regeln. Appleton berichtet davon, dass in Summerhill manchmal auch die Abschaffung aller Regeln beschlossen wird (2000, S. 86). Er beschreibt eindrücklich, dass all diejenigen, die so eine Art Anarchiezustand schon erlebt haben, wegen der unangenehmen Erinnerung daran, entschieden gegen die Abschaffung der Gesetze stimmen. Trotzdem werden sie im demokratischen Prozess in regelmäßigen Abständen von den Jüngeren überstimmt (vgl. Appleton, 2000, S. 86).

Weiter kann rhetorische Überlegenheit natürlich immer ein Vorteil in der Schulversammlung bedeuten, so wie in anderen Parlamenten auch. Erwachsene sind dabei Kindern und Jugendlichen oftmals überlegen. Deshalb stellt sich bei der Idee der gemeinsamen Debatte zur Entscheidungsfindung immer auch die Frage, ob Erwachsene auf diese Weise ihre Meinung forcieren und so den Prozess manipulieren können. Der Struktur gemäß haben auch sie nur eine Stimme, können aber durch geschickte Argumentation Wähler auf ihre Seite bringen. Es stellt allerdings ein legitimes Vorgehen innerhalb einer demokratischen Struktur dar, für die eigene Überzeugung mit Argumenten zu werben. (vgl. auch Kap. 5.1).

Trotzdem haben sich einige Schulen innerhalb der Schulversammlung abgesichert: sie haben zum Beispiel gewisse Regeln bezüglich Kommunikation innerhalb der Schulversammlung aufgestellt (vgl. Ransom in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 136ff.). Unterschiede zwischen Personen werden trotz allem wahrgenommen: „Einigen wurde große Anerkennung geschenkt, wodurch sie ihre Auffassungen unbegründet präsentieren und eine Abstimmung lenken konnten, ohne ihren Standpunkt begründen zu müssen; und einige kamen mit sorgfältig begründeten Argumenten und

scheiterten, weil es ihnen nicht gelang, eine Mehrheit für ihre Sache zu gewinnen“ (ebd., S. 136f.), (vgl. Kap. 5.1).

Nicht-Gleichbehandlung gibt es erwartungsgemäß auch hier, mit dem einzigen Unterschied: nämlich, dass man sich hier in seinen Rechten auf die Satzung und das Gesetz berufen kann. Strukturen, die solche Rechte absichern können im eigenen Sinne als demokratisch betrachtet werden: Man ist nicht angewiesen darauf, dass Menschen sich dem Gesetz gemäß verhalten, man hat die Kontrolle über die eigenen Rechte qua Struktur.

Ein weiteres Kennzeichen einer funktionierenden Demokratie an Sudbury-Schulen ist, dass Entscheidungen an der Schule durch Mehrheitsabstimmungen getroffen werden und nicht durch Konsens. Die Vielfalt der Meinungen soll hierbei gefördert werden (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 145).

Man muss sich auch nicht einigen und Greenberg zufolge werden „alle konkurrierenden Vorschläge umfassend und ohne Unterschied angehört“ (vgl. ebd., S. 145). Sie sollen respektiert werden und fortbestehen dürfen „selbst wenn ihre Befürworter in der Minderheit sind“ (vgl. ebd., S. 145). Wenn von Missbrauch die Rede ist, erscheint das Konsensverfahren viel anfälliger für politische Manipulation zu sein, außerdem gehört Konsens in pluralistischen Gesellschaften wohl eher zur Ausnahme.

Das Konsensprinzip entstand vor allem aus Vorstellungen heraus, die Dissens und Vielfalt in einer Gesellschaft als störend betrachten (vgl. Wikipedia: *Konsens*, Stand: 11.4.2006). Diese Art von Ideen finden sich unter anderem bei Rousseau ("volonté générale"), Platon, Marx oder Carl Schmitt. Im Gegensatz dazu steht die Pluralismustheorie (z. B. Fraenkel) mit ihren Vordenkern von Aristoteles über John Locke ("agree to disagree") bis hin zu unter anderem Immanuel Kant (vgl. ebd., Stand 11.4.2006).

Innerhalb von Demokratien muss ein *gutes Gesetz* in seinem Sachverhalt auf das Grundgesetz hin ausgelegt werden. „In einer pluralistischen Gesellschaft aber weichen die Auslegungen natürlicherweise und oft voneinander ab [...]“ (Hentig, 2001, S. 114). Nach Hentig bedarf es dafür eines „Maßstabes oberhalb der Paragraphen der jeweiligen Verfassung. Dieser Maßstab ist – in der Theorie der Demokratie – „die Idee des Gemeinwohls“ (ebd., S.114). Natürlich ist das „Gemeinwohl“ auch auslegbar und debattierbar: Debatten und Diskussionen, wie sie in Parlamenten von Staaten stattfinden, müssten hier in der Schulversammlung geführt werden (vgl. ebd., S. 114).

Oelkers (2000, S.108f.), versteht unter „ernsthafter Partizipation“, dass Schüler beispielsweise an „Lehrerwahlen und Lehrerbeurteilungen“ beteiligt sein und über Lern-

inhalte und Lernmethoden mitbestimmen können. In Sudbury-Schulen soll beides gegeben sein: Lehrer und Mitarbeiter werden durch Mehrheitsabstimmungen für ein Jahr gewählt und können genauso auch abgewählt werden.

Mehrere Autoren (Oelkers, 2000, S.108, Tolstoj, 1960, S.29ff., Tenorth in Tenorth, 2003, S. 194), betonen auch die veränderte Gesprächskultur innerhalb von Demokratien: in demokratischen Strukturen müssen die Dinge dialogisch ausgehandelt werden. Das bedeutet beispielsweise auch eine Schwerpunktverlagerung in der Zeitgestaltung an der Schule: Debattieren braucht Zeit und findet an den beschriebenen Schulen in diesem Sinne auch statt (vgl. Appleton, 2000, Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, Greenberg 2004).

Laut Tolstoj (Grunder in Tenorth, 2003, S. 194), müssen bestimmte Kriterien erfüllt sein, wenn man von Demokratie in der Schule sprechen will: nämlich „Selbstbestimmung der Lerninhalte durch die Schüler und ein dialogisches Verhältnis in der Lerngemeinschaft“, etwas, das er schon um 1861 in seiner Schule praktizierte (vgl. Tolstoj, 1861 in Rutt, 1960).

Im Gegensatz dazu die traditionelle Schule, die Dewey zufolge „in ihrem Wesen, ihrem ganzen Aufbau und in ihrer Arbeitsweise zur Demokratie im Widerspruch“ steht. In der die Älteren den Jüngeren sagen, was sie lernen müssen, was *richtig* und *falsch* ist und wie man sich verhält. Nur wenn alle Teilnehmer einer Gruppe an den Interessen derselben teilhaben können kann sich eine „Teilgesellschaft wie die Schule“ demokratisch nennen (vgl. Dewey, zitiert von Flitner, 1999, S. 103, Dewey, 1922, S. 139ff.). Deweys Auffassung einer demokratischen Schule ist diejenige der „unbeschränkten Partizipation aller Mitglieder auf der Grundlage von Gleichbehandlung, sowie die ständige flexible Weiterentwicklung der Institution durch Austausch und Interaktion mit anderen Gesellschaftsformen (Dewey zitiert von Flitner, 1999, S. 103, Dewey, 1922, S. 140).

## 2.4 „Schola semper reformanda“<sup>3</sup>

Da die demokratische Bildung ihrer Bestimmung nach nur individuell sein kann, Interessen immer wieder zur Diskussion stehen und sich ständig verändern und weiterentwickeln, kann eine statische Aussage über die praktische Durchführung einer solchen Bildung nicht gemacht werden. Die dazugehörige Schule muss also flexibel und spontan veränderbar sein und bleiben.

Jeder Einzelne hinterfragt und reflektiert dort laufend seinen eigenen Bildungsweg,

---

<sup>3</sup> (Gribble, 1991, S. 21).

organisiert ihn seinen Interessen und Neigungen gemäß, und richtet ihn immer wieder aufs Neue dahingehend aus: das Suchen nach eigenen individuellen Wahrheiten als ein fortwährender Prozess, dessen Ende nie erreicht ist, ein stetiges Werden, das nie abgeschlossen ist; die demokratische Herangehensweise an die asymptotische Annäherung an die *Wahrheit* als öffentliche Auseinandersetzung – als „fortwährender Diskurs“ (vgl. Flitner, 1999, S. 101f.). „[...] sobald die *Wirklichkeit* zeigt, dass bestimmte Richtlinien *falsch* sind, kann man diese Richtlinien ändern“ (Gribble, 1991, S. 186, eigene Herv.).

Man kann deshalb an demokratisch gehaltenen Schulen auch keine statischen Aussagen über Lerninhalte machen. Lerninhalte verändern sich laufend je nach Bedürfnissen und Interessen der Einzelnen, der Gruppe, der Gesellschaft und Kultur, in der diese Bildungsform stattfindet.

Die Schule passt sich somit stetig an die Bedürfnisse der Schüler an, bzw. verändert sich dynamisch innerhalb der eigenen Satzung und der Grundrechte, die festgelegt sind. Das System – außer das in der Satzung festgelegte – bleibt veränderbar und alles bleibt diskutierbar (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 21).

In diesem Sinne unterscheidet sich eine solche Schule auch von traditionellen Schulen und denjenigen Alternativ-Schulen mit einem festgelegten pädagogischen Konzept eines bestimmten, oder mehrerer Pädagogen, sei es Montessori, Steiner, Wild oder Freinet. „Was sich auf Gewohnheit gründet, auf ererbte und nicht ausdrücklich geprüfte Prinzipien, auf Einrichtungen, die sich nicht mit der fortlaufend veränderten Wirklichkeit einlassen, verfehlt notwendig ihre Aufgabe: die Bewahrung von Identität im Wechsel der Generationen und im Wandel der Verhältnisse“ (Hentig in Gribble, 1991, S. 12ff.), (ausführlicher Kap. 2.6).

Deshalb lautet auch einer der wichtigsten Grundsätze der demokratischen Schule „Sands“ in England, die in diesem Sinne arbeitet: im Mittelpunkt steht hier der Mensch, der lernt (vgl. Gribble, 2006, S. 30f.). Im Vergleich dazu ein Auszug aus der Satzung einer traditionellen englischen Privatschule: „As at most Schools the central element of the life of Uppingham School is the classroom curriculum“ (Gribble, 2006, S. 30f.).

An traditionellen Bildungsinstitutionen, in denen die Schulstruktur im Mittelpunkt steht und in Anpassung mit den dort Lernenden nicht abgeändert werden kann, wird konfliktreiches Verhalten oft im Hinblick darauf kategorisiert, dass der Mensch mit seinem *falschen* Verhalten die vorliegende *richtige* Struktur stört. Dabei könnte das auffällige Verhalten Einzelner in ganz bestimmten Situationen des Schullebens auch ein Hinweis darauf sein, dass die dortige Struktur für diese unpassend ist (vgl. Hen-

tig, 1976, S. 40). „Dass wir so erschreckend viele ‚verhaltensgestörte‘ Kinder registrieren, könnte bedeuten, dass unsere Einrichtungen immer weniger zu ihren vitalen Bedürfnissen passen, dass also ihr Verhalten nicht falsch, sondern diesen Lebensbedingungen gegenüber richtig ist“ (ebd., S. 40).

Die Anschauung des Menschen im Mittelpunkt setzt dagegen ein „dynamisches Geschichtsverständnis“ voraus: eine Pädagogik, die auf Hingehen setzt, statt auf Herkommen (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 14). Eine Pädagogik, die sich auf die Fahnen schreibt, dass sie – entgegen dessen, was wir tradiert tun – die „Abrichtung auf den vorgegebenen gesellschaftlichen Zweck“ (ebd., S. 14), die nächste Generation auf die kommende Zeit vorbereitet, indem sie sie sich flexibel und offen entwickeln lässt, möglichst ohne vorgedachte Ziele und Zwecke.

Die Aufgabe der Schule wäre es also nur noch, ein System des ständig stattfindenden Austauschs zu sichern und zu erhalten. Statt Dogmen und Selbstverständlichkeiten, die man unbedacht und/oder gezwungenermaßen zum Maßstab aller Dinge macht, gäbe es hier nur die Einigung darauf, dass es im Hinblick auf Lernen und Entwickeln keine allgemein fest stehenden Wahrheiten und Herangehensweisen gibt, die für alle gelten. Kurz: Man einigt sich, im Gegensatz zum alle anderen Ansichten verneinenden Wahrheitsanspruch darauf, dass man sich nicht einigen kann, und dass diese Nicht-Einigung ein Gewinn für alle sein kann (vgl. Hentig, 2001, S.36, Gribble, 2006, S. 10, Peschel in Burk et. Al., 2003 S. 142ff.).

## 2.5 Die Grundfesten des Lernens.

„Die Schule mit ihren Mitarbeitern, dem Gelände, der Ausstattung und der Bibliothek dient als eine Quelle, die, wenn angefordert, verfügbar, wenn nicht, passiv ist“ (Greenberg, 2004, S. 10).

Die Sudbury-Schule soll ein latent verfügbarer Lernraum sein, der weder Angebote, noch Ideen oder Anregungen vermittelt. Die Schule will in diesem Sinne nicht fördern, sie will keine Anforderungen stellen, es soll offiziell keinen Lehrplan geben (vgl. Greenberg, 2004, S. 10ff.). Ein Schüler würde folglich dem Sudbury-Konzept zufolge, einen bestimmten Lerngegenstand anfragen, anregen, begegnen, sobald er dazu bereit ist. Dafür muss er selbst aktiv werden, etwas wollen. Sobald dies geschieht, stehen Schule als Raum, Mitarbeiter, Ausstattung und ggf. Fachleute von außen zu seiner Verfügung. Projekte, Veranstaltungen, Einrichtungen entstehen und zerfallen je nach Zusammensetzung der Schulgemeinde (vgl. Greenberg, 2004, S. 10ff.). Die Dinge werden folglich nur so lange unterstützt und bleiben bestehen, solange zumindest ein Schüler sie trägt. Ist das nicht mehr der Fall werden Fotolabore



geschlossen, verwildern Schulgärten, zerfallen Schulbands und enden Mathematik-  
klassen. Projekte um der Projekte willen gibt es hier nicht: alles dreht sich um dieje-  
nigen Schüler, die zur Jetzt-Zeit an der Schule sind.

Diese so verstandene demokratische Bildung unterstellt also die prinzipielle Frei-  
heits- und Autonomiefähigkeit von Kindern bzw. von Jedermann, beruhend auf dem  
Grundvertrauen in die Natur des Menschen, dahingehend, dass sie ihm ein stetiges  
Bedürfnis mitgegeben hat, sich weiter zu entwickeln und zu lernen

Die Schule möchte dafür einen Rahmen bereitstellen, einen Ort, an dem die Kinder  
individuell entscheiden, was sie tun wollen – jeden Tag, die ganze Zeit.

Es geht also darum eine gewisse Freiheit zu erreichen; Freiheit nicht von einem be-  
stimmten Joch, zum Beispiel dem erzwungenen Lernen, sondern Freiheit zu etwas:  
nämlich beispielsweise dazu, selbstständig Entscheidungen zu treffen und dadurch  
diejenigen Erfahrungen zu sammeln, die nötig sind, um als mündiger, selbstreflek-  
tierter Mensch dort erfolgreich zu sein, wo die eigenen Neigungen sind. Dies mög-  
lichst losgelöst vom Einfluss derjenigen Stimmen, die Bildung als Antwort darauf  
sehen, welche (Produktions-)Kräfte die Gesellschaft und Wirtschaft brauchen (vgl.  
Sudbury Valley School Press, 2005, 8ff., Fromm, 1979).

Falls ein Schüler nichts will bzw. nicht aktiv wird, passiert nichts. Dies wird konkre-  
ten Berichte zufolge konsequent durchgehalten, eine Woche, ein Monat, ein Jahr,  
mehrere Jahre (vgl. Greenberg, 2004, Greenberg in Sudbury Valley School Press,  
2005, S. 139ff., Graner & Wilke, 2005, Sudbury Valley School Press, 2005).

Die Grundidee des so verstandenen demokratischen Lernens besteht also „in der  
Nichteinmischung in das Heranwachsen des Kindes und im Verzicht auf jeglichen  
Druck“ (Neill, 1971, S. 103, Greenberg, 2004, S. 5ff.).

Dass jeder ein Recht auf die eigene Entwicklung hat, wird dabei sehr ernst genom-  
men. Das volle Recht auf die eigene Entwicklung impliziert aber auch ein Recht auf  
Nicht-Entwicklung. Die Erfahrung damit zeigt, dass eine Phase der Untätigkeit oder  
Passivität zwar andauern kann, in einzelnen Fällen auch über sehr lange Zeit, dass  
aber kein psychisch gesundes Kind oder Jugendlicher darin verharrt, sondern ir-  
gendwann seinen Neigungen gemäß zu arbeiten und zu lernen beginnt (vgl. Graner &  
Wilke, 2005, Kapitel 15). Darüber hinaus wird angenommen, dass ein Mensch, der  
sich zwar äußerlich nicht entwickelt, innerlich – während einer Phase des „Nichts-  
tuns“ eine Entwicklung durchläuft, die ihn am Ende des Prozesses dazu befähigt sich  
auch äußerlich zu verändern zu können (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School  
Press, 2005, S. 139ff., Graner & Wilke, 2005).

Da es die Einzigartigkeit und die Verschiedenheit jedes Schülers anerkennt und je-  
dem ermöglicht diese Einzigartigkeit zu leben, nennt Hecht solches Lernen „pluralis-

tisches Lernen“ (2002, S. 3). Die Diversität der Menschen soll hierbei kein Hindernis sein, sondern als Bereicherung für die Gesellschaft empfunden werden (vgl. ebd., S. 3).

Dem Sudbury-Konzept zufolge kann Lernen nur dann erfolgreich sein, wenn Schüler sich von sich aus dafür entscheiden. Wenn sie also sowohl reif für ein bestimmtes Thema oder einen bestimmten Lerngegenstand sind, als auch die persönliche Bereitschaft und Selbstdisziplin mitbringen, sich damit zu beschäftigen, weil ihnen das Beherrschen dieses zu Lernenden einen ganz bestimmten persönlichen Nutzen bringt, den sie für sich verstanden haben (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 78ff.). So lernt nach diesem Konzept jeder erst dann lesen, wenn er für sich entschieden hat, dass er das Lesen braucht. Lernen aus intrinsischer Motivation heraus führt den Erfahrungen der Sudbury-Schulen nach dazu, dass erstaunliche Mengen an Stoff in kürzester Zeit gelernt werden können (vgl. Greenberg, 2004, S. 23ff., Readhead interviewt von Ludwig, 1997, S. 51f., Appleton, 2000, S. 104ff., Kühn, 2002, S. 151).

Außerdem wird vorausgesetzt, dass Kinder eine ganz bestimmte Zeit für verschiedene Themen brauchen, die individuell geprägt ist: sie zu drängen wäre demnach kontraproduktiv. Das Konzept basiert weiter darauf, dass man durch Erfahrung mehr lernt, als durch Unterweisung und dass es Gelegenheiten geben muss aus Fehlern zu lernen (Gribble, 1991, S. 148, vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 46, vgl. Gudjons, 2003, S. 7).

Die Unterschiede zum traditionellen Lernen an Regelschule, die sich daraus ergeben, können Folgende sein:

- Lernen soll so weit wie möglich in Eigensteuerung geschehen (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 42ff.).
- Die Verantwortung für die eigene Bildung, des Lehrplans soll beim Lernenden liegen (vgl. ebd., S. 42ff.).
- Jeder soll in seinem Rhythmus und nach eigenem Gutdünken lernen (vgl. ebd., S. 42ff.).
- Niemand soll an seinen Defiziten gemessen oder beurteilt werden: jeder lernt aufbauend auf sein persönliches Vorwissen (vgl. ebd., S. 42ff.).
- Der Lehrplan herkömmlicher Schulen, der Wissens-Kanon, soll in Frage gestellt werden, denn dem Sudbury-Konzept zufolge generalisiert er das Lernen und enthebt damit den Einzelnen von der Suche nach dem, was für ihn bedeutsam ist (vgl. ebd., S. 42ff.).
- Das vorgeschriebene Lernen eines bestimmten Bereichs soll nur dann akzeptiert werden, wenn es als Weg, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen in Kauf genommen wird (Realschulabschluss, Abitur etc.). Das Ziel muss dann eine große Attraktivität haben bzw. einen Sinn für den Lernenden darstellen (vgl. ebd., S. 42ff.).
- Die Überzeugung, dass es ernstzunehmende Gründe geben kann, warum ein junger Mensch bestimmte Dinge zu bestimmten Zeiten lernt oder nicht lernt, und das Vertrauen, dass er *im Supermarkt des Wissens und der Kenntnisse* über die Jahre verteilt, die für ihn wichtigen Inhalte und Fähigkeiten herausfinden kann (vgl. ebd., S. 42ff.).

Nach dem Sudbury-Konzept verfolgt jeder Mensch seinen eigenen *wichtigen* Plan, der mit dem Lehrplan allgemeiner Schulen nur gelegentlich Überschneidungen aufweist.

Daraus folgt, dass eine Fülle von Themen, die in keinem Lehrplan auftauchen, gelernt werden. Außerdem stehen meist Neigungsthemen im Interesse, die nicht nach Schulfächern aufzugliedern sind wie Fahrradreparatur, Medizinische Themen, Astrologie, Fußball, Mode, Videospiele, Umgang mit Tieren usw., die aber ggf. Kenntnisse verlangen, die in der herkömmlichen Schule in den so genannten Schulfächern isoliert gelernt werden (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 42ff.).

Die Lernenden können bei einem Thema, Stunden, Tage, Wochen oder sogar Monate bleiben, bis sie selbst entscheiden, etwas anderes zu tun.

Lernen ergibt sich folglich nur aus dem Sinn heraus, etwas Bestimmtes tun, wissen und erreichen zu wollen. Einen anderen Grund für Lernen kann es nach dem demokratischem Bildungsansatz nicht geben (vgl. ebd., S. 42ff., Graner & Wilke, 2005, Sudbury Valley School Press 2005).

### 2.5.1 Informelles und formales Lernen

Das schulische Lernen wird mit ganz bestimmten Gegebenheiten, Vorgängen und Ritualen verknüpft, die fast jeder aus seiner eigenen Schulzeit kennt zum Beispiel Frontal-Unterricht, Klassenzimmer, Bankreihen, Stillsitzen, Unterricht, Auswendiglernen. Es kommt darauf an zu einem bestimmten Zeitpunkt ein bestimmtes Wissen zu *haben*, etwas, das durch das Prüfungssystem deutlich wird (vgl. Fromm, 1979, S.44). In der Form wie Lernen an der Sudbury-Schule stattfindet, erscheint es vielen Außenstehenden wie ein Nicht-lernen. Man lernt nicht in der herkömmlichen Form, bzw. man kann keine Erfolge durch Noten-Zeugnisse *nachweisen*. Man passt sich an kein übergeordnetes Programm an und es kann dadurch kein simpler Vergleich mit Altersgenossen festgestellt werden. Natürlich ist eine Gewährleistung des Könnens ganz bestimmter Techniken, die in der Regelschule in den ersten Jahren gelernt werden an Sudbury-Schulen nicht gegeben. Es kommt vor, dass ein 10jähriger nicht lesen und schreiben kann, was aber nicht heißen muss, dass er nichts gelernt hat. Er hat sich die ganze Zeit mit Dingen beschäftigt und auch wenn diese vielleicht mit den herkömmlichen Schulfächern nichts zu tun haben, so hat er doch etwas gelernt (vgl. Graner & Wilke, 2005, Ludwig, 1997, S. 43ff.).

Beim Lernen muss zwischen informellem und formalem Lernen unterschieden werden. Unter informellem Lernen versteht man solches Lernen, dass „außerhalb organisierter Zusammenhänge stattfindet“ (Overwien in Rauschenbach, 2005, S. 37, vgl. Dohmen, 2001). Dies geschieht in Regelschule meist auf den Schulhöfen, durch Erfahrungen im sozialen Bereich, durch unbewusste Prozesse, die nebenher passieren, so genanntes Erfahrungslernen.

Wir müssen lernen, wie man sich in unserer Kultur verhält, damit man sich *zurecht* findet. Dazu gehört eine ganze Menge an verschiedenem Wissen über allgemeine moralische Vorstellungen, Werte und ungeschriebene Gesetze. Man muss sich in seiner Peer-Gruppe zurecht finden, wie auch mit Autoritäten, mit Gesetzen, muss wissen, wie man bekommen kann, was man gerne hätte, welche Strukturen und Wege zu nützen sind, um an ganz bestimmte Ziele zu kommen. All das sind Dinge, die in traditionellen Schulen eher nebenher erworben werden (vgl. Dohmen, 2001, S.

7ff.). Die Faure-Kommission der UNESCO hat bereits im Jahr 1972 erklärt, dass „informelles Lernen etwa 70% aller menschlichen Lernprozesse umfasst“ (Overwien in Rauschenbach et. Al., 2005, S. 37).

Außerdem gibt es formales Lernen, solches Lernen, das vorgeschrieben wird und sich in ganz bestimmte Themen als Lern-Muss für bestimmte Altersgruppen gliedern lässt. Der Bereich des informellen Lernens wird an traditionellen Schulen in Deutschland zwar mittlerweile tendenziell berücksichtigt, es scheint jedoch nicht im Mittelpunkt des Interesses zu stehen (vgl. ebd., S. 10).

Sudbury-Schulen ermöglichen durch die Beschaffenheit ihrer Strukturen eine besondere Möglichkeit für informelles Lernen: Erfahrungen mit Selbstbestimmung, Verantwortung für sich und andere, Teilnahme an Schulversammlungen, Konfliktlöseszenarien, Regelgebungen und Entscheidungsfindungen. Die Sozialisation in einer Gemeinschaft, in der man eine wichtige Stimme hat und in der man gleichberechtigt mit allen anderen am Funktionieren der Gemeinschaft teilnimmt, eröffnet neue Möglichkeiten für informelles Lernen. Das stärkt auch die so genannte Kontrollüberzeugung jedes Einzelnen: ich kann bestimmte Dinge, die mein Leben angehen, ändern, kontrollieren, überprüfen. Ich muss die Dinge nicht so nehmen, wie sie kommen, sondern kann selbst aktiv Entscheidungen für mich treffen (vgl. Graner & Wilke, 2005, Kap. 10, Appleton, 2000, S. 55ff.). „Unter Lehrern und Schülern herrscht eine Stimmung von Selbstvertrauen, denn alle wissen, dass ihre Meinung zählt, dass sie Teil eines Ganzen sind und dieses Ganze immer weiter einem unerreichbaren Ideal annähern können“ (Gribble, 1991, S. 186).

## **2.6 Diskrepanzen zwischen Regelschule und Alternativschule und der in Sudbury-Schulen praktizierten demokratischen Idee**

Unter Alternativschule soll hier folgendes verstanden werden: Schulen, die eine Alternative bzw. Gegentendenzen zum öffentlichen Schulsystem bieten, auf ein festgelegtes pädagogisches Konzept beruhen bzw. so genannte Alternative Werte vermitteln wollen, wie Waldorfschulen, Christliche Schulen, Montessori, Freinet, freie Schulen mit gemischten Konzepten und so weiter.

Der große Unterschied zwischen demokratischen Schulen aller Art und Regel- bzw. Alternativ-Schulen ist, dass diese einen Anspruch auf Mitbestimmung der Organisation ihrer Schule und Selbstbestimmung des Lernens haben, die Regelschulen grundsätzlich nicht, und Alternativ-Schulen nur im eingeschränkten Sinne haben (vgl. Bruckner et. Al., 2000, Peschel, 2003).

Sudbury-Schulen legen Wert auf die Tatsache, dass die Strukturen, die sie tragen, wie beispielsweise Grundgesetz, Schulversammlung und Justizkomitee für alle verständlich sind. Sie sollen von Transparenz geprägt und damit benutzbar sein. Und vor allem: die einmal aufgestellten Regelungen gelten für alle an der Schule ohne Ausnahme gleich – Erwachsene sowie Kinder (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 149ff.).

Strukturen regeln hier, was dort Personen tun. Strukturen sind verlässlich und durchschaubar, Personen sind es nicht. In Regelschulen kann diese Herangehensweise zu Verwirrung unter Lehrern und Schülern führen, zu Zwietracht und Missgunst zwischen Kollegen, und zu unregelmäßigen Verhältnissen und rechtlosen Räumen, da Schüler Lehrer gegeneinander ausspielen und Sanktionen umgehen können. Der Überblick über das, was passiert, kann dabei verloren gehen. Das kann wiederum zu Beliebigkeit und Chaos führen (vgl. Kamp, 1997, S. 123ff.), (vgl. auch Kap. 3.2).

Der Satzung der Sudbury-Schule nach dürfen sowohl Mitarbeiter als auch Schüler die Organisation ihrer Schule gleichberechtigt mitbestimmen.

In Regelschulen liegt die Organisation der Schule dagegen in Händen der Erwachsenen: Schulleitung und Gesamtkonferenz (vgl. Lambert et Al., 2003: Schulrecht Baden-Württemberg). Außerdem hat das Land bei gewissen Entscheidungen ein gesetzlich geregeltes Mitbestimmungsrecht (Bsp.: Lehr- bzw. Bildungsplan). Die Schüler bestimmen ihrerseits kaum etwas, was mit der Organisation bzw. den Lerninhalten zu tun hat. Die Entscheidungsbefugnis der so genannten *Schülermitverwaltung* klammert diesen Bereich jedenfalls aus (vgl. Lambert et. Al., 2003: Schulrecht, Baden-Württemberg).

Wenn Mitbestimmung überhaupt vorkommt basiert sie – und das ist ein großer Unterschied – nicht auf einem Recht, das Schüler innehaben, sondern auf Zufällen und Möglichkeiten, die zuständige Erwachsene ihnen gegebenenfalls einräumen (vgl. Kamp, 1997, S.127ff.).

Es handelt sich also um eine eher beliebig gewährte Freiheit, als um ein bestehendes Recht und wird als solche nicht als ehrliche Mitbestimmung wahrgenommen und oftmals aus diesem Grund gar nicht genutzt. „Vielmehr erscheinen die ‚schülerorientierten‘ Methoden hier als im Grunde inhaltsleere Elemente eines lehrerzentrierten Unterrichts“ (Peschel, 2003, S. 164).

An Alternativ-Schulen erscheint die Sachlage ähnlich. Die Organisation wird weitgehend durch Erwachsene bestimmt und in Deutschland muss aufgrund der Rechtslage der Lehrplan des Landes übernommen werden (vgl. Lambert et. Al., 2003: Schulrecht, Baden-Württemberg, Bruckner et. Al., 2000, Eikel et. Al., 2005).

Die Organisationsform der einzelnen Schule hat oft auch damit etwas zu tun, welche pädagogische Richtung die Alternative ausmacht. An der Laborschule Bielefeld soll beispielsweise „Schule als Polis“ die Belange der Gemeinschaft regeln. Interessant ist die Wortwahl *Polis* aus dem antiken Griechenland: denn diese war alles andere als demokratisch, ließ diese doch nur griechische Männer, und auch nur die eines bestimmten Standes mitbestimmen. Die Mitglieder der Schule sind dabei alle auch Mitglieder der Polis, dennoch dürfen sie über die Belange der Schule nur teilweise mitbestimmen (vgl. Eikel et. Al., 2005). Die Organisation liegt weitgehend in den Händen der Lehrerschaft und der Schulleitung. An dieser Schule dürfen allerdings interessanterweise auch die Eltern bestimmte Dinge mitbestimmen (vgl. Eikel et. Al., 2005).

An Alternativ-Schulen gibt es normalerweise auch kaum transparente Grundrechte, die Schüler gleichberechtigt an der Regelung ihres Alltags teilhaben lassen (vgl. Bruckner et. Al., 2000, Eikel et. Al., 2005)

Eine weitere Abweichung zwischen der demokratischen Idee, wie sie im Sudbury-Konzept vertreten wird und der Alternativ-Schulen, ist die angestrebte politische Neutralität (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 149ff.). Diese wird im Sudbury-Konzept sehr ernst genommen und ist in der Satzung verankert (vgl. Fuchs, 2005), (vgl. Kap. 2.2).

In Alternativ-Schulen haben wir es dagegen oft mit politischen, ideologisch geprägten oder religiösen Konzepten zu tun. An manchen Schulen gibt es sogar ein „verordnetes Glaubensbekenntnis“ (vgl. Gribble, 1991, S. 127). Hier müssen sich die Schüler ganz bestimmten vorgegebenen Richtungen anpassen oder die Schule verlassen. „Solche Schulen sollen nicht nur einfach eine Alternative zu konventionellen Schulen bieten, sondern den Kindern vor allem auch Alternative Werte vermitteln [...]“ (Gribble, 1991, S. 126), die je nach pädagogischer Ausrichtung variieren. Summerhill distanziert sich davon und weist ausdrücklich darauf hin, dass „seine gegenwärtige Pädagogik zwar weiterhin auf den Ideen Neills fußt, es sich allerdings um eine lebendige Schule handelt [...]. Summerhill besteht heute nicht im Schatten eines einzelnen Mannes, sondern durch das Konzept der Selbst-Regierung“ (Appleton, 2000, S. 14).

Ein anderer Punkt ist die zum Teil bestehende Mystifizierung des Kindlichen an Alternativen Schulen. Vor allem bei Montessori fällt auf, dass die von ihr verwendete Sprache zur Erklärung ihrer Pädagogik oft religiöse Züge annimmt (vgl. Oelkers, 1989, S. 74ff.): „Das Kind, dass mit seinen Händen und Füßen in die Schulbank festgebannt ist [...] Das Kind als der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen“ (Montessori,

1952, S. 302f). Das Kind erfährt eine Überhöhung, aufgrund seines Kindseins, das die Erwachsenen in ihrem Tun blockieren kann und oftmals unnatürlich werden lässt. Wenn das Kind so zur „Wunschfigur der Erwachsenen“ wird, wird eine Begegnung auf Augenhöhe kaum möglich sein (vgl. Flitner, 1999, S. 48).

Regelschulen sind meist politisch neutral, Lehrer als Einzelpersonen sind es dagegen nicht und können in ihrer überlegenen Position von ihrer Möglichkeit der Beeinflussung Gebrauch machen. Dies kann sich in Diskussionen, Mitnahme von Kindern auf Veranstaltungen, Sammlungen für ganz bestimmte Zwecke, religiösen Zeichen usw. äußern. Obwohl das zum Teil gesetzlich reglementiert ist, sind trotzdem beispielsweise religiöse Zeichen an vielen Regelschulen immer noch vorhanden. Auch der Religionsunterricht bezieht sich weiterhin einseitig auf die christliche Religion und entbehrt so der Neutralität, wie sie von demokratischen Schulen gefordert werden würde (vgl. Lambert et. Al., 2003: Schulrecht, Baden-Württemberg).

Weiter gibt es in der Sudbury-Schule eine Struktur für Konfliktbearbeitung: Konflikte, sofern sie nicht unter den Konfliktparteien gelöst werden können, werden nach den herrschenden Regeln und Gesetzen vor das Justizkomitee gebracht. Dort werden die existierenden Konflikte und Fälle vorgebracht und diskutiert, Meinungen und Begründungen gehört, geltendes Recht wird angewandt und Sanktionen erlassen. Jeder kann hier seinen Fall vorbringen und jede Seite wird gehört. Traditionelle und Alternativ-Schulen haben meist keine festgelegten Instanzen, die Konflikte bearbeiten. Einzelne Klassen können bestimmte Strukturen haben, die aber jeweils mit der Aktivität des Lehrers bzw. des Kollegiums und der Schulleitung stehen oder fallen. Das Lernen an Sudbury-Schulen liegt in der Verantwortung jedes Einzelnen. Lernen ist Privatsache und niemand darf sich dabei einmischen. Dies ist in der Satzung so geregelt, die hier maßgebend ist (vgl. Fuchs, 2005).

An Regelschulen dagegen sind der Lehrer und der Lehrplan sind maßgebend. An Grundschulen, an denen der Lehrplan stark interpretierbar ist, ist der Lehrer maßgebender als alles andere. Lernen kann somit starken Abweichungen unterworfen sein, je nachdem bei welchem Lehrer man lernt bzw. von wem man unterrichtet wird (vgl. Peschel, 2003, S. 164ff.).

Manche Alternativ-Schulen versuchen durch freiwillige Angebote die Lehrersteuerung zu vermindern. Schüler können sich dann für bestimmte Lerninhalte und gegen andere entscheiden. Wie weit die Freiheit der Entscheidung allerdings geht, ist dem Dafürhalten des Lehrers bzw. dem Kollegium unterworfen. Jede staatlich anerkannte Schule in Deutschland muss sich nach dem gesetzlich geregelten Bildungsplan des Landes richten (vgl. Lambert et. Al., 2003: Schulrecht, Baden-Württemberg). Solche Schulen, die Lernfreiheit propagieren und trotzdem ihre Schüler ab der 4. bzw. 6.



Klasse auf eine weiterführende Schule verweisen müssen, werden eine totale Lernfreiheit nicht durchhalten können, wenn sie nicht die Schüler dadurch letztendlich in Schwierigkeiten bringen wollen.

Nach dem Sudbury-Konzept wird auch das Anbieten von bestimmten Themenbereichen mit dem Verweis auf Fremdsteuerung abgelehnt. Es gibt hier also weder Angebote noch Förderung im Gegensatz zu Alternativ-Schulen und Regelschule.

## **2.7 Demokratische Bildung basiert nicht auf neuen Ideen. Das demokratische Erbe der Reformpädagogik<sup>4</sup>**

Die Vielzahl der Theoretiker der Pädagogik, auf die wir uns auch heute noch beziehen, haben keine explizit „demokratische Theorie der Erziehung vorgelegt“ (Oelkers, 2000, S. 100). Sie betonen vielmehr eine Menschenbildung bzw. Menschenerziehung, die unabhängig von den jeweiligen Gesellschaftssystemen agieren (ebd., S. 100). Oelkers erwähnt in diesem Zusammenhang Vordenker wie Platon, Hegel, Herbart, Pestalozzi und Fröbel und beschließt mit dem Satz: „Pädagogische Autoren sprechen vage vom Geist des Menschen, der zu bilden sei, vom ‚Herz‘ oder von der ‚Seele‘, die erzogen werden müsse; von ‚gesellschaftlichen Ideen‘, denen Politik und Pädagogik folgen sollten, am Ende gar von der ‚beseelten Gesellschaft‘, aber nie von Demokratie“ (ebd., S. 100, Herv. v. Verf.). Theoretiker wie beispielsweise Dewey und Praktiker wie Neill und Tolstoj sind Ausnahmen, die an der Entwicklung der demokratischen Bildung, wie sie in einer Sudbury-Schule heute stattfindet zweifellos Anteil haben. Trotzdem können auch Elemente von anderen Pädagogen, die in ihrer Gänze keine rein demokratischen Ideen verfolgt haben, in der demokratischen Bildungsidee wieder gefunden werden.

Reformpädagogik ist ein weiter Begriff. Hentig zufolge (in Gribble, 1991, S. 18) handelt es sich sogar um einen „unbrauchbaren Sammelnamen“ und zwar so lange wie man ihn nicht einengt. Wie man die Einengung vornehmen will sollte man nach Hentig je selbst bestimmen (vgl. ebd., S. 18). Zum Beispiel: Reformpädagogen sind diejenigen, die vor und nach der Jahrhundertwende mit dem Anspruch angetreten sind, *die traditionelle Schule und Pädagogik zu verändern*, nach Hermann Nohl wurde das auch die *pädagogische Bewegung* genannt (vgl. ebd. S. 18).

Reformpädagogik steht also formal im Gegensatz zu traditioneller Erziehung. Diese setzt auf Überlieferung und Bewahrung und ist, wie Hentig meint durch ihr Menschenbild und durch die ihr eigenen „historischen Grundannahmen gehindert, die

nächste Generation auf die kommende Zeit vorzubereiten“ (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 14). Die Reformpädagogik geht einher mit einem so genannten „neuen Lebensgefühl“ um die Jahrhundertwende (vgl. Flitner, 1999, S. 21). Man wendet sich gegen die Konventionen der bürgerlichen Welt, möchte unbekümmert einer neuen Lebenslust frönen, und sich einer „vergöttlichten Natur“ zuwenden (vgl. Flitner, 1991, S. 21). Diese Lebensstimmung des späten 19ten und des frühen 20ten Jahrhunderts, die sich kunstgeschichtlich im so genannten Jugendstil widerspiegelt, mündete in intellektuelle, künstlerische und soziale Strömungen, die ihrerseits die so genannte Reformpädagogik mit beeinflusst: Es bildeten sich eine Vielzahl Gruppen, Vereinigungen, Bewegungen mit dem gemeinsamen Vorsatz: „So wollen wir nicht leben und so sollen unsere Kinder nicht werden, wie es die bisherige Gesellschaft uns aufzwingen will“ (Flitner, 1999, S. 24). Ganz wie im Sudbury-Konzept verankert, sollen Kinder in der Reformpädagogik nicht mehr einfach gehorchen, man spricht mit ihnen, man argumentiert, statt zu befehlen. Sie dürfen nun Erfahrungen machen ohne die Einmischung von Erwachsenen. Man möchte mit ihnen als gleichwertig umgehen. Auch Zweifel aller Art von Regeln gegenüber, ist Teil dieses Reformklimas (vgl. ebd., S. 25). Die Reformideen waren vielfältig und unterschieden sich zum Teil erheblich. Trotz manch schwerer politischer und ideologischer Differenzen gab es einige Grundüberzeugungen, die den verschiedenen Richtungen der Reformen gemein waren, und die mit dem demokratischen Bildungsansatz Überschneidungen aufweisen:

1. Lernen darf Kindern nicht als „System des Wissens und der Verhaltensformen“ vermittelt, oder übergestülpt werden (ebd., S. 27).
2. Impulse müssen vom Schüler ausgehen; Lehrer agieren unter äußerster Zurückhaltung und Selbstdisziplin als Vorbereiter von Lernumgebungen und Anregungen (vgl. Dewey, zitiert von Bohnsack in Tenorth, 2003, S. 52f.).
3. Kultur wird nicht statisch verstanden, als Gut, das eine Generation an die Nächste weitergibt. Kultur soll dagegen Aufgabe sein und Hoffnung, flexibel und veränderbar sein, „ständiger Erneuerung bedürftig und nur so weit tradierbar, als sie dem Leben der jungen Generation entspricht“ (Flitner, 1999, S. 28).
4. Die Pädagogik soll unter Einbezug der Bedürfnisse der Kinder dauernd neu überdacht werden.
5. Das Sozialleben der Kinder soll unter dem Aspekt, was gute soziale Bedingungen für die Entwicklung der Kinder sind, reflektiert werden

---

<sup>4</sup> Vollständigkeit und Chronologie werden hier jedoch nicht berücksichtigt..

6. Theorie und Praxis sollen verbunden werden: Kinder dürfen nicht abgeschieden von der praktischen Welt leben und lernen (vgl. ebd, S. 27f.).

Im Gegensatz zu vielen Reformpädagogen bestehen das Sudbury- und das Summerhill-Konzept darauf, dass die Kinder sowohl ihre Bedürfnisse, als auch ihr Sozialleben und die Balance zwischen Theorie und Praxis selbst finden und reflektieren. Das Konzept ist so angelegt, dass sie dazu die Gelegenheit haben (vgl. Sudbury Valley School Press, 2005, Greenberg, 2004, Appleton, 2000). Die Reformpädagogen waren ihrerseits weitgehend der Ansicht, die Erwachsenen müssten die Denkarbeit für die Kinder übernehmen (vgl. Flitner, 1999, S. 28ff.). Maria Montessori schien beispielsweise ihr Konzept völlig eigenständig entwickelt zu haben: sie war der Ansicht, dass ihre Pädagogik dem entsprach, was sie forderte: nämlich eine Pädagogik „vom Kinde aus“ (vgl. Flitner, 1999, S. 39). Sie ging stark naturwissenschaftlich vor: Beobachtung, Versuch, Auswertung, Hypothese, Beobachtung usw. Ihre Pädagogik war dabei zwar nicht ausschließlich statisch, jedoch in ihrer Veränderung von ihr selbst abhängig. Dies stellt den Unterschied zu einer demokratischen Herangehensweise dar, bei der alle Betroffenen die Auslegung des Konzeptes mitbestimmen.

Janusz Korczak stellte drei Grundrechte des Kindes auf, die er jedem Kind einzuräumen wollte, und die man im Hinblick auf die demokratische Herangehensweise als einen Vorläufer einer *Bill of rights*, wie sie an Sudbury-Schulen existiert, ansehen könnte: „Das Recht des Kindes auf seinen Tod, das Recht des Kindes auf den heutigen Tag und das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“ (Korczak, 1967, S. 40). Das erste Recht wendet sich gegen die Überbehütung des einzelnen Kindes. Kinder sollen trotz der Ängste der Eltern auch ein Recht auf die Gefahren haben, die ein freies Kinderleben mit sich bringt. Ein Recht, das im Sudbury-Konzept sehr ernst genommen wird: Kinder bestimmen beispielsweise selbst, ob es Regeln für das Besteigen der Bäume gibt und sie entscheiden sich fast immer dagegen. Das kann dazu führen, dass kleine Kinder in atemberaubende Höhen hinauf steigen (vgl. Greenberg, 2004, S. 107ff.). Das zweite Recht richtet sich gegen die verbreitete Zukunftshaltung der herkömmlichen Schule: man tut Dinge um irgendwann in ferner Zukunft davon zu profitieren. Man *büffelt* für ein späteres Sein, für das Leben, wobei das Leben des heutigen Tags dagegen nicht viel wiegt. Dies ist beispielsweise im Sudbury Konzept den Kindern überlassen. Sie entscheiden, wie viel sie an jedem Tag für den heutigen oder für zukünftige Tage lernen. Ähnliche Einstellungen vertreten Rousseau (vgl. Hentig in Tenorth, 2003, S. 79), Dewey, (vgl. Bohnsack in Tenorth, 2003, S. 47.), und Schleiermacher (zitiert von Oelkers, 1990, S. 10). Beim Recht des Kindes „so zu sein wie es ist“ wendet sich Korczak (1967, S. 40)

gegen den Normierungsdruck auf ein bestimmtes Ziel hin. Jedes Kind hat seiner Meinung nach das Recht verschieden zu sein.

Dafür darf es keine generellen Ziele geben, die beispielsweise alle 6jährigen erreichen müssen: jedes Kind nach seinem Tempo (vgl. Korczak, 1967, S. 40ff.).

John Dewey setzte sich seinerseits explizit für die Demokratisierung der Schule ein (vgl. auch Kap. 2.3): Lernen muss seiner Ansicht nach demokratisch werden, um nicht im Widerspruch zur Staatsform der Demokratie zu stehen (vgl. Flitner, 1999, S. 102, Dewey, 1993, S. 42). Schule kann Flitner zufolge nur durch „gegenwärtig praktizierte Gemeinschaft“ demokratisch glaubwürdig werden (vgl. Flitner, 1999, S. 103): Nicht durch Vorbereitung auf ein späteres Lebens oder durch „autoritäre Belehrung über die Demokratie“ (vgl. ebd., S. 42). Seiner Ansicht nach müssen Kinder „als Mündige wahrgenommen werden und sich erfahren dürfen.“ Nur so haben sie „Aussicht auf Mündigkeit“ (vgl. ebd., S. 103, Dewey, 1993, S. 42f.).

Dewey stellt sich die demokratische Schule, als eine vor, die Lehrer als Bevormunder bzw. als Wissensträger abschafft und nur Mitarbeiter beschäftigt, die Lernumwelten schaffen, die im Dienste der Kinder stehen (vgl., Flitner, 1999, S. 103, Dewey, 1986, S. 100ff.). Dewey hält die traditionelle Schule mit ihren paternalen Prinzipien und ihrer hierarchischen Erziehung für untragbar in einer Gesellschaft, die sich demokratisch nennt. Diese Erziehung – so meint er um 1916 – „setze eine feudale Gesellschaft voraus“ (Dewey zitiert v. Oelkers, 2000, S. 100).

Ähnliches steht auch schon bei Vordenkern der Reformpädagogik wie Rousseau, allerdings geht er nur so weit wie es „wohlgeordnete Freiheit“ zulässt. Ihm ging es darum, dass Erwachsene entscheiden, was für das Kind gut ist und danach den Wunsch in ihm erwecken, dort hin zu kommen. Eine Manipulation, die im Widerspruch zur demokratischen Bildung steht (vgl. Hentig in Tenorth, 2003, S. 80ff., Rousseau, 1998, S. 113ff.).

Tolstoj dagegen, der auch noch nicht zu den *Reform*pädagogen gezählt wird, zeigte sich als ein überzeugter Verfechter der Freiheit in der Erziehung (vgl. 1861 in Rutt, 1960, S. 7ff.). Noch im 19ten Jahrhundert gründete er eine Schule (Jasnaja Poljana), in der Kinder selbstbestimmt lernen durften, aufbauend auf seiner Grundüberzeugung des angeborenen Lernwillens und Lerneifers. Er lehnte schon 1850 jegliche religiöse und weltanschauliche Indoktrination ab. Der einzige Zweck der Erziehung war für ihn „die harmonische Entwicklung des Individuums“ (Grunder in Tenorth, 2003, S. 193, Tolstoj, 1861 in Rutt, 1960, S. 6f.). Er lehnte den Zwang in Verbindung mit der Schule als lebensfeindlich entschieden ab (vgl. Tolstoj, 1861 in Rutt, 1960, S. 17ff.).

Paul Geheeb glaubte weder an die Planbarkeit noch in die Vermittelbarkeit von Bildung. Durch eine solche von der Gesellschaft her übergestülpte Erziehung, würden die Menschen „immer gleichartiger und langweiliger und entwickelten sich zu kümmerlichen Karikaturen dessen, was sie ihrer individuellen Bestimmung nach hätten werden sollen“ (vgl. Näf in Tenorth, 2003, S. 95, Geheeb, 1931). Unabhängig von der Reformpädagogik setzen sich viele Vordenker und Pädagogen wie Aristoteles, Pestalozzi, Rousseau und Tolstoj, als auch Comenius, Freinet, Dewey und viele andere mehr für „die Realisierung des Lebens durch die Realität des Lebens“ ein (vgl. Nohl, 1982, S. 176): Bei Pestalozzi heißt das folgendermaßen: „Keine Kraft des Lebens entwickelt sich durch Wortbelehrung, sondern immer nur durch Tathandlung, Liebe durch Liebe, Glaube durch Glaube, Denken nur durch Denken, Tun durch Tun“ (Nohl, 1982, S. 175, Tolstoj 1861 in Rutt, 1960, S. 21f.).

### 3 Was liegt dieser Bildungsform zugrunde und welche Anliegen hat sie?

#### 3.1 Menschenbild und eine andere Sicht auf das Lernen

Der demokratischen Bildung liegt ein ganz bestimmtes Menschenbild zugrunde, gepaart mit der Anschauung darüber, welches Ziel diese Form der Bildung haben soll und kann.

A.S. Neill ging – wie auch die Gründer der Sudbury-Valley-Schule – von der Voraussetzung aus, dass der Mensch von Natur aus gut sei (vgl. Neill, 1999, Sudbury Valley School Press, 2005, S. 7ff.). Mit *gut* soll in diesem Fall gemeint sein: der Mensch muss sich nicht erst zum Menschen, bzw. zur Persönlichkeit entwickeln, er ist sie schon. Das heißt natürlich nicht, dass er schon alle Fähigkeiten und Kenntnisse hat, er kann sie aber in freier Entfaltung selbst finden – seinen natürlichen Antrieben gemäß. Fromm drückt es folgendermaßen aus: „Die Aufgabe, lebendig zu sein, ist identisch mit der Aufgabe, er selber zu werden, sich zu dem Individuum zu entwickeln, das er potentiell ist“ (Funk, 1980/II, S. 17). Die logische Folgerung daraus ist, dass man auf diese Ausstattung vertrauen und freie Selbstbestimmung gewähren kann. „Eine Erziehung im Sinne planmäßiger Formung und Verformung ist hier unnötig und sogar schädlich, denn sie würde die von Natur aus *richtigen* Antriebe nur zum *falschen* hin verbiegen“ (Kamp, 1997, S. 97f., eigene Herv.).

Kaum bestreitbar ist dagegen, dass jedermann Kulturtechniken lernen muss, um sich in seiner Umwelt zurechtzufinden. Da der Mensch aber nach diesen anthropologischen Grundannahmen ein „von Natur aus ein neugieriges, lernwilliges, die Umwelt aktiv erforschendes, durch Erfahrung, aus Versuch und Irrtum selbständig lernendes Wesen“ ist, kann man diesem natürlichen Lernantrieb dahingehend vertrauen (vgl. Kamp, 1997, S. 98). Zwang ist in diesem Zusammenhang unnötig und sogar kontraproduktiv, denn es stört das „natürliche Neugierverhalten“ (vgl. Muck, 1993, S. 18). Dazu kommt noch die Überzeugung, dass Kinder „ganz natürlich zu altruistischem Verhalten neigen.“ (Gribble, 1991, S. 166). Ganz im Gegensatz zu der Idee einer „Erbsünde“ und der Annahme, dass Kinder nicht lernen können, „*falsch* von *richtig* zu unterscheiden“, wenn niemand bzw. Erwachsene es ihnen nicht vermitteln (ebd., S. 166, eigene Herv.).

Die „andere Sicht auf das Lernen“ (vgl. Sudbury Valley School Press, 2005), beinhaltet die Überzeugung, dass selbstständiges Lernen natürlich mit dem Menschsein

verbunden ist. Deshalb muss man nach dieser Idee nicht zum Lernen gezwungen werden, denn jeder gesunde Mensch will automatisch von Geburt an lernen: Lernen ist Vergnügen und befriedigt. Lernen verfolgt einen Sinn und ein Ziel (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 42ff.).

Außerdem wird Lernen prozessual gesehen, als etwas, das jeder selbst tut. Im Umkehrschluss bedeutet das eine Absage an jedes geplante Lernen, da es *an einem getan* würde und damit seine Selbstständigkeit verliert (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 11).

Dieser demokratischen Bildungsüberzeugung liegt des weiteren zugrunde, dass bis dato keine orts-, kultur-, zeit- und wissenschaftsübergreifende Übereinkunft existiert, was der Grundumfang des Wissens ist, den ein Mensch im Kindesalter erwerben muss: Kataloge, die dahingehend aufgestellt werden, basieren auf Annahmen, die dem Stand der gegenwärtigen Kultur entsprechen und somit ständiger Veränderung unterworfen sind (vgl. Oelkers, 2000, S. 100, Dohmen, 2001, S. 14f., Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 46ff.). Es macht deshalb den Aussagen demokratischer Bildungsvertreter zufolge keinen Sinn, so zu tun als gäbe es eine solche Übereinkunft, die impliziert, dass man ohne das entsprechende Kanon-Wissen in der Gesellschaft nicht bestehen kann, bzw. dass es im Bezug auf Bildung keine individuellen Unterschiede zwischen Menschen geben soll. Dies auch im Hinblick auf die Erfordernisse der heutigen (westlichen) Gesellschaft (dazu ausführlich in Kap. 4.1), (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 46ff. Summerhill School, 1999, S.4ff., Gribble, 1991, Appleton, 2000, Hecht, 2002, S. 14f.).

Eine Absage wird auch der Annahme erteilt, dass man *weiß*, wann ein Thema gelernt werden soll, obwohl die Verschiedenheit der Entwicklung von Kindern seit jeher allgegenwärtig ist. Auszugehen von linearen, chronologischen, streng aufeinander aufbauenden Phasen der Entwicklung erscheint hier problematisch, bzw. scheint der Komplexität der Entwicklung jedes Einzelnen nicht gerecht zu werden (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 50ff.). Darüber hinaus erzeugt es Probleme dergestalt, dass in diesem Zusammenhang häufig so genannte *Lernbehinderte, Zurückgebliebene, Verhaltensauffällige* und andere diagnostiziert und kategorisiert werden. Im Gegensatz dazu möchte demokratische Bildung den Unterschiedlichkeiten und der vielfältigen Entwicklung der Menschen mit Wohlwollen begegnen und sie als Bereicherung für die Gesellschaft verstehen (vgl. ebd., S. 51f., Hecht, 2002, S. 4ff. ).

Der Mensch findet selbstständig heraus, wann es Zeit für was ist. Das Ziel davon soll nach Neill sein: glücklich werden zu können und mit Freude zu arbeiten. Glücklichsein in diesem Sinne heißt „am Leben interessiert sein“ und „auf das Leben nicht nur

mit dem Verstand, sondern mit der ganzen Persönlichkeit zu reagieren“ (Fromm in Neill, 1999, S. 14). Mit dem „Ziel des Wachstums und der Realisierung der eigenen Individualität“ (Fromm, 1980, S. 227). Ein solches Wachstum ist laut Fromm jedoch nur möglich, wenn man vor der „Besonderheit des Selbst“ Anderer genauso wie vor dem „eigenen Selbst“ Respekt und Achtung hat (vgl. ebd., S. 226). Zu diesem Lernen gehört ihm zufolge auch, mit der gegebenen Freiheit umgehen zu können: „unter Freiheit also nicht Willkür zu verstehen, sondern die Chance, man selbst zu sein“ (Fromm, 1979, S. 164). Weitere Grundlage dieser „neuen Sicht auf das Lernen“ ist die Überzeugung, dass es keinen Königsweg, keine *richtige* Methode oder Herangehensweisen für das Lernen bestimmter Themen gibt (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 52f.). Diese Sicht ist gepaart mit dem prozessualen, dynamischen Ansatz im Zusammenhang mit Bildung und Wissen nach dem Motto: es gibt keine Wahrheit, sondern nur Annäherung an Systeme, die sich aber ihrerseits laufend verändern. Deshalb kann es auch kein absolutes, fertiges Wissen geben.

Demokratische Ansätze gründen sich auch auf der Überlegung, dass man nicht sicher erkennen und bestimmen kann, *wer* welche Begabungen bzw. Lerndefizite hat. Hierdurch werden die Einteilungen der traditionellen Schule, die nach diesem Prinzip arbeitet in Frage gestellt. In Fremdsteuerung wird dort festgelegt, was für einzelne Kategoriengruppen der Weg in deren *bestmögliche* Zukunft ist (Hochbegabtenförderung, Gymnasiasten, Hauptschüler, Migrantenförderung usw.). Den individuellen Neigungen und Bedürfnisse derer, die dieser Bildung ausgesetzt sind, kann dieses Vorgehen aber nicht gerecht werden (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 55, Gribble, 1991, S. 147ff., Hentig, 2003, S. 219ff.).

Das Sudbury-Konzept möchte Kinder und Jugendliche gleichberechtigt behandeln und zwar unter anderem aus der Überzeugung heraus, dass jemand, der *echte* Verantwortung für sein eigenes Dasein und Tun besitzt, ein verstandenes – weil mit all seinen Konsequenzen erfahrenes – Verantwortungsbewusstsein entwickeln kann (vgl. Greenberg, 2004, S. 12, Peschel, 2003, S. 164ff.). Verantwortung für ein Kind übernehmen heißt auch ihm vorzuenthalten selbst beurteilen zu können, was „physisch gefährlich oder moralisch falsch“ sein könnte (vgl. Gribble, 1991, S. 171).

Die Gleichberechtigung der demokratischen Herangehensweise bezieht sich hierbei auf die Teilgemeinschaft Schule und nicht auf die gesamte Gesellschaft (vgl. Oelkers, 1990, S. 81). Dass dabei die Gleichberechtigung, die hier bestehen soll, doch niemals zu 100% umgesetzt sein kann, da Erwachsene und Kinder zwar denselben Regeln folgen müssen, aber, aufgrund ihres Altersunterschieds eben nicht dieselben Rechte und Pflichten haben (Bsp.: bezahlter Mitarbeiter & zahlender Schüler, Möglichkeiten des Schulwechsels, unterschiedliches Ausgangsniveau der gemachten Er-



fahrungen etc.) scheint sowohl Kindern als auch erwachsenen Mitarbeitern klar zu sein (vgl. Kinderrechtsgruppe KRÄTZÄ, 2005, Ludwig, 1997, S. 177f.).

Weiter darf Schule nach der hier verfolgten demokratischen Bildungstheorie nicht ideologisch sein: darf keine wie auch immer geartete politische oder religiöse Idee vertreten: sie muss Raum geben für das Entwickeln eigener Ideen und Richtungen. Ansonsten läuft Erziehung, wie Fromm kritisiert, darauf hinaus, „das Kind am selbstständigen Denken zu hindern und ihm fertige Gedanken in den Kopf zu setzen“ (Fromm, 1980, S. 212).

Deshalb versuchen demokratische Schulen von Erwachsenen getragene einseitig christlich geprägte, wie anthroposophische, kommunistische, ökologische, pazifistische, rechtsradikale und etc. Ideologien aus der Schule zu verbannen. Kinder sollen nicht von ihnen nahe stehenden Erwachsenen in ihren Werten, Meinungen und Glaubensrichtungen aktiv beeinflusst werden (vgl. Gribble, 1991, S. 129, Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 149ff.).

Natürlich kann hier nicht die Rede von einer völligen Beeinflussungsfreiheit sein (vgl. Kap. 5.1): in SV aber soll die Schule einen möglichst neutralen Boden für kontroverse Diskussionen von verschiedenen Glaubensrichtungen, politischen Meinungen, Werten sein können. Die Schule als Institution verschreibt sich keiner Richtung, aber die vorhandenen Menschen vertreten – genauso wie in jeder demokratischen Gesellschaft – verschiedene Meinungen und Überzeugungen. Einen Konsens darüber gibt es aber nicht und darf es nicht geben (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 149ff., Appleton, 2000, Neill, 1999, S. 226ff.). Darüber hinaus darf die Idee der Freiheit keinen Raum für Dogmatismus geben, wie es in vielen Zusammenhängen geschehen ist: statt einer offenen Macht, die befiehlt und anordnet, entsteht eine anonyme, die den Zwang, den sie immer noch ausübt, verheimlicht. „Sie tut so als sei sie gar nicht vorhanden, als geschähe alles mit Zustimmung des Individuums“ (Fromm in Neill, 1999, S. 12). Ideen, die den Mut zum Ungehorsam unterbinden, haben in Wirklichkeit nichts mit Freiheit zu tun: sie wollen nur ein neues Dogma als Freiheit verkaufen

### **3.2 Die Furcht vor der Freiheit. Vorbehalte und Chancen im Zusammenhang mit demokratischer Freiheit.**

Das Aufgeben von Positionsmacht der Erwachsenen und das Übergeben von Autorität auf die gesamte Gemeinschaft bringt große Veränderungen mit sich. Sich mit und durch Strukturen organisieren, bedeutet, dass die Dinge, die sonst von einigen Wenigen geregelt wurden, von der Gemeinschaft mehrheitlich entschieden werden. Das hat zur Folge, dass der Einzelne nur soviel zu sagen hat, wie alle anderen, unabhän-

gig vom Alter. Sein Alter beschert dem Erwachsenen in diesem Kontext keine automatische Wichtigkeit und keinen Status mehr. Des Weiteren wird er höchstwahrscheinlich auf diese Weise immer wieder mit Entscheidungen und Beschlüssen konfrontiert, die gegen seine Überzeugung gehen, nämlich dann, wenn er mehrheitlich überstimmt wird.

Aber kann er damit umgehen?

„Natürlich entdecken Kinder, die auf eigene Faust nach Wahrheiten suchen dürfen, nicht immer die Wahrheiten, die Erwachsene erwarten“ (Gribble, 1991, S. 181).

Dann müssen Erwachsene akzeptieren können, dass Autorität qua Alter hier keine besondere Rolle spielt. „Die einzig wirkliche Autorität ist die Autorität der Wahrheit, die Autorität der Dinge, wie sie sind“ (ebd., S. 181).

Können wir Erwachsene damit umgehen, jungen Menschen nicht die Dinge beizubringen, die sie *unserer* Meinung nach lernen sollen?

Je mehr man selbst gegenüber den eigenen Realitäten und die im Anderen offen ist, desto weniger verspürt man die Notwendigkeit *Dinge in Ordnung bringen* zu wollen (vgl. Rogers, 2000, S. 37, eigene Herv.).

Wie definiert sich aber ein Erwachsener, der seine Autorität an die generationsübergreifende Gemeinschaft verloren hat? Fühlt er sich klein, weil seine Stimme auf einmal nicht mehr zählt als die eines kleinen Kindes oder fühlt er sich groß, weil er gemeinsam mit einer Gemeinschaft Entscheidungen trifft? Weiß nicht er, der Erwachsene, besser, „was dem Kinde frommt“ (Hentig in Gribble, 1991, S. 32)? Hentig zufolge ist das tatsächlich meist der Fall, gerade deshalb aber meint er sei es angebracht sich auf eine Auseinandersetzung mit dem Kind einzulassen und es möglicherweise selbst erfahren zu lassen, wenn es sich *falsch* entschieden hat (vgl. ebd., S. 32, eigene Beifügung in Klammern). „Aber *wissen* wir denn, was das Bessere ist? Nicht nur ahnen, meinen, vermuten; nicht nur irgendein Artikel auf dem pädagogischen Markt, eine Gewohnheit oder Mode, Ideologie oder Utopie – sondern zuverlässiges Wissen“ (Mollenhauer, 1985, S. 11)? Rogers vertritt laut Rosenberg die Meinung, dass Erwachsene möglicherweise in einzelnen Bereichen besser überblicken, was zu lernen wichtig sein könnte. Seiner Meinung nach wäre dieses Vorgehen aber ein Fehler, denn „das Wichtigste am Lernen ist, selbst zu entscheiden, was man für lernenswert hält“ (Rogers<sup>5</sup> zitiert von Rosenberg, 2004, S. 99). Ganz im Gegensatz dazu verlangte schon der Vordenker Kant Zwangsverhältnisse in der Erziehung um Freiheit erst zu ermöglichen, damit diejenigen Grundlagen geschaffen werden könnten, die das

---

<sup>5</sup> Hier keine Originalliteratur vorhanden, da diese Aussagen angeblich aus einem mündlich gehaltenen Vortrag stammen.

Kind brauchen würde, um irgendwann mit seiner Freiheit umgehen zu können: Erziehung also mit der einzigen Legitimation: „Ermöglichung von Mündigkeit“ (Kant zitiert von Oelkers, 1990, S. 113).

In autoritären Schulsystemen hat ein Erwachsener automatisch Entscheidungsbefugnis und kann Maßnahmen ergreifen. Wenn er das aufgibt, bekommt er eine andere Situation und genau diese Situation kann man fürchten. Die Angst getragen von den Vorstellungen, was passieren könnte (vgl. Gribble, 1991, S.84). Man befürchtet ein unhaltbares Chaos, Kinder, die alles kaputt machen, Dinge durch die Gegend werfen, sich gegenseitig prügeln, Lärm, Geschrei, das *Ende der Moralität*. Einige Pädagogen sind der Meinung, dass Kindern *alles* zu erlauben aber nicht dazu führt, dass Kinder alles tun (Hentig in Gribble, 1991, S. 32, Gribble, 1991). Man hat die Erfahrung gemacht, dass Kinder die von *restriktiven* in *freie* Umgebungen kommen, diese zuerst prüfen müssen, da sie der Freiheit nicht vertrauen. Sie testen die Grenzen aus um zu sehen, ob nicht doch ein Erwachsener eingreift, sie hindert, sie zurechtweist. Erst wenn sie dieses Vertrauen haben, können sie sich beruhigen und sich um ihre Arbeit kümmern (vgl. Appleton, 2000, S. 90ff. Graner & Wilke, 2005, Kap. 15).

Wenn die Freiheit zur Kooperation gegeben ist, da man davon ausgeht, dass Kinder in einer gleichberechtigten Gemeinschaft kooperieren möchten, heißt das aber nicht, dass immer kooperiert wird: manchmal fehlt das *gewusst wie*, manchmal möchte man aber auch „der Verantwortung aus dem Weg gehen, sich erwachsener Autorität widersetzen oder etwas Interessanteres tun“ (vgl. Gribble, 1991, S. 171). Das ist Gribble zufolge eine höchst menschliche Angelegenheit und auch in einer Gemeinschaft von Erwachsenen zu finden (vgl. ebd., S. 171). Gribble zufolge spricht man dagegen „mit jedem Bestrafungssystem“ Kindern einen „Kooperationswillen implizit ab“ (1991, S. 170f.).

Wenn man sich die „alten Feinde“ wie äußere Autorität und Zwang vom Hals schafft, kann es allerdings sein, dass einem „neue Feinde“ erwachsen: „innere Faktoren, welche die volle Verwirklichung der Freiheit der Persönlichkeit blockieren“, für die wir, laut Fromm, ziemlich blind sind (vgl. Fromm, 1980, S. 95). Adorno zufolge, hatte der Faschismus in Deutschland vor allem deshalb eine Chance, da die etablierten bekannten Autoritäten des Kaiserreichs zerfallen, die Menschen aber psychologisch noch nicht bereit waren, sich selbst zu bestimmen. „Sie zeigten sich der Freiheit, die ihnen in den Schoß fiel, nicht gewachsen“ (vgl. Adorno, 1970, S. 88ff.). Erziehung muss sich seiner Meinung nach um zwei Punkte gleichwertig kümmern: eine kritische Auseinandersetzung mit Autorität und den Umgang mit Freiheit. Da ein Nicht-Umgehen-Können mit Freiheit, der man ausgesetzt ist für ihn dazu führt, dass Menschen nur in neue autoritäre Systeme fliehen (vgl. ebd., S. 88ff., Wenzel in Claßen, 2004, S. 177ff.).

Um erworbene Freiheit zum Beispiel zur freien Meinungsäußerung wirklich nutzen zu können, „muss man deshalb die Fähigkeit erworben haben, auf originelle Weise – das heißt selbstständig – zu denken“ (Fromm, 1980, S. 96). Das müssen wir lernen und zwar durch Übung im Zusammenhang mit *wirklicher* Verantwortung (vgl. Kap. 3.1), (vgl. Greenberg, 2004, S. 12, Peschel, 2003, S. 164ff.).

Wenn es keine äußeren Autoritäten mehr geben soll, die sich in das jeweilige individuelle Leben einmischen, müssen wir selbst bestimmen, was wir tun und lassen wollen. Die Frage stellt sich, ob wir das können. „Wir übersehen, welche große Rolle die anonymen Autoritäten wie die öffentliche Meinung und der „gesunde Menschenverstand“ spielen, die deshalb eine so große Macht über uns haben, weil wir bereit sind, „uns den Erwartungen entsprechend zu verhalten, die andere an uns stellen, und weil wir eine so tiefsitzende Angst davor haben, uns von ihnen zu unterscheiden“ (ebd., S. 96). Es geht also im Zusammenhang mit der Freiheit darum, nicht nur möglichst viel davon zu erwerben, sondern auch zu lernen, wie man damit umgehen kann, damit das Problem des Umgangs mit Freiheit nicht nur ein quantitatives bleibt, sondern ein qualitatives wird (vgl. ebd., S. 96).

Fromm nennt dies: das Erringen einer „neuen Art von Freiheit, die uns in die Lage versetzt, unser individuelles Selbst zu verwirklichen und zu diesem Selbst und dem Leben Vertrauen zu haben“ (ebd., S. 96). Es geht also um Selbstbeherrschung im Gegensatz zur Zügellosigkeit, die so oft in antiautoritären Zusammenhängen kritisiert worden ist (vgl. Neill, 1999, Peschel, 2003, Kühn, 2002). Selbstbeherrschung, aber nicht, als „viktorianisches Ideal der Repression und der Tugendhaftigkeit“ (Fromm in Hart, 1971, S. 213), sondern als „die Fähigkeit sich in andere hineinzusetzen und ihre Rechte zu respektieren“ (Neill, 1966, S. 7, Fromm in Hart, 1971 S. 213).

Die Furcht vor der Freiheit beim Lernen beinhaltet meist eine Furcht, die Erwachsene in sich tragen. Wenn einen niemand zum lernen und arbeiten zwingt, tut man nichts: das *dolce far niente* (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 24ff., Appleton, 2000, S. 1f.). Dem liegt ein Menschenbild *der allgemeinen Faulheit* zugrunde: der Mensch möchte am liebsten nichts tun.<sup>6</sup> Auch die aktuelle Debatte um ein Grundeinkommen für jeden zeigt, dass diese Einstellung weit verbreitet ist. Es mutet schon fast schon wie eine Art *Urangst* an, die in uns steckt (vgl. Fromm, 1979, S. 181f., Parijs, 2005, S. 12, Kranz, 2006, S. 20).

Oder man hegt die Furcht bestimmte Lernbereiche würden von Kindern, die ihr Lernen selbst steuern, gemieden werden (vgl. Appleton, 2000, S. 104ff.). Dies ist durchaus zu erwarten, vor allem bei Dingen, deren Sinn nicht ohne weiteres durchschaubar

---

<sup>6</sup> Diese Einstellung unterstützen kurioserweise auch die allseits verbreiteten Bürosprüche.

ist (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 42ff.). Der Sinn oder die Notwendigkeit bestehender Curricula würde in diesem Zusammenhang voraussichtlich Thema nicht abreiender Diskussionen werden: Ist es sinnvoll für die Allgemeinheit so etwas wie *Kurvendiskussionen* zu lernen? Für wen kann es sinnvoll sein? Für was braucht man denn Kurvendiskussionen überhaupt? Solche Diskussionen überhaupt zu führen, könnte schon eine enorme Lernmöglichkeit bedeuten.

Die Freiheit des Lernens könnte einerseits solche Diskussionen auslösen und könnte andererseits Rückmeldung darüber geben, was Kinder und Jugendliche als für sich bedeutend ansehen und was nicht.

Viele Kritiker (vgl. Rafferty, Ames, Papanek, Montagu in Hart, 1971, Neill, 1999), des selbstbestimmten Lernens vertreten die Ansicht, Lernen müsste mit Zwang und Druck verbunden sein. Durch unangenehmen, schwer lernbaren Stoff könnte man lernen sich selbst zu disziplinieren. Das wiederum braucht man, um sich im Leben *durchzubeien* (vgl. Rafferty, Ames, Papanek, Montagu in Hart, 1971). Fraglich ist allerdings, ob das positiv oder negativ zu werten ist.

Ob dem der Fall ist, wäre zu ermitteln indem man sich damit beschäftigt, was Kinder unter freien Lernbedingungen tun – kurzfristig und langfristig – und was sie letztendlich können und nicht können. Solche Berichte liegen in Vielzahl vor (vgl. Neill, 1999, Appleton, 2000, Sudbury Valley School Press, 2005, Gribble 1991, Hecht, 2002, Greenberg, 2004), (vgl. auch Kap. 3.3). Des Weiteren müsste untersucht werden, ob das Nicht-Können von Dingen mit fehlendem Durchhaltevermögen zusammenhängt oder mit etwas anderem. Es wäre auch interessant zu erforschen, ob Lernzwang oder Lernen aus Angst vor Sanktionen das propagierte Durchhaltevermögen wirklich erzeugt; eine Disziplin, die auch bestehen bleibt, wenn die Bedrohung wegfällt, das heißt der Lehrer bzw. der Chef abwesend ist, die Fortbildung freiwillig usw.. Dohmen zufolge sind in Deutschland selbstständiges Lernen und die Disziplin etwas durchzuhalten im Erwachsenenalter eher die Ausnahme (vgl. Dohmen, 2001, S. 9).

Die Furcht vor der Freiheit benennt die Ambivalenz, die jeden Schritt in eine neue Richtung begleitet: Loslösung ist immer mit widerstreitenden Gefühlen verbunden. Angst vor dem Verlust relativ bekannter Zustände, die Sicherheit bieten. Angst und Unsicherheitsgefuhle verbunden mit dem Unbekannten, das Unberechenbares und Unvorhergesehenes mit sich bringt. Der Terminus *Freiheit zu* soll in diesem Zusammenhang helfen, die neue Richtung als Aufgabe sehen zu können, als ein Begegnen neuer Möglichkeiten, ohne jedoch alles Herkömmliche vollständig zu ersetzen, was der Terminus *Freiheit von* tendenziell impliziert (vgl. Wenzel in Claen, 2004, S. 177f., Fromm, 1980, S. 26ff.). Demokratische Bildung versucht Kindern und Jugend-

lichen *Freiheit zu* von Anfang an zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist es möglich, dass Loslöseprozesse regelmäßig geübt werden können, bzw. der Umgang mit Neuem, Unberechenbarem, Unvorhergesehenem zum Leben natürlich dazu gehört und Ängste in ausgeprägter Form diesbezüglich möglichst nicht entstehen.

### 3.3 Demokratische Bildung und Leistung

In diesem Kapitel möchte ich auf zwei verschiedene Dinge im Zusammenhang mit Leistung zu sprechen kommen: 1. Leistung als Prozess und 2. die Frage, wie Leistung in traditionellen und demokratischen schulischen Zusammenhängen gesehen wird.

Wenn von Leistungen in der Schule die Rede ist, wird meist auf die Benotung der einzelnen Fächer angespielt. Gute Leistungen sind demnach gute Noten im Zeugnis und umgekehrt. Es handelt sich hierbei also nicht um Leistung im dynamischen, sondern im statischen Sinne. Was liefere ich zu einem bestimmten Zeitpunkt über ein bestimmtes Themengebiet an Ergebnissen ab. Die eigentliche Leistung, die ich vollbracht habe um zu diesem Ziel zu gelangen, bleibt dabei im Dunkeln (vgl. Ludwig, 1997, S. 59).

In der Diskussion um die Chancengleichheit zwischen Schülern<sup>7</sup>, die im Zusammenhang mit der Pisa-Studie aufkam, wurde gerade dieser Sachverhalt kritisiert: Die Tatsache, dass Kinder bei Schuleintritt nicht dieselbe Ausgangsposition haben, auf die aber das ganze System mit Klassenziel und allgemeiner Ergebnisanforderung an alle fußt, benachteiligt diejenigen, die mit weniger guten Voraussetzungen anfangen (vgl. Negt, 1983, S. 194ff., Gribble, 1991, S. 39). Dies betrifft meist, Kinder aus nicht-deutschsprachigen Familien, die durch die Sprachdominanz innerhalb der mündlichen und schriftlichen Belehrung im Schulsystem eindeutig im Nachteil sind und zum Beispiel auch Kinder aus solchen Familien, die aus irgendwelchen Gründen wenig Zeit und Aufmerksamkeit in die Bedürfnisse und Belange ihrer Kinder investieren (vgl. Negt, 1983, S. 194ff., Gribble, 1991, S. 39, Baumert et. Al., 2002). Dies kann zur Zementierung gesellschaftlicher Ungleichheit beitragen.

Dabei ist Lernen nachweislich ein sehr individueller Vorgang: jeder Mensch hat unterschiedliche Herangehensweisen an das Lernen, braucht verschieden lange, hat voneinander abweichende Voraussetzungen (vgl. Oelkers, 1990, S. 79, Greenberg,

---

<sup>7</sup> Die Chancengleichheit, die häufig als Argument für die herrschende Schulpflicht in Deutschland herangezogen wird. Dabei soll gewährleistet werden, dass alle Kinder unabhängig von Stand, Rasse, Geschlecht usw. die gleiche Möglichkeit haben, sich durch schulische Leistung jedweden Platz in der Gesellschaft zu sichern (vgl. Benner, 2001, S. 49).

2004, S. 86f., Gribble, 1991, Peschel, 2003). Jeder absolviert seinen eigenen Lernprozess und deshalb kann am Ende eines Prozesses, derjenige der mehr kann, möglicherweise weniger gelernt oder geleistet haben, als der der weniger kann. Sie haben einfach unterschiedliche Ausgangspositionen gehabt (vgl. Oelkers, 1990, S. 79, Greenberg, 2004, S. 86f.).

In demokratischen Bildungszusammenhängen wie sie an einer Sudbury-Schule stattfinden, sollen Kinder sich die ganze Zeit ihren eigenen Lernprozessen und ihrer Entwicklung widmen können. Leistung kann hier sehr vielfältig erfahrbar sein und bezieht sich meist nicht nur auf kognitive Prozesse: es kann vorkommen, dass ein Kind plötzlich auf irgendeine Weise lesen gelernt hat: die Entwicklung dahin ist seine Leistung, subjektiv empfunden und objektiv messbar. Falls es schon lesen konnte, wird es die objektive Tatsache, dass es lesen kann nicht als subjektive Leistung sehen. Wenn jemand sich der Fähigkeit widmet, gute Eckbälle ins Fußballfeld zu schießen, wird seine Leistung die Entwicklung sein, die er dabei bei sich wahrnimmt. In diesem Sinne kommt es nicht so sehr darauf an wie gut er es letztlich kann, sondern nur auf den eigenen subjektiv wahrgenommenen Prozess (vgl. Flitner et. Al., 2005, S. 155, Peschel, 2003, S. 171, Sadofsky in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 202).

Leistung an der Sudbury-Schule kann sich daher von Leistung an der Regelschule fundamental unterscheiden: in dem was objektiv als Leistung gesehen wird und in dem was subjektiv als Leistung empfunden wird. Für den eigenen Leistungsprozess wird ein *traditioneller* Schüler weniger Gefühl entwickeln als ein Kind, das sein eigenes Lernen steuert. Ein *traditioneller* Schüler wird Noten für den Maßstab seines Könnens halten und nicht das eigene Empfinden, das ihn hierbei zufrieden stellt oder nicht (vgl. Peschel, 2003, S. 171).

Darüber hinaus scheint die konventionelle Sichtweise auf Lernen eine Konditionierung ihrer Schützlinge für nötig zu halten, um sie überhaupt zur Leistung in den vorgeschriebenen Fächern zu bringen. Belohnungen wie gute Noten, Preise, freundliche Pädagogengesichter, Versetzung, gute Abschlüsse und Bestrafungen wie schlechte Noten, Strafarbeiten, Nachsitzen, Demütigungen, Nicht-Versetzung, schlechte oder keine Abschlüsse lenken die Schüler durch ihr Schulleben (vgl. Gribble, 1991, S. 169). Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang von „defensiven Lerngründen“ und Situationsbewältigungsstrategien (vgl. Holzkamp, 1991, S. 7f.). Das heißt auch soviel wie: Das an der herkömmlichen Schule erzogene Kind bleibt „entlastet von der vollen Verantwortung“ für seine Leistung, sein Handeln und sein Verhalten (vgl. Giesecke, 1998, S. 20). Was gut oder schlecht ist für das Kind und seine Entwick-

lung im Allgemeinen und im Besonderen: diese Entscheidung trifft „die jeweils zuständige pädagogische Profession“ (ebd., S. 20), (vgl. dazu auch Kap. 3.2.).

Die Sorge um die Schulleistung ihrer Kinder scheint heutzutage allgegenwärtiges Elternthema zu sein (vgl. Giesecke, 1998, S. 21). Dabei handelt es sich überwiegend um Leistungen in den so genannten Schulfächern und der Wunsch der Eltern, die Kinder bestmöglich auf die Zukunft vorbereitet zu wissen (vgl. ebd. S. 21). Der Glaube, dass dies durch *pauken* von Schulfächern erreicht werden kann, scheint tief zu sitzen. Zu diesem Punkt zitiert Oelkers Kant, der gesagt haben soll: Eltern erziehen ihre Kinder allgemein nur so, dass sie in die Gesellschaft, sei sie auch noch so „verderbt“, passen (vgl. Oelkers, 1990, S. 112).

Fromm nennt es den „Gesellschaftscharakter“, durch den man „stillschweigend determiniert wird und auf Grund dessen man so erzieht, wie es faktisch geschieht.“ Er fordert das „Erspüren“ und das in Frage stellen „gesellschaftlicher Haltungen, die die gegenwärtige Erziehung prägen“ (Fromm, 1980/2, S. 104ff.).

Da in der Gesellschaft die zukünftigen Positionen nach den individuellen Schulleistungen verteilt werden, wiegt die Zukunft umso schwerer auf die Gegenwart (vgl. ebd., S. 21). Dagegen steht die Forderung Korczaks, den Raum für Genuss und Lebensfreude am heutigen Tag zu geben und den Kindern zu helfen, ihren Anspruch darauf zu erkennen und damit einzufordern (vgl. Korczak, 1967, S. 40).

Dies kann der Ursprung zahlreicher Konflikte und Probleme zwischen Kindern und Erwachsenen sein, da das Kind in der „Fülle seiner gegenwärtigen Impulse und Eindrücke verhaftet ist“, die Eltern bewusst oder unbewusst aber immer seine Zukunft im Blick haben (vgl. Giesecke, 1998, S. 21). Darüber hinaus scheint Leistung immer mehr nach dem ökonomischen Marktwert beurteilt zu werden (*Leistung muss sich wieder lohnen.*). Leistung wird hier weniger im Hinblick auf die Lösung existentieller Probleme gesehen, sondern nach dem, was durch ein „Äquivalent von Geld und/oder Status honorierbar ist: ökonomische Wettbewerbsleistung“ (vgl. Mollenhauer, 1985, S. 153). Eigentlich muss sich beides gar nicht ausschließen. Sobald aber ein Druck besteht, der zum Beispiel Dingen wie Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Fehler wegen primärem Zeitverlust keine Zeit lässt, kann ein Widerspruch hierbei entstehen (vgl. ebd., S.153f.). Wenn der Zweck alles wird und man nur lebt um etwas zu leisten und nicht umgekehrt, (vgl. Fromm in Hart, 1971, S. 210), dann dominiert – nach dem Muster der gesellschaftlichen Vereinheitlichung – eine „zur Erziehungstechnik degradierte Erziehung“ und die „Technisierung des Lernens“ (vgl. Claßen, 1980, S. 106, Fromm, 1980, S. 192f.).



Flitner et. Al. (vgl. 2005, S. 155) fragen, wie es dazu kommt, dass „aus hochaktiven Selbstlernern nur allzu oft schlechte und misstrauische Schullerner werden“, obwohl doch allgemein sichtbar sei, dass Kinder in ihren ersten Lebensjahren vor der Schule „enorme Lernleistungen“ zum Beispiel im Zusammenhang mit Sprache, Körpergeschick etc. brächten? (vgl. dazu auch Birkenbihl, 1995, S. 34f.).

Leistung soll in der demokratischen Bildung keine Priorität sein, sondern sich natürlich daraus ergeben, dass Kinder sich wohl fühlen. Man ist nicht in der Schule um bestimmte Leistungen zu bringen, sondern um das Leben im Heute zu genießen und sich zu entwickeln – Leistung passiert nebenher und nach dieser Herangehensweise nur dann (vgl. Sadofsky in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 198ff.).

Dabei ist nichts (jedenfalls an Sudbury-Schulen) aufgeteilt in Fächer: man lernt und arbeitet an selbst gewählten Projekten und Themen. Man führt Gespräche. Kinder spielen irgendwelche Spiele. Jugendliche sitzen an Computern, andere klimpern auf Instrumenten, wieder andere klettern in den Bäumen herum und letztendlich wird all das zu den Leistungen gezählt. Kein Bereich des Lebens soll nach dem Sudbury-Konzept über den anderen gestellt. Jeder hat seine Berechtigung und Wichtigkeit, solange ein Schüler das meint. Geleistet wird also, aber die Leistungen sind mehr am Alltag, am Jetzt, am heutigen Tag orientiert, nicht so sehr an der Zukunft.<sup>8</sup> (vgl. Sadofsky in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 198ff.).

Ein junger Mensch leistet und lernt selbstbestimmt aber nur dann, wenn ihm die Sache, um die es geht, selbst wichtig ist (vgl. Hentig, 2001, S. 76, Konrad, 2003, S. 15, Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 57ff.).

### **3.4 Demokratische Bildung und Verplanungs- bzw. Pädagogisierungstendenzen in der Gesellschaft**

Wenn nach demokratischen Gesichtspunkten erzogen wird, kann keine Verplanung stattfinden, außer der, die jeder Einzelne von sich aus für sich vornimmt. Das kann dann allerdings nur ein aktives Geschehen sein, im Gegensatz zur herkömmlichen Verplanung, die passiv geschieht. Mit Verplanung ist gemeint: wenn Kinder nicht mehr Herr ihrer Zeit sind, da sie einer Tagesstruktur folgen, die Andere für sie gemacht haben. Hochorganisierte Tagesabläufe legen heute meist schon früh ein Raster über die Zeit der Kinder: Schulzeit, Arbeitszeit, Freizeit, Zeitnot der Eltern verbunden mit einer Fülle von eigenen Terminen: Turnen, Flöten, Judo, Malkurs usw., und lassen wenig Zeit für Eigeninitiative (vgl. Giesecke, 1998, S. 37ff.). Dabei brauchen Kinder Zeit für sich, für eigene Spiele, und dass ohne jeglichen Zwang und (Zeit-)

Druck. Sie müssen Fangen und Verstecken spielen, im Matsch plantschen, Lager bauen und auf Bäume klettern (vgl. Gribble, 1991, S. 157, Giesecke, 1998, S. 38ff.). Wenn alles für sie organisiert wird, verlieren sie ihre Zeit für wichtige eigene Entwicklungen: Spiele, die sie gerade zu diesem Zeitpunkt brauchen. Wenn dieses Stadium nicht oder nur wenig stattfinden kann, werden Kinder Gribble zufolge „vorsichtig, sozial unsicher und gehemmt. Es gibt Erwachsene, die ein Leben lang unreife Spiele spielen, um diese Zeit nachzuholen“ (vgl. Gribble, 1991, S. 157, Giesecke, 1998, S. 38ff.).

Verplanung geht eng zusammen mit der Pädagogisierung und Infantilisierung der Welt der Kinder und Jugendlichen: Für jedes Problem, für jedes Bedürfnis und für jedes Alter, Geschlecht, für jede Gruppe gibt es eine Fülle von Experten wie Hauptschullehrer, Gymnasiallehrer, Grundschullehrer, Realschullehrer, Ergotherapeuten, Logopäden, Sozialberater, Psychotherapeuten, Verhaltenstherapeuten, Sonderschullehrer und so weiter. Dabei handelt jeder nach der ihm eigenen (bewährten) Theorie: „Einer Umwelt- oder Lern-, oder Gesellschafts- oder Triebtheorie“ usw. (vgl. Mollenhauer, 2005, S. 74 f.). Das Kind kann so zum *diagnostizierten Fall* werden: dem *Verhaltensgestörten* oder *–auffälligen*, dem *Hyperaktiven*, dem mit der *Leseschwäche*, dem *Zurückgebliebenen*, dem mit der *Sprachproblematik* usw., zu dem man sich *pädagogisch* verhält (vgl. Hentig, 1976, S. 33). Das hat mit Authentizität, wie sie in Familien laut Hentig wünschenswert wäre, nichts mehr zu tun: das heißt man verhält sich nicht den eigenen Bedürfnissen, Gefühlen und Wünschen gemäß, sondern auf einstudierte, pädagogische Weise (vgl. ebd., S. 33). „Wir sind nicht mehr in erster Linie Personen für Personen, sondern wir nehmen eine bestimmte Funktion wahr, gegenüber nach Alter, Herkunft, IQ, Berufsziel, Schichtzugehörigkeit etc. vorsortierten ‚Zielgruppen‘“ (Hentig, 1976, S. 33, Herv. v. Verf.).

Das kindliche Leben neu zu beachten, hat in der Vergangenheit Positives bewirkt: Die Abschaffung der Kinderarbeit, die Möglichkeit der Bildung für alle, Überlegungen zu kindgerechteren Räumen und Möglichkeiten in der Gesellschaft (vgl. Giesecke, 1998, S. 40ff.). Inzwischen aber scheint an vielen Stellen dieser aus Schutzabsichten entstandene Gedanke nicht mehr nur zu schützen, sondern Entwicklungs- und Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche zu blockieren, ja diese zu entmündigen (vgl., ebd., S. 40ff.). Dabei geht es hier nicht mehr primär um das Wohl der Kinder, sondern oftmals um rechtliche Fragen im Zusammenhang mit Unfällen (vgl. ebd., S.40ff.). Diese Pädagogisierung führt dazu, dass tendenziell die Vorstellung nahe liegt, dass immer andere an den eigenen Problemen Schuld haben (Meine

---

<sup>8</sup> Mit Ausnahmen: Vorbereitung auf weiterführende Ausbildungen etc.

Eltern, meine Lehrer, meine Umwelt etc.) Die Ausbildung eines Verantwortungsbewusstseins mehr für sich selbst ist erschwert (vgl. Giesecke, 1998, S. 40ff.).

Das kann zur Infantilisierung bis ins erwachsene Alter hinein führen. Giesecke zufolge neigen Viele dazu Probleme nicht mehr selbst zu lösen, sondern einen Experten zu Rate zu ziehen, was durchaus bequemer sein kann, als selbst zu denken und sich den eigenen Konflikten zu stellen (vgl. Giesecke, 1998, S. 40ff. Hentig, 1976, S. 33f.).

Wenn die Eigenverantwortung und das Recht auf eigene Entfaltung im Vordergrund stehen, kann der Mensch unabhängig von Anderen lernen seine Zeit einzuteilen, sich zu organisieren *und* sich zu langweilen. Er lernt, dass niemand ihm Entscheidung über seine Zeit und seine Entwicklung abnehmen wird. Wenn er frühzeitig lernt Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, verfällt er kaum in infantile entwicklungshemmende Abhängigkeit, sondern wird voraussichtlich mündige Entscheidungen für sich selbst treffen lernen (vgl. Mitscherlich in Lück, 1996, S. 121).

Eine Emanzipation der Jugend kann sich nämlich nicht vollziehen, wenn sie von Erwachsenen schon vorprogrammiert ist (vgl. Braunmühl, 1993, S. 69).

Aber auch Erwachsene unterliegen Hentig zufolge zunehmend einem Pädagogisierungsdruck: Man überlässt die Lösung menschlicher Probleme mehr und mehr dafür ausgebildeten Experten: Beziehungs-, Berufs-, Sinn-, Erziehungs-, Altersexperten und anderen (vgl. Hentig, 1976, S. 33f.). Auf durchaus menschliche, immer da gewesene Probleme wird mit „Maßnahmen“ und Institutionen reagiert: Altersheime, Kinderhorts, Ganztagschulen, Beratungsstellen. „So bestätigt sich das System, das die Probleme hervorgebracht hat, das System der getrennten Welten.“ „Sie machen das falsche, uns enttäuschende und entmündigende industrielle Lebensmuster an seinen schmerzlichsten Stellen aushaltbar und verewigen es so“ (vgl. ebd., S. 33f.).

### **3.5 Demokratische Bildung und Überlegungen zu Gehorsam und Ungehorsam bzw. Konformität**

Gehorsam gehörte lange Zeit zu den *Tugenden*, die vor allem in Schulen vermittelt wurden. In den Nachkriegsjahren und vor allem in den späten 60ern wurden Gehorsam und Ungehorsam jedoch zu vieldiskutierten Themen. Im Zusammenhang mit der Nazidiktatur und der in ihrem Namen begangenen Verbrechen, wurde die Tugendhaftigkeit von Gehorsam angezweifelt. Welchen Autoritäten sollte man sich gehorsam unterordnen und welchen nicht? Wann muss man seinem Gewissen, wann den Anweisungen übergeordneter Autoritäten folgen? Ist man mitverantwortlich für Dinge, die man im Auftrag von übergeordneten Autoritäten getan hat? *Ich habe nur mei-*

*ne Pflicht getan* war ein gängiger Ausspruch von Nazitätern, Soldaten im Golfkrieg und Mauerschützen und anderen, die sich von ihrer Mitverantwortung distanzieren wollten.

Der Sieg der autoritären Systeme über die jungen Demokratien der 20er Jahre in Deutschland und Italien wurde lange Zeit „auf die Geistesverwirrung einiger weniger zurückgeführt“ (vgl. Fromm, 1980, S. 12).

Die Deutschen wurden misstrauisch beäugt, als Volk der Täter, als die, die schon immer anders waren (vgl. ebd., S. 12). Dass die Krise der Demokratie kein typisch deutsches oder italienisches Problem war, stellte sich jedoch bald heraus: Dewey formulierte das schon 1939 so: „Die ernste Gefahr für unsere Demokratie besteht nicht in der Existenz totalitärer fremder Staaten. Sie besteht darin, dass in unseren eigenen persönlichen Einstellungen und in unseren eigenen Institutionen Bedingungen herrschen, die der Autorität von außen, der Disziplin, der Uniformität und Abhängigkeit vom Führer in diesen Ländern zum Sieg verhelfen. Demnach befindet sich das Schlachtfeld hier – in uns selbst und in unseren Institutionen“ (Dewey, 1939, zitiert von Fromm, 1980, S. 13, Dewey, 1939).

In diesem Zusammenhang kann man fragen: Wie kommt und kam es dazu, dass Menschen Gehorsam über Menschlichkeit stellen und sich in den Dienst Anderer begeben ohne darüber nachzudenken, was sie selbst wollen und meinen? Verhaltensgewohnheiten entwickeln sich meist in der Sozialisation in einer ganz bestimmten Umgebung. Sozialisation in autoritären oder demokratischen Zusammenhängen führen zu verschiedenen Verhaltensweisen und fördern unterschiedliche Tugenden (vgl. Müller-Brettel in Lück, 1996, S. 26ff.).

Demokratische Bildung möchte erreichen, dass Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit Gehorsam und Ungehorsam machen, dass sie lernen, dass es für jede dieser Verhaltensweisen – je nach Situation – Berechtigung geben kann. „Zum Gehorsam gehört gleichzeitig der Widerspruch, die Kritik, der Ungehorsam. Neben der Anerkennung muss die Skepsis stehen, neben der Folgsamkeit die Auflehnung.“ (Striebeck in Claßen, 1973, S. 57). Ein für die innere Freiheit notwendiger Ungehorsam muss gelernt und geübt werden (vgl. ebd., S. 57).

Dies kann der Mensch der demokratischen Herangehensweise zufolge aber nur verstehen, wenn er damit in für den Einzelnen wichtigen Situationen konfrontiert wird. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang anzumerken, dass diese Erfahrungen im Kontext der Schule nicht aus pädagogischen Erwägungen heraus inszeniert werden, sondern Beiwerk des natürlichen Alltags sein sollen, wie sie in menschlichen Gemeinschaften zur Tagesordnung gehören. Dies um eine Echtheit und Wichtigkeit nicht nur zu suggerieren, sondern aufgrund von aktuellen Anlässen die Notwendig-

keit dafür zu spüren (vgl. Kupffer et. Al., 1976, S. 127, vgl. Key, 1992, S. 78, Gribble, 1991, Hentig, 2001, S. 48f., Peschel in Burk et. Al., 2003, S. 164f.).

In hierarchischen Systemen haben einzelne Personen die Autorität inne und legen die bestehenden Gesetze nach ihrem Gutdünken aus. Diese Auslegungen können je nach Person stark voneinander abweichen (vgl. Gribble, 1991, S. 169).

Wenn aber – so wie in den demokratischen Bildungszusammenhängen – die Autorität des Gesetzes bzw. der Gemeinschaft herrscht, so hat jeder Einzelne die Möglichkeit der Auslegung und kann sich – falls angeklagt – vor der Schulversammlung oder dem Justizkomitee dafür rechtfertigen, was er warum getan oder auch nicht getan hat. Auseinandersetzungen über Auslegungen der Gesetze können hilfreich sein, um sich mit den fremden und eigenen Bedürfnissen auseinander zu setzen und mitzudenken. Außerdem wird erfahrbar gemacht, dass es selten eine allgemeingültige Auslegung geben kann und Menschen die Dinge aus verschiedenen Perspektiven sehen und sehen müssen. Das kann dort, wo jeder für sich selbst verantwortlich ist, als Bereicherung erkannt werden. Bei Auslieferung an das Gutdünken einer übergeordneten Person aber ist diese Beliebigkeit fragwürdig und muss Beunruhigung erzeugen.

Gehorsam und Konformität haben wichtige Funktionen in einer Gesellschaft. Um in einer Gemeinschaft leben zu können und nicht alle *Fehler*, die jemals gemacht wurden, wiederholen zu müssen, erweist es sich als sinnvoll, sich einigen Gesetzen unterzuordnen und mit bestimmten Richtlinien konform zu gehen (man denke nur an die Straßenverkehrsordnung, das Treffen schneller Entscheidungen in Notfällen, das Zusammenwohnen in Städten etc.). In Schulen, wie Summerhill oder SV, in denen Kinder einen fast hundertprozentigen Anarchiezustand, das heißt die Abschaffung aller Regeln und Gesetze innerhalb der Schulversammlung, beschließen können, können sie diesen Nutzen auf sehr eindrucksvolle Weise lernen<sup>9</sup> (vgl. Appleton, 2000, S. 86). „In einer angemessenen freien Umgebung begreifen Kinder jeden Alters schnell, dass einige Verhaltensregeln unumgänglich sind“ (Gribble, 1991, S. 169).

Was vor allem seit den 60ern innerhalb der deutschen Gesellschaft immer wieder diskutiert wurde, war die Frage bis wohin Konformität und Gehorsam gehen dürfen. Es wurde nachgewiesen, dass in autoritären Zusammenhängen Menschen, ohne selbst nachzudenken die abwegigsten und grausamsten Dinge tun können, einfach

---

<sup>9</sup> „Im letzten Schuljahr unterhielten sich einige neue Kinder mit einigen älteren (...): „Wir brauchen keine neuen Gesetze und keine Bettzeiten“, sagte eins der neu angekommenen Kinder. „wir sollten sie alle abschaffen.“ „Ja“, schrien die anderen neuen Kinder mit Begeisterung. „Oh nein“, stöhnten die älteren Kinder einstimmig. „Wie findet ihr es, als vor einiger Zeit die Gesetze abgeschafft wurden?“, [...] „es war schrecklich“, sagte einer. „Es war meine schlimmste Zeit in Summerhill“, sagte ein anderer.“ (Appleton, 2000, S. 88).

aus einer hohen Gehorsamsbereitschaft heraus, gepaart mit dem Vertrauen in weisende Autorität (vgl. Milgram, 1974). Dafür stehen beispielsweise Stanley Milgrams Experimente, bei denen Menschen, die im Alltagsleben unauffällig waren durch den Anschein der Autorität und „durch kritiklose Übernahme der vom Experimentator gesetzten Bestimmungen der Situation zu grausamen Taten verführt wurden.“ (Milgram, 1974, S. 102), (vgl. auch Hannah Arendt: „Bericht von der Banalität des Bösen“ (1976)).

In Schulzusammenhängen, in denen die Dinge des Lebens (Organisation des Alltags mit Regeln, Sanktionen, Konflikten, Finanzen und etc.) zur Diskussion stehen bzw. von jedem Einzelnen (mit-)geregelt werden, wird das eigene Mitdenken geübt und vorausgesetzt. Es gibt Mehrheitsbeschlüsse, denen sich die Minderheiten fügen müssen (konform gehen), es gibt aber oftmals solche Situationen, in denen Minderheiten erklären, sich den Mehrheiten aus bestimmten Gründen nicht beugen zu können. Dann finden weitere Diskussionen statt, in denen gute Argumente eine Chance haben können (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 139ff., Gray, 2006).

Auf diese Weise wird in realen Situationen geübt sich mit der eigenen Meinung und dem Gewissen bzw. den Argumenten, die für oder gegen eine Sache sprechen, auseinander zu setzen. Zweifel und Kritik sind erlaubt und erwünscht. Dafür muss jeder Einzelne aber auch verantworten, was er tut, vor sich und – falls er gegen bestehendes Recht verstößt – vor der Gemeinschaft. Er lernt so nach dem Sinn von Dingen zu fragen und verwirft solche, die keinen erkennbaren Sinn machen (vgl. Gribble, 1991, S. 176ff., Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 21ff.). Da es in der Erwachsenenwelt viele so genannte Selbstverständlichkeiten gibt, die aus Gewohnheiten bestehen, die oft bewusst und unbewusst nicht hinterfragt werden, bietet die demokratische Herangehensweise eine außerordentliche Möglichkeit, solche Fragen zur Diskussion zu bringen. Auch Erwachsene müssen hier eigenes Denken hinterfragen und Unsinniges über Bord werfen (vgl. Brückner in Flitner und Scheuerl, 2005, S. 90 in Lück, 1996, S. 116f.).

In autoritären Zusammenhängen ist das eher unwahrscheinlich. Untergebene begeben sich in Abhängigkeit zur Autorität, die eine Person innehat. Sie unterstehen ihr und fühlen sich aber in diesem Abhängigkeitsverhältnis nur bedingt für ihr Handeln und Denken verantwortlich. Sie entscheiden nicht selbst, sondern handeln auf Anweisung bzw. auf Befehl ihrer „Vorgesetzten“, denen sie „auf Treu und Glauben“ vertrauen müssen (vgl. Auswertungen zu den Milgram Experimenten, Milgram, 1974.).

In der Regelschule wird der Lehrplan angeordnet und als Schüler, der dort seinen Abschluss machen will, verhält man sich im Normalfall diesem Plan gegenüber kon-

form. Man wird ihn nicht ernsthaft hinterfragen, denn man lernt meist, dass man damit keinen Erfolg, sondern Sanktionen zu befürchten hat.

In diesem Zusammenhang ist es auch nahe liegend zu lernen die Verantwortung abzugeben und auf andere zu verweisen, wenn die Dinge schief laufen. „People who come out of state schooling having accepted that the individual is powerless and unimportant, have little or no chance of making any real changes to the wider picture.” (Gribble, 2006, S. 112). Mitscherlich nennt das die „hergestellte Dummheit“ in großem Stil (Mitscherlich in Lück, 1996, S. 116). Darüber hinaus wird der Einzelne zu einem „Befolger von Regeln“ erzogen, was problematisch sein kann, denn „wer immer gesagt bekommt, was er zu tun und zu lassen hat, wird später Schwierigkeiten haben, sich selbst die Richtung zu weisen“ (Gribble, 1991, S. 168). „They are likely to accept whatever life throws at them, good or bad, without giving too much thought to actually changing it for the better“ (Gribble, 2006, S. 112). In diesem Zusammenhang bedeutet Gehorsam soviel wie: den Überlegungen anderer folgen, statt eigenem Denken. Der Lernpsychologe kann Ratten, Kinder, neurotische Patienten durch Belohnung und Bestrafung dazu bringen, das zu tun was er will, zum Beispiel: gehorchen (vgl. Bittner in Flitner und Scheuerl, 2005, S. 103), (siehe auch Kap. 3.3.).

Wie man im Umkehrschluss Menschen dazu bringen könnte „trotz Belohnung und Bestrafung das Verlangte nicht zu tun und seinen eigenen Bedürfnissen zu folgen, findet kennzeichnenderweise ein sehr viel geringeres Interesse“ (ebd., S. 103).

### **3.6 Demokratisches Lernen und Umgang mit Konflikten**

#### **Konflikterfahrungen in der Sozialisation**

Konflikte werden an demokratischen Schulen als normale Teile menschlichen Zusammenlebens gesehen: deshalb gibt es Strukturen, die sich mit der Konfliktbearbeitung befassen (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 170ff., Neill, 1999, S. 60ff.). Sobald Konflikte für die Beteiligten unlösbar werden, können sie sich an diese Einrichtungen (Justizkomitee, Schulversammlung) wenden um ihr Recht zu einzuklagen (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 177ff., Appleton, 2000, S. 78ff., Neill, 1999, S. 60ff. ). Das heißt also: Regeln und Sanktionen werden durch diese Strukturen durchsetzbar und allgemeingültig. Es gibt einen Rahmen bzw. ein Forum für Konflikte. So macht man die Erfahrung, dass Rechte ernst genommen werden, dass man – unabhängig vom Alter – gehört werden kann, dass man als mündiger Teil einer Gemeinschaft gilt und somit im Streitfall sowohl als Angeklagter, als auch als Kläger ein Recht auf ein faires Verfahren hat.(vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 177). Berichten aus der Praxis zufolge

werden Konflikte hierbei von ihrer formalen, anstatt von der persönlichen, emotionalen Seite her betrachtet, und zwar im Hinblick darauf, welche Regeln beteiligte Personen verletzt haben bzw. welche Rechte der Kläger beschnitten wurden. Die beschlossene Strafe zielt auf Wiedergutmachung, aber auch darauf, dass „Geschädigte“ ihr Recht bekommen und erneute Verstöße in dieser Richtung verhindert werden können (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 177ff., Graner & Wilke, 2005, Kap. 12). Darüber hinaus erhalten diejenigen, die ein Recht gebrochen, oder die Freiheit eines anderen verletzt haben die Möglichkeit ihr Unrecht wieder gut zu machen. Sie bekommen dadurch das Gefühl mit der Gemeinschaft wieder im Gleichgewicht zu sein (vgl. Graner & Wilke, 2005, Kap. 11, Appleton, 2000, S. 77ff.).

Dadurch entsteht Vertrauen in das herrschende System, es schafft Sicherheit und Kontrollüberzeugung für jeden Einzelnen. Berichten aus der Praxis zufolge führt das im Endeffekt dazu, dass Anklagen vor dem Justizkomitee oder der Schulversammlung tendenziell nicht als emotional negativ empfunden werden (vgl. Greenberg, 2004, S. 161, Appleton, 2000, S. 78, Neill, 1999, S. 160f., S. 65).

Faire Verfahren sind ansonsten in herkömmlichen Schulen eher beliebig: man kann sich nicht darauf verlassen, denn sie sind nicht grundlegend durch funktionierende Strukturen abgesichert; das bedeutet: Ob ein Kind, das sich bei einem Erwachsenen über das Verhalten eines anderen beklagt Recht bekommt oder nicht, ja, ob es überhaupt Recht hat, wird meist spontan von dem betroffenen Erwachsenen entschieden (vgl. Bachmann, 1981, S. 194). Dieses Chaos des Nicht-Wissens und der Unsicherheit kann dazu führen, dass sich Kinder ohnmächtig im Zusammenhang mit Konflikten fühlen (vgl. Bachmann, 1981, S. 203).

Das kann auch die Problematik der rechtsfreien Räume erzeugen: die Möglichkeit des ungesühnten, rechtswidrigen Verhaltens für alles, was von den Erwachsenen nicht gesehen wird. Im Gegensatz dazu, ist rechtswidriges, verletzendes Verhalten, das dem Auge einer *Autorität* entgeht, an Schulen mit Rechtsstrukturen nicht automatisch erlaubt, sondern kann – je nach Wunsch der vom Konflikt Betroffenen – jederzeit mit Hilfe der bestehenden Strukturen bearbeitet werden.

Wie das Rechtssystem an den verschiedenen demokratischen Schulen gehandhabt wird, ist verschieden und großen Veränderungen unterworfen, da die Erfahrung damit immer wieder gewisse Neuregelungen erfordert<sup>10</sup> (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 170ff., Kinderrechtsgruppe KRÄTZÄ, 2005, Wilke

---

<sup>10</sup> Oftmals im Zusammenhang mit sich im Übermaß entwicklender Bürokratie, die das System schwerfällig und unspontan macht.



und Graner, 2005). Überall besteht jedoch der Grundsatz, dass der *Kläger* und der *Angeklagte* jeweils das Wort haben und sich erklären können. Der Angeklagte kann gegen bestehendes Recht verstoßen haben und sich deshalb schuldig bekennen, manchmal erhellen aber seine Beweggründe, die er im Zusammenhang mit seinem Tun erklärt, eine neue Sichtweise auf den Konflikt. Auf diese Weise kommt es zuweilen wieder zu Änderungen des bestehenden Rechts, falls sich bestimmte Gesetze als fragwürdig erweisen. Außerdem gibt es für Kläger und Beklagte immer die Möglichkeit bestimmte Urteile anzufechten, um so möglicherweise in einer anderen Instanz noch Recht zu bekommen (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 184, Neill, 1999, S. 64f.). Erfahrungsgemäß werden jedoch die Urteile der Versammlung oder des Justizkomitees angenommen (vgl. Neill, 1999, S. 65).

Kinder haben hier auch die Möglichkeit Konflikte mit Erwachsenen über solche Instanzen auszutragen, falls sie sich in ihren Rechten beschnitten fühlen.

Konflikte werden so lange bearbeitet bis eine für alle Beteiligte zufrieden stellende Lösung gefunden werden kann. Das wirkt sich erfahrungsgemäß auf den Alltag konfliktreduzierend aus (vgl. Neill, 1999, S. 63ff.). In vielen Fällen, wenn sich Probleme anbahnen, warnen Beteiligte ab einem gewissen Punkt mit einer Anklage. Oftmals geben Angreifer oder Streitsüchtige auf, denn sie wissen, dass ihr Verhalten dem bestehenden Recht zuwiderläuft, und sie bei einer möglichen Verhandlung keine Chance haben (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 177ff.).

An manchen Schulen mit Justizsystem wurde allerdings auch die Erfahrung gemacht, dass Kinder schon die kleinsten Konflikte unter sich nicht mehr selbst aushandeln und gemeinsame Lösungen suchen, sondern sofort zu einer Instanz rennen, die ihnen helfen soll (vgl. Graner & Wilke, 2005, Kap. 13, Kinderrechtsgruppe KRÄTZÄ, 2005). In Freizeitkontexten in Gleichaltrigengruppen werden für aufkommende Konflikte erfahrungsgemäß oft kreative Lösungen gesucht und gefunden (vgl. Müller-Brettel in Lück, 1996, S. 26ff.). Aufgrund solcher Erfahrungen haben manche Schulen Mediatoren eingesetzt, die zusammen mit den Betroffenen versuchen Lösungen zu erarbeiten, bevor ein Konflikt in eine höhere Instanz getragen wird (vgl. Kinderrechtsgruppe KRÄTZÄ, 2005, Graner & Wilke, 2005, Kap. 13).

Konflikterfahrungen in der Sozialisation in einer nicht-demokratischen Umgebung, sind dagegen häufig geprägt von Erfahrungen mit Hierarchien: man erfährt, dass bestimmte Dinge von Übergeordneten oder Älteren bzw. Erwachsenen entschieden werden. Jüngere müssen sich dann daran halten, wenn sie nicht das Risiko von Sanktionen eingehen wollen. Lösungen haben dabei oft antagonistischen Charakter (Gewinner – Verlierer, gut – schlecht, brav – böse usw.). (vgl. Müller-Brettel in Lück,

1996, S. 26ff.). Ansonsten machen Kinder meist ausschließlich mit gleichaltrigen Freunden die Erfahrung von kreativen Konfliktlösungen, Aushandeln und Verhandeln. Sie lernen also, dass es in der Gesellschaft gewisse Hierarchien gibt, denen man sich unterzuordnen hat, wenn man keine Probleme haben will (vgl. Müller-Brettel in Lück, 1996, S. 26ff.). Dabei geht es nicht um persönliches Recht, sondern darum möglichst wenig aufzufallen und die Dinge, die nicht erlaubt sind außerhalb des Blickfelds von Höherstehenden zu tun. Kinder, die Konflikte haben, versuchen diese unter sich auszumachen, was positive und negative Auswirkungen hat. Sich einem Lehrer anzuvertrauen gilt meist als petzen und kann angstbesetzt sein, da der Ausgang der Konfliktbearbeitung durch den Lehrer ungewiss ist (vgl. Schwarz, 2003, S. 72ff.)

Neuerdings gibt es allerdings Programme, die sich der Konflikte an Schulen annehmen sollen, wie Streitschlichter, Mediatoren, Konfliktbeauftragte usw.

Ein vor allem zeitlicher Rahmen ist aber meist nicht festgelegt, was soviel heißt wie: die Programme finden eher sporadisch statt oder gar nicht (vgl. Walker, 2001, S. 10ff.).

Folge davon kann erstens sein, dass an den meisten Schulen rechtsfreie Räume verbleiben, unter denen dann die Kleinsten und Schwächsten zu leiden hätten und zweitens, dass manche Schüler, da sie keine Plattform für ihre Probleme und Konflikte haben, sich mit Gewalt durchsetzen würden, sowohl gegen Personen und Dinge, weil sie dies möglicherweise als ihre einzige Chance empfinden (vgl. Negt, 1983, S. 127f.).

Sozialisiert in autoritären Strukturen bedeutet deshalb meist unerfahren in konstruktiver Konfliktlösung sein und bleiben (vgl. Müller-Brettel in Lück, 1996, S. 26ff.). In Konfliktauseinandersetzungen, wie sie an demokratischen Schulen am realen Alltag geübt und gelernt werden können, kann sich dagegen ein Verständnis für andere Positionen und Perspektiven entwickeln. Wenn Bedürfnisse und Gefühle offen diskutiert werden können, kann plausibel werden, dass eine zufrieden stellende langfristige Lösung nur eine Gemeinsame, keine Antagonistische sein kann (vgl. ebd., S. 26ff.). Wenn Kinder, die sich in demokratischen Schulen als *Stärkere* durchsetzen wollen, stoßen auf harten Widerstand und haben nicht einzelne Autoritäten gegen sich, sondern gleich eine ganze Gemeinschaft (vgl. Negt, 1983, S. 127f.). Gleichzeitig erleben Kinder und Jugendliche an demokratischen Schulen regelmäßig alternative, erfolgreiche Konfliktlösungsprozesse; erfolgreich insofern, dass die vom Konflikt Betroffenen nach der Bearbeitung zufrieden sind und die meisten Schüler in das System vertrauen, so sehr, dass sie es selbst tragen (vgl. Graner & Wilke, 2005, Kap. 11-13, Bierbrauer, 1996, S. 164).

Durch diese ständige Kommunikation über verschiedene Sichtweisen und die Analyse gegenseitiger Verhaltenmotivationen, sind Entwicklungen wie Ausgrenzung, Feindbilder, Hass oder andauernde Konkurrenzsituationen eher unwahrscheinlich (vgl. Müller-Brettel in Lück, 1996, S. 26ff., Mitscherlich in Lück, 1996, S. 47ff.,

Wenn Kinder und Jugendliche auf beschriebene Weise Regeln für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft aushandeln und gleichzeitig für ihre Einhaltung und Durchsetzung mitverantwortlich sind, haben sie die Möglichkeit den Wert von Gerechtigkeit und Recht, von Vertrauen und moralischen Überlegungen kennen zu lernen. Statt „Wertevermittlung“, wie sie in der herkömmlichen Schule immer wieder beschworen wird, geschieht hier die individuelle Aneignung von Werten und Moralvorstellungen durch Erfahrung mit Erfolg und Scheitern in der direkten ernsthaften Auseinandersetzung mit Menschen (vgl. Gribble, 1991, S. 70f., Greenberg, in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 170f., Graner & Wilke, 2005, Kap. 13). Hentig erwähnt dazu sinngemäß: „wo Werte fehlen oder man sie verfehlt, erkennt man sie am deutlichsten.“ (vgl. Hentig, 2001, S. 80).

Durch das Nicht-Eingreifen der Erwachsenen in diese Prozesse ermöglichen sie Kindern und Jugendlichen, sich selbst Gedanken darüber zu machen, was sie wollen und brauchen; aktiv ihr Recht einzuklagen, sich am Lösen von Problemen zu beteiligen, sich und ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen aus dem einfachen Grunde heraus, weil man sie ernst nimmt und sie sich ernst genommen fühlen (vgl. Peschel in Burk et. Al., 2003, S. 164ff., Gribble, 1991, S. 170f.). Jeder Einzelne kann so zum wichtigen Teil eines Ganzen werden, objektiv und vor allem auch subjektiv.

## 4 Forderungen an die schulische (Aus-)Bildung.

### 4.1 Was erwartet unsere Kinder in 20 Jahren?

Was unsere Kinder in 20 Jahren erwartet, können wir nur ahnen. Wir können gesellschaftliche Tendenzen feststellen und vom jetzigen Zeitpunkt aus Vorhersagen machen. Deshalb ist es auch äußerst schwierig einen Qualifikations- und Kompetenzkanon dessen zu erstellen, was ein Mensch für sein erwachsenes Leben und Wirken notwendigerweise braucht, um unter den Bedingungen einer globalisierten Gesellschaft ein nach subjektiven und objektiven – wenn es solche überhaupt geben kann – Maßstäben glückliches und erfolgreiches Leben führen zu können.

Es gibt bis dato keine wissenschaftlich abgesicherte Übereinkunft darüber, dass bestimmte Themen in bestimmten Altersstufen gelernt werden müssen, ja, dass überhaupt ein ganz bestimmter Fächerkanon gelernt werden muss (vgl. Oelkers, 2000, S. 100, Dohmen, 2001, S. 14f.). Etwas, was uns der obligatorische Lehrplan bzw. Bildungsplan glauben machen könnte. Dafür gibt es einen anerkannten Katalog an Wissen und Kenntnissen (vgl. zum Beispiel Lambert et. Al., 2003: Schulrecht, Baden-Württemberg). Dies wird durch die gesetzlich festgelegte Schulpflicht<sup>11</sup> nicht als Angebot frei gestellt, sondern vom Staat her verordnet – der sich hier in seiner Rolle als Vormund für die Bürger sieht (vgl. ebd., S. 1ff.).

Gribble (1991, S. 203) weist darauf hin, dass, wenn man die Schule als Vorbereitung auf das Leben sieht, man die Kinder dem Leben noch nicht ganz zurechnet. Ob das gerechtfertigt ist, ist fragwürdig.

Hinter dem Festhalten an einem Wissenskanon, der diese Vorbereitung auf das Leben leisten soll, könnte auf Seiten der Eltern die Befürchtung stehen, dass die Kinder ihren Platz in der Gesellschaft später nicht ausfüllen könnten, wenn sie es verpassen in der Schule *das Richtige* zu lernen (vgl. ebd., S. 203).

Aber können wir die Schulbildung überhaupt so organisieren, dass eine optimale zukunftsfähige Bildung gewährleistet werden kann? Können wir uns danach richten, was man immer schon gebraucht hat? Bereitet die herkömmliche Schule junge Menschen auf die Welt vor, die sie draußen erwartet? Laut Hentig (in Gribble, 1991, S. 38f.), tut sie das nicht. Demokratischen Bildungsansätzen zufolge kann sie nur den

Rahmen dafür schaffen, innerhalb dessen sich die Schüler der Welt nähern. Der Rahmen in diesem Sinne bedeutet aber im Gegensatz zur traditionellen Schule nur Möglichkeit und Struktur, nicht Maßnahme und aktive Vorbereitung.

Wie eng kann ein Curriculum überhaupt sein, damit man nicht an der Zukunft *vorbeilern*? Wie offen muss es sein, damit es eine offene Zukunft bedienen kann?

Was sich momentan in der Diskussion um Gegenwart und Zukunft unserer Gesellschaft auch im Zusammenhang mit der Globalisierung abzeichnet, sind beispielsweise Themen wie Veränderungen der Arbeitswelt in quantitativer und vor allem auch in qualitativer Hinsicht: Arbeitsplätze nehmen tendenziell ab: Vollbeschäftigung scheint eine Illusion geworden zu sein, da wegen Technisierung und Effektivierung immer mehr Arbeit von immer weniger Menschen erledigt werden kann. Negativ betrachtet bedeutet das Arbeitslosigkeit; positiv betrachtet könnte das heißen: Menschen werden frei für andere Dinge, wie beispielsweise komplexere Arbeiten, kreative Leistungen und Innovationen, die Maschinen nicht bewältigen können. Sie könnten mehr Zeit in persönliche Interessen investieren. Lebenszeit könnte so neu definiert werden und Status und Anerkennung würde dann nicht mehr unbedingt vom Beruf und Gehaltszettel abhängen (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 38f., Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 14, Sadofsky in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 201, Giesecke, 1998, S. 28f., Dohmen, 2001, S.15f.).

In diesem Zusammenhang wird zum Beispiel das so genannte Grundeinkommen (bzw. die Grundsicherung) diskutiert (vgl. Parijs, 2005, S. 12, Kranz, 2006, S. 20, Fromm, 1979, S. 181f.). Eine Vorstellung, die darauf abzielt, dass der Staat jedem Einzelnen unabhängig von der persönlichen Situation ein monatliches Gehalt zahlen würde und somit jeder Mensch in seiner Existenz abgesichert wäre. Das heißt er würde dann nur noch aus Interesse für eine bestimmte Tätigkeit oder um zusätzlichen Verdienst zu haben, arbeiten. Wären wir zu einer solchen Freiheit fähig? Welche Art von Bildung bräuchten wir, um mit größeren Freiheiten umgehen zu können?

Könnte ein mögliches Ziel in diesem Zusammenhang sein, dass Menschen ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten dahingehend entwickeln, dass sie in der Lage sind ein Leben nach eigenen Kriterien zu wählen und zu kreieren?

Vorbilder dafür kann es nicht geben, da die Gesellschaft im Wandel begriffen ist: Lebenswege wie sie vormals üblich waren, ändern sich schon jetzt gravierend (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 41, Sadofsky in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 201, Ludwig, 1997, S. 196). Schulabschlüsse beispielsweise scheinen einer Art Infla-

---

<sup>11</sup> In den anderen westlichen Ländern in der EU, in den USA und Israel, in denen die Bewegung de-

tion anheim zu fallen, da sie weder Arbeitsplatz noch Ausbildung garantieren können, wie es vormals der Fall war. Mit einem Hauptschulabschluss bekommt man schon heute nur schwer einen Ausbildungsplatz. Der Präsident der Bundesrepublik Deutschland erklärt in einer Rede im Juni 2006, dass „viele Jugendliche wegen mangelnder Qualifikation als nicht ausbildungsfähig eingestuft“ würden (Stuttgarter Zeitung vom 6.6.2006, S. 1). Selbst Universitätsabschlüsse und Ausbildungen sind kein Garant mehr dafür, dass ein bezahlter Arbeitsplatz, geschweige denn im eigenen Berufszweig, gefunden werden kann (vgl. Giesecke, 1998, S. 24f.).

Dass Flexibilität, Kreativität, Innovationsfreudigkeit, Teamfähigkeit, Lernfähigkeit, Verantwortungsgefühl für eigene und gesellschaftliche Belange – Eigenschaften sind, die schon jetzt, aber auch zukünftig immer mehr an Bedeutung gewinnen, wird kaum jemand bestreiten (vgl. Hentig, 2001, S. 46ff., Seitz in Rauschenbach et. Al., 2005, S. 81). Aber welche Art von Schulbildung brauchen wir dafür? „Eine Erziehung, die nichts als Stoff sammelt und damit der Jugend das Denken abgewöhnt“ (Bloch, 1971, S. 11), bestimmt nicht. Wissen ist in der heutigen Informationsgesellschaft schneller veraltet als je zuvor: es geht eher darum zu überlegen, wo und wie die Informationen zu finden sein könnten, die man braucht, als darum Dinge auswendig zu kennen (vgl. Fromm, 1980, S. 213, Hentig in Gribble, 1991, S. 41, Sadowsky in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 201, Seitz in Rauschenbach et. Al., 2005, S. 80f. Dohmen, 2001, S. 15f.). Es geht also weniger um Inhalte, als um Werkzeuge, die man sich zulegt um sich die Welt erschließen zu können (vgl. Giesecke, 1993, S. 256, Dohmen, 2001, S. 15f., Kühn, 2002, S. 151ff.).

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl ungelöste Probleme und Zustände, die die Menschheit bedrohen und tendenziell an Brisanz eher zunehmen: von Problemen im Umweltbereich über gravierende Konflikte zwischen Menschengruppen und innerhalb von Gesellschaften, die erneute Vergrößerung des Abstands zwischen arm und reich, vor allem auch im Westen und Norden, gepaart mit immer leichter zugänglicheren Möglichkeiten, uns selbst zu zerstören (vgl. Hecht, 2002, S. 5ff.). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Bildungs- und Lernprozesse nicht ausschließlich dem menschlichen Fortschritt dienen, sondern auch „die Reproduktion gesellschaftlicher Fehlentwicklungen transportieren“ (Seitz in Rauschenbach et. Al., 2005, S. 85). „Die globale ökologische Krise ließe sich so gesehen auch als Lern- und Erziehungskrise interpretieren“, jedenfalls im Zusammenhang mit dem Versagen der erwachsenen Weltgesellschaft die Voraussetzungen für eine nachhaltige globale Entwicklung zu schaffen (vgl., ebd., S. 85).

Wie könnte ein Bewusstsein entstehen, solche Probleme nachhaltiger und aktiver lösen zu wollen? Ein Verantwortungsgefühl sowohl für sich selbst, als auch für die Gemeinschaft, gepaart mit der Überzeugung, dass eigenes Handeln einen Einfluss haben kann, wäre in diesem Sinne hilfreich (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 39f., S. 46ff.). Darüber hinaus sind pluralistische Herangehensweisen an Konflikte – lokaler wie globaler Art – essentiell.

Müller-Brettel (in Lück, 1996, S. 26ff.) zufolge, gehören pluralistische Konfliktlösungsprozesse und –formen auf der internationalen Ebene mehr und mehr zur Praxis: man geht davon aus, dass es weder den *Königsweg* zur Lösung noch eine *richtige* Perspektive die Dinge zu sehen gibt: verschiedene Ideen und Herangehensweisen können nebeneinander existieren, nur darf darüber die Kommunikation nicht abreißen. Denn Kommunikation ist essenziell, um *verhärtete Fronten* vorzubeugen bzw. gegenseitiges Verständnis zu entwickeln (vgl. Müller-Brettel in Lück, 1996, S. 26ff.).

Zu erwarten ist, dass pluralistisches Denken und Handeln auch auf individueller Ebene immer mehr gebraucht wird und deshalb gelernt werden muss (siehe auch Kap. 3.6.), (vgl. Müller-Brettel, 1996, S. 26ff.). Müller-Brettel zufolge sind Menschen, die in autokratischen Umgebungen sozialisiert sind eher antagonistische Konfliktlösungen ausgesetzt (1996, S. 26ff.). Deshalb würden wir uns, ihrer Meinung nach mit den pluralistischen Formen der Konfliktlösung, wie sie zum Beispiel in internationalen Zusammenhängen vorkommen, schwer tun (vgl. ebd., S. 26ff.).

Wenn Schulabschlüsse in Zukunft nicht mehr die Eintrittskarten für ganz bestimmte Berufe sind, wird Lernen einen ganz neuen Stellenwert bekommen: jeder wird wieder mehr darauf achten, zu lernen was er braucht und zwar im Hinblick darauf, was er heute und möglicherweise später tun will. Lernen könnte so ein ständiger Begleiter auf dem Weg des Lebens sein, immer im Hinblick auf diejenige Tätigkeit, die gerade aktuell ist.

In dem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie lange Kindern und Jugendlichen die Verantwortung für sich selbst – das eigene Lernen, die eigene Entwicklung, die eigenen Konflikte, Eigenorganisation – vorenthalten werden darf, ohne Gefahr zu laufen, dass sie als Erwachsene mit eigener Freiheit schwer zurecht kommen können.

Mitscherlich weist darauf hin, dass wir üben müssen – je früher, desto effektiver – Vorgefundenes in der Gesellschaft kritisch zu betrachten, damit wir die Fähigkeit erlangen können, alternativ zu denken, „angesichts der Tatsache, dass wir aus denkbaren und möglichen Zukünften diejenige herausfinden müssen, in der es sich lohnt zu leben [...]“ (Mitscherlich in Lück, 1996, S. 118).

Da sich junge Menschen also auf eine „allgemeine und prinzipiell unbekannte Zukunft“ (Hentig in Gribble, 1991, S. 41) vorbereiten müssen, müssen sie die Möglichkeit bekommen, sich nach Meinung vieler Autoren mit einigen „Grundfähigkeiten“ (vgl. ebd, S.41) auszustatten, damit beispielsweise aus Gehirnbesitzern Gehirnbenutzer werden könnten (vgl. Birkenbihl, 2005). Das wäre beispielsweise: Selbstständigkeit, Mut zum Fehler und Persistenz, Improvisationsgabe, eigene Meinungsbildung und für eigene Überzeugungen argumentativ einstehen, Selbstkontrolle, pluralistisches Lernen und so weiter (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 41, Hentig, 2001, S. 97, S. 46ff., Hecht, 2003, S. 3, Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 14f., Ludwig, 1997, S. 26, Seitz in Rauschenbach et. Al., 2005, S. 80f., Fromm, 1980, S. 216).

## **4.2 Kompatibilität des Konzeptes mit Forderungen an Zukunftsfähigkeit**

Entspricht die demokratische Bildung den Forderungen an Schule im Hinblick auf Zukunft, wie ich sie beispielsweise oben dargestellt habe? Können Absolventen demokratischer Schulen, sich in einer sich verändernden Gesellschaft zurechtzufinden?

Dabei sei anzumerken, dass die Forderungen, die von der Gesellschaft, den Lehrern, den Eltern an Schule herangetragen werden, oftmals nichts damit zu tun haben, was Kinder in der Zukunft brauchen, sondern eher mit Vergangenem, das sich bewährt hat. Althergebrachte – oft ungeprüfte – Selbstverständlichkeiten, Dinge, die man aus der eigenen Schulzeit kennt, Fähigkeiten, die man sich gerne selbst angeeignet hätte, aber nicht hat usw.

Hier möchte ich mich darauf beschränken zu diskutieren, inwieweit die demokratische Bildungsidee im Sinne oben genannter Überlegungen zukunftsfähig ist und Argumente bietet, die eine Zukunftsfähigkeit plausibel machen können.

Was kann man unter *zurechtfinden* in der Zukunft verstehen?

Demokratische Bildungsansätze gehen davon aus, dass Kinder in der Lage sind, sich auf die Erfordernisse der Zukunft vorzubereiten, indem sie in der Gegenwart üben sich mit kognitiven, sozialen, organisatorischen und sonstigen Fragen des Alltags für sie befriedigend auseinander zu setzen und damit Vertrauen in sich selbst und ihre Fähigkeiten bekommen könnten. „Jugendliche sollen herausfinden, was sie selber wollen, jetzt wollen. Dann werden sie auch herausfinden, was sie für später wollen“ (vgl. Bittner, 1996, S. 44). Aus demokratischer Sichtweise ist also Zukunft nichts worüber man sich Sorgen, geschweige denn all zu viele Gedanken machen muss,



solange die Gegenwart stimmig ist. Stimmig in diesem Zusammenhang heißt: man lernt, was man braucht um mit sich und seiner Umgebung im Einklang zu sein (vgl. ebd., S. 44f.).

Durch die Erfahrung, in einer demokratischen Gemeinschaft partizipativ über eigene und gemeinschaftliche Belange mitbestimmen zu können, würden Kinder und Jugendliche einen Einblick in die verschiedenen Sichtweisen unterschiedlichster Menschen bekommen. In diesem Forum für Meinungsäußerung könnten sie durch Erfahrung lernen, dass eigene Überzeugungen nur durch stichhaltige Argumente einen Stellenwert in der Gemeinschaft erlangen (vgl. Hentig, 2001, S. 46f., Peschel in Burk et. Al., 2003, S. 148f.). Die Überzeugung und Sicherheit, die sie dadurch erlangen können, Dinge zu beurteilen und ändern zu können, kann sich auf ihr Selbstbewusstsein positiv auswirken. Außerdem werden sie laufend mit integrativen pluralistischen Herangehensweisen konfrontiert, an die sie sich im Laufe des Schullebens gewöhnen. Dies kann ein Vorteil für spätere Auseinandersetzungen mit Menschen und Strukturen bedeuten (vgl. Hentig, 2001, S. 46ff.). Hentig sieht solche Auseinandersetzung als dringendes Lernziel für das zukünftige Leben in einer „offenen Gesellschaft“ an. Die Fähigkeit zu üben, einen Standpunkt einzunehmen und diesen zu begründen. Ihn dann den „Vorstellungen und Überzeugungen anderer auszusetzen, fähig, einen Wandel bei uns zu vollziehen, bei ihnen für möglich zu halten.“ „Entweder den anderen überzeugen oder sich von ihm überzeugen lassen“ (vgl. Hentig, 2001, S. 46).

Da wichtige Entscheidungen bezüglich des eigenen Lebens von den Kindern und Jugendlichen in demokratischen Zusammenhängen selbst getroffen werden, bekommen diese dadurch die Chance *echte* Verantwortung für sich zu übernehmen und herauszufinden, was sie wollen (vgl. Peschel in Burk et. Al., 2003, S. 164f.). Durch die Verbindung von unmittelbaren Bedürfnissen und Interessen mit Lernen geschieht dem demokratischen Bildungsansatz zufolge eine Hinwendung zum reflektierten, lebenslangen Lernen und Arbeiten auf der Basis intrinsischer Motivation (vgl. Rauschenbach et. Al., 2005, S. 97). „Lernende zeigen in solchen lernerkontrollierten Umgebungen mehr Engagement [...]“ und schätzen eigene Kompetenzen höher ein (vgl. Gudjons, 2003, S. 7). Der großen Versuchung konformistischer Ideen zu verfallen und sich dabei in der Illusion zu wiegen, eigenen Gedanken und Wünschen zu folgen, wird durch die langjährige Auseinandersetzung mit der Frage, was man eigentlich will und warum – anstatt vorgegebenen Ideen zu folgen – vorgebeugt (vgl. Fromm, 1980, S. 216f.; Peschel, 2003, S. 167f.).

Kritisch wird allerdings immer wieder beäugt und gefragt, ob Kinder genug für das Leben lernen, wenn sie Lernziele selbst entscheiden dürfen. Wird dann nicht alles viel zu einfach für sie?

Peschel (2003, S. 170f.) hält dagegen, dass die Leistungsanforderungen eines so genannten „offenen Unterrichts“ sehr anspruchsvoll seien. Die Kinder müssen sich jeden Tag aufs Neue auf ihr Lernen einstellen, sich organisieren, Themen sondieren, Materialien suchen und bearbeiten, Inhalte kommunizieren, Hindernisse überwinden und die eigene Leistung bewerten (vgl. ebd., S. 170). Sie müssen also Kreativität und Selbstdisziplin aufbringen, die Schüler in herkömmlichen Lernumgebungen nicht leisten. „Searching for a field of interest is a very difficult task and the learning process that takes place outside the square<sup>12</sup> requires great emotional strength.” (Hecht, 2002, S. 13).

Gribble (1991, S. 160f.), weist seinerseits auf die Wichtigkeit des kindlichen Spiel hin, dessen Ausmaß und Ausdehnung von jedem Einzelnen selbst bestimmt werden muss. Die herkömmliche Schule verlangt jedoch „in solcher Ausschließlichkeit die Konzentration auf wissenschaftliche Dinge“, dass sich Kinder „erwachsener verhalten müssen, als es die meisten Erwachsenen sich selbst abverlangen“ (vgl. ebd., S.160). Wer jedoch die meiste Zeit, die er zum Spielen gebraucht hätte, beim Lernen von Schulweisheiten verbracht hat, „nutzt die erstbeste Gelegenheit zum Spielen, wenn er sich eigentlich reifen und erwachsenen Studien zuwenden sollte“ (vgl. ebd., S.161).

Die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche brauchen, um ein eigenes Weltverständnis zu entwickeln und an der Wirklichkeit ihr Weltbild überprüfen zu können, können sie Gribble zufolge in der demokratischen Umgebung, aufgrund der Struktur des Pluralismus, der Partizipation und des Forums für Meinungsäußerung, vielfältig machen (vgl. Gribble, 1991, S. 176ff.). Sie können lernen, dass sie Einfluss auf Dinge haben, und dass sie Eigenes beitragen können, was für die Gemeinschaft möglicherweise einen Unterschied ausmacht; dadurch werden sie motiviert immer mehr beizutragen und sich Gedanken zu machen. Sie nehmen ihr Leben von Anfang an relativ selbstverantwortlich in die Hand (vgl. Peschel, 2003, S. 167). Gribble (1991, S. 158), gibt zu bedenken, dass es eine Illusion sei zu glauben, Schulen könnten durch Lehrpläne all das abdecken, was ein Kind später brauchen würde. Das ist seiner Meinung nach nicht mal nötig. Mit den Grundfähigkeiten, die es an einer demokratischen Schule erwerben kann, kann es dem weiteren Leben entgegentreten und

---

<sup>12</sup> Mit square ist hier gemeint: der vorgeschriebene Wissenskanon.

lebenslang wichtige weitere Erfahrungen und Lernprozesse durchlaufen (vgl. ebd., S.158).

Konflikte im Kleinen auszutragen und im Alltag Toleranz und Pluralismus zu üben, wird gewünscht um ein Verständnis für die eigene Konfliktproblematik, aber auch die Konfliktdynamik in der Welt zu verstehen (vgl. Hentig, 2001, S. 60). Wie können wir hier unsere Probleme lösen durch reden, statt Gewalt, durch Äußern von Bedürfnissen und Gefühlen, statt Vorwürfen und Anklagen? Müssen wir uns unbedingt in allen Punkten einigen, oder können verschiedene Ansichten nebeneinander existieren? Solche Fragen sind alltäglich in demokratischen Schulumgebungen. Die Konflikte werden bearbeitet sobald sie auftreten; kooperative Konfliktlösung wird zur Gewohnheit (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 177ff., Appleton, 2000, S. 78ff., Neill, 1999, S. 60ff.).

Junge Erwachsene mit einem ausgeprägten Bewusstsein bezüglich Werten, Gesetzen, und Regeln, entwickeln sich nach demokratischen Überzeugungen nicht durch Belehrung sondern zum Beispiel dadurch, dass an den Schulen nichts *vermittelt wird*. Respekt kommt allein durch Respekt zustande und Wertschätzung nur durch Wertschätzung (vgl. Gribble, 1991, S. 95). Der Wert von Gesetzen und Regeln kann dadurch schätzen gelernt werden, dass die Kinder die Möglichkeit haben, diese zu brechen, um dann selbstverantwortlich für die Folgen gerade zu stehen (vgl. Hentig, 2001, S. 48f., Ludwig, 1997, S. 51, Appleton, 2000, S. 78ff.). Wenn Menschen sich dagegen nur aus Angst vor Sanktionen an bestimmte Regeln und Werte halten, ist die Gefahr der unterdrückten angestauten negativen Energie groß, die nach einem Ventil sucht und dieses letztendlich auch finden wird. Dasselbe gilt für nicht gelöste Konflikte, die von Schulebene auf eine andere Ebene verdrängt wird, aber doch irgendwo immer wieder zum Vorschein kommt (vgl. Readhead interviewt von Ludwig, 1997, S. 51f.).

Die Schule bleibt dabei immer nur Rahmen d.h. sie wird ihrerseits nicht aktiv, was vermitteln, fördern, *zu etwas erziehen* und vorbereiten angeht. Dadurch garantiert sie nach Ansicht des demokratischen Ansatzes eine *echte*<sup>13</sup> Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt. Also beispielsweise Übernehmen der Verantwortung für das eigene Handeln durch junge Menschen, statt erziehen *zum verantwortlichen Handeln* und zur Mündigkeit oder als reine Folge pädagogischen Bemühens (vgl. Kupffer et. Al., 1976, S. 127, vgl. Key, 1992, S. 78, Gribble, 1991, Hentig, 2001, S. 48f., Peschel in Burk et. Al., 2003, S. 164f.). Kinder und Jugendliche sollen hier die Mög-

---

<sup>13</sup> Echt bedeutet hier so viel aus natürlicher – nicht inszenierter – Notwendigkeit heraus.

lichkeit haben, die *ernsten* Dinge des Lebens zu erproben, solange bis jeder Einzelne sich damit sicher fühlt.

Im Gegensatz dazu verstehen sich herkömmliche Schulen eher als aktiver Motor, was den Ausbildungsprozess ihrer Schützlinge angeht: sie arbeiten nach dem Prinzip *zu etwas erziehen*. Die „*Vermittlung* von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“, „[...] *zur* Menschlichkeit und Friedensliebe, [...] *zur* Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, *zu* Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie *zu* sozialer Bewährung, [...] *zur* Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung *zu erziehen*“, [...] auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten *vorzubereiten* und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit *zu vermitteln* [...]“ usw. (Lambert et. Al., 2003: Schulrecht Baden-Württemberg, § 1, (2), eigene Herv.). Der Gedanke an eine gewisse Doppelbödigkeit zwischen predigen und tun liegt hier nahe (vgl. Hecht, 2002, S. 20): Zur Eigenverantwortung scheint es in der traditionellen Schule kaum Gelegenheit zu geben. Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu erlernen, ohne jemals die Möglichkeit zu bekommen über eigene wichtige Belange, wie zum Beispiel das eigene Lernen und/oder die Organisation des Alltags mitentscheiden zu können, scheint eine Farce (vgl. Flitner, 1999, S. 103, Kupffer, Braunmühl, Ostermeyer, 1976, S. 112f.). Und im Begriff „vermitteln“ wird der „komplexe Wandlungsprozess“, der hier abläuft Hentig zufolge komplett verfehlt (vgl. Hentig, 2001, S. 77). „Nur dadurch, dass Kinder als Mündige wahrgenommen werden und sich erfahren dürfen, haben sie Aussicht auf Mündigkeit. Vor ihr hat sich [...] jede erzieherische Maßnahme zu legitimieren.“ (Flitner, 2003, S. 103).

Um zukunftsfähig zu sein, müsste man sich wenigstens auf Ziele einigen, die sich nicht gegenseitig widersprechen: Gängelband oder Mündigkeit? (vgl. Hentig, 2001, S. 101, Montagu in Hart, 1971, S. 47).

Man kann den Teufel nicht mit dem Beelzebub austreiben und so geht es nach Hentig in der Schule der Zukunft mehr und mehr um einen „glaubwürdigen Umgang von Menschen mit Menschen, als um „schulartunabhängige Orientierungsstufen [...], besseres Abschneiden in Pisastudien, Ganztageschulen“ und sonstige *pädagogische* Maßnahmen (Hentig in Gribble, 1991, S. 34, vgl. Hecht, 2002, S. 20).

Da pädagogisches Handeln immer einem hypothesengeleiteten Experiment gleich kommt, das zur Zukunft des Kindes hin offen ist, muss garantiert sein, dass es in der pädagogischen Interaktion laufend für Korrekturen offen bleibt, und darf sich nicht verfestigen, als geschlossenes System, das keine andersartigen Herangehensweisen und Erfahrungen zulässt (vgl. Mollenhauer, 1985, S. 103f.). Kinder und Jugendliche

im Wandel der Zeit sollen an demokratischen Schulen aktiver Motor solcher Korrekturen sein und wären somit mitverantwortlich für die so genannte Zukunfts- aber auch Gegenwartsfähigkeit dieser Bildung (siehe auch: Kap. 2.4).

### 4.3 Was ist aus *solchen* Schülern geworden

Es ist natürlich interessant zu fragen, was aus Schülern der Sudbury-Schulen nach ihrer Schulzeit geworden ist, um die Wirkung des Konzeptes jedoch erkennen zu können, wäre es fast wichtiger zu verfolgen, was aus Schülern während ihrer Schulzeit wird, sprich: welche Entwicklung die Einzelnen durchmachen, auf welche Weise sie an ihren Zielen und Ideen arbeiten, und wie der Umgang im täglichen Miteinander ist. Prozesse erkennen statt Zustände zu beschreiben, wäre in diesem Zusammenhang plausibler und würde mehr Aufschluss über gerade dieses Konzept geben (siehe vor allem Kap. 2 & 3).

Was muss eine Schulform erfüllen, damit sie von der Gesellschaft, in der sie agiert anerkannt werden kann? Eigentlich könnte man davon ausgehen, dass sie nichts beweisen muss, außer, dass sie mindestens so gut sein kann wie jede andere Schulform bzw. dass sich Absolventen innerhalb der Gesellschaft entweder auf gleichem beruflichen Niveau wie die der Staatsschule bewegen oder darüber.

Studien über die Absolventen von Summerhill, Sands und Sudbury Valley zeigen, dass dies der Fall ist. Absolventen demokratischer Schulen werden Handwerker, Facharbeiter, Akademiker, Künstler, Freiberufler und Angestellte, sie gehen in die Politik, werden Eltern usw. (vgl. Centre of self-managed learning, 2000, S. 21, Report der Schulinspektion von 1949 in Neill, 1999, S. 97, Croall, 1983).

Im Zusammenhang mit solch *freien* Schulen kursieren in der Gesellschaft trotzdem besondere Ängste: was wird aus solchen Kindern, wenn sie erwachsen sind? Man hat sie nicht gezwungen, diszipliniert, ihnen die *wichtigen* Dinge beigebracht, ihnen Leistung abverlangt. Sie mussten sich keinen Hierarchien beugen, unangenehme Vorgesetzte ertragen, sie konnten frei ihren Weg wählen, auch den des geringsten Widerstandes: alles Dinge, die nach Meinung vieler Erwachsener, nicht auf das Leben in der Wirklichkeit, *wie sie ist*, vorbereiten (vgl. Ludwig, 1997, S. 122). Man vermutet sie demnach benachteiligt, mit weniger Chancen, in der Arbeitslosigkeit, mit Drogen- und Orientierungsproblemen, undiszipliniert (vgl. Ludwig, 1997, S. 122, OFSTED, 2000, § 10, Prekop, 1988, S. 46, Hart in Hart, 1971). Es wird gemutmaßt, sie könnten deshalb keinen Job kriegen oder halten, sie würden wahrscheinlich aufgeben sobald es schwierig würde und vieles mehr. Die Befürchtung scheint weit verbreitet zu sein, dass jungen Menschen durch eine solche Schulform benachteiligt

werden und ein Scheitern am Leben demnach wahrscheinlicher, als bei anderen Schülern (vgl. Ludwig, 1997, S. 122, OFSTED, 2000, § 10, Prekop, 1988, S. 46, Hart in Hart, 1971).

Wenn man davon ausgeht, dass oben genannte Probleme und Zustände mit den strukturellen Merkmalen der Schule zusammenhängen, die man besucht hat, nimmt es natürlich Wunder, warum Staatsschulen solches Versagen nicht vorgehalten wird, die doch regelmäßig eine Reihe solcher *Gescheiterter* hervorbringt.

Die Erfahrung der demokratischen Schulen mit ihren Absolventen zeigt etwas anderes: Wie oben beschrieben wird, handelt es sich an diesen Schulen nicht um ein zügelloses Miteinander, mit dem *frei* oft verwechselt wird. Aktiver Selbstdisziplin, Selbststeuerung und Selbstregulierung wird aber von vielen Seiten Misstrauen entgegengebracht. Man kennt das nicht. Dagegen scheint bekannt, dass Kinder aus Staatsschulen erst einmal nichts tun, bzw. ‚Blödsinn‘ anzetteln, wenn man ihnen Möglichkeiten der freien Zeitgestaltung lässt (vgl., Appleton, 2000, S. 1f., Neill, 1999, Hecht, 2002).

Das Centre of self managed learning mit von der Schule unabhängigen Inspektoren, hat im Jahr 2000 eine Untersuchung über Summerhill<sup>14</sup> veröffentlicht, die darüber Auskunft geben soll, ob Absolventen dieser Schule in irgendeiner Weise benachteiligt sind. Sie besagt, dass beispielsweise 97,6 % der befragten Absolventen „went on to take significant examinations and gain recognised qualifications such as A-levels and degrees. It is also clear that people have largely gone into satisfying careers“ (vgl. Centre of self-managed learning, 2000, S. 20, Gribble, 2006, S. 15). Hierbei sei noch einmal darauf hinzuweisen, dass A-levels zwar eine Vergleichseinheit zu herkömmlichen Schulen schaffen, aus der Sichtweise demokratischer Bildungsvertreter aber nicht wirklich als geeignete Maßeinheit dafür gesehen werden können, ob ein Mensch erfolgreich ist. Ob er seinen Neigungen gemäß die eigenen Fähigkeiten zur subjektiven Zufriedenheit ausschöpft, wäre hier ein passenderes – aber schwerer zu messendes – Kriterium (vgl. Greenberg, Sadofsky, Lemka, 2005).

Der Report einer Schulinspektion von 1949 (zitiert in Neill.1999, S. 97), stellt beispielsweise fest, dass „kein Schüler von Summerhill im Leben zwangsläufig ohne Erfolg bleiben muss.“ Zusammenfassend sei gesagt, dass im Vergleich zu den Resultaten anderer Schulen keine besonderen Abweichungen ermittelt werden konnten, die Ängste und Befürchtungen dem Schulmodell gegenüber bestätigen könnten (vgl. Ludwig, 1997, S. 124). „Weder objektive Kerndaten (Ausbildung, Beruf, Lebensfüh-

---

<sup>14</sup> Unabhängige Untersuchungen über Sudbury-Schulen liegen meines Wissens bis dato nicht vor. Ich beziehe mich deshalb hier vornehmlich auf Summerhill-Studien.

nung, Familienstand), noch die nachträgliche (meist positive) Meinung über die genossene eigene Erziehung [...], weisen die Ehemaligen als besondere Gruppe im Vergleich zu ‚konventionell‘ Erzogenen aus“ (vgl. ebd., S. 124f., Herv. v. Verf., Gribble, 1991, S. 222ff., Croall, 1983).

Persönlich profitierten Absolventen eigenen Aussagen zufolge im Zusammenhang mit der Frage nach dem Wert ihrer Bildungszeit in Summerhill am meisten davon, sich folgende Fähigkeiten und Eigenschaften angeeignet zu haben:

„Self confidence, interpersonal skills, caring about and respect of others, sense of personal responsibility, ability to take own decisions“ (vgl. ebd. S. 20, Croall, 1983).

Zum Umgang mit Hierarchien wurde ermittelt, dass Absolventen, entgegen der Meinung der Kritiker kein Problem haben sich solchen zu unterwerfen, wenn es für sie Sinn macht und nachvollziehbar ist (vgl. Ludwig, 1997, S.122). Es gibt Absolventen, die Militärlaufbahnen ergreifen, in die Politik gehen oder in großen Firmen arbeiten (vgl. ebd., S. 122f., Croall, 1983). Peschel stellt fest, dass Selbstregulierung und Partizipation das Lernen von eigener Disziplin, Anerkennung von Regeln, Achten anderer Menschen und das Entwickeln emotionaler Intelligenz nicht nur nicht behindern, sondern in hohem Maße fördern (vgl. Peschel in Burk et. Al., 2003, S. 148), (vgl. Kap. 3.6 & 4.2). Andere Dinge werden von den Absolventen Summerhills nachweislich weniger häufig getan: wie gleichförmige Arbeiten, Arbeiten, die den Einzelnen nicht interessieren und kein Mittel zum Zweck sind. Bestimmte Sportarten werden gemieden und keine radikalen politischen Ausrichtungen sind bekannt (vgl. Gribble, 1991, Neill, 1999, Sudbury Valley School Press, 2005).

Absolventen machen sich überwiegend selbst für ihr Wohl und Weh verantwortlich und haben kein Problem mit Eigensteuerung im späteren Leben (vgl. Centre of self-managed learning, 2000, S. 21, Gribble, 1991, S. 161).

Eine anderer Frage ist die nach dem Umgang mit marktwirtschaftlichen Gegebenheiten: kann sich ein Absolvent auf dem Markt behaupten?

Wenn man unter behaupten versteht, dass man in der Lage ist sein eigenes Brot zu verdienen, so wird in den Studien eindeutig gezeigt, dass dies der Fall ist (vgl. Gribble, 1991, Neill, 1999, Sudbury Valley School Press, 2005, Centre of self-managed learning, 2000, S. 21).

Dass es bei Absolventen demokratischer Schulen bei heutiger Arbeitsmarktlage auch zu Arbeitslosigkeit kommen kann, kann man der Schulart schwerlich ankreiden.

Interessant wäre es allerdings zu vergleichen, wie Absolventen der Regelschule und der demokratischen Schulen mit Arbeitslosigkeit umgehen. Unterschiede wären, meiner Meinung nach zu erwarten. Studien darüber liegen aber nicht vor.

## 5 Grenzen dieser Bildungsform

### 5.1 Schwierigkeiten mit demokratischen Prozessen

In diesem Kapitel möchte ich auf Schwierigkeiten von innen – also innerhalb einer demokratischen Schule – und von außen – der Gesellschaft – im Umgang mit demokratischen Prozessen an Schulen zu sprechen kommen:

Wie deutlich wurde, gibt es fundamentale Unterschiede zwischen dem Menschenbild, das dem demokratischen Ansatz zugrunde liegt, und dem herkömmlicher Erziehung. Dass daraus Schwierigkeiten entstehen können, liegt auf der Hand (vgl. Kap. 3.1).

Vorherrschende Meinungen gründen sich oft auf ungeschriebenen *Selbstverständlichkeiten*, die innerhalb der Gesellschaft in der man lebt existieren, gepaart mit biographischen Erfahrungen und der Art wie nach der eigenen Wahrnehmung aktuell vorhandene Probleme und Situationen im Alltag tendenziell gelöst und behandelt werden. Hentig nennt das die „Lieblingsvorstellungen“ von Menschen, die sie hindern die „Wahrheit“ zu sehen (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 35). Meinungen, die in Köpfen verankert sind, und weder nach Sinn oder Unsinn hinterfragt werden, noch das Resultat eigener Erfahrungen und Entwicklungen sind, sondern von anderen übernommen werden. Sie erzeugen letztendlich die Illusion, dass es sich dabei um *eigene, selbst gebildete Meinungen* handelt.

Dazu gehören beispielsweise in der herkömmlichen Schule pessimistische Vorstellungen vom Menschen und seinen Antrieben, gepaart mit Ängsten vor Entwicklungen, die Lehrer zu befürchten scheinen, wenn sie nicht x tun, y verhindert und z vermitteln. Daraus resultiert nach Hentig ein andauernder *Kampf* zwischen Lehrer und Schüler (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 35), in dem unter anderem versucht wird folgende Zustände unter Kontrolle zu bringen: „Chaos, weil man nie gelernt hat, aus Unordnung Ordnung zu machen, wie und weil man sie braucht; Gleichgültigkeit, weil einem nie etwas ernsthaft anvertraut worden ist; Verstellung, weil sie sich lohnt, ja lebenswichtig ist“ (vgl. ebd., S. 35). Diese Vorgänge und Zustände bestätigen in allen Facetten wiederum die pessimistische Sicht, die diese erst hervorgebracht hat (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 35). Ein ewiger Kreislauf spielt sich ein, der die Illusion erzeugt, dass schulische Maßnahmen und die bestehende Organisation von Schule auf tief greifenden pädagogischen Kenntnissen beruhen (siehe Kap. 3.2).



Selbst Schüler innerhalb des Systems der traditionellen Schulen, lehnen zu viel Freiheit bzw. Demokratie ab: „Schools can't be democracies. You couldn't possibly give an equal vote to the Year Sixes [10- and 11-year-olds] and the Sixth Form [16- to 18-year-olds], let alone the staff.“ „An important thing about School is the hierarchy, and the way the staff can give out rewards and punishments. Without some kind of external incentive there are lots of people who would spend their entire time in School farting about doing nothing“ (Gribble, 2006, S. 112).

All die barbarisch anmutenden Vorgänge und Zustände im Zusammenhang mit jungen Menschen, wie sie in den Medien berichtet werden: Gewalttaten, Vandalismus, Bandenbildung, *Null-Bock-Atmosphäre*, Schulschwänzertum usw. (siehe zum Beispiel Stuttgarter Zeitung vom 27.5.2006, S. 23 & 47 und 30.5.2006, S.1, und die Berichte Ende März 2006 zur Rütli-Schule) scheinen das Prinzip Misstrauen und die „erzieherische Endzeitstimmung“ doch zu bestätigen (vgl. Oelkers, 1990, S. 7). Sie erleichtern gleichzeitig Verallgemeinerungen wie: der Mensch ist von Natur aus „faul, egoistisch, unvernünftig, zu Selbstverantwortlichkeit nicht bereit und nicht fähig“ (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 35f.). Daraus müssen wir schließen, dass er nur durch „feste Ordnungen“: Grenzen vorgeben, „Autorität, Vorschriften, Strafen, Verboten und Belohnungen“ davon abgebracht werden, und erst so möglicherweise den Umgang mit Freiheit lernen kann (vgl. ebd. S. 36, Braunmühl et. Al. S. 113, Ludwig, 1997, S. 195f.).

An demokratischen Schulen werden dagegen seit langer Zeit Erfahrungen mit dem Prinzip Vertrauen gemacht (vgl. Neill, 1999, Sudbury Valley School Press, 2005, Gribble, 1991, Tolstoj, 1960), die die Vorstellung der negativen Natur des Menschen so nicht bestätigen konnten (vgl. Ludwig, 1997, S. 182). Wenn der Mensch, wie es der Ansatz demokratischer Schulen (vgl. Sudbury Valley School Press, 2005, Gribble, 1991, Neill, 1999) beschreibt, aber hauptsächlich anhand von Erfahrungen und nicht durch vermittelte Informationen lernt, wäre zu erwarten, dass die oben genannten negativen Überzeugungen so lange nicht aussterben werden, bis andere Erfahrungen (zum Beispiel an demokratischen Schulen) gemacht werden konnten (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 36). Trotzdem versuchen demokratische Schulgründer in der Gegenwart und der Vergangenheit (z. B. A.S. Neill, Greenberg) der *Außenwelt* diese Bildungsidee in Informationsveranstaltungen und Büchern zu erklären, und reagieren kurioserweise oftmals mit Unverständnis auf die Tatsache, dass das Publikum den rein kognitiven Ausführungen nicht folgen kann und will (vgl. zum Beispiel Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 43f., Neill, 1999, S. 302f., 304).

Es ist allerdings durchaus denkbar, dass durch Außendruck die Ängste der Eltern und Pädagogen, mit dieser Bildungsform einen *unwiderruflichen* Fehler zu machen, ge-

schürt werden können und es ihnen deshalb schwer fällt diesen ungewöhnlichen Schritt zu wagen. Kinder und Jugendliche machen sich wegen der vielfältigen Meinungen in ihrer Umwelt darüber Gedanken, ob die Bildung, die sie sich an ihrer Schule aneignen, *echtes* Lernen ist oder nicht (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 86f., 42f., Graner & Wilke, 2005, Kap. 19).

Abweichende Ansichten über Erziehung und Schule und die Andersartigkeit der Lebenswege von Bekannten, Freunden, Familienmitgliedern und Anderen könnten dabei eine Rolle spielen und ihrerseits einen subtilen Druck ausüben. Diesem Druck müssen Eltern, Mitarbeiter und Schüler dieser Schulen gewachsen sein.

Zustände völliger Nicht-Hierarchie in einer Gemeinschaft von Menschen allen Altersstufen, sind kaum vorstellbar. Ist die Gleichheit vor dem Gesetz wie in Sudbury propagiert also realistisch? Man kann sich eine Machtausübung und Überlegenheit durch die Art des Sprechens im *Parlament* vorstellen, in dem rhetorische Fertigkeiten und geschicktes Argumentieren, Vorteile bringen. Dass Erwachsene Kindern darin tendenziell überlegen sind, liegt auf der Hand (vgl. Kap. 2.3). Wenn diese Überlegenheit allerdings in der Gemeinschaft thematisiert wird und Vorkehrungen getroffen werden, dies zu vermindern, muss es nicht unbedingt problematisch sein (vgl. Ransom in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 136ff.).

Es gibt allerdings auch Mitarbeiter an demokratischen Schulen, die mit der Gleichheit und einer damit einhergehenden *Machtlosigkeit* gegenüber den Kindern nicht zurechtkommen. Kinder als vollständig gleichberechtigt zu akzeptieren ohne das „Gefühl für ihre Erwachsenen-Identität“ zu verlieren, fällt manchen schwer (vgl. Appleton in Ludwig, 1997, S. 35). Persönliche Probleme mit der Tatsache, dass man sich nicht durch Angebote bzw. *tolle Projekte* einen Namen machen kann, sind denkbar. Außerdem komplizierte, langwierige Diskussionen um alles und jedes; Ideen, Ansichten, Vorhaben: alles muss gut begründet werden, damit es im *Parlament* eine Chance hat, etwas, dass auch nicht jedem Erwachsenen liegen wird (vgl. Appleton in Ludwig, 1997, S. 35).

Der Unterschied der Möglichkeiten zwischen Erwachsenen und Kindern wird in diesem Punkt besonders deutlich: Erwachsene können auf eine herkömmliche Schule wechseln und dort eine Vormachtsstellung übernehmen. Kinder können zwar zurück auf die Staatsschule gehen, wo sie jedoch zwangsläufig weniger Rechte hätten. Um überhaupt ein Mitspracherecht zu erhalten, müssen sie sich also die Werkzeuge der Demokratie aneignen, um sich innerhalb der demokratischen Schulgemeinschaft behaupten zu können. Das kann ihnen aber auch später als Erwachsene in einer demokratischen Gesellschaft von Nutzen sein (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 177ff., Appleton, 2000, S. 78ff., Neill, 1999, S. 60ff.).

Im Sudbury-Konzept wären auch organisatorische und praktische Probleme denkbar und zwar im Zusammenhang mit dem konsequent selbstgesteuerten Lernen: Ist es realistisch, ständig angemessene Lehrer für ganz bestimmte gewünschte Themen zu finden? Kann jeder seinen Neigungen gemäß arbeiten, wenn er es nicht schafft, andere von seinen Bedürfnissen zu überzeugen und Mitstreiter zu finden? (An vielen demokratischen Schulen kommen Klassen erst ab X Interessenten zustande (vgl. Kinderrechtsgruppe KRÄTZÄ, 2005).

Oder in der Anfangsphase: Wie lassen sich Geldmangel und das Bedürfnis nach vielen verschiedenen Lernumgebungen, Materialien, Instrumente, Transport und anderes vereinbaren? Sind die ersten Schüler hauptsächlich mit der Beschaffung von Geldmitteln beschäftigt oder müssen sie ihr Lernbedürfnis in bestimmten Bereichen erfahrungsgemäß einschränken?

Kann es möglicherweise von Nutzen sein, wenn die Beschaffung von Wissen und Lernmöglichkeiten mit Hindernissen verbunden ist, anstatt Vorhandenes einfach zu konsumieren? (ausführlicher dazu Kap. 5.3)

Anhänger der „gruppenzentrierten Pädagogik“ scheinen zu befürchten, dass Erziehung, die auf den Einzelnen ausgerichtet ist, Egoismus und verantwortungslosen Individualismus transportiere (vgl. Gribble, 1991, S. 117). Die Erfahrung aber zeigt, dass Kinder tendenziell Gemeinsamkeiten mit anderen anstreben, unabhängig von der Pädagogik, nach welcher sie erzogen werden. Nach Gribble braucht es dazu keine Motivation mittels pädagogischer Maßnahmen (ebd., S. 117). Koestler betont, dass „egoistische Impulse des Menschen“ sogar von geringerer historischer Gefahr seien als seine „integrativen Tendenzen.“ „Gruppenidentifikationen und Absagen an persönliche Verantwortung sind es, die schließlich zu religiösen und ideologischen Kriegen, Konzentrationslagern, Folter und Völkermord führen. Die selbstsüchtigen Impulse sind dagegen vergleichsweise harmlos“ (Koestler, 1968, S. 32).

Schwierigkeiten mit demokratischen Prozessen entstehen zum Teil auch aus Gründen der Radikalisierung und Extremisierung, in der Vertreter dieser Ideen zuweilen vorgehen. Wenn liberale Ideen absolut gesetzt werden, ist an ihrer Liberalität zu zweifeln.

Wenn bei der praktischen Umsetzung normative Forderungen universalistisch missverstanden werden, enden solche Versuche in heillosem Chaos und Resignation. Die Ansätze A. S. Neills, die in den 60er Jahren in Deutschland als *antiautoritäre* Erziehung grob missverstanden wurden, sind so ein Beispiel (vgl. Ludwig, 1997, S. 173ff.). Aus solchen Umsetzungsversuchen (Bsp. Kinderläden) entstehen Gegenargumente gegen eine demokratische Herangehensweise, sei sie auch noch so ver-

schieden. Man beruft sich darauf, dass man es mit Demokratie schon probiert hätte, und zwar mit dem Resultat: es funktioniert nicht (vgl. ebd., S. 173ff.).

Viele Probleme – nicht nur mit demokratischen Prozessen – relativieren sich allerdings, wenn man sie erstens bewusst wahrnimmt und zweitens darüber in Kommunikation bleibt. Wenn man sich beispielsweise darüber im Klaren ist, dass der Zustand des perfekten Systems nie erreicht ist und Zustände laufend der Verbesserungen bedürfen (vgl. Kap. 2.4: *schola semper reformanda.*).

### 5.1.1 demokratische Schulen & Deutschland: eine schwierige Beziehung

Wenn man der Überzeugung ist, dass *richtige* Lerninhalte zu *richtigen* Zeiten gelernt werden müssten, und zwar als essenzielle Vorbereitung auf das spätere Erwachsenendasein, impliziert das die Befürchtung, dass junge Menschen, die ihre Zeit mit anderen Themen oder auf andere Art und Weise verbringen, die *falschen* Dinge lernen und ihre Zeit verschwenden, zum Teil sogar irreversibel (was Hänchen nicht lernt...), (vgl. Hecht, 2002, S. 4f.). Die gesellschaftliche *Pflicht* (Schulpflicht) zu lernen bedeutet aber laut Giesecke so viel wie: „wir erlauben dir nicht, so zu sein wie du bist; gleichgültig wie gut oder wie schlecht; was auch immer du bereits gelernt hast: es genügt nicht, wir wollen, dass du durch lernen anders wirst, und zwar nach den Kriterien, die dir von außen [...] vorgegeben werden und die du nicht mitbestimmen kannst“ (1973, S. 56f.). Es herrscht in diesem Zusammenhang ein Geist des Misstrauens statt einem Geist des Vertrauens (vgl. Culkin in Hart, 1971, S. 29).

Die Annahme, dass es *richtige* und *falsche* Tatsachen überhaupt geben, und dass jemand darüber entscheiden kann, was in Hinblick auf Bildung *richtig* und *falsch* ist, erzeugt natürlich erhebliche Schwierigkeiten mit jeglichem demokratischen Ansatz.

Der deutsche Lehr- bzw. Bildungsplan sieht gleiche Inhalte für Kinder und Jugendliche gleicher Altersstufen vor (vgl. Lambert et Al., 2003: Schulrecht Baden-Württemberg). Eine gleichmacherische Herangehensweise an den Mensch: Mensch 1 ist identisch mit Mensch 2 ist identisch mit Mensch 3. und Kind 1 ist identisch... und so weiter ist zur demokratischen Haltung konträr. Die Homogenisierungstendenz: gleichmachen, gleich behandeln, gleich sein, stammt schon aus den Zeiten Kaiser Wilhelms II, der ja unter anderem in diesem Sinne die Schulpflicht in Deutschland eingeführt hat (vgl. Wenning, 1995).

Zwar ist in Deutschland von so etwas wie der Erbsünde kaum noch die Rede, die Vorstellung von der *bösen* Grundnatur des Menschen aber auch hier noch weit verbreitet (vgl. Hentig in Gribble, 1991, S. 34, Fromm, 1980, S. 17). Die Art wie herkömmliche Schulen organisiert sind, impliziert die Annahme, dass der Schüler nur

dann *das für ihn Zuträgliche* tut, wenn er dafür durch Strafe oder Belohnung bestärkt wird (vgl. ebd., S. 34).

Konservatismus herrscht weiterhin, vor allem in der Bildung: „Heilsmeinungen“ in Verbindung mit herkömmlichen Modellen sind in Deutschland sehr resistent (vgl. ebd., S. 34). Hentig (2001, S. 101), nennt es den „Geist der Verzagtheit“, der verhindert, dass eine Erziehung zu „Mündigkeit und Gemeinsinn, zu Selbstbestimmung und Nützlichkeit – eine Erziehung, für eine offene und nicht beliebige Zukunft“ gewagt werden kann. Statt dessen wollen wir die Jugend vor eigenen guten und schlechten Erfahrungen bewahren, sie überzeugen, sie dem so genannten Guten unterwerfen, ihnen Werte vermitteln, statt sie dazu zu befähigen ihre Möglichkeiten selbst und damit nachhaltig herauszufinden (vgl. Hentig, 2001, S. 101). Oelkers (vgl. 2000, S. 108), findet es unübersehbar, dass Demokratieansätze in den *neuesten* Diskussionen über Schulentwicklung kaum eine Rolle spielen. „Die alte Allianz von Kanon, Organisation und paternalem Prinzip ist offenbar auch dort noch vorhanden, wo intensiv über die Veränderung der Schule nachgedacht wird“ (ebd., S. 108). Im deutschen Schulwesen erscheinen die „Kontinuitäten“ stärker als die „Umbrüche“ (vgl. Flitner, 1999, S. 253). „Zwischen der Schule des Kaiserreichs, der Weimarer Demokratie, der NS-Zeit, der Zeit der Bonner Demokratie und der ‚DDR‘ und der Berliner Demokratie nach der Wiedervereinigung, sind die Kontinuitäten erstaunlich“ (ebd., S. 253, vgl. Oelkers, 2000, S. 103).

Über Autoritarismus dagegen muss man sich heute nicht mehr streiten: niemand bekennt sich öffentlich mehr zu einer „autoritativ-repressiven“ Erziehung (vgl. Birnbaum, 1950, S. 67f.). „Nicht-autoritär“, ja sogar demokratisch „ist jede moderne Erziehungsform, zumindest aus der Sicht ihrer Vertreter“ (ebd. S. 68). Wirklich hat man sich zwar in einigen Punkten der Demokratie angenähert (Schüler-<sup>15</sup> & Elternmitwirkung, Klassenorganisation). Hat man damit aber im Zusammenhang mit Inhalten, Arbeitsweisen und der Art des Zusammenseins und Aufwachsens junger Menschen Zustände erreicht, die man *demokratisch* nennen könnte? (vgl. Flitner, 1999, S. 253). Schulische Experimente in Deutschland werden nach Oelkers (2000, S. 103, Herv. v. Verf.), nur sehr „zögerlich“ gemacht und sind meist so angelegt, dass „im Fall des Scheiterns nur die Bestätigung des *alten* Systems nahe liegt.“

Demokratie heißt zum Beispiel auch, dass alle dieselben Chancen haben sollen: die Lernsysteme der herkömmlichen Schule aber benachteiligen einen großen Teil der Bevölkerung nachweislich (vgl. PISA-Studie: Baumert et. Al., 2002, S. 58ff.), und scheinen sogar zu deren Disqualifikation beizutragen (vgl. Oelkers, 2000, S. 254).

Schule bedeutet Auseinandersetzung mit kognitiven Inhalten. Ohne familiäre Bedingungen, die dies nicht nur ermöglichen, sondern auch unterstützen – was in vielen Haushalten aufgrund beengter und sozial benachteiligter Lebensbedingungen nicht der Fall ist – kann das Oelkers zufolge nicht funktionieren (vgl. ebd. S. 254). Inhalte, Sprache, Denkweisen und emotionale Probleme unserer Bildungswelt wurden weitgehend vom bürgerlichen Mittelstand entwickelt und sind heute „mittelständisch geprägt“ (ebd., S. 254, Bourdieu & Passeron, 1971, Nohl, 1982, S. 180, Bloch, 1971, S. 7f.). Für Kinder der unteren Schichten der Gesellschaft und Kinder mit Migrationshintergrund gibt es wegen dieser Problematik kompensatorische Maßnahmen, die bisher aber noch wenig Wirkung gezeigt haben (vgl. Flitner, 1999, S. 255, Baumert et al., 2002, S. 58ff.). Die Veränderung dessen, was die Chancengleichheit untergräbt, wäre beispielsweise die Abschaffung der Sprachdominanz in der Schule: In der Glocksee-Schule wurden damit positive Erfahrungen gemacht und kompensatorische Förderung von Arbeiterkindern wurde überflüssig (vgl. Negt, 1983, S. 195). Dies zeigt, dass der Mittelstand und alles was darüber liegt, im Bildungswesen eine enorme Vormachtstellung besitzt. Wird er diese zugunsten einer demokratischen Erziehung aufgeben wollen? Könnte die oben genannte Kontinuität des Schulwesens in Deutschland unter anderem damit zu tun haben? (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971).

Hentig (2003, S. 184ff.), dagegen warnt vor der anwachsenden Menge unzufriedener Schulabgänger und Schulfrustrierten, die in der Gesellschaft wenig Chancen haben, einen guten Platz einnehmen zu können. Wie lange können wir uns das noch leisten als Menschen und als Gesellschaft (vgl. ebd, S. 184ff.)?

## 5.2 Ergebnisse so genannter demokratischer Schulen.

Gibt es eine besondere Klientel an demokratischen Schulen? Ist die oft vorgebrachte Kritik, diese Schulen seien nicht für jeden geeignet, berechtigt?

Nur Kinder aus privilegierten Familien könnten sich mit dieser Art des Lernens und Lebens arrangieren, dies könne man aber nicht auf das Gros der Bevölkerung übertragen (vgl. Rafferty in Hart, 1971, S.21, Hechinger in Hart, 1971, S. 36). Gibt es Kinder, die ohne Vorgaben verloren sind? Gibt es Menschen, die aus der Langweile heraus zu nichts kommen können? Gribble rät einem Kind ab eine demokratische Schule zu besuchen, wenn es „wirklich Angst vor der Freiheit hat“ (1991, S. 221). Wenn der junge Mensch bisher dazu erzogen wurde sich „ganz auf die Autorität der

---

<sup>15</sup> SMV hat eher nur Alibifunktion: Mitbestimmen dürfen Schüler nur über unwichtige Dinge, die mit ihrem eigenen Lernen und der Organisation der Schule wenig zu tun haben. (vgl. Hentig, 2003).

Erwachsenen zu verlassen“, wird es ihm schwer fallen sein Lernen selbst zu bestimmen. (vgl. ebd., S. 221). In Summerhill werden aus diesem Grund auch ältere Kinder nur eingeschränkt aufgenommen. Die Umstellung wäre Appleton zufolge zu groß (vgl. Appleton, 2000, S. 90). Sudbury-Schulen jedoch nehmen Jeden ab 4 Jahren ohne Vorauswahl auf und berichten von den Erfahrungen mit Schülern, die vorher viele Jahre „dominanzorientierte Schulen“ besucht haben. Solche können erhebliche Schwierigkeiten haben, wenn man ihnen ermöglicht, ihre Lernziele selbst festzulegen. Sie wollen einfach gesagt bekommen, was sie lernen sollen (vgl. Rosenberg, 2004, S. 100, Graner & Wilke, 2005, Kap. 17). Schüler, die vorher auf konventionellen Schulen waren, berichten im Interview von ihren anfänglichen Schwierigkeiten mit der Freiheit umgehen zu können, sie fühlten sich in der Mehrzahl gelangweilt. Kinder, jedoch, die vorher kein anderes Schulsystem erlebt haben, scheinen laut Meinung mehrerer Befragter keine Probleme zu haben, sich gemäß ihren Interessen zu beschäftigen (vgl. Graner & Wilke, 2005, Kap. 17).

Zwar stammen die meisten der Kinder, die demokratische Schulen besuchen anscheinend aus Elternhäusern, die sich sehr stark mit Erziehungsfragen beschäftigt haben und dezidiert diese offene Variante gewählt haben. Es wird jedoch auch von Kindern und Jugendlichen berichtet, die aufgrund von Gewalttaten oder sonstigen Problemen aus anderen Schulen verwiesen wurden und deshalb auf Sudbury-Schulen gehen. Dass Sudbury-Schüler also nur aus der *linken Oberschicht* kommen, kann so nicht bestätigt werden (vgl. Graner & Wilke, 2005, Kap. 15, 16, 17).

In der Zeitschrift Pädagogik vom Mai 2003 behauptet Gudjons, dass „Schüler mit ungünstigen affektiven und kognitiven Voraussetzungen eher aus dem informationsvermittelnden, lehrerzentrierten Unterricht Nutzen ziehen, während Schüler mit guten Lernvoraussetzungen eher von offenen, weniger strukturierten Lernumgebungen mit Wahlmöglichkeiten profitieren“ (S. 7). Was hier unter ungünstig, Nutzen und profitieren verstanden wird, geht aus dem Text leider nicht hervor, wäre aber zur Verständigung im Zusammenhang mit demokratischen Prozessen wichtig zu wissen.

Er kritisiert, dass es vielen Kindern an „Qualifikation für die Selbststeuerung des Lernens“ fehlt, was dann in offenen Prozessen *falsche, chaotische oder unökonomische* Herangehensweisen nach sich ziehen könnte (vgl. ebd., S. 7). Andere sehen eine „verfrüht eingeforderte Selbstbestimmung“ als mögliche Überforderung (vgl. Ludwig, 1997, S. 185).

Natürlich, meinen demokratische Pädagogen, sind Kinder noch nicht zur Freiheit fähig: umso mehr ein Grund, sich damit auseinanderzusetzen, zu üben und zu lernen. Dafür sei Schule da und Fehler oder Nicht-Qualifikation auf diesem Gebiet seien

kein Problem (vgl. Gribble, 1991, S. 148, Kamp, 1997, S. 123, Hecht, 2002, S. 14f.). Es sei diesen Autoren zufolge überraschend, dass man von Kindern erwartet, dass sie im Moment, in dem man ihnen die Freiheit gibt, bereits alles darüber wissen sollen. „Soziale Verantwortlichkeit entsteht nicht von selbst, sondern man wächst hinein“ (Stephens in Ludwig, 1997, S. 29).

Darüber hinaus erzeugt Selbststeuerung beim Lernen eine Gewöhnung an eine Selbstbeurteilung der eigenen Leistung und diese Selbstreflexion wird letztendlich zum natürlichen Prozess (vgl. Peschel, 2003, S. 171).

Ein weiterer Kritikpunkt lautet: eine demokratische Schule gleiche einer pädagogischen Insel; abgeschieden von den „harten“ Realitäten der Gesellschaft wüchse man in der Illusion auf, die Gesellschaft sei genauso. Auf diese Weise bliebe ein späterer Praxisschock nicht aus (vgl. Ludwig, 1997, S. 132). Dieser Punkt beruht auf der so genannten Impfungsthese: Kinder müssten früh allem ausgesetzt werden, was die Gesellschaft ist. Nur so könnten sie die entsprechenden „psychischen Antikörper“ entwickeln, die ihnen ein späteres Zurechtkommen ermöglichen würden (vgl. ebd., S. 133). Die liberalere Erziehung aber würde in keiner Weise den wirklichen Gegebenheiten des Lebens entsprechen: *weil kein Berufstätiger nur dann zur Arbeit erscheinen könne, wenn es ihm passen würde, bzw. nur Arbeiten tun könne, die ihm gefallen würden. „Weil es nirgendwo im Leben ohne gewisse Zwänge ginge“* (ebd., S. 133, eigene Herv.). Der gegensätzliche Denkansatz ist die so genannte Gewächshausthese: Kinder bräuchten bis zu einem gewissen Alter eine Schutzzone, von der aus sie ihre Welt erkunden könnten und zwar zum „Aufbau ausreichender (Immun-)Kräfte, um später umso besser in der ‚normalen‘ Welt zurechtkommen“ (ebd. S. 132, Kühn, 2002, S. 152). Ob einer dieser beiden Ansätze in der Realität vollständig so durchgeführt werden kann, wie er gedacht wird, ist zweifelhaft. Darüber hinaus haben beide Ansätze durchaus ihre Argumente und Berechtigung.

Die traditionelle Schule jedoch als eine Erziehung, die „den *wirklichen* Gegebenheiten des Lebens entspricht“ hinzustellen, wie es manche Kritiker der liberalen Erziehung tun, erscheint absurd (vgl. Ludwig, 1997, S. 133).

Kühn ist der Meinung, dass die „vermeintliche Insel Summerhill“ zum Beispiel im Gegensatz zum „staatlichen Bildungswesens“ viel besser in der Lage ist, sich den sich verändernden „gesellschaftlichen Anforderungen flexibel anzupassen“ und mit Hilfe ihrer „Grundmaximen“ junge Menschen dazu befähigen, „sich den Anforderungen der naturwissenschaftlichen, technischen und auch sozialen Entwicklung zu stellen und – auch das ist wichtig – Fehlentwicklungen die Stirn zu bieten“ (2002, S.151).



Wenn von zwangsfreier Erziehung die Rede ist, argumentieren Vertreter der traditionellen Richtung weiter, dass die Kinder freiwillig nicht zum Unterricht erscheinen würden, und sie deshalb nichts lernen könnten (vgl. Stephens in Ludwig, 1997, S. 25). Die Erfahrungen an demokratischen Schulen mit Freiwilligkeit weichen von dieser These ab (vgl. Stephens in Ludwig, 1997, S. 25, Appleton, 2000, Neill, 1999, Sudbury Valley School Press, 2005).

Außerdem würde Schulunterricht, der nicht verordnet ist, erfahrungsgemäß oft als Privileg gesehen werden (vgl. Stephens in Ludwig, 1997, S. 25). Stephens setzt darüber hinaus dagegen, dass der Schulzwang nachweislich mit „verheerenden Konsequenzen“ verbunden ist: „Lern- und Bildungsunlust, verbunden mit fortwährenden Hassgefühlen gegenüber allem, was nach Schule riecht“ (vgl. ebd., S.26.)

An demokratischen Schulen, die ein freiwilliges Unterrichts-Angebot in den herkömmlichen schulischen Fächern haben, sind die statistischen Leistungen allerdings, nach Aussage der Schulleiterin von Summerhill bei jüngeren Schülern tendenziell schlechter als an vergleichbaren traditionellen Schulen. „Relative Defizite“ würden aber bis zum Ende der Schulzeit wieder aufgeholt werden und den „Landesdurchschnitt“ sogar überholen (vgl. ebd., S. 59).

Was von diesen Kritikern weiter völlig ignoriert wird, ist die Überlegung, dass Menschen sich auch aus Interesse und Vergnügen oder „aus Einsicht von Notwendigkeiten – und nicht nur aufgrund von in der Kindheit ankonditionierten Gewohnheiten – einem äußeren Zwang unterwerfen können“, eben gerade weil man gelernt hat, seine eigenen Ziele mit Vehemenz zu verfolgen und sich dafür mit aller Kraft einzusetzen (vgl. ebd., S. 133). Studien, die dies zeigen, existieren über Summerhillabsolventen (vgl. ausführlicher Kap. 4.3, Ludwig, 1997, S. 134). Die meisten Absolventen schießen den Umgang „mit der Amtsautorität der Lehrer“ auf späteren traditionellen Schulen sogar „besser zu bewältigen“, als Kinder, die nur an solchen Schulen waren (vgl. ebd., S. 134).

Infantiles und verändertes Verhalten anderer Schüler bei Lehrerabwesenheit an herkömmlichen Schulen und bei Studenten an der Uni erstaunt Absolventen demokratischer Schulen häufig: „für sie hat sich die Verspieltheit ohne Verantwortung schon in der Schule erledigt“ (vgl. Gribble, 1991, S. 160f.).

Dass man den Umgang mit Anpassung und Pflicht lernt ist ein Aspekt. Ein anderer ist der des Umgangs mit Freiheit und der Notwendigkeit, sich im Leben ständig entscheiden zu müssen. Zweiteren scheinen Kritiker häufig zu übersehen.

Kinder auf demokratischen Schulen lernen die Auseinandersetzung mit beiden Aspekten von Anfang an und können später davon profitieren (vgl. Kap. 4.3).

Die Tatsache, dass an Sudbury-Schulen keine Angebote von Erwachsenen gemacht werden dürfen, stößt allgemein auf Unverständnis: der Hintergrund ist, man möchte Fremdsteuerung und Beeinflussung durch Erwachsene weitgehend ausschalten, um junge Menschen nicht in eine bestimmte Richtung zu drängen, damit sie unbeeinflusst ihrem eigenen Plan folgen können (vgl. Sudbury Valley School Press, 2005, S. 7 & 8ff.).

Aber, ist das überhaupt möglich und was würde das bedeuten?

Ob Beeinflussung durch präsente Erwachsene ausschaltbar ist, ist sehr fragwürdig. Ludwig zufolge (in Ludwig, 1997, S. 184) erklären Befunde aus der Lern- und Sozialpsychologie, dass man *unbeabsichtigte* Beeinflussung nicht unterbinden kann (vgl. Ludwig, 1997, S. 184, vgl. Overwien in Rauschenbach et. Al., 2005, S. 43).

Außerdem können wir mit Kindern, sofern wir mit ihnen leben, kein anderes als *unser* Leben führen, denn wir können ja unsere Existenz nicht auslöschen, weder persönlicher noch gesellschaftlicher Art (vgl. Mollenhauer, 1985, S. 20). Deshalb werden wir sie auch immer beeinflussen. Wenn wir diese Tatsache ausblenden, verhindern wir die Diskussion darum (vgl. ebd., S. 20, Oelkers, 1990).

Menschen können „nicht *keine* Wünsche“ und Ziele für sich bzw. für andere haben (vgl. Ludwig, 1997, S. 187). Man kann sich als Erwachsener zwar *gegen* ein beeinflussendes Verhalten entscheiden: diese Entscheidung bedeutet aber soviel wie „zielgerichtetes“, und damit wiederum beeinflussendes Verhalten (vgl. ebd., S. 187).

In diesem Zusammenhang wird weiter diskutiert ob man, wenn man die Beeinflussung, Fremdsteuerung, Fremdbestimmung ohne jegliches Angebot von Seiten der Schule vollständig beseitigen *könnte*, den Weg frei machen würde für andere Mächte, die ihrerseits Einfluss nehmen: zum Beispiel Medien, Gleichaltrige, Werbung, Umwelt, Sozialisationshintergrund und anderes (vgl. Giesecke, 1998, S. 85).

Können sich junge Menschen von den an sie gestellten subtilen Aufforderungen, Wünschen, Meinungen, Ängsten und möglichen Einmischungen durch wichtige Erwachsene und der gesellschaftlichen und kulturellen Andersartigkeit, überhaupt emanzipieren und ist das sinnvoll (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 86f.)? Sowohl Gegner als auch Befürworter Summerhills haben sich gegen eine radikale Ablehnung der Anregung durch Erwachsene kritisch geäußert: den meisten Kindern gelänge es nicht, „Interessen zu entwickeln, die dazu beitragen, dass sie in ihrem Leben glücklich und ausgefüllt sind.“ Was man gerne tut hängt für diese Autoren eng damit zusammen, was man angeboten bekommen hat (vgl. Papanek in Hart, 1971, S. 134, vgl. auch Montagu in Hart, 1971, S. 52f., Oelkers, 1990, S. 24). Unabhängig davon ob junge Menschen jeden Alters Selbstbestimmung so nutzen können, dass es ihnen die persönlich bestmögliche Entwicklung erlaubt, steht die

Frage im Raum, ob nicht Kinder durch Sozialisation schon beginnend mit der Geburt in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen von Anfang an „unvermeidbar fremdbestimmt sind“ (vgl. Ludwig, 1997, S. 184). Selbst Gelände und Schulgebäude mitsamt den darin vorhandenen Dingen beeinflussen die Schüler. Ob dies negativ oder positiv zu bewerten ist, sei dahingestellt.

Summerhill beeinflusst aktiv mit der Auswahl des Unterrichtsangebots und sonstigen Aktivitäten, eine Tatsache die nach dem Sudbury-Konzept abzulehnen ist (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 78ff.). Wenn Fremdbestimmung und Angebote also völlig abzulehnen sind, dann müsste es eigentlich auch eine Satzung, und alles definiert Unerwünschte – weil das einem Angebot gleichkommt – vermeiden: ein Paradoxon in sich (vgl. Ludwig, 1997, S. 188).

Man kann also schwerlich angebotsfrei agieren, es erscheint allerdings auch unbegründet, den Ansatz des Nicht-Anbietens von Lerninhalten prinzipiell abzulehnen. Dies müsste Inhalt unabhängiger Studien werden, die bisher – meines Wissens nach – noch nicht existieren.

Gerade deshalb wäre es wünschenswert von Seiten der Sudbury-Schulen die *Angebotsfreiheit* zu relativieren und Beeinflussung durch wen auch immer einzugestehen. Erstens um glaubhaft zu sein und zweitens um darüber Diskussionen zu ermöglichen. Beeinflussung muss nicht unbedingt nur negativ sein, sondern könnte möglicherweise auch Chancen bergen.

### 5.3 Grenzen demokratischer Bildung.

Jedes pädagogische Tun ist in irgendeiner Weise an das gesellschaftliche System gebunden (vgl. Mollenhauer, 1985, S. 19).

Tendenzen der Erziehung gehen einher mit den Ansprüchen einer Gesellschaft und ihrer Individuen an das Leben und das ihrer Kinder und mit der Rückendeckung bestimmter Eigenschaften durch dieselbe Gesellschaft: „Sinn- und Wertüberzeugungen“, die von einer Gesellschaft nicht getragen werden, können nicht ersatzweise „anerzogen“ werden (vgl. Ludwig, 1997, S. 203). Der *Output* aus existierenden demokratischen Schulen scheint in der Gesellschaft *zurecht zu kommen* (vgl. Kap. 4.3). Die Frage stellt sich, ob die so *geschulten* sogar tendenziell *besser* zurechtkommen, vor allem im Hinblick auf die Anforderungen unserer Zeit, die Unternehmergeist, Flexibilität, lebenslanges Lernen usw. erfordern (genauer: Kap. 4.1).

Dem allseits zitierten „Werteverfall“ und Sicherheitsverlust, der in Verbindung mit dem Zeitgeist – einer Verquickung von „Emanzipation und Orientierungslosigkeit“ – genannt wird, soll entgegengesteuert werden (vgl. Ludwig, 1997, S. 196). Viele Menschen halten freiheitliche Herangehensweisen für falsch um solchen Tendenzen

effektiv zu begegnen (vgl. ebd., S. 195, vgl. Kap. 5.1 und 5.1.1). Sie wünschen eher lenkende, vermittelnde und kontrollierende Formen der Erziehung, um einen Zustand der Sicherheit für die Gesellschaft wiederzuerlangen (vgl. Kap. 5.1, Ludwig, 1997, S. 195). Mit solchen neokonservativen Lösungsideen werden Sicherheiten angestrebt, die der heutigen Wirklichkeit nicht mehr entsprechen können: in pluralistischen Gesellschaften kann es keinen Konsens über Weltanschauung und allgemein gültige Normen und Werte geben, auch wenn die „Selbstverständlichkeiten des Lebens von konservativer Seite noch so oft beschworen werden“ (ebd., S. 202).

Dagegen stehen auch sichtbar die Herausforderungen des modernen Lebens, die von den Bürgern eines demokratischen Staates Verantwortungsbewusstsein und eine demokratische Grundhaltung verlangen. Kompetenzen, die neuerdings nicht nur in der Politik, sondern immer stärker auch in der Wirtschaft usw. verlangt werden, „zum Beispiel in Form von Teamfähigkeit und partizipativem Management“ (ebd., S. 201).

Die Gesellschaft zeigt der Pädagogik ihre Grenzen auf, denn jede Pädagogik muss Raum finden können für sich und für die Menschen, die aus ihr erwachsen. Tut sie das nicht, wird sie in ihrer Zeit keine Chance haben. Demokratische Schulen machen selbstredend auch nur einen Sinn in demokratischen Staaten. Trotzdem weist auch hier die Gesellschaft Grenzen auf: Hentigs These, dass die Gesellschaft „ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr – *und darüber hinaus* – nicht braucht [...]“ spricht für sich (2003, S. 184f., eigene Anmerkung in kursiv). Dagegen fordert er, das Talent und die Fähigkeiten jedes Einzelnen zu erkennen und einzubinden: jeder soll teilnehmen, gebraucht werden. Dies ist bis heute nicht geschehen und auch wenn Schüler an demokratischen Schulen die Erfahrung machen, wichtige Elemente einer Gemeinschaft zu sein und dort ihr nötiges Selbstwertgefühl erlangen, ändert das nichts an der Tatsache, dass die Gesellschaft sie nicht mit offenen Armen erwartet.

Grenzen können in diesem Zusammenhang auch die oben erwähnte Angebotsfreiheit an Sudbury-Schulen sein: Themen, an die man selbst nicht denkt, sind erst mal nicht existent und nur durch Zufall erreichbar. Vielleicht hätte man sich ja für X interessiert, aber man wusste nicht, dass X existiert. Wenn Angebote stattfinden, kann allerdings genauso wenig garantiert werden, dass bestimmte subjektiv wichtige Themen behandelt werden: hier handelt es sich meist um den Bildungskanon, dessen Legitimation genauso anzuzweifeln ist (vgl. Kap. 2.5 & 4.1). Trotzdem ist die Vielfalt der „Lehrer“ für eine Reihe von Themen garantiert, was an Sudbury-Schulen eher einer gewissen Beliebigkeit unterworfen ist, je nachdem, wer wann anwesend ist. Die Erklärung der Sudbury-Schulen zu diesem Thema zeigt aber beachtenswerte Argumente auf, die Greenberg zufolge auf jahrelange Erfahrung mit dieser Herangehensweise zurückgehen (in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 78ff.):

Die Tatsache, dass junge Menschen, um ein Thema zu lernen, große Hürden überwinden müssen, indem sie sich dem Gefühl eigener Unzulänglichkeit stellen und Selbstdisziplin beweisen müssen, bedeutet ein „großer Schritt zur Stärkung des Selbstbewusstseins, ihres Vertrauens und ihres Charakters“ (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 79). Und zwar immer dann wenn er ein selbst gestecktes Ziel erreicht. Um solche Hindernisse zu überwinden, muss man „bereit sein, eine Selbstverpflichtung einzugehen.“ Diesen Zustand kann man Greenberg zufolge nur durch „individuelle Auseinandersetzung“ mit dem eigenen Wunsch und Ziel erreichen. Verordnung kann dabei nichts bewirken. Greenberg weist darauf hin, dass diese Art der eigenen Verpflichtung für eine Sache – seiner Meinung nach – an Schulen mit geregelter, von außen organisiertem Programm nicht zu erwarten ist (vgl. ebd., S. 78).

Eine weitere Grenze dieser Art von Bildung sind bestimmte Fertigkeiten, die man voraussichtlich *nicht* an demokratischen Schule lernt, und die – meiner Meinung nach – die Absurdität eines erzwungenen Lernens deutlich machen: Vermeidungsstrategien und Belohnungsverhalten in Situationen von Zwang und Autoritätshierarchien (vgl. Greenberg in Sudbury Valley School Press, 2005, S. 21f.). Die üblichen schulischen Tricks, die einem das Überleben an hierarchisch strukturierten Institutionen der Gesellschaft erleichtern: wie abschreiben, vorsagen, den Lehrer ablenken, Leistungen vortäuschen, usw.. Schüler demokratischer Schulen wählen selten Wege des geringsten Widerstandes, um Themen, die sie interessieren zu lernen oder um sich Fertigkeiten anzueignen. Auch eine gutgläubige Abhängigkeit in der Art: die anderen werden schon wissen was ich brauche, wird man sich dort kaum aneignen (vgl. ebd. S. 21f.).

Gribble (1991, S. 203f.), weist auch darauf hin, dass junge Menschen an demokratischen Schulen außer Grundfertigkeiten *nicht* lernen, was sie für ihren Beruf brauchen. Er ist allerdings der Meinung, dass Schulwissen generell an einem späteren Arbeitsplatz keine Rolle spielt: Dinge, die man dort braucht, lernt man vor Ort durch Unterweisung oder Erfahrung (vgl. ebd., S. 204).

Ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit den Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Bildung, ist eine gewisse Übereinstimmung des demokratischen Konzepts mit den pädagogischen Überzeugungen der Eltern. Vor allem in Sudbury Schulen, in denen die Schüler mittags nach Hause gehen, ist dies essenziell. Wenn Eltern dem Konzept der Schule und neuen Erziehungsmöglichkeiten nicht offen gegenüberstehen, werden Kinder mit Selbststeuerung und dem Umgang mit Freiheit Schwierigkeiten haben. Auch von Summerhill, das als Internat funktioniert, werden solche Schwierigkeiten berichtet: trotzdem erscheint es für die Kinder dort einfacher, Wege

---

zu finden mit dieser Diskrepanz umzugehen (vgl. Neill, 1999, S. 275ff., Graner & Wilke, 2005, Kap. 19).

Dies ist ein wichtiger Aspekt der Grenzen dieser Bildung vor allem im Hinblick auf die Überlegung, in welchem Ausmaß dieses Konzept in einer jeweiligen Gesellschaft Chancen haben könnte.

## 6 Konklusion

An allem ist zu zweifeln: sowohl an der traditionellen Bildung, als auch an der demokratischen. Je weiter ein pädagogisches Konzept allerdings vom „Mainstream abweicht“, umso größer ist der Rechtfertigungsdruck, unter dem es steht. Dabei muss in Rechnung gestellt werden, dass sich „das Gewohnte und Gängige nicht per se rechtfertigt“ (Ludwig, 1997, S. 130). Sofern eine Bildungsform so angelegt ist, dass sie sich laufend mit, unter und zugunsten ihrer „Klienten“ ändern kann, also keinem bestimmten Konzept so verschrieben ist, dass es sich selbst erhält, erscheint es – meiner Ansicht nach – im positiven Sinne zeitgemäß und zukunftsweisend.

Das Konzept in diesem Falle wäre: „schola semper reformanda“ man einigt sich darauf, dass man sich nicht langfristig einigen kann und muss, und dass man deshalb immer wieder aufs Neue über bestmögliche Formen für alle diskutiert: dabei *müssen* die Betroffenen gleichberechtigt beteiligt sein: sich eine Bildungsumgebung im Kleinen erschaffen können, die für sie passt. Schulen würden also nur noch in ihrer „demokratischen Satzung“ übereinstimmen: die jeweilige Auslegung davon aber würde die Schulgemeinschaft bestimmen.

Dadurch würde die flexible Anpassung der Schule an die Lernenden durch Strukturen gewährleistet, verlässliche Systeme, die das Chaos, dass durch die verschiedenartigen Auslegungen der Grundregeln durch einige wenige Autoritätspersonen verhindert würde (vgl. Kap.2.6).

Es wäre höchste Zeit, dass junge Menschen ihr eigenes Leben leiten und lenken – von Anfang an. Dass sie eigene Belange formulieren und verteidigen lernen: ein Argumentieren für die eigene Sache. Das werden sie aber nur dann tun, wenn die Möglichkeit zur Mitsprache gegeben ist, zur Mitsprache in solchen Dingen, die ihr Leben in elementarer Weise tangieren.

Schulen brauchen solch eine Plattform für die wichtigen Fragen des Lebens, eine wirkliche Möglichkeit Mitsprache und Mitdenken zu ermöglichen.

Dort können sie Dinge des persönlichen und des öffentlichen Lebens in Frage stellen lernen: was geht mich an, was meine ich, was bringt mir was, was will ich, wie komme ich weiter, was will ich für meine Entwicklung tun, was bedeutet die Gemeinschaft, was möchte ich ändern, weil es mich in wichtigen Aspekten begrenzt, was erhalten, weil es mich in meinem Sein unterstützt?

Natürlich hat sich in den letzten Jahren manches in der Familienerziehung und an konventionellen Schulen auch gebessert. „Aber die große Gefahr besteht, dass die Menschen den kleinen Lichtschimmer am Horizont überschätzen und meinen, dass Kinder in den Schulen nicht unglücklich seien und schon alles in Ordnung ist. Und genau das ist es nicht“ (Readhead interviewt von Ludwig, 1997, S. 49). Demütigungen und Kränkungen, Unwillen aufgrund dessen, dass man gezwungen wird Dinge zu tun, die man nicht tun will, Erniedrigungen usw. Kleine Verbesserungen – so genannte Reformen von Reformen – machen ein unerträgliches System erträglich und erhalten es so.

Wir können es uns, meines Erachtens nach als Gesellschaft nicht mehr länger leisten junge Leute auszuschließen, sie mit *vorgekauften* Lebenswegen abzuspeisen, die dann in ihrer Gänze nicht erfüllbar sind, da sie mit der sich schnell wandelnden Welt nicht mehr kompatibel sind. Wenn der Bundespräsident unseres Landes in den Medien erklärt, dass ein Großteil unserer jugendlichen Schulabgänger die Erfordernisse für einen Ausbildungsplatz nicht erfüllen, dann stellt sich die Frage, warum man so beharrlich an gerade diesem Schulsystem festhält (vgl. Stuttgarter Zeitung vom 3.6.2006, S. 1).

Demokratische Schulen wollen dies lösen, indem sie aktives *Fördern und Fordern* völlig *unterlassen* und die Entfaltung dem Schüler *überlassen*, bzw. nur freiwillige Angebote machen.

Der Autor und Pädagoge Hentig (2001, S. 51), geht in diesen Punkten weniger weit und doch weiter als jeder traditionelle Ansatz. Seine Herangehensweise ist: eine Frage zu stellen: „Was hat er (der Mensch) für Gaben, die ohne Schutz und rechtzeitige Förderung nicht zur Entfaltung kommen? Und: Welche Förderung kann ich ihm zukommen lassen?“ In diesem Zusammenhang kann eine so gestellte Frage sogar interessanter als die Antwort sein.

Andererseits ist die Herangehensweise, in Punkto *Unterricht* kein Angebot zu machen interessant und die Erfahrung, die seitens der Sudbury-Schulen darüber berichtet werden, sind wichtig, ja geradezu revolutionär. Die Frage drängt sich auf, ob wir wirklich einen vorgegebenen Lehrplan für alle brauchen. Oder würden Kinder mehr lernen, wenn sie darin unterstützt würden, ihren eigenen Interessen zu folgen?

Die Zulassung von Sudbury-Schulen in Deutschland ist bisher vor allem an dem Punkt gescheitert, dass sie sich strikt weigern einen Lehrplan zu akzeptieren: dies laufe dem Konzept „jeder folgt seinem eigenen Plan“ vollkommen zuwider und könne deshalb nie akzeptiert werden. Genauso wenig wie die Überprüfung von Lernprozessen durch Erwachsene. Dies kann man konzeptionell zwar verstehen, wenn man



aber von der These ausgeht, dass der Mensch, also auch die Behörden, die Eltern, die Gesellschaft dort abgeholt werden muss, wo er ist, damit er die Möglichkeit hat, auch nur ansatzweise zu verstehen um was es geht, erscheint diese Herangehensweise ungeschickt.

Eine demokratische Schule die zu diesem Zeitpunkt in Deutschland eine Chance haben könnte, wäre wahrscheinlich eher die, die dem Konzept Summerhills oder Sands folgen würde. Demokratie in der oben beschriebenen Form, verbunden mit dem freiwilligen Angebot eines an Lehrplaninhalten orientierten Unterrichtsprogramms.

Schulvielfalt kann nützlich sein, um auf vielen Ebenen Erfahrungen zu sammeln und neue Wege zu gehen, um von Fehlern und Erfolgen lernen zu können, um nachzuahmen, was andere ausprobiert haben und um – wie im demokratischen Prozess – nicht zuletzt die Möglichkeit zu haben, diejenigen ‚ins Boot zu holen‘, die Lernen und Entwickeln letztendlich am meisten betrifft: die Jugend.

Jugend muss als ein kostbarer Teil der Gesellschaft angesehen werden, nicht als ein Problem. Jugendliche Kräfte und Energien gilt es zu nutzen als Motor und wichtiges Standbein für eine Gesellschaft.

Weiter ist es wichtig, Lernen in einem anderen Licht sehen zu können:

Der Mensch wird nur das langfristig behalten, was ihn neugierig macht bzw. ihm sinnvoll erscheint. Von außen initiierte Lernprozesse erreichen allenfalls das Kurzzeitgedächtnis (Klausuren, Examen). „Das Gehirn ist in erster Linie ein Filterorgan“, um Dr. Gerhard Huhn, Experte für angewandte Gehirnforschung zu zitieren, „es kann auch speichern“, aber es schützt vor allem vor Informationsüberflutung, und lässt „nur willkommene Neuerfahrung herein.“ Was allerdings eine „willkommene Neuerfahrung“ ist, kann der Mensch nur selbst bestimmen (vgl. Gabbert, 2006, Kap.4). Wenn er also die Möglichkeit hat, sein Lernen nach solchen Kriterien auszurichten, kann es Spaß machen, und nachhaltig sein, wenn nicht, funktionieren Lernprozesse nicht (vgl., ebd., Kap.4).

Ein positives Gefühl dem Lernen gegenüber entsteht also weitgehend nur da, wo dies ohne Zwang und Themenbegrenzung geht. Wo Vielfalt bereichernd gesehen wird, ist Lernen ohne Grenzen kein Problem mehr, sondern Chance – für den Einzelnen, aber besonders für die Gesellschaft.

Zukunftsfähig können, meines Erachtens nach nur selbstständige Bürger sein: Bürger, die nicht auf jemand warten, der sagt, was zu tun ist. Dies aber kann nur dann Wirklichkeit werden, wenn solches Verhalten von Anfang an geübt und vor allem zugelassen wird. Dinge wie: Eigenverantwortung übernehmen, flexibles Verändern von Zuständen und der eigenen Meinungen, Lernen aus dem Bedürfnis heraus, etwas

zu wissen und zu kennen und eine Vielseitigkeit zu entwickeln, die es erlaubt sich auch über anderes als den Beruf und die Arbeit definieren zu können und so weiter.

Demokratische Bildung ist eine Erziehungsform, die gut sein kann. Sie darf nicht von sich behaupten, sie sei die einzige Methode schlechthin und deshalb für die Gesellschaft ein *Muss*. Sie darf im eigenen Sinne nicht anordnen, verordnen, sondern kann nur ihr höchstes Mittel benutzen: die Einladung zur Diskussion, durch die sie auch immer die Möglichkeit hat sich selbst zu verbessern.

Schon bei der Einführung der Staatsform Demokratie wurde diskutiert ob *das Volk* zu solcher Freiheit überhaupt fähig wäre: ‚ja, wenn das Volk besser erzogen und reifer wäre, ginge das schon in Ordnung‘, meinten die Skeptiker (vgl. Adorno, 1973, S. 240). Ähnliches hören wir heute von den Gegnern demokratischer Schulen.

In Summerhill wurde die Erfahrung gemacht: je mehr man einem Kind zutraut, desto mehr Selbstvertrauen bekommt es (vgl. Appleton, 2000, S. 40). Eine simple Aussage, die wahrscheinlich jeder Erwachsene unterschreiben könnte. In Verbindung mit Schule und Kindern aber erscheinen *alte* Tatsachen und Erfahrungen der Menschheit nicht zu gelten bzw. fragwürdig zu werden. Da braucht man scheinbar für alles Menschliche ein Konzept. Da herrscht, meiner Meinung nach das Prinzip Misstrauen.

Wenn Demokratie endlich an sich glauben könnte und in ihrer Selbstverständlichkeit Andere in deren Selbstverständlichkeit existieren lassen würde, könnte sie, meines Erachtens nach überzeugen.

Der Gedanke liegt nahe, dass die starr anmutende Haltung im Zusammenhang mit Lerninhalten mit deutscher bzw. europäischer Geschichte zu tun hat. Wenn beispielsweise abweichende Staatssysteme mit Demokratie *versorgt* werden sollen, statt ihre andersartige Überzeugung im Zuge des pluralistischen Selbstverständnisses von Demokratie zu respektieren, ja ihnen damit die Möglichkeit zur Hinwendung zu liberaleren Ideen in eigenem Ermessen zuzutrauen, untergräbt das nachhaltig das Selbstverständnis von Demokratie und das Vertrauen in das Funktionieren von Demokratie und zeugt nicht gerade von Vertrauen in einen pluralistischen Prozess, in dem abweichende Gedanken nebeneinander existieren dürfen, und so diskutierbar werden und bleiben<sup>16</sup> (vgl. Stuttgarter Zeitung vom 31.5.2006, S. 3: Deutschland *bringt* Dörfern in Afghanistan die Demokratie und zwar mithilfe von 340 Millionen US \$.).

---

<sup>16</sup> Relikte aus Weimar?

*Andere Schulen, andere Meinungen, andere Staatsformen.* Das stärkste Argument für die Demokratie ist meiner Meinung nach ihr Ansatz, die Vielfalt zu unterstützen und nebeneinander existieren zu lassen, Mehrheiten wie Minderheiten. Dabei muss kein Konsens um jeden Preis erreicht werden und Minderheiten werden – jedenfalls in der idealen theoretischen Form – berücksichtigt und geschützt. Wenn wir akzeptieren könnten, dass es im Grunde die Intension jeder traditionellen und demokratischen Schule ist, das Beste für die dort lernenden Kinde zu tun, könnten wir Verschiedenheit in der Herangehensweise besser akzeptieren.

Demokratie ist nicht die Kultur der Massen Anpassung: aber was sagt das über den Zustand einer Gesellschaft aus, wenn sie einen kleinen Schulzweig, der wahrscheinlich weniger als 1% aller Kinder anzieht, nicht akzeptieren kann?

Demokratische Erziehung hat den Mut zu zeigen, was herauskommt, wenn man dem Leben vertraut. Jede Kritik daran muss in diesem Zusammenhang gesehen werden. „Sonst ist sie bloße Polemik gegen eine Erziehungsmethode, deren Wesen man nicht verstanden hat“ (Fromm in Hart, 1971, S. 216).

*In diesem Sinne hoffe ich auf den baldigen Durchbruch der ersten demokratischen Schule in Deutschland, die ihrerseits den Blick auf eine völlig neuartige Erfahrung freimacht.*

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Adorno, T.W.** (1970). *Erziehung nach Auschwitz*. In: Adorno, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*, S.88-104, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W.** (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ames, L.** (1971). In: Hart, H. H. (1971). (Hrsg.). *Summerhill: Pro und Contra*. Reinbek: Rowohlt.
- Appleton, M.** (1997). *Das Summerhill-Phänomen: Eine Kultur der Kinder*. In: Ludwig, P. (1997). (Hrsg.). *Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute*. Weinheim: Beltz.
- Appleton, M.** (2000). *Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben*. Hohengehren: Schneider.
- Arendt, H.** (1976). *Eichmann in Jerusalem: ein Bericht von der Banalität des Bösen*. 4. Aufl. München: Piper.
- Bachmann, C.** (1981). *Grenzen und Möglichkeiten sozialen Lernens*. Frankfurt: Fischer.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, J., Stanat, M., Tillmann, K.-J., Weiß, T.** (2002). (Hrsg.). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung.
- Benner, D.** (2001). *Bildung und Demokratie*. In: Oelkers, J. (2001). (Hrsg.). *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, *Zukunftsfragen der Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Bierbrauer, G.** (1996). *Sozialpsychologie*. Stuttgart, Köln, Berlin: Kohlhammer.
- Birkenbihl, V.F.** (2005). *Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer*. 44. Aufl. Heidelberg: MVG.
- Birkenbihl, V.F.** (1995). *Stichwort: Schule: Trotz Schule lernen*. 8. Aufl. Heidelberg: MVG.
- Bittner, G.** (1996). *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: Klett.

- Bittner, G.** (2005). *Gehorsam und Ungehorsam*. In: Flitner, A., Scheuerl, H. (2005). (Hrsg.). Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Birnbaum, F.** (1950). *Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel*. Wien: Verlag für Jugend und Volk.
- Bloch, E.** (1971). *Pädagogica*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bohnsack, F.** (1999). *John Dewey*. In: Tenorth, H.E (2003). (Hrsg.). Klassiker der Pädagogik 2. München: Beck.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-P.** (1971). *Illusion der Chancengleichheit. Zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braunmühl, E. v.** (1993). *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz,
- Braunmühl, E. v., Kupffer, H., Ostermeyer H.** (1976). (Hrsg.). *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt: Fischer.
- Bruckner, B., Stockbridge, B., Rupp, G., Deschle, U., Schmid, G.** (2000). *Pädagogisches Konzept der Grundschule*. Initiative für eine Aktive Schule e.V (ohne Ortsangabe).
- Brückner, P.** (2005). *Zur Pathologie des Gehorsams*. In: Flitner, A., Scheuerl, H. (2005). (Hrsg.). Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Burk, K.-H., Speck-Hamdan, A., Wedekind, H.** (2003). (Hrsg.). *Kinder beteiligen – Demokratie lernen*. Frankfurt: Grundschulverband.
- Centre of Self Managed Learning** (2000). *Report of an Inquiry into Summerhill School, Leiston, Suffolk*. URL: [www.selfmanagedlearning.org/Summerhill/RepMain.htm](http://www.selfmanagedlearning.org/Summerhill/RepMain.htm) (Stand: 25.5.2006).
- Claßen, J.** (1973). (Hrsg.). *Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Claßen, J.** (2004). (Hrsg.). *Erich Fromm und die Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Culkin, J., M.** (1971). In: Hart, H., H (1971). (Hrsg.). *Summerhill: Pro und Contra*. Reinbeck: Rowohlt.
- Croall, J.** (1983). *Neill of Summerhill*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Dewey, J.**(1922). *Education as politics*. In: The New Republic Nr. 32 von 1922, Washington, DC.
- Dewey, J.** (1939). *Freedom and culture*. New York: Auer.
- Dewey, J.** (1993). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dewey, J.** (1986). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett.
- Dohmen, G.** (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Eikel, A.& Dieme T.** (2005). *Schule als Polis, Schülerbeteiligung, Partizipation*.  
URL: <http://www.demokratie-schule.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/schule-als-polis/>  
(Abruf: 29.4.2006).
- Flitner, A.** (1999). *Reform der Erziehung*. München: Piper.
- Flitner, A. Scheuerl, H.** (2005). (Hrsg.). *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fromm, E.** (1971). In: Hart, H. H. (1971). (Hrsg.). *Summerhill: Pro und Contra*. Reinbek: Rowohlt.
- Fromm, E.** (1979). *Haben oder Sein*. München: DTV.
- Fromm, E.** (1980). *Die Furcht vor der Freiheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Fromm, E.** (1980/2). *Wege aus einer kranken Gesellschaft*. Frankfurt am Main: EVA.
- Fuchs, S.** (2005). *Satzung der Sudbury-Schule Halle-Leipzig, e.V.*  
URL:<http://www.sudbury-hl.de/base/verein/daten/satzung/> (Abruf: 29.04.06).
- Funk, R.** (1980). (Hrsg.). *Erich Fromm: Gesamtausgabe Band 1*. Stuttgart: DVA.
- Funk, R.** (1980). (Hrsg.). *Erich Fromm: Gesamtausgabe Band 2*. Stuttgart: DVA.
- Funk, R.** (1980). (Hrsg.). *Erich Fromm: Gesamtausgabe Band 4*. Stuttgart: DVA.
- Gabbert, J.** (2006). *Demokratische Schulen*. Berlin: DVD.
- Geissler, E.** (2005). *Autorität*. In: Flitner, A., Scheuerl, H. (2005). (Hrsg.). *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Geheeb, P.** (1931). *Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart*. Bühl, Baden: Konkordia.

- Gieseke, H.** (1993). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett, Cotta.
- Gieseke, H.** (1998). *Pädagogische Illusionen*. Stuttgart: Klett, Cotta.
- Graner, H. & Wilke, M.** (2005). *Sudbury-Schulen. Interviews mit Schülern, Mitarbeitern, Eltern und Absolventen*. Berlin: DVD.
- Gray, S. D.** (2006). *A Few Words on SVS*. URL:  
[http://www.sudval.com/05\\_onli\\_05.html](http://www.sudval.com/05_onli_05.html). Absatz 3 ff (Stand: 10.01.2006).
- Greenberg, D.**(2004). *Endlich frei. Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-Schule*. Freiamt: Arbor.
- Greenberg, D.** (2005). *Fünf Mythen über Demokratie*. S. 139ff. In: Sudbury Valley School Press (2005). (Hrsg.). *Eine neue Sicht auf das Lernen*. Leipzig: Tologo.
- Greenberg, D.** (2005). *Feinheiten einer demokratischen Schule*. S. 148ff. In: Sudbury Valley School Press (2005). (Hrsg.). *Eine neue Sicht auf das Lernen*. Leipzig: Tologo.
- Greenberg, H.** (2005). *Die Kunst nichts zu tun*. S. 78ff. In: Sudbury Valley School Press (2005). (Hrsg.). *Eine neue Sicht auf das Lernen*. Leipzig: Tologo.
- Greenberg, D., Sadofsky, M., Lempka J.** (2005). *The pursuit of happiness. The lives of Sudbury Valley Alumni*. Framingham: The Sudbury Valley School Press.
- Gribble, D.** (1991). *Auf der Seite der Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Gribble, D.** (2006). *Worlds apart*. London: Libertarian Education.
- Gribble, D.** (2006/2). *International democratic education network*. URL:  
[http://www.idenetwork.org/aboutiden\\_ger.html](http://www.idenetwork.org/aboutiden_ger.html) (Stand: 5.5.2006).
- Grunder, H. U.** (2003). *Lev Nikolaevic Tolstoj*. In: Tenorth, H.E (2003). (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik 1*. München: Beck.
- Gudjons, H.** (2003). *Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein*. In: *Pädagogik*, 55. Jahrgang, Heft 5, S. 7.
- Hart, H. H.** (1971). (Hrsg.). *Summerhill: Pro und Contra*. Reinbek: Rowohlt.
- Hecht, Y.** (2002). *Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education*. URL:  
<http://www.democratic-edu.org/Interntional/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc> (Stand: 16.5.2006).
- Hentig, H. v.** (1976). *Was ist eine humane Schule?* München: Hanser.

- Hentig, H. v.** (1991). *Einleitung*. In: Gribble, D (1991). *Auf der Seite der Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. v.** (1999). *Ach, die Werte. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. v.** (2003). *Die Schule neu denken*. München: Carl Hanser.
- Hentig, H. v.** (2003). *Rousseau*. In: Tenorth, H.E (2003). (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik 1*. München: Beck.
- Holzkamp, K.** (1991). *Lernen als Lernbehinderung?* Berlin: Argument-Verlag .
- Kamp, M.** (1997). *Die Pädagogik A.S. Neills* (Fernstudienkurs Nr.3077). Hagen: Fernuniversität.
- Kinderrechtsgruppe „KRÄTZÄ“**, (2005). *Pretty cool system. Leben und Lernen an der Demokratischen Schule in Hadera*. Berlin: DVD.
- Koestler, A.** (1968). *Das Gespenst in der Maschine*. Wien: Molden.
- Konrad, K.** (2003). *Wege zum selbstgesteuerten Lernen..* In: *Pädagogik*, 55. Jahrgang, Heft 5, S. 15f.
- Korczak, J.** (1967). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kupffer, H.** (1990). *Pädagogik der Postmoderne*. Weinheim: Beltz.
- Kühn, A.** (2002). *A.S. Neill und Summerhill. Eine Rezeptions- und Wirkungsanalyse*. Tübingen: Dissertation.
- Laborschule Bielefeld** (2006). *Pädagogische Leitlinien*. URL: [http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule\\_neu/dieschule\\_paedagogischeleitlinien.html](http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_paedagogischeleitlinien.html) (Stand: 29.04.2006).
- Lambert, J., Müller, W.-U., Sutor, A., Tischer, K.** (2003). *Das Schulrecht in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Carl Link DKV.
- Lück, H.** (1996). (Hrsg.). *Begriff und Probleme des Friedens. Beiträge der Sozialpsychologie*. Hagen: Fernuniversität.
- Ludwig, P.** (1997). (Hrsg.). *Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute*. Weinheim: Beltz
- Mollenhauer, K.** (1985). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Montagu, A.** (1971). In: Hart, H., H (1971). (Hrsg.). *Summerhill: Pro und Contra*. Reinbeck: Rowohlt.



- Milgram, S.** (1974). *Das Milgram-Experiment*. Reinbek: Rowohlt.
- Mitscherlich, A.** (1996). *Über Feindseligkeit und hergestellte Dummheit*. In: Lück, H. (1996). (Hrsg.). *Begriff und Probleme des Friedens*. Beiträge der Sozialpsychologie. Hagen: Fernuni.
- Montessori, M.** (1952). *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett. Cotta.
- Muck, M.** (1993). *Ist die Schule eine Krankheit?* In: Zeitschrift: Pädagogik (1993, 45. Jahrgang, S. 9f.).
- Müller-Brettel, M.** (1996). *Geschichte der psychologischen Friedensforschung*. In: Lück, H (1996). (Hrsg.). *Begriff und Probleme des Friedens*. Beiträge der Sozialpsychologie. Hagen: Fernuni.
- Näf, M.** (2003). *Paul Geheeb*. In: Tenorth, H.E (2003). (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik 2*. München: Beck.
- Negt, O.** (1983). *Alternative Schulen in der Diskussion* (Fernstudienkurs Nr. 3082). Hagen: Fernuniversität.
- Neill, A.S.** (1966). *Freedom – Not license*. New York: Hart Publishing Co.
- Neill, A.S.** (1999). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Reinbek: Rowohlt.
- Neill, A.S.** (1971). *Das Prinzip Summerhill*. Reinbek: Rowohlt.
- Nohl, H.** (1982). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, J.** (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. München: Weinheim.
- Oelkers, J.** (1990). *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J.** (2000). *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg: Ergon.
- Oelkers, J.** (2001). (Hrsg.). *Zukunftsfragen der Bildung*. Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft Weinheim: Beltz.
- OFSTED** (2000). *Summerhill School Inspection Report*. URL: [www.ofsted.gov.uk/reports/manreports/138.htm](http://www.ofsted.gov.uk/reports/manreports/138.htm); (Stand: 25.5.2006).
- Overwien, B.** (2005). *Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion*. In: **Rauschenbach, T., Düx, W., Sass, E.** (2005). (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter*. Weinheim: Juventa. S. 36ff.

- Papanek, E.** (1971). In: Hart, H. H. (1971). (Hrsg.). *Summerhill: Pro und Contra*. Reinbek: Rowohlt.
- Parijs, P. v.** (2005). *Grundeinkommen für jeden, weltweit*. Tageszeitung (TAZ). vom 15/16. 10. 2005, S. 12.
- Peschel, F.** (2003). *Demokratie lernen im offenen Unterricht*. In: **Burk, K.-H., Speck-Hamdan, A., Wedekind, H.** (2003). (Hrsg.). *Kinder beteiligen – Demokratie lernen*. Frankfurt: Grundschulverband. S. 143ff.
- Peschel, F.** (2003). *Offener Unterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Platz, C.** (1902). (Hrsg.). *Schleiermachers Pädagogische Schriften*, 3. Aufl., Langensalza: Beyer.
- Prekop, J.** (1994). *Der kleine Tyrann. Welchen Halt brauchen Kinder?* München: DTV.
- Rafferty, M.** (1971). In: Hart, H. H. (1971). (Hrsg.). *Summerhill: Pro und Contra*. Reinbek: Rowohlt.
- Ransom, L.** (2005). *Was geht dir durch den Kopf, wenn du an die Schulversammlung denkst? (Antwort einer früheren Schülerin)*. In: Sudbury Valley School Press (2005). (Hrsg.). *Eine neue Sicht auf das Lernen*. Leipzig: Tologo. S. 136-138.
- Rauschenbach, T., Düx, W., Sass, E.** (2005). (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- Rogers, C.** (2000). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Psychotherapeuten*. 13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rutt, T.** (1960). (Hrsg.). *Leo N. Tolstoj Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Schöningh.
- Rousseau, J.J.** (1998). *Emile oder über die Erziehung*. 13. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Rosenberg, M.B.** (2004). *Erziehung, die das Leben bereichert*. Paderborn Junferman.
- Sadofsky, M.** (2005). *Eine Schule für heute*. In: Sudbury Valley School Press (2005). (Hrsg.). *Eine neue Sicht auf das Lernen*. Leipzig: Tologo.
- Schwarz, G.** (2003). *Konfliktmanagement in der Schule*. Wien: Öbv & hpt Verlag.

- Seiz, K.** (2005). *Lernen in einer globalisierten Gesellschaft*. In: Rauschenbach, T., Düx, W., Sass, E. (2005). (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter*. Weinheim: Juventa. S. 63ff.
- Stephens, D.** (1997). *Summerhill: Eine libertäre Schule in England*. In: Ludwig, P. (1997). (Hrsg.). *Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute*. Weinheim: Beltz.
- Striebeck, H.** (1973). *Zur Berechtigung der so genannten „antiautoritären Erziehungsbewegung“*. In: Claßen, J. (1973). (Hrsg.). *Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sudbury Valley School Press** (2005). (Hrsg.). *Eine neue Sicht auf das Lernen*. Leipzig: Tologo.
- Summerhill School** (1999). *Summerhill Response to 1999 HMI Inspection report*. In: Summerhill Die Inspektion im Jahre 1999 und einige Reaktionen (2000). Hagen: Fernuni.
- Tenorth, H.E.** (2003). (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik 1*. München: Beck.
- Tenorth, H.E.** (2003). (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik 2*. München: Beck.
- Walker, J.** (2001). *Mediation in der Schule*. Berlin: Cornelsen.
- Wenning, G.** (1995). *Nationalstaat und Erziehung*. Hagen: Fernuniversität.
- Wenzel, W.** (2004). *Erich Fromm – Pädagoge zwischen Angst und Freiheit*. In: Claßen, J. (2004). (Hrsg.). *Erich Fromm und die Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.