

Elisabeth Franzmann | Nils Berkemeyer |
Michael May (Hrsg.)

Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?

Elisabeth Franzmann | Nils Berkemeyer | Michael May (Hrsg.)
Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?

Bildung:Demokratie

Herausgegeben von

Nils Berkemeyer | Alexander Gröschner | Ralf Koerrenz | Michael May

Mit der Reihe *Bildung:Demokratie* soll ein Ort geschaffen werden, an dem disziplinären und interdisziplinären Forschungen zum Themenbereich Aufmerksamkeit verschafft wird sowie Beiträge erscheinen, die zivilgesellschaftliche Perspektiven und Programme zur Demokratiebildung präsentieren. Ziel ist es, Beiträge in einer Reihe zu bündeln, die Fragen und Antworten auf das komplexe Thema *Bildung:Demokratie* geben. Dabei werden sowohl institutionelle als auch informelle Bereiche der Bildung berücksichtigt. Mit der Reihe wollen die Herausgeber einen Beitrag zur Diskussion um den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland, Europa und letztlich der Weltgesellschaft leisten. Die Reihe wird sehr guten Dissertationen genauso einen Platz bieten wie Monographien und Herausgeberbänden, die den Dialog über Bildung und Demokratie bereichern.

Elisabeth Franzmann | Nils Berkemeyer |
Michael May (Hrsg.)

Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?

BELTZ JUVENTA

Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01JA1808 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6301-1 Print
ISBN 978-3-7799-5605-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Perspektiven auf Schule als Institution in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen – Eine Einleitung <i>Elisabeth Franzmann, Michael May, Nils Berkemeyer</i>	7
--	---

Gesellschaftliche Ausgangslagen

Sag, wie hältst du es mit der Demokratie? Schülerinnen und Schüler geben Antworten – eine Ergänzungsstudie <i>Carolin Herzberg, Elisabeth Franzmann, Nils Berkemeyer</i>	14
--	----

Demokratieforschung im politischen Widerstreit: Der Konflikt um den Thüringen-Monitor <i>Heinrich Best</i>	32
--	----

Schule in der Demokratie

Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf? Impuls auf der Summer School Bildung:Demokratie am 19. September 2019 in Jena <i>Stephan Kramer</i>	44
---	----

Pathologien der Demokratiebildung in Schule. Anfragen aus Perspektiven deiner kritischen Schulsystementwicklungsforschung <i>Nils Berkemeyer</i>	53
---	----

Die demokratische Konstitution des Schulwesens als Garant allgemeiner Bildung. Aktuelle systematische Impulse aus der Schulverfassungstheorie <i>Daniel Löffelmann</i>	75
---	----

Demokratie in der Schule

Schülervertretungen im Bundesvergleich. Ein Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen für Schuldemokratie <i>Ilka Maria Hameister und Michael May</i>	96
Demokratieentwicklung in Schulen am Beispiel der Demokratischen Schulentwicklung <i>Dorothea Schütze</i>	113
Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Ambitionen und institutionelle Identitätskrisen im Zuge demokratischer Schulentwicklung <i>Michael Retzar</i>	142
Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern im offenen Unterricht. Ein Beitrag zum Demokratie-Lernen? <i>Dennis Hauk, Anne Israel und Alexander Gröschner</i>	165
Demokratisches Handeln und Schule. Gründe und Beispiele für Demokratiebildung <i>Wolfgang Beutel</i>	175
Das US-amerikanische Bildungswesen im Diskurs der Öffentlichkeit und im deutschen Schulunterricht. Historische und aktuelle Perspektiven <i>Laurenz Volkmann</i>	188
Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf? – Eine Podiumsdiskussion	206
Autor*innen	225

Perspektiven auf Schule als Institution in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen – Eine Einleitung

Elisabeth Franzmann, Michael May, Nils Berkemeyer

„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (GG, Art. 7, 1). Diese Formulierung aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland macht deutlich, dass ein auf Schule bezogenes Handeln – sei es in den Schulbehörden oder in den Schulen selbst – nur unter den Bedingungen des staatlichen Auftrages verstanden werden kann. Schule und Unterricht sind keine von staatlichen Ansprüchen und Vorgaben befreiten Räume. Auszugehen ist vielmehr von einer Verbindung, die vom Grundgesetz und den Verfassungen der Länder über die Schulgesetze, Verordnungen und Erlasse bis hin zum Handeln der Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht reicht.

Dabei stehen die verschiedenen Rechtsnormen des Lehrerhandelns mitunter in einem Spannungsverhältnis zueinander und müssen interpretiert und abgewogen werden. So sind einerseits Erziehungs- und Bildungsziele in den Länderverfassungen und Schulgesetzen klar formuliert. Es geht dort meistens um Wissens- und Kompetenzvermittlung, aber auch um die Orientierung an den Grund- und Menschenrechten, die Erziehung zu Freiheit und Demokratie, zu Toleranz und Achtung des anderen, zu Frieden und Völkerverständigung sowie zur Bereitschaft und Fähigkeit, sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen. In diesen Bestimmungen zeigt sich eine klare Wertebindung des Lehrerberufs, die mit der Wertebindung des Grundgesetzes harmoniert. Andererseits verlangen die Beamtenetze der Republik Mäßigung, Zurückhaltung und Neutralität. So ist es beispielsweise nicht möglich, in Schule und Unterricht für oder gegen eine Partei zu mobilisieren. Gleichzeitig genießen Lehrkräfte pädagogische Freiheit bei der Umsetzung ihres Berufes.

Diese und andere Spannungsverhältnisse werfen eine ganze Reihe praktischer Fragen auf, die in konkreten Handlungssituationen des Schulalltags virulent werden. Darf ich als Lehrerin oder Lehrer meinen eigenen politischen Standpunkt kundtun? Darf ich mich gegen eine Partei positionieren? Muss ich als politisches Neutrum auftreten? Muss ich mich als Lehrerin und Lehrer aufgrund der rechtlichen Rahmung als „Verfassungsschützer im Klassenzimmer“ verstehen? Kann man die Bundeswehr in die Schule einladen, wenn es doch um die Entwicklung einer friedlichen Gesinnung bei den Schülerinnen und Schülern gehen soll? Ist es klug, dass der Verfassungsschutz einen Bildungsauftrag ausfüllt?

Für die Professionalisierung von Lehrkräften erscheint es vor diesem Hintergrund notwendig, sich intensiv mit den verfassungsmäßigen und rechtlichen Rahmenbedingungen ihres beruflichen Handelns auseinander und sich dazu in ein Verhältnis zu setzen. Diese offenkundige Notwendigkeit findet in der akademischen Praxis, sei es in Publikationen oder auch Lehrveranstaltungen der Lehrerbildung, jedoch kaum eine Entsprechung. Die Vernachlässigung des Problembereichs „Verfassung, Schule und Profession“ ist dabei überaus misslich, da es hierbei – wie deutlich wurde – nicht um eine Art Rechtskunde bzw. die umstandslose Anwendung von Rechtsnormen auf Handeln geht, sondern um Reflexions- und Abwägungsaufgaben, die in aufwändigen Professionalisierungsprozessen angebahnt werden müssen.

Der vorliegende Band, Ergebnis der ersten Jenaer Summer School Bildung: Demokratie, befasst sich mit der Verhältnisbestimmung von demokratischer Verfassung, Schule und Profession und möchte einen Beitrag dazu leisten, dieses Thema stärker in den Mittelpunkt der Diskussion zu rücken. Dazu versammeln die Beiträge des Bandes unterschiedliche Perspektiven, aus denen Fragen der demokratischen Verfasstheit von Schule und die Rolle von Lehrkräften diskutiert werden können.

Die erste Perspektive nimmt im Sinne einer Bedingungsanalyse gesellschaftliche Ausgangslagen in den Blick. Die normative Orientierung und die Ausrichtung am staatlichen Auftrag von Schule werden hier gleichsam vom Kopf auf die Füße gestellt:

Carolin Herzberg, Elisabeth Franzmann und Nils Berkemeyer stellen im Beitrag „Sag, wie hältst Du es mit der Demokratie?“ die Ergebnisse einer Befragung von Schüler*innen in Thüringen vor. Um Schule als Gesamtinstitution und damit Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Schule zu etablieren, ist eine Kenntnis der Einstellungen der Lernenden sowie Einsichten in die Herausforderungen, die sich auf systemischer und individueller Ebene stellen, elementar. Neben den Fragen zu Einstellungen der Schüler*innen, wurden auch Fragen zur Partizipation und zu Demokratiekompetenzen gestellt. Die Bedeutung schulischer Faktoren wie bspw. Offenheit im Unterricht und Schülerbeteiligung werden betrachtet und damit empirisch basierte Ansatzpunkte und Stell-schrauben für demokratische Prozesse in Schule und Unterricht erarbeitet.

Auch der zweite Beitrag „Wirkung durch Versachlichung“ befasst sich mit empirischen Forschungen zu politischen und demokratierelevanten Einstellungen. Heinrich Best gibt mit seinem Beitrag einen Einblick in die Geschichte des Thüringen-Monitors. Dabei werden jedoch nicht die Ergebnisse wiederholt, vielmehr reflektiert der Autor Widersprüche und Widerstände, die sich dem empirischen Sozialforscher zeigen, der sich mit Einstellungen zu Totalitarismus und Extremismus auseinandersetzt. Dabei wird deutlich, wie das öffentliche und politische Interesse an der politischen Kultur- und Rechtsextremismusfor-

schung Wissenschaftler*innen in ein Minenfeld führt und Forschungsergebnisse politisch instrumentalisiert werden.

Eine zweite Perspektive fokussiert die Frage nach dem Verhältnis von demokratischer Verfassung und Demokratie. Es geht hier schwerpunktmäßig um die Anforderungen der demokratisch verfassten Gesellschaft an Schule und Lehrkräfte, mithin um „Schule in der Demokratie“:

Der Beitrag von Stephan Kramer „Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?“ stellt die Verfassung als zentrales Dokument unserer Demokratie in den Fokus und zeigt vor dem Hintergrund von Einsichten aus dem Verfassungsschutz, welche rechtlichen Normen das Schulwesen prägen. Zugleich wird aber auch thematisiert, vor welche Herausforderungen sich Schule und einzelne Akteure dieser Institution durch die Aufgaben gestellt sehen, die der Staat an sie richtet. Die zentrale Frage, die Stephan Kramer auch unter Einbeziehung gesellschaftlicher Debatten der letzten Jahre verhandelt, ist, wie politisch Lehrkräfte sein müssen und wie politisch sie überhaupt sein dürfen. Dabei leuchtet er die Facetten einer Gratwanderung aus, die im Schulalltag die Notwendigkeit überzeugter Demokraten auch und gerade außerhalb des Sozialkundeunterrichts erfordert.

Der Beitrag von Nils Berkemeyer „Pathologien der Demokratiebildung in Schule“ setzt sich aus einer Perspektive der kritischen Schulentwicklungsfor- schung mit dem Verhältnis von Demokratie und Lehrprofession auseinander und erarbeitet analytische Dimensionen der Verwendungen des Demokratie- begriffs im Hinblick auf Schule, da dieses Terrain im Spannungsfeld zwischen der Schule als zentrale Institution eines demokratischen Gemeinwesens und den konkreten Bedeutungsgehalten des Demokratiebegriffs für dieselbe theoretisch Lücken aufweist. Diese versucht der Beitrag aufzuzeigen und Wege zu einer möglichen Schließung vorzuschlagen.

Der Beitrag von Daniel Löffelmann „Die demokratische Konstitution des Schulwesens als Garant allgemeiner Bildung“ nimmt die Schulverfassungstheorie in den Blick. Am historischen Beispiel des reformpädagogischen Entwurfs der „Freien Schulgemeinde“ von F. W. Dörpfeld wird die Schule als Spannungsfeld verschiedener Interessengruppen illustriert und als Grundstein für Schuldemokratie gelesen. Die – auch staatlichen – Rahmenbedingungen der Institution Schule werden als die Eckpfeiler einer in Schule umgesetzten Demokratie gesehen, sodass die Gestaltung der Schule durch die Gesetzgebung große Relevanz für die Möglichkeit demokratischer Prozesse im Schulalltag besitzt.

Unter der Perspektive „Demokratie in der Schule“ werden sodann verschiedene Facetten demokratischer Schul- und Unterrichtsentwicklung thematisiert. In den Blick kommen hier Aspekte einer demokratiefördernden pädagogischen Praxis. Der größte Teil der Beiträge des Bandes widmet sich dieser Perspektive:

Der Beitrag von Ilka Maria Hameister und Michael May „Schülervertretungen im Bundesvergleich“ gibt einen vergleichenden Überblick über die rechtliche Verfasstheit und Organisation der Schülervertretungen in den einzelnen Bundesländern. Schülervertretungen sind im Schulgesetz aller Bundesländer fest verankert, wie die Mitwirkungs-gremien jedoch im Einzelnen organisiert sind und auf den verschiedenen Ebenen von Schule agieren, unterscheidet sich von Land zu Land. Im Spiegel dieser Heterogenität zeigt der Autor auch die pädagogischen Herausforderungen auf, die mit den verschiedenen Modellen der Schüler*innenmitwirkung einher gehen.

Dorothea Schütze erläutert im Beitrag „Demokratieentwicklung in Schulen am Beispiel der Demokratischen Schulentwicklung“ detailliert das Konzept der demokratischen Schulentwicklung und gibt mittels zahlreicher Beispiele aus der Praxis Einblick in die Verfahrensweise und die Herausforderungen, denen sich die Schulen gegenübersehen. Damit zeigt sie zum einen die Bandbreite auf, die demokratische Schulentwicklung bietet, und erarbeitet zum anderen Prinzipien, die für demokratische Schulentwicklung grundlegend sind.

Michael Retzar widmet sich in seinem Beitrag „Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen“ den Praktiken der Partizipation, die an Demokratischen Schulen gelebt werden. Er zeigt auf, mit welchen Ambitionen die Institutionen diesen Schulentwicklungsprozess angehen, aber auch welche institutionellen Identitätskrisen damit verbunden sein können. Retzar spricht sich für den Ansatz einer integrierten Schulkulturforschung aus, um ebendiese Praktiken der Forschung zugänglich zu machen. Häufig findet Demokratische Schulentwicklung vor dem Hintergrund von Antinomien und in einer auf Selektion zielenden und auf Machtasymmetrien beruhenden Institution wie Schule statt, sodass der Versuch, demokratische Prozesse zu etablieren, nicht selten dazu führt, dass Akteure an ihre Grenzen stoßen.

Dennis Hauk, Anne Israel und Alexander Gröschner richten die Aufmerksamkeit stärker auf das Unterrichtsgeschehen. Sie arbeiten in ihrem Beitrag „Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern im offenen Unterricht“ perspektivübergreifend, indem basierend auf videogestützter Evaluation von Unterrichtsgeschehen Situationen des Demokratie-Lernens in Settings reformpädagogischer Unterrichtsgestaltung analysiert werden. Dabei betonen die Autoren die Relevanz der außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten, die neben dem Geschehen im Unterricht im Rahmen von Schule wesentlich dazu beitragen können, dass demokratische Werte erlernt und angeeignet werden können.

Auch der Beitrag „Demokratisches Handeln und Schule“ von Wolfgang Beutel befasst sich mit demokratieorientierten Lehr-Lern-Settings, richtet den Fokus aber vor allem auf Projektarbeit. Ausgehend vom Spannungsverhältnis von Schule und Demokratie bietet der Autor eine klärende Betrachtung der Begriffe Demokratiebildung und Demokratiepädagogik und arbeitet den Diskurs um diese auf. Das Herzstück des Beitrags bilden die Praxisbeispiele aus der

praktischen Arbeit verschiedener Projekte von Schulen am „Denkort Bunker Valentin“ in Bremen-Farge, die die Bandbreite der Demokratiebildung aufzeigen.

Laurenz Volkmann betrachtet in seinem Beitrag „Das US-amerikanische Bildungswesen im Diskurs der Öffentlichkeit und im deutschen Schulunterricht“ die Diskussion, die in Deutschland über das US-amerikanische Bildungssystem geführt, und die Art und Weise, wie dieses im Schulunterricht thematisiert wird. Dabei wird sichtbar, dass die USA in diesem Diskurs häufig als Projektionsfläche verschiedener Vorstellungen fungieren, die Debatte von Identitätskonstruktionen geprägt ist und in diesen neben Bildungsidealen immer auch Vorstellungen von gesellschaftlichem Zusammenleben und Demokratie mitverhandelt werden. Der Autor schlägt vor diesem Hintergrund thematisch-curriculare Schwerpunkte für den Englischunterricht sowie den fächerübergreifenden Unterricht vor, durch die Aspekte einer Global Education vermittelt werden können.

Den Schlussstein der Beiträge dieses Bandes bildet das Transkript der Podiumsdiskussion der Summer School Bildung:Demokratie. Als Herzstück der Summer School und zentrale Dokumentation der Standpunkte, die zur Diskussion standen, dreht es sich um die zentrale Frage, wie viel Verfassung der Lehrberuf benötige. Es wird deutlich, dass es auf diese Frage keine einfachen Antworten gibt und dass die möglichen Antworten stark davon abhängen, welchem Demokratiebegriff der Vorrang gewährt wird.

Gesellschaftliche Ausgangslagen

Sag, wie hältst du es mit der Demokratie?

Schülerinnen und Schüler geben Antworten – eine Ergänzungsstudie

Carolin Herzberg, Elisabeth Franzmann, Nils Berkemeyer

1. Hintergrund

Schülerinnen und Schülern kommt als die nächste Generation von Bürgerinnen und Bürgern im demokratischen Gemeinwesen eine besondere Bedeutung zu, wenn es um die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft geht. Welche Werte sind für sie besonders wichtig? Sind sie willens und in der Lage sich aktiv in die Gestaltung der Gesellschaft und in die Aushandlung gesellschaftspolitischer Fragen einzubringen? Jede Generation wächst unter anderen Bedingungen auf und ist mit anderen Herausforderungen konfrontiert, sodass diese Fragen nicht immer selbstverständlich mit „Ja“ beantwortet werden können. Partizipationsformen verändern sich und nicht immer hält das, was bislang als gängige Praxis der Teilhabe anerkannt und etabliert ist, Schritt mit dem, was in der Lebenswelt junger Menschen geschieht.

Als Ansprechpartner und Instanz für die Demokratiebildung von Heranwachsenden sind die Schulen in einer herausragenden Position. Demokratieerziehung wird immer mehr nicht nur als Aufgabe der Fachlehrkräfte im Politikunterricht betrachtet, sondern rückt als Querschnittsaufgabe von Schule in den Blick. Dennoch fühlen sich von Fragen der politischen Bildung in allererster Linie zumeist die Fachlehrkräfte für Sozialkunde adressiert. Lehrkräfte haben den direkten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern – sie stehen somit auch in der ersten Reihe wenn es darum geht, ein demokratisches Bewusstsein zu bilden, kritische, selbstbestimmte Bürgerinnen zu erziehen und undemokratische Tendenzen zu adressieren. Dies ist angesichts der Leerstelle, die dieses Thema vielerorts in der Lehramtsausbildung noch darstellt, eine schwere Aufgabe. Daher gilt es nicht nur das Interesse darauf zu lenken, welche Einstellungen Schülerinnen und Schüler zur Demokratie und zur Partizipation haben, sondern auch auf die individuellen und systemischen Herausforderungen, vor denen Schule und ihre Akteure stehen.

Die vorliegende Studie ist inhaltlich angelehnt an die Erhebung „Mein Leben, Meine Werte, Meine Meinung“, die im Projekt ViDem – Vielfalt zusammen leben – Miteinander Demokratie lernen (Frindte/Richter/Wohlt, 2018) unter Thüringer Jugendlichen durchgeführt wurde. Der Fokus dieser Untersu-

chung lag auf der Analyse der Demokratiekompetenzen von Kindern und Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft und aus Flüchtlingsfamilien in Mittel- und Ostthüringen. Basierend auf einem eigens entwickelten operativen Modell mit Prädiktoren, Mediatoren und Kriterien wurde ein Fragebogen für die standardisierte Befragung erstellt. Insgesamt nahmen $N = 1083$ Schülerinnen und Schüler aus $N = 16$ Schulen und mehreren Flüchtlingshilfevereinen an der Befragung teil. Als zentrale Ergebnisse zeigten sich signifikante Schulformunterschiede bezüglich der Aussagen zu Wertorientierungen, Zustimmung zu autoritären und rechtsextremen Aussagen und bestätigen die Befunde weiterer Studien in diesem Feld (Achour/Wagner 2019), dass die politische Bildung nach Schulform Differenzen hinsichtlich der Quantität und häufig damit einhergehend auch der möglichen Qualität aufweist. Weiterhin ergaben die Auswertungen, dass schulische und familiäre Bedingungen einerseits Auswirkungen auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Demokratie und Partizipation haben und andererseits den Einfluss ungünstiger Prädiktoren verringern können. Diese Befunde werfen nicht nur Fragen danach auf, wie den sich zeigenden Herausforderungen begegnet werden kann, sondern auch danach, ob eine Gesellschaft sich diese Unterschiede der politischen Bildung ihrer zukünftigen Generation überhaupt leisten kann oder ob hier Prioritäten neu bewertet werden sollten.

Das Ziel der vorliegenden Nachfolgebefragung ist die Erweiterung der Stichprobenrepräsentativität der Studie für Schulen in Mittelthüringen, damit spezifischere Aussagen für den regionalen Kontext Mittelthüringens getroffen und mögliche Handlungsbedarfe für die einzelnen Schulen abgeleitet werden können. Neben der deskriptiven Betrachtung der demokratiebezogenen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler liegt ein besonderes Augenmerk auf der Untersuchung des Einflusses schulischer Faktoren auf die Demokratiekompetenzen. Folgende Fragestellungen werden beantwortet:

- Wie bewerten Schülerinnen und Schüler aus Mittelthüringen demokratiebezogene familiäre und schulische Faktoren?
- Welche Einstellungen haben Schülerinnen und Schüler gegenüber ihren Mitmenschen?
- Wie schätzen die Schülerinnen und Schüler ihr Interesse für Politik, ihre politische Einstellung sowie die eigenen Einstellungen zum Engagement ein?
- Gibt es Geschlechtsunterschiede bezüglich der Einschätzungen?
- Zeigen sich Schulformunterschiede bezüglich der Einschätzungen?
- Welchen Einfluss haben soziodemographische und schulische Faktoren auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler?

Zahlreiche Studien untersuchen in bestimmten zeitlichen Abständen die politischen Einstellungen der Bevölkerung sowie demokratiebezogene Fragestellungen. Vor allem die seit dem Jahr 2006 (Decker/Brähler, 2006) im zweijährigen

Turnus durchgeführten Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung, die bis 2012 in Zusammenarbeit mit der Universität Leipzig entstanden und seit 2014 mit der Universität Bielefeld kooperieren, werden von den Medien zur Berichterstattung über die Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger in Deutschland herangezogen. Die Ergebnisse der letzten Umfrage (Zick/Küpper/Berghan 2019) mit $N = 1890$ volljährigen Personen gaben u. a. eine deutliche Neigung zu rechtspopulistischen Einstellungen zu erkennen. Darüber hinaus zeigte sich, dass ein Großteil der Befragten ein demokratisch regiertes Land befürwortet, jedoch einige demokratische Werte für die Bevölkerung eher abstrakt bleiben und nur wenig praktische Umsetzung finden. „Bildung müsste Demokratie daher erfahrbar machen, und nicht nur abstraktes Wissen über das politische System vermitteln“ (Zick/Küpper/Berghan 2019, S. 241), ist eine zentrale Botschaft der aktuellen Mitte-Studie.

Neben Befragungen im gesamten Bundesgebiet gibt es Untersuchungen zu den politischen Einstellungen in einzelnen Bundesländern wie Thüringen. Seit dem Jahr 2000 berichtet der Thüringen-Monitor (vgl. Reiser et al. 2019) jährlich über die Befragungsergebnisse zu rechtsextremen Einstellungen, Demokratieakzeptanz, Demokratiezufriedenheit und politischer Partizipation der Thüringer Bürgerinnen und Bürger. In der aktuellen Untersuchung, an der $N = 1100$ wahlberechtigte Personen aus Thüringen teilnahmen, zeigten sich bezüglich der Einstellungen zur Demokratie keine eindeutigen Befunde. Trotz gestiegener Demokratieunterstützung und Demokratiezufriedenheit fanden auch alternative Gesellschaftsformen mehr Unterstützung, was daran erkennbar ist, dass ca. ein Viertel der Befragten dem Nationalsozialismus gute Seiten und fast die Hälfte der Befragten der DDR mehr gute als schlechte Seiten zuschrieben. Weniger ambivalente und beachtlich positivere Ergebnisse bei der Bewertung der Demokratie zeigten sich bei den jüngeren Befragten im Alter zwischen 18 und 24 Jahren. Neben hoher Demokratieunterstützung und Demokratiezufriedenheit war die Bereitschaft der jungen Thüringerinnen und Thüringer zum politischen Engagement größer als bei den älteren Bürgerinnen und Bürgern, sie lehnten nichtdemokratische Gesellschaftsformen und Diktaturen eher ab und stimmten rechtsextremen Aussagen weniger zu.

Empirische Untersuchungen mit Jugendlichen als Zielgruppe sind in Deutschland ebenfalls zahlreich vorhanden. Eine wichtige Studienreihe ist die seit 1953 herausgegebene, in etwa alle vier Jahre durchgeführte Shell Jugendstudie (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019). Mit standardisierten Fragebögen und teilweise mit Interviews werden u. a. Einstellungen und Werte von jungen Menschen im Alter zwischen 12 und 25 Jahren erfasst. In der 18. Auflage der Studie mit $N = 2572$ Teilnehmern lag der Anteil der Jugendlichen mit Politikinteresse bei 41 % und ist somit in etwa vergleichbar zur vorherigen Erhebung mit 43 %. Die Zufriedenheit mit der Demokratie entwickelt sich seit Jahren positiv, aktuell zeigte sich diese bei 77 % der befragten Jugendlichen. Hingegen ist

das persönliche Engagement jedoch seit Jahren rückläufig. Die Anzahl derer, die sich gar nicht engagieren, steigt und die Zahl derjenigen Jugendlichen, die gelegentlich aktiv waren, sinkt. Ein weiteres Ergebnis der Studie bezieht sich auf die populistischen Einstellungen der Jugendlichen, für deren Beschreibung die Kategorien Kosmopoliten, Weltoffene, Nicht-eindeutig-Positionierte, Populismus-Geneigte und Nationalpopulisten gebildet wurden. Letzterer Gruppe, die durch Zustimmung zu allen populistisch aufgeladenen Statements, Distanzierung zur Flüchtlingsaufnahme und Ablehnung gegenüber Vielfalt gekennzeichnet ist, gehören 9 % der befragten Jugendlichen an.

Ausgehend von den Befunden stellt sich die Frage, welche politischen Einstellungen und demokratiebezogenen Werte speziell bei Schülerinnen und Schülern zu finden sind. Regionalspezifische Daten sind von großer Bedeutung, um praxisrelevante und praxistaugliche Konzepte und Angebote zu entwickeln. Und auch die Frage nach möglichen Unterschieden zwischen den Schulformen ist einerseits für die Entwicklung von Unterstützungsangeboten relevant, andererseits kann sie aber auch wichtige Einsichten und Impulse für eine weitere Schulentwicklung geben. Die Frage, ob eine Gesellschaft es sich leisten kann, Schülerinnen und Schülern am Gymnasium eine bessere politische Bildung zukommen zu lassen, als Schülerinnen und Schülern an Haupt- und Realschulen, ist höchst relevant, wie gesellschaftspolitische Entwicklungen der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit immer wieder vor Augen führen. Da „[d]ie Befähigung zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zur Mitgestaltung der freiheitlich demokratischen Grundordnung“ (Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003, § 2 (1)) als wesentliches Ziel der Schulen im Schulgesetz verankert ist, kommt der Institution Schule eine besondere Rolle bei der Entwicklung von Demokratieverständnis und vor allem bei der Entwicklung von Demokratiekompetenz zu. Das Wissen über Einstellungen, Meinungen und Werte der Heranwachsenden kann Lehrkräften Anhaltspunkte liefern, Demokratie für Schülerinnen und Schüler erlernbar und erfahrbar zu machen.

2. Datenerhebung und statistische Analysen

Der im Projekt ViDem eingesetzte Fragebogen wurde für die Untersuchung übernommen und das operative Modell wurde aufgrund ökonomischer und statistischer Aspekte angepasst. Alle für die Skalenbildung genutzten Items waren likert-skaliert mit einem fünfstufigen Antwortformat, bei denen hohe Werte große Zustimmung und niedrige Werte starke Ablehnung der Aussagen bedeuteten.

Die Familie als zunächst primäre Sozialisationsinstanz tritt zwar mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden hinsichtlich ihrer Relevanz neben ande-

ren Instanzen wie der Schule und den Peers in den Hintergrund, bleibt jedoch höchst relevant. Daher kann als Einflussfaktor auf die politischen Einstellungen und Partizipationsbereitschaft Jugendlicher ein Einfluss der Herkunftsfamilie erwartet werden. Als familiäre Faktoren wurden die Skalen „Familiendemokratie“ (z. B. „In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.“) und „Elterliche Unterstützung“ (z. B. „Meine Eltern unterstützen mich bei schulischen Aufgaben.“) gebildet. Jedoch zeigte sich bei letztgenannter ein kaum akzeptabler Wert für die interne Konsistenz ($\alpha = .576$), weshalb sie für weitere Auswertung nicht berücksichtigt wird.

Die Einstellungen gegenüber Mitmenschen wurden mit verschiedenen Skalen gemessen. Relevante Dimensionen sind hier zum einen die Einstellungen gegenüber Personen im alltäglichen, nahen Umfeld wie Mitschülerinnen und Mitschüler, zum anderen aber auch gruppenbezogene Vorurteile sowie die Anforderungen, die die befragten Schüler und Schülerinnen an das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft in Deutschland stellen. Gemessen wurden diese Dimensionen anhand der Skalen „Wertschätzung anderer Schülerinnen und Schüler“ (z. B. „Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich viel wert, egal aus welcher Kultur jemand kommt.“), „Akzeptanz anderer“ (z. B. „Findest du es gut, wenn eine Familie mit dunkler Hautfarbe in deine Nachbarwohnung/dein Nachbarhaus einziehen würden?“), „Assimilationsanforderungen an Menschen“ (z. B. „Für ein gutes Zusammenleben hier in Deutschland ist mir wichtig, dass die andere Person lange Zeit in Deutschland gelebt hat.“) und „Positive Einstellung zu Ausländern“ (z. B. „Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie alle anderen in Deutschland.“) erfasst. Die Reliabilität der Skalen lag zwischen $\alpha = .832$ und $\alpha = .934$.

Einen weiteren Schwerpunkt der Befragung stellen die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum politischen Engagement und zur Partizipation dar. Hier interessiert zum einen, ob und in welchem Rahmen die Befragten eine „Bereitschaft zum Engagement“ aufweisen (z. B. „In einem Jugendparlament oder in einem Jugendrat mitarbeiten.“), und welche Motive sie für ihr eigenes gesellschaftliches oder politisches Engagement hegen. Dies bilden die Skalen „Intrinsische, politische Motive für Engagement“ (z. B. „Dass ich mitbestimmen kann, was ich genau tue.“) und „Extrinsische, materielle und Bindungs-Motive für Engagement“ (z. B. „Dass ich dafür Geld bekomme oder andere Vorteile habe.“) ab. Die Reliabilität der Skalen lag zwischen $\alpha = .696$ und $\alpha = .816$. Eine weitere, aus drei Items bestehende Skala „Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement“ wurde aufgrund der inakzeptablen internen Konsistenz von $\alpha = .444$ für die Analysen ausgeschlossen.

Politische Einstellungen können ebenso wie die individuellen Motive zur Beteiligung vielschichtig sein und umfassen eine große Bandbreite von Themen. Für die vorliegende Befragung waren vor allem die Einstellungen in den Bereichen Autoritarismus und rechtsextreme Tendenzen von Interesse und

wurde mit der Skala „Autoritarismus und rechtsextreme Tendenzen“ (z. B. „In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die nur mit Gewalt gelöst werden können.“, $\alpha = .856$) erfasst. Eine Übersicht über die Skalen mit den dazugehörigen Items finden Sie in Tabelle 1:

Tab. 1: Übersicht über die Skalen und dazugehörigen Items (Fortsetzung auf den nächsten Seiten)

Familiendemokratie ($\alpha = .746$)

In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.

In unserer Familie ist es normal/üblich, dass man seine Gefühle zeigt.

Bei uns zuhause hat jeder die gleiche Stimme, wenn etwas entschieden wird, was für die ganze Familie wichtig ist.

Meine Eltern diskutieren mit mir häufig über verschiedene aktuelle Themen.

Wenn es um Freizeitgestaltung in der Familie geht, fragen mich meine Eltern nach meiner Meinung.

Alles in allem kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen.

Ich kann zuhause mitbestimmen, wo ich im Haushalt helfe.

Elterliche Unterstützung ($\alpha = .576$)

Meine Eltern haben häufig keine Zeit mir bei schulischen Aufgaben zu helfen.

Meine Eltern unterstützen mich bei schulischen Aufgaben.

Ich wünsche mir mehr Unterstützung beim Lernen von meinen Eltern.

Oft traue ich mich nicht, meine Eltern um Hilfe bei der Bewältigung meiner schulischen Aufgaben zu fragen.

Politische Offenheit im Unterricht/Akzeptanz von Schülermeinungen ($\alpha = .718$)

Schülerinnen und Schüler können den Lehrerinnen und Lehrern in politischen Fragen offen widersprechen.

Schülerinnen und Schüler werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln.

Lehrerinnen und Lehrer achten die Meinungen der Schülerinnen und Schüler.

Schülerinnen und Schüler wollen im Unterricht über aktuelle politische Ereignisse reden.

Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht ($\alpha = .725$)

Ob ich mitdiskutiere, hat auf Entscheidungen keinen Einfluss.

Mein Einfluss auf die Lehrerinnen und Lehrer ist sehr gering.

Die Lehrerinnen und Lehrer hören mir oft nicht richtig zu.

Am Ende von Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrerinnen und Lehrer durch.

Ich darf nur bei relativ unwichtigen Sachen mitbestimmen.

Wir versuchen, Spannungen gemeinsam zu lösen.

Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir gemeinsam.

Zu wichtigen Fragen ist meine Meinung sehr gefragt.

Wertschätzung anderer Schüler ($\alpha = .934$)

Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich viel wert, ...

- ... egal wie viel Geld die Eltern haben.
- ... egal welche Muttersprache jemand spricht.
- ... egal aus welcher Kultur jemand kommt.
- ... egal welche Religion jemand hat.
- ... egal aus welchem Land jemand kommt.
- ... egal wie gut die Noten von jemandem sind.
- ... egal welches Geschlecht jemand hat.

Akzeptanz anderer ($\alpha = .838$)

- Eine deutsche Familie, die von Hartz IV lebt
- Jemand, der an AIDS erkrankt ist
- Eine muslimische Familie
- Eine Flüchtlingsfamilie
- Ein Rollstuhlfahrer
- Ein homosexuelles Paar (Schwule, Lesben)
- Eine Familie mit dunkler Hautfarbe
- Ein altes Rentner-Ehepaar
- Eine deutsche Familie mit vielen Kindern
- Eine Familie aus Frankreich
- Eine Familie, in der Drogen konsumiert werden
- Ein rechtsradikales Paar

Assimilationsanforderungen an Menschen ($\alpha = .850$)

- Für ein gutes Zusammenleben hier in Deutschland ist mir wichtig, dass die andere Person ...
- ... in Deutschland geboren ist.
 - ... deutscher Abstammung ist.
 - ... die deutsche Sprache spricht.
 - ... lange Zeit in Deutschland gelebt hat.
 - ... bereit ist, sich an den Lebensstil der Deutschen anzupassen.
 - ... einer christlichen Kirche angehört.
 - ... selbst durch Arbeit das Geld verdient, was die Person und ihre Familie zum Leben braucht.

Positive Einstellung zu Ausländern ($\alpha = .832$)

- Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Deutschland.
 - Ausländer sollten sich ihre Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten aussuchen.
 - Ausländer sollten die Möglichkeit haben, auch in Deutschland ihre Sprache, ihre eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil beizubehalten.
 - Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie alle anderen in Deutschland.
 - Ausländer sollten in Deutschland den Bundestag mitwählen dürfen.
-

Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement ($\alpha = .444$)

Jeder sollte das Recht haben, seine Meinung offen zu äußern, auch wenn die Mehrheit anderer Meinung ist.

Die Menschen müssen sich politisch stärker betätigen, damit sie politische Entscheidungen mit beeinflussen können.

Jeder Mensch sollte sich in seiner Stadt oder Gemeinde sozial engagieren.

Bereitschaft zum Engagement ($\alpha = .816$)

Bei einer Unterschriftensammlung/(Online-)Petition mitmachen.

Klassensprecher/-sprecherin in der Schule werden.

Bei Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace etc. mitarbeiten.

In einem Jugendparlament oder in einem Jugendrat mitarbeiten.

In einer Schülerinnen-/Schülerverwaltung mitarbeiten.

An einer Schulzeitung mitarbeiten.

Einer politischen Gruppe/Organisation beitreten.

Ein politisches Amt oder eine politische Funktion übernehmen.

Sich an einer Demonstration/Protestaktion beteiligen.

In einer religiösen Gruppe mitmachen.

Ein Haus oder eine Straße besetzen.

Eigene politische Interessen mit Gewalt durchsetzen.

Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen.

Intrinsische, politische Motive für Engagement ($\alpha = .701$)

Dass es mir Spaß macht.

Dass ich für mein weiteres Leben etwas lernen kann.

Dass es wichtig für unsere Gesellschaft ist.

Dass ich mitbestimmen kann, was ich genau tue.

Extrinsische, materielle & Bindungs-Motive für Engagement ($\alpha = .696$)

Dass meine Freund/innen auch dabei sind.

Dass ich dafür Geld bekomme oder andere Vorteile habe.

Dass meine Eltern dafür sind.

Dass meine Freund/innen das gut finden.

Dass ich neue Leute kennen lerne.

Autoritarismus und rechtsextreme Tendenzen ($\alpha = .856$)

Ein bisschen strenger sollte es bei uns in Deutschland schon zugehen.

Ich bin mit der Demokratie, wie sie in Deutschland besteht, zufrieden.

Wer sich nicht in unsere Gesellschaft einfügen will, den muss man dazu zwingen.

Die Abkehr von der Tradition wird sich eines Tages als großer Fehler herausstellen.

Was Deutschland anstelle von mehr Bürgerrechten wirklich braucht, ist ein ausreichendes Maß an Recht und Ordnung.

Zur Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung sollte die Polizei mit härteren Maßnahmen durchgreifen.

Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.

In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die nur mit Gewalt gelöst werden können.

Gehorsam und Achtung vor der Autorität sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.

Was unser Land wirklich braucht, ist eine starke, entschlossene Führungsperson, die das Übel zerschlagen und uns wieder auf den rechten Weg bringen wird.

Die wahren Schlüssel zum guten Leben sind Gehorsam, Disziplin und Tugend.

Eine Diktatur kann die bessere Staatsform sein.

Anmerkung: α = Cronbachs Alpha

Die Datenerhebung wurde vom Schulamt Mittelthüringen koordiniert und erfolgte im Zeitraum April bis Mai 2019. Die Schülerinnen und Schüler füllten den Fragebogen „Mein Leben, meine Werte, meine Meinung“ während einer Unterrichtsstunde aus. An der Studie nahmen insgesamt $N = 1062$ Schülerinnen und Schüler (54% weiblich) der Klassenstufen 9, 10 und 11 aus 19 Schulen mit einem durchschnittlichen Alter von 15.7 Jahren ($SD_{\text{Alter}} = 0.95$) teil.

Die Regressionsmodelle wurden mit Mplus 7.1 (Muthén und Muthén, 1998–2015) berechnet. Die Auswertungen wurden mit der Option `Type = complex` durchgeführt, da aufgrund der Mehrebenenstruktur mit Schülern genestet in Schulen keine vollständig unabhängigen Daten vorlagen. Eine Nichtbeachtung dieser Abhängigkeit würde zu einer Unterschätzung der Standardfehler führen (Raudenbush und Bryk 2002).

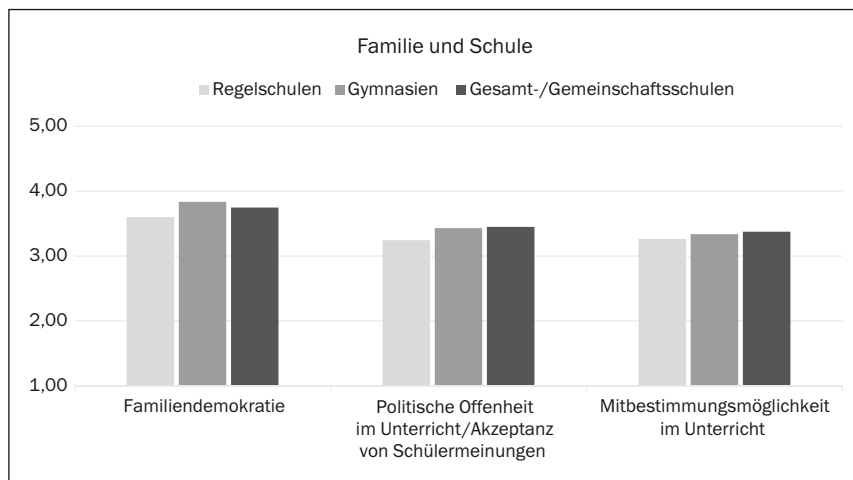
3. Ergebnisse

3.1 Deskriptive Ergebnisse – Beantwortung zentraler Fragen

Familiäre und schulische Faktoren

Die Demokratie, die die befragten Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer Familien erleben ($M = 3.77$, $SD = 0.69$) wurde von den Jugendlichen grundsätzlich positiv eingeschätzt. Und auch in ihrem Schulalltag geben die Befragten an, Demokratie zu erleben. Als positiv bewertete schulische Faktoren geben die Schülerinnen und Schüler die Politische Offenheit im Unterricht/Akzeptanz von Schülermeinungen ($M = 3.40$, $SD = 0.82$) und die Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht ($M = 3.33$, $SD = 0.63$) tendenziell positiv an. Die folgende Abbildung 1 zeigt die Faktoren getrennt nach Schulform.

Abb. 1: Skalenmittelwerte für einzelne Schulformen

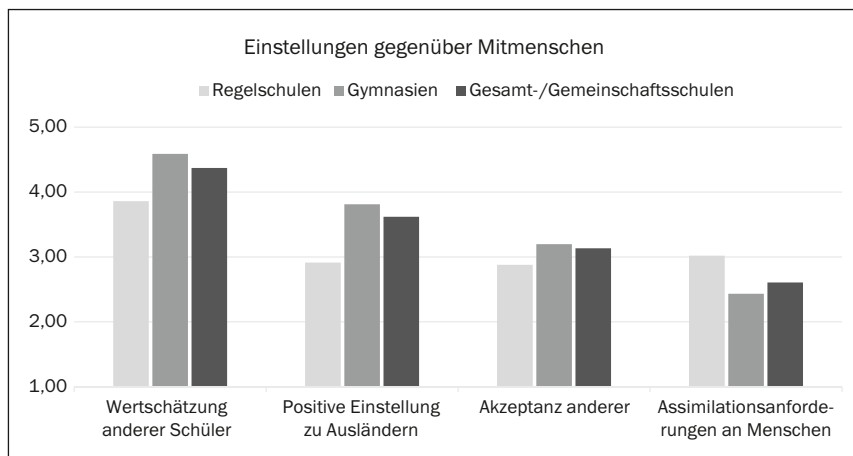


Die Frage, die bei der Auswertung stets berücksichtigt wurde, ist die nach Unterschieden zwischen den Schulformen. Die einfaktorielte Varianzanalyse (ANOVA) zur Überprüfung von Mittelwertunterschieden der wahrgenommenen Familiendemokratie zwischen den Schulformen war signifikant ($F(2, 1053) = 9.68, p = .000$), ebenso die Einschätzung der Politischen Offenheit im Unterricht/Akzeptanz von Schülermeinungen ($F(2, 1037) = 4.683, p < .01$). Bei der Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht zeigten sich hingegen keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen.

Einstellungen gegenüber Mitmenschen

Die Einstellungen gegenüber Mitmenschen wurden, wie bereits erläutert, mit vier Skalen erfasst. Ihren Mitschülern und Mitschülerinnen gegenüber bringen die Befragten hohe Wertschätzung entgegen, wie die hohen Ergebnisse der Skala „Wertschätzung anderer Schüler“ ($M = 4.39, SD = 0.90$) zeigen. Die Einstellung zu Ausländern ($M = 3.58, SD = 1.00$) zeigte ebenfalls in eine positive Richtung. Die Ergebnisse der Skala „Akzeptanz anderer“ ($M = 3.12, SD = 0.70$) zeigen lediglich einen positiven Trend und die „Assimilationsanforderungen an Menschen“ ($M = 2.60, SD = 0.87$) tendierten zu geringen Werten. Bei allen Skalen zeigten sich statistisch signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Schulformen (Wertschätzung anderer Schüler: $F(2, 1035) = 58.511, p = .000$; Einstellung zu Ausländern: $F(2, 1044) = 74.660, p = .000$; Akzeptanz anderer: $F(2, 1023) = 17.298, p = .000$; Assimilationsanforderungen: $F(2, 1010) = 38.255, p = .000$). Abbildung 2 zeigt die Mittelwerte getrennt nach Schulform.

Abb. 2: Skalenmittelwerte für einzelne Schulformen



Neben den Differenzen zwischen den einzelnen Schulformen zeigten sich für alle vier Skalen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Diese fallen zu Gunsten der Schülerinnen aus, die höhere Wertschätzung anderer Schüler, positivere Einstellung zu Ausländern, größere Akzeptanz anderer und geringeren Assimilationsanforderungen an Menschen aufweisen. Tabelle 2 zeigt die Mittelwertunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern.

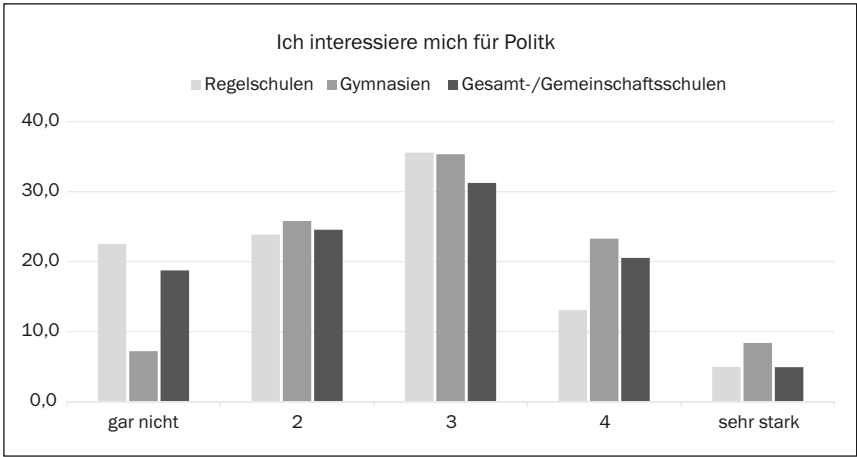
Tab. 2: Geschlechtsunterschiede für die Skalen der Einstellungen gegenüber Mitmenschen

	Schülerinnen	Schüler	t-Test	
	Mw (SDw)	Mm (SDm)	t	p
Wertschätzung anderer Schüler	4.60 (0.71)	4.24 (0.97)	6.40	.000
Akzeptanz anderer	3.26 (0.68)	2.94 (0.67)	7.29	.000
Assimilationsanforderungen an Menschen	2.46 (0.83)	2.72 (0.86)	-4.61	.000
Positive Einstellung zu Ausländern	3.70 (0.91)	3.49 (1.05)	3.36	.001

Politikinteresse, politische Einstellung und politisches Engagement

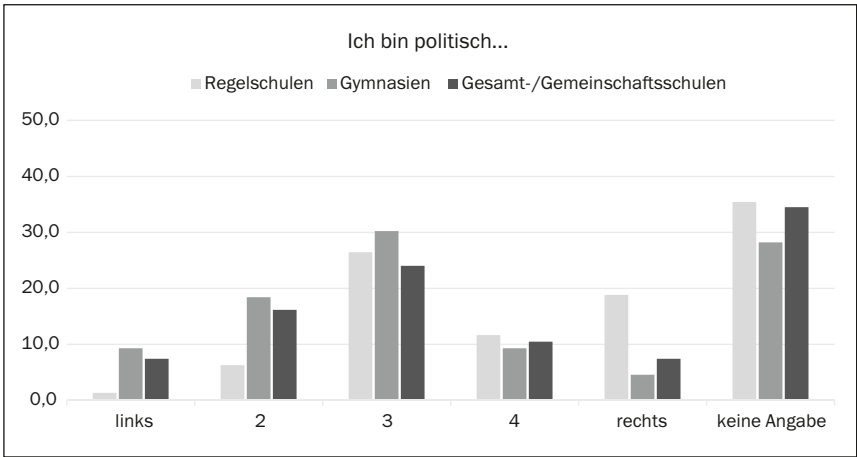
Ihr Interesse für Politik geben 27% der befragten Schülerinnen und Schülern als stark bzw. sehr stark an. Das Politikinteresse variierte dabei zwischen den verschiedenen Schulformen, wie in der folgenden Abbildung 3 erkennbar ist.

Abb. 3: Häufigkeiten der Antwortalternativen zum Politikinteresse für die einzelnen Schulformen.



Bezüglich der politischen Orientierung gaben 18% der Befragten an, sich eher rechts oder rechts einzuordnen. Auch zeigten sich bei dieser Einschätzung teilweise deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen, was in Abbildung 4 gezeigt wird.

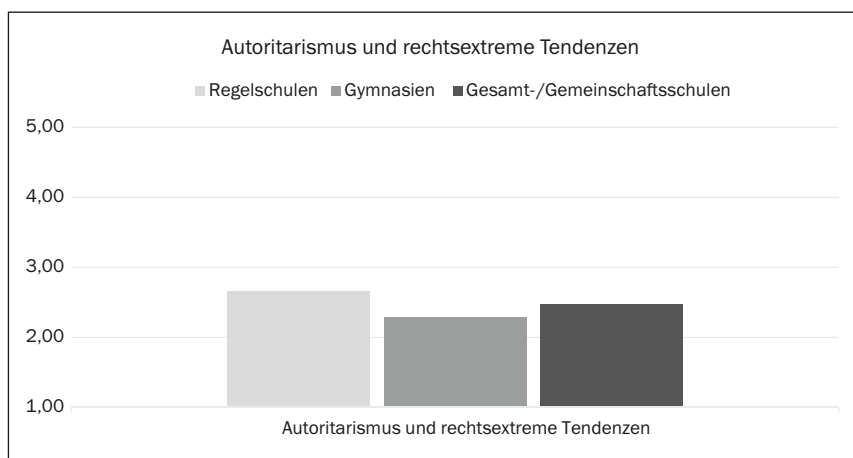
Abb. 4: Häufigkeiten der Antwortalternativen zur politischen Einstellung für die einzelnen Schulformen.



Insgesamt $n = 325$ Schülerinnen und Schüler konnten bzw. wollten die Frage nach der politischen Einstellung aus verschiedenen Gründen nicht beantworten. Von ihnen gaben 53% an, ihre politische Meinung zwischen links und rechts nicht richtig einordnen zu können, 13% verstanden nicht, was mit rechts und links gemeint ist und die übrigen 35% der Schülerinnen und Schüler wollten die Frage nicht beantworten.

Für die Skala Autoritarismus und rechtsextreme Tendenzen ergab sich ein Mittelwert von $M = 2.41$ ($SD = 0.74$), wobei signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Schulformen vorlagen ($F(2, 1043) = 22.727, p = .000$). Die Abbildung 5 zeigt die Ergebnisse der einzelnen Schulformen.

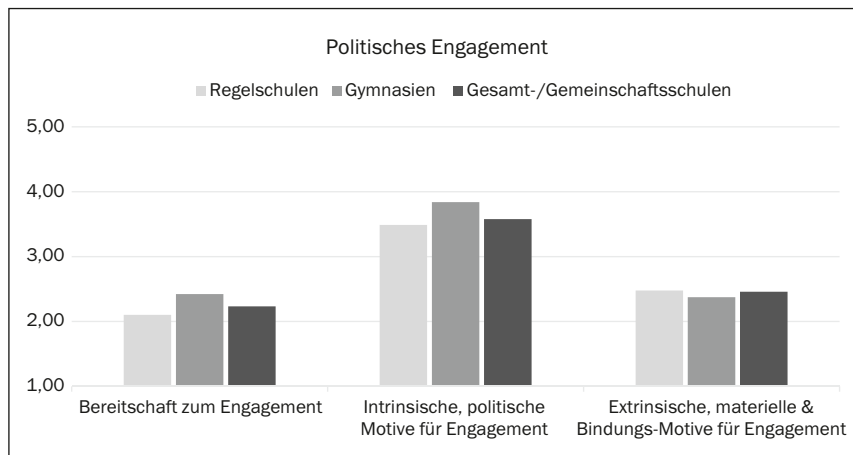
Abb. 5: Skalenmittelwerte für einzelne Schulformen.



Auch bei dieser Skala ergab sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern ($t(857) = -6.26; p = .000$). Schülerinnen ($Mw = 2.27, SDw = 0.66$) lehnten die Aussagen zu Autoritarismus und rechtsextremen Tendenzen mehr ab als Schüler ($Mm = 2.57, SDm = 0.79$).

Die eigene Bereitschaft zum Engagement ($M = 2.31, SD = 0.69$) war bei den Schülerinnen und Schülern eher gering ausgeprägt. Bei den Motiven, die zum gesellschaftlichen oder politischen Engagement führen, wurden intrinsische, politische Motive ($M = 3.71, SD = 0.82$) wichtiger eingeschätzt als extrinsische, materielle und Bindungsmotive ($M = 2.41, SD = 0.79$). Signifikante Mittelwertunterschiede lagen bei der Bereitschaft zum Engagement ($F(2, 1048) = 20.132, p = .000$) und den intrinsischen, politischen Motiven ($F(2, 1034) = 18.961, p = .000$) vor. Die Mittelwerte der einzelnen Schulformen sind in Abbildung 6 dargestellt.

Abb. 6: Skalenmittelwerte für einzelne Schulformen.



Für die beiden Skalen zeigten sich ebenfalls Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Befragten, die der Tabelle 3 entnommen werden können. Schülerinnen waren eher bereit, sich zu engagieren und schätzten intrinsische, politische Motive wichtiger ein als Schüler.

Tab. 3: Geschlechtsunterschiede für die Skalen der Partizipation.

	Schülerinnen	Schüler	t-Test	
	Mw (SDw)	Mm (SDm)	t	p
Bereitschaft zum Engagement	2.38 (0.67)	2.25 (0.70)	2.93	.004
Intrinsische, politische Motive für Engagement	3.85 (0.73)	3.59 (0.84)	5.01	.000

3.2 Ausgewählte Ergebnisse der Regressionsanalysen

Mit Regressionsanalysen wurde überprüft, welchen Einfluss Schülermerkmale wie Geschlecht, Schulform und politische Orientierung sowie die schulischen Faktoren Politische Offenheit im Unterricht/Akzeptanz von Schülermeinungen und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schülern zur Demokratie und zur Partizipation haben. In Tabelle 4 sind die Ergebnisse der multiplen Regression für Skalen der Einstellungen gegenüber Mitmenschen zusammengefasst.

Tab. 4: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zu den Einstellungen gegenüber Mitmenschen.

	Wertschätzung anderer Schüler	Akzeptanz anderer	Einstellung zu Ausländern
	β	β	β
Geschlecht (1= männlich)	-.08*	-.20***	.03
Schulform (Referenz = Regelschule)			
Gymnasium	.33***	.10*	.25**
Gesamt-/Gemeinschaftsschule	.17	.07*	.17*
Politische Orientierung (Links – Rechts)	-.42***	-.30***	-.59***
Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht	.12*	-.04	.08*
Politische Offenheit/Akzeptanz von Schülermeinungen	.16***	.13**	.14***
R ²	.45***	.21***	.54***

Anmerkung. β = standardisierter Regressionskoeffizient, *** $p = .000$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Es zeigte sich ein signifikanter Einfluss des Geschlechts auf die Skalen „Wertschätzung anderer Schüler“ und „Akzeptanz anderer“. Bei allen drei Skalen lag ein Schulformeffekt vor. Verglichen mit Regelschulen zeigten sich für die Gymnasien und die Gesamt-/Gemeinschaftsschulen eine positivere Einstellung gegenüber Ausländern und größere Akzeptanz anderer. Bezüglich der Wertschätzung anderer Schüler zeigte sich ein positiver Effekt für die Gymnasien. Die politische Orientierung erwies sich als signifikanter Prädiktor für die Einstellungen gegenüber Mitmenschen. Je weiter rechts sich die Schülerinnen und Schüler einordneten, desto negativer war der Einfluss auf die Einstellungen. Die schulischen Faktoren waren nach Kontrolle für die Schülervariablen statistisch bedeutsam. Politische Offenheit und Akzeptanz von Schülermeinungen beeinflusste die Einstellungen gegenüber Mitmenschen positiv, für die Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht zeigte sich ebenfalls ein positiver Einfluss auf die Wertschätzung anderer Schüler und die Einstellung zu Ausländern.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen für die Partizipation sowie für die Skala „Autoritarismus und rechtsextreme Tendenzen“ sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tab. 5: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zu politischen Einstellungen und zur Partizipation.

	Autoritarismus und rechtsextreme Tendenzen	Bereitschaft zum Engagement	Intrinsische, politische Motive für Engagement
	β	β	β
Geschlecht (1= männlich)	.07**	-.07	-.11**
Schulform (Referenz = Regelschule)			
Gymnasium	-.10*	.16*	.08
Gesamt-/Gemeinschaftsschule	-.05	.04	-.04
Politische Orientierung (Links – Rechts)	.58***	-.21***	-.21***
Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht	-.17***	-.01	.04
Politische Offenheit/Akzeptanz von Schülermeinungen	.08*	.10*	.18***
R ²	.44***	.11***	.15***

Anmerkung. β = standardisierter Regressionskoeffizient, *** $p = .000$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Politische Orientierung, Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht und politische Offenheit sowie Akzeptanz von Schülermeinungen waren prädiktiv für Autoritarismus und rechtsextreme Tendenzen. Zudem zeigten sich für Gymnasien im Vergleich zu Regelschulen Effekte von Geschlecht und Schulform. Die Einstellungen zur Partizipation wurden ebenfalls beeinflusst von der politischen Orientierung und der politischen Offenheit und Akzeptanz von Schülermeinungen. Für die Bereitschaft zum Engagement zeigte sich zudem ein Schulformeffekt für Gymnasien, für die intrinsischen, politischen Motive für Engagement lag ein Geschlechtereffekt vor.

4. Fazit und Ausblick

Die ausgewählten Ergebnisse der vorliegenden Studie decken sich größtenteils mit den bisherigen Befunden anderer Untersuchungen. Es zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler die Demokratie innerhalb ihrer Familien positiv und auch schulische Faktoren, die zur Entwicklung von Demokratiekompetenzen beitragen, tendenziell positiv einschätzten. Die Bereitschaft zum Engagement ist erwartungsgemäß eher gering, wobei die bestehende Bereitschaft eher aus intrinsischen als extrinsischen Motiven heraus begründet ist. Die vorliegenden Mittelwertunterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich der Einstellungen gegenüber Mitmenschen sowie Autoritarismus und rechtsextremen Ten-

denzen zeigen einen deutlich negativen Trend für die Regelschülerinnen und -schüler, der sich auch bei der Einordnung der politischen Orientierung widerspiegelt. Dass schulische Faktoren wie politische Offenheit im Unterricht und Akzeptanz von Schülermeinungen positiven Einfluss auf die demokratiebezogenen Einstellungen haben können, zeigt sich anhand der Regressionsanalysen. Gleichzeitig muss bei der Auswertung und der Interpretation von Daten die Limitation der Methode und der gewählten Instrumente im Blick behalten werden. Die Konstrukte sind nicht frei von Implikationen hinsichtlich bestimmter Wertvorstellungen und arbeiten mitunter mit Stereotypen, die eine Abbildung von komplexen Einstellungen zu Werten und Demokratie nicht immer in der angemessenen Komplexität ermöglichen. Beispielhaft kann dies an der Skala zur „Akzeptanz anderer“ verdeutlicht werden. Hier wurden die Studienteilnehmer gefragt, ob sie es gut fänden, wenn Vertreter bestimmter gesellschaftlicher Gruppen wie Rentner, Hartz-IV-Empfänger, Rollstuhlfahrer oder Drogenkonsumenten in ihre Nachbarschaft zögen. Jedoch drängt die Formulierung, etwas „gut zu finden“ bereits zu einem Werturteil und lässt keinen Spielraum dafür, dass man sich zu etwas auch neutral verhalten kann, d.h. dass es einem möglicherweise auch einfach egal ist, wer nebenan wohnt. Insofern sollte bei der Interpretation von Ergebnissen zu Werteinstellungsstudien zumindest diskutiert werden, dass häufig die neutrale Haltung in den Antwortskalen nicht vorhanden ist und damit ein Aspekt in der angestrebten Abbildung der Wirklichkeit fehlt. Wohingegen genau diese Antwortoption, wäre sie gegeben und seitens der Befragten stark frequentiert, ihrerseits womöglich auch auf ein Problem hindeuten könnte.

Die Ergebnisse der Befragung wurden neben der Gesamtauswertung auch für die einzelnen, im Sample vertretenen Schulen aufbereitet und ein Vergleich zu den Werten der anderen Schulen der gleichen Schulform gezogen. Diese Ergebnisse wurden zusammen mit den Ergebnissen der Gesamtauswertung in einem Workshop an die beteiligten Schulen zurückgemeldet. Diese entsandten jeweils Vertreter, häufig die Lehrkräfte, die die Studie in ihrem Unterricht durchgeführt haben. Gemeinsam wurden die Ergebnisse interpretiert und ein Austausch zwischen den Vertretern der einzelnen Schulen hergestellt. In der Diskussion der Ergebnisse lag der Fokus neben der Studie und ihren Implikationen auch auf den gegenwärtigen Problemen und Herausforderungen, denen sich Demokratieerziehung in Schulen gegenüberstellt. Das Ziel ist es, aus diesem Austausch heraus, quasi Bottom-Up im weiteren Projektverlauf spezifische Unterstützungsangebote zu kreieren und diese in Abstimmung mit der Landesregierung zu entwickeln. Daher ist ein fortwährender Diskurs, das Hinhören und das Ausloten bestehender und zukünftiger Möglichkeiten im Zusammenspiel mit einem demokratiepädagogischen Agenda-Setting für die Lehramtsausbildung relevant, um die praktische Expertise der schulischen Akteure in diesem Bereich weiter zu stärken.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz.
- Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2006): Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellung und ihr Einflussfaktoren in Deutschland. Hrsg. v. d. Friedrich-Ebert-Stiftung. Forum Berlin.
- Frindte, Wolfgang/Richter, Kirsten/Wohlt, Stephanie (2018): Einstellungen zur politischen Partizipation von Jugendlichen – Ausgewählte Ergebnisse. www.ifkw.uni-jena.de/ifkwmedia/studie+interkulturelle+erziehung/dokumente/pr%C3%A4sentation-1_projekt_final_2018-04-10.pdf?download=1 (Abfrage: 15.05.2020).
- Muthén, Linda K./Muthén, Bengt O. (1998–2012): Mplus user's guide. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Richter, Kirsten/Wohlt, Stephanie/Frindte, Wolfgang (2018). „Wie hältst du es mit der Demokratie?“ Einstellungen von Jugendlichen zur Demokratie und politischen Partizipation – ein Werkstattbericht. Schriftenreihe „Wissen schafft Demokratie“ (3), S. 123–133.
- Raudenbush, Stephen W./Bryk, Anthony S. (2002): Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods. Thousand Oaks: Sage.
- Reiser, Marion/Best, Heinrich/Salheiser, Axel/Fürnberg, Ossip/Hebenstreit, Jörg/Vogel, Lars (2019): Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Gesundheit und Pflege in Thüringen. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2019. www.landesregierung-thueringen.de/fileadmin/user_upload/Landesregierung/Landesregierung/Thueringenmonitor/Thueringen-Monitor-2019-Zusammenfassung.pdf (Abfrage 20.05.2020).
- Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghahn, Wilhelm (Hrsg.) (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn: Dietz.

Demokratieforschung im politischen Widerstreit: Der Konflikt um den Thüringen-Monitor¹

Heinrich Best

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich werde Ihnen heute über einige Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse berichten, die ich als wissenschaftlicher Leiter des Thüringen-Monitors in den sieben Jahren zwischen 2011 und 2018 auf der Vorder- und Hinterbühne der Landespolitik gewonnen habe. Als Politikwissenschaftler oder, wie ich, als politischer Soziologe hat man ja allein schon eine gegenstandsbezogene Nahbeziehung zu seinem Forschungsgegenstand. Besonders eng ist sie im Fall des Thüringen-Monitors, der vor fast 20 Jahren nach einem Brandanschlag auf die Erfurter Synagoge aufgrund einer Initiative des damaligen Ministerpräsidenten, Bernhard Vogel, ins Leben gerufen wurde.

Der Anlass für die Initiative Bernhard Vogels bestimmt bis heute das sogenannte Standbein der Thüringen-Monitore: die empirische Erforschung rechts-extremer Einstellungen im Kontext der politischen Kultur des Freistaats auf der Grundlage von Bevölkerungsumfragen. Finanziert wurden und werden die Thüringen-Monitore aus dem Haushalt der Staatskanzlei, die auch in Abstimmung mit den Landesministerien an der Festlegung des Fragenprogramms und der wechselnden Schwerpunkte der Thüringen-Monitore beteiligt ist. Die jährlichen Forschungsberichte werden nach Imprimatur durch die Staatskanzlei durch den wissenschaftlichen Leiter zuerst im Kabinett, anschließend in der Landesmedienkonferenz vorgestellt und danach im Landtag nach einer Regierungserklärung des Ministerpräsidenten debattiert. Es folgt eine mehr oder weniger umfangreiche Medienberichterstattung. Manchmal, wenn der Forschungsbericht geleakt wurde, ging diese Berichterstattung auch der offiziellen Vorstellung des Thüringen-Monitors voraus.

Offenkundig ist die Arbeit am Thüringen-Monitor in einem sehr unmittelbaren Wortsinn „politische Wissenschaft“, politisch, was die Absichten seiner Initiatoren und Financiers angeht, politisch, was seine Wirkungen auf die Mei-

1 Vortrag vor der 1. Jenaer Summer School Bildung: Demokratie – Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf? 19.9.2019 Friedrich-Schiller-Universität Jena

nungsbildung und die Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklungen angeht. Von einem Instrument des Monitorings der politischen Kultur ist der Thüringen-Monitor zu einem Bestandteil der Politischen Kultur des Landes geworden. Das birgt große Anreize, aber auch große Risiken für die beteiligten Wissenschaftler.

Zu den Anreizen: man braucht sich beim Thüringen-Monitor keine Gedanken über die öffentliche Sichtbarkeit und Wirksamkeit seiner Forschung zu machen; sie sind durch die Resonanzkörper des politischen Betriebs und des Mediensystems bestens gewährleistet. Zu den Risiken: man begibt sich in das Minenfeld einer politisierten Rechtsextremismusforschung, die seit ihren Anfängen in den 1970er Jahren als eine Gefahrenzone für Sozialwissenschaftler markiert ist.

Wie gelangt man halbwegs heil durch einen normativ hoch geladenen Parteienstreit um den Rechtsextremismus, seine Definition, seine Verbreitung und seine Wirkungen auf unsere politische und soziale Ordnung? Man hat die Wahl, sich ganz auf die normative Anmutung des Forschungsgegenstandes einzulassen und Rechtsextremismusforschung als politische Pädagogik zu betreiben oder den Weg einer streng an den Kriterien der Objektivität sozialwissenschaftlicher Erkenntnis ausgerichteten empirischen Forschung zu gehen.

Das Forscherteam der Universität Jena, das im Jahr 2000 unter der wissenschaftlichen Leitung des Politikwissenschaftlers Karl Schmitt den ersten Thüringen-Monitor (Dicke/Edinger/Schmitt 2000) auf den Weg brachte, wählte die zweite Option. Diese Ausrichtung hatte, soweit ich das überblicke, zwei Gründe: zum einen die an den Standards der Kölner Schule der empirischen Sozialforschung orientierte methodologische Ausrichtung der Protagonisten, zum anderen die Möglichkeit, unter Berufung auf diese Standards Anmutungen und Anwürfe aus politischen Betrieb abzuwehren. Dabei war weniger an den damaligen Ministerpräsidenten zu denken, der ja selbst von Hause aus Politikwissenschaftler ist und sein Projekt mit Wohlwollen begleitete, sondern an die Vertreter der Opposition und die zweite Reihe des Regierungslagers. Hier wurde entweder der Vorwurf regierungsnaher Gefälligkeitsforschung oder einer undifferenzierten Verunglimpfung als „rechts“ etikettierter Positionen bereitgehalten. Der Start des Thüringen-Monitors war für die Beteiligten also durchaus ein Wagnis. Er erhielt allerdings methodischen Flankenschutz durch eine überwiegend aus Politikwissenschaftlern, darunter das Gründerteam des Thüringen-Monitors, zusammengesetzte Gruppe von Rechtsextremismus-Forschern, die sich im Jahr 2000 auf eine „Konsensdefinition“ des Rechtsextremismus verständigte. Es ist dies eine operationale Definition, das heißt eine durch statistische Prüfverfahren abgesicherte Anleitung, wie Rechtsextremismus zu messen sei. Ihren Kern bildet ein Pool von Interviewfragen, die mithilfe von Faktorenanalysen als Indikatoren für das Einstellungssyndrom „Rechtsextremismus“ identifiziert wurden, ein Syndrom das sich wiederum aus den fünf Facetten

„Nationalismus und Chauvinismus“, „Fremdenfeindlichkeit“, „Sozialdarwinismus“, „Verharmlosung des Nationalsozialismus“, „Antisemitismus“ und „Unterstützung einer rechten Diktatur“ zusammensetzt. Die „Konsensdefinition“ des Rechtsextremismus wurde zu einer weithin akzeptierten Grundlage der Rechtsextremismusforschung und zwar nicht nur als eine Messkonvention für quantifizierende Untersuchungen, sondern auch als eine Nominaldefinition für Rechtsextremismus schlechthin. Insofern trug sie – zumindest für die beteiligten Forscher – zu einer Versachlichung der Debatte bei. Der Thüringen-Monitor berichtet seit 2001 jährlich über die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen und deren Entwicklung.

Obwohl mit der „Konsensdefinition“ ein methodisch fundiertes Messinstrument vorlag, das insbesondere für Zeitvergleiche verlässliche Daten liefert, gab es und gibt es weiterhin öffentliche Kritik an den auf dieser Grundlage erzielten Befunden und deren Interpretation. Sie macht sich an dem Umstand fest, dass die Messung des Rechtsextremismus auf der Zusammenfassung einer Vielzahl von Indikatoren beruht – im Fall des Thüringen-Monitors von zehn – die unterschiedliche, z. T. sehr hohe, Zustimmungswerte haben. Das heißt: manchen Aussagen wird von einer Mehrzahl von Befragten zugestimmt, die nicht als „rechtsextrem“ klassifiziert werden können. Im Thüringen-Monitor gilt das etwa für die Aussage „Was unser Land heute braucht, ist ein hartes und energisches Durchsetzen deutscher Interessen gegenüber dem Ausland“ (die der Facette „Nationalismus und Chauvinismus“ zugerechnet wird), der im Thüringen-Monitor 2018 (Best et al. 2018) 64 Prozent der Befragten zugestimmt haben, während insgesamt aber „nur“ 20 Prozent als „rechtsextrem“ identifiziert wurden. Obwohl die Zusammenfassung von Aussagen mit unterschiedlichen Zustimmungswerten zu einem Summenindex skalentechnisch in Ordnung ist, sind solche Sachverhalte einer mit diesem Verfahren nicht vertrauten Öffentlichkeit schwer zu vermitteln.

„Versachlichung“, das heißt hier: eine methodisch aufwendige Absicherung von Befunden, kann also die paradoxe Wirkung haben, dass Wissenschaftlern ihre Befunde nicht abgenommen werden. Dies gilt, wie die Leipziger und Bielefelder Mitte-Studien erleiden mussten, vor allem dann, wenn diese Befunde mit sehr weitreichenden Interpretationen verbunden werden.

Der Vorwurf lautet hier, dass Wissenschaftler selbst das täten, was sie bei ihren Probanden diagnostizierten: den Gebrauch negativer Stereotypen. Das mag ungerecht sein, vor allem wenn man berücksichtigt, dass bei Index- und Skalenbildungen immer eine Mehrzahl von Indikatoren im Spiel ist, hat aber einen schwer aus dem Weg zu räumenden Kern: die Begriffe, mit denen auf diesem Forschungsfeld operiert wird, sind z. T. extrem wertgeladen und prädestiniert für negative Stereotypisierungen. Wer will schon Rechtsextremist, gruppenbezogener Menschenfeind und Rassist sein oder auch nur in deren Nähe gerückt werden?

Als sich Karl Schmitt 2011, einige Jahre nach seiner Pensionierung, entschied, die wissenschaftliche Leitung des Thüringen-Monitors abzugeben, hatten sich er und sein Team erfolgreich durch das Minenfeld der Rechtsextremismusforschung gearbeitet – auch wenn es kritische Momente gab, in denen die Forschung des Thüringen-Monitors infrage gestellt wurde, weil seine Ergebnisse unerfreulich und seine methodischen Ansätze umstritten waren. Doch gelang es die Kontinuität des Vorhabens zu wahren und seine Reputation zu mehren.

Als mich im Herbst 2011 die Nachfrage unseres Rektors erreichte, die wissenschaftliche Leitung des Thüringen-Monitors zu übernehmen, habe ich nicht lange gezögert und zugesagt. Es war dies die Zeit, als die Mordserie des NSU öffentlich bekannt wurde und Thüringen als das Revier in den Fokus geriet, in dem er seine Inkubationszeit verbracht hatte. Wie konnte das hier geschehen, wo doch Thüringen das einzige der ostdeutschen Bundesländer war, in dem seinerzeit keine rechtsextreme Partei in den Landtag gelangt war?

Die Friedrich-Schiller-Universität war wegen ihres Lokalbezugs eine der ersten Adressen, an die sich die Öffentlichkeit mit ihren Fragen wandte, und der Thüringen-Monitor das sichtbarste und einschlägigste Langzeitvorhaben zur Rechtsextremismusforschung unter der Verantwortung einer Universität. Ich stand damit als politischer Soziologe und empirischer Sozialforscher vor der Aufgabe, die Kontinuität des Thüringen-Monitors zu wahren, obwohl ich von Haus aus zwar Demokratie-, aber kein Rechtsextremismusforscher war. Als Methodenforscher konnte ich mich jedoch eindeutig am richtigen Platz fühlen: Die Fragen „Wie messen wir“ und „Was messen wir, wenn wir Rechtsextremismus messen?“ haben wir ganz am Anfang in einem Methodenprojekt beantwortet, das wesentlich unseren Anspruch begründete, die Messung des Rechtsextremismus auf eine neue sachliche Grundlage zu stellen. Der Hauptbefund unserer Methodenforschung, dass „Rechtsextremismus“ im Sinne der Konsensdefinition tatsächlich aus den zwei deutlich distinkten Hauptkomponenten „Ethnozentrismus“ und „Neo-Nationalsozialismus“ besteht, bestimmt seither unsere Berichterstattung über den Thüringen-Monitor und wurde darüber hinaus von anderen Projekten übernommen. Es gab allerdings noch ein anderes, persönliches Motiv, das mein Engagement für den Thüringen-Monitor bestimmte: Es war der Kick, auf dem Abenteuerspielplatz der Politik in einer Akteurs- und nicht nur in einer Beobachterrolle mitzuspielen, auch wenn dafür die Thüringer Landespolitik einen eher bescheidenen Rahmen bietet. Ich lernte allerdings bald, dass es hier als teilnehmender Beobachter manchen Puff zu ertragen und auf manchem schmalen Grad zu wandeln galt.

Eine frühe Erfahrung machte ich nach der Vorstellung des ersten 2012 von mir verantworteten Thüringen-Monitors (Best/Salheiser 2012), als mir einer meiner soziologischen Kollegen berichtete, er habe aus den Reihen der damaligen Landtagsopposition eine Mail mit der entrüsteten Frage erhalten, was denn mit der Jenaer Soziologie los sei, ob sie nun anfangs, mit Totalitarismusthesen

die Linke zu diskreditieren. Es stellte sich heraus, dass sich die Empörung an dem Befund entzündet hatte, dass eine relative Mehrheit der im Thüringen-Monitor identifizierten Rechtsextremen sich selbst auf der linken Seite des politischen Spektrums verortete. Das gilt übrigens damals wie heute. Was in den Reihen der Linken Empörung weckte, lenkte bei uns die Aufmerksamkeit auf Einstellungsparadoxe, Widersprüche und Ambivalenzen, die zu einem wiederkehrenden Thema unserer Berichterstattung über die Thüringen-Monitore wurden. Für die Linke wurde unser Befund bald als ein früher Hinweis auf ihr Dilemma bedeutsam, dass ein nennenswerter Teil ihres potenziellen Klientels eher „rechte“ und sogar „rechtsextreme“ Positionen unterstützt, die nicht mit einer Öffnung von Grenzen und Sozialsystemen kompatibel sind. Nach den starken und immer noch anhaltenden Wählerbewegungen von der Linken zur AfD wurde, was Anlass der Empörung gewesen war, zu einem Anstoß kontroverser Debatten über die Parteilinie und Grund, die einschlägigen Befunde der Thüringen-Monitore in anderem Licht zu sehen. Für mich war dieser Vorgang bei der ersten Vorstellung des Thüringen-Monitors im Kabinett Ramelow Grund zu signalisieren, dass wir keine (partei-)politische Agenda verfolgen, sondern neben der Befriedigung unserer wissenschaftlichen Neugierde vor allem einen Beitrag zu einer Versachlichung des öffentlichen Diskurses leisten wollten. Dies wurde als eine solide Arbeitsgrundlage von unserem Gegenüber respektiert und als nützlich erkannt. Unser wissenschaftliches „Glaubensbekenntnis“ findet sich in der Einleitung zu einem Thüringen-Monitor:

„Im Thüringen-Monitor werden keine Werturteile gefällt, aber es wird auch keine ‚wertfreie‘ Wissenschaft betrieben, denn seine Autoren sind dem Grundgesetz und den Grundätzen einer freiheitlichen Demokratie verpflichtet. Nach diesem Maßstab werden Befundlagen eingeordnet, die mit den Zielen und Werten einer offenen pluralistischen Gesellschaft kollidieren und ein unsere Demokratie und die ihr zugrunde liegende Werteordnung bedrohendes Potential enthalten. Die Befunde unserer Forschung liefern Begründungen und Interpretationsvorschläge, deren weitere Bewertung und Umsetzung in politisches Handeln jedoch der Politik und Zivilgesellschaft obliegen.“ (Best et al. 2016, S. 15)

Der Thüringen-Monitor wurde noch unter der Ministerpräsidentin Lieberknecht als Grundlage der Begleitforschung für das Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit installiert.

Die Landtagswahlen der Jahres 2014 veränderten grundlegend die politische Landschaft Thüringens: Mit der AfD, die einen Stimmenanteil von 10 Prozent erreicht hatte, zog zum ersten Mal eine Partei in den Landtag ein, die politisch rechts von der CDU einzuordnen war und in der Rot-Rot-Grünen Landesregierung wurde zum ersten Mal in Deutschland ein Ministerpräsident von der Linken gestellt.

Für den Thüringen-Monitor als einer eindeutig politiknahen Veranstaltung war dies ein Umbruch: ein neues Personentableau in der Staatskanzlei, dem wir natürlich gespannt und ein wenig beunruhigt entgegensahen; ein neuer Akteur im Landtag, von dem nur zu vermuten war, welches Lager in seinem sich abzeichnendem Spaltungsprozess letztlich die Oberhand behalten sollte und was von ihrer Thüringer Führungsfigur – einem hessischen Gymnasiallehrer – zu erwarten war.

Im Hinblick auf die neue Landesregierung erwies sich schnell, dass die Kontinuität des Thüringen-Monitors nicht infrage stand. Im Gegenteil: sehr bald wurden wir als Vorzeigeprojekt für eine wissensbasierte Landespolitik vorgestellt. Das war erfreulich, wichtiger war, dass man uns in Ruhe wissenschaftlich arbeiten ließ. An den Entwürfen unserer Berichte gab es unter meiner Ägide keine einzige substantielle Änderung seitens der Staatskanzlei. Im Fall des Neuzugangs im Landtag nahmen die Dinge für den Thüringen-Monitor dagegen bald einen deutlich weniger einvernehmlichen Verlauf.

Der Auftakt ließ allerdings das, was wenig später folgen sollte, noch nicht erwarten. Die erste Landtagsdebatte über den Thüringen-Monitor mit Beteiligung der AfD fand im Februar 2015 statt, als nach einer Verzögerung, die dem Regierungswechsel geschuldet war, der noch unter der Regierung Lieberknecht mit dem Schwerpunktthema „Die Thüringer als Europäer“ geplante Thüringen-Monitor 2014 im Landtag debattiert wurde. Die Regierungserklärung des neuen Ministerpräsidenten Ramelow enthielt ein starkes Bekenntnis zum Thüringen-Monitor als der „einmaligen Langzeituntersuchung über Einstellungen und Meinungen der Menschen zu Demokratie und Rechtsstaat,... die für die Landesregierung zu einem unersetzbaren Instrument dafür geworden [ist], zu identifizieren, was die Thüringer denken, wünschen und politisch artikulieren“ (Ramelow 2015, S. 71 f.); dies in der Kontinuität aller Landesregierungen und insbesondere der CDU-geführten Landesregierungen. Sein Dank an die Autoren des Thüringen-Monitors erhielt Beifall von der CDU, der Linken, der SPD und den Bündnisgrünen – vermutlich hätte auch die FDP mitgeklatscht, die aber nicht im Landtag vertreten war. Keinen Beifall gab es dagegen von den Bänken der AfD. Immerhin kam ihr Fraktionsvorsitzender, der Abgeordnete Höcke, zu dem Fazit, dass er „summa summarum“ den Thüringen-Monitor „durchaus mit Gewinn gelesen“ habe, aber die Qualität liege „hier und da doch im Argen“ und man solle überlegen, ob 50 000 Euro Steuergelder für den Thüringen-Monitor so investiert seien, „dass wir entsprechende Qualität geliefert bekommen“ (7-Plenarsitzung 2015, S. 326) Thüringer Landtag – 6. Wahlperiode – 7. Sitzung – 26.02.2015. Die Kritik war nicht weiter konkretisiert, aber es ging wohl um unscharfe Begriffe – z.B. die EU dürfe nicht mit Europa gleichgesetzt werden – und die Fokussierung auf den Rechtsextremismus.

Neun Monate später bei der Debatte über den Thüringen-Monitor 2015 (Best et al. 2015), der unter dem Schwerpunktthema „Thüringen im 25. Jahr der

deutschen Einheit“ stand, hatten sich der Tenor und die Sprache des Abgeordneten Höcke radikal verschärft. Vorausgegangen war ein Kurswechsel der AfD nach rechtsaußen mit der Abwahl ihres Bundessprechers Bernd Lucke und der nachfolgenden Parteispaltung, vor allem begann aber die im Sommer 2015 einsetzende massenhafte Fluchtmigration nach Deutschland die politische Landschaft dramatisch zu verändern. Während noch 2014 die Bundesregierung und insbesondere die Bundeskanzlerin, u. a. wegen ihrer Haltung in der Griechenlandkrise, hohe Zustimmungswerte erreicht hatte, setzte nun massive Kritik an der Grenzöffnung ein. Die Stichworte der Kritiker lauteten „Staatsversagen“ und „Überfremdung“ (= „Abschaffung Deutschlands“).

Die AfD erhielt damit ein Thema, das bis heute die Grundlage ihrer Mobilisierungsstrategien bildet. Diese verwendeten – anders als die gemäßigte Euroskepsis der Lucke-AfD – Versatzstücke des Rechtsextremismus, insbesondere aus den Facetten Fremdenfeindlichkeit und Chauvinismus/Nationalismus. Die Thüringer AfD nahm dabei das Risiko in Kauf, durch besonders radikale Parolen ihre Mobilisierungskampagnen zu delegitimieren, die mit dem als Volkstribun auftretenden Hauptredner Björn Höcke auf dem Erfurter Domplatz in Demonstrationen kulminierten. Der massive Angriff auf den Thüringen-Monitor 2015 war – nach meiner Einschätzung – auch ein Versuch, dieser Radikalisierung Flankenschutz zu geben und die Gegenmobilisierung zivilgesellschaftlicher Gruppen zu diskreditieren. Zitat Höckes in der Landtagsdebatte vom Herbst 2015: „Dieser Thüringen-Monitor stellt das ideologische Trommelfeuer dar, mit dem Sie ihre kryptokommunistische, antibürgerliche Großoffensive stärken wollen“ (34-Plenarsitzung 2015, S. 45).

Die Abqualifizierung des Thüringen-Monitors als „linksideologisches Machwerk“ war angesichts der Orientierung seiner Leiter und seiner Gründungskonstellation zwar absurd, hatte aber den Sinn, die AfD als rechtsbürgerliche Kraft zu qualifizieren, die dereinst in „einer bürgerlichen Regierung“ mit der „unsäglichen Tradition des Thüringen-Monitors brechen“ und ihn „dorthin befördern würde, wo er hingehöre, nämlich auf den Müllhaufen der Ideologiegeschichte“ (34-Plenarsitzung 2015, S. 47). Der nahm in einer anderen Passage die Gestalt des heimischen Holzofens des Redners Höcke an, in dem er den Thüringen-Monitor „Pünktchen, Pünktchen, Pünktchen...“ – so das Protokoll der Landtagssitzung (34-Plenarsitzung 2015, S. 47). Die in bekannter Weise verschlüsselte Aufforderung, den Thüringen-Monitor zu verbrennen, bildete den Anlass zu einer presserechtlichen Auseinandersetzung mit einem Journalisten, in der der Abgeordnete Höcke abstritt, eben dazu aufgefordert zu haben. Für den Thüringen-Monitor bedeutete der Vorgang die Aufnahme in den Himmel der verbrannten Bücher.

Deutlich unter die Gürtellinie zielten Invektiven gegen das Team des Thüringen-Monitors – „Proseminaristen, die den Thüringen-Monitor als Gesellenstück zusammenstückeln dürfen“ (34-Plenarsitzung 2015, S. 43). – und seinen

wissenschaftlichen Leiter, der mit der Rechtsextremismusforschung ein „lukratives Geschäftsfeld“ (34-Plenarsitzung 2015, S. 44) bewirtschaftete und zu einem regierungsfinanzierten Stichwortgeber für eine Verunglimpfung Andersdenkender geworden sei. Der Umstand, dass unser Autorenteam aus erfahrungsbereiten Promovierten und Graduierten bestand und besteht und dass die Mittel für die Thüringen-Monitore vollständig in den Haushalt der Friedrich-Schiller-Universität flossen und fließen, wurde in diesen persönlich diffamierenden Angriffen unterschlagen.

Polemisch geprägt war auch die inhaltliche Kritik an der Rechtsextremismusforschung im Thüringen-Monitor, die sich formal an dem bekannten und unvermeidlichen Unschärfeproblem von Indikatoren, einer angeblich fehlenden Definition des Rechtsextremismus, die aber tatsächlich mit der Konsensdefinition geleistet war, und der Werthaltigkeit der verwendeten Begriffe festmachte. So wurde etwa unsere Verwendung des Begriffs „Ethnozentrismus“ über den Umweg angegriffen, dass der Gegenbegriff „Multikulturalismus“ sei, womit suggeriert werde, dass wer nicht für „Multikulturalismus“ sei, sich „schon auf halbem Wege zum Nationalsozialismus“ befinde, ein Argument, das im Vorwurf an die „Macher des Thüringen-Monitors“ gipfelte: „Das ist schäbig und das ist absurd“ (34-Plenarsitzung 2015, S. 43) – ein Vorwurf, den die Adressaten in ihren Gedanken gegen seinen Autor richteten. Werthaltigkeit der Begriffe ist natürlich dann unumgebar, wenn sie als Stimuli verwendet werden oder aus Verfassungsnormen abgeleitet sind.

Es gab auch eine Präsentation von Bildungsfrüchten: So wurde das Hohe Haus darüber belehrt, dass „alle sprachbasierten Wissenschaften, vor allem die Politologie und die Soziologie, erkenntnistheoretisch auf einem sehr, sehr dünnen Eis stehen“ (34-Plenarsitzung 2015, S. 43) und die überraschten Abgeordneten des Landtags mit dem Anwurf konfrontiert „Das ist die Doxa-Diktatur über die Episteme.“ (34-Plenarsitzung 2015, S. 43) Unausgesprochen blieb hier die Frage: Und was tut die Landesregierung dagegen? Dem Minister Hoff wurde angeraten, seinen Gramsci beiseite zu legen und sich stattdessen an der Lektüre von Wittgenstein und Moore zu versuchen. Für das vom Abgeordneten Höcke hier mehrfach direkt adressierte Team des Thüringen-Monitors war es ein eher heiterer Moment, mit dem Standard-Lehrstoff unserer „Proseminaristen“ konfrontiert zu werden.

Heiterkeit war allerdings nicht die Grundstimmung, mit der wir die Rede aufnahmen. Ich persönlich war – im Gegensatz zu meinem eher gelassenen Team – empört über diesen in meinen Augen ehrverletzenden Angriff und erwog rechtliche Schritte. Davon wurde mir abgeraten, das würde dem Abgeordneten Höcke nur eine weitere öffentliche Plattform eröffnen, der im Übrigen durch parlamentarische Immunität und Redefreiheit vor juristischer Verantwortung geschützt sei. Mit gleicher Münze heimzahlen war auch deshalb unzulässig, weil ich im Gegensatz zu meinem mandatierten hessischen Beamten-

kollegen dem Mäßigungsgebot unterliege und es habituelle Schranken bei mir gibt. Alles in allem also eine unerquickliche Asymmetrie zwischen einem in öffentlicher Rede persönlich attackierten Bürger und einem Mandatsträger, der sich zur Diffamierung ermächtigt glauben darf. Tröstlich war allerdings, dass es im Landtag u. a. durch die Abgeordnete Rothe-Beinlich eine Gegenrede gab, die sich gegen „Unterstellungen, – ... Diskreditierungen, Verunglimpfungen und eine unerträgliche Besserwisserei“ (34-Plenarsitzung 2015, S. 50) richtete und versprach am Thüringen-Monitor festzuhalten.

Die Reden der AfD-Abgeordneten Höcke und Brandner, der es sich übrigens nicht versagen konnte, im Landtag meinen Namen mit einem bekannten Zahnbürstenhersteller zu verbinden, waren ein Auftakt einer Serie kampagnenartiger Attacken, die regelmäßig in dem ceterum censeo gipfelten, der Thüringen-Monitor sei abzuschaffen. Dabei traten in den folgenden Jahren die persönlichen Verunglimpfungen etwas in den Hintergrund und es wurde die Argumentation auf den Ideologieverdacht und vermeintliche methodische Schwächen des Thüringen-Monitors fokussiert. Ein seinerzeit durch die AfD angekündigtes Gutachten, das diese Schwächen nachweisen sollte, wurde allerdings nie vorgelegt. Inzwischen ist die Polemik etwas abgeklungen und der Abgeordnete Höcke zitiert – nach einer salvatorischen Klausel, die seine Skepsis gegenüber dem Thüringen-Monitor wiederholt – seitenweise unsere Befunde, wenn auch vorzugsweise jene, die ihm in seine Argumentation passen. Darin unterscheidet er sich aber wenig von seinen Kollegen in den anderen Fraktionen des Landtags. Die Ungereimtheit, dass ein „methodischer Totalausfall“ (Abg. Brandner, 34-Plenarsitzung 2015, S. 49) für den Thüringer AfD-Vorsitzenden zitierfähige Ergebnisse liefert, bleibt unaufgelöst.

Insgesamt gilt, dass die wissenschaftliche Reputation des Thüringen-Monitors unbeschädigt blieb – viele seiner methodischen und konzeptuellen Ansätze sind inzwischen Standard geworden. Die öffentliche Aufmerksamkeit für den Thüringen-Monitor hat auch auf nationaler Ebene eher zugenommen und die Unterstützung für das Projekt vonseiten aller Parteien des Thüringer Landtags – mit Ausnahme natürlich der AfD – ist gerade aufgrund ihrer Kampagne bestandssicher geworden. Für das Team des Thüringen-Monitors hat sie große Räume für die Darstellung von Befundlagen und für Interpretationen geöffnet, die auf Seite der jetzigen Regierungsparteien sonst wohl problematisch gewesen wären, wie etwa jene Inkonsistenzen, Ambivalenzen und Widersprüche, die wir unter dem Begriff „wildes Denken“ subsumiert haben und die uns dazu veranlassen haben, vor Gegenstereotypisierungen zu warnen. Oder: unsere Analysen zur sozialen Verankerung von rechtsextremen Einstellungen, die die geringe Bedeutung sozialstruktureller Faktoren für die Unterstützung des Rechtsextremismus zeigen. Die entscheidenden Weichensteller sind hier Persönlichkeitsfaktoren wie Autoritarismus und Empfindungen der Benachteiligung. Oder: die weite Verbreitung von Gewaltbereitschaft jenseits der Befragten, die sich selbst

dem rechten Flügel zurechnen. Oder: die enge Verschränkung einer positiven Bewertung der DDR und des Wunschs nach Rückkehr zum Sozialismus mit rechtsextremen Positionen. Oder: die Erkenntnis, dass Wohlfahrtsstaats-Nationalismus ein Hauptantrieb für migrations-skeptische Einstellungen gerade in jenen Sozialmilieus ist, aus denen sich das Stammwählerpotenzial altlinker Parteien rekrutiert.

Die Angriffe der Thüringer AfD auf den Thüringen-Monitor zielten nach unserer Einschätzung auf eine Entsachlichung der Debatte um Rechtsextremismus und die Haltung der Bevölkerung zur (Flucht-)Migration. Die Personalisierung der Angriffe, das argumentum ad hominem, bildete dabei ein wichtiges Element, denn wer die beteiligten Personen entwertet hat, entwertet damit auch deren Argumente.

Dass die Methode des argumentum ad hominem auch auf der Seite der äußeren Linken gegen den Thüringen-Monitor in Stellung gebracht werden konnte, erfuhr ich fast zeitgleich mit der Landtagsdebatte von November 2015, als in der „Jungen Welt“ (12. 11. 2015) unter dem Titel „Nachbeben mit Folgen“ (hier lässt sich weder der Artikel noch der Autor ausmachen!: Suche im Archiv „der Jungen Welt“) eine Auswertung des Schwerpunktthemas des Thüringen-Monitors 2015 erschien. Einer unserer Befunde war, dass sich gegenüber 2014 die Zustimmung zu der Aussage, dass die DDR ein Unrechtsstaat gewesen sei, von 52 Prozent auf 58 Prozent erhöht habe, während der Anteil der Ablehnungen von 45 auf 37 Prozent gesunken sei. Der Autor des Beitrags führte diese Entwicklung darauf zurück, dass „die massive Verunglimpfung der DDR nun auch durch die Politiker der Linkspartei Wirkung“ zeige. Vorausgegangen war eine Verständigung der Parteien der künftigen rot-rot-grünen Koalition darauf, die Qualifizierung der DDR als „Unrechtsstaat“ als eine gemeinsame Grundlage ihrer Vergangenheitspolitik anzuerkennen. Sie fand dann auch Aufnahme in den Koalitionsvertrag. Dies, so der Autor des Artikels, sei der „Abschied von einem der [der] wichtigsten Alleinstellungsmerkmale der Linkspartei: dem einer ausgewogenen Bewertung der DDR als Sozialismusversuch unter komplizierten Bedingungen“ und, mit einem etwas verhüllenden Zitat Karl Liebknichts, „ein Verrat in der Form einer ‚praktischen‘ Verleugnung unserer Prinzipien.“

Ein eigener Abschnitt des Artikels war dem „Chef des Umfrage-Projekts“ gewidmet, der „1992 von der Universität Köln nach Jena [kam]. Am gesellschaftlichen und politischen Leben der DDR hat er nicht teilgenommen. Eigenartig ist, dass er der Erlebnisgeneration beibringen will, wie über ihre eigene Erfahrungen mit der DDR zu denken hat.“ Einmal abgesehen davon, dass der Thüringen-Monitor sich darauf beschränkte, darüber zu berichten, wie die „Erlebnisgeneration“ und die der Nachgeborenen dachten, wunderte es mich, wie ein guter Marxist (eine nostalgisch stimmende Satzeinleitung lautete: „Schon Karl Marx und Friedrich Engels wussten...“) zutreffende Urteile über soziale Sachverhalte vom Erleben im eigenen sozialen Erfahrungsraum abhängig ma-

chen konnte: Wie konnte dann Friedrich Engels über „Die Lage der arbeitenden Klasse in England“ berichten und Karl Marx über „Das Kapital“ schreiben? Das Fragezeichen löst sich auf, wenn man die Logik des argumentum ad hominem entschlüsselt: mit dem persönlichen Angriff auf den Wissenschaftler sollte auch das Ergebnis seiner Arbeit entwertet werden. Im Weiteren wurde der Thüringen-Monitor als Machwerk bürgerlicher Wissenschaft abqualifiziert, das der Herrschaftssicherung der Bourgeoisie diene. Ich wurde also innerhalb von zwei Wochen sowohl als „Links-“ wie als „Rechtsideologe“ identifiziert. Dass der Autor der Jungen Welt wie sein Pendant, der Abgeordnete Höcke, seitenweise Befunde aus dem Thüringen-Monitor übernahm, war dann wieder eine unumgehbare Folge des Erkenntnisdrucks empirischer Forschung. Wirkung durch Versachlichung? Wirkung durch Versachlichung! Versachlichung tut not, auch und gerade weil Ideologen und Demagogen sie fürchten wie der Teufel das Weihwasser. Sie sollen uns nicht durch Einschüchterungsversuche und Verunglimpfungen davon abhalten!

Literatur

- Best, Heinrich/Salheiser, Axel (2012): Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Thüringen International: Weltoffenheit, Zuwanderung und Akzeptanz. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2012. Jena: Institut Für Soziologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Best, Heinrich/Niehoff, Steffen/Salomo, Katja (2015): Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Thüringen im 25. Jahr der deutschen Einheit. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2015. Jena: Institut für Soziologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Best, Heinrich/Niehoff, Steffen/Salheiser, Axel/Vogel, Lars (2016): Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Gemischte Gefühle: Thüringen nach der „Flüchtlingskrise“. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2016. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Kompetenzzentrum Rechtsextremismus.
- Best, Heinrich/Salheiser, Axel/Vogel, Lars (2018): Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Heimat Thüringen. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2018. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena, KomRex – Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration.
- Dicke, Klaus/Edinger, Michael/Schmitt, Karl (2000): Politische Kultur Im Freistaat Thüringen. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2000. Jena: Institut für Politikwissenschaft (Friedrich-Schiller-Universität Jena).
- Ramelow, Bodo (2015): „Thüringer Ministerpräsident Regierungserklärung. Zum Thüringen-Monitor 2014. Die Thüringer als Europäer.“ www.landesregierung-thueringen.de/fileadmin/user_upload/Landesregierung/Ministerpraesident/Regierungserklarungen-und-Reden/15-02-25_regerkl-tm_final.pdf (Abfrage 09.06.2020).
- Thüringer Landtag 6. Wahlperiode (26.02.2015): „Plenarprotokoll 6/7“. www.parldok.thueringen.de/ParlDok/dokument/54512/7-plenarsitzung.pdf (Abfrage: 09.06.2020).
- Thüringer Landtag 6. Wahlperiode (26.11.2015): „Plenarprotokoll 6/34“. www.parldok.thueringen.de/ParlDok/dokument/56608/34-plenarsitzung.pdf (Abfrage: 09.06.2020).

Schule in der Demokratie

Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?

Impuls auf der Summer School Bildung:Demokratie
am 19. September 2019 in Jena

Stephan Kramer

In diesem Jahr feiern wir den 100-jährigen Geburtstag der Weimarer Verfassung. Sie war die erste parlamentarisch-demokratische Verfassung Deutschlands mit bahnbrechenden Rechten auch für die Bürgerinnen und Bürger. Die Weimarer Republik und ihre Verfassung werden meistens völlig zu Unrecht herablassend betrachtet. Im Lichte dieses Geburtstages betrachtet diese erste Jenaer Summer School das Begriffspaar Demokratie und Bildung. Meines Erachtens konnte es gar nicht zeitgemäßer sein.

Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf? Welche Rolle spielt das Grundgesetz im Schulalltag? Welche Rolle sollte es spielen? Ist die Schule überhaupt eine zentrale Institution einer demokratischen Gesellschaft?

Ich will im Rahmen meines Impulsvortrages das Thema „Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?“ beleuchten und mit einigen Thesen zur Diskussion und vor allem zu einem selbstbewussten Handeln anregen. Mein Impulsvortrag stützt sich dabei auf drei einschlägige, wissenschaftliche Beiträge von Michael Wrase, „Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen (mit-) gestaltet“ erschienen bei der Bundeszentrale für politische Bildung am 4. Dezember 2013 (Wrase 2013); Stefan Breuer, „Wie politisch dürfen Lehrerinnen und Lehrer sein?“, erschienen im Deutschen Schulportal am 31. Oktober 2018 (Breuer 2018) und Dejan Mihajlovic, „Warum sich Lehrer genau jetzt für Demokratie einsetzen müssen“, erschienen im Change Magazin am 13. Dezember 2018 (Mihajlovic 2018), sowie einen Beitrag von Tilman Steffen und Judith Luig, „Verpetz deine Lehrer“ erschienen in der Wochenzeitung Die Zeit vom 12. Oktober 2018 (Steffen/Luig 2018).

1. Bildungsrecht – Wie die Verfassung unser Bildungswesen gestaltet

Bildung hat in unserer demokratischen Gesellschaft einen hohen Stellenwert. So kann man es jedenfalls allenthalben hören und lesen. So wird es gerne auch in politischen Reden stets betont, nicht nur von Bildungspolitikern. Gleichwohl ist eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis unverkennbar, wenn man bei-

spielsweise den hausgemachten Mangel an Lehrkräften und weitere Defizite im Bildungsbereich täglich und seit Jahren erlebt, die ich an dieser Stelle gar nicht wiederholen möchte. Und trotzdem: Weitgehender Konsens herrscht in der Beurteilung, dass eine gute Bildung beziehungsweise Ausbildung Voraussetzung für ökonomischen Wohlstand, persönliche Selbstbestimmung sowie Teilhabe am sozialen und politischen Leben ist (vgl. Allmendinger 2013). Bildung ist auch immer dann wichtig und darf in politischen Reden nicht fehlen, wenn es um eine funktionierende Demokratie und den Kampf gegen Hass, Hetze, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit geht. Aber dazu später mehr!

Um zu gewährleisten, dass jeder Heranwachsende unabhängig von der Situation in seinem Elternhaus eine gute Bildung erhält, liegt das Schulwesen in Deutschland in staatlicher Verantwortung, soweit Artikel 7 Abs. 1 GG (Schulwesen). Diese Verantwortung übt der Staat über das sog. Bildungsrecht aus, also durch Gesetze und Verordnungen, die die Ausgestaltung des Schulwesens regeln. Und hier sind wir schon mittendrin, wenn es um Verfassung und Bildung beziehungsweise Lehre geht. Die Verfassung und das aus ihr abgeleitete Recht hat zwei wesentliche Funktionen, die für die Gestaltung des Bildungssystems von Bedeutung sind, beschreibt Michael Wrase die rechtlichen Zusammenhänge sehr anschaulich:

„Zum einen schafft das Bildungsrecht Rechtssicherheit, indem es Verantwortlichkeiten und verbindliche ‚Spielregeln‘ für alle Beteiligten festlegt: Es macht Schülern, Eltern, Lehrern, Beamten und Politikern Vorgaben für ihr Handeln und setzt Gebote – das bekannteste: die Schulpflicht – und Verbote und sagt, was passieren soll, wenn Personen sich nicht daran halten“ (Wrase 2013). Im Konfliktfall, so Wrase weiter, stehe allen Betroffenen der Rechtsweg offen.

Das Bildungsrecht ist aber auch ein Motor für Veränderungen, zum Beispiel in Form von Schulreformen. Nach dem Grundgesetz ist der Landesgesetzgeber für den Bereich der Bildung zuständig. Aber auch der Landesgesetzgeber ist bei der Gestaltung des Schulsystems rechtlich nicht völlig frei, wie Michael Wrase in seinem Beitrag „Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen mitgestaltet“ aus dem Jahr 2013 dargestellt hat (vgl. Wrase 2013). Die Landesgesetzgeber haben höherrangige Vorgaben des Grundgesetzes zu beachten. Hierbei sind vor allem der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag (Art. 7 Abs. 1 GG), die Rechte der Schülerinnen und Schüler (Art. 2 Abs. 1 GG (Entfaltung der Persönlichkeit und körperliche Unversehrtheit), Art. 12 Abs. 1 GG (Berufs- und Ausbildungsfreiheit)) und nicht zuletzt die Rechte der erziehungsberechtigten Eltern (Art. 6 Abs. 2 GG (Schutz von Ehe und Familie)) von großer Bedeutung.

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“, so heißt es in Art. 6 Abs. 2 GG. Die Aufgabe, Kinder zu sozial eigenverantwortlichen Menschen zu erziehen, liegt damit in erster Linie bei den Eltern oder etwaigen anderen Erziehungsberechtigten.

tigten. Diese Aufgabe ist zwar ausdrücklich ein Recht der Eltern, doch steht ihnen dieses Recht nicht zum Eigennutz zu. Sie müssen es vielmehr, wie es das Bundesverfassungsgericht betont, ‚zum Wohle des Kindes‘ wahrnehmen“, erläutert Wrase (2013).

„Neben die Erziehungsverantwortung der Eltern tritt jedoch der verfassungsrechtliche Auftrag des Staates, jedem Kind die Erziehung und Bildung zu verschaffen, die es zur gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben benötigt. Daraus folgt die Pflicht ‚ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet‘ (BVerfGE 34, 165, 182) Art. 7 Abs. 1 GG zum Schulwesen enthält diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates zwar nicht unmittelbar, setzt ihn aber als gegeben voraus. Eine wesentliche Ergänzung findet er im Recht des Kindes auf gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung, wie es unter anderem in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 [...] anerkannt wird.“ (Wrase 2013) Der Soziologe und Politiker Ralf Dahrendorf bezeichnete „Bildung als ein elementares Bürger- und Menschenrecht“ (Dahrendorf 1965; vgl. Wrase 2013).

„Als solches schafft es erst die Basis, um andere Grundrechte wie die Meinungs-, die Informations- und Berufsfreiheit [...] und das politische Beteiligungsrecht selbstbestimmt wahrnehmen zu können. Mit dem Bildungssystem erfüllt der Staat somit seine Aufgabe, Menschen unabhängig von ihrem Elternhaus diejenigen Kompetenzen, Fertigkeiten, aber auch erzieherischen Werte zu vermitteln, die sie für ihr Leben unter den heutigen wirtschaftlichen, ökologischen, technischen und sozialen Umständen brauchen. Durch diesen Zweck ist seine Aufgabe aber zugleich auch begrenzt [!]“ (Wrase 2013)

„Gerade in erzieherisch sensiblen Fragen nämlich, wie beispielsweise bei der Vermittlung von Glaubens- oder Weltanschauungsinhalten, muss sich der Staat in der Schule möglichst neutral verhalten und den Vorstellungen und Bedürfnissen der Eltern beziehungsweise denen der mündigen Bürger ausreichend Raum lassen“ (Wrase 2013; vgl. BVerfGE 93, 1 Kruzifixurteil 1995).

Der Staat habe dabei, so der Autor weiter, in Fragen der Religion und Weltanschauung Neutralität zu wahren. Dies bedeutet, dass staatlicherseits keine bestimmte Religion oder keine spezifische Weltanschauung bevorzugt behandelt werden dürfe. Ganz wichtig dabei:

„[D]er staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag ist dem Elternrecht dabei nicht nachgeordnet, sondern gleichgeordnet. Der Staat hat demnach ein eigenes legitimes Interesse daran, die Kinder gemeinsam mit anderen in der Schule zu unterrichten,

wo sie bestimmte demokratische Werte sowie das Miteinander und die Toleranz gegenüber Andersdenkenden lernen (BVerfGK 1, 141 – Homeschooling). [...] Das Recht der Eltern, ihre Kinder in Glaubens- und Weltanschauungsfragen zu erziehen, muss zwar auch im Unterricht respektiert werden. Das geht aber nicht so weit, dass die Eltern Einfluss auf die Unterrichtsinhalte nehmen könnten. [...] (BVerfGE 47, 46 – Sexualkundeunterricht)“, schreibt Wrase (Wrase 2013).

2. Verpetz Deinen Lehrer – Lehrer-Pranger auf Onlineportalen

Am 12. Oktober 2019 veröffentlichte die Wochenzeitung Die Zeit: „AFD-Lehrer-Pranger – Verpetz deine Lehrer“ (vgl. Steffen/Luig 2018). Die Journalisten Tilman Steffen und Judith Luig beschreiben Gefühle der Angst aufseiten von Lehrern. Die AfD stelle Pädagogen unter Generalverdacht. Auf Online-Portalen sollen Schülerinnen und Schüler sowie Eltern melden, wenn Lehrer im Unterricht gegen die Partei Haltung beziehen. Der sogenannte „Lehrer-Pranger“ hat seine, von den Initiatoren mindestens billigend in Kauf genommene Wirkung nicht verfehlt: Eine Lehrerin wendet sich öffentlich gegen die AfD und bezieht Haltung. Resonanz: Menschen wünschen ihr in anonymen Nachrichten den Tod, andere lauern ihr vor ihrer Haustür auf und beschimpfen sie. An einem Abend bekam sie zehn unbestellte Pizzen geliefert, an einem anderen stand die Polizei vor der Tür. Nachbarn hatten sie gerufen, weil sie laute Schreie gehört hatten und Geräusche wie eine Schusswaffe. Seitdem will die Lehrerin nicht mehr öffentlich reden. Sie hat sich krankschreiben lassen. Sie wurde „zum Schweigen“ gebracht (vgl. Steffen/Luig 2018).

Es gibt unzählige vergleichbare Fälle, nicht nur unter Lehrern, sondern bei vielen, die sich zivilgesellschaftlich engagieren und Haltung zeigen. „Die Darstellung der AfD [zu dem Sachverhalt; S.K.]: Wir stellen uns schützend zwischen Bürger und Staat. Doch für den Fall, dass Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler tatsächlich politisch indoktrinieren, gibt es bereits Stellen, an die Eltern sich wenden können: die Lehrenden selbst. Wenn Eltern und Schüler im Gespräch mit Lehrern nicht weiterkommen gibt es noch die Schulleitung und die Schulaufsichtsbehörde“ (Steffen/Luig 2018).

„Die AfD suggerierte schon vor dem Start der Portale, so die beiden Journalisten, ein großflächiges Problem mit dem im sogenannten Beutelsbacher Konsens festgeschriebenen Indoktrinationsverbot an Schulen. Lehrende dürfen laut der Vereinbarung Schülern keine politische Haltung nahelegen, sondern müssen möglichst allen Positionen Raum geben – sofern diese nicht verfassungsfeindlich sind“ (Steffen/Luig 2018). Mit dem Online-Pranger wird – und das dürfte Konsens sein – der freie Diskurs aber nicht gestärkt, sondern im Gegenteil eher eingeschränkt, meinen die Autoren.

3. Wie politisch dürfen Lehrerinnen und Lehrer sein?

Stefan Breuer von der TU Dresden rät Lehrkräften, politische Haltung zu zeigen, wenn demokratische Werte infrage gestellt werden (vgl. Breuer 2018).

Wie politisch Lehrerinnen und Lehrer sein dürfen, wird schon seit Jahrzehnten intensiv und kontrovers diskutiert, beschreibt Breuer die Ausgangslage. „Die Antworten darauf sind deshalb so virulent (gefährlich, S.K.), da sie Einfluss auf einen sehr sensiblen Bereich in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben – nämlich auf deren politische Sozialisation“, meint Stefan Breuer weiter (Breuer 2018).

„Mit Blick auf die Diktaturerfahrungen der Vergangenheit“ (Breuer 2018) – sowohl DDR als auch Nationalsozialismus – ist die allgemeine Sensibilität angebracht. Schule, Unterricht und Bildung spielen „für die Ideologisierung einer Gesellschaft eine nicht zu unterschätzende Rolle“ (Breuer 2018). Wie sie missbraucht werden können, ist eindrücklich überliefert. Bei der „Frage nach einem ‚angemessenen‘ Verhalten“ (Breuer 2018, Herv. S.K.) der Lehrer geht es aber nicht nur um die Frage von möglicher Parteipolitik. Hier muss ein weiterer Begriff des „Politischen“ betrachtet werden, sagt Breuer (Breuer 2018).

Politik bezeichnet die Regelung der Angelegenheiten eines Gemeinwesens durch verbindliche Entscheidungen. Sehr allgemein kann jegliche Einflussnahme, Gestaltung und Durchsetzung von Forderungen und Zielen in privaten oder öffentlichen Bereichen als Politik bezeichnet werden. So beschreibe auch ich den Begriff „Politik“ bei meinen Unterrichtseinheiten an der Marineschule in Mürwick regelmäßig zum Erstaunen der jungen Offiziersanwärter.

Es ist nämlich kaum möglich, seiner Umwelt ohne eigene Überzeugungen und Interessen entgegenzutreten, ohne dabei also politisch zu werden. Dies geschieht für die meisten von uns übrigens „unbewusst und wenig reflektiert“, stellt Breuer klar (Breuer 2018).

Politische Bildung ohne eine demokratische Haltung, das funktioniert nicht. „Über die persönlichen Überzeugungen hinaus spielen in einer Demokratie [...] [besonders; S.K.] Werte eine Rolle, die nicht verhandelbar sind. [...] [D]azu [gehören; S.K.] die allgemeinen Menschenrechte, [...] die Würde des [Menschen; S.K.] und der Gleichheitsgrundsatz. Um diese Grundsätze zu gewährleisten, dürfen Lehrerinnen und Lehrer gar nicht ‚unpolitisch‘ [Herv. S.K.] oder ‚neutral‘ [Herv. i. O.] sein“, fasst Breuer (Breuer 2018) seine Thesen zusammen! Und dabei kann ich ihm nur zustimmen. Deutlich wird dies auch am allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Im Thüringer Schulgesetz heißt es zum Beispiel:

„§ 2 ThürSchulG – Gemeinsamer Auftrag für die Thüringer Schulen

(1) Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in Thüringen leitet sich ab von den grundlegenden Werten, wie sie im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in der Verfassung des Freistaats Thüringen niedergelegt sind. Die

Schule erzieht zur Achtung vor dem menschlichen Leben, zur Verantwortung für die Gemeinschaft und zu einem verantwortlichen Umgang mit der Umwelt und der Natur. Sie pflegt die Verbundenheit mit der Heimat in Thüringen und in Deutschland, fördert die Offenheit gegenüber Europa und weckt das Verantwortungsgefühl für alle Menschen in der Welt. Wesentliche Ziele der Schule sind die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Vorbereitung auf das Berufsleben, die Befähigung zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zur Mitgestaltung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung sowie zum bewussten, selbst bestimmten und kritischen Umgang mit Medien, die Erziehung zur Aufgeschlossenheit für Kultur und Wissenschaft sowie die Achtung vor den religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen anderer. Die Schüler lernen, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten. Dabei werden die Schüler darauf vorbereitet, Aufgaben in Familie, Gesellschaft

(2) und Staat zu übernehmen und dazu angehalten, sich im Geiste des Humanismus und der christlichen Nächstenliebe für die Mitmenschen einzusetzen. Die Schule fördert den Entwicklungsprozess der Schüler zur Ausbildung ihrer Individualität, zu Selbstvertrauen und eigenverantwortlichem Handeln. Sie bietet Raum zur Entfaltung von Begabungen sowie für den Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen. Die natürlichen Rechte der Eltern und die ihnen obliegenden Pflichten zur Erziehung ihrer Kinder bleiben davon unberührt.“

Vergleichbare Formulierungen zum Erziehungsauftrag finden sich in vielen Schulgesetzen.

„Um dem gerecht zu werden, müssen in der Schule pluralistische und menschenrechtsorientierte Haltungen und Werte vermittelt werden. Damit dies gelingen kann, braucht es Lehrerinnen und Lehrer, die für Schülerinnen und Schüler als [...] [demokratisches Vorbild; S. K.] fungieren“ (Breuer 2018).

Dazu gehört es, eine Haltung zu zeigen, insbesondere „wenn demokratische Werte in Frage gestellt werden“ (Breuer 2018), da bin ich mir mit Stefan Breuer einig.

Sensibilität ist angebracht – „Leitlinien dafür sind seit den 1970er Jahren im Beutelsbacher Konsens festgelegt. Dieser verbietet einerseits die ‚Überwältigung‘ von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich erwünschter Meinungen (Indoktrinationsverbot), andererseits sollen in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers diskutierte Sachverhalte kontrovers auch in der Schule und im Unterricht dargestellt werden“ (Breuer 2018, Herv. S. K.).

Der Beutelsbacher Konsens ist aber eben kein Neutralitätsgebot! „Im Sinne des Konsenses darf selbstverständlich keine nicht verbotene Partei in ihrer Gesamtheit vorverurteilt werden.“ (Breuer 2018) Hier würde sonst „tatsächlich die Gefahr [bestehen; S.K.], Schülerinnen und Schüler [...] [mit; S.K.] der eigenen Haltung zu ‚überwältigen‘“ (Breuer 2018, Herv. S.K.). Sehr wohl dürfen und müssen rassistische und undemokratische politische Forderungen aber thematisiert und analysiert werden (vgl. Breuer 2018). Gerade das ist meiner Ansicht nach klassische politische Bildung!

4. Warum sich Lehrer und Lehrerinnen genau jetzt für die Demokratie einsetzen müssen

Demokratiefeindlichkeit, Rechtspopulismus und Nationalismus erleben nicht nur in Deutschland eine Renaissance. Hass und Hetze machen „dabei vor dem Klassenzimmer nicht Halt“ (Milhajlovic 2018), wie viele Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Schülerinnen und Schüler zu berichten wissen. Demokratie spielt auch und gerade in den Schulen eine große Rolle. Anspruch und Wirklichkeit driften aber oftmals weit auseinander. „Alle fordern mündige, kritisch denkende Bürger“ (Milhajlovic 2018), aber was tun wir tatsächlich, um genau diese Bürgerinnen und Bürger zu haben? Der mündige Bürger ist auch aus der Perspektive mancher ein unbequemer Bürger, das wollen wir nicht vergessen. Als Verfassungsschützer sage ich aber ganz deutlich, der beste Verfassungsschutz sind mündige Bürgerinnen und Bürger. Was natürlich alleine noch nicht heißt, dass das Amt für Verfassungsschutz damit überflüssig wäre.

Der Begriff Demokratie wird dann aber allzu oft „in einer Doppelstunde im Politikunterricht“ (Milhajlovic 2018) abgehandelt. „Aber wie oft und an welchen Stellen werden Jugendliche ernsthaft nach ihrer Meinung gefragt, dürfen mitdiskutieren und sogar am Ende mitentscheiden? Diese Fragen muss man sich auch kritisch in der Lehrerbildung stellen“, meint Dejan Mihajlovic in einem Beitrag für das Magazin Change der Bertelsmann Stiftung (Mihajlovic 2018). „Wann werden Debatten mit konstruktiver Kritik tatsächlich gewünscht und geführt? Schüler brauchen keine Placebo-Beteiligung, in der sie über die Farbe an der Wand entscheiden dürfen, sondern echte Mitgestaltung“, so Mihajlovic weiter (Mihajlovic 2018). „Eine Studie der Bertelsmann Stiftung hat herausgefunden, dass 95 Prozent der Lehrer der Demokratiebildung nur eine mittlere Bedeutung zusprechen, dafür aber fast drei Viertel davon, ihre Unterrichtskultur als demokratiefördernd einschätzen“ (Mihajlovic 2018).

Wir brauchen auch kein neues Unterrichtsfach „Demokratie“, sondern die Stärkung und Wiederbelebung vorhandener demokratischer Strukturen – „Schülervertretung und Schülermitverantwortung“ (Mihajlovic 2018). Schülerinnen und Schüler müssen lernen, was Beteiligung bedeutet und dass ihre

Meinung zählt. Demokratiebildung ist „kein Selbstläufer. Ohne die notwendige Haltung, Unterstützung und [vor allem Experimentier- und; S.K.] Erfahrungsräume in der Schule bleibt jeder Ansatz ein [...] [untauglicher Versuch; S.K.]. Kinder und Jugendliche müssen erleben und verstehen, wie kompliziert es sein kann, Kompromisse zu finden. Es gibt keine einfachen Antworten für komplexe Probleme“, so Mihajlovic (Mihajlovic 2018).

„Weil Regeln und das Verständnis, wie wir miteinander leben, [...] [weitgehend; S.K.] in der Schule ausgehandelt werden, müssen Kinder und Jugendliche in ihrer Schulzeit möglichst viele Demokratieerfahrungen sammeln.“ (Mihajlovic 2018) Sie müssen erfahren, dass Demokratie zwar anstrengend sein kann, „dass Engagement sich aber lohnt. Wenn Kinder und Jugendliche nicht ernst genommen werden und sich nicht als Teil der Gesellschaft erleben, gibt es für sie auch später nichts, dass es zu verteidigen gilt“ (Mihajlovic 2018), da bin ich mir mit Mihajlovic sehr einig!

Zusammenfassend will ich folgendes sagen:

1. Politische Bildung erfordert ein Bekenntnis zu unseren Menschenrechten und unserer Demokratie.
2. Politische Bildung beinhaltet die Diskussion und Analyse von Politik.
3. Lehrerinnen und Lehrer sollen und dürfen meines Erachtens nicht unpolitisch oder neutral sein.
4. Wir alle müssen mehr Demokratie wagen, um mit den Worten von Bundeskanzler Willy Brandt zu sprechen, auch wenn es unzweifelhaft manchmal mühsam ist!

Niemand wird als jemand geboren, der andere Menschen wegen ihrer Hautfarbe, Religion, Kultur oder persönlichen Lebensplanung hasst. Menschen lernen zu hassen – und wenn sie Hass lernen können, dann kann man ihnen auch Nächstenliebe und Respekt für den oder die andere beibringen. Bildung und Erziehung, in der Familie, im sozialen Umfeld und im Beruf, aber auch im Kindergarten, der Schule und der Universität spielen dabei eine gewichtige Rolle. Im Judentum, dem Bildung traditionell besonders wichtig ist, gibt es den Satz: Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.

Die Weimarer Republik ist seinerzeit weder allein an den Nazis noch allein an Konstruktionsfehlern der Verfassung zu Grunde gegangen. Sie ging vor allem zu Grunde, weil zu wenige Demokraten sich für die Demokratie engagiert haben. Wir sollten den Fehler nicht wiederholen und dafür muss jeder von uns, an seinem oder ihrem Platz die nötige Verantwortung übernehmen und Haltung zeigen! Ich wünsche uns und Ihnen spannende Diskussionen.

Literatur

- Allmendinger, Jutta (2013): Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung (Abfrage: 16.05.2020).
- Breuer, Stefan (2018): Wie politisch dürfen Lehrerinnen und Lehrer sein. In: Das Deutsche Schulportal. www.deutsches-schulportal.de/stimmen/wie-politisch-duerfen-lehrerinnen-und-lehrer-sein/ (Abfrage: 15.05.2020).
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück.
- Mihajlovic, Dejan (2018): Warum sich Lehrer genau jetzt für Demokratie einsetzen müssen, in: change Magazin – Das Magazin der Bertelsmann Stiftung. www.change-magazin.de/de/demokratie-lehrer-schule/ (Abfrage: 16.05.2020).
- Steffen, Tilmann/Luig, Judith (2018): Verpetz deine Lehrer. In „Die Zeit“. www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-10/afd-lehrerpranger-url-afd-lehrerpranger-online-denunziation-eltern-schueler (Abfrage: 16.05.2020).
- Wrase, Michael (2013): Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen (mit-)gestaltet. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/174625/bildungsrecht-wie-die-verfassung-unser-schulwesen-mit-gestaltet (Abfrage: 15.05.2020).

Pathologien der Demokratiebildung in Schule

Anfragen aus Perspektiven deiner kritischen Schulsystementwicklungsforschung¹

Nils Berkemeyer

1. Einleitung

Die Schule ist verfassungsmäßig in besonderer Weise verankert, nämlich bereits unter den unveränderlichen Artikeln des Grundgesetzes. Der Staat hat die Aufsicht über das Schulsystem. Zugleich kann innerhalb dieses Staates nicht alles möglich werden, dazu ist eben jene Verfassung verabschiedet worden, die den Staat und seine Bürgerinnen und Bürger gewissermaßen auch vor sich selbst schützt. Die Urteile des Bundesverfassungsgerichtes sind hierfür sinnbildlich. Gleichwohl Schule also einen verfassungsmäßig hohen Rang einnimmt, spielt die Reflexion der Verfassung im schulpädagogischen Kontext kaum eine Rolle. Vielmehr galt das Recht und mit ihm die Bürokratisierung von Schule als Problem, ja als Instanz der Verunmöglichung von Pädagogik überhaupt (Vogel 1977; Berkemeyer 2010). Es gilt aber zu sehen, dass die Schule, wengleich in mancherlei Praxis noch den Traditionen ihrer Verfasstheit als besonderem Gewaltverhältnis verhaftet (Berkemeyer/Mende 2018), wie andere gesellschaftliche Teilsysteme auch, einer zunehmenden Verrechtlichung unterworfen, deren Konsequenzen, insbesondere auch in einem positiven Sinne, bislang noch nicht hinreichend reflektiert sind (Reh/Füssel 2014). Dies gilt in Bezug auf die Aufgaben der Institution, der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und Sorgeberechtigten. Während sich die Konzeptionen der Programme der Demokratiepädagogik womöglich vor allem gegen tradierte Praktiken in Schule wenden und sich somit als Reformprogramm der Schule verstehen, wird

1 Der folgende Beitrag ist eine gekürzte und deutlich überarbeitete Fassung des Beitrags mit dem Titel „Demokratisierung der Schule durch eine deliberative Profession? Konzeption und Forschungsperspektiven“, der zuerst in Burth, H.P & Reinhardt, V. (Hrsg.). Wirkungsanalysen von Demokratie-Lernen beim Barbara Budrich Verlag erschienen ist. Die erste Fassung des Beitrags legt den Schwerpunkt vor allem auf Möglichkeiten einer sprachpragmatischen Erforschung von Demokratieprozessen in Schule. Dieser Teil wurde für diese Version aus thematischen Gründen fortgelassen. Inhaltlich stimme ich mit den Ausführungen immer noch überein.

hierdurch der grundsätzliche Anspruch an eine demokratisch verfasste Institution Schule in Bezug auf Fragen der Gerechtigkeit, persönlichen Freiheiten und Anerkennungsverhältnisse nicht deutlich genug artikuliert und die Frage der Demokratie vor allem auf der Ebene der Interaktions- und Partizipationsebene beantwortet, weniger jedoch auf der Ebene des Systems und der Organisation insgesamt. Aus Sicht einer kritischen Schulsystementwicklungsforschung (Berkemeyer 2016; Berkemeyer/Hermstein 2018; Berkemeyer/Mende 2018; Berkemeyer et al. 2019) gilt es aber gerade die systemischen Bedingungen der Möglichkeit einer demokratischen Schule wie der Demokratieverziehung in Schule und die strukturellen Bedingungen im Blick zu behalten und danach zu fragen, in wie weit die gegebenen Rahmenbedingungen, hieraus erwachsenen Routinen und Praktiken sowie die im System etablierten Einstellungen und Haltungen geeignet sind, den verfassungsmäßigen und in den Schulgesetzen der Länder operationalisierten Auftrag von Schule nachzukommen. Dieser wurde jüngst auch noch einmal mit dem spezifischen Ziel der Demokratieverziehung im KMK-Papier zur „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018), konkretisiert. Bislang, so der Eindruck, wird das Thema nicht selten arbeitsteilig, vor allem durch die Politikdidaktik oder projektförmig durch die Demokratiepädagogik bearbeitet. Wenngleich alle Anstrengungen der Demokratieverziehung grundsätzlich begrüßenswert erscheinen, so scheint doch gerade in dieser Arbeitsteilung sowie der häufig vorfindbaren Projektförmigkeit ein strukturelles Problem zu liegen, welches durch den zunehmenden Einsatz von Sozialpädagogen verschärft wird, da gerade diese, so hat es zumindest den Anschein, den Lehrkräften gerne die Aufgaben der Demokratieverziehung abnehmen, beispielsweise wenn sie den Klassenrat moderieren oder ähnliches. Der Beitrag knüpft an die Vermutung struktureller Defizite, also von potenziellen Pathologien, an und geht davon aus, dass Demokratie nicht eine Option ist, zu der man in der Schulkonferenz mal ja und mal nein sagen kann, sondern zum innersten Kern des schulischen Aufgabennetzes gehört; dies ist die Prämisse der nachfolgenden Überlegungen. Nachfolgend wird entsprechend mit Füssel (2012) und gegen Benner (2012) für eine mutige und weitgehende Auslegung des verfassungsmäßigen Auftrags der Schule plädiert. Hierzu sollen zunächst Merkmale der Demokratie ausgearbeitet, begriffliche Präzisierungen vorgenommen und vor diesem Hintergrund erste Reflexionen zur Profession und Demokratieverziehung in Schule vorgenommen werden. Abschließend soll die Idee einer deliberativen Profession vorgestellt werden. Hierbei ist ein wesentlicher Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses die Demokratie selbst.

2. Merkmale der Demokratie und schulpädagogische Rezeption

Nachfolgend werden aus unterschiedlichen Disziplinen (Politik, Soziologie, Philosophie) und (wissenschafts-)theoretischen Positionen (z. B. Systemtheorie, Liberalismus) einige Vorschläge vorgestellt, die die bisher genannten Quellen unseres Demokratieverständnisses (Liberalismus, Kommunitarismus, Gerechtigkeit) um zentrale Merkmale, die mit diesen Quellen und Bezügen in Relation stehen, ergänzen. Die so gewonnenen Begriffsbündel werden genutzt, um Schule in Bezug auf Demokratie zu reflektieren und so wenigstens grob die Stoßrichtung von schulischer Demokratiearbeit bzw. demokratisch verfasster Schularbeit aufzuzeigen.

2.1 Demokratiethoretische Bestimmungsversuche

Vorländer (2009, S. 110f.) nennt sechs Merkmale der institutionellen Infrastruktur moderner Demokratien: Sie basieren (1) auf Wahlen, verschaffen (2) den elementaren Grund- und Freiheitsrechten Geltung, sodass (3) die freie Meinungsäußerung zu einer breiten Öffentlichkeit führt. Hiermit verbunden ist (4) eine transparente Kommunikation, eine differenzierte und diversifizierte Publizität, die ein Miteinander-Sprechen und Miteinander-Handeln ermöglicht und erfordert. Darum ist (5) die Partizipationsmöglichkeit der Bürgerinnen und Bürger auf allen institutionellen Ebenen eine Grundbedingung im demokratischen Zusammenleben, die durch (6) freie Mitgliedschaft und faire Zugangschancen ermöglicht wird. Mit diesen Merkmalen ist die allgemeine Verfasstheit moderner Demokratien und in besonderer Weise auch die Demokratie der Bundesrepublik beschrieben. Somit sollten die Merkmale auch für die Institution Schule Geltung beanspruchen dürfen, vor allem in ihrer rechtlichen Verfasstheit. Rückfragen an die Institution der Schule bestehen womöglich in Bezug auf faire Zugangschancen, Partizipationsmöglichkeiten und mitunter sicher auch die transparente Kommunikation.

Höffe (2015, S. 244ff.) unterscheidet sieben Merkmale, die er zudem in drei Dimensionen unterteilt. In der legitimatorischen Dimension geht es (1) darum, dass die Herrschaft von den Betroffenen ausgeht und dass sie sich (2) vor der Gesamtheit und vor jedem individuell rechtfertigen lässt. Die zweite Dimension ist die herrschaftsausübende Demokratie, die (3) vor Diskriminierung und Repressionen schützt und so jedem Wähler und jeder Wählerin genau eine Stimme gibt. Die demokratische Herrschaft wird konserviert, indem (4) die Freiheitsrechte zum positiven Recht avancieren und alle „öffentliche Gewalt binden“. Die Demokratie ist (5) ihrem existentiellen Begriff nach, eine gelebte Lebensform, die auf förderliche Institutionen und Mentalitäten angewiesen ist und die

Kultur der Demokratie bestimmen. Zur Realisierung der gelebten Demokratie ist (6) ein gebildeter Bürger und eine gebildete Bürgerin notwendige Voraussetzung. Sie zeichnen sich durch Kenntnisse, Kompetenzen und Urteilsfähigkeit aus, weshalb der Schule eine wichtige, vielleicht die zentrale Rolle zukommt. In der dritten Dimension geht es (7) um die Freiheit der Demokratie nach außen. Höffe nimmt bereits sehr dezidiert Bezug auf demokratiepädagogische Themen. Insbesondere die Bezugnahme auf die Demokratie als Lebensform und die Notwendigkeit gebildeter Bürgerinnen und Bürger hebt in Höffes Systematisierung die Institution der Schule in besonderer Weise hervor.

Dahrendorf (2003) formuliert drei Ziele der Demokratie: Regierungswechsel ohne Blutvergießen, beständige Kontrolle der Mächtigen (checks and balances) und Partizipation, verstanden als die Einbringung der je individuellen Interessen und Präferenzen in den politischen Prozess (ebd., S. 108). Diese Ziele können nur erreicht werden, wenn die Demokratie eine Lebensform hervorbringt (die liberale Ordnung), die auf zwei Säulen beruht: die Bürgergesellschaft und das Recht. Beide, Bürgergesellschaft und Recht, werden durch Institutionen und Tugenden gestützt und begründet (ebd., S. 110). Die Bürgergesellschaft wird als „Gesellschaft freier Assoziationen“ verstanden (ebd., S. 111). Mit dem Thema Bürgergesellschaft wird implizit das Thema der Öffnung der Schule zur Gesellschaft hin thematisiert. Zudem erscheint auch die Frage relevant, inwiefern das Thema checks and balances für die Institution Schule hinreichend ausgearbeitet ist.

Willke (2014) verweist in seiner zeitdiagnostischen Studie auf drei wesentliche Vorteile der Demokratie: Partizipation, Legitimation und Transparenz. Alle drei Dimensionen betonen die Bedeutung der Rechtfertigung für moderne Demokratien. Rechtfertigung kann durch Teilnahme (Inklusion), durch Befolgung kultureller Leitideen und Rechenschaftssysteme, die dieses aufgreifen sowie durch Offenheit, Klarheit und Lesbarkeit erzeugt werden (Brüsemeyer 2019). Wenngleich transparente Formen der Rechenschaftslegung in den letzten Jahren im Schulsystem deutlich zugenommen haben, beispielsweise in Form von Berichts- und Rückmeldesystemen in Programmen Neuer Steuerung, so ist doch zugleich festzustellen, dass solche evidenzorientierten Verfahren wenig Gespür für die „Anthropologie Neuer Steuerung“ (Berkemeyer 2017) haben und die fehlende kommunikative Bindung der Instrumente gerade das Gegenteil von Transparenz, Partizipation und Legitimation erzeugt.

In seinem Band über „Autorität“ bringt Sennett (2008) die Diskurse über eben Autorität und Demokratie zusammen. „Alle demokratischen Ideen, die aus dem 18. Jahrhundert auf uns gekommen sind, beruhen auf der Vorstellung von einer sichtbaren, lesbaren Autorität“ (ebd., S. 219). Damit wird in einer etwas anderen Konnotation die Analyse von Willke variiert: Transparenz, Legitimation und Rationalität. Lesbare Autoritätsverhältnisse, die eben auch Machtverhältnisse sind (aber eher in einem neutralen Sinne wie bei Giddens (1984),

müssen in demokratischen Verhältnissen sichergestellt werden. Dies ist die Aufgabe aller. Hierbei geht es zum Beispiel darum, Verantwortlichkeiten durch sprachlichen Gebrauch des Aktivs sichtbar zu machen, Diskurskategorien zu hinterfragen, Gehorsamkeitsroutinen zu überprüfen, Rollen zu tauschen und die Verhandlung von Obhutsverhältnissen, also Fragen der gerechten Bedürfnisbefriedigung zu verhandeln. Damit gibt Sennet Hinweise auf die Rechtfertigungsseite der Demokratie, die durch die Erzeugung von Öffentlichkeiten in Diskursen hergestellt wird und somit auch eng an deliberativen Ansätzen der Demokratie verortet werden kann. Zugleich scheinen seine Hinweise Methoden zu beschreiben, die dabei helfen können, die Demokratie als Lebensform erfahrbar zu machen und gerade für den schulischen Kontext von besonderer Bedeutung sein können (Berkemeyer 2019b, S. 200 ff.).

2.2 Profession und Demokratie

Die gängigen Professionstheorien für den Lehrberuf (zur Übersicht siehe Helsper 2016; Berkemeyer/Mende 2018) blenden den Zusammenhang von Profession und Demokratie weitgehend aus. So kann festgehalten werden, dass eine konsequente verfassungsmäßige wie demokratietheoretische Bestimmung des Auftrags der Profession, die das Verhältnis von Staat, Pädagogik, Verfassung und Schülerinnen und Schülern als Rechtspersonen (Berkemeyer 2019b) auszuleuchten versucht, fehlt (siehe aber durchaus instruktiv den Band von Brumlik 2018 und die, allerdings schultheoretisch, nicht professionstheoretisch angelegte Arbeit von Osterwalder 2011). Derzeit werden die Professionsanforderungen sowie die theoretische Reflexion dieser vor allem entlang der aktuellen gesellschaftlichen und systemischen Herausforderungen diskutiert. Hierzu gehören dann Fragen rund um die sich etablierenden multiprofessionellen Teams in Schule, Herausforderungen des Ganztags, der Inklusion und perspektivisch sicherlich auch der Digitalisierung. Die einen sehen den Kompetenzaufbau als zentrale Strategie und Kompetenzen ganz allgemein als Qualitätsmerkmal. Die anderen wiederum die Fähigkeit zur Reflexion der antinomischen Verhältnisse im Lehrberuf. All diese Ansätze bieten, ohne Frage, wichtige Einsichten in die Konstitution der Profession und in die Problemlagen, aber auch in die Möglichkeiten (Lankes 2008) erzieherischen Handelns. Selbst in Publikationen, die diese üblichen Lesarten der Profession überwinden (Schratz/Paseka/Schrittesser 2011) und einen Impuls für next practice im Lehrberuf setzen wollen, spielt das Thema Profession und Demokratie keine Rolle. Auch in der durchaus interessanten Publikation „Professionelle pädagogische Haltung“ (Schwer/Solzbacher 2014) finden sich kaum klare Bezüge zum Thema, obwohl mit dem Thema „Haltung“ dies durchaus hätte erwartet werden können. Profession wird hier jedoch vorwiegend unter Rückgriff auf persönlichkeitsstheoretische Konzepte und Modelle bearbeitet.

Auch die KMK-Standards für den Lehrberuf bieten hier kaum zusätzliche Orientierung. Lediglich im Kompetenzbereich Innovieren wird für Kompetenz 9 formuliert: „Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ (KMK 2004, S. 12). In der Operationalisierung dieser Kompetenz werden dann Bezüge zu den rechtlichen Rahmenbedingungen (auch das Grundgesetz) und zu den persönlichen Einstellungen und Haltungen hergestellt. Hier ließe sich also immerhin ein Ansatzpunkt für das folgende Vorhaben finden. Die etablierten praktischen Routinen im Schulsystem setzen allerdings vonseiten der Schuladministration wie von der der Lehrkräfte auf die die demokratischen Prozesse absichernde Hierarchie und weniger auf demokratische Haltungen einer kritischen Öffentlichkeit der Profession und auch weniger auf die konsequente Entwicklung von schulischen Räumen des sich Entfaltens (siehe hierzu Tugendhat, 2012 sowie weiter unten Kap. 4). Problematisch ist hier vor allem, dass die Befolungslogik von Erlassen aufgrund von Ängsten begünstigt werden, die aufgrund von Verantwortungserwartungen entstehen. Dies begünstigt organisierte Unverantwortlichkeit, die im Schulsystem immer wieder zum Risiko wird, da sie den pädagogischen Erfordernissen im Wege steht. Und dies gilt vermutlich trotz der zahlreichen engagierten Schulleitungen und Lehrkräften. Demokratie im Schulsystem ist somit zunächst eine spezifische Form der Verwaltungsdemokratie, die sich mit kritischen Öffentlichkeiten schwertut (Wissenschaft, Eltern, Verbände, Gewerkschaften). In dieser etablierten Struktur des Handelns, Entscheidens und Erwartens stecken Pathologierisiken der Demokratie. Insbesondere weil die eigenen professionellen Entscheidungen hinter vermeintlich notwendige Regelungen zurückgestellt werden. Es verwundert darum vielleicht nicht, dass die Demokratieerziehung nicht originärer Bestandteil des Systems insgesamt ist, sondern eher additiv und projektförmig angelegt ist.

2.3 Demokratiepädagogik und politische Bildung

Ein Ergebnis der Auseinandersetzungen zwischen Demokratiepädagogen und Politikdidaktikerinnen und -didaktikern, die eher mit dem Begriff der politischen Bildung assoziiert werden, haben sich spezifische Einsichten durchgesetzt, die immer wieder neu formuliert werden und als das Rückgrat oder Kernverständnis der Demokratiepädagogik angesehen werden können (der Begriff Demokratiepädagogik wird nachfolgend als Sammelbegriff verwendet und soll auch für die Ansätze der schulspezifischen politischen Bildung gelten). Hierzu zählt Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform zu begreifen (Himmelman 2017, S. 19 ff.; Beutel/Fausser/Rademacher 2012) sowie ein Kanon an demokratiepädagogischen Konzepten wie Klassenrat, Schüler-Feedback, Aushandlungsrunde, Partizipationssteigerungsprogramm,

Demokratie-Audit (Edler 2010, S. 96), die, wie andere Ansätze auch, auf die Erhöhung demokratischer Kompetenzen setzen (Schneider/Leggewie 2010). Neben diesen beiden Strängen in der Programmatik ist schließlich die Nähe zur Schulentwicklung, ja man könnte fast sagen die Inkorporation des Schulentwicklungsansatzes, wie er beispielsweise von Rolff (2019) vertreten wird, augenfällig, wie der Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik deutlich belegt (de Haan/Edelstein/Eikel 2007). Diese Ausformungen im schulischen Feld sind nicht unerwartet und durchaus auch nachvollziehbar, stehen doch demokratiepädagogische Maßnahmen genau wie andere pädagogische Maßnahmen auch unter Erfolgsdruck. So ist die Idee einer Demokratisierung der Schulentwicklung und einer damit einhergehenden Hoffnung auf Demokratisierung der Schule verständlich. Doch entstehen hier Fragen, die an die bisherigen Bemühungen zu richten sind:

- Geht es bei der Idee der Demokratiepädagogik um eine Demokratisierung der Schule oder um demokratische Erziehung in der Schule?
- Wird Schule als demokratische oder als zu demokratisierende Einrichtung wahrgenommen?
- Sieht man den Auftrag der Demokratieerziehung bereits als angelegt oder wähnt man ihn noch als in Schule zu implementierend?
- Was meint die Demokratiepädagogik mit Demokratie jenseits der benannten formalen Dreiteilung?
- Führt die Hinwendung zu Kompetenzen zu einer Rangreihung angehender Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie?

Dass hier aufscheinende Pathologierisiko ist in der Projektförmigkeit der demokratiepädagogischen Ansätze zu sehen, aus der heraus konstitutiv die nicht obligatorische Verankerung in der Schule symbolisiert wird. Diese Form der Arbeitsteilung, die durch das Abschieben von Demokratieerziehung durch Lehrkräfte auf Sozialpädagoginnen und -pädagogen noch verschärft wird, droht die Demokratie aus den alltäglichen Prozessen in Schule und Unterricht zu suspendieren.

2.4 Analytische Differenzierungen in Bezug auf die Schule-Demokratie-Relation

Diese kursorischen Annäherungen an den Demokratiebegriff und seine Rezeption in schulpädagogischen und politikdidaktischen Diskursen zeigen zunächst ein erwartungskonformes Bild, lassen in Bezug auf unsere Erkenntnisinteressen wichtige Fragen (notwendig) offen, weisen aber auf einige zum Teil vernachlässigte Merkmale der Demokratiedebatte in der schultheoretischen und demo-

kratiepädagogischen Rezeption hin. Dies scheint vor allem für Fragen der Legitimation, der Rechtfertigung, Transparenz und der damit einhergehenden Bedeutung von Öffentlichkeit der Fall zu sein. Zwar wird die Schule in Bezug auf die Notwendigkeit gebildeter Bürgerinnen und Bürger als wesentlich erachtet, als eine notwendige Institution der Gesellschaft, aber es bleibt letztlich unklar, welchen Regeln diese Institution folgen soll und in welchem Verhältnis sie zu den Bürgerinnen und Bürgern, den Kindern und dem Staat zu stehen hat und wie dieses Verhältnis gelebt werden kann. Um hierüber klarer Auskunft geben zu können, soll nachfolgend noch auf die oben angekündigte begriffliche Differenzierung hingewiesen werden. Es scheint nicht selten der Fall, dass in doch sehr allgemeinen Begriffen über Schule und Demokratie gesprochen wird und dabei wichtige Unterscheidungen verloren gehen. Darum sollten zumindest je drei Begriffsdimensionen in Bezug auf die Begriffe unterschieden werden, die nachfolgend tabellarisch mit Beispielen versehen vorgestellt werden.

Tab. 1: Analytische Dimensionen der Verwendung des Demokratiebegriffs

	normativ	deskriptiv	empirisch, analytisch
Demokratie	Selbstregierung des Volkes	z. B. Wahlbeteiligung und Verlauf von Entscheidungsprozessen	z. B. Abstimmungsverhalten und -beteiligung von sozialen Milieus
Schule	Ort der Demokratiebildung	Schule als Institution und Organisation z. B. Beteiligung an Programmen der Demokratieerziehung Organisatorische Realisierung eines Programms	z. B. Institutionelle Diskriminierung, soziale Reproduktion sowie differentielle Lernmilieus Effekte des Schulleitungshandelns und der Organisationskultur in Bezug auf demokratisches Lernen

3. Wie weit sollte der Staat im Kontext einer demokratischen Erziehung gehen?

Die Frage wirft ein sehr bekanntes moralisches Problem auf, welches vielleicht am prominentesten von Kant formuliert wurde: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. Zwang, dies stand für Kant fest, ist notwendig für die Erziehung zur Freiheit und so bleibt eine Spannung zwischen dem Ziel der Erziehung und den Mitteln der Erziehung. Die Zielbestimmung im kantischen Kontext ist die moralische Freiheit des Subjekts und die Vervollkommnung des Menschengeschlechts. Heute sind sich viele Akteure einig (so sie denn den kantischen realistischen Grundoptimismus teilen), dass diese Zielstellung, in welchen Begriffen auch immer sie gefasst ist, am besten unter Bedingungen der Demokratie zu erreichen ist, weil Demokratie und die ihr zugrundeliegende

Verfassung in Deutschland die negativen wie positiven Freiheitsrechte der Menschen absichert und sich dabei unter eine strenge legitimatorische Selbstbeobachtung stellt, aus der spezifische Aufträge zur Pflege und Aufrechterhaltung der Demokratie abgeleitet werden können. Darum ist es zumindest missverständlich, wenn Benner in Bezug auf die Erziehung der Bürger durch den Staat formuliert:

„Die Demokratie ist die einzige, die sich selbst ein Verbot auferlegt und dieses in ihren besseren Zeiten auch beachtet, das Verbot nämlich, den Charakter und die Lebensform der Menschen positiv zu normieren. Dieses aber ist ein wesentlicher Grund dafür, warum die Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann.“ (Benner 2012, S. 29).

Diese selbst auferlegte Zurückhaltung fand ihren gefeierten Höhepunkt im Beutelsbacher Konsens (Widmaier/Zorn 2016), der aber mit dem Diktum des Neutralitätsgebotes – womöglich ungewollt – einer Haltung Vorschub leistet, die für die Pädagogik problematisch ist und für die Demokratie untauglich (so auch der Rechtswissenschaftler Wieland (2019)). Pädagogik im eigentlichen Sinne kann nicht neutral sein. Sie ist – und muss dies auch sein – immer schon voreingenommen für die zu Erziehenden (Brumlik 2017). Darum liegt sie auch nicht selten im Widerstreit mit den staatlichen Vorgaben, insbesondere, wenn es um die Beurteilung von Leistungen und deren Konsequenzen geht. Die Haltung der Neutralität des sich in Erziehungsfragen und Haltungsfragen Nicht-Einmischen-Wollens ist aber nicht nur pädagogisch problematisch, sondern es schadet auch einer demokratischen Lebendigkeit in den Schulen, denn die pädagogische Profession soll keineswegs neutral sein in Bezug auf unsere Verfassung und unser Staatsziel. Hans Peter Füssel, einer der wichtigsten Juristen in Bezug auf Schulrechtsfragen, meint diesbezüglich:

„Die ‚Wertordnung des Grundgesetzes‘ bedeutet mithin, dass der Staat nicht nur – wie anerkannt – ein Recht hat Bildungs- und Erziehungsziele zu bestimmen, sondern dass sich aus der Verfassung selbst auch unmittelbare Verpflichtungen ergeben (Avenarius, 2010, 110ff.), durch ‚Aufklärung und Erziehung‘ bestimmte Verfassungsziele in und mit Hilfe der Schule zu erreichen“ (Füssel, 2012, S. 104).

Diese hier juristisch dargebotene Einsicht ist keineswegs neu, vielmehr zieht sie sich als grundlegende Idee durch zahlreiche Schriften der politischen Philosophie (siehe hierzu exemplarisch Benner 2012, S. 13). Man könnte demnach sagen, dass es nicht die Politik in Gestalt der Parteien sein darf, die die inhaltlichen Vorgaben macht, aber die Politik der Menschen, die der Verfassung der BRD ihre lebendige Gestalt und ihren vielfältigsten Ausdruck geben. Vielleicht steht dies nicht im Widerstreit zum Beutelsbacher Konsens oder zur Auffas-

sung Benners. Sie formuliert nur deutlich aktiver die Notwendigkeiten des Engagements in Bezug auf unsere Verfassung. Dieses Engagement (so auch die Auffassung bei Dahrendorf 2003) ist nicht ein zusätzliches, optionales oder maximal fachgebundenes Engagement für die Profession der Lehrkräfte, diesen Eindruck hinterlässt mitunter die Demokratiepädagogik, womit ein deutliches Defizit benannt ist; sondern muss ein ganz grundsätzliches Bestreben sein. Gerade für die verbeamteten Lehrkräfte sollte die Erreichung der Verfassungsziele, im Sinne eines gelebten Verfassungspatriotismus, zumindest gleichberechtigt neben der Erreichung der fachlich-curricularen Ziele stehen. Die Erziehung der nachwachsenden Generation im Geiste der Verfassung und mit Blick auf die ethischen Dimensionen, die ein demokratisches Leben auszeichnen, muss also als Kern der Profession angesehen werden. Soweit muss Erziehung in Schule gehen! Dass dies kein Gemeinplatz ist, und wer wollte soweit gehen dies zu behaupten, ist ein großes Versäumnis aller an Lehrkräftebildung beteiligten Akteurinnen und Akteure. Würde dieser zentrale Bestandteil der Profession aufgegeben, wäre staatliche Erziehung kaum noch zu legitimieren; auch weil die bloße Wissensvermittlung sicherlich kein Monopol der Schule mehr ist.

4. Demokratie, Schule und Profession – Orientierungsversuche

Der Bezug zur Demokratie in Schule und von Schule als Teil einer demokratischen Grundordnung scheint somit weiterhin bestimmungsbedürftig. Dies ist weiter oben als schultheoretisches Defizit bezeichnet worden. Es ist aber notwendig einige mögliche Bezugspunkte zu nennen und die Konsequenzen, die sich für die Gestaltung von Schule hieraus ergeben, zu bedenken. Im Konzept der Demokratiepädagogik werden immer wieder zwei zentrale Quellen demokratischen Denkens und Handelns benannt. Zum einen die Arbeiten Deweys, vor allem jene Gedanken aus „Demokratie und Erziehung“ und zum anderen die Menschenrechte, die beispielsweise auch als Fundament für die von Prengel entwickelte Pädagogik der Vielfalt (Prengel 2015, 2019) dienen. Mit Bezug auf die Menschenrechte wird auf ein Konzept negativer Freiheit, also eine liberale Position verwiesen und mit Dewey auf eine überaus pragmatische Vorstellung von Demokratie, die weitgehend ohne Begriffe wie Gleichheit, Freiheit, Gerechtigkeit oder Rechte auszukommen versucht und eine eher kommunitaristische Position beschreibt, die Teilhabe in und an einer Wertegemeinschaft fokussiert (Honneth 2000; Berkemeyer 2015). Es scheint mir nicht der Fall, dass mögliche Widersprüche, die sich aus der Nutzung dieser unterschiedlichen Quellen ergeben, weiter diskutiert werden. Dies wäre aber durchaus wünschenswert. Ebenso die Prüfung, ob nicht weitere Quellen zur Begründung und Diskussion hinzugezogen werden sollten. Insbesondere der Frage der Freiheit wird in der Demo-

kratiepädagogik womöglich zu wenig Raum geschenkt, vermutlich, weil mit Dewey die Gemeinschaft beim Erlernen der Demokratie, aber auch der moralischen Orientierungen eine überaus große Bedeutung zukommt. Ohne die Gemeinschaft hier als Theoriebegriff (Gertenbach et al. 2010) grundsätzlich abzuwerten, so sollte doch auch eine gewisse Sorgfalt in Bezug auf den Begriff geübt werden (Plessner 2002). Insbesondere in einem Verständnis positiver Freiheiten wie bei Sen (2010) wird deutlich, dass individuelle Freiheiten nicht nur „Schutzfreiheiten“ sind, sondern auch Freiheiten, die ermöglichen können müssen, also Fähigkeiten und Einstellungen oder allgemeine Kompetenzen wie sie Negt schon lang vor der erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdebatte nach PISA formuliert hat: Identitätskompetenz, Technologiekompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, historische Kompetenz (Negt 1997, S. 227 ff.) sowie als Grundlagenkompetenz „Zusammenhänge herstellen“ (ebd., S. 210). Diese Liste wird von Negt (2010) um die ökonomische Kompetenz erweitert. Neben negativen und positiven Freiheiten, also den liberalen sowie den kommunitaristischen Quellen und Begründungslinien der Demokratie soll abschließend noch auf einen dritten Strang hingewiesen werden.

Tugendhat (2012, S. 364) beispielsweise bemerkt die merkwürdige Trennung des Diskurses von Menschenrechten einerseits und Gerechtigkeit andererseits, was eben auch für den demokratiepädagogischen Diskurs gilt, der sich zwar auf die Menschenrechte bezieht, nicht aber auf Fragen der Gerechtigkeit, die womöglich viel zentraler für die Begründung wie auch die Ausgestaltung des demokratischen Zusammenlebens sind (so beispielsweise auch Forst 2015). Dies gilt auch deshalb, weil mit den Menschenrechten in gewisser Weise „nur“ ein Mindeststandard definiert worden ist, der unser Zusammenleben sichern soll. Unter Bezug auf Gerechtigkeit kann dieses Zusammenleben darüber hinaus aber auch immer wieder kritisch befragt werden, um die Qualität des gemeinsamen Lebens zu verbessern. Dieses progressive Potenzial fehlt den Menschenrechten. Einmal erreicht, können sie nur noch gesichert werden, aber sie können nicht über sich hinausweisen, das Konzept der Menschenrechte ist statisch (ebd., S. 383). Dies hat auch mit dem Freiheitsbegriff der Menschenrechte zu tun, wie Tugendhat (2001) zeigt. Er formuliert dann einen Gedanken, der insbesondere auch für die Schule als wegweisende Idee angesehen werden kann:

„Die Rechtsräume, die eine legitime Staatsordnung jedem Individuum einräumen muss, sind nicht einfach Freiräume, sondern – wie ich es etwas unbeholfen ausdrücke – Eigenräume des Sichertaltens und Gedeihens“ (Tugendhat 2001, S. 36).

In diesem Sinne kann vorläufig festgehalten werden, dass Schulen negative Freiheiten garantieren können und zur Nutzung positiver Freiheiten befähigen sollen und hierfür mitunter auch gemeinschaftliche Settings eine wichtige Funktion haben können. Zu allererst aber muss die Schule als Rechtsraum be-

griffen werden, der „Eigenräume des Sichentfaltens und Gedeihens“ bereitstellt. Demokratische Schulen sind Rechtsräume, die den individuellen Bedürfnissen einen Raum geben. Dies ist womöglich wichtiger, als ein Parlament oder sonstige Simulationen des Politischen spielerisch zu erkunden. Mit Forst (2015) lässt sich vielmehr sagen, dass durch die Rechtfertigungsordnung der Institution Schule ihre demokratischen Qualitäten (positiv wie negativ) sichtbar werden und durch das Erleben dieser Rechtfertigungsordnung (z.B. in einem Sinne wie Sennet dies meint, s. u.) demokratische Bildung möglich wird, die in aller erster Linie Bildung des moralischen Subjekts in Relation zu den rechtlichen Räumen der Gesellschaft ist (ähnlich Brumlik 2018). Erst im Zuge dieser Bildung wird die Einbringung persönlicher Interessen und solidarischer Überzeugungen argumentativ glaubhaft. Unter Hinzunahme von Kategorien der Gerechtigkeit kann das persönliche Engagement dann zu einem Anliegen der Demokratisierung der Demokratie werden (vgl. hierzu nochmals Tugendhat 2001; Offe 2003).

Mit den bisherigen Ausführungen konnte zunächst gezeigt werden, dass der demokratiepädagogische Diskurs keinesfalls hinreichend demokratietheoretisch reflektiert ist. Derzeit dominieren republikanische Ansätze (Honneth 2000). Es wurde darauf hingewiesen, dass es lohnend erscheint, Schule und Profession von ihrem verfassungsgemäßen Auftrag her zu denken und so die Erziehung zur Demokratie, wie immer sie dann moralisch und pädagogisch zu bestimmen ist, in den Fokus zu rücken. Dabei wurde besonderer Nachdruck auf die Bedeutung der Profession der Lehrkräfte gelegt, was sicherlich auch auf die anderen in Schule tätigen Professionen erweitert werden könnte. Demokratieerziehung wurde normativ als Querschnittsaufgabe aller definiert und somit arbeitsteilige Ansätze der Demokratieerziehung zurückgewiesen (als kritischer Überblick insgesamt vgl. Hafener 2018; Reichenbach/Pongratz 2009; Schmid/Watermann, 2018). Der Durchgang durch einige Bestimmungsversuche von Demokratie hat für den demokratiepädagogischen Diskurs bekannte Aspekte hervorgebracht, zugleich aber vor allem mit den Aspekten Legitimation, Transparenz und diskursive Rechtfertigung auch blinde Flecken hervorgebracht, die insbesondere bei Sennet in einer Weise methodisch bearbeitet worden sind, dass sie im Sinne deliberativer Demokratie konkrete Anwendungsbezüge für die Schule bereitstellen.

5. Deliberation als Ausgangspunkt für die Profession der Lehrkräfte?

Wenngleich beispielsweise in Konzepten des „professionellen Selbst“ (Bauer/Kopka/Brindt 1996) und der „lernenden Profession“ (Berkemeyer/Mende 2018) wichtige Aspekte für den Lehrberuf konzeptionell grundgelegt sind, so fehlen doch wesentliche Momente der Bestimmung des Berufs und vor allem notwendige theoretische Bezüge für solch eine Bestimmung. Eine Professions-

theorie für Lehrkräfte sollte insbesondere der Tatsache Rechnung tragen, dass die Profession eine zweifache konstitutive Bindung hat. Zum einen ist sie eine Profession des Staates, dieser bildet sie aus und stellt sie zu überwiegenden Anteilen ein. Der Staat unterhält diese Profession keineswegs nur zum Zwecke der Ausbildung von potenziellen Arbeitskräften. Solch eine Behauptung wäre absurd. Vielmehr steht die Profession in einem unmittelbaren Ableitungsverhältnis zum verfassungsmäßigen Staatsziel, welches Richter (1995) folgend in Artikel 20, Absatz 1 formuliert:

„Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.“

Und in Absatz 2 heißt es weiter:

„Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt“ (GG, Art. 20, Abs. 1 u. 2).

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich zu einem demokratischen und sozialen Bundesstaat verpflichtet. Um dies zu gewährleisten, ist die Erziehung der nachwachsenden Generation über die Erziehungstätigkeit der Eltern hinausgehend erforderlich. Diesbezüglich kann die von Fischer bereits 1921 formulierte Beobachtung geteilt werden, dass durch die „Verengung des Erzieherberufs in den Lehrberuf das Bewusstsein der Gesamtaufgabe verloren ging, dafür diene als Beweis, dass ganze Schichten des Lehrstandes nachdrücklich ablehnen, irgendetwas mit Erziehung zu tun zu haben“ (Fischer, zitiert nach Schultheis 2011, S. 373). Demokratische Erziehung und Erziehung zur Demokratie sind unter Beachtung der Verpflichtung auf das Staatsziel also oberstes Gebot.

Diese normativ verbindliche Orientierung der Profession wird durch eine zweite zentrale Orientierung ergänzt: den pädagogischen Bezug zu Schülerinnen und Schüler und damit zugleich zu den Eltern, weil sie rechtlich und moralisch für ihre Kinder verantwortlich sind. Auch aus dieser pädagogisch begründeten Bindung heraus ergibt sich eine Notwendigkeit demokratischer Erziehung, die jüngst durch die Überlegungen, die Kinderrechte im Sinne der Kinderrechtskonvention in das Grundgesetz aufzunehmen, gestärkt worden ist. Kinder und Jugendliche als Rechtsträger zu begreifen, bedeutet unter Maßgabe demokratischer Verfahren mit ihnen gemeinsam zu handeln. Schule hat deutlich zu machen, dass sie unmittelbar das Ziel des Erhalts des demokratischen und sozialen Bundesstaates verfolgt und dabei zugleich, quasi als sine qua non, die Einzelrechte und die Individualität der Kinder und Jugendlichen zu schützen und zu bewahren versucht, weil eben Demokratien den Einzelnen weitgehende Rechte einräumen (siehe Kap. 5.2). Die Bindung an den Staat und seine Verfassung sowie an die Kinder und Jugendlichen wie ihre Eltern erfordert also eine

Grundlegung der Profession aus einem demokratischen Erziehungsverständnis heraus. Es ist allen anderen Aufgaben der Profession vorangestellt. Dies gilt umso mehr, als die „freigesetzten Subjekte, die nicht länger durch traditionale Rollen gebunden und dirigiert werden, kraft eigener kommunikativer Anstrengungen Verbindlichkeiten schaffen [müssen]“ (Habermas 2003, S. 203).

Durch Kommunikation Verbindlichkeit zu erzeugen ist auch eine mögliche Definition von Demokratie und sie deutet zugleich an, dass wir hierfür Kompetenzen benötigen, da der Akt der Kommunikation kein einfacher ist, weder kognitiv noch emotional oder motivational. Habermas formuliert hier im Grunde in einer bildungstheoretischen Perspektive die Notwendigkeit zur Selbstpositionierung in der Welt durch den Austausch von Argumenten und Gründen. Diese demokratische, deliberative Praxis ist voraussetzungsvoll. Die Idee einer deliberativen Profession soll helfen, diese Praxis weiter aufzuklären und Wirkungen zu erkunden.

5.1 Was meint eigentlich demokratisch? Deliberation als demokratietheoretische Bestimmung

Im Anschluss an Habermas (1996, 1998), Nida-Rümelin (2006) und Gutmann (1999) sowie Gutmann und Thompson (2004) wird hier ein Demokratieverständnis geteilt, welches als deliberativ bezeichnet wird.

„Die Kernaussage deliberativer Demokratietheorien klingt vielversprechend: Unter den Bedingungen tiefgreifender gesellschaftlicher Konflikte und großer Unsicherheit soll durch den Austausch von Argumenten in einem machtfreien Diskurs Verständigung oder sogar Konsens erzielt werden, wobei zugleich erwartet wird, dass eine solche Lösung unter sachlichen und moralischen Gesichtspunkten rational ist“ (Landwehr 2012, S. 355).

Habermas (1998) sieht in seiner Konzeption „deliberativer Politik“ beispielsweise die Stärken republikanischer (Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger am politischen Geschehen ist konstitutiv für die Willensbildung) wie liberaler Demokratietheorien (Betonung der subjektiven Rechte gegenüber dem Staat) vereinigt. Hier kann nicht en Detail seine Argumentation widergegeben werden, es muss vorerst genügen, die wesentliche Grundidee zu formulieren, die darin besteht, dass deliberative Politik Verfahren institutionalisiert, die in den gesellschaftlichen Teilsystemen wirksam werden und so die Beteiligung und die Entstehung autonomer Öffentlichkeiten begünstigen,

„in denen sich ein gemeinsamer Wille nicht nur auf dem Wege der *ethischen Selbstverständigung* bildet, sondern auch durch *Interessenausgleich* und *Kompromiß*,

durch zweckrationale Mittelwahl, *moralische Begründung* und *rechtliche Kohärenzprüfung*. Dabei können sich jene beiden Politiktypen, die Michaelman idealtypisch gegenüberstellt, auf vernünftige Weise durchdringen und ergänzen. Dialogische und instrumentelle Politik können sich, wenn die entsprechenden Kommunikationsformen hinreichend institutionalisiert sind, im Medium von Deliberation *verschränken*“ [alle Hervorh. i. Orig.; d. Aut.] (Habermas 1998, S. 284 f.).

Was uns hier wesentlich erscheint, ist die Zusammenführung von Interessenpolitik, der politischen Frage nach der moralisch richtigen Gestaltung der Gesellschaft sowie der Rückversicherung der Politiken in Bezug auf die rechtlichen Rahmungen. Der gemeinsame, keineswegs zwingend harmonische Austausch kann dies möglich machen und zu einer Selbstaufklärung der Gesellschaft in Bezug auf die gewählten Mittel, ihre moralische Richtigkeit sowie ihre rechtliche Passung führen.

Gutmann und Thompson (2004) nennen vier Charakteristika ihres deliberativen Demokratieverständnisses:

- Deliberative Demokratien basieren auf der Anforderung, Gründe zu nennen. Sie ist in diesem Sinne eine Suche nach den besten Argumenten in einer bestimmten Situation. Eine unbegründete Wahl ist in diesem Sinne zumindest eine moralisch schlechte, vielleicht sogar undemokratische Wahl.
- Ein zweites Merkmal besteht darin, dass die angeführten Gründe auch zumindest für alle betroffenen Bürgerinnen und Bürger verfügbar gemacht werden. Dies ist vor allem dann schwierig, wenn Aspekte der sogenannten „nationalen Sicherheit“ betroffen sind oder aber Gründe in bestimmten, wenig öffentlichen sozialen Netzwerken kursieren, etwa, wenn jemand „Beziehungen“ hat und so über „Insider-Wissen“ verfügt. Hiermit wird also darauf verwiesen, dass Herrschaftswissen im Sinne von „Gründe kennen“, die andere im Prozess der Deliberation nicht kennen, zu vermeiden ist.
- Beschlüsse, die deliberativ zu Stande kommen, sind, so ein drittes Charakteristikum, für längere Zeit verbindlich. Dies ist darum notwendig, weil die Herbeiführung deliberativer Entscheidungen nicht selten sehr aufwendig und zeitlich langwierig ist. Deliberative Entscheidungen wirken demnach wie Weggabelungen, auf einem gemeinsam zu wählenden Pfad; einmal gegangen, ist es aufwendig, mitunter unmöglich, den Pfad schnell zu verlassen.
- Deliberative Demokratien und die deliberativen Prozesse sind dynamisch, sodass Dialoge nicht abbrechen müssen. Hiermit verbunden ist auch das Prinzip des „economic disagreement“, was so viel umfasst wie die Idee, dass durch vielseitigen Respekt vor den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Deliberation Konflikt und Uneinigkeit zwar erwartbar sind, zugleich die Teilnehmenden aber immer auch nach möglichen gemeinsamen Überzeu-

gungen suchen, um Anschlussmöglichkeiten in der Deliberation zu erhalten. Man könnte auch von einem Diplomatieprinzip sprechen.

Die Ziele und die Zwecke, die durch eine solche Vorstellung von Demokratie erreicht werden sollen, sind Gutman und Thompson (2004, S. 10 ff.) folgend die Legitimation von kollektiven Entscheidungen, eine Ermutigung öffentlicher Mitwirkung in Bezug auf öffentliche Angelegenheiten, die Unterstützung wechselseitigen Respekts und die Verbesserung des wechselseitigen Verstehens, der Perspektivübernahme oder, wie wir mit Werlen (2015) auch sagen können, des „global understanding“ – eines Konzepts des Verstehens, welches hochgradig kultursensibel ist.

Wenn wir nun davon ausgehen, dass wir die BRD in einem solchen Sinne als Demokratie verstehen können und wollen, dann konkretisiert sich auch die Anforderung an die Institutionen und an die Bürgerinnen und Bürger und es wird einmal mehr ersichtlich, warum der Staat zur Bereithaltung einer Profession aufgefordert ist. Wenn Erziehung zur Demokratie nun für die Schule als wesentlicher Zweck anzuerkennen ist, dann genügt nicht nur ein Verständnis von Demokratie, sondern dieses muss auch in eine Relation zur Profession gebracht werden. Die Idee ist nun, dass dies durch eine transformatorische Übertragung des Konzepts der Deliberation auf die Profession möglich wird. Das zentrale Argument ist, dass, wenn Demokratie auf Verfahren einerseits und gut begründeten Argumenten andererseits basiert, beides in der Schule trainiert werden kann. Kommunikationstheoretisch geht es um Sprachspiele der Demokratie, die sich durch eine bestimmte Grammatik (Verfahren) sowie durch ein bestimmtes Geben und Nehmen von Gründen auszeichnet. Es soll darum die Meinung vertreten werden, dass dies durchaus als Grundfigur erzieherischen Handelns verstanden werden kann und insofern die Analyse von Lüders (2003, 2011) geteilt.

5.2 Deliberative Profession

Wenn Deliberation hier zu einem wesentlichen Bestimmungsmerkmal der Profession gemacht wird, kann dies einerseits durch die Beobachtung und Analyse sowie die normative Bestimmung der Institutionalisierung von Verfahren im Mehrebenensystem der Schule sowie andererseits durch das die konkrete Analyse kommunikativen Handelns von Lehrkräften in Schule erfolgen. Dies ist nicht grundsätzlich neu, vielmehr gilt es bestehende Ansätze und Konzepte aus einem spezifischeren Blickwinkel der Deliberation heraus zu betrachten.

In Bezug auf das kommunikative Verhältnis in Schule bedeutet Deliberation, sich der Hierarchie in unterschiedlichen Dimensionen, wie Wissen über das Fach, Wissen über Verfahren des sich Verständigens, aber auch der Stellung

im Schulsystem selbst gewahr zu sein und diese in die Kommunikation transparent einfließen zu lassen. Doch je nachdem, wie man diese Hierarchie deutet, erfolgt aus ihr kein bloßes Anordnungsverhältnis, sondern eine moralische Verpflichtung für die Kinder und Jugendlichen. Die Anforderungen, die aus dieser abstrakten Verpflichtung entstehen, müssen nun in Prozessen der Deliberation konkretisiert werden. Denn für die eigenen und vor allem aktuellen Bedürfnisse sind die Kinder und Jugendlichen Experten. Für die künftigen Bedürfnisse und diejenigen der Gesellschaft übernimmt die Lehrkraft die Stellvertretung, sodass wir eine klassische Situation für eine Deliberation vorfinden. In Schule ist es pädagogisch-didaktisch unmöglich, lediglich auf einen Interessenausgleich zu setzen, wie dies im liberalistischen Modell der Demokratie vorgeschlagen wird. Die Historie der Entwicklung eigener Interessen ist viel zu ungewiss, als dass hierauf basierend Verhandlungen stattfinden könnten. Es ist die Aufgabe von Lehrkräften, eine Dynamik in Bezug auf mögliche Interessen zu erhalten oder anzuregen und auf die Bedeutung der Anerkennung unterschiedlicher Interessen hinzuweisen. Im Unterricht und Schulleben müssen dann gemeinsam Argumente gefunden werden, warum welche Interessen zu welchem Zweck und zu wessen Wohl verfolgt werden. Diese Begründungspflicht lässt sich auch als Prinzip einer deliberativen Didaktik begreifen, die nicht nach einem Bildungsgehalt fragt, sondern danach, ob Inhalte zweckrational sind, ethisch angemessen und rechtlich passungsfähig sind und ob es Verfahren gibt, die dies gewährleisten können. Insofern setzt eine deliberative Didaktik eine Gemeinschaft voraus, die wechselseitig im Austausch hierüber steht. Damit bekommt Sprache eine herausragende Bedeutung.

5.3 Deliberation und Unterricht

Zunächst lässt sich ganz allgemein sagen, dass der Modus des Gründe-Gebens und Gründe-Nehmens ein zentraler Kommunikationsmodus zwischen Menschen ist. In der Schule gilt dies in besonderer Weise, weil gerade Schülerinnen und Schüler in diese (demokratische) Sprachpraxis eingeführt werden müssen und diese, einmal verstanden, immer wieder trainiert werden muss. Dies bedeutet, dass die normale Kommunikation im Schulalltag diese Erfordernisse aufgreifen soll (von der Kant schon wusste, wenn er forderte, dass Handlungen der Lehrkraft transparent und aus Gründen zu erfolgen haben), aber auch die spezifischen Planungen des Unterrichts darauf achten sollten, dass es Möglichkeiten gibt, Deliberation einzuüben. Man denke nur daran, dass beispielsweise „Argumentieren“ im Mathematikunterricht bereits ausdrücklich als Kompetenz erworben werden soll und auch im Deutschunterricht neben der „Argumentation“ als Textsorte der gesamte Bereich „Sprache untersuchen“ darauf abzielt, durch sprachliches Ausprobieren gute Argumente für eine Regel zu finden. Es

lassen sich sicherlich noch weitere Beispiele finden. Es ist also keineswegs so, dass wir Deliberation als „neues“ Element in den Unterricht aufnehmen müssen, es geht wohl eher darum, sich der Bedeutung dieser Unterrichtssequenzen bewusst zu werden. Ein deliberativer Unterricht kann als moralische Unterrichtskommunikation rekonstruiert werden (Habermas, 1996). Darum ist ein deliberativer Unterricht, gleich in welchem Fach, ein Beitrag zur Demokratieerziehung, die wesentlich im Medium der Sprache stattfindet und in sprachlichen Ausdrücken sowie spezifischen Sprachspielen sichtbar werden sollte. Eine in diesem Sinne deliberative Didaktik zeichnet sich nun dadurch aus, dass sie einerseits Unterricht aus Gründen heraus zu legitimieren weiß, wobei die Legitimation nicht in Bezug auf wissenschaftlich-didaktische Traditionen allein erfolgen kann, sondern immer in Bezug auf die Gesprächspartner hin gedacht werden müssen: dies sind in erster Linie die Kinder und Jugendlichen. Andererseits spielen Gründe nicht nur eine legitimatorische Rolle, sondern eine für den Unterricht architektonische Rolle, wenn dieser sich darauf verpflichtet, diverse Gründe vergleichend zur Diskussion zu stellen. So soll vor allem eine Eindeutigkeitslogik des Unterrichts durchbrochen werden, in dem immer genau eine Lösung richtig ist und der Irrtum kultiviert wird, dass es immer und überall eine einfache und klare Lösung gibt. Im Verständnis einer deliberativen Didaktik wird das didaktische Dreieck dann nicht mehr nur lehr-lerntheoretisch, sondern vor allem kommunikationstheoretisch gedeutet. Der Kommunikationsprozess sollte dann den Bedingungen der Deliberation genügen (siehe die vier Merkmale bei Gutmann/Thompson, 2004). Zunächst muss es also eine Begründung geben, warum Schülerinnen und Schüler etwas lernen sollen. Begründungen sind nachvollziehbar, wenn sie verstanden werden können. Dies wird nur möglich, wenn Lehrkräfte schulsystemisch-administrative Gründe (z.B. Lehrplan) in lebensweltliche Zusammenhänge übersetzen. Insofern ist eine deliberative Profession immer vor die Herausforderung der Transformation von Notwendigkeiten (gesellschaftliche und schulsystemische Vorgaben) in lebensweltliche Gründe gestellt. Eine deliberative Didaktik hilft dies zu tun, indem sie über Gründe aufklärt und darauf achtet, dass im Unterricht Möglichkeiten zur Deliberation eröffnet werden.

6. Fazit

Die hier vorgestellten Überlegungen sollen zunächst auf einen Punkt in besonderer Weise hinweisen: Demokratiepädagogik ist in Schule kein eigenständiges Programm, sondern konstitutiver Bestandteil schulischer Praxis. Normativ ist zunächst festzuhalten, dass Schule zur Demokratie erziehen und als Ganzes einen Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung leisten soll: Demokratisierung in und durch Schule bleibt also die normative Formel. Empirisch kann

nun aber gefragt werden, was tatsächlich in Schule passiert, vor allem in der alltäglichen Schule jenseits von Projekttagen und Workshops. Diesbezüglich wird vorgeschlagen den Blick künftig auf Pathologierisiken des Systems zu legen, die die Erreichung allgemeiner Bildungsziele in Bezug auf Demokratie, gefährden können. Dieses analytisch-empirische Programm soll dann durch ein normatives Programm ergänzt werden, welches unter dem Titel der deliberativen Profession vorgestellt worden ist. Die stärkere Einbindung von Rechts- und Verfassungslehre in die Ausbildung sowie die Sichtbarmachung deliberativer Strukturen im Unterricht könnten erste Schritte sein, um ein solches Programm mit Leben zu füllen.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein Weinheim: Juventa-Verlag. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund).
- Berkemeyer, Nils (2010): Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und Praktische Explorationen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Benner, Dietrich (2012): Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung. Paderborn: Schöningh.
- Berkemeyer, Nils (2015): Pädagogik der Vielfalt – theoretisches oder politisches Programm? In: *Erwägen Wissen Ethik*, 26, 2, S. 180–182.
- Berkemeyer, Nils (2016): Kritische Schulsystementwicklungsforschung – Entwurf eines Forschungsprogramms. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hrsg.): *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven*, Münster: Waxmann, S. 201–220.
- Berkemeyer, Nils (2017): Anthropologie „Neuer Steuerung“. Ein Essay über implizite und explizite Menschenbilder und deren Potenziale für die Steuerungsforschung im Schulsystem. In: Standop, Jutta/Röhrig, Ernst Daniel/Winkels, Raimund (Hrsg.): *Menschenbilder in Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 181–194.
- Berkemeyer, Nils/Mende, Lisa (2018): *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, Nils (2019a): Autorität in schulpädagogischer Perspektive – Ein umstrittener Begriff. In: Knoepffler, Nikolaus/Kodalle, Klaus-Michael/Rudolph, Tina (Hrsg.): *Autorität im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 183–204.
- Berkemeyer, Nils (2019b): Gerechtigkeit als Maßstab für das System Schule. In: Koerrenz, Ralf/Berkemeyer, Nils (Hrsg.): *System Schule auf dem Prüfstand*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Berkemeyer, Nils/Hermstein, Björn/Meißner, Sebastian/Semper, Ina (2019): Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. In: *Journal for Educational Research Online*, 11, 1, S. 47–73.
- Beljan, Jens/Berkemeyer, Nils (2019): Schulreform und kritische Theorie. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Hermstein, Björn (Hrsg.): *Schulreform. Geschichte und Trends*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 80–91.

- Beutel, Wolfgang (2012): Demokratiepädagogik in der Praxis. Projektbeispiele aus dem Wettbewerb Förderprogramm Demokratisch Handeln. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Demokratiepädagogik: Aufgabe für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Brumlik, Micha (2017): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. 3. Auflage. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Brumlik, Micha (2018): Demokratie und Bildung. Berlin: Neofelis Verlag.
- Brüsemeister, Thomas (2019): Schulreform aus Perspektive der soziologischen Bildungsforschung. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Hermstein, Björn (Hrsg.): Schulreform. Geschichte und Trends. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dahrendorf, Ralf (2003): Auf der Suche nach einer neuen Ordnung. Vorlesungen zur Politik der Freiheit im 21. Jahrhundert. München: Beck.
- Eidler, Kurt (2010): Wozu Demokratiepädagogik? In: Meyer, Thomas/Vorholt, Udo (Hrsg.): Demokratie durch Erziehung? Bochum: Projektverlag, S. 82–100.
- Fauser, Peter (2007): Demokratische und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 16–41.
- Forst, Rainer (2015): Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen. Berlin: Suhrkamp.
- Füssel, Hans-Peter (2012): Eine neue Diskurskultur an Schulen? – Demokratie zwischen Schulrecht und Schulpraxis. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Demokratiepädagogik: Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 103–111.
- Gertenbach, Lars/Laux, Henning/Rosa, Hartmut/Strecker, David (2010): Theorien der Gemeinschaft zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Giddens, Anthony (1984): The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press.
- Gutmann, Amy (1999): Democratic Education. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, Amy/Thompson, Dennis Frank (2004): Why deliberative democracy? Princeton: Princeton University Press.
- De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Habermas, Jürgen. (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1998): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1999): Die Einbeziehung des Anderen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2003): Zeitdiagnosen. Zwölf Essays 1980–2001. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2009a): Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. Philosophische Texte Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2009b): Rationalitäts- und Sprachtheorie. Philosophische Texte Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2012): Nachmetaphysisches Denken II. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Hafenecker, Benno (2018): Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1111–1132.
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein,

- Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 217–245.
- Himmelmann, Gerhard (2017): Demokratie-Lernen in der Schule. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Höffe, Otfried (2015): Kritik der Freiheit. 1. Aufl. München: Beck.
- Honneth, Axel (2000): Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004“. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Abfrage: 03.05.2019)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018“. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Abfrage: 03.05.2019)
- Landwehr, Claudia (2012): Demokratische Legitimation durch rationale Kommunikation. Theorien deliberativer Demokratie. In Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 355–385.
- Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2017): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lankes, Eva-Maria (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lüders, Manfred (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175–188.
- Müller-Doohm, Stefan (2014): Jürgen Habermas. Eine Biographie. Berlin: Suhrkamp.
- Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Nida-Rümelin, Julian (2006): Demokratie und Wahrheit. München: Beck.
- Offe, Claus (2003): Demokratisierung der Demokratie. Diagnosen und Reformvorschläge. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Osterwalder, Fritz (2011): Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie. 1. Aufl. Bern: Haupt.
- Plessner, Helmuth (2002): Grenzen der Gemeinschaft: Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prenzel, Annedore (2015): Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spät-moderner Bildung. In: Erwägen Wissen Ethik, 26, 2, S. 157–168.
- Prenzel, Annedore. (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer.

- Reh, Sabine/Füssel, Hans-Peter (Hrsg.) (2014): *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig. (2009): Einleitung. *Kritik der politischen Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 6, S. 833–836.
- Reitz, Tillman (2014): *Sprachgemeinschaft im Streit. Philosophische Analysen zum politischen Zeichengebrauch*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Richter, Ingo (1995): *Verfassungsrechtliche Grundlagen des Bildungswesens*. In: Baethge, Martin/Neumann, Knut (Hrsg.): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Reg. Bnd.* Lenzen, Dieter (Hrsg.) unter Mitarb. von Schröder, Agi: Bd. 5. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 226–243.
- Röll, Hans-Günther (2019). *Schulentwicklung. Auf den Punkt gebracht*. Frankfurt am Main: DebusPädagogik.
- Schmid, Christine/Watermann, Rainer (2018): *Demokratische Bildung*. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 1134–1154.
- Schneider, Jan/Leggewie, Claus (2010): *Demokratiekompetenz in partizipationsfernen Zeiten*. In: Meyer, Thomas/Vorholt, Udo (Hrsg.): *Demokratie durch Erziehung?* Bochum: Projektverlag, S. 101–129.
- Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität. Quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*. 1. Aufl. Wien: Facultas.
- Schultheis, Klaudia (2011): *Erziehen als Beruf*. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Koch, Lutz/Ladenthin, Volker (Hrsg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2*. Paderborn: Schöningh; UTB, S. 363–384.
- Schwer, Cristina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sen, Amartya/Krüger, Christa (2010): *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: Beck.
- Sennett, Richard (2008). *Autorität*. Berlin: Berliner Taschenbuch-Verlag.
- Taylor, Charles (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Tomasello, Michael (2010): *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Tugendhat, Ernst (1976): *Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tugendhat, Ernst (2001): *Aufsätze. 1992–2000*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tugendhat, Ernst (2012): *Vorlesung über Ethik (8. Aufl.)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vogel, Peter (1977): *Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule*. Ratingen: Henn Kastellaun.
- Vorländer, Hans (2009): *Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien*. München: Beck.
- Werlen, Benno (2015): *From Local to Global Sustainability. Transdisciplinary Integrated Research in the Digital Age*. In: Werlen, Benno (Ed.), *Global sustainability. Cultural perspectives and challenges for transdisciplinary integrated research*. Cham: Springer, S. 2–16.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wieland, Joachim (2019): *Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht*. Hintergrundpapier zur politischen Bildung in der Schule. Friedrich Ebert Stiftung; Netzwerk Bildung.
- Willke, Helmut (2014): *Demokratie in Zeiten der Konfusion*. Berlin: Suhrkamp.

Die demokratische Konstitution des Schulwesens als Garant allgemeiner Bildung

Aktuelle systematische Impulse aus der Schulverfassungstheorie

Daniel Löffelmann

1. Einleitung

Die Motive „Bildung“, „Verfassung“ und „Demokratie“ aufeinander zu beziehen, eröffnet dem systematischen Denken ein weites Feld. Genau genommen ist das Bild vom Forschungs-Feld hier jedoch irreführend. Die Interpretations-offenheit der drei Großbegriffe (und der mit ihnen assoziierten theoretischen Konzepte) bringt es nämlich mit sich, dass sie in ihrer räumlichen „Position“ durchaus nicht feststehen; und angesichts der veränderlichen „Koordinaten“ ergibt sich eine Vielzahl unterschiedlicher, quer zueinanderstehender „Ebenen“, sodass man es in der Gesamtheit – metaphorisch gesprochen – eher einen multi-dimensionalen „Raum“ zu tun hat. Die Bemerkung, dass die „Geometrie“ dieses beziehungsreichen, lebendigen Gebildes nicht unbedingt der Einteilung akademischer Disziplinen folgt, ist dabei nur ein anderer Ausdruck für den interdisziplinären Charakter der Fragestellung im Rahmen der Summer School. Um diesen Raum zu erkunden und auszumessen, sind neben Erziehungswissenschaft (inkl. Schulpädagogik) und Bildungsforschung mindestens noch die Politik- sowie die Rechtswissenschaften gefragt – auch an die politische Philosophie wäre zu denken. Überträgt man den Motivkomplex „Bildung“, „Verfassung“ und „Demokratie“ auf die Praxis, kommen ferner gesellschaftliche Institutionen¹ (Staat, Schule, Universität, Familie usw.) und Akteursgruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehrer- und Elternschaft, ...) mit ins Spiel, die ja auch in der Podiumsdiskussion repräsentiert waren. Der vorliegende Beitrag greift nun eine der möglichen „Konstellationen“ des leitmotivischen Begriffsnetzes heraus, um

1 Den Begriff der „Institution“ übernehme ich von Cornelius Castoriadis (1990, S. 119 u. S. 196–282). Er steht dort als ein Grundbegriff seiner politischen Philosophie für jede menschliche „Einrichtung“ – also für alles, was von Menschenhand und menschlicher Einbildungskraft in den drei Dimensionen des Realen, Symbolischen und Imaginären geschaffen, gestaltet und geformt wird. Institutionen sind mithin nichts anderes als die je individuelle Verkörperung des humanen Vermögens der *poiesis*, des „schöpferischen Tun[s]“, des „Erschaffen von Neuem“.

sie genauer darzustellen. Dieses Unterfangen ist primär dadurch motiviert, den spezifischen Fokus der Summer School zu erweitern. Das Vorführen der Anknüpfbarkeit an andere, sachlich benachbarte Diskurse, die mit gleichen Grundbegriffen arbeiten, möchte dabei nicht zuletzt einen zusätzlichen Beleg für die Fruchtbarkeit der ursprünglichen Ausgangsfrage des Bandes liefern.

Die theoretische „Achse“, über welche „Bildung“, „Verfassung“ und „Demokratie“ in diesem Text exemplarisch in einen sinnfälligen Zusammenhang gebracht werden sollen, ist die sogenannte Schulverfassungstheorie. Mit dem heute weitgehend ungebräuchlichen² Quellenbegriff „Schulverfassung“ wird klassischerweise die grundlegende „Organisation des gesamten Schulwesens“ (Rein 1908, S. 336) bezeichnet, wie sie in Deutschland hauptsächlich in der Schulgesetzgebung der Länder, aber auch im Grundgesetz (v. a. Artikel sechs und sieben) kodifiziert ist.³ Schulverfassungslehre ist also ein Fach, das sich mit basalen Fragen des Schulrechts und der Schulverwaltung im weitesten Sinne befasst, wozu dann etwa auch Themen wie Zieldefinition, Steuerung, Schulstruktur, Aufsicht, Art und Zusammensetzung der Entscheidungsorgane, Schulfinanzierung und -trägerschaft zählen; in jedem Fall geht es aber um eine Betrachtung von Schule als System (vgl. Koerrenz/Berkemeyer 2020).

Anhand einer kurzen Skizze des theoretisch-konzeptionellen Gehalts dieser – etwas in Vergessenheit geratenen – schulpädagogischen Subdisziplin soll allgemein plausibilisiert werden, dass ein vitaler Zusammenhang besteht zwischen der rechtlich-organisatorischen Konstitution des Schulwesens auf der einen Seite und der Gestalt der darin ablaufenden Bildungsprozesse⁴ auf der anderen Seite. Im Speziellen lässt sich diese These so zuspitzen: Nur eine demokratische Schulverfassung ist langfristig in der Lage, das allgemeinbildende Schulsystem gegen Vereinnahmungen und Vereinseitigungen jeglicher Art zu sichern. Dieser und weitere aktuelle Impulse werden abschließend veranschaulicht werden.

2 Bereits in der späten ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts gerät der Begriff langsam wissenschaftlich etwas aus der Mode. In den 70ern erlebt er dann allerdings eine Renaissance, als im Windschatten der 68er-Bewegung flächendeckend Partizipationsrechte für Schüler- und Elternschaft in die Schulverfassungen integriert werden (vgl. Richter 2002, S. 68); hier lässt sich auch ein Publikationshoch verzeichnen (vgl. z. B. Stock 1971).

3 In der Schulgesetzgebung hat sich der Begriff dementsprechend auch am ehesten erhalten. Er fungiert dort zumeist als Bezeichnung für die interne Selbstverwaltung der Schule (Konferenzen) und die Mitbestimmung durch Eltern und Schülerinnen und Schüler. Vgl. z. B. den sechsten Teil (§ 43–57) des Sächsischen Schulgesetzes (SächsSchulG).

4 Zur Problematik und ideologischen Dimension des ‚modernen‘ Bildungsbegriffs (die hier nur angezeigt werden kann, sich aber aus pragmatischen Gründen nicht gänzlich umschiffen lässt) vgl. u. a. Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main: Insel 1994.

2. Der konzeptionelle Gehalt der Schulverfassungstheorie am Beispiel der „Freien Schulgemeinde“

Ergänzend zum thematischen Schwerpunkt der Summer School soll neben der Staats- hier auch die Schulverfassung in ihrer Bedeutung für die schulische Bildungsarbeit gewürdigt werden. Als angestammte Instanz für die wissenschaftliche Behandlung derselben stellt die Schulverfassungstheorie dabei die richtige Adresse für diese Horizonterweiterung dar. Insofern es sich bei ihr – trotz des Namens – um eine Praxis-Wissenschaft handelt, ist sie nicht nur auf grundsätzliche Klärung, sondern auch auf die bestmögliche Übersetzung des gesicherten Wissens in realitätsnahe „Anwendungen“ bedacht. Das Erkenntnisinteresse der Schulverfassungstheorie lässt sich folglich in einem Fragenpaar zusammenfassen: Wem gehört die Schule? – Und in wessen Hände ist sie demnach zu legen? Oder anders formuliert: Auf welche Art sollte die Schule verwaltet werden und welche Rechte und Pflichten kommen in diesem Zusammenhang den verschiedenen Anspruchsgruppen (Staat, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Kommunen, Kirche, Wirtschaft und Gesellschaft) zu? Diese Thematik scheint – ohne explizit als solche benannt zu werden – in der Podiumsdiskussion an verschiedenen Stellen auf.

Um diese enge Koppelung von theoretischer Reflexion und praktischer Ausformulierung konkret zu machen, wird sich mit der „Freien Schulgemeinde“ eines einschlägigen Beispiels aus der Schulverfassungstheorie bedient. Mit Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824–1893) geht dieses Exempel auf eine Figur zurück, die nicht nur selbst Zeit ihres Lebens als Volksschullehrer gearbeitet, sondern vor allem den Forschungsstrang der Schulverfassungstheorie maßgeblich mit initiiert hat (vgl. Reble 1963, S. 187). Dass der niederrheinische Pädagoge darüber hinaus wegen seiner Gesellschaftskunde (vgl. Dörpfeld 1890/1895) als Begründer der institutionalisierten politischen Bildung gehandelt wird (vgl. Beeck 1975; Detjen 2013, S. 58 ff.; Sander 1989), lässt ihn für diesen Band besonders passend erscheinen. Er selbst beschreibt die Funktion der „Theorie der Schulverfassung“ dergestalt, dass sie sich „mit zwei Hauptfragen zu beschäftigen [habe; D.L.]: In welcher Beziehung stehen die allgemeinen Gesellschaften (Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde und Familie) zu dem Schulwesen – oder mit andern Worten: wie sind diese Gesellschaften beim Schulwesen interessiert? Wie muß der Verwaltungs-Organismus (der schulregimentliche Apparat) in seinen verschiedenen Instanzen konstruiert werden?“ (Dörpfeld 1881/1899, S. 18 f.).

Bei Dörpfeld tritt also die sachgerechte Verortung des Schulsystems innerhalb einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft in den Vordergrund. Ebenfalls betont wird die Frage nach einer adäquaten Organisationsstruktur der Schulverwaltung, welche wiederum aus der Bestimmung der schulbezogenen Interessenverhältnisse ihren Maßstab gewinne. Dörpfeld bearbeitet damit Themen, die

zu seiner Zeit – trotz ihrer Relevanz in den schulpolitischen Konflikten des 19. Jahrhunderts (vgl. Nipperdey 1983/1998; Wehler 1987; Wehler 1995) – „im strengeren Sinne der Theorie erst recht wenig berücksichtigt worden waren.“ (Reble 1963, S. 187). Indem er diese Lücke geschlossen hat, wurde er mit seiner Schulverfassungslehre, der es auch an utopischen Gehalten nicht mangelt, „zum Stichwortgeber schulkritischer und schultheoretischer Literatur bis zur Gegenwart“ (Tenorth 2003, S. 233). Es sind im Wesentlichen vier Bücher⁵, in denen Dörfeld seine sich alles in allem gleichbleibende Konzeption ausarbeitet, jeweils aus unterschiedlichen Anlässen und mit jeweils unterschiedlichen Akzenten.⁶ Die Institution der Freien Schulgemeinde (vgl. Potthoff 1971; Koerrenz 1999) stellt das Herzstück von Dörfelds Vorschlag zur Reform der Schulverfassung dar.

Eine Schulgemeinde ist zunächst nichts anderes als ein lokaler Verband „von Familien, welche sich zur gemeinsamen Schulerziehung ihrer Kinder vereinigt haben“ (Dörfeld 1893/1897, S. 66) und diese weitgehend selbstständig organisieren. Neben der Ortsgemeinde und der Kirchengemeinde steht mit der Schulgemeinde ein dritter, durch seinen Zweck eigenständiger Zusammenschluss, dessen Mitglieder mit den Personen der erstgenannten Vereinigungen jedoch prinzipiell identisch sein können: „eine gesonderte korporative Verbindung von Familien für die Bildung ihrer Kinder: eine reine Schulgemeinde.“ (Dörfeld 1863/1898, S. 36). Quantitativ wird eine Eins-zu-eins-Relation zwischen Schule und Schulgemeinde angestrebt: „[J]ede Schulanstalt [muss; D.L.] ihre besondere Schulgemeinde besitzen“ (Dörfeld 1893/1897 S. 66).

Die Erziehung der eigenen Kinder sei ein unantastbares, exklusives Recht der Eltern (vgl. Dörfeld 1863/1898, S. 6; Dörfeld 1893/1897, S. 64ff.). Das

5 Insgesamt machen diese Texte über 1350 Seiten in den zwölf Bänden Gesammelten Schriften (von Rhoden 1894–1901) aus. Alle sind unter der „schwere[n] Doppellast von voller praktischer Schularbeit und pädagogisch-literarischer Tätigkeit, Schulblattredaktion, Vereinsarbeit usw.“ (Reble 1963, S. 182) entstanden.

6 Die erste Monographie *Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate* (1863) zeichnet sich dadurch aus, dass sie „das Familienprinzip am schärfsten herausarbeitet“ (Reble 1961, S. 100) Dörfelds Studie erfuhre eine wohlwollende Rezension durch Diesterweg in seinen Rheinischen Blättern (vgl. Dörfeld 1881/1899, S. 7) – ein Ritterschlag, der als Beleg für die Bekanntheit der dörfeldschen Schulverfassungslehre bei einem größeren zeitgenössischen Fachpublikum gelten kann. Ihr folgt sechs Jahre später die deutlich kompaktere, vielleicht auch deshalb bei einem größeren Publikum erfolgreichere (vgl. Schmidt 1993, S. 65) Abhandlung *Die Drei Grundgeborenen der hergebrachten Schulverfassungen. Nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform* (1869), die ex negativo die Defizite der bestehenden Ordnungen als Ausgangspunkt nimmt. Mit dem noch kurz vor seinem Tod erscheinenden Alterswerk *Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung* (1893) gelang Dörfeld schließlich die „abgeklärteste, beziehungsreichste und umfassendste [...] Darstellung“ (Reble 1961, S. 110) seiner Schulverfassungslehre.

wesentliche Element dieses Elternrechts ist für Dörfeld die „Gewissensfreiheit“ (vgl. Dörfeld 1893/1897, S. 84–140). Sie garantiert es den Müttern und Vätern, „ihre Kinder nach denjenigen sittlich-religiösen Grundsätzen zu erziehen [...], zu denen sie sich selbst bekennen.“ (Dörfeld 1893/1897, S. 88). Das Elternrecht leite sich aus der naturgegebenen Verantwortlichkeit für die körperliche wie geistige Fürsorge der Kinder ab. Ebendiese sei vollends ihrem Gewissen übertragen und deren Auswirkungen beträfen sie am direktesten (vgl. Dörfeld 1863/1898, S. 64; Dörfeld 1893/1897, S. 84 ff.). In diesem Sinne sind die Familien die natürlichen „Vollinteressenten“ (Dörfeld 1893/1897, S. 65) der Kindeserziehung, die zwar in erster Linie als häusliche Erziehung in Erscheinung tritt, aber eben nicht auf sie beschränkt bleibt. Ist damit die prinzipielle Erziehungshoheit der Eltern zugestanden, ergibt sich in Bezug auf die Schule daraus wiederum, dass der von dritter Seite (den Lehrpersonen) besorgte schulpädagogische Anteil des erzieherischen Gesamtgeschehens de jure alleinig auf einem elterlichen Mandat beruht. Um diesem Sachverhalt Rechnung zu tragen, gebühre der Familie weitreichende Mitbestimmung in Schulangelegenheiten, was allerdings auch mit entsprechenden Verpflichtungen, etwa finanzieller Art, einhergehe. Die Freie Schulgemeinde ist zunächst nichts anderes als die schulbezogene Verkörperung dieses elterlichen Anspruchs in der Art eines Selbstverwaltungsorgans. Theoriearchitektonisch stellt das Elternrecht also die normativ-legitimatorische Basis der Freien Schulgemeinde dar.

Die theoretisch-systematische Grundfrage, die hier im Hintergrund steht, ist die nach der vordringlichsten genotypischen Zugehörigkeit der Schule, nach ihrer passenden gesellschaftsökologischen Nische. In seiner Schulverfassungslehre bestimmt Dörfeld die Institution Schule als eine unterstützende Verlängerung genuin elterlicher Erziehungs- und Bildungsbemühungen: „Die nächste, innigste und stärkste Verwandtschaft besteht zwischen ihr und der Familie“ (Dörfeld 1863/1898, S. 17). Er spricht in diesem Sinne von einer „Hilfsanstalt des Hauses“ (Dörfeld 1863/1898, S. 3), die ihre Legitimität in erster Linie diesem Bezug zum eigentlichen Erziehungsträger verdanke und mithin auch in den Leitlinien ihrer Gestaltung dem „Familienprincip“ (Dörfeld 1863/1898, S. 3) unterliege. Schule wird hier also begriffen als eine konzeptionell der Familie nahestehende und sich normativ an ihr orientierende Einrichtung, bei deren Ausformung die betroffenen Erwachsenen folglich mitzureden haben.

Damit ist für erste geklärt, was sich unter einer Schulgemeinde allgemein verstehen lässt: ein auf dem Elternrecht beruhender Erziehungszweckverband von Familien mit einer gemeinsamen Werteorientierung⁷, dessen Zuständig-

7 Im damaligen Streit um die Konfessions- oder Simultanschule – also um die Frage, ob Kinder und Jugendliche verschiedener Glaubensbekenntnisse entweder getrennt oder gemeinsam unterrichtet werden sollen –, verweist er unter Bezug auf Herbart auf das pädagogische Gebot der „Einheitlichkeit“ (das in seinen Augen klar gegen die Simultanschule

keitsbereich auch die Schule umfasst. Was aber macht die Schulgemeinde zur „freien“ Schulgemeinde? Dass sie mit weitreichenden Kompetenzen ausgestattet ist, beweist ein kurzer Blick auf ihren vollständigen Aufgabenkatalog:

- „a) Lehrerwahl;
- b) Aufsichtsobliegenheiten;
 - Aufsicht über Amtsführung und Lebenswandel der Lehrer;
 - Beiwohnung der technischen Schulprüfung;
 - Anhörung bei Festsetzung der Lehr- und Stundenpläne in Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse;
 - Anhörung bei Einführung neuer Lehrbücher und bei Veränderungen der Schuleinrichtung;
 - Aufsicht über die Jugend außerhalb der Schule [...]
- c) Pflegeobliegenheiten;
 - Sorge für die äußere Ausstattung der Schule (Gebäude, Utensilien, Lehrmittel, Schulwege u. s. w.);
 - Sorge für regelmäßigen Schulbesuch; Abwehr von äußeren Störungen;
 - Schlichtung von Differenzen innerhalb des Lehrerkollegiums;
 - Vermittlung bei Mißhelligkeiten zwischen Lehrer und Eltern;
 - Schutz der Lehrer wider Ungebührlichkeiten vonseiten der Eltern oder anderer Personen;
- d) rechtliche Vertretung der Schule und der Schulgemeinde“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 76 f.).

Die Schulgemeinde besitzt ein Mischprofil: Sie übernimmt Funktionen, die im herkömmlichen und bis heute gängigen Modell klassischerweise Schulträger (i. d. R. also die Kommunen) und die staatlichen Schulaufsichtsbehörden innehatten; zudem wird sie an genuin pädagogisch-technischen Entscheidungen vor Ort beteiligt. Das Aufgabenbündel der vorrangig elterlichen Zweckgemeinschaft ist von Dörpfeld demnach so geschnürt, dass es ihr erlaubt, alle wesentlichen administrativen Belange der Schule selbst und ohne behördliche oder anderweitige Einmischung eigenständig zu regeln. Die Schulgemeinde verkörpert also ein organisatorisches Gebilde, dessen Strukturgesetz im „Selbstverwaltungsprinzip“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 158 ff.) liegt, das sich gegen jede „vormundschaftlich[e]“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 83) Behandlung von außen wendet. „Frei“ weiß sich die Schulgemeinde also sowohl in positiver („frei zu etwas“) als auch in negativer Hinsicht („frei von etwas“), da sie nicht nur extensive Befug-

spricht) und versucht damit diesen Konflikt auf elegante Weise ein für alle Mal fachlich zu schlichten (Dörpfeld 1893/1897, S. 89).

nisse besitzt, sondern in ihrem Zuständigkeitsbereich auch unbehelligt von Interventionen Dritter agieren kann.

Der Staat behält auf dieser Lokalebene dennoch nicht mehr, aber auch nicht weniger als das letzte Wort: Auch in einem gemäß der dörfeldschen Schulverfassungslehre gestalteten Schulwesen würde er weiterhin die „Oberaufsicht“ (Dörfeld 1863/1898, S. 105) und „Oberleitung“ (Dörfeld 1893/1897, S. 349) ausführen. Denn obwohl Dörfeld in der Erziehung nur „teilweise [...] eine öffentliche Angelegenheit“ (Dörfeld 1869/1898, S. 5) sieht, gesteht er dem Staat die „hervorragende Bedeutung“ (Dörfeld 1893/1897, S. 349) seines Interesses am Schulwesen zu, da dessen Form und Funktion entscheidend seine späteren Bürgerinnen und Bürger prägen. Zugleich erblickt er im staatlichen Souverän die gesamtgesellschaftliche Ordnungsmacht, welche „die Rechte jedes der konkurrierenden Schulinteressenten“ (Dörfeld 1893/1897, S. 349) am ehesten zu wahren in der Lage sei.

Wie man sich diese Konstellation – weitgehende Gewährung von Autonomie an die Schulgemeinde unter Vorbehalt eines staatlichen Vetorechts – letztendlich im konkreten Schulleben vorstellen muss, lässt sich am Beispiel der „Lehrerwahl“ verdeutlichen, wie sie im 19. Jahrhundert im Bergischen Land (Dörfelds protestantisch-reformierte Heimatregion am Niederrhein) praktiziert wurde. Sie hat im Übrigen das reale Vorbild für seine Schulverfassungstheorie abgegeben.⁸ Dörfeld schildert die dortige Regelung so: „Das absolute Wahlrecht besitzt die Schulgemeinde nicht, sondern [sic; D.L.] hat der königlichen Bezirks-Regierung drei Kandidaten zu präsentieren, von denen dieselbe in der Regel den bestätigt, welcher an erster Stelle vorgeschlagen wird“ (Dörfeld 1863/1898, S. 36).

Zur Erfüllung ihrer Aufgaben kennt Dörfelds Freie Schulgemeinde zwei Organe: den Schulvorstand aus fünf und die Schulrepräsentation mit mindestens sechs Mitgliedern (vgl. Dörfeld 1893/1897, S. 67f., 134f., 165). Während der Schulvorstand die „laufenden Geschäfte“ übernimmt, bei denen es darauf ankomme, „daß sie schnell und pünktlich ausgeführt werden“ (Dörfeld 1893/1897, S. 67f.), tritt die Schulrepräsentation nur dann ergänzend in Erscheinung, wenn Entscheidungen von großer Tragweite anstehen, die „eine reifliche Ueberlegung [sic!] nötig machen“ (Dörfeld 1893/1897, S. 67) – vorrangig die Anstellung eines neuen Lehrers. Der Schulvorstand besteht aus zwei Familienvertretern, die von der Schulrepräsentation für einen Zeitraum von vier bis sechs Jahren gewählt werden (vgl. Dörfeld 1863/1898, S. 87), einem Vertreter der Kommune, einem Vertreter der Kirchengemeinde sowie der Lehrkraft – bzw.

8 Vgl. u. a. Dörfeld 1863/1898, S. 35–39 und Dörfeld 1893/1897, S. 1–63. Dörfelds Verdienst liegt vor allem in der theoretischen Systematisierung, Begründung, Herleitung sowie Weiterentwicklung im Hinblick auf ein umfassendes, nicht nur auf der Lokalebene existierendes System der Selbstverwaltung und Interessenvertretung.

bei einer mehrklassigen Schule dem „Hauptlehrer“ oder der Schulleitung – als Repräsentant des Schulamts (vgl. Dörpfeld 1893/1897, S. 67 f.). Dörpfeld macht unmissverständlich klar, dass der Vorsitz im Schulvorstand korrekterweise einem pädagogischen Sachverständigen, d. h. einer Lehrperson, zukommen müsse (vgl. Dörpfeld 1893/1897, S. 165). Als zweites Organ der Freien Schulgemeinde setzt sich die Schulrepräsentation, in Abhängigkeit von der Größe der Gemeinde, aus sechs bis zwölf Elternteilen zusammen; von ihnen werden proportional jeweils ein Drittel der Vertreter vom Kirchenvorstand, vom Vorstand der Ortsgemeinde und „durch Urwahl der [an der Schulgemeinde; D.L.] beteiligten Familien“ bestimmt (vgl. Dörpfeld 1893/1897, S. 134). Diese systematische Integration weiterer „Schulinteressenten“ (u. a. Dörpfeld 1869/1898, S. 6) in die Organe der Freien Schulgemeinde in Form der kirchlichen und der „bürgerliche[n] Gemeinde“⁹ folgt einem ausgeklügelten Kalkül, mit dem frühzeitig eine Vermittlung der verschiedenen berechtigten Ansprüche im Hinblick auf die Gestaltung von Schule sichergestellt werden soll. Auf diese Weise wird institutionell dafür Sorge zu tragen versucht, dass „das Schulgebiet nicht zum Kampfplatz divergierender Interessen“ wird (vgl. Dörpfeld 1869/1898, S. 12 f.).

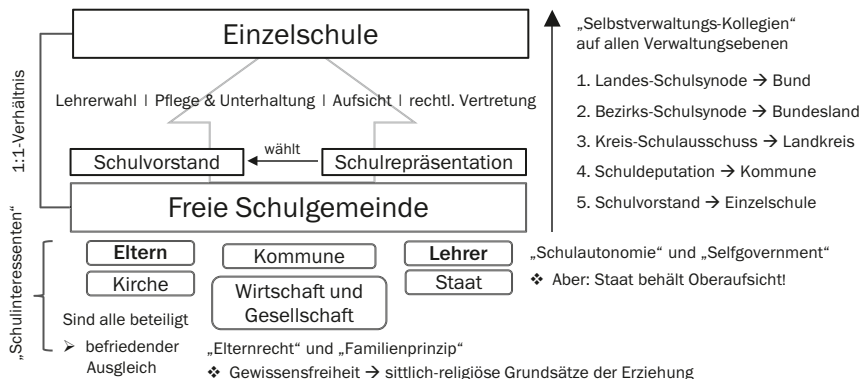
Als Fundamentstück ist die Freie Schulgemeinde für Dörpfeld nur der Anfang: Seiner Ansicht nach legt sie, systematisch wie historisch, den Grundstein einer Ordnung des Schulwesens, in der idealtypisch auf jeder hierarchischen Ebene oder Stufe des Schulsystems, zusätzlich zur eigentlich zuständigen Stelle, „Selbstverwaltungs-Kollegien“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 164) nach Art der Schulgemeinde installiert sind:

„In jeder Verwaltungsinstanz muß neben dem ausführenden Amte ein beratendes Kollegium gebildet werden, in welchem alle vier Faktoren [Familie, Staat, Kommune, Kirche; D.L.] (nebst dem Schulamte) gleichmäßig vertreten sind, also 1. neben der Landesschulbehörde (Ministerien) – eine Landes-Schulsynode, 2. neben der Bezirksregierung – eine Bezirks-Schulsynode, 3. neben der Kreisschulbehörde – ein Kreis-Schulausschuss, 4. neben der Kommunalinstanz – eine Schuldeputation, 5. neben dem Schulamte – ein Schulvorstand [...].“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 164).

Die entsendeten Vertreter werden wiederum proportional von den verschiedenen Schulinteressenten gestellt und aus der jeweils unteren Ebene gewählt. Ihre Anzahl steigt analog zur Verwaltungsebene – von der Kommunalen Schuldeputation mit neun Mitgliedern bis hin zu den 187 Delegierten der Landes-Schulsynode (vgl. Dörpfeld 1893/1897, S. 166–172).

9 Mit diesem Terminus ist die Kommune gemeint, wobei Dörpfeld hier im Grunde die Gesellschaft im engeren Sinne, inklusive der „Volkswirtschaft“, als mitrepräsentiert versteht (vgl. z. B. Dörpfeld 1863/1898, S. 40–68; Dörpfeld 1881/1899, S. 18 f.; Dörpfeld 1869/1898, S. 6).

Abb. 1: Dörfelds Schulverfassungslehre



3. Aktuelle systematische Impulse

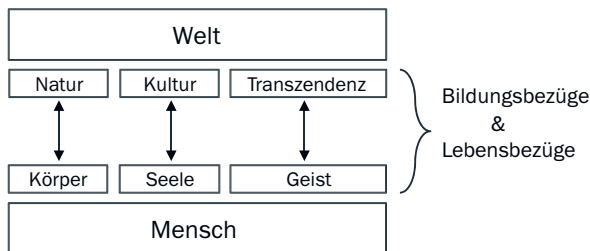
Warum nun kann diese Form der Schulverfassung als „demokratisch“ apostrophiert werden? Und inwiefern fungiert eine solche Ordnung wiederum als Garant für den allgemeinbildenden Charakter der Schulen? Bevor diese Fragen beantwortet werden, ein kurzer Blick darauf, wie der durchaus klärungsbedürftige Begriff „allgemeine Bildung“ überhaupt verstanden werden kann. Zunächst fällt auf, dass diese Chiffre bei Dörfeld der kritischen Abgrenzung gegenüber Konzeptionen dient, für die der Zweck der Schule¹⁰ nahezu gänzlich in der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten aufgeht:

Die Schule ist auf Bildung berufen, d. h. sie soll „[...] Unterricht erteilen, aber dieser Unterricht soll ein bildender sein; d. h. in, mit und unter dieser Arbeit und durch das gesamte Schulleben soll der Schüler nicht bloß nach Intelligenz und Kunstfertigkeit, sondern nach allen Seiten seines Wesens, in seiner ganzen Persönlichkeit und in dem innersten Kern seiner Persönlichkeit – so weit die Schulkräfte reichen – angefaßt, gewöhnt, erzogen werden. [...] Daran aber hängt das Heil, die Würde und die Ehre der Schule: daß ihre Arbeit als ein Ganzes, ihr Unterricht als ein bildender, ihr gesamtes Leben als ein erziehendes aufgefaßt, daß danach das Unterrichtsmaterial nach Quantität und Qualität bestimmt, das Resultat gefordert, und darauf hin die ganze innere Schuleinrichtung angelegt werde.“ (Dörfeld 1863/1898, S. 10).

10 Obwohl er grundsätzlich auch die anderen Schulformen im Blick hat, spricht Dörfeld doch in erster Linie von der Volksschule, sodass die Ausdrücke „Schule“ und „Volksschule“ im Folgenden meist als synonym verstanden werden dürfen.

Schule ist also für ihn gerade keine reine Lehranstalt und auch kein Kompetenzzentrumszentrum. Vielmehr handele es sich um ein holistisches pädagogisches Ensemble, in dem nicht nur dem Unterricht, sondern jedem noch so unscheinbaren schulischen Element die Funktion zukomme, das Seelen- und Geistesleben der Schülerinnen und Schüler zu bereichern. „Bildung“ meint bei Dörpfeld (ganz im Sinne Pestalozzis, Humboldts und Herbarts) die harmonische, umfassend-allseitige Entwicklung der Kräfte, Talente und Anlagen in Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Seine Bildungstheorie baut er von einem transparenten Fundament auf, in dem Ontologie und Anthropologie miteinander verzahnt werden: Dörpfeld unterscheidet dazu auf einer grundlegenden Ebene drei „Bereiche“ der Welt oder Wirklichkeit: Natur (1), Kultur (2) und Transzendenz (3)¹¹. Ihnen entspreche jeweils ein Part in der allgemeinen Beschaffenheit des Menschen: Körper (1), Seele (2) und Geist (3). Das Aussparen eines Wirklichkeitsbereichs im Schulunterricht käme demnach einer Vernachlässigung von einem essenziellen Teil der menschlichen Natur gleich, welche es im Sinne seiner Bildungsidee aber doch gerade zu entfalten gelte. Ergo habe die allgemeinbildende Schule immer Lehrgegenstände aus allen drei ontologischen Kategorien adäquat zu thematisieren. Blicke den Schülerinnen und Schülern auch nur eine von ihnen verwehrt, schnitte man sie gleichsam von sich selbst ab und würde mithin die Wissens- und Fähigkeitenaneignung auf einem der Gebiete untergraben, die für das menschliche Wohlergehen unverzichtbar seien: „Jeder Bereich hat ‚einen eigentümlichen Bildungswert‘. Soll sich das Subjekt ‚vollständig‘ bilden, so müssen auf der Objektseite alle Wirklichkeitsbereiche ‚angemessen‘ repräsentiert sein.“ (Schmidt 1993, S. 67). Man hat es hier also mit einer existenzialistischen Besinnung auf die „fundamentalen Lebensbezüge“ des Menschen, auf die „Verwurzelung und Einordnung des Menschseins“ (Reble 1963, S. 185) zu tun.

Abb. 2: Dörpfelds Begriff allgemeiner Bildung



11 Gemeint ist damit alles, was der direkten Sinneswahrnehmung entzogen bleibt – also Religiöses genauso wie die Gesetze der Logik und Mathematik.

Zurück zur Schulverfassung und zur Frage, wie sie mit der Allgemeinheit der schulischen Bildung verknüpft ist. Zum einen stärkt das Reformmodell der Freien Schulgemeinde die Stellung von Müttern und Vätern; als „Vollinteressenten“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 65) der Erziehung und Bildung ihrer Kinder müsste ihnen nämlich idealiter immer deren Vollumfänglichkeit am Herzen liegen. In der Familie sieht Dörpfeld folglich die Instanz, die sich natürlicherweise z. B. gegen eine weitgehende Reduktion der Lehrpläne auf technisch-naturwissenschaftliche Inhalte stark machen würde. Deshalb, so der Gedanke, bringe ein wesentlich von den Eltern getragenes Schulsystem eine gewisse natürliche Immunität gegen Vereinseitigung und Vereinnahmung durch Partikularinteressen mit:

„Die Gesamtaufgabe der Schule faßt sich vom Standpunkte der Familie in einen Blick und Griff zusammen. Die andern Schul-Interessenten – die Kirche, der Staat u. s. w. – sehen von der Schule nur eine Seite; sie können daher ihre Aufgabe auch nur partiell begreifen. Wo einer von ihnen allein oder vorwiegend regiert, da muß die Schularbeit und das Schulleben notwendig einseitig werden, wie auch die Erfahrung hinlänglich gelehrt hat und bis zur Stunde lehrt.“ (Dörpfeld 1863/1898, S. 28)

Ein anschauliches Beispiel dafür liefert der übermäßige Einfluss ökonomischer Interessen, dessen Gefahr Dörpfeld folgendermaßen beschreibt: „Wo sie die Hauptstimme bekommen, läuft die Schule Gefahr, den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt zu verlieren und zu einer Fachschule oder zu einer bloßen Unterrichtsanstalt degradiert zu werden“ (Dörpfeld 1863/1898, S. XIV, vgl. auch S. 40–43). Dörpfelds Schulverfassungsmodell setzt also auf Ausgewogenheit. Das heißt für ihn aber auch, dass es gleichermaßen verfehlt wäre, sich voll und ganz auf die Seite der Eltern und Familien zu schlagen. Vielmehr müsse es darum gehen, jedwede Einseitigkeit zu vermeiden und eine generelle Offenheit der Schule gegenüber der gesamten Gesellschaft zu erzeugen – wie auch umgekehrt eine Anteilnahme aller Gesellschaftskreise an schulischen Belangen. Wichtig ist für Dörpfeld jedoch, dass die Schule zuvor – wie es eine Umgestaltung der Schulverfassung im Sinne der Freien Schulgemeinde einlösen würde – eine stabile Verankerung in einer eigens und ausschließlich für sie geschaffenen Körperschaft erführe und so auf einem „eigenrechtlichen Rechtsboden zu stehen“ (Fundamentstück 1893/1897, S. 348) käme.

„Wenn diese Fundamente [allgemeinbildender Charakter der Schule; D. L.] und ihr Schutz [Elternrecht und Selbstverwaltung in Form der Freien Schulgemeinde; D. L.] feststehen, dann mag die Schule in Gottes Namen mit dem öffentlichen Leben in frischen, lebendigen Verkehr gebracht werden. Sie darf zwar nicht an der öffentlichen Heerstraße liegen, aber auch keine vernagelten Fenster haben. Frische Luft gehört in der Schule wie im Hause zur täglichen Nahrung und Notdurft.“ (Dörpfeld 1863/1898, S. 67).

Deshalb wirbt Dörfeld – zum anderen – dafür, im Wesentlichen alle jene ständigen „Lebensmächte“ oder „Gesellschaften“ zu berücksichtigen und für die Gestaltung der Schule zu rekrutieren, die einen nachvollziehbaren Anspruch auf eine solche Beteiligung anzumelden haben (vgl. Dörfeld 1893/1897, S. 161, 350). Zu diesen „Hauptschulinteressenten“ (Dörfeld 1893/1897, S. 350) zählt er – neben der Familie als der gewichtigsten unter ihnen – den Staat, die Kirche, die Kommune sowie Wirtschaft und Gesellschaft: „Die Schule ist [...] ein Institut und zwar ein abhängiges, dienendes. Sie hat Verbindlichkeiten gegen die Familie, die Kirche, das Social-bürgerliche Leben und den Staat. Von diesen Gemeinschaften empfängt sie Dasein, Einrichtung und Aufgabe.“ (Dörfeld 1863/1898, S. 27). Insofern junge Erdenbürger später einmal selbst aktiv in diese sozialen (Sub-)Systeme eintreten, besäßen letztere ein Anrecht auf Anhörung und Mitsprache, was schulische Bildung anbelangt – hat ihre Gestaltung doch mittelbar erhebliche Auswirkung auf sie selbst. Darüber hinaus leisteten die genannten Institutionen beträchtliche finanzielle und andersgeartete Beiträge, ohne die das Schulwesen in seiner elaborierten Form kaum bestehen könnte. Die auf diese Weise legitimierten Interessenten seien demnach in der Schulverfassung angemessen zu berücksichtigen (vgl. Dörfeld 1893/1897, S. 163).

Dem „staatliche[n] Interesse“ komme – wie im zweiten Abschnitt bereits erwähnt – in dieser Konstellation „eine hervorragende Bedeutung“ (Dörfeld 1893/1897, S. 349) zu, da er als „schützende Macht für alle ständigen und freien Lebensgemeinschaften wie für die Einzelpersonen“ (Dörfeld 1893/1897, S. 349) überhaupt erst die äußeren Voraussetzungen für das Bestehen aller anderen gesellschaftlichen Gebilde zu garantieren habe. Deswegen gebühre ihm die „Oberleitung des gesamten öffentlichen Landes-Schulwesens“ (Dörfeld 1893/1897, S. 349), die Ausübung des Lehramtes inbegriffen. Nicht zuletzt damit diese Machtposition des Staates keine generelle Schiefelage im Schulsystem erzeugt, sind als Gegengewicht alle anderen Interessenten paritätisch in repräsentativen Selbstverwaltungsgremien vertreten: Angefangen mit dem Schulvorstand wird – wie oben angedeutet – auf den unterschiedlichen Administrationsebenen (von der Lokal- über die Kommunal- und Kreis- bis hoch zur Bezirks- und Landesebene) den staatlichen Exekutivorganen jeweils ein „mitberatendes Kollegium“ (Dörfeld 1893/1897, S. 350) zugeordnet. Sie erfüllen die Funktion, sämtliche legitimen Interessenten dauerhaft und transparent in sie betreffende Vorgänge – etwa die Schulgesetzgebung – miteinzubeziehen; gewährt werden den verschiedenen Vertretungen dabei nicht nur das passive Recht auf Anhörung, sondern auch die Möglichkeit, selbst aktiv Anliegen oder Anträge einzubringen.¹²

12 Eine möglichst breite und gerechte Partizipation will Dörfeld nicht zuletzt aus seiner Erwägung heraus vorantreiben, dass für echten in der Schulentwicklung „ein organisiert gemeinsames Wirken“ (Dörfeld 1893/1897, S. 309) aller sozialen Kräfte vonnöten sei. Mithin habe eine gute Konstitution des Schulwesens so konzipiert zu werden, dass sie

Da die staatliche Verwaltung „in den wichtigsten Instanzen ein Beirat, eine Repräsentation aus der Mitte sämtlicher Interessenten zur Seite gestellt [bekäme; D.L.]“ (Dörpfeld 1869/1898, S. 12 f.), hätte die dörpfeldsche Schulverfassungsreform zur Konsequenz, dass die Schule nicht mehr länger des für sie so wichtigen „Schutzes gegen das Hereinziehen in das politische Parteigetriebe“ (Dörpfeld 1869/1898, S. 12) entbehren würde. Sie wäre somit gefeit dagegen, zum wehrlosen „Zankapfel“ in einem Stellvertreterkonflikt zu werden und „ob solchem Kampfe weder zur Ruhe, noch zu ihrem Recht [zu; D.L.] kommen“ (Dörpfeld 1881/1899, S. 2).

Die damit angesprochene „Verflechtung von Pädagogik und Politik“ (Dörpfeld 1863/1898, S. 53) hält Dörpfeld für einen Kardinalfehler, der eine allgemeine Bildung im oben skizzierten Sinne essenziell bedrohe. Die klassische, d.h. politisch geführte Schuladministration weist – im Gegensatz zu einem Selbstverwaltungsmodell – aufgrund ihrer rein hierarchischen Organisation eine starke Machtkonzentration an ihrer Spitze auf, sodass sie naturgemäß anfällig für intransparente Einflussnahme ist; dies gilt umso mehr in Zeiten, in denen sich im Bildungsbereich globale Governance-Akteure¹³ gezielt Instrumente wie Framing, der Normsetzung und Agenda-Setting bedienen (vgl. Parreira do Amaral 2016). Unabhängig davon aber, welche der Interessengruppen in der Lage ist, hier am effektivsten Druck auszuüben und auf Entscheidungen in ihrem Sinne einzuwirken – immer wird es über kurz oder lang dazu kommen, dass der allgemeinbildende Charakter der Schule Schaden nimmt. Jeder Schulinteressent setzt klare inhaltliche Schwerpunkte, beispielsweise die Kirche im Bereich der transzendent-geistigen Lerngegenstände oder die Wirtschaft im Hinblick auf die sogenannten MINT-Fächer, was in Dörpfelds Systematik dem natürlich-körperlichen Spektrum entspricht. Im Schlimmsten Fall wird dadurch ein folgenschweres Gezerre um die Schule und ihre Lehrpläne ausgelöst, wobei „wie es gewöhnlich beim Kriege geht, [...] das streitige Gebiet zum Kampfterrain wird und am meisten zu leiden hat“ (Dörpfeld 1881/1899, S. 2).

Weil die verschiedenen politischen Parteien wiederum jeweils für bestimmte Partialinteressen zugänglicher sind als für andere, können die in einem System oft mit hohem Tempo durchgeführten schulpolitischen Maßnahmen meistens eben nicht auf eine „ordnungsmäßig [...] durchgearbeitete bessere pädagogische Ansicht“ verweisen. Häufig verdanken sich schlicht einem politischen

dauerhaft „in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse weckt und pflegt.“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 348). Das wiederum gelinge aber am besten über die enge Einbindung in Entscheidungsprozesse und die Übertragung von Verantwortung, wie sie Dörpfelds auf Interessenvertretung gegründetes „Selfgovernment“ auf ganzer Linie vorsieht (vgl. Dörpfeld 1893/1897, S. 327 f.).

13 Am Beispiel ‚G8‘ wäre hier an die OECD (vgl. OECD 2000) und die Bertelsmann Stiftung (vgl. Schuler 2010, S. 52–68; Höhne 2016, S. 35–58) zu denken.

„Wechsel im Schulregiment“, sodass dasjenige, „was im Laufe eines halben oder ganzen Jahrzehnts aufgebaut [...] [wurde; D.L.], in dem folgenden ganz oder zum Teil wieder beseitigt oder durch anderes ersetzt wird.“ (Dörpfeld 1863/1898, S. 55). Konkret darf man bei dieser Beschreibung an das „Reformgewitter“ (Gruschka 2019, S. 11) bzw. die „kontraproduktiven Dauerreformen“ (Liessmann 2008, S. 166) denken, wie man sie etwa in jüngerer bundesdeutscher Vergangenheit – befördert durch PISA – aus den Debatten um „G8“ oder „G9“ oder die Gemeinschaftsschule der 2000er und 2010er Jahre kennt.

Diese durch Interessenpolitik induzierte Nötigung der Lehrerinnen und Lehrer, überspitzt gesagt, „alle fünf Jahre auf Kommando ihre Überzeugung [zu; D.L.] wechseln“ (Dörpfeld 1863/1898, S. 55), kann als Symptom einer undemokratischen Schulverfassung gedeutet werden, wie sie Dörpfeld seinerzeit erlebte und in seinem eigenen Ansatz kritisch reflektierte.¹⁴ Anders ausgedrückt: Vom „Klima des politischen Wechselfiebers“ (Dörpfeld 1863/1898, S. 53) und dem unzumutbaren „pädagogischen Changieren“ (Dörpfeld 1863/1898, S. 55) lässt sich auf die Absenz einer funktionierenden, d.h. ständigen, transparenten und wirksamen Vertretung aller legitimen Interessenten der Schule schließen, die ihrerseits als Kern einer demokratischen Schulverfassung die Allgemeinheit schulischer Bildung absichert. Zwar existieren die verschiedenen, zum Teil gegenläufigen Präferenzen weiterhin, aber sie sind institutionell integriert und damit gleichsam gezähmt, wodurch die Schule dann nicht mehr der „unbeschränkten direkten Einwirkung dieser Gewalten“ ausgesetzt ist. Im Vergleich zur „pädagogische[n] Normalität“ (Koerrenz 2017, S. 8), also dem unhinterfragten Status Quo, würden mit einer umfassenden Interessenvertretung in erster Linie diejenigen unter die Arme gegriffen werden, die historisch und machtsbedingt über weniger gute Chancen verfügen, mit ihrer Position Gehör zu finden. In der von Dörpfeld vorgeschlagenen Schulverwaltungsordnung erhalten aber nicht nur vorher ohnmächtige Anspruchsgruppen eine ver-

14 Seine Kriterien dafür, was eine gute und gerechte Konstitution des Schulwesens ausmacht, entwickelt Dörpfeld nicht zuletzt ex negativo aus „einer Kritik bestehender Verhältnisse“ (Schmidt 1993, S. 65). Es ist deshalb sinnvoll, sich die historische Situation in Bezug auf die Volksschule ins Bewusstsein zu rufen, mit der er sich in Theorie und Praxis konfrontiert sah: Dörpfeld wird in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kritischer Zeuge eines veritablen schul- bzw. kulturpolitischen Richtungsstreits zwischen liberalen und konservativen Kräften. Der langanhaltende, zähe Kampf zwischen Staat und Kirche um die Hoheit über die Schule – „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft“ lautete der programmatische Ausspruch des preußischen Geheimrats Ferdinand Stiehls von 1849 – war nur eine Facette dieses Konflikts, der Dörpfeld als Volksschullehrer (die unter diesem Konflikt stark zu leiden hatten) direkt betraf. Es ist vor allem die schmerzlichen Erfahrungen dieser geschichtlichen Auseinandersetzungen, vor deren Hintergrund Dörpfeld einer genuin pädagogischen, versöhnlichen Schulverfassungslehre zur Geltung verhelfen will.

bürgte Stimme, sondern sie setzt auch ganz auf den ständigen argumentativen Dialog als Modus für die Vermittlung und letztlich den „Ausgleich“ der unterschiedlichen Interessen (vgl. Dörpfeld 1881/1899, S. 20). Insofern kann man in der Tat begründet, wenn auch mit Vorsicht, die These vertreten, dass seine Freie Schulgemeinde den Grundstein für eine „Schuldemokratie“ legt.¹⁵

Selbst wenn die Verständigung misslänge, könnten Eltern- und Lehrerschaft als „natürliche Verbündete [...]“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 210) immer noch gemeinsam eine Allianz zur Wahrung eines vernünftigen Schulfriedens schmieden. Denn beide, „wofern sie ihren Beruf verstehen“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 210), behielten stets die „pädagogische Gesamtaufgabe der Schule“ (Dörpfeld 1893/1897, S. 210) im Blick. Damit ist die (Volksschul-)Lehrerschaft erwähnt, von deren Berücksichtigung – passend zu ihrem geringen Prestige und prekären Status im 19. Jahrhundert (vgl. Wehler 1987, Nipperdey 1983/1998 Kraus 2008) – bis jetzt kaum die Rede war. Auch die Pädagogik in Person der Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, Auszubildenden und Professoren müsse Dörpfeld zufolge aber unbedingt im Selbstverwaltungssystem gleichberechtigt mitwirken dürfen. Als zweite Anwältin der Kinder beuge die Pädagogik seines Erachtens nämlich ebenfalls Bildungseinseitigkeiten vor. Da sie einen Blickwinkel besäße, von dem aus sich unterschiedliche Interessen integrieren ließen, könne sie im permanenten Aushandlungsprozess zwischen den vier Haupt-

15 Es muss aber klargestellt werden, dass dies ein nachträglich aufgebrachtes Label ist, mit dem der christlich-reformierte Dörpfeld wohl nicht ganz einverstanden gewesen wäre (vgl. 1863/1898, S. 6). Man sollte sich klarmachen, dass die von ihm propagierte Interessenvertretung im Endeffekt doch nur soweit geht, wie es nötig ist, denjenigen Zustand herzustellen und zu wahren, der einer bestimmten Vorstellung prästablierter Balance entspricht. Der befriedende Ausgleich, den er seinerzeit im Sinn hatte, ist keineswegs ein offener Deliberationsprozess, wie man es im Kontext eines ‚modernen‘ Demokratieverständnisses erwarten dürfte, sondern im Ergebnis gewissermaßen durch die göttlich-natürliche Ordnung vorherbestimmt (vgl. Meyer 1976, S. 139). Eine ähnliche Bilanz zieht Beeck in seiner Studie zu Dörpfelds Selbstverwaltungskonzeption: „[D]er Gedanke einer von Gott vorgegebenen natürlichen Harmonie der Interessen, die, wie wir bereits gezeigt haben, es ermöglicht, bei gläubigem und vernünftigem Verhalten Konflikte auszuschalten und stets zur Verständigung auf das Richtige hin zu gelangen, ist ein typisches Beispiel für seinen traditionalistischen Anachronismus.“ (Beeck 1977, S. 775). Aus der historischen Distanz muss ferne auffallen, dass im Gegensatz zum rhetorischen Gewicht, das Dörpfeld auf die partizipatorisch-kooperative Struktur legt, ein wesentlicher Kreis legitimer Schulinteressenten nicht einmal infrage kommt, nämlich die Schülerinnen und Schüler selbst. Diese bedenkliche Tatsache hat viel mit einem zugrundeliegenden Bild des Kindes als unmündigen Wesens zu tun, weshalb es nicht überraschen kann, dass in der Geschichte der Selbstverwaltungsidee hier gerade im Zuge der Jugend- und Landerziehungsheimbewegung ein Umdenken stattfindet: Die „Einbeziehung der Jugendlichen in den Selbstverwaltungsgedanken war ein neuer Ton, den wir auch bei Wyneken und F. W. Förster hören [andere Namen wären leicht zu ergänzen; D. L.], und der nach 1919 dann sehr viel lauter erklingen ist.“ (Kloss 1949/1981, S. 41).

schulinteressenten (Familie, Staat, Kirche und Kommune) die Rolle eines neutralen Vermittlers ausfüllen:

„Wie man sieht, fehlt bei diesen verschiedenen Ansprüchen an die Schule ein ausgleichender, vermittelnder, regulierender Faktor. Dieser ausgleichend regulierende Faktor kann offenbar nur die Pädagogik sein, d. h. der Standpunkt, welcher die allgemein pädagogische Aufgabe der Schule, und nur diese, im Auge hat. Ebenso ist klar, daß dieser Standpunkt nur vom Schulamte, von den dazu vorgebildeten Technikern, vertreten werden. Und wenn er vertreten wäre – rechtlich, thatsächlich, wirksam: würde irgend einer der Partial-Interessenten etwas dabei verlieren? Würden sie nicht alle dadurch gewinnen? Ohne Zweifel; denn da dann eine wirkliche Verständigungs-Ausgleichung der verschiedenen Ansprüche zu hoffen wäre, so würde die Schule bei echt pädagogischer Einrichtung und in Frieden ihr Werk treiben können: und damit würden alle sich wohl bedient finden.“ (Dörpfeld 1881/1899, S. 6).

In Dörpfelds Schulverfassungslehre wird also auch den pädagogischen Fachleuten die Mitsprache und Autorität eingeräumt, für die sie sich als die eigentlichen Schulsachverständigen qualifizieren. Im gleichen Atemzug ruft er jedoch seine Lehrerkollegen auf, sich „wider die Überrumpelung durch Mode-Theorien [sic!]“ (Dörpfeld 1869/1898, S. 7) zu wappnen.¹⁶ Dazu erwartet er von seinen Standesgenossen die ernsthafte Beschäftigung mit der „Lehre von der Schulverfassung“ (Dörpfeld 1869/1898, S. 6). Hierin erblickt Dörpfeld die Bedingung für ein „selbständiges Urteil“ (Dörpfeld 1869/1898, S. 6), welches er – zusammen mit dem gemeinsamen Reflektieren¹⁷ eigener „Beobachtungen“ und „Erfahrungen“ (Dörpfeld 1869/1898, S. 7) – in dieser Hinsicht für das beste Rüstzeug hält. Nur wenn er sich einen solchen unabhängigen Standpunkt erarbeite, sei der „Lehrerstand“ langfristig in der Lage, seine „durch sein Amt ihm zugewiesene Pflicht“ zu erfüllen und zugunsten der Schule und der Kinder als „ausgleichender, vermittelnder, regulierender Faktor“ im öffentlichen Diskurs zu agieren (vgl. Dörpfeld 1869/1898, S. 6). Dieser hohe Maßstab für einen Aspekt dessen, was heute unter dem Stichwort der „Lehrerprofessionalität“ diskutiert wird, wirft aufschlussreiche Fragen nach der aktuellen Ausrichtung der

16 Dies scheint wie für eine Situation geschrieben worden zu sein, in der die Bildungspolitik (und mit ihr die Erziehungswissenschaft) einen drastischen Paradigmenwechsel in Richtung des New Public Managements mit seinen Unterströmungen – z. B. Neo-Institutionalismus (vgl. Schaefers 2009) und Neue-Institutionen-Ökonomik (vgl. Bellmann/Weiß 2009) sowie seinen zahllosen Einzeltheoremen – Outputsteuerung, Qualitätssicherung, Wettbewerbsorientierung usw. – vollzieht.

17 Hier besteht eine Parallele zum Paradigma der Reflexiven Lehrerbildung (vgl. Berndt/Häcker/Leonhard 2017).

Lehrerbildung auf, insbesondere im Hinblick auf deren gegenwärtige Inhalte und ihre Gewichtung.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Dörpfeld im Rahmen seiner Theorie systematische Grundsatzfragen exponiert, die – zwar nicht unbedingt dem Namen, aber der Sache nach – stets aktuell sind, weil sie eben (schul-)pädagogische Elementarien betreffen. Sein Reformkonzept der Freien Schulgemeinde liefert in diesem Zusammenhang ein Strukturmodell, an dem sich das Nachdenken über das Verhältnis von Schulverfassung und Schulbildung immer wieder neu entzünden kann. Einer dieser Impulse von „struktureller Aktualität“ (Beeck 1977, S. 752) stand hier im Mittelpunkt: Die schulische Ausrichtung auf allgemeine, vielfältig-umfassende Bildung ist keine Selbstverständlichkeit, sondern ein Gut, dessen Erhalt sich auf basale institutionelle Voraussetzungen angewiesen sieht, von denen die demokratische Konstitution des Schulwesens an erster Stelle steht.

Literatur

- Beeck, Karl-Hermann (Hrsg.) (1975): Politische Bildung. Friedrich Wilhelm Dörpfeld, ein Partner unseres Gesprächs? Ratingen: Henn.
- Beeck, Karl-Hermann (1977): Das Selbstverwaltungsprinzip bei Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Ein Beitrag zur Frage nach der Aktualität seines Werks. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 31, Heft 9, S. 751–779.
- Bellmann, Johannes/Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 55, Heft 2, S. 286–308.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Insel.
- Castoriadis, Cornelius (1975/1990): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- Gamm, Hans-Jochen (1958): Individuum und Gemeinschaft im pädagogischen Werk Friedrich Wilhelm Dörpfelds: Versuch einer Darstellung und Deutung auf dem Hintergrund der niederrheinischen Konfessionsgeschichte. Hamburg: Diss.
- Gruschka, Andreas (2019): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. 2. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Höhne, Thomas (2016): Stiftungen & Staat auf dem Privatisierungspfad. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem (= Educational Government, Bd. 29). Wiesbaden: Springer VS.
- Kloss, Heinz (1949/1981): Lehrer, Eltern, Schulgemeinden. Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung im Schulwesen. Hrsg. u. kommentiert v. Rudolf W. Keck. Hildesheim: Olms.

- Koerrenz, Ralf/Berkemeyer, Nils (Hrsg.) (2020): System Schule auf dem Prüfstand. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Koerrenz, Ralf/Kenkli, Karsten/Kauhaus, Hanna/Schwarzkopf, Matthias (2017): Geschichte der Pädagogik. Paderborn: Schöningh (UTB basics).
- Koerrenz, Ralf (1999): Evangelische Schulgemeinde. In: Handbuch Evangelischer Schulen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 213–220.
- Kraus, Hans-Christof (2008): Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert (= Enzyklopädie Deutscher Geschichte, Bd. 82). München: Oldenbourg.
- Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper.
- Meyer, Folkert (1976): Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848–1900. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Nipperdey, Thomas (1983/1998): Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat. München: Beck.
- OECD (2000): Education at a Glance. OECD Indicators. Education and Skills. 2000 Edition. Paris: OECD.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2016): Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 455–477.
- Potthoff, Willy (1971): Die Idee der Schulgemeinde. Vorstellungen zur genossenschaftlichen Selbstverwaltung im 19. Jahrhundert. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Reble, Albert (Hrsg.) (1963): Friedrich Wilhelm Dörfeld. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh. Darin: „Leben und Werk Friedrich Wilhelm Dörfelds“, S. 181–189.
- Reble, Albert (Hrsg.) (1961): Friedrich Wilhelm Dörfeld. Die Grundgebrehen der Hergebrachten Schulverfassungen. Nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Darin: „Nachwort des Herausgebers“, S. 109 f.
- Rein, Wilhelm (1908): Schulverfassung. In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 8, Langensalza: Beyer & Söhne, S. 336–335.
- Rhoden, Gustav von (Hrsg.) (1894–1901): Gesammelte Schriften von Friedrich Wilhelm Dörfeld. 12 Bde. Gütersloh: Bertelsmann.
- Dörfeld, Friedrich Wilhelm (1863/1898): Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Beiträge zur Theorie des Schulwesens, GS VIII a, S. 1–332.
- Dörfeld, Friedrich Wilhelm (1869/1898): Die drei Grundgebrehen der hergebrachten Schulverfassung nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform, GS VIII b.
- Dörfeld, Friedrich Wilhelm (1873/1894): Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst der Volks- und Mittelschulen, GS II a, S. 1–169.
- Dörfeld, Friedrich Wilhelm (1875/1894): Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer, GS II a, S. 87–144.
- Dörfeld, Friedrich Wilhelm (1881/1899): Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung, GS, S. IX.
- Dörfeld, Friedrich Wilhelm (1890/1895): Die Gesellschaftskunde. Eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Begleitwort zur vierten Auflage des Repetitoriums der Gesellschaftskunde, GS IV b, S. 1–46.
- Dörfeld, Friedrich Wilhelm (1893/1897): Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung, GS VII.

- Richter, Ingo (2002): Die Steuerung des Schulwesens durch Autonomie. In: Preiß, Christine/Wahler, Peter (Hrsg.): Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform. Wiesbaden: Springer, S. 55–82.
- Sander, Wolfgang (1989): Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung: Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg: SP.
- Schaefers, Christine (2009): Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien (= Organisation und Pädagogik, Bd. 6). Wiesbaden: Springer VS, S. 308–325.
- Schmidt, Günter R. (1993): Wilhelm Friedrich Dörpfeld (1824–1893). In: Glöckel, Hans/Goldmann, Ulrike/Matthes, Eva/Schüler, Ulrich (Hrsg.): Bedeutende Schulpädagogen. Werdegang – Werk – Wirkung auf die Schule von heute. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–71.
- Stock, Martin (1971): Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule: Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung. Heidelberg: Quelle & Meyer (= Pädagogische Forschungen, Bd. 48).
- Schuler, Thomas (2010): Bertelsmannrepublik Deutschland: Eine Stiftung macht Politik. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Tenorth, Hans-Elmar (2003): Schulmänner, Volkslehrer, Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In: Ders. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik (Bd. 1). München: Beck, S. 224–245.
- Wehler, Hans-Ulrich (1987): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Zweiter Band: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“. 1815–1845/49. München: Beck.
- Wehler, Hans-Ulrich (1995): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Dritter Band: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs. 1849–1914. München: Beck.

Demokratie in der Schule

Schülervertretungen im Bundesvergleich

Ein Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen für Schuldemokratie

Ilka Maria Hameister und Michael May

1. Einleitung

Schüler/innen verfügen nicht zuletzt durch das Wirken der studentischen Protestbewegung der 1960er Jahre, die auch von vielen Schüler/innen getragen wurde, über verbürgte kollektive Mitwirkungsrechte im Rahmen ihres Schulbesuches. Diese sind im bundesdeutschen Bildungsföderalismus (vgl. Hepp 2011) mittlerweile in sämtlichen Schulgesetzen der Länder fest verankert (siehe eine Übersicht der zentralen Dokumente am Ende des Beitrages). Die Schülervertretung steht damit für ein Recht der Schüler/innen, an ihren „eigenen Angelegenheiten“ mitwirken und ihre Interessen vertreten zu können. Neben dieser rechtlichen Dimension, die letztlich von der Tatsache abgeleitet ist, dass auch Schule rechtsstaatlichen Prinzipien folgt (vgl. Rux/Niehues 2013, S. 268), hat die Schülervertretung für Schüler/innen aber noch eine weitere Funktion. Schüler/innen können die Erfahrungen in und mit der Schülervertretung nutzen, um politische Kompetenzen auszuprägen. Schuldemokratie weist somit nicht nur eine rechtsstaatliche Dimension auf, sondern auch eine der politischen Bildung. Dies wird teilweise explizit in den Schulgesetzen erwähnt. Schule soll auch ein Raum sein, in dem Schüler/innen Erfahrungen mit gelebter Demokratie sammeln können (vgl. Rux/Niehues 2013, S. 268).

Im Folgenden soll vor allem die erste Dimension, der rechtliche Rahmen, näher beleuchtet werden – wengleich dies durchgängig und vor allem im Fazit aus einer pädagogischen Perspektive erfolgt. Dazu werden zentrale Regelungen der Schülervertretung im Bundesländervergleich dargestellt. Es sollen damit ein Überblick über die geltenden Regelungen ermöglicht sowie Trends oder Unterschiede deutlich gemacht werden. Grundlage dieser Ausführungen sind zentrale Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Bundesländer (siehe die Zusammenstellung unten). Die gelebte Praxis der Schülervertretung in den Bundesländern ist nicht Gegenstand dieses Beitrages. Das Fazit am Ende des Beitrages zeigt mögliche Entwicklungsperspektiven der Schülervertretung im Sinne eines politischen und demokratischen Lernens in der Schule auf.

2. Aufgaben und Ebenen der Schülervertretung im Bundesländervergleich

Die Aufgaben der Schülervertretung sind durchaus vielfältig, ähneln sich aber deutlich über Bundesländergrenzen hinweg: „Bei der Vertretung der Schülerinteressen im Schulbereich geht es vor allem um die Geltendmachung von Wünschen und Forderungen und um die Wahrnehmung von Rechten bei der Gestaltung des Unterrichts, der Auswahl der Lernstoffe und Lernmittel, der Gestaltung der Schul- und Hausordnung, der Regelung des Schulalltags sowie der Durchführung besonderer Veranstaltungen. Mit Rücksicht darauf stehen der Schülervertretung gegenüber dem Schulleiter Auskunfts- und Beschwerderechte zu. Besonders wichtig ist ihre Mitwirkung in Konfliktfällen und bei Ordnungsmaßnahmen, um z. B. den betroffenen Schüler vor allzu rigorosen Entscheidungen der Lehrerkonferenz zu schützen. Zur Vertretung der Schülerinteressen in und gegenüber der Öffentlichkeit gehört auch das Recht zur Abgabe von Erklärungen und zu Veröffentlichungen in der Presse“ (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 171).

Die skizzierten Aufgaben bei der Vertretung von Schülerinteressen können in kollektiv organisierter Form grundsätzlich auf drei Ebenen erfüllt werden: der Klassenebene (oder Kursebene), der Schulebene und der überschulischen Ebene. Auf allen drei Ebenen verfügen die Schüler/innen sowohl über Rechte, eigene Gremien der Schülervertretung zu bilden und mit deren Hilfe ihre Interessen zu formulieren und zu verfolgen, als auch an Gremien, die die Belange der Klasse, Schule oder gar des gesamten Schulsystems betreffen, teilzunehmen. Hier gibt es bezüglich der konkreten Modalitäten und Machtmittel, sich Gehör zu verschaffen, zwischen den einzelnen Bundesländern Unterschiede im Einzelnen (vgl. Rux/Niehues 2013, S. 266).

2.1 Klassenebene

Die kleinste „politische Organisationseinheit“ ist die Klasse (oder der Kurs). Auf dieser Ebene werden Vertreter/innen, in der Regel als *Klassensprecher/innen* bezeichnet, gewählt. Sie bilden das zentrale Vertretungsamt der Schüler/innen und sind Schlüsselfiguren bei der Kommunikation sowohl mit den Lehrer/innen als auch der Schulleitung. Dabei erfüllen sie die oben genannten Aufgaben im Zuge ihrer Informations-, Anhörungs-, Vorschlags-, Vermittlungs-, Beschwerde- und Mitgestaltungsrechte. Die Regelungen zu den Klassensprecher/innen unterscheiden sich im Einzelnen (siehe Tab. 1): In nur einem Bundesland (SL) weicht die Bezeichnung des Amtes als Klassensprecher ab. Größere Unterschiede bestehen in der Stellvertreterregelung. Während vier Bundesländer (BB, BE, HB, HH) zwei gleichberechtigte Klassensprecher/innen wählen und keine

Tab. 1: Klassensprecher/in

Bundesland	Amt	Stellvertreter	Wahl	Mindestjahrgang
BB	zwei Klassensprecher	nein	einfache Mehrheit	4
BE	zwei Klassensprecher	nein	einfache Mehrheit	3
BW	ein Klassensprecher	ja	einfache Mehrheit	5
BY	ein Klassensprecher	ja	nach Entscheidung des Schülerausschusses	5
HB	zwei Klassensprecher	nein	einfache Mehrheit	1
HE	ein Klassensprecher	ja	einfache Mehrheit (bei nur einer Kandidatur absolute Mehrheit)	5 (Kann-Regelung 1)
HH	zwei Klassensprecher	nein	einfache Mehrheit	1
MV	ein Klassensprecher	ja	einfache Mehrheit	1
NI	ein Klassensprecher	ja	einfache Mehrheit	5 (Kann-Regelung 1)
NW	ein Klassensprecher	ja	einfache Mehrheit	5
RP	ein Klassensprecher	nein	einfache Mehrheit	5 (Soll-Vorschrift 1)
SH	ein Klassensprecher	nein	einfache Mehrheit	1
SL	ein Schülersprecher (der Kerngruppe)	ja	absolute Mehrheit im ersten Wahlgang, einfache Mehrheit im zweiten Wahlgang	5
SN	ein Klassensprecher	ja	einfache Mehrheit	5
ST	ein Klassensprecher	ja	einfache Mehrheit	5 (ab 1 als Kann-Regelung)
TH	ein Klassensprecher	ja	absolute Mehrheit im ersten Wahlgang, dann Stichwahl mit einfacher Mehrheit	3 (ab 1 als Kann-Regelung)

BB – Brandenburg, BE – Berlin, BW – Baden-Württemberg, BY – Bayern, HB – Bremen, HE – Hessen, HH – Hamburg, MV – Mecklenburg-Vorpommern, NI – Niedersachsen, NW – Nordrhein-Westfalen, RP – Rheinland-Pfalz, SH – Schleswig-Holstein, SL – Saarland, SN – Sachsen, ST – Sachsen-Anhalt, TH – Thüringen

Stellvertreter/innen kennen, gibt es in zehn Bundesländern (BW, BY, HE, MV, NI, NW, SL, SN, ST, TH) neben dem/der Klassensprecher/in eine/n gewählte/n Stellvertreter/in. In Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein sind neben dem/der Klassensprecher/in keine Stellvertreter/innen vorgesehen. 13 Bundesländer sehen für die Wahl eine einfache Mehrheit vor, davon eines die absolute Mehrheit bei nur einem/r Kandidaten/in. Im Saarland und in Thüringen ist im ersten Wahlgang eine absolute Mehrheit, in weiteren Wahlgängen eine einfache Mehrheit nötig. Bayern überlässt das Wahlverfahren einer Entscheidung des Schülerausschusses (siehe Kap. 2.2). Pädagogisch bedeutsam ist das Einstiegsalter in die Ämterwahl auf Klassenebene. In vier Bundesländern werden die

Klassensprecher ab der ersten Jahrgangsstufe gewählt (HB, HH, MV, SH), in zwei ab der dritten (BE, TH), in einem ab der vierten und in neun ab der fünften – wobei bei einigen Ländern Soll- oder Kann-Regelungen für eine frühere Wahl zu finden sind.

Ein wichtiger Aspekt bei der Mitwirkung auf Klassenebene bilden die *Klassenkonferenzen*. Diese sind von Klassenversammlungen o.ä. zu unterscheiden, die in einigen Bundesländern gesetzlich verankert sind und ein Zusammenkommen der Schüler/innen einer Klasse bezeichnen (z.B. RP). Unter Klassenkonferenzen sollen hier zunächst alle Gremien verstanden werden, die sich mit Angelegenheiten der Klasse befassen. Mitglieder der Klassenkonferenz sind in der Regel alle in der Klasse unterrichtenden Lehrer/innen und ggf. pädagogischen Mitarbeiter/innen sowie – je nach Bundesland – auch Eltern und Schüler/innen. Die Mitwirkung der Schüler/innen erfolgt hier somit ggf. über die Teilnahme an einer Konferenz, in der wichtige Belange der Klasse diskutiert und entschieden werden. Dabei geht es sowohl um gruppenspezifische oder pädagogische Interna einer Klasse als auch um Ordnungsmaßnahmen oder Fragen der Zeugnisse oder Versetzungen.

Betrachtet man die Mitwirkungsrechte von Schüler/innen in den Klassenkonferenzen (siehe Tab. 2, nächste Seite), werden Unterschiede zwischen den Bundesländern deutlich. Immerhin sechs Bundesländer lassen Schülervertreter/innen, meist die Klassensprecher/innen, bei Klassenkonferenzen umstandslos zu (BB, HB, HH, MV, NI, ST), teilweise mit Stimmrecht. In keinem verfügen die Schülervertreter/innen dabei über ein Vetorecht. Da bei Noten- und Versetzungsfragen ein Stimmrecht der Schüler/innen (und Eltern) verfassungswidrig wäre (vgl. Avenarius/Hanschmann 2019, S. 170, Fn 7), nehmen die Schülervertreter/innen zudem bei solchen Entscheidungsfragen nur beratend teil. Andere Bundesländer (BE, NW, RP, SH, SL) kennen zwar auch eine Teilnahme von Schülervertreter/innen an der Klassenkonferenz, schließen sie aber bei Noten- und Versetzungsfragen komplett aus. Wieder andere (BW, BY, HE, SN, TH) sehen keine Beteiligung der Schülervertretung in Klassenkonferenzen vor – unabhängig davon, ob Noten- und Versetzungsfragen behandelt werden oder nicht. Zu berücksichtigen ist ferner, dass die Zulassung zur Klassenkonferenz mitunter erst ab einem bestimmten Jahrgang erfolgt.

2.2 Schulebene

Schülerämter und Schülergremien

Auch auf Schulebene prägen zunächst einmal die *Gremien und Ämter der Schülervertretung* das Bild der Mitwirkung. Hierbei handelt es sich um den *Schülerrat*, den/die *Schülersprecher/in* und die *Vollversammlung der Schüler/innen* (auch wenn die Bezeichnungen teilweise abweichen). Analog zur Klassenebene

Tab. 2: Klassenkonferenzen

Bundesland	Vertretung von Schüler/innen in Klassenkonferenzen	Stimmrecht	Vetomöglichkeit
<i>BB</i>	ja	nein (beratend)	---
<i>BE</i>	ja (aber Ausschluss bei Noten- und Versetzungsfragen)	ja	nein
<i>BW</i>	nein (auf Beschluss der Konferenz können Schülervertreter/innen beratend hinzugezogen werden)	---	---
<i>BY</i>	nein	---	---
<i>HB</i>	ja	ja (aber nur beratend bei Noten- und Versetzungsfragen)	nein
<i>HE</i>	nein	---	---
<i>HH</i>	ja	ja (aber nur beratend bei Noten- und Versetzungsfragen)	nein
<i>MV</i>	ja	ja (aber nur beratend bei Noten- und Versetzungsfragen)	nein
<i>NI</i>	ja	ja (aber nur beratend bei Noten- und Versetzungsfragen)	nein
<i>NW</i>	ja (aber Ausschluss bei Noten- und Versetzungsfragen)	nein (beratend)	---
<i>RP</i>	ja (aber Ausschluss bei Noten- und Versetzungsfragen)	nein (beratend)	---
<i>SH</i>	ja (aber Ausschluss bei Noten- und Versetzungsfragen)	ja	nein
<i>SL</i>	ja (aber Ausschluss bei Noten- und Versetzungsfragen) auf Antrag Zulassung zu Notenkonferenzen möglich („Experimentierklausel“)	nein (beratend)	---
<i>SN</i>	nein	---	---
<i>ST</i>	ja	nein (nur beratend)	---
<i>TH</i>	nein	---	---

bilden diese Gremien und Ämter wichtige Knotenpunkte der Kommunikation zwischen den Klassen einerseits und Lehrer/innen sowie der Schulleitung andererseits – sofern es sich um gesamtschulische Belange oder Probleme handelt. Sie erfüllen dabei auch hier Aufgaben im Zuge ihrer Informations-, Anhörungs-, Vorschlags-, Vermittlungs-, Beschwerde- und Mitgestaltungsrechte. Nur selten verfügen sie dabei über nennenswerte Machtmittel, die andere Akteure des Schullebens wirklich unter Zugzwang setzen könnten.

- Bezüglich des *Schülerrats* unterscheiden sich die Bundesländer hauptsächlich in der Frage, ob nur die Klassensprecher, die immer vertreten sind, oder noch weitere Personen (z.B. Delegierte für die überschulische Ebene, Stellvertreter/innen oder der/die Schülersprecher/in) zum Gremium gezählt werden. Auch gibt es Variationen beim Zulassungsalter. Die meisten Länder sehen die Beteiligung am Schülerrat ab dem fünften Jahrgang vor, wobei einige für eine frühere Beteiligung offen sind (z.B. BB, NI, TH). Den Vertreter/innen des Schülerrats werden in den meisten Bundesländern zeitliche (Unterrichtsfreistellung für die Sitzungen) und sächliche Ressourcen (z.B. Räumlichkeiten oder Internetzugang) eingeräumt, auch wenn die Regelungen im Einzelnen abweichen. Häufiger verfügt der Schülerrat über das Recht, Anträge an Konferenzen zu stellen, oder muss vor wichtigen Entscheidungen von Konferenzen oder der Schulleitung gehört werden (z.B. HB, HE, HH, NI, NW, SN, ST), seltener finden sich echte suspensive (aufschiebende) oder devolutive (an die nächsthöhere Instanz, wie die Schulbehörde, verweisende) Vetorechte (z.B. HB, HE) (vgl. Rux/Niehues 2013, S. 266).
- Der/die *Schülersprecher/in* repräsentiert die Schülerschaft einer Schule. Unterschiede werden hinsichtlich des Wahlmodus deutlich (siehe Tab. 3). Viele Bundesländer lassen unterschiedliche Wahlmodi nach Beschluss der Schülerschaft oder des Schülerrates zu. Bei nur sechs Bundesländern ist dies nicht der Fall (BE, HB, HH, NI, SL, TH). Weit verbreitet ist die Möglichkeit der Urwahl der/des Schülersprechers/in aus der Mitte aller Schüler/innen (zehn Bundesländer) sowie die Wahl durch den Schülerrat aus der Mitte aller Schüler/innen (acht Bundesländer). Etwas weniger verbreitet ist die Urwahl aus der Mitte des Schülerrates sowie die Wahl durch den Schülerrat aus der Mitte der Schülerschaft (jeweils fünf Bundesländer).
- Die *Vollversammlung der Schüler/innen* ist in fast allen Bundesländern ausdrücklich als Mitwirkungsinstrument verankert (außer BW, BY). Zwar verfügt sie in der Regel nur über schwache Rechte und dient vornehmlich der Information und des Austauschs; in einigen Bundesländern kann sie aber auch Beschlüsse fassen und Empfehlungen an den Schülerrat (HB, HH) geben, muss vor wichtigen Entscheidungen des Schülerrats gehört werden (SN) oder kann sogar Anträge an die Schulkonferenz (siehe unten) richten, die dort behandelt werden müssen.

Tab. 3: Wahlmodi des/der Schülersprecher/in in den Bundesländern (bei mehrfacher Eintragung existiert eine Wahloption)

	Wahl aus der Mitte des Schülerrats	Wahl aus der Mitte der Schülerschaft
Wahl durch Schülerrat	BB, HB, HE, MV, NI, RP, SN, ST	BW, BY, NW, SH, ST
Wahl durch Schülerschaft (Urwahl)	BE, MV, RP, SN, ST	BB, BW, BY, HE, HH, NW, SH, SL, ST, TH

Schülervertreter/innen und Schülergremien haben *kein politisches Mandat*. Dies bedeutet, dass sie sich zu aktuellen politischen Streitfragen nicht äußern können, da nicht davon auszugehen ist, dass damit die politische Position der vertretenen Schüler/innen artikuliert werden könnte. Gleichwohl ist die Schülervertretung für die Anliegen der Schüler/innen als Interessengruppen zuständig. Insofern hat die Schülervertretung ein „schulpolitisches Mandat“ (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 172).

Ein zentrales demokratisches Recht besteht historisch gesehen darin, dass ein zuständiges politisches Gremium (z. B. ein Parlament) über die verfügbaren Haushaltsmittel eigenständig einen Haushaltsplan aufstellen kann (*Budgetrecht*) (vgl. Ismayr 2001, S. 254). An der Verwendung von Geldmitteln können sich demokratische Kompromiss- und Konsensbildungsprozesse entzünden, die auch für Schüler/innen ein demokratisches Erfahrungsfeld eröffnen. Während eine Reihe von Bundesländern der Schülervertretung das *explizite* Recht zugesteht, Beiträge von den Schüler/innen zu erheben oder Spenden entgegenzunehmen (BW, HB, NW, RP), stellen Hamburg und das Saarland der Schülervertretung ein eigenes Budget zur Verfügung, über das sie im Rahmen ihrer Aufgaben frei verfügen kann. Andere Bundesländer sichern lediglich die Übernahme der anfallenden sächlichen Kosten der Gremienarbeit zu und stellen Räume (BB, BE, HE, NI, SH, TH).

Mitwirkung in schulischen Gremien

Neben den Gremien und Ämtern der Schülervertretung im engeren Sinne sind Schüler/innen auch an Gremien beteiligt, die Belange der gesamten Schule betreffen. Dabei handelt es sich vor allem um *Fachkonferenzen*, bei denen vornehmlich die Fachlehrer/innen eines Unterrichtsfaches zusammenkommen und die inhaltliche Arbeit in den Schulfächern gestalten, und um *Schulkonferenzen*, in denen sich die zentralen Statusgruppen (Lehrer/innen und ggf. pädagogisches Personal, Eltern, Schüler, ggf. Schulträger) treffen und die Gesamtbelange der Schule steuern (Lehrerkonferenzen, bei denen sich Lehrer/innen untereinander und mit der Schulleitung abstimmen, sollen hier außen vor gelassen werden).

Bei den *Fachkonferenzen* zeigen sich relativ große Unterschiede (siehe Tab. 4). In sechs Bundesländern (BY, BE, HE, HH, SN, TH) bleiben die Schüler/innen von der Fachkonferenz ausgeschlossen. Dagegen besteht in zehn Bundesländern (BB, BE, BW, MV, NI, NW, RP, SH, SL, ST) für Schüler/innen die Möglichkeit – durch Mitgliedschaft, Einladung oder Teilnahmerecht – an den Fachkonferenzen teilzunehmen. In diesen Ländern haben die Schüler/innen zumeist eine beratende Funktion ohne Stimmrecht; in Niedersachsen sind die Schülervertreter/innen allerdings sogar mit Stimmrecht ausgestattet. Es ist nachvollziehbar, dass auch im Fall Niedersachsens die Schülervertreter/innen über keine Vetorechte verfügen. Schließlich soll bei den Fachkonferenzen die fachliche und didaktische Expertise der Lehrer/innen den Ausschlag geben.

Tab. 4: Beteiligung der Schüler/innen an den Fachkonferenzen

Bundesland	Vertretung von Schüler/innen in Fachkonferenzen	Stimmrecht	Vetomöglichkeit
BB	ja	nein (beratend)	---
BE	ja	nein (beratend)	---
BW	ja (Teilnahmerecht)	nein (teilnehmend)	---
BY	nein	---	---
HB	nein	---	---
HE	nein	---	---
HH	nein	---	---
MV	ja (eingeladen, nicht Mitglied)	nein (teilnehmend)	---
NI	ja	ja	nein
NW	ja	nein (beratend)	---
RP	ja	nein (nur beratend)	---
SH	ja (eingeladen, nicht Mitglied)	nein (nur beratend)	---
SL	ja (nicht Mitglied, Recht auf Teilnahme)	nein (nur beratend)	---
SN	nein	---	---
ST	ja	nein (nur beratend)	---
TH	nein	---	---

- Die Aufgaben der *Schulkonferenzen* sind in den Ländern durchaus unterschiedlich und reichen – in je abweichender Feinjustierung – von eher beratenden Funktionen bis hin zu Entscheidungsbefugnissen (vgl. Avenarius/Hanschmann 2019, S. 182–185). Grundsätzlich kann man sagen, dass sich die Aufgaben der Schulkonferenzen einerseits auf die Gestaltung „der pädagogischen Arbeit und des Lebens der Schule in ihrer Gesamtheit“, anderer-

seits auf die Befassung mit „Einzelschicksalen“ (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 166) beispielsweise in Konfliktsituationen richten. Die Mitwirkung der Schüler/innen bei den Schulkonferenzen ist von der jeweiligen Schulverfassung des Bundeslandes und den darin vorgenommenen Regelungen zu den Schulkonferenzen abhängig. Auffällig ist, dass nur wenige Bundesländer Gesamtkonferenzen kennen, an denen eine größere Anzahl der jeweiligen Statusgruppen teilnimmt – und zumeist die gesamte Lehrerschaft (NI, ST). Fast alle Bundesländer (außer ST) sehen dessen ungeachtet kleinere, ausschussartige Schulkonferenzen mit wenigen Vertreter/innen der Statusgruppen vor. Die folgende Darstellung richtet sich auf diese kleineren Schulkonferenzen (vgl. Tab. 5).

In allen Bundesländern verfügen die Schülervertreter/innen über ein Stimmrecht in der Schulkonferenz. Dabei ist durch Drittelparität meistens (BB, BE, BW, BY, HH, MV, NW, RP, SH, SL, SN, TH) die Möglichkeit einer Erwachsenenmajorisierung der Schülervertreter/innen gegeben (Eltern und Lehrkräfte zusammen können eine Majorität gegenüber den Schüler/innen bilden). Diese Situation birgt freilich auch die Chance, dass Eltern und Schüler/innen an einem Strang ziehen. Weniger Länder (HB, HE, NI, ST) haben dagegen eine Mitarbeiter- oder Lehrermajorität installiert, sodass sich diese immer gegenüber Eltern und Schülervertreter/innen durchsetzen können. Bemerkenswert sind die Vetorechte der Schülervertreter/innen in Brandenburg, Bremen und Schleswig-Holstein.

Schülerzeitung und Schülergruppen – Instrumente der Schulöffentlichkeit

Schließlich werden den Schüler/innen einige Aktivitäten eingeräumt, die es ihnen ermöglichen, das Schulleben aktiv zu gestalten und eine Schulöffentlichkeit zu konstituieren. Hierzu zählen vor allem die Möglichkeit, eine Schülerzeitung zu betreiben, sowie das Recht, sich in Schülergruppen zu organisieren.

- Die *Schülerzeitung* ist in allen Bundesländern im Schulgesetz und/oder den einschlägigen Verordnungen verankert und aktualisiert das Recht der Schüler/innen auf freie Meinungsäußerung. Es handelt sich bei der Schülerzeitung um ein Produkt, das von den Schüler/innen – ggf. mit Beratung durch Lehrkräfte – selbst verantwortet wird. Da auch für die Schülerzeitung das Zensurverbot gilt, gibt es auch kein Prüfrecht durch die Schulleitung. Sie unterliegt nur dem Presserecht und den allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen und kann – falls Verstöße vorliegen – allenfalls nachträglich eingezogen werden (Rux/Niehues 2013, S. 161–163).
- Weitaus heterogener sind dagegen die Regelungen zu den *Schülergruppen*. Abgesehen von Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt, die bei der gesetzlichen Rahmung von Schülergruppen zurückhaltend sind, ist die Bildung solcher Gruppen in den anderen Bundesländern ausdrücklich vorgesehen. In-

Tab. 5: Beteiligung der Schüler/innen an den Schulkonferenzen
(Fortsetzung nächste Seite)

Bundesland	Bezeichnung des Gremiums	Vertretung von Schüler/innen in Schulkonferenzen	Stimmrecht	Mehrheitsoption	Vetorecht der Schülervertreter/innen
<i>BB</i>	Schulkonferenz	ja, gewählt durch Schülerkonferenz	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	devolutives Veto der Schülervertreter/innen in der Schulkonferenz bei ausgewählten Fragen
<i>BE</i>	Schulkonferenz	ja, gewählt durch Gesamtschülervertretung	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	bei ausgewählten Entscheidungen qualifizierte Mehrheit nötig
<i>BW</i>	Schulkonferenz	ja, gewählt durch den Schülerrat	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	
<i>BY</i>	Schulkonferenz	ja, Mitglieder des Schülersausschusses	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	
<i>HB</i>	Schulkonferenz	ja, gewählt durch Schülerbeirat	ja	nein (Mitarbeitermajorität)	suspensives Vetorecht der Schülervertreter/innen in der Schulkonferenz gegenüber Beschlüssen der Lehrerkonferenz, den Teilkonferenzen oder Fachkonferenzen
<i>HE</i>	Schulkonferenz	ja, gewählt durch Schülerrat	ja	nein (Lehrermajorität)	
<i>HH</i>	Schulkonferenz	ja, Vertreter/innen des Schülerrates	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	
<i>MV</i>	Schulkonferenz	ja, Vertreter/innen des Schülerrates	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	
<i>NI</i>	Schulvorstand (neben Gesamtkonferenz mit allen Lehrkräften und Vertreter/innen der anderen Statusgruppen)	ja, durch Schülerrat gewählt	ja	nein (Lehrermajorität)	
<i>NW</i>	Schulkonferenz	ja, gewählt durch Schülerrat	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	

Bundesland	Bezeichnung des Gremiums	Vertretung von Schüler/innen in Schulkonferenzen	Stimmrecht	Mehrheitsoption	Vetorecht der Schülervertreter/innen
RP	Schul-ausschuss	ja, gewählt durch Klassensprecherversammlung	ja	nein (Erwachsenenmajorisierung)	
SH	Schul-konferenz	ja	ja	nein (Erwachsenenmehrheit)	suspensives Vetorecht der Schülervertreter/innen in der Schulkonferenz bei Beschlüssen der Schulkonferenz, sofern die anwesenden Schüler/innen einstimmig widersprechen
SL	Schul-konferenz	ja, gewählt durch Schülervertretung aus ihrer Mitte	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	
SN	Schul-konferenz	ja, in der Regel gewählt durch Schülerrat aus dessen Mitte	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	
ST	Gesamtkonferenz (mit sämtlichen Lehrkräften und Vertreter/innen der anderen Statusgruppen)	ja, durch Schülerrat gewählt	ja	nein (Lehrermajorisierung)	
TH	Schul-konferenz	ja, durch Klassensprecherversammlung gewählt	ja	nein (Erwachsenenmajorität)	

nerhalb der Schülergruppen können sich die Schüler/innen mit selbst gesetzten Themen beschäftigen oder gemeinsame Ziele verfolgen – und zwar innerhalb der Schule. Dieses Recht kann nur eingeschränkt werden, wenn durch die Aktivitäten der Schülergruppen der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule gefährdet wird. Unterschiede finden sich insbesondere bezüglich der politischen Ausrichtung von Schülergruppen. Während die meisten Bundesländer ausdrücklich die Verfolgung politischer Ziele erwähnen (BW, NI ab dem Alter von 14, RP, SH), sich auf die grundgesetzliche Vereinigungsfreiheit berufen (BE), sich auf den allgemeinen und damit auch politischen Bildungsauftrag der Schule beziehen (TH) oder ohne weitere Spezifizierung das Recht festhalten (BB, HB, HE, HH, MV, NW), schließt das Saarland ausdrücklich die „Bildung und Betätigung politischer Schülergruppen in der Schule“ (SL ASchO § 13) aus. Dies ist rechtlich bedenklich, denn „Vereinigungen der Schüler (z. B. Jugendgruppen oder politische Arbeitskreise) unterstehen dem Schutz des Art. 9 Abs. 1 GG. Die

Schule darf solche Vereinigungen – auch wenn sie sich in der Schule betätigen – weder verbieten noch von einer Genehmigung abhängig machen“ (Rux/Niehues 2013, S. 165). Auch pädagogisch betrachtet ist eine solche Einschränkung kontraproduktiv, da politische Schülergruppen einen wichtigen Erfahrungsraum zur Verfügung stellen und die politische Identitätsbildung fördern könnten.

3. Überschulische Ebene

Gremien und Ämter der Schülervertretung sowie die *Mitwirkung an überschulischen Gremien* finden sich auch auf der überschulischen Ebene, wobei die Länder auch hier unterschiedliche Wege gehen: Grundsätzlich ist die Konstituierung der *Schülervertretungsgremien* auf überschulischer Ebene an ein Delegationsmodell geknüpft. Amtsträger (z. B. der/die Schülersprecher/in) oder eigens gewählte Delegierte der Einzelschulen werden auf eine nächsthöhere Ebene entsandt. Was im Einzelnen die nächsthöhere Ebene ist, weicht von Bundesland zu Bundesland ab und hängt sowohl mit der politischen Verwaltungsgliederung als auch mit der Schulverwaltungsgliederung der jeweiligen Bundesländer zusammen. So kennen beispielsweise Niedersachsen und Sachsen-Anhalt einen Gemeindegremienrat. Die meisten Länder verfügen über Stadt- und Kreisschülerräte (BB, BY, HE, MV, NI, NW, RP, SH, SN, ST, TH), welche mitunter auch als Bezirke (d. h. Stadtbezirke) bezeichnet werden (BE). Bayern hat zudem noch Gremien auf Bezirksebene (Regierungsbezirke) eingerichtet. Hamburg organisiert die Delegation auf Schulverwaltungsebene, sodass Schülervertretungen auf Schulkreisebene entstehen. In Bremen und dem Saarland gibt es dagegen – ohne eine kleinere Einheit als Zwischeninstanz – eine Gesamtvertretung, d. h. alle Schulen können Delegierte zu dieser Vertretung entsenden. Abgesehen von Bremen und dem Saarland werden somit Schülergremien auf einer mittleren oder mehreren mittleren Ebenen (Stadt-, Kreis-, Bezirksebene) konstituiert. Diese entsenden wiederum Delegierte für die Landesebene, wo Landesschülervertretungen gebildet werden. Zudem werden auf den einzelnen Ebenen auch *Ämter* der Schülervertretung konstituiert, beispielsweise, indem Vorstände oder Schülersprecher/innen auf den mittleren und der Landesebene gewählt werden (z. B. Kreisschülersprecher, Landesschülervertretung). Zu erwähnen ist, dass das skizzierte Delegationssystem teilweise getrennt nach Schularten (z. B. in TH), teilweise ohne diese Differenzierung praktiziert wird (z. B. in MV).

Bedeutender erscheinen indes die Unterschiede zwischen den Bundesländern, die sich im Hinblick auf die Mitspracherechte der Schülergremien zeigen. Insgesamt haben die Schülergremien die Aufgabe, „die Arbeit der einzelnen Schülervertretungen zu unterstützen und die Interessen der Schülerinnen und Schüler, die sie repräsentieren, geltend zu machen“ (Avenarius/Hanschmann

2019, S. 174). Die Geltendmachung von Interessen gestaltet sich aber vor allem auf den mittleren Ebenen recht unterschiedlich. Zwar weist im bundesdeutschen Bildungsföderalismus insbesondere die Stadt- und Kreisebene bezüglich der schulischen „Hardware“ (z. B. Gebäude und Ausstattung) und der Schulentwicklungsplanung klare Kompetenzen auf und ist damit ein gleichsam natürlicher Adressat von Schülergremien auf dieser Ebene. Allerdings ist die Adressierung der kommunalen Schulpolitik durch die Schülervertretung nicht in allen Bundesländern explizit vorgesehen. Während die Gemeinde-, Stadt- und Kreisschülerräte in einer Reihe von Bundesländern etwa in Fragen von Schulplanungen, Schulschließungen oder Ausstattungen beteiligt werden (z. B. HE, HH, MV, NI, RP, ST), erschöpft sich die Funktion dieser Gremien in anderen Ländern in der Wahl von Ämtern und der Delegation von Vertreter/innen für die nächsthöhere Ebene (z. B. SN, TH).

Die politischen Kompetenzen der Landespolitik richten sich vor allem auf die personelle Ausstattung und inhaltliche Ausrichtung der Bildungseinrichtungen. Auf dieser Ebene verfügen die Landesschülervertretungen zumeist über ein „Anhörungsrecht gegenüber dem Kultusministerium“ (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 174) und werden bei wichtigen schulpolitischen Weichenstellungen beteiligt.

Neben den überschulischen Gremien und Ämtern der Schülervertretung werden die Schüler/innen mitunter auch an *Schulbeiräten* beteiligt, in denen neben den Schüler/innen andere schulische Statusgruppen, die Jugendhilfe, aber auch zivilgesellschaftliche Akteure wie Wirtschaftsverbände, Kirchen, Gewerkschaften, Kammern u. a. vertreten sein können. Solche Beiräte haben zumeist eine Beratungsfunktion und müssen bei wichtigen schulpolitischen Entscheidungen gehört werden, sind aber nicht mit Entscheidungs- oder Vetorechten ausgestattet. Einige Bundesländer haben solche Beiräte bereits auf einer mittleren Ebene eingerichtet (z. B. Kreisschulbeirat, Bezirksschulbeirat, Schulregionkonferenz) (z. B. BB, BE, SL), andere nur auf der Landesebene (z. B. BB, BE, BW, HH, MV, NI, SH, ST, TH). Wieder andere sehen keine Schulbeiräte vor (z. B. HB, SN).

4. Fazit

Die voranstehenden Ausführungen dokumentieren, dass die Vertretung von Schülerinteressen in den einzelnen Bundesländern fest institutionalisiert ist. In der Gesamtheit existieren keine erheblichen Unterschiede. Schülervertretung ist in allen Bundesländern auf Klassenebene, Schulebene und überschulischer Ebene verankert. Auf allen Ebenen besteht für die Schüler/innen einerseits die rechtlich verbürgte Möglichkeit, eigene Gremien und Ämter zu wählen, als auch an übergreifenden Entscheidungsgremien (v. a. Schulebene) und Bera-

tungsgremien (v. a. Landesebene) teilzunehmen. Viele Abweichungen, wie etwa in der Bezeichnung von Ämtern und Gremien, sind zu vernachlässigen. Dennoch zeigen sich einige bedeutende Unterschiede im Detail:

- Auf der *Klassenebene* fällt auf, dass einige Bundesländer Klassensprecherwahlen erst ab der fünften Klasse zulassen, während andere diese Möglichkeit bereits früher, z.T. ab der ersten Klasse eröffnen. Auch bei der Konferenzteilnahme auf Klassenebene (Klassenkonferenzen) gibt es Unterschiede – zwischen umfangreichen Beteiligungsrechten mit Stimmrecht (außer bei Noten- und Versetzungsentscheidungen) einerseits und einem prinzipiellen Ausschluss der Schüler/innen andererseits.
- Auf der *Schulebene* erscheinen vor allem die Abweichungen in den Regelungen zu den Rechten des Schülerrats und der Vollversammlung relevant. Während einige Länder dem Schülerrat „harte“ Vetorechte gegenüber Entscheidungen anderer Gremien einräumen, handelt es sich in anderen Ländern vornehmlich um Antrags- und Anhörungsrechte. Die Schülerversammlung kann in einigen Bundesländern Entscheidungen treffen und Anträge stellen, in anderen dient sie lediglich der Information und dem Austausch mit der Schülervertretung der Schule. Auch in der Beteiligung der Schüler/innen an Schulgremien zeigen sich Differenzen. Viele Bundesländer lassen eine Schülerbeteiligung an Fachkonferenzen zu (zumeist ohne Stimmrecht), in anderen bleiben die Schüler/innen außen vor. In den Schulkonferenzen haben die Schülervertreter/innen selten echte (wenn auch nur suspensive) Vetorechte, meistens können sie durch Lehrer/innen oder Erwachsene relativ umstandslos majorisiert werden. Zu erwähnen sind schließlich die Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich eines SV-Budgets. Nur Hamburg und das Saarland sichern ein festes Budget zu, über dessen Verwendung die Schülervertretung im Rahmen ihrer Aufgaben frei entscheiden kann.
- Auf der *überschulischen Ebene* fällt vor allem auf, dass auf der mittleren Ebene der Schülervertretung (Kreis, Bezirk, Region) in einigen Ländern Mitwirkungsrechte bei kommunalen schulpolitischen Entscheidungen existieren, in anderen dagegen nicht, ebenso, wie einige Länder die Mitwirkung in Schulbeiräten kennen, andere dieses Beteiligungsinstrument dagegen nicht vorsehen.

Auch wenn eine pädagogische oder empirische Perspektive nicht im Fokus dieses Beitrages steht, soll abschließend die umrissene Lage der Schülervertretung in der Bundesrepublik schlaglichtartig aus einem eher pädagogischen Blickwinkel betrachtet werden. Analysiert man die gesetzlichen Regelungen zur Schülervertretung, so zeigt sich, dass sie für die Schüler/innen zwar das Recht auf die Wahl eigener Gremien und Vertreter/innen vorsieht, diese Gremien und Ver-

treter/innen aber vornehmlich mit *Mitwirkungs-* und nur punktuell mit *Mitentscheidungsrechten* ausgestattet sind – wobei bei den Mitentscheidungsrechten, wie z. B. in der *Schulkonferenz*, sorgsam darauf geachtet wird, dass sich die Schüler/innen nicht gegen die „Erwachsenen“ durchsetzen können. Trotz einiger suspensiver und devolutiver Vetorechte von Schülerrat (z. B. HB, HE) und Schülervertreter/innen in den gesamtschulischen Gremien (z. B. BB, HB, SH), sind Schüler/innen nirgends echte Vetospieler (vgl. Tsebelis 2020). Dies liegt darin begründet, dass Schule zwar auch – aus grundgesetzlichen wie pädagogischen Gründen – durch demokratische Prinzipien und Merkmale gekennzeichnet sein soll (siehe Kap. 1), vornehmlich aber einem „pädagogischen Impetus“ (Langner 2007, S. 238) folgt, der von einer Differenz von Schüler/innen- und Erwachsenenwelt ausgeht und damit die Einschränkung von Autonomie der Schüler/innen rechtfertigt. Die vielfach beschriebene Gefahr besteht aus pädagogischer Sicht darin, dass sich die Schüler/innen von diesen Formen eingeschränkter oder behinderter Demokratie (vgl. Franz 2016), die sie nur noch als die Aufführung eines leeren „Demokratiespektakels“ empfinden, abwenden, dass Schule bereits in der Erstbegegnung mit erfahrener Demokratie Enttäuschungen und Frustrationen erzeugt (vgl. Helsper/Lingkost 2013; Holtmann/Reinhardt 1971).

Eine mögliche Reaktion auf diese Schwierigkeit besteht darin, offensiv die erwähnte Differenz von Schüler/innen- und Erwachsenenwelt zu vertreten. Die Arbeit der Schülervertretung bestünde dann zentral darin, die Schulöffentlichkeit, d. h. die schulöffentliche Kommunikation und Urteilsbildung über unterrichts- und schulrelevante Fragen, zu stärken. Damit würde man akzeptieren, dass es Bereiche gibt, in denen die Schüler/innen nicht mitbestimmen können, könnte aber Kommunikationsräume schaffen, die „im Modus der Belagerung [...] kommunikative Macht“ (Habermas 1994, S. 208) auf Entscheidungsgremien ausüben würden. Instrumente wie die Schülerzeitung und die Schülergruppen können hierfür funktional sein. Dies würde freilich eine ausreichende Responsivität der schulischen Entscheidungsgremien im Hinblick auf die Anliegen der Schüler/innen voraussetzen. Responsivität wäre dann aber nicht durch harte Rechte der Schülerschaft garantiert, sondern allenfalls durch die pädagogische Einsicht der Lehrerschaft und Eltern in den pädagogischen Wert der Berücksichtigung von Schülerinteressen bei der Gremienarbeit. Eine andere Reaktion könnte freilich die weitere Demokratisierung des Schulbetriebs sein. Mein Eindruck ist, dass es – selbst wenn man den „pädagogischen Impetus“ (Langner 2007, S. 238) von Schule im Auge behält – durchaus Reserven gibt. Konkret könnte dies in einigen Bundesländern eine aufholende Ausweitung der Mitentscheidungsrechte in Fach- und Klassenkonferenzen betreffen, aber auch die Einführung von Vetorechten, wie sie bereits in Brandenburg, Bremen, Hessen oder Schleswig-Holstein existieren. Auch unterhalb der Entscheidungsgre-

mien der Schule könnte die Verfügung über einen eigenen Haushalt demokratische Aushandlungs- und Lernprozesse in der Schülerschaft befördern.

Literatur

- Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (2019): *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft.* 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link.
- Franz, Annika (2016): *Mitbestimmung in der Schule.* In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): *Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien.* Wiesbaden: Springer VS, S. 435–457.
- Habermas, Jürgen (1994): *Volkssouveränität als Verfahren.* In: Habermas, Jürgen: *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze.* 3. Aufl. Leipzig: Reclam, S. 180–212.
- Helsper, Werner/Lingkost, Angelika (2013): *Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer schulischen Theorie der Anerkennung.* In: Hafeneeger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder.* Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik, S. 132–156.
- Hepp, Gerd F. (2011): *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Holtmann, Antonius/Reinhardt, Sibylle (1971): *Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie.* Weinheim: Beltz.
- Ismayr, Wolfgang (2001): *Der Deutsche Bundestag. Im politischen System der Bundesrepublik Deutschland.* 2., überarb. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Langner, Frank (2007): *Schülervertretung und politische Bildung.* In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Forschung und Bildungsbedingungen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 235–242.
- Rux, Johannes/Niehues, Norbert (2013): *Schulrecht.* 5., vollständig neubearbeitete Auflage. München: Verlag C. H. Beck.
- Tsebelis, George (2002): *Veto players. How political institutions work.* Princeton: Princeton paperbacks.

Verwendete Rechts- und Verwaltungsvorschriften

Bundesland	Rechts- und Verwaltungsvorschriften (Stichtag 10.03.2020)
<i>BB</i>	Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (BbgSchulG)
<i>BE</i>	Schulgesetz (SchulG)
<i>BW</i>	Schulgesetz (SchG) Verordnung des Kultusministeriums über Einrichtung und Aufgaben der Schülermitverantwortung (SMV-Verordnung)
<i>BYn</i>	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (BaySchO)
<i>HB</i>	Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) Bremisches Schulverwaltungsgesetz (BremSchulVwG) Verordnung für Zeugnisse und Lernentwicklungsberichte an öffentlichen Schulen (Zeugnisverordnung)

<i>HE</i>	Hessisches Schulgesetz (HSchG) Verordnung über die Schülervertretungen und die Studierendenvertretungen
<i>HH</i>	Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)
<i>MV</i>	Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern (SchulG MV) Verordnung über die Wahl, die Organisation, das Verfahren und die Erstattung von Aufwendungen der Vertretungen der Schülerinnen und Schüler und der Erziehungsberechtigten im Bereich der Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (SchMWVO M-V)
<i>NI</i>	Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) Verordnung über die Wahl der Schülervertretungen in Schulen, Gemeinden und Landkreisen sowie über die Wahl des Landeschülerrats (Schülerwahlordnung)
<i>NW</i>	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG) Die Mitwirkung der Schülervertretung in der Schule (SV-Erlass)
<i>RP</i>	Schulgesetz (SchulG) Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (übergreifende Schulordnung) Schulwahlordnung (SchulWO) Aufgaben, Wahl und Verfahrensweise der Vertretungen für Schülerinnen und Schüler
<i>SH</i>	Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG) Musterstatut für Schülervertretungen
<i>SL</i>	Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (SchoG) Allgemeine Schulordnung (ASchO) Gesetz über die Mitbestimmung und Mitwirkung im Schulwesen (SchumG)
<i>SN</i>	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG) Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Ober- und Abendoberschulen im Freistaat Sachsen (SOOSA) Schülermitwirkungsverordnung (SMVO)
<i>ST</i>	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) Schülerwahlverordnung (SchWVO)
<i>TH</i>	Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) Thüringer Schulordnung (ThürSchulO) Thüringer Verordnung über die Mitwirkung der Landeschülersprecher, der Landeselternsprecher und des Landeschulbeirats (ThürMitVVO)

Demokratieentwicklung in Schulen am Beispiel der Demokratischen Schulentwicklung

Dorothea Schütze

1. Einleitung

Im Workshop zu „Demokratieentwicklung in Schulen“ im Rahmen der Jenaer Summer School Demokratie im September 2019 habe ich das Konzept der *Demokratischen Schulentwicklung* vorgestellt. Ich habe diesen Ansatz gemeinsam mit Dr. Marcus Hildebrandt von 2002 bis 2006 im Rahmen des BLK-Programms¹ „Demokratie leben und lernen“ entwickelt und erprobt. Seither ist dieses Schulentwicklungskonzept in ca. 20 Schulen durch verschiedene Teams umgesetzt worden, die als Freiberufler*innen unter dem Dach des Instituts für Demokratieentwicklung (I.D.E) zusammenarbeiten. Darüber hinaus wurden die dazugehörigen Materialien und Praxisbausteine, die als Open Source auf der I.D.E-Webseite² zur Verfügung stehen, von einer unbekanntem Zahl von Pädagog*innen und Prozessbegleiter*innen für Entwicklungsprozesse in Bildungseinrichtungen genutzt.

Bevor ich im Workshop der Jenaer Summer School das Konzept und einige Praxisbeispiele präsentierte, ging es beim gemeinsamen Einstieg um das Verständnis der Teilnehmenden von „Demokratischer Schulkultur“. Fragestellung war: „Wie sieht eine Demokratische Schulkultur idealerweise aus? Welche Bilder haben Sie dazu im Kopf? Und worauf kommt es Ihrer Meinung nach besonders an?“

Viele der Nennungen aus der Teilnehmenden-Runde waren recht ausdifferenziert. Es ging u. a. um Haltungsfragen der Pädagog*innen, um die Reflexion der schulischen Machtverhältnisse, um Beziehungsgestaltung, um Mitbestimmung der Schüler*innen bei Unterrichtsinhalten und -gestaltung sowie die Teilhabe an zentralen Entscheidungsprozessen einer Schule. Es waren auch drei Studierende unter den Teilnehmenden, deren Schulzeit nur kurze Zeit zurücklag. Ihre Nennungen waren vergleichsweise „bescheiden“ und bezogen sich vor allem auf die formalen Vertretungsgremien, insbesondere die Schüler*innen-

1 Bundesweites Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

2 <https://www.ide-berlin.org/demokratische-schulentwicklung/>

vertretung. Weiter reichte ihre Fantasie nicht. Hier kann ihr eklatanter Mangel an Erfahrungen mit Demokratie in der Schule vermutet werden und das Unvermögen, sich im Rahmen des existierenden Schulsystems weiterreichende demokratische Strukturen und Umgangsweisen vorstellen zu können. Umso wichtiger erscheint es, positive Demokratieerlebnisse im Schulalltag möglich zu machen: eins der wesentlichen Ziele von *Demokratischer Schulentwicklung*.

Im Folgenden werde ich das Konzept der *Demokratischen Schulentwicklung* erläutern und beispielhafte Prozesse sowie dazugehörige Vorgehensweisen beschreiben.

2. Die Entstehungsgeschichte des Konzepts

In den vergangenen 30 Jahren hat es eine Vielzahl von Ansätzen gegeben, anti-demokratische Tendenzen und dazugehörige Phänomene wie Diskriminierung, Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus in Schule zu thematisieren. Dabei ging es vor allem um Einstellungs- und Verhaltensänderungen unter der Schülerschaft, die aus Sicht von Pädagog*innen³ notwendig waren, um Konflikte und Gewalt unter Jugendlichen einzudämmen und demokratische Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Anfang der 1990er Jahre waren meist Projekte in den Bereichen Gewaltprävention, Zivilcourage und Interkulturelles Lernen üblich. Später kamen Bildungskonzepte zu den Themen Diskriminierung, Rassismus und Diversity hinzu. Durchführende entsprechender Schulprojekttage waren und sind in der Regel Trainer*innen außerschulischer Bildungsträger, die häufig als „Feuerwehr“ für kurzzeitige Veranstaltungen und Workshops engagiert werden (vgl. Schütze 2019, S. 63 ff.).

Diese meist eintägigen, selten auch mehrtägigen Trainings zeigen allerdings kaum nachhaltige Wirkung, denn der Fokus auf Schüler*innen als Hauptzielgruppe verhindert, dass auch die Pädagog*innen in einen Prozess der Reflexion und Entwicklung eintreten. Mögliche Denkanstöße und Entwicklungsansätze in der Schülerschaft können dadurch schwerlich von den Pädagog*innen aufgegriffen und gemeinsam weiterentwickelt werden. Die Schüler*innen sehen ihre Erkenntnisse zudem häufig im Widerspruch zum Schulalltag, der sich für sie durch einen isoliert stattfindenden Workshop nicht verändert. Einzelne Trainings oder Workshops mit Schüler*innen können – zugespitzt formuliert – eher als Form der „Symptombekämpfung“ angesehen werden, da deren Einstellungen und Verhaltensweisen stets im Kontext von Schule, Elternhaus und

3 Wenn von Pädagog*innen die Rede ist, sind alle pädagogischen Berufsgruppen gemeint: Lehrkräfte, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen bzw. Schulsozialarbeiter*innen und Sonderpädagog*innen.

Gesellschaft entstehen und kultiviert werden. Vereinzelte Bildungsmaßnahmen können ohne die Einbettung in einen nachhaltigen Schulentwicklungsprozess keine wirkliche Veränderung der Schulkultur bewirken (vgl. Schütze 2019, S. 63 ff.).

Vor diesem Hintergrund entwickelten Marcus Hildebrandt und ich den Ansatz der *Demokratischen Schulentwicklung* (vgl. Hildebrandt/Schütze/Wenzel 2007, S. 126 ff.). Wie in der Einleitung bereits kurz erwähnt, wurde dieses Konzept in den Jahren 2002 bis 2006 im Kontext des bundesweiten Programms „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) entwickelt und erprobt und wird bis heute in Schulen umgesetzt. Eine der Grundannahmen im Gutachten zum genannten BLK-Programm bezog sich auf die Bekämpfung rechtsextremer Tendenzen unter Jugendlichen: Positive Demokratieerfahrungen stehen demnach antidemokratischen Einstellungen und Handlungsweisen als lebendige und attraktive Alternative gegenüber (vgl. Edelstein/Fauser 2001).

Um positive Demokratieerfahrungen im Schulkontext nicht nur als Ausnahmefall im Rahmen von Einzelprojekten, sondern als lebendige Alltagserfahrung zu ermöglichen, bedarf es eines umfassenden Veränderungsprozesses in möglichst vielen, bestenfalls allen Bereichen von Schule – so zumindest die Auffassung der Entwickler*innen des Ansatzes der *Demokratischen Schulentwicklung*. Unserer Meinung nach muss nicht allein mit den Schüler*innen, sondern mit dem gesamten System, insbesondere mit den Pädagog*innen gearbeitet werden, um tiefgreifende und nachhaltige demokratische Entwicklungen zu ermöglichen. Die Entwicklungsarbeit mit den Pädagog*innen ist insofern von zentraler Bedeutung, da sie als stabilste und dauerhafteste Gruppe (Schüler*innen und Eltern sind nur zeitweilig in der jeweiligen Schule) in meist dominanter Weise die Schulkultur prägen, durch ihren pädagogischen Auftrag eine besondere Verantwortung tragen und bei der Entwicklung demokratischer Kompetenzen und Vorgehensweisen eine Vorbildfunktion haben.

3. Zur Bedeutung von Schulentwicklung allgemein

Schulentwicklung orientiert sich häufig an Konzepten der Organisationsentwicklung (OE), die „sich auf das Ganze der Schule beziehen und nicht nur auf Teilaspekte“. OE wird entsprechend als „Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden [...] und ist dezidiert prozessorientiert. Die Prozesse werden ebenso wichtig genommen wie das Ergebnis.“ (Rolff 2016, S. 15)

Schulentwicklung ist demnach als langfristiger bzw. dauerhafter Prozess zu verstehen, der sich deutlich von einzelnen Projekten abgrenzt, die meist zeitlich begrenzt sind und sich auf ganz spezifische Teilaspekte konzentrieren.

Schulentwicklungsprozesse dienen der Qualitätsentwicklung und beziehen sich in der Regel auf folgende Bereiche bzw. Dimensionen⁴:

- die Organisation der Schule (z. B. Stunden- und Personalplanung, Verwaltung, Arbeitsteilung, Gremienarbeit, zeitliche und organisatorische Abläufe, Raumplanung, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner*innen, etc.)
- die Unterrichtsentwicklung (pädagogische Konzepte und deren Umsetzung, Entwicklung von schulinternen Curricula, etc.)
- die Personalentwicklung (Fortbildungen für die Pädagog*innen, u. a. Teamentwicklung, fachliche und pädagogische Weiterbildung)
- die Schulkultur (Miteinander der Schulgemeinschaft, Umgangsformen, Routinen, Rituale, Führungskultur, Beteiligungs- und Entscheidungskultur, Raumgestaltung, etc.)

Die einzelnen Bereiche sollen – laut Vorgaben der Bildungsverwaltungen in den Bundesländern – in einem Schulprogramm festgehalten werden, das in regelmäßigen Abständen überarbeitet bzw. fortgeschrieben wird. Fester Bestandteil von Schulprogrammen sollen außerdem das Leitbild der Schule sowie Entwicklungsvorhaben inklusive damit verbundene Ziele, Indikatoren und dazugehörige Evaluationsschritte sein. Und selbstverständlich sind Schulen an die Schulgesetzgebungen und Lehrpläne ihrer jeweiligen Länder gebunden⁵.

Wie eine Schule die oben beschriebenen Bereiche ausgestaltet, inhaltlich füllt und in ihrem Schulprogramm festhält, kann sehr unterschiedlich aussehen. Ebenso unterscheiden sich Schulen sehr stark, was die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen anbelangt.

Schüler*innen und Eltern sind in der Regel durch ihre gewählten Vertreter*innen allenfalls an der letztendlichen formalen Entscheidung in dem dafür vorgesehen Gremium Schulkonferenz beteiligt, wobei die Inhalte und die Umsetzung des Schulprogramms vor allem in den Händen des Kollegiums liegen.

4. Die Spezifika *Demokratischer Schulentwicklung*

Demokratische Schulentwicklung unterscheidet sich insofern von herkömmlicher Schulentwicklung, dass die Entwicklungsprozesse demokratisch gestaltet

4 Anmerkung der Autorin: In einigen Schulentwicklungskonzepten werden die Organisation der Schule und die Schulkultur unter dem Begriff der „Organisationsentwicklung“ zusammengefasst. Daraus ergeben sich drei Bereiche der Schulentwicklung: Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung.

5 <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html>

werden und eine höchstmögliche Beteiligung aller Interessens- bzw. Anspruchsgruppen ermöglicht sollen. Dies bedeutet, dass alle Personen, die von angestrebten Entwicklungen und daraus resultierenden Veränderungen betroffen sind, ihre Interessen und Ansprüche in diese Prozesse einbringen können und an den dazugehörigen Entscheidungen maßgeblich beteiligt sind. Befasst sich ein Schulentwicklungsprozess z.B. mit Unterrichtsentwicklung, so sind die Schüler*innen eine selbstverständliche Anspruchsgruppe, da sie im Schulalltag unmittelbar von den Ergebnissen betroffen sind. Ihre Interessen, Ansprüche und Bedürfnisse spielen demnach (neben den Vorgaben der Rahmenlehrpläne) eine wesentliche Rolle.

Demokratische Kompetenzen werden nicht im Rahmen einzelner Fortbildungen bzw. Projekte für eine eingegrenzte Zielgruppe erworben, sondern alle Beteiligten (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) entwickeln demokratische Kompetenzen im Zuge des Schulentwicklungsprozesses, der selbstverständlich auch bedarfsgerechte Fortbildungsanteile haben kann. Die Beteiligten lernen sozusagen im Gehen und bei der Bearbeitung eines Themas, das ganz konkrete (Alltags-)Relevanz für sie hat. Demokratie wird dabei nicht als abstrakter Wert vermittelt, sondern lässt sich anhand der Gruppen- und Entscheidungsprozesse erproben, reflektieren und einüben.

Darüber hinaus werden in diesen Schulentwicklungsprozessen bisherige demokratische Strukturen ausgebaut und neue Strukturen und Gelegenheitsräume für Kontakt, Austausch sowie Ideen- und Entscheidungsfindung entwickelt, die weit über die bisherige Gremienarbeit hinausgehen und auch alle nicht gewählten Vertreter*innen der verschiedenen Anspruchsgruppen einbeziehen. Diese Ausweitung der Beteiligungsmöglichkeiten ist besonders relevant, da die Zusammensetzung der gewählten Vertretungsgremien von Eltern und Schüler*innen selten die Heterogenität und Vielfalt innerhalb der Anspruchsgruppen widerspiegelt. So sind z.B. in Schulen mit einem hohen Anteil an migrantischen Familien die Elternvertretungsgremien überwiegend mit Eltern aus weißen akademischen Mittelschichtsfamilien besetzt, was auf entsprechende Zugangsbarrieren und diskriminierende Strukturen schließen lässt. Erschwerend kommt hinzu, dass gewählte Vertreter*innen von Eltern und Schüler*innen meist äußerst wenig über ihre schulgesetzlichen Rechte und Aufgaben Bescheid wissen und ihnen die erforderlichen demokratischen Kompetenzen für die Vertretung der Interessen ihrer Gruppe fehlen. Eltern und Schüler*innen nutzen ihre Mitwirkungsmöglichkeiten daher häufig nur in sehr beschränktem Maße. Der Anspruch *Demokratischer Schulentwicklung* besteht darin, die genannten Beteiligungsbarrieren und -hindernisse abzubauen, die schulischen Strukturen und Handlungsweisen diskriminierungskritisch zu beleuchten, neue lebendige Mitwirkungsräume zu schaffen und einen hohen Grad an Selbstwirksamkeit unter allen Beteiligten zu ermöglichen.

5. Anlässe und Beispiele *Demokratischer Schulentwicklung*

Angesichts der Tatsache, dass Schulen mit einer Fülle an alltäglichen Aufgaben und Anforderungen beschäftigt sind, ist die demokratische Entwicklungsarbeit in allen schulischen Bereichen gleichzeitig kaum realistisch.

In der Regel werden *Demokratische Schulentwicklungsprozesse* anlässlich konkreter Bedarfe der Einzelschulen initiiert. Bei diesen Anlässen geht es meist um akute Problemlagen oder Herausforderungen, die von verschiedenen Akteur*innen einer Schule identifiziert werden können, sowohl vonseiten der Schulleitung oder der Pädagog*innen als auch aus der Perspektive von Schüler*innen oder Eltern. Für den Start eines entsprechenden Entwicklungsprozesses ist die Unterstützung durch die Schulleitung allerdings eine grundlegende Voraussetzung. Weitere wichtige Voraussetzungen sind Transparenz und vorherige Absprachen mit allen betroffenen Interessengruppen sowie die einhellige Zustimmung des pädagogischen Personals (mehr zum konkreten Vorgehen in Kapitel 8). Wesentlich ist, dass der Anlass bzw. das Thema bedeutsam und relevant für die potenziell beteiligten Gruppen ist und sie in der intensiven Bearbeitung einen Nutzen für sich und ihre Schule erkennen.

Auch wenn *Demokratische Schulentwicklung* zunächst mit einem einzelnen Vorhaben startet, wirken sich der Prozess und die Ergebnisse unweigerlich auf andere schulische Bereiche und vor allem die Schulkultur nachhaltig aus und ziehen häufig weitere Entwicklungsprozesse nach sich. Insofern kann die Beschäftigung mit einem ersten Thema durchaus die Initialzündung für eine weiterführende demokratische Entwicklung in der lernenden Organisation Schule sein – so zumindest die Erfahrungen der vergangenen Jahre.

Nachfolgend möchte ich eine Reihe von bisherigen Anlässen für *Demokratische Schulentwicklung* umreißen:

5.1 Miteinander von Pädagog*innen und Schüler*innen

Bei diesem Thema geht es vorrangig um die Beziehungsgestaltung in den verschiedenen schulischen Alltagssituationen, in denen sich Pädagog*innen und Schüler*innen begegnen: im Unterricht, in der ergänzenden Förderung und Betreuung (z. B. im Hort), in den Pausen, beim Ankommen, bei Schulschluss, etc. Darin inbegriffen sind ebenso Beteiligungsfragen an der Gestaltung dieser Situationen, das heißt, dass z. B. auch die Mitbestimmung von Schüler*innen an den Unterrichtsinhalten und -methoden eine Rolle spielen.

Als Problemlage wird von Pädagog*innen-Seite häufig geäußert, dass Schüler*innen sich z. B. respektlos gegenüber den Lehrkräften und/oder Erzieher*innen verhielten. Sollte sich eine Schule für einen *Demokratischen Schulentwicklungsprozess* entscheiden, muss sich das pädagogische Personal vorab im Klaren

darüber sein, dass es definitiv um beidseitige Schief lagen im Umgang miteinander und Wünsche aneinander gehen wird.

5.2 Vereinbarungen zur Zusammenarbeit zwischen Pädagog*innen und Eltern

Hier wird der Bedarf zu Beginn häufig von Pädagog*innen-Seite formuliert. Probleme, die benannt werden, beziehen sich z. B. auf „mangelndes Engagement“ vonseiten der Eltern, „zu wenig Beteiligung an Elternabenden“ oder auch „zu viel Einmischung von Eltern“. Ebenso kann es um größere Konflikte zwischen Pädagog*innen und Eltern gehen.

Sobald die Elternseite über das Vorhaben informiert wird und Rückmeldungen dazu gibt, wird schnell deutlich, dass ebenso aus Elternperspektive großer Bedarf an einer Verbesserung der Kommunikation und Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal besteht, wobei Eltern meist andere Sichtweisen auf die Problemlage beschreiben.

Am Beispiel des Themas „Elternabende“ wird dies deutlich: Im Zuge der Problemanalyse wird in Elternworkshops zunächst herausgearbeitet, was Eltern davon abhält, zu Elternabenden zu kommen. Beim Zusammentragen der Gründe wird klar, dass sich die Problematik keineswegs darauf reduzieren lässt, dass Eltern kein Interesse an der Schule bzw. an der Bildung ihrer Kinder hätten, wie von Pädagog*innen häufig vermutet. Im Gegenteil: Es gibt eine Bandbreite von Gründen, die sich auf den Ablauf der Elternabende (häufig sehr frontal organisiert), deren Zeitpunkt, die Themen, das Setting, die Sprache und vieles mehr beziehen können. So finden die Elternabende von Schulen z. B. häufig für alle Klassen am selben Abend statt, sodass Eltern mit mehreren Kindern nur einen der Elternabende besuchen können. Dies ist also ein strukturelles Problem und hat nichts mit Desinteresse zu tun.

Gleichzeitig erfahren die Eltern bei der Vorstellung der Pädagog*innen-Wünsche, welche Bedeutung die Elternabende für Lehrkräfte haben oder was ihnen an Wertschätzung und Vertrauen seitens der Eltern fehlt.

Derart klärende Gespräche finden im Schulalltag äußerst selten statt, und so zeigt sich allein schon an diesem Beispiel, wie wesentlich und gewinnbringend der Dialog unter den unterschiedlichen Interessengruppen sein kann. Ergebnis eines entsprechenden Entwicklungsprozesses können z. B. Erziehungsvereinbarungen zwischen Pädagog*innen und Eltern sein (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2009).

5.3 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Kollegium

Das Thema der Zusammenarbeit im Kollegium spielt im Rahmen von Teamentwicklungsprozessen eine große Rolle. Oftmals ergibt sich der Bedarf aber auch im Laufe von Entwicklungsprozessen zu anderen Themen oder schulischen Bereichen, sobald Konflikte innerhalb des Kollegiums oder zwischen den beteiligten Berufsgruppen (Lehrkräfte, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen) zutage treten. Solche Konflikte können z. B. aufgrund verschiedener pädagogischer Ansätze und deren Bewertung entstehen oder auch mit den bestehenden Machtverhältnissen innerhalb des Kollegiums zu tun haben, was sich u. a. im Redeverhalten oder Redeanteil und in den unterschiedlichen Arbeitsbedingungen ausdrückt. Ein wesentliches Problem zeigt sich häufig aber auch darin, dass sich das Kollegium bisher noch nicht auf gemeinsame Prinzipien und Vorgehensweisen geeinigt hat und „nicht an einem Strang zieht“. Ein wirklich tiefgreifender Austausch in Kollegien findet schon allein aufgrund von Zeitmangel wegen anderweitig gesetzter Prioritäten selten statt. Ein *Demokratischer Schulentwicklungsprozess* zur Zusammenarbeit kann den gegenseitigen Respekt und den Zusammenhalt im Kollegium erheblich verbessern und eine stärkende Grundlage für alle weiteren anstehenden Entwicklungsprozesse sein.

5.4 Entwicklungsvorhaben im Bereich „Inklusion“

Inklusion als menschenrechtlich und bildungspolitisch eingefordertes pädagogisches Prinzip stellt Schulen vor enorme Herausforderungen, allein schon aufgrund der Tatsache, dass die Ausstattung mit nötigen Ressourcen wie Zeit, Personal und Kompetenzen in der Regel nicht zur Verfügung steht und die Beschäftigung mit diesem Thema als zusätzliche Belastung für Schulen empfunden wird. Entsprechend hoch ist der Bedarf an externer Unterstützung, um das Bestmögliche aus der Mangelsituation zu machen und die Prioritätensetzung für die schulische Entwicklung entsprechend anzupassen.

Hier gilt es zunächst, sich im Kollegium auf eine gemeinsame Definition von Inklusion zu verständigen und den Begriff möglichst weit zu fassen, um zu verhindern, dass sich das Vorhaben auf die pädagogische Arbeit mit Schüler*innen mit ausgewiesenem Förderbedarf beschränkt. Bei Inklusion geht es um prinzipielle pädagogische Fragen der Individualisierung und Differenzierung, um möglichst allen Schüler*innen in ihrer Heterogenität und mit ihren individuellen Bedürfnissen und Lernzugängen gerecht zu werden und bestmögliche Lernchancen für alle zu schaffen. Ebenso stellen sich relevante Fragen, wie Inklusion nicht allein im Unterricht, sondern auch im Bereich der ergänzenden Förderung und Betreuung stattfinden kann. Selbstredend sollten die Schüler*innen mit deren Perspektiven an diesem Entwicklungsprozess beteiligt sein.

5.5 Unterrichtsentwicklung

Der Bereich Unterrichtsentwicklung birgt besondere Herausforderungen, da sich die Lehrkräfte als ausgewiesene Expert*innen für Unterrichtsgestaltung häufig nur ungern „hineinreden lassen“. Dabei wird die Chance verkannt, dass die Sicht der Schüler*innen auf ihre eigenen Lernprozesse sehr viel Aufschluss über die mögliche Qualitätsentwicklung von Unterricht bietet und eine größere Zufriedenheit und Lernlust der Schüler*innen auch für die Pädagog*innen ein angenehmeres Arbeitsklima schafft.

Bei der Unterrichtsentwicklung bietet sich an, sich auf einen gemeinsamen Qualitätsbegriff von „gutem Lernen“ zu verständigen, z. B. anhand folgender Fragen: Wann macht mir Lernen Freude? In welchen Situationen lerne ich am meisten? Was brauche ich, um gut lernen zu können? o. ä. Zur Überraschung aller Beteiligten beantworteten Schüler*innen, Pädagog*innen und Eltern diese Fragen meist sehr ähnlich und nennen Qualitätskriterien wie: Interessengeleitetes Lernen, kreative und spielerische Methoden, Lernen mit allen Sinnen, Ausprobieren von Gelerntem, Lernen in eigenem Tempo, Lernen in Gruppen, Exkursionen, etc. Diese Sammlung birgt ganz konkrete Hinweise, wie der Unterricht in Zukunft aussehen könnte.

Auch die Einführung eines Feedbacksystems, bei dem Schüler*innen den Lehrkräften Rückmeldungen auf deren Unterrichtsgestaltung geben, bietet enormes Entwicklungspotenzial⁶.

5.6 Formulierung von Schulregeln

Die Formulierung von (neuen) Schulregeln ist einer der am häufigsten formulierten Bedarfe einer Schule. Von Pädagog*innen-Seite benannte Probleme beziehen sich häufig auf die Unzufriedenheit über fehlende Regeln bzw. die Nichteinhaltung von Regeln und Gewaltvorkommnisse unter der Schülerschaft. Im Rahmen eines *Demokratischen Schulentwicklungsprozesses* muss sich eine Schule allerdings darauf einlassen, dass nicht allein Regeln für die Schüler*innen formuliert werden, sondern für alle schulischen Gruppen, also auch für die Pädagog*innen und Eltern. Alle beteiligten Gruppen entwickeln die Regeln für die eigene Gruppe selbst und berücksichtigen dabei die Wünsche und das Feedback der jeweils anderen. Dadurch wird das Miteinander unter allen schulischen Akteur*innen thematisiert, chronische Konfliktlinien können offengelegt und bearbeitet werden. Bei der Beschäftigung mit Schulregeln geht es allerdings nicht allein um die Verschriftlichung von wohlmeinenden Absichtserklärungen.

6 <https://shiftingschool.wordpress.com/tag/ono-systems>

gen, sondern auch um die Frage, welche Voraussetzungen es braucht, um die Regeln einhalten zu können. Hier kommen also weiterreichende begleitende Maßnahmen ins Spiel, die das Miteinander innerhalb und zwischen den einzelnen Interessengruppen sowie schulische Vorgehensweisen und Routinen thematisieren.

5.7 Entwicklung von Rhythmisierungskonzepten

Im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung spielt die Rhythmisierung des Schulalltags eine wesentliche Rolle. Hier geht es allerdings nicht allein darum, die Stundenpläne neu zu organisieren, sondern sich darüber Gedanken zu machen, in welchem Rhythmus die Phasen von Anspannung und Entspannung, von kognitiven und spielerischen/kreativen Lernarrangements, von Konzentration und Zerstreuung, von Aufnahme und Verarbeitung sowie Ruhe und Bewegung aufeinanderfolgen sollen. Außerdem müssen die Essenszeiten organisiert werden und genügend Raum für nötige Konferenzen, Gremienarbeit und Teamabsprachen zur Verfügung stehen. Und es gilt, rituelle Anfangs- und Schlussphasen in die einzelnen Tage und die gesamte Wochenstruktur zu integrieren. All diese Aspekte unter einen Hut zu bekommen, ist eine sehr komplexe Aufgabe.

In einem *Demokratischen Schulentwicklungsprozess* zu diesem Thema stehen wesentliche pädagogische Fragen zur Debatte, bei denen die Abstimmung zwischen den verschiedenen schulischen Professionen von besonderer Bedeutung ist und die ergänzende Förderung und Betreuung durch Erzieher*innen und die Schulsozialarbeit ihre nötige Aufwertung erfahren. Aber auch die Sichtweisen, Bedürfnisse und Ideen der Schüler*innen und Eltern sind von unschätzbarem Wert.

5.8 Qualifizierung der Schüler*innenvertretung/Aufbau eines Schüler*innen-Parlaments

Bei diesem Anliegen geht es gezielt um die Förderung demokratischer Kompetenzen in der Schülerschaft. Entsprechende Qualifizierungen der gewählten Vertreter*innen bzw. Klassensprecher*innen finden in Form von Fortbildungsreihen statt, in denen es neben dem Wissen über ihre schulgesetzlich verbrieften Rechte und Aufgaben um das ganz praktische Einüben von Vorgehensweisen im Schulalltag geht, z. B. das Führen von Konfliktgesprächen mit Pädagog*innen, die Entwicklung von Ideen und Vorschlägen, die in Konferenzen der Pädagog*innen und/oder Eltern präsentiert werden, Projektentwicklung und Projektmanagement, das Vorbringen von Anliegen gegenüber der Schulleitung bis

hin zur Gestaltung von regelmäßigen Sitzungen in der Klasse, dem Einholen von Wünschen, Ideen und Feedback der Mitschüler*innen, demokratische Entscheidungsprozesse und der Leitung des Schüler*innenparlaments.

Im Rahmen von *Demokratischen Schulentwicklungsprozessen* kann die Qualifizierung und Stärkung der Schüler*innen allerdings nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist zwingend mit einem Entwicklungsprozess innerhalb des Kollegiums verknüpft. Hier geht es u. a. darum, dass das pädagogische Personal ebenfalls über die Rechte und Aufgaben der Schüler*innenvertretung Bescheid weiß (was häufig nicht der Falls ist!), die Schüler*innen zukünftig unterstützt und ermutigt, ihre Rechte wahrzunehmen, und die schulgesetzlich vorgesehenen Zeiten für Zusammenkünfte der Schüler*innen während der Unterrichtszeit zur Verfügung stellt. Überdies ist es in der Regel notwendig, die eigene Haltung gegenüber den nun verstärkt eingebrachten Sichtweisen und Forderungen der Schüler*innen zu reflektieren und mögliche Abwehrreaktionen bzw. Machtverlustängste von Pädagog*innen zu thematisieren. Die Stärkung bzw. das Empowerment der Schüler*innen kann ohne die Arbeit mit dem Kollegium empfindliche Rückschläge erfahren und schlimmstenfalls in der Schülerschaft zu der Erkenntnis führen, dass demokratisches Engagement sinnlos und von den Erwachsenen nicht gewollt ist – eine fatale Botschaft an die Schüler*innen, die sich nachhaltig negativ auf das Demokratieverständnis der jungen Menschen auswirken kann und antidemokratischen Tendenzen Vorschub leistet.

5.9 Diskriminierungskritische Schule

Aus Sicht der Autorin besteht definitiv in jeder Schule großer Bedarf in Hinblick auf Chancenungleichheiten und Diskriminierung (vgl. Andrades/El/Schütze 2016, S. 93 ff.). Dies sind Themen, die allerdings explizit kaum von Schulen nachgefragt werden, obwohl Menschenrechte und Diskriminierungskritik wesentliche Grundwerte von Demokratie sind und Inklusion nur mit einem diskriminierungskritischen Blick gelingen kann. Daher ist es umso wichtiger, diese Themen bei allen Veränderungsprozessen mitzudenken und zu bearbeiten (siehe Prinzipien in Kapitel 7.6).

Im Zuge der Analysephase eines jeden *Demokratischen Schulentwicklungsprozesses* treten regelmäßig diskriminierende Strukturen und Vorgehensweisen z. B. in Form von Teilhabebarrrieren und ausschließenden Routinen zutage. Diskriminierung zeigt sich u. a. auch in der Zuschreibung von so genannter „Bildungsferne“ gegenüber Eltern, ein Begriff, der häufig als Synonym für Eltern mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund verwandt wird und sie stigmatisiert (vgl. Karakayali/zur Nieden 2013, S. 61 ff.). Ebenso können Lerninhalte und -materialien diskriminierende Stereotype reproduzieren (vgl. Schulbuchstudie Migration und Integration 2015). Mithilfe des „Rassismuskritischen

Leitfadens“ (vgl. Autor*innenKollektiv 2015) können Lernmaterialien z. B. untersucht und im Zweifelsfall ausgetauscht werden.

Tatsächlich ist dieses komplexe Thema für Schulen nicht einfach und birgt eine Vielzahl an Herausforderungen. Überdies empfinden Pädagog*innen die Beschäftigung mit Diskriminierung häufig als Bedrohung und fühlen sich latenten Diskriminierungsvorwürfen ausgesetzt, was unweigerlich zu Abwehrreaktionen führt. Daher ist es bei diesem Thema umso nötiger, sich externe Unterstützung zu holen. Es kommt darauf an zu klären, dass es bei Diskriminierung nicht vorrangig um ein individuelles Einstellungsproblem, sondern um den Effekt von (häufig unbewussten) Handlungen und institutionellen Ausschlussmechanismen geht. Eine gute Schule ist keine diskriminierungsfreie Schule, sondern eine Schule, die Menschen zuhört, die sich diskriminiert fühlen und die professionell mit Diskriminierung umgeht.

Für eine gezielte Diskriminierungskritische Schulentwicklung empfiehlt die Autorin den im Beltz Verlag erschienen Einführungsband „Diskriminierungskritische Schule“ (Foitzik/Hezel 2019) sowie das dazugehörige Praxisbuch (Foitzik/Holland-Cunz/Riecke 2019).

5.10 Das Leitbild mit Leben füllen

Oftmals spielt bei der Motivation einer Schulleitung auch das existierende Leitbild eine Rolle, in dem z. B. von „demokratischer Schulkultur“, „wertschätzendem Miteinander“, „guter Zusammenarbeit mit Eltern“ oder „schülerorientierter Unterrichtsgestaltung“ die Rede ist. Das Leitbild vieler Schulen ist allerdings häufig aus Pragmatismus und im Rahmen eines formalen Aktes entstanden und kann daher vorrangig als „Lippenbekenntnis“ gelesen werden. Ein *Demokratischer Schulentwicklungsprozess* kann also eine große Chance sein, der Orientierungsfunktion eines Leitbildes gerecht zu werden und wohlgemeinte Ansprüche mit Leben zu füllen.

Falls eine Schule über kein oder nur ein veraltetes Leitbild verfügt, kann eine Leitbildentwicklung unter Beteiligung aller Anspruchsgruppen auch ein erster Schritt im *Demokratischen Schulentwicklungsprozess* sein.

6. Beteiligte an Demokratischer Schulentwicklung

Je nach Anlass bzw. spezifischem Vorhaben sind diejenigen schulischen Gruppen an der Schulentwicklung beteiligt, die direkt von den Entwicklungen und möglichen Veränderungen betroffen sind.

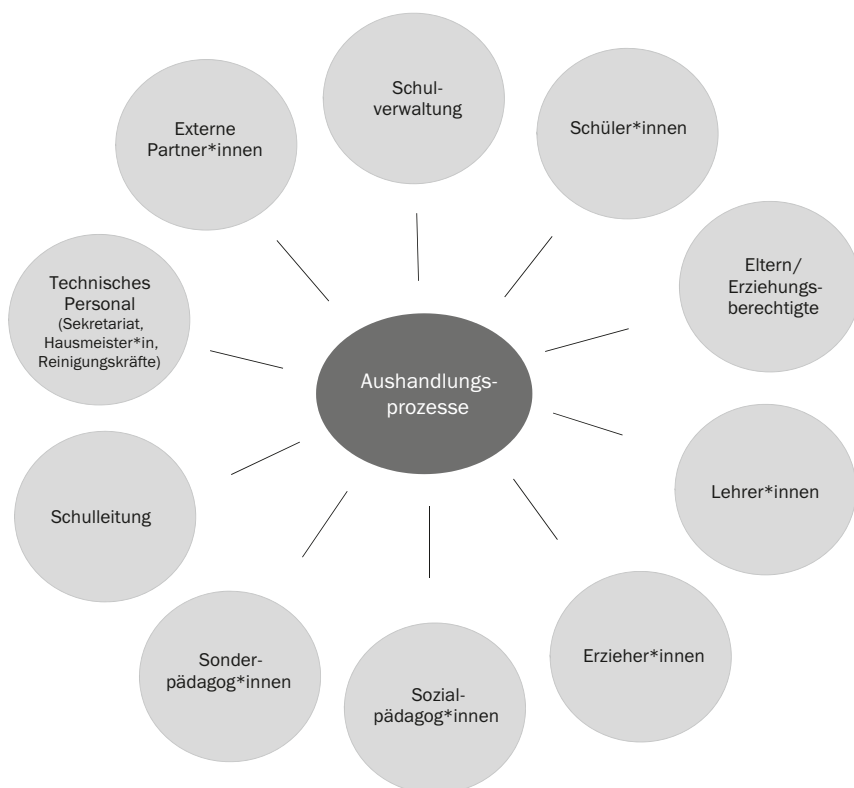
In *Demokratischen Schulentwicklungsprozessen*, bei denen es um das Miteinander der gesamten Schulgemeinschaft geht, ist zusätzlich zu den Gruppen der

Schüler*innen, Pädagog*innen und Eltern auch das weitere schulische Personal involviert: die Beschäftigten des Sekretariats, der/die Hausmeister*in und die Reinigungskräfte.

Bei der Umsetzung von Schulstrukturreformen oder bildungspolitischen Vorgaben kann es wiederum sinnvoll sein, auch die Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht in die Prozesse einzubeziehen, ebenso, wenn deren Zustimmung oder Unterstützung für bestimmte schulische Vorhaben vonnöten ist.

Externe Partner*innen einer Schule (freie Träger, die zusätzliche Angebote oder Projekte für Schulen anbieten) können dann eine Rolle spielen, wenn es z. B. um pädagogische Themen, außerschulische Aktivitäten oder Rhythmisierungskonzepte geht.

Abb. 1: Beteiligte an *Demokratischer Schulentwicklung* (Dorothea Schütze/Institut für Demokratieentwicklung (I. D. E.))



In jedem Fall ist es sinnvoll, die einzelnen pädagogischen Berufsgruppen als eigene Interessensgruppen zu definieren, da sich deren Perspektiven erheblich unterscheiden können. Ganz abgesehen davon erscheint es notwendig, Erzie-

her*innen und Sozialpädagog*innen eine eigene Stimme zu geben, da sie häufig als Berufsgruppe mindergeschätzt werden und weniger Beachtung finden. Zuweilen kann es auch Sinn machen, die Schulleitung als gesonderte Interessensgruppe auszumachen, da sie aufgrund ihrer Rolle und Gesamtverantwortung ganz spezifische Sichtweisen auf schulische Erfordernisse und Machbarkeitsfragen einbringen kann und muss.

7. Prinzipien *Demokratischer Schulentwicklung*

Demokratie ist ein Begriff, der ganz unterschiedlich definiert oder unterschiedlich weit gefasst werden kann. Daher ist es vor dem Start bzw. in der Informationsphase eines jeden *Demokratischen Schulentwicklungsprozesses* nötig, den potenziell Beteiligten die zentralen Prinzipien dieses Ansatzes vorzustellen, sich Feedback dazu einzuholen und mögliche Spezifika der Einzelschule auszuhandeln. Es ist in jedem Fall erforderlich, dass die Beteiligten diese Prinzipien als grundlegende Qualitätsmerkmale des anstehenden Prozesses anerkennen und unterstützen. Nachfolgend sollen die wesentlichen Prinzipien vorgestellt werden (vgl. Hildebrandt/Schütze 2007a).

7.1 Alle Betroffenen beteiligen

Das System Schule birgt für demokratische Entwicklungen besonders große Herausforderungen – nicht allein aufgrund der existierenden Hierarchien und Machtstrukturen, sondern auch wegen der unterschiedlichen Rollen und Positionen sowie der damit verbundenen unterschiedlichen Interessenlagen, die es miteinander zu vereinbaren gilt. Umso wichtiger ist es, dass alle Interessen- bzw. Anspruchsgruppen mit ihren jeweiligen Sichtweisen und Ansprüchen ernst genommen werden und in den Entwicklungsprozessen gleichermaßen Gewicht erhalten. Werden nicht alle relevanten Akteur*innen einbezogen, bleiben wichtige Perspektiven und Kompetenzen ungenutzt. In der Praxis hat sich häufig gezeigt, dass etwa Eltern oder Schüler*innen neue kreative Ideen beisteuern können, die die pädagogischen Fachkräfte nicht im Blick haben bzw. auf die sie allein nie gekommen wären.

Überdies sind Veränderungen bei vielen Menschen mit großen Vorbehalten und Ängsten verbunden. Werden diese Menschen nicht in den Veränderungsprozess als Beteiligte und Mitgestaltende eingebunden, kann es leicht passieren, dass sie den Prozess nicht unterstützen, im schlimmsten Fall sogar behindern oder bekämpfen.

7.2 Stärkung aller Beteiligten

Bereits die Veranstaltungen mit jeweils allen Anspruchsgruppen zu Beginn des *Demokratischen Schulentwicklungsprozesses* enthalten wesentliche stärkende Aspekte. Hier wird deutlich gemacht, dass die Sichtweise jeder einzelnen Person von Bedeutung ist und in den Entwicklungsprozess einfließt. Und die positiven Rückmeldungen während der Bestandsaufnahme bezüglich der über viele Jahre gewachsenen Schulstärken (siehe Kapitel 8.2) und die damit verbundene Anerkennung der geleisteten Arbeit stärkt das Selbstbewusstsein derjenigen, die durch viel Engagement und Kreativität zur positiven Entwicklung ihrer Schule beigetragen haben. Gerade in Schulen mangelt es sehr häufig an dieser notwendigen Anerkennung. Stattdessen liegt der Fokus meist auf den Schwierigkeiten, Defiziten und zu beklagenden Mängeln, sowohl innerhalb der Schule als auch im Blick von außen (z. B. durch Presse, Schulbehörden, Politik, etc.).

Zusätzlich ermöglicht *Demokratische Schulentwicklung* die Stärkung von Einzelpersonen bzw. deren Persönlichkeit über das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit, wenn eigens eingebrachte Ideen aufgegriffen und verhandelt werden und womöglich in entsprechende Entwicklungsmaßnahmen münden.

7.3 Nutzen für Alle erzeugen

Menschen lassen sich zumeist nur dann auf Veränderungsprozesse ein, wenn sie sich einen konkreten Nutzen davon versprechen. Und dieser Nutzen darf nicht in allzu weiter Ferne liegen. Daher sollte es nicht „nur“ bei einer hohen Prozessqualität bleiben. Jede Form von Schulentwicklung sollte mit einer spürbaren Steigerung der Qualität der Schule einhergehen, und beschlossene Maßnahmen sollten möglichst zeitnah umgesetzt werden.

7.4 Demokratieentwicklung als Lernprozess für Alle

Häufig wird im Zusammenhang mit Demokratieentwicklung in Schulen von „Erziehung“ zu „Demokratie“ gesprochen, und in der Regel ist damit gemeint, dass einige wenige Lehrpersonen (Lehrer*innen oder Erzieher*innen) viele andere (Schüler*innen bzw. Kinder und Jugendliche) zu etwas „erziehen“ – in diesem Fall zu „Demokratie“.

Bei der hier gemeinten Form der Demokratieentwicklung geht es allerdings darum, dass alle (Erwachsene wie Kinder und Jugendliche) dazulernen und sich entwickeln. Es geht darum, Spielräume zu eröffnen, in denen demokratische Umgangsformen und Entscheidungsprozesse von allen Beteiligten als Alternativen erprobt und erlernt sowie als kostbarer Wert verinnerlicht werden können.

7.5 Demokratie erleben – das Demokratieverständnis erweitern

Demokratie wird im Unterricht (z. B. in den Fächern Sozialkunde, Geschichte, Gesellschaftslehre) überwiegend theoretisch „behandelt“ und an Beispielen von Parlamentarischer Demokratie bzw. Regierungssystemen festgemacht. Und die wenigen praktischen Erfahrungen mit Demokratie in der Schule beschränken sich zumeist auf Mitbestimmungsrechte in schulischen Gremien.

Demokratie als Herrschaftsform

Die Thematisierung von „Demokratie“ im Unterricht, die sich in der Regel auf *Demokratie als Herrschaftsform* beschränkt, sowie die auf Mehrheitsbeschluss basierende schulische Gremienarbeit stellen allerdings nur einen Teil der möglichen Dimensionen von Demokratie dar.

Demokratie als Lebensform

Die Beteiligung an und Mitgestaltung von *Demokratischen Schulentwicklungsprozessen* bietet die Chance, Demokratie in weiteren Dimensionen zu erleben und Schule als Demokratie-Lernort zu nutzen. Dabei wird deutlich, dass Demokratie noch viel mehr als ein Kreuz bei Wahlen heißen kann, dass Demokratie eine Lebens- und Umgangsform sein kann. *Demokratische Schulentwicklung* birgt die große Chance zu erleben, dass demokratische Prozesse durchaus gewinnbringend für alle gestaltet werden können und es sich lohnt, damit verbundene Anstrengungen auf sich zu nehmen.

Demokratie als Gesellschaftsform

Erfahrungen mit Demokratie in der Schule wirken über den Schulkontext hinaus. Gelernte demokratische Umgangsweisen können auf zivilgesellschaftliche Prozesse übertragen und aus positiven Erfahrungen in der Schule Mut geschöpft werden, sich auch außerhalb der Schule einzumischen, sich zu engagieren und mitzugestalten.

7.6 Sensibilisierung bezüglich Macht- und Diskriminierungsstrukturen

Die Sensibilisierung bezüglich Macht- und Diskriminierungsstrukturen ist einer der wesentlichen Aspekte der *Demokratischen Schulentwicklung* und gleichzeitig eine der größten Herausforderungen. Denn Schule ist ein durch Hierarchien und Machtverhältnisse strukturiertes System. Dies prägt alle in ihr lebenden, lernenden und arbeitenden Menschen, und schulische Machtverhältnisse sind in der Regel so selbstverständlich, „normal“ und wirkungsmächtig, dass sie selten infrage gestellt werden.

Ziel ist es, eine demokratische Kultur zu entwickeln, die alle Beteiligten für undemokratische und diskriminierende Vorgehensweisen und Strukturen sensibilisiert und sie befähigt, sich mit Ungerechtigkeiten und Chancenungleichheiten auseinanderzusetzen, sich zu positionieren sowie alternative Umgangsformen zu entwickeln. Dies heißt in der Praxis, dass Diskriminierung in der Schule besprechbar gemacht und von Diskriminierung Betroffene gleichzeitig geschützt und gestärkt werden müssen.

7.7 Reflexion von Rollen im Schulkontext

Die Reflexion von Rollen, Aufgaben und Funktionen bedeutet nicht zwangsläufig, alle bisherigen Strukturen und Verantwortlichkeiten infrage stellen zu müssen. Tatsächlich haben Pädagog*innen ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, und dies in einem von der Bildungspolitik und den Schulbehörden vorgegebenen Rahmen. Und es ist auch eine Tatsache, dass hier Erwachsene mit Minderjährigen zu tun haben, was in vielen Situationen und Bereichen die Übernahme von Verantwortung durch Erwachsene mit sich bringt.

Trotzdem können sich die Rollen der Schulbeteiligten im Zuge der *Demokratischen Schulentwicklung* verändern. Spielräume hierfür sind vorhanden, indem z.B. mit der Notengebung anders verfahren wird. Dies kann heißen, dass Schüler*innen lernen, ihren Lernfortschritt selbst zu bewerten, indem sie sich eigene Lernziele setzen und Methoden der Selbsteinschätzung anwenden. Und die Lehrkraft kann die Rolle des/der Begleiter*in und Berater*in einnehmen.

Kinder und Jugendliche können bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und Methodik für den Unterricht mitbestimmen und sich selbst als Expert*innen für bestimmte Themen oder Fertigkeiten in die Gestaltung des Unterrichts einbringen.

Und alternativ zur häufigen Trennung zwischen den Verantwortlichkeiten in Schule und Elternhaus, können Eltern und Pädagog*innen zu Partner*innen werden, die sich auf Augenhöhe über die Bildung und Erziehung der Kinder bzw. Jugendlichen austauschen und sich gegenseitig unterstützen.

7.8 Konsensorientierung im Aushandlungsprozess

Ein weiteres zentrales Prinzip der *Demokratischen Schulentwicklung* ist es, in den dazugehörigen Aushandlungen konsensorientiert vorzugehen. Das heißt, es geht nicht um meist übliche quantitative Entscheidungskriterien (Wie viele Hände sind oben? Wie viele unten?), sondern um die Qualität einer Entscheidung, mit der alle Beteiligten am Schluss zufrieden sind bzw. die alle unterstützen können. Konsensorientierung sorgt für eine möglichst hohe Akzeptanz von

Entscheidungen. Mehrheitsentscheidungen hingegen sind in der Regel instabil und deren Umsetzung ist gefährdet, da überstimmte Personen häufig unzufrieden sind und die getroffenen Entscheidungen nicht in all ihrer Konsequenz mittragen können oder sogar boykottieren.

Können in Aushandlungsprozessen nicht alle einem Vorschlag zustimmen, werden die entsprechenden Bedenken ernst genommen und aufgegriffen. Gleichzeitig werden die Bedenkenträger aber auch in die Verantwortung genommen. Sie werden aufgefordert, ihre Bedenken zu konkretisieren und alternative Vorschläge zu machen, die in die Überlegungen aller einfließen. Manchmal geht es bei den Bedenken „nur“ um geringfügige Formulierungsänderungen oder Terminfragen, sodass diese recht schnell und problemlos in die Entscheidungen einfließen können. Häufig spielen die vorgebrachten Bedenken oder Änderungsvorschläge aber auch eine ganz wichtige inhaltliche Rolle, wenn es z. B. um Hinweise oder Schwierigkeiten geht, an die die weiteren Beteiligten zuvor nicht gedacht hatten. Das heißt, die Berücksichtigung von Bedenken ist sehr wichtig für die Qualität von Entscheidungen.

Ein zentrales Qualitätskriterium *Demokratischer Schulentwicklung* ist also der Interessensausgleich, bei dem alle Beteiligten gleiches Gehör finden und es keine Verlierer*innen gibt.

7.9 Ressourcen-, Zielgruppen- und Prozessorientierung

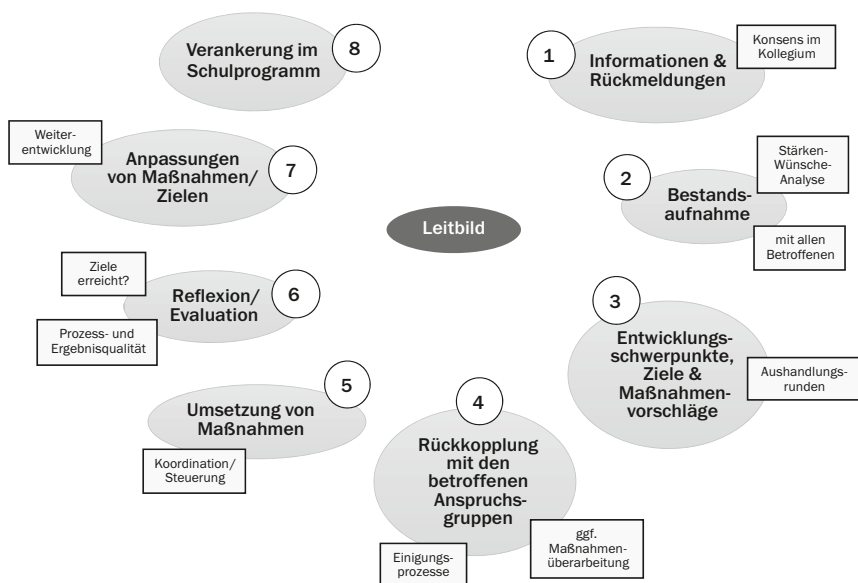
Das Konzept der *Demokratischen Schulentwicklung* wird ressourcen-, zielgruppen- und vor allem prozessorientiert umgesetzt. Das heißt, es kommt kein standardisiertes Methodenset zum Einsatz, sondern jede Intervention, jeder Workshop, jede Veranstaltung wird auf der Grundlage der existierenden Voraussetzungen, Ressourcen, Zielgruppen und Problemstellungen von der Prozessbegleitung individuell geplant und durchgeführt. Dabei handelt es sich zumeist um eine Mischung bzw. Abwandlung verschiedener methodischer Ansätze, die Gruppenprozesse befördern bzw. den Gestaltungsrahmen für die Teilnehmenden möglichst optimal strukturieren, um einerseits die geplanten Ziele und Ergebnisse zu erreichen, andererseits dafür zu sorgen, dass sich alle gleichberechtigt austauschen, kreativ werden, Ideen entwickeln und zielführende Maßnahmen miteinander aushandeln können.

Diese Art der Prozessmoderation bedeutet, dass die Teilnehmenden selbst die Expert*innen für ihre Anliegen sind und dass die Moderation als eine Art „Geburtshelfer*in“ durch Struktur, Methodik und Rahmen die Bedingungen dafür schafft, dass die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der Teilnehmenden bestmöglich zum Tragen kommen können.

8. Demokratische Schulentwicklung in der Praxis – das Vorgehensmodell

Der in Abbildung 2 abgebildete Entwicklungskreislauf ähnelt in der Schrittfolge herkömmlichen Organisations- bzw. Schulentwicklungsprozessen, ist allerdings an die Spezifika der *Demokratischen Schulentwicklung* und deren Prinzipien angepasst.

Abb. 2: Entwicklungskreislauf der *Demokratischen Schulentwicklung* (Dorothea Schütze/Institut für Demokratieentwicklung (I. D. E.))



Nachdem das Anliegen einer Schule mit der Schulleitung, besser noch mit einer erweiterten Schulleitungsrunde oder einer für Schulentwicklungsprozesse zuständigen Steuergruppe⁷ konkretisiert worden ist, wird das demokratische Vorgehen durch die Prozessbegleiter*innen erläutert und die grobe Planung des Prozesses miteinander abgestimmt. Dabei kommt es darauf an, dass schulspezifische Rahmenbedingungen und die bisherige Schulkultur bzw. deren üblicher Umgang mit Veränderungsprozessen beleuchtet und mögliche Bedenken oder Hindernisse bereits zu diesem Zeitpunkt thematisiert werden, um sie bei den kommenden Schritten berücksichtigen zu können.

7 Auch bekannt als Koordinierungsgruppe, Entwicklungsgruppe, Planungsgruppe o. ä.

Wesentlich ist bei diesem Vorbereitungsschritt, dass die Schulleitung das vorgeschlagene und ggf. schulspezifisch angepasste Vorgehen vollends unterstützt, um den geplanten Entwicklungsprozess vor allem gegenüber dem Kollegium, aber auch allen weiteren Beteiligten als lohnenswertes und bedeutsames Vorhaben mit Überzeugung vertreten zu können.

Nach diesen nötigen Vorgesprächen wird gemäß dem in Abbildung 2 dargestellten Entwicklungskreislauf verfahren (vgl. Hildebrandt/Schütze 2007).

8.1 Informationen und Rückmeldungen

Für den Start eines *Demokratischen Schulentwicklungsprozesses* ist es von zentraler Bedeutung, dass alle potenziell Beteiligten über das Vorhaben informiert sind und ihnen das geplante Vorgehen transparent ist. Für die Information aller Pädagog*innen wird eine Kollegiumskonferenz genutzt, im Falle der Schüler*innen finden Veranstaltungen in allen Klassen bzw. Lerngruppen statt und bei den Eltern wird mindestens die Elternvertretung informiert, die ihrerseits die Informationen an alle weiteren Eltern ihrer Klassen weiterleitet.

In jeder dieser Veranstaltungen werden das Vorhaben sowie die zentralen Prinzipien durch die Prozessbegleitung vorgestellt und anschließend Rückmeldungen eingeholt: Was gefällt den Beteiligten an der Idee? Wo haben sie Bedenken oder Änderungswünsche? Worauf sollte im Zuge des Prozesses geachtet werden? Außerdem geht es bereits um organisatorische Fragen: Welche Zeiten und Räume sind für die geplanten Veranstaltungen sinnvoll? Was brauchen Einzelne oder die Gruppen, um gut teilhaben zu können?

So wird unter den Eltern z.B. erfragt, welche Einladungs- und Veranstaltungssprachen relevant sind oder welche weiteren Kommunikationswege zur Verfügung stehen. Je nach Bedarf können dann mehrsprachige Moderator*innen organisiert werden. Und für den kommenden Schritt der Bestandsaufnahme werden meist zwei Veranstaltungen inkl. Kinderbetreuung angeboten, um eine größtmögliche Beteiligung zu ermöglichen, z. B. ein Termin am Vormittag, ein weiterer am Nachmittag/Abend.

Bei diesem ersten Schritt mit dem Kollegium wird vonseiten der Prozessbegleitung darauf bestanden, dass alle Pädagog*innen dem Vorhaben zustimmen, also ein Konsens darüber erzielt wird (siehe Vorgehen laut Kapitel 7.8). Eine Konsentscheidung in dieser Interessengruppe ist von zentraler Bedeutung, da das Gelingen des Prozesses wesentlich davon abhängt, ob sie das Vorhaben grundsätzlich unterstützt und mittragen kann, auch wenn einzelne Beteiligte mehr oder weniger intensiv an den kommenden Schritten mitarbeiten.

8.2 Bestandsaufnahme (Stärken-Wünsche-Analyse)

In *Demokratischen Schulentwicklungsprozessen* findet die Bestandsaufnahme in der Regel anhand einer Stärken-Wünsche-Analyse in Form von Workshops und Gesprächen mit allen Anspruchsgruppen statt. Mit den Pädagog*innen geschieht dies in einer weiteren Kollegiumskonferenz, mit den Schüler*innen in allen Klassen oder Lerngruppen während der Unterrichtszeit, und zu den Elternversammlungen werden alle Eltern der Schule eingeladen. Erfahrungsgemäß nehmen in mittelgroßen Schulen 80 bis 150 Eltern an diesen Veranstaltungen teil. Dieser Grad an Beteiligung ist für viele Schulen überraschend hoch. Eltern mit nicht-deutscher Herkunftssprache berichten, dass für sie die mehrsprachigen Einladungsbriefe hilfreich waren, aber auch die angebotene Kinderbetreuung und die Auswahl an Terminen sind für alle Eltern attraktiv. Wesentlicher Motivationsfaktor ist allerdings vor allem, dass viele erstmalig das Gefühl haben, dass ihre Sichtweisen, Erfahrungen und Wünsche gefragt sind.

Weitere personenmäßig kleine Anspruchsgruppen, wie z. B. die Schulleitung oder das technische Personal, können in kleinen Gruppen oder einzeln befragt werden.

Ebenso sind Befragungen schriftlich (z. B. per Fragebogen oder Online) möglich, allerdings ziehen wir Workshop-Formate vor, da sie Begegnungen und Austausch ermöglichen, sie mit aktivierenden Anteilen verknüpft werden können, den Beteiligten das Gefühl geben, mit ihren Sichtweisen, Wünschen oder auch Nöten nicht allein zu sein und gleichzeitig die Heterogenität innerhalb der eigenen Anspruchsgruppe deutlich machen. Außerdem bergen standardisierte schriftliche Befragungsinstrumente die Gefahr sprachlicher Hürden und Zugangsbarrieren, wodurch Menschen von der Beteiligung ausgeschlossen sind und somit dem gesamten Prozess verlorengelassen. Interaktive Bestandsaufnahmen haben überdies den großen Vorteil, dass im Rahmen von Storytelling positive Geschichten miteinander geteilt werden können, bei den Beteiligten nachgefragt werden kann, was sie genau mit ihren Aussagen meinen bzw. ihre Beweggründe als zusätzliche Information den Daten weitaus mehr Tiefe geben.

Die Ergebnisse der Stärken-Wünsche-Analyse sind Grundlage für den weiteren Entwicklungsprozess. Sie werden aufbereitet, dokumentiert und allen relevanten Anspruchsgruppen zur Verfügung gestellt.

Die Relevanz der Stärken

Bei der Stärken-Analyse wird zusammengetragen, wie die einzelnen Anspruchsgruppen und Individuen ihre Schule sehen, was ihnen gefällt, was ihnen wichtig ist, was beibehalten bzw. ausgebaut werden soll.

Die verschiedenen Perspektiven bzw. Sichtweisen ergeben ein vielfältiges und eindrucksvolles Bild, das allen schulischen Akteuren einen bisher noch nicht da gewesenen Überblick darüber verschafft, an welcher Stelle bereits geschaffene

Strukturen und Aktivitäten durchaus geschätzt und anerkannt werden. Hieraus kann die Schule ihre Kraft und Energie schöpfen, die nächsten Schritte zu gehen.

Stärken als Hinweis für Konzentrationsprozesse

Häufig gibt es Befürchtungen unter den Beteiligten (insbesondere den Pädagog*innen), dass jeder Veränderungsprozess zu einem mehr an Aufwand führen würde. Deshalb sollte jeder Schulentwicklungsprozess neben einer Qualitätssteigerung zu einer Konzentrierung und Bündelung von Aktivitäten führen. Über die Erhebung der Stärken kann herausgefunden werden, welche Schulangebote und Initiativen von den an Schule Beteiligten geschätzt und als erhaltenswert angesehen werden. Aktivitäten, die zwar viel Energie und Zeit beanspruchen, aber von den befragten Gruppen nicht als Stärke wahrgenommen werden, könnten in der Konsequenz z.B. aufgegeben und die freiwerdende Energie für die Weiterentwicklung bzw. den Ausbau anerkannter Stärken genutzt werden.

Die Relevanz der Wünsche

Bei der Betrachtung der erhobenen Wünsche werden alle am Prozess Beteiligten einen neuartigen Eindruck davon bekommen, was sich die einzelnen Anspruchsgruppen und ihre Individuen unter einer „guten Schule“ vorstellen. Außerdem sagen die Wünsche viel über existierende Konflikte und Unstimmigkeiten aus, die in ihrer Mehrzahl aber eher verdeckt und unausgesprochen waren, dadurch zu latenten Spannungen und Unzufriedenheiten geführt und sich insgesamt negativ auf das Schulklima ausgewirkt haben. Die Wünsche geben Aufschluss darüber, wo aus Sicht aller Anspruchsgruppen Entwicklungs- bzw. Veränderungsbedarf besteht. Sie sind der Motor für die Schulentwicklung.

8.3 Weiterarbeit in der Aushandlungsrunde: Entwicklungsschwerpunkte, Ziele & Maßnahmenvorschläge

Zum Abschluss eines jeden Stärken-Wünsche-Workshops wird unter den Beteiligten erfragt, wer von ihnen an den anschließenden Aushandlungsrunden teilhaben möchte, in der Vertreter*innen der einzelnen Interessengruppen zusammenkommen. Die Teilnahme ist freiwillig und steht in keinem Zusammenhang mit Ämtern in bereits existierenden Gremien.

Bildung der Aushandlungsrunde

Insgesamt können ca. 30 bis 40 Personen an den Aushandlungsrunden teilnehmen. Diese Größe sollte nicht überschritten werden, damit die Gruppe arbeitsfähig bleibt. Bei Entwicklungsprozessen mit „nur“ zwei Interessengruppen, kann die Gruppengröße auch weit kleiner sein.

Eine Aushandlungsrunde mit allen Gruppen einer Schule kann entsprechend bisheriger Erfahrungswerte wie folgt zusammengesetzt sein:

- sechs bis zehn Pädagog*innen (je nach Schultyp neben Lehrkräften auch Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen)
- sechs bis zehn Eltern,
- zehn bis 16 Schüler*innen,
- ein oder zwei Personen der (erweiterten) Schulleitung
- ein bis zwei Personen aus weiteren Anspruchsgruppen (z. B. technisches Personal, externe Partner*innen, etc.).

Auf eine exakt paritätische Besetzung kommt es weniger an, da im Aushandlungsprozess nicht die Anzahl der Stimmen, sondern dem Konsensprinzip folgend die Zustimmung und Prozesszufriedenheit aller Beteiligten entscheidend ist. Außerdem hat es sich als sehr sinnvoll erwiesen, mehr Schüler*innen zu beteiligen, um das Zahlenverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen relativ ausgeglichen zu gestalten und dadurch möglicher Dominanz von Erwachsenen bzw. „Adultismus“⁸ vorzubeugen.

Sichtung der Ergebnisse der Stärken-Wünsche-Analyse und Auswahl der ersten Entwicklungsschwerpunkte

Im nächsten Schritt werden in der Aushandlungsrunde die Ergebnisse der Stärken-Wünsche-Workshops gesichtet, gemeinsam interpretiert und priorisiert. Die Priorisierung erfolgt durch eine Punktevergabe, die aussagt, mit welchen Entwicklungsthemen begonnen werden soll, da sie besonders dringlich und wichtig erscheinen.

Vorbereitung auf konsensorientierte Entscheidungsfindungen

Die Mitglieder der Aushandlungsrunde werden über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. In dieser Zeit lernen sich die Personen auf eine Art und Weise kennen, die sich stark von den üblichen Rollen und Beziehungen im Schulkontext unterscheiden kann. Das gegenseitige Kennenlernen und Miteinander sollte auf keinen Fall unterbewertet werden, da Bilder und Einschätzungen voneinander existieren, die sehr von negativen Erfahrungen im Schulkontext und Voreingenommenheit geprägt sein können. Gruppendynamische Spiele und Übungen erleichtern diese ersten „neuen“ Begegnungen und bauen das nötige Vertrauen auf.

Um sich auf die anstehenden Aushandlungen und demokratische, insbesondere konsensorientierte Entscheidungsprozesse vorzubereiten, hat es sich

8 Adultismus = Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene

bewährt, zu Beginn einige Übungen aus dem „Betzavta“-Programm (hebräisch: „Miteinander“)⁹ durchzuführen. „Betzavta“-Übungen können dafür genutzt werden, Wege der demokratischen Entscheidungsfindung zu erproben und zu reflektieren und sich im Anschluss für die Zusammenarbeit und das Miteinander in der Aushandlungsrunde auf gemeinsame Regeln und Vorgehensweisen zu verständigen. Ein wesentliches Prinzip des „Betzavta“-Konzeptes ist es, zwischen Positionen und den dahinter liegenden Interessen und Bedürfnissen zu unterscheiden bzw. diese herauszuarbeiten. Das Offenlegen von Bedürfnissen verdeutlicht die Beweggründe der einzelnen Akteur*innen für deren Vorgehen und ermöglicht dadurch einen erweiterten Blick auf die Situation sowie mögliche Lösungen (vgl. Maroshek-Klarmann 2005).

Arbeit in Themengruppen

Im Anschluss an die Kennenlernphase und die Übungen wendet sich die Gruppe den priorisierten Themen zu. Für die Bearbeitung einzelner Themen bilden sich kleinere Arbeitsgruppen, in denen möglichst alle unterschiedlichen Interessengruppen vertreten sind. Bei der Arbeit in den einzelnen Themengruppen geht es darum, Ziele zu formulieren und Vorschläge zur Lösung eines beschriebenen Problems zu machen bzw. konkrete Maßnahmen zu entwickeln, um genannte Wünsche zu erfüllen.

Präsentationen der Themengruppen, Rückmeldungen und Einigungsprozess

Im Anschluss an die Arbeit der jeweiligen Themengruppen präsentiert jede Gruppe den weiteren Beteiligten der Aushandlungsrunde ihre Ergebnisse in Form von Plakaten oder Vorführungen. Alle Anwesenden werden daraufhin um eine Rückmeldung gebeten. Dabei geht es zuallererst um Wertschätzung der erarbeiteten Vorschläge, dann um den Grad der Zustimmung, eventuelle zusätzliche Anregungen und Vorschläge, aber auch um mögliche Bedenken bzw. Alternativen, die von der jeweiligen Themen- bzw. Arbeitsgruppe aufgegriffen und in der späteren Überarbeitung ihres Maßnahmenvorschlags berücksichtigt werden sollen. Es kann also u. U. mehrere Überarbeitungsphasen für einen einzelnen Vorschlag geben. Erst wenn alle Beteiligten zustimmen können, ist der Maßnahmenvorschlag von der Aushandlungsrunde verabschiedet. Das dauert

9 Die „Betzavta“-Methode wurde vom ADAM Institute for Democracy and Peace in Jerusalem entwickelt (http://www.adaminstitute.org.il/language/en/home_en/). Der hebräische Name „Adam“ bedeutet „Mensch“ und wurde von den Instituts-Gründer*innen aufgrund der Überzeugung gewählt, dass die Gleichheit aller Menschen (gleiche Rechte auf Zugänge, Teilhabe und Mitbestimmung) die wesentliche Grundlage für ein Leben in Demokratie und Frieden ist. Diese Methode wurde für den deutschsprachigen Raum adaptiert: <https://www.betzavta.de>.

manchmal etwas länger, aber ebenso gibt es Beispiele, bei denen bereits nach der ersten Präsentationsrunde mehrere Vorschläge im Konsens angenommen werden können.

8.4 Rückkopplung mit den betroffenen Anspruchsgruppen

Eine Einigung aller an den Aushandlungsrunden Beteiligten ist allerdings noch keine Garantie für die sofortige Umsetzung der Vorschläge. Aushandlungsrunden können beschlussfassende Gremien nicht ersetzen. Aber sie können zentrale Entscheidungen vorbereiten und sich darauf berufen, möglichst viele Sichtweisen bzw. Interessen einbezogen zu haben. Aus diesem Grund finden die meisten ausgehandelten Vorschläge sehr große, wenn nicht sogar einhellige Zustimmung der Schulgemeinschaft.

Das heißt, die Aushandlungsrunde fungiert als eine Art Ausschuss. Gibt es beispielsweise einen Maßnahmenvorschlag, der die Pädagog*innen betrifft, muss das Kollegium darüber noch einmal verhandeln und befinden. Im Zuge dieser weiteren Aushandlung in der betroffenen Interessengruppe werden die Vorschläge ggf. noch einmal überarbeitet und an die Bedürfnisse (möglichst) aller von der Veränderung Betroffenen angepasst – so lange, bis ein Vorschlag umsetzungsreif ist.

8.5 Umsetzung von Maßnahmen

Nachdem die vorgeschlagenen Maßnahmen der Aushandlungsrunde durch die davon betroffenen Anspruchsgruppen – möglichst ebenso im Konsens – verabschiedet worden sind, steht die möglichst zeitnahe Umsetzung an. Da es bei einer ganzen Reihe von Maßnahmenvorschlägen dauern kann, bis jeder einzelne von ihnen durch die Gremien abgesegnet wurde, empfiehlt es sich, die ersten umsetzungsreifen Maßnahmen bereits zwischenzeitlich zu realisieren, damit Veränderungen frühzeitig spürbar werden, auch wenn es zunächst nur kleinere Aktivitäten sind. Wird zu lange damit gewartet, besteht die Gefahr, dass die recht aufwendigen Aushandlungsprozesse alle Beteiligten ermüden. Daher braucht es unbedingt zwischenzeitliche Erfolgserlebnisse.

Überdies ist es insbesondere bei komplexeren Maßnahmen sinnvoll, dass die Umsetzung z. B. durch eine Steuergruppe koordiniert wird, um die geplanten Schritte und dazugehörigen Termine einzuhalten. Dies verhindert, dass beschlossene Maßnahmen in der Schublade liegenbleiben oder verschleppt werden.

8.6 Reflexion/Evaluation

Abgesehen davon, dass die Prozessqualität in der Aushandlungsrunde sowie in den betroffenen Anspruchsgruppen bzw. Gremien in Abständen immer wieder reflektiert werden sollte (vgl. Elverich 2007, S. 54 ff.), um möglicherweise nötige Anpassungen der Vorgehensweise zu vollziehen, sollte auch die Ergebnisqualität der umgesetzten Maßnahmen mit einem gewissen Abstand evaluiert werden. Hier geht es darum zu überprüfen, ob die umgesetzten Maßnahmen tatsächlich die dazugehörigen Wünsche erfüllen und die formulierten Ziele erreichen konnten.

Reflexion und Evaluation werden im Schulkontext angesichts vieler anderer Aufgaben leider häufig vernachlässigt. Auf diesen notwendigen Schritt sollte aber auf keinen Fall verzichtet werden, da sonst die Gefahr besteht, dass Maßnahmen ins Leere laufen und die damit einhergehende Frustration Schulen nachhaltig davon abhalten könnte, sich in Zukunft auf weitere derartige Veränderungsprozesse einzulassen.

8.7 Anpassung von Maßnahmen/Zielen

Sollte sich im Zuge der Evaluation umgesetzter Maßnahmen herausstellen, dass die ursprünglichen Ziele nicht oder nicht in gewünschtem Umfang erreicht werden konnten, stehen entsprechende Anpassungen der betroffenen Maßnahmen an.

Ebenso kann es im Laufe der Zeit passieren, dass sich die Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule verändern oder einzelne Anspruchsgruppen eine neue Zusammensetzung erfahren, so z. B. geschehen innerhalb der Elternschaft einer Grundschule, die aufgrund des durchlaufenen *Demokratischen Schulentwicklungsprozesses* von einer so genannten „Brennpunktschule“ zu einer Vorzeigeschule wurde und in der nun verstärkt weiße Mittelschichtseltern ihre Kinder anmeldeten. In der Folge veränderten sich die Elternperspektiven und -wünsche in der Form, dass die Pädagog*innen mit weit mehr bzw. anders garteten Forderungen seitens der Eltern konfrontiert wurden, sich kontrolliert und in ihrem pädagogischen Vorgehen bevormundet fühlten (vgl. von Werthern 2017). In diesem Fall ist es durchaus sinnvoll, eine neuerliche Bestandsaufnahme durchzuführen und neue Ziele für Veränderungsprozesse zu formulieren. In diesem Sinne kann es in Abständen immer wieder anstehen, den Schulentwicklungskreislauf erneut zu durchlaufen.

8.8 Verankerung im Schulprogramm

Die aus dem *Demokratischen Schulentwicklungsprozess* hervorgegangenen Veränderungen und Errungenschaften sollten zweifellos im Schulprogramm der jeweiligen Schule festgehalten werden, da es schließlich Aufschluss über schul-kulturelle Besonderheiten, das pädagogische Konzept sowie Entwicklungsvorhaben geben soll und als Orientierung für Pädagog*innen, Eltern und Schüler*innen dient.

8.9 Erfolge feiern und Engagement würdigen

Abschließend sei unbedingt noch erwähnt, dass spätestens nach erfolgreichem Abschluss der Aushandlungen, bestenfalls immer wieder zwischendurch, die Arbeit der Schulgemeinschaft gewertschätzt und mit einem schulweiten Festakt begangen werden sollte. Darüber hinaus hat es sich bewährt, die Arbeit besonders engagierter Beteiligter, speziell die der Mitglieder der Aushandlungsrunde, über öffentliche Danksagungen und Zertifikate oder ähnliche Anerkennungsrituale zu würdigen. Ebenso bietet sich an, diejenigen Pädagog*innen, die besonders viel zusätzliche Arbeit auf sich genommen haben, über Freizeitausgleich bzw. Ermäßigungsstunden zu entlasten.

Die Relevanz solcher anerkennenden Rituale sollte auf keinen Fall unterschätzt werden, sie spielen für eine wertschätzende Kultur des Miteinanders und die Motivation aller Beteiligten eine ganz zentrale Rolle!

9. Fazit

Fraglos handelt es sich bei *Demokratischer Schulentwicklung* um vergleichsweise aufwendige Prozesse, die einer professionellen Begleitung und Beratung bedürfen. Je nach Anlass bzw. Anliegen einer Schule können diese Entwicklungsprozesse mehrere Monate oder auch Jahre in Anspruch nehmen. Gleichzeitig ächzen Schulen unter ihrem Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen sowie enormem Innovationsdruck. Entsprechende Forderungen bezüglich angemessener Ausstattung von Schulen sind nicht neu, ebenso wie die Notwendigkeit, die Ausbildung von Pädagog*innen anzupassen, um dem anspruchsvollen Bildungsauftrag im Bereich Demokratieförderung gerecht zu werden.

Für jede Schule stellt sich die Frage der Prioritäten. Demokratieentwicklung scheint dabei angesichts der hohen Alltagsbelastung ein „Luxusthema“ zu sein, was fatale Folgen für die schulische Qualitätsentwicklung und unser gesellschaftliches Klima hat. Dabei haben die Erfahrungen gezeigt, wie wertvoll demokratische Entwicklungen in Schulen sind: Die Tatsache, dass Kinder und

Jugendliche mit ihren Ansichten und Ideen gehört und ernst genommen werden, lässt sie wachsen und gestärkt aus den Prozessen hervorgehen. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit hinterlässt nachhaltige Spuren in ihrer Persönlichkeit, darunter ein verstärktes Selbstvertrauen und vor allem das Vertrauen in demokratische Prozesse. Und eine diskriminierungskritische Haltung der Pädagog*innen sowie inklusive Vorgehensweisen in Schule wirken sich positiv auf die Lernlust und die Bildungschancen aller Schüler*innen aus.

Aber auch die Erwachsenen, insbesondere die Pädagog*innen können enorm profitieren. Ein gutes Schulklima mit Zeit und Gelegenheiten für Dialog und Austausch, eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern sowie gegenseitige Anerkennung und Unterstützung beeinflussen die Lern- und Arbeitsbedingungen ungemein und führen zu mehr Zufriedenheit aller Beteiligten. Und nicht zuletzt gewinnen auch die Erwachsenen Vertrauen in Demokratie und die Gewissheit, dass sie gemeinsam mit allen anderen Akteur*innen in Schule einiges bewegen können.

Selbstverständlich brauchen Veränderungsprozesse viel Zeit – Kulturen und Haltungen verändern sich nur allmählich. *Demokratische Schulentwicklung* ist ein Weg, den Mikrokosmos Schule als gemeinsamen Lernort zu nutzen und so einen wesentlichen Beitrag für die positive Entwicklung unserer demokratischen Gesellschaft zu leisten sowie gesetzlichen Grundlagen wie der Menschenrechtskonvention, der EU-Antirassismusrichtlinie, den Kinderrechten, dem Grundgesetz und den Verfassungen der Länder gerecht zu werden. Eine Frage der Prioritätensetzung ...

Literatur

- Andrades, Eva Maria/El, Meral/Schütze, Dorothea (2016): Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung für eine nichtdiskriminierende demokratische Gesellschaft. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Band 42 der Reihe Demokratie. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung Berlin & Stiftung Weiterdenken, S. 93–124.
- Autor*innenKollektiv (2015): „Rassismuskritischer Leitfaden“. Hamburg-Berlin. www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (Abfrage: 09.06.2020).
- Elverich, Gabi (2007): „Demokratie erfordert Begleitung“ – Potenziale und Herausforderungen Demokratischer Schulentwicklung aus Sicht von Beteiligten. In: Hildebrandt, Marcus/Schütze, Dorothea (Hrsg.): Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“. Begleitheft zum Praxisbaukasten. Berlin: RAA, S. 54–68. ideberlin.org/wpcontent/uploads/2018/04/SchuetzeHildebrandtDemokratischeSchulentwicklung.pdf (Abfrage: 05.06.2020).
- Foitzik, Andreas/Hezel, Lukas (Hrsg.) (2019): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in Theoretische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Foitzik, Andreas/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 96. Bonn. blk-bonn.de/papers/heft96.pdf (Abfrage: 05.06.2020).
- Hildebrandt, Marcus/Schütze, Dorothea/Wenzel, Sascha (2007): Das Aushandlungsmodell – ein partizipativer Ansatz demokratischer Schulentwicklung. In: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 126–141.
- Hildebrandt, Marcus/Schütze, Dorothea (2007a): „Demokratische Schulentwicklung“. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“. Begleitheft zum Praxisbalkasten. Berlin: RAA. ideberlin.org/wpcontent/uploads/2018/04/SchuetzeHildebrandtDemokratischeSchulentwicklung.pdf (Abfrage: 05.06.2020).
- Hildebrandt, Marcus/Schütze, Dorothea (2007b): Praxisbalkasten Demokratischer Schulentwicklung. Berlin: RAA. ide-berlin.org/praxisbalkasten/start.html (Abfrage: 05.06.2020).
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassenraum. In: sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung (2013), Heft 2, S. 61–78.
- Maroshek-Klarmann, Uki (2005): Miteinander. Adam Institut, Jerusalem. Adaption von Susanne Ulrich, Thomas R. Henschel und Eva Oswald. 4. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rolff, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 15.
- Schütze, Dorothea (2019): Rechtsextremismusprävention als Schulentwicklungsthema. In: Schedler, Ja Achour, Sabine/Elverich, Gabi/Jordan, Annemarie (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–87.
- Schütze, Dorothea (2020): Aushandlungsprozesse als Kern Demokratischer Schulentwicklung. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 136–150.
- Schulbuchstudie Migration und Integration der Beauftragten für Integration der Bundesregierung. März 2015. www.unihildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf (Abfrage: 05.06.2020).
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009): Gemeinsam im Interesse der Kinder. Berlin. foermig-berlin.de/materialien/Gemeinsam.pdf (Abfrage: 05.06.2020).
- Von Werthern, Katjuscha (2017): Eltern, Schule, Aushandlung: Chancen und Grenzen Demokratischer Schulentwicklung im Kontext von Vielfalt. IDE Online-Journal 4, 1, 2017. www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-1-eltern-schule-aushandlung-chancen-und-grenzen-demokratischer-schulentwicklung-im-kontext-von-vielfalt/ (Abfrage: 05.06.2020).

Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen

Ambitionen und institutionelle Identitätskrisen im Zuge demokratischer Schulentwicklung

Michael Retzar

1. Demokratie und Schule – ein widersprüchliches Rechtsverhältnis

Dass Schulen Orte der Demokratie und demokratische Orte sein sollen, ist nicht lediglich eine allgemeine gesellschaftliche oder auch bildungshistorisch gewachsene Zuschreibung, sondern auch eine handfeste rechtliche Erwartungshaltung, die in der Bundesrepublik Deutschland durch Schulgesetze und Schulordnungen geregelt wird. Dabei sind Schulen juristisch betrachtet zunächst einmal Verwaltungseinheiten mit professionellem Verwaltungspersonal, die durch die Implementation einer Anwesenheitspflicht für alle Kinder und Jugendlichen, welche polizeilich durchgesetzt werden kann, sowie durch die Selektion in unterschiedlich wertvolle Bildungswege und letztlich durch die Vergabe und Abstufung von Zertifikaten unhintergehbare Reglementierungen für alle in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Heranwachsenden festgesetzt hat. Einige Schulrechtler/innen bezeichnen das hierzulande implementierte System der Beschulung als ein „besonderes Gewaltverhältnis, das in seiner Zwangsstruktur und der Zentrierung auf Disziplin in der Anstalt [...] vergleichbar ist mit dem besondere[n] Gewaltverhältnis der Strafgefangenen“ (Merk 2003, S. 92). Solche juristischen Einschätzungen klingen drastisch, da sie einen Fokus auf die Unfreiwilligkeit des Schulbesuchs und auf die kaum auf Selbstbestimmung hin ausgerichteten Eckpfeiler des Beschulungswesens legen. Nichtsdestotrotz wird das Schulsystem als Bestandteil des Rechtsstaats und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung angesehen, da es durch die Bildungspolitik in der bestehenden Grundstruktur aufrechterhalten wird. Schulrechtler/innen sprechen von einer „Legitimitätskette“ (Füssel 2004, S. 2): Die wahlberechtigte Bevölkerung wählt Parlamentarier/innen in Länderparlamente, die Länderparlamente wählen Landesregierungen und diese Regierungen verschaffen dem Schulsystem eine Legitimation, indem sie es aufrechterhalten oder modifizieren. Damit halte man das „verfassungsgemäße Demokratieprinzip“ (Avenarius/Füssel 2008, S. 77) ein. Die Aufrechterhaltung der gegenwärtigen Organisation der Beschu-

lung sei demzufolge im Zuge der demokratischen gesellschaftlichen Willensbildung gedeckt.

Um Schulen als demokratische Orte aufzufassen, bedarf es jedoch einer inneren und einer strukturellen Begründung des Demokratieanspruchs: Gemäß der Logik der „Legitimitätskette“ müsste ansonsten jede staatliche Reglementierung per se als „demokratisch“ bezeichnet werden, wenn sie auf direkte Beschlüsse von gewählten Volksvertretungen oder auf Verordnungen von demokratisch kontrollierten Institutionen zurückzuführen wären. Diese legitimatorisch erforderliche bildungspolitische Rahmensetzung wird in den Schulgesetzen und Schulordnungen begleitet erstens durch einen inhaltlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Sinne der Demokratie sowie zweitens durch eine Wahrung demokratischer Mitspracheregeln über innerschulische Entwicklungen.

Zur ersten Ebene: Die Rhetorik der Schulgesetzgebung benennt zunächst pädagogisch-moralische Ziele wie etwa den Wunsch, die Schulen mögen zu einem „verantwortlichen Gebrauch der Freiheit, zu Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen [...] erziehen“ (SG Bayern Art. 2 Abs. 1), wie es in Bayern heißt. Auch eine Emanzipation der Subjekte wird angestrebt, wonach die Schulen die Heranwachsenden „zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln [...] befähigen“ (ebd.) sollen. Sehr ausführlich wird in den Schulgesetzen explizit ein anderer Zusammenhang zwischen Schule und Demokratie hergestellt: Schulen werden als Garanten für die Stabilisierung des Staates und die Reproduktion seiner Institutionen bezeichnet: In Thüringen wird die Bedeutung der Schule bei der „Befähigung zu gesellschaftlicher Mitverantwortung“ (SG Thüringen § 2 Abs. 1) hervorgehoben, in Hessen und Brandenburg wird von der Aufgabe, „staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen“ (SG Hessen § 2 Abs. 2 und identisch im SG Brandenburg § 4 Abs. 5), gesprochen. Und neben der „Anerkennung der Werteordnung des Grundgesetzes“ (SG Hessen § 2 Abs. 2) wird von den Schülerinnen und Schülern auch erwartet, dass sie „lernen, [...] für die Demokratie einzutreten“ (SG NRW § 2 Abs. 6) und eine „Bereitschaft [entwickeln] zum Einsatz für den freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat und zu seiner Verteidigung nach innen und außen“ (SG Bayern Art. 2 Abs. 1).

Die Schulgesetze der Länder enthalten noch eine Reihe weiterer Motive, die sich die Schulen zu eigen machen sollen (vgl. Retzar 2020, S. 4–7). Von den Schulen wird allgemein die „Einbeziehung aller Beteiligten“ (SG Bremen § 9 Abs. 1) und die Gestaltung eines „demokratischen Schullebens“ (SG Brandenburg § 74 Abs. 1) erwartet. Die strukturelle Umsetzung dieses Anspruchs wird in Deutschland an die Gremien der Schülermitbestimmung geknüpft. Durch diese solle „allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, Leben und Unterricht ihrer Schule ihrem Alter und ihrer Verantwortungsfähigkeit entsprechend mitzugestalten“ (SG Bayern Art. 62 Abs. 1). Neben einem Informations-, Anhörungs-, Vorschlags- und Beschwerderecht wird den Schüler-

vertretungsgremien auch ein Mitwirkungsrecht in relevanten schulorganisatorischen Belangen zugesprochen (vgl. SG Thüringen § 38). Es sei Aufgabe von Schülergremien, „gegenüber Schulaufsichtsbehörden und Öffentlichkeit“ (SG Hessen § 121 Abs. 2) Schüleranliegen zu artikulieren, beispielsweise vermittelt durch Landesschülerräte (vgl. ebd., § 125).

Die Rechtsposition von Schülervertretungsgremien ist in den ersten Jahrzehnten des westdeutschen Bildungsdiskurses viel kritisiert worden als relativ schwach und wirkungslos (vgl. Schneider 1967, S. 51), als unpolitisch und „gescheitert“ (Holtmann/Reinhardt 1971, S. 5) sowie als ungeeignet, um Schülerinnen und Schüler an wichtigen Entscheidungen wie etwa Prüfungen zu beteiligen (vgl. Fend 1977, S. 125). Zwar hätten in den 1970er Jahren im Zuge der Erklärung der Kultusministerkonferenz über die Stellung der Schüler/innen die Mitbestimmungsmöglichkeiten zugenommen (vgl. KMK 1973; Helsper 2000, S. 38; Palentien/Hurrelmann 2003, S. 12), dennoch überwiegt bis heute ein kritischer Blick auf diese Spielart einer „symbolischen Politik“ (Merk 2003, S. 95). Dass die Arbeit der Schülervertretungen eher einer „Harmonisierung der Gemeinschaftlichkeit“ (Reinhardt 2003, S. 70) und damit zuvorderst einer Verbesserung des Schulklimas zuträglich sein würde, ist ein rechtliches Grundproblem, das bereits auf die Anfänge des Schülermitbestimmungssystems in Deutschland zurückzuführen ist.

Die bundesrepublikanischen Strukturen und Verfahren für die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern am schulischen Geschehen basieren im Wesentlichen auf den rechtlichen Vorläufern aus der Weimarer Republik, wobei die aktuellen Mitwirkungsmöglichkeiten durchaus deutlich hinter den 1918 gefassten gesetzlichen Plänen zurückbleiben (vgl. Retzar 2020, S. 30–32). Das sozialdemokratisch geführte preußische Kultusministerium hatte kurz nach dem Ende des Ersten Weltkriegs dazu aufgerufen, an jeder Schule eine Vollversammlung einzuberufen und die dauerhafte Einrichtung eines direktdemokratischen Gremiums – der „Schulgemeinde“ – vorzunehmen (vgl. Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1918a, S. 711–716). Alle Schüler/innen und Lehrpersonen hätten jeweils eine Stimme innegehabt und Beschlüsse hätten mit einfacher Mehrheit gefasst werden können. Da sich Lehrer- und Elternschaften jedoch gegen diese Mitbestimmungsstrukturen sträubten, wiederholte das Kultusministerium seine Aufforderung noch im selben Jahr (vgl. Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1918b, S. 724–725) und sah sich – um den eigenen schwachen Einfluss auf die Schulen durch eine weitere Eskalation des Konflikts nicht allzu deutlich zu betonen – dazu gezwungen, im Jahr 1920 ein weniger ambitioniertes Selbstverwaltungsmodell zu etablieren. Dieses sah die Wahl von Klassensprechern vor sowie Beratungen innerhalb der Klassen („Klassenausschuss“), einen aus den Klassensprechern gebildeten Schülerausschuss und die Wahl eines Vorsitzenden dieses Ausschusses (vgl. Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1920, S. 318–319). Der Ein-

fluss der Schülerschaft war im Zuge dieses bildungspolitischen Diskurses auf das Recht zurückgestutzt worden, Anträge an die Lehrerkonferenz übermitteln zu dürfen. Dieses prinzipiell auch heute noch bestehende Gerüst der Schülermitwirkung wird „zu den frühesten Dokumenten eine[s] institutionalisierten“ (Michael/Schepp 1993, S. 240) Mitbestimmungssystems gezählt. Dass dieses nicht so ambitioniert ausfällt wie 1918 geplant, wird mit der „Verständnislosigkeit“ (Scheibe/Bohnsack/Seidelmann 1962, S. 18) der Lehrkräfte erklärt, die nicht bereit gewesen seien, ihren Einfluss zu teilen. Erste Untersuchungen legten nahe, dass die Schüler/innen durch die Neuerungen eher lediglich zu Lehrerhilfsdiensten herangezogen wurden (vgl. Hildebrandt 1923; Hildebrandt 1931), doch die aktuelle Historische Schulforschung zeichnet ein differenzierteres Bild: Demnach sei im konservativen Bildungsbürgermilieu eher ein „Desinteresse der Schülerschaft [anzutreffen gewesen], die offensichtlich mit den neuen Freiheiten wenig anzufangen wusste und sich gerade zu Beginn der Weimarer Republik nach den Autoritäten zurücksehnte“ (Loeffelmeier 2009, S. 348). Demgegenüber hätten die Heranwachsenden aus dem Milieu der Arbeiterklasse die Möglichkeiten zur Selbstorganisation und zur Politisierung viel intensiver wahrgenommen (vgl. Loeffelmeier 1993; Loeffelmeier 2009, S. 349).

Die Umsetzung von Demokratie in der Schule – im Rahmen von Schülervertretung, von Unterrichtsinhalten oder auch von Werten und Regeln des täglichen persönlichen Umgangs – obliegt letztlich den jeweiligen Einzelschulen. Die Akteure vor Ort stehen in einer sogenannten „Gewährleistungsverantwortung“ (Füssel 2004, S. 10): Der Gesetzgeber erwartet, dass die Schulen die gesetzlichen Vorgaben umsetzen und an die Bedingungen vor Ort anpassen. In der Schulentwicklungsforschung wird seit den 1980er Jahren eine zunehmende Aufmerksamkeit auf diese einzelschulspezifische Verantwortung gelegt. Als teilweise selbstständige „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) könne jede Schule prinzipiell eigene Akzente setzen als eine „bewusste und absichtsvolle Veränderung [...], die von den Mitgliedern der Einzelschulen selbst vorgenommen wird“ (Dederich 2012, S. 6). Im Rahmen der Schulentwicklung ist somit die Herausbildung von eigenen Schwerpunkten gestattet und sogar erwünscht als ein „selbst auferlegtes und nach innen verbindliches Entwicklungsprogramm“ (Holtappels 2010, S. 268). Aus der Palette an verschiedenen Schulprofilen ist das Demokratie-Profil ein besonderes. Einige Schulen sind bestrebt, einen größeren Stellenwert auf das Thema der Demokratie zu legen. Solche Schulen stehen jedoch einerseits vor dem beschriebenen Hintergrund der Rechtskonstruktion des Schulbetriebs in Deutschland, aber auch angesichts der sich aus dem Profil selbst heraus ergebenden Spannungen vor beträchtlichen Schwierigkeiten. Die Organisation von Schule ist in rechtlicher Hinsicht nicht darauf ausgelegt, dass die Zielgruppe – Schülerinnen und Schüler – über die grundlegenden Systemkonstanten mitentscheiden müssten (Schulpflicht, Selektion, Benotung, Versetzung); gleichzeitig erweckt ein demokratiebezogenes

Schulprofil den Eindruck, die Mitbestimmung könne über das „normale“ Maß hinausgehen.

2. Wissenschaftlicher Diskurs und Forschung über Demokratie in der Schule

In der Schulpädagogik wird die Motivation von Schulen, an einem Schulprofil mit dem Schwerpunkt „Demokratie“ zu arbeiten, mit dem Begriff der *Demokratiebezogenen Schulentwicklung* (Giesel/Haas/Diemer 2007, S. 16f.), der *Partizipativen Schulentwicklung* (Reinhardt 2009, S. 129) oder der *Demokratischen Schulentwicklung* (DeGeDe 2016) verbunden. Diese Termini akzentuieren jeweils Schwerpunkte wie eine Fokussierung auf die Einübung demokratischen Handelns von Schüler/innen, eine langfristige Beteiligung von Schulbeteiligten an schulischen Entscheidungsprozessen sowie eine Sensibilisierung für die Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft.

Ein bis heute viel beachteter theoretischer Ansatz zum Zusammenspiel von Demokratie und Schule bildet die Arbeit des US-amerikanischen Pädagogen John Dewey (1859–1952), mit dem bis in die Gegenwart die Idee von Demokratie in der Schule als einer alltäglichen Lebenspraxis und nicht nur als einer Staatsform verbunden wird: „A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1916, S. 93). Diese Idee von Schule als „Modell der Demokratie“ (Speth 1997, S. 55) im Kleinen, die „exemplarisch und in einer für das Kind verständlichen Weise die Erfahrung fortschreitender gesellschaftlicher Demokratisierung [...] vorwegnehmen“ (Kleinespel 1998, S. 94) könne, beeinflusst den schulpädagogischen Diskurs bis heute. Gleichwohl dient Dewey und die von ihm begründete Laboratory School in Chicago in einer teilweise überzeichneten Ausuferung als Projektionsfläche für allerlei reformpädagogische Ideen, die Dewey selbst gar nicht verfolgt hat (vgl. Knoll 2018; Knoll 2014). In diesem Diskurs über schulische Demokratie warnt Peter Fauser vor dem Risiko, „dass die Rekonstruktion durch Rückprojektion gegenwärtige Kategorien, Begriffe oder Wertmaßstäbe mit der zeitgenössischen Perspektive verwechselt“ (Fauser 2012, S. 164). Insbesondere im Zuge der Re-education nach dem Zweiten Weltkrieg und den Amerikafahrten vieler deutscher Pädagogen (vgl. Koinzer 2011) erlebte das Ansinnen, Schülerinnen und Schüler stärker an Artikulationsfähigkeit, an Aushandlung und an eigenverantwortliches Lernen heranzuführen, einen neuen Aufschwung. Die Idealvorstellungen von Schule als einer Polis (vgl. z. B. Hentig 1990) oder als Cité (vgl. Oser/Reichenbach 1999) stehen für ein solches Konzept von Schulen als demokratische Schonräume und Inseln. In Anknüpfung an die Debatten der Politischen Bildung um den Stellenwert des Politischen in der Schule gelangte der theoretische Diskurs über das Demokra-

tielernen von Heranwachsenden in den Fokus eines breit angelegten bildungspolitischen Handelns: Die Infragestellung der tradierten Politikdidaktik (vgl. Himmelmann 2001) hat die Expansion der Demokratiepädagogik spürbar angefacht. Diese neue Disziplin beabsichtigt Schule und Unterricht stärker mit dem Gedanken des Demokratielernens zu verbinden, „um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben [...] um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement [...] mitgestalten zu können; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiterzuentwickeln“ (Fauser 2009, S. 18f.). Ungeachtet der scharfen Kontroversen zwischen der Demokratiepädagogik und der Politischen Bildung über den vermeintlichen Gegensatz zwischen Handlungsorientierung und politischem Problembewusstsein (siehe hierzu insbesondere Röken 2011, S. 169–235) wurde mit dem Programm „Demokratie lernen & leben“ (2002–2007) von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ein großes Maßnahmenpaket auf dem Feld der Demokratiebezogenen Schulentwicklung geschnürt: 166 Schulen in 13 Bundesländern bildeten regionale Netzwerke, entwickelten demokratiepädagogische Angebote, erhielten Berater/innen, Fortbildungsangebote und Praxishilfen (siehe hierzu Retzar 2020, S. 21–28; vgl. Edelstein/Fauser 2001). Im Kontext dieses Programms entstanden wichtige Studien zu den Erfahrungen der Schulen mit ihrer demokratischen Profilierung (vgl. Giesel/Haan/Diemer 2007; Diedrich 2008) sowie Evaluationsberichte zum gesamten BLK-Programm (vgl. Abs/Diedrich/Klieme 2004; Klieme/Abs/Diedrich 2004; Abs/Roczen/Klieme 2007; Jerusalem et al. 2007). Die Forschungsprojekte zeigten auf, dass sich die teilnehmenden Schulen weniger daran interessiert zeigten, sich konkret oder theoretisch mit der Thematik der Demokratie zu befassen, sondern vordergründig die sozialen Beziehungen verbessern wollten (vgl. Abs/Roczen/Klieme 2007, S. 18; Diedrich 2008, S. 284). Für die Schulentwicklungsforschung von besonderem Interesse können einzelschulische Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung sein. Einige Versuche sind in Ansätzen in den 1970er Jahren unternommen worden (vgl. Mattmüller 1972; Berg 1976). Im Zusammenhang mit Interventionsprogrammen wie „Demokratie und Erziehung an Schule (DES)“ wurde versucht, systematisch die moralische Wertebildung an Schulen zu unterstützen (vgl. Steffens/Bargel 1993; Lind/Althof 1999; Dobbstein-Osthoff 1993) oder Schulentwicklung an Deweys Vorstellungen von sozialer Entwicklung auszurichten (vgl. Retzl 2004). Die Forschung hat sich jedoch selten auf einzelschulspezifische Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung eingelassen, sondern sich meist auf Einzelaspekte bezogen wie demokratische Orientierungsmuster (vgl. Moldenhauer 2015, Nickel 2016; Cesak 2016), Persönlichkeitsentwicklung durch Schülermitbestimmung (vgl. Schwanenflügel 2015) oder Beteiligungsmöglichkeiten für Lehrkräfte (vgl. Grundmann/Kramer 2001). Erste Protokolle, die sich als Material für Fallanaly-

sen eignen (vgl. Leser 2011), können jedoch noch nicht die Lücke füllen, die an breiteren Schulentwicklungsstudien besteht. In der Ganzttagsschulforschung wurden solche empirisch fundierten Schulporträts bereits vorgelegt (vgl. Reh et al. 2015). Auf dem Themengebiet schulischer Demokratie sind zunächst die Beobachtungen von Lingkost und Helsper zu Kontroversen in Lehrerkollegien über die Schülerbeteiligung dokumentiert (vgl. Lingkost/Helsper 1998). Jedoch standen Fallstudien zu Beteiligungskulturen an demokratisch profilierten Schulen noch aus – eine solche wurde jedoch jüngst publiziert (vgl. Retzar 2020).

3. Vorschlag eines neuen Forschungsstils: eine integrierte Schulkulturforschung zu partizipativen Praktiken

Ein lohnender Ansatz zur empirischen Erforschung von demokratisch profilierten Schulen könnte eine Kombination des von Helsper et al. (2001) beschriebenen Schulkultur-Forschungsansatzes einerseits und des praxeologischen Forschungsansatzes von Andreas Reckwitz (2003) andererseits sein. Einen solchen Versuch hat die aktuelle Studie „Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen“ (Retzar 2020) vorgenommen und zur Diskussion gestellt.

Das Bestreben, einzelne Schulen als Gesamteinstitution zu analysieren, wird in der Schulforschung beispielsweise mit dem sogenannten Schulkultur-Ansatz verfolgt. Dieser geht auf ein DFG-gefördertes Forschungsprojekt über institutionelle Transformationsprozesse dreier ostdeutscher Gymnasien nach der Wiedervereinigung zurück (vgl. Helsper et al. 2001) und wurde auch in den nachfolgenden Jahren als ein hilfreicher Beitrag zur Methodologie des Faches gewürdigt (vgl. Helsper 2008; Böhme/Hummrich/Kramer 2015). Charakteristisch ist eine systematische, unvoreingenommene, „deskriptiv-analytisch[e]“ (Kramer 2015, S. 24) und somit auch potenziell kritische Perspektive auf eine Einzelschule. Hierzu werden *imaginäre* institutionelle Selbstentwürfe und die „Anspruchskultur“ (Helsper 2008, S. 68) einer Schule in Beziehung gesetzt mit den *realen* „Grenzen für das Lehrerhandeln“ (ebd.). Die dritte Dimension einer Schulkultur bestehe aus einer *symbolischen* Ebene, einer „handelnde[n], interaktive[n] Auseinandersetzung der schulischen Akteure um die Ausgestaltung der Schule“ (Helsper et al. 2001, S. 553). Damit rückt auch die Analyse von „Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements“ (Helsper et al. 2008, S. 69) in den Fokus der Forschung, also eine Vielgestalt von „Handlungsverkettungen und Kommunikation“ (Helsper et al. 2001, S. 553). In der angesprochenen DFG-Projektmonographie rekonstruieren die Autoren anhand einer sequentiell interpretierten Schulleiterrede und einer Schülerrede einen Schulmythos; anschließend werden schulische Entwicklungen auf den vier Feldern Partizipation, Orientierungen, Inhalte und Leistung diskutiert. Das Textmaterial dieser Studie wird mithilfe der Objektiven Hermeneutik und der Do-

kumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Idel/Stelmaszyk 2015, S. 61). Eine Schwachstelle dieses Zugangs verortet Rolf-Torsten Kramer in der Fokussierung auf Textdokumente – auf dem Gebiet der Praktiken sieht Kramer die „Leerstelle“ (vgl. Kramer 2015, S. 43) dieses Forschungszugangs; Helsper selbst hält die Integration einer praxeologischen Analyse in seinen Ansatz jedoch für denkbar (vgl. Helsper 2008, S. 70). Das Anliegen der Erforschung sozialer Praktiken im pädagogischen Kontext besteht darin, das „praktisch[e] Wissen, ein Können, ein know how, ein Konglomerat von Alltagstechniken“ (Reckwitz 2003, S. 289) zu identifizieren, dem regelhafte und materiell-körperlich vollzogene Aktivitäten zugrunde liegen. Neben diese beobachtbaren leiblichen Praktiken treten auch Sprechakte und das Abfassen von Texten, sofern der Gebrauch solcher Praktiken „selbst eine performative Struktur“ (Wurl/Zierfas 2007, S. 9) aufweist, wenn damit bestimmte Effekte erzielt werden sollen. Auch wenn gelegentlich eine scharfe theoretische Gegensätzlichkeit zwischen beiden Forschungszugängen behauptet wird (vgl. ebd., S. 10; Hillebrandt 2015, S. 435 und 442; Kalthoff 2006, S. 107), lassen sich Schulkultur- und Praxisforschung dennoch gewinnbringend miteinander kombinieren. Eine Integration beider Zugänge würde die von der Praxisforschung in Kauf genommene Ausblendung des konkreten rahmenden institutionellen Kontextes beheben (vgl. Böhme 2018, S. 426f.) und auf der anderen Seite könnte die Praxis- und Alltagsferne eines allein diskursanalytischen Vorgehens kompensiert werden (vgl. Reckwitz 2003, S. 289). Ähnlich wie Kolbe et al. (2008) einen performativ ausgelegten Forschungszugriff auf „pädagogische Praktiken“ begründen, wird mit dem integrativen Forschungsstil einer Schulkulturforschung zu „partizipativen Praktiken“ der Vorschlag unterbreitet, die „szenischen Gefüge materiell hervorgebrachter Praktiken einschließlich Sprechakten und Aufführungen von Interaktionsmustern im Zusammenhang mit partizipationsrelevanten Handlungshorizonten“ (Retzar 2020, S. 67) herauszuarbeiten – und zwar an demokratisch profilierten Schulen, sodass der schulkulturelle Kontext als wichtige Analyseebene eingebettet bleibt. Mit diesem Vorgehen ist es möglich, die Aspekte der Mit- und Selbstgestaltung im Unterrichtskontext wie auch in Mitbestimmungsarenen (als ostentativen, performativen Inszenierungsarenen) in Beziehung zu setzen mit den schulkulturellen Anspruchskulturen und realen Bedingungen konkreter schulischer Strukturvarianten.

Forschungspraktisch sieht dieser Forschungsstil vor, die jeweils etablierten Methoden zu triangulieren. *Dokumentenanalysen* sind einerseits ein Beitrag zur Rekonstruktion von Anspruchskulturen und andererseits zu verstehen als Artefakte mit kodifizierten Performativitätsabsichten. Als Quellen kommen zunächst an die Öffentlichkeit gerichtete Leitbilder, Schulprogramme, Imagebroschüren und Homepages infrage; auf einer weiteren Ebene fließen schulinterne Papiere wie Schulregeln, Aushänge und interne Protokolle in die Dokumentenanalyse ein, die als Ausdruck einer Selbstvergewisserung einen performativen

Selbstbestätigungscharakter aufweisen. Die zweite Säule dieses Ansatzes besteht aus *teilnehmenden Beobachtungen*, durch die möglichst natürliche Alltagssituationen (vgl. Reh 2012, S. 16; Friebertshäuser 2007, S. 4) protokolliert werden. Festgehalten werden materielle Aspekte und Artefakte im Kontext von Architektur, Raumgestaltung sowie Rituale und andere Abläufe im Schulalltag, daneben formale Lernsituationen sowie schulöffentliche Partizipationsanlässe mit erhöhtem Performativitätslevel. Insbesondere in den Gremiensitzungen werden innerschulische Aushandlungsprozesse sichtbar und dort materialisieren sich praxeologisch relevante Handlungsverkettungen in der Gestalt von Sprechakten und körperlichen Vollzügen (vgl. Retzar 2010, S. 73). Die dritte Säule des Forschungsansatzes besteht aus *Interviews mit Schulbeteiligten*, wobei problemzentrierte Interviews subjektive Verortungen zu Fragestellungen und konkreten Bedingungen schulischer Partizipation anregen (vgl. Witzel 1985, S. 232). Die Akteure auf den verschiedenen Ebenen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler/innen in Ämtern, Schüler/innen ohne Ämter) werden in die Erhebung einbezogen, um die Aushandlungsprozesse auf der Ebene der Schulentwicklung zu rekonstruieren und das entsprechende Expertenwissen der jeweiligen Gruppen zu aktivieren. Der vorgeschlagene Forschungsansatz arbeitet auf der Grundlage der Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss 1987/1998; Strauss/Corbin 1990) und liefert empirisch nachvollziehbare Fallverdichtungen als Schulporträts. In diesen Porträts wird die Auswertung der Dokumente, Interviews und Beobachtungen miteinander kombiniert und um eine zweite Zeitebene eines weiteren Schulbesuchs erweitert. Im Ergebnis bietet dieses in dokumentierten empirischen Daten gegründete Vorgehen die Möglichkeit, für einen speziellen Kontext wie die demokratiebezogene Schulentwicklung charakteristische „Prozessabläufe zu beschreiben und zu erklären, die in besonderen gesellschaftlichen Bereichen bzw. in besonderen Situationen vorkommen“ (Brüsemeyer 2008, S. 153).

Eine Besonderheit dieses Forschungsstils ist darin zu verorten, dass die „handelnde, interaktive Auseinandersetzung der schulischen Akteure um die Ausgestaltung der Schule“ (Helsper et al. 2001, S. 553) anhand schriftlicher Zeugnisse wie auch anhand beobachtbarer Praktiken rekonstruiert wird. Das Bestreben, „die Gesamtheit einer Schule analytisch zu fassen“ (Bender 2010, S. 26), stellt ein wichtiges Anliegen eines auf Schulkultur und Schulentwicklung zielenden Forschungsvorhabens dar. In diesem Sinne bildet die Akzeptanz von Interessengegensätzen und von Aushandlungsprozessen als selbstverständlichen Bestandteilen von Schulentwicklungsprozessen die Grundlage für die Fokussierung auch krisenhafter und umkämpfter Dimensionen von Schulentwicklung. Die Konflikthaftigkeit schulischer Aushandlungen wird somit nicht problematisiert, sondern sie wird zum Anlass genommen, die sozialen Phänomene im Zusammenhang mit den beobachtbaren Konflikten genauer zu betrachten. Allerdings verlangt ein solcher Forschungsfokus nicht nur eine sen-

sible, ausgewogene und nichtparteiische Forschendenperspektive, sondern auch eine ergebnisoffene und für krisenhafte Problembeschreibungen aufgeschlossene Ergebnisdarstellung. In der Konsequenz bietet sich im Regelfall eine anonymisierte Falldarstellung an, da die Nennung schulischer Klarnamen angesichts der regionalen Wettbewerbssituation von Schulen nicht in jedem Fall zuträglich wäre. Dies trifft zumindest auf diejenigen Schulen zu, in denen sich die Krisenentwicklungen auf das Schulprofil selbst beziehen und damit den elementaren Kern der Identität einer Organisation empfindlich berühren.

4. Empirische Problemlagen zu Aspekten der Demokratischen Schulentwicklung

Das konkrete Forschungsprojekt zu „Partizipativen Praktiken an Demokratischen Schulen“ wurde zwischen 2012 und 2018 an zwei ostdeutschen Schulen mit einem explizit demokratischen Schulprofil durchgeführt. Beide Schulen traten zu Beginn des Vorhabens mit einem plakativen Demokratieanspruch in ihren programmatischen Schriften in Erscheinung und warben in ihren jeweiligen Schullandschaften für sich mit ihren besonderen Beteiligungsmodellen und einer eigenverantwortlichen, pädagogischen Praxis.

Die folgende Zusammenstellung bildet einen Auszug von auffälligen Befunden aus der aktuellen Dissertationsschrift und möchte einen Beitrag dazu leisten, auf der Grundlage empirischer Daten den Gegenstandsbereich der demokratiebezogenen Schulentwicklung weiter auszuleuchten und auf Problemstellungen von demokratisch profilierten Schulen hinzuweisen.

4.1 Anspruchs- und Instrumentalisierungskulturen an Demokratischen Schulen

Schulen, die sich mit einem demonstrativen Demokratie-Profil versehen, sind anfällig für eine Reihe von hausgemachten Gefahren. Der mit einer solchen Schwerpunktsetzung einhergehende Anspruch suggeriert einen überdurchschnittlichen Beteiligungsanspruch gegenüber Schüler- und Elternschaften, der kontinuierlich eingelöst werden will. Demokratische Schulen wecken die Erwartung, dass eine alternative und humanere Pädagogik praktiziert, eine überdurchschnittliche Schülerbeteiligung ermöglicht und eine angenehmere und angstfreie Atmosphäre beherzigt wird. Diese hohen Maßstäbe können zu einem permanenten Abgleich zwischen der deklarierten Idealvorstellung einerseits und der alltagspraktischen Realisierung andererseits beitragen, bei der sich die Verheißungen einer demokratischen Schule letztlich als Belastung herausstellen.

An den beiden untersuchten demokratisch profilierten Schulen wurde nach Beobachtung von schulischen Akteuren sowohl im Unterricht als auch in Mitbestimmungsgremien regelmäßig mithilfe „einer Art ‚Demokratie-Keule‘“ (Retzar 2020, S. 117) darauf gepocht, dass die Anliegen der Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden – sei es bei der Durchsetzung einer bevorzugten Sitzordnung im Klassenraum oder bei schulöffentlichen Auseinandersetzungen über Schulregeln. Können die Schülerinnen und Schüler nicht ihre Forderungen realisieren, wird vom Einzelfall auf das vermeintlich grundsätzliche Problem abstrahiert, dass es „immer mehr bergab [geht] in unserer Schule mit unserer Demokratie“ (ebd., S. 110). Das Schulprofil lässt sich somit als ein „gängiges Kampfmittel“ (ebd., S. 317) instrumentalisieren, um sich selbst und die eigenen Forderungen ins Recht zu setzen. Die Gegenseite – Schulleitung und Lehrerschaft – werden bei Nichterfüllung der Schülerinteressen dann als undemokratisch diskreditiert.

Hinzu kommt, dass das gewachsene Verantwortungsbewusstsein von Amtsträgern und die erreichte Selbstorganisation von Schülervertreter/innen den Anspruch verstärken, an verschiedensten Fragen der Schulführung und der Schulentwicklung beteiligt zu werden. Praktiken der Einforderung eines Mitgestaltungsanspruchs werden offensiv eingesetzt, etwa um sich hinsichtlich der Unterrichtsorganisation, der Stoffauswahl und Personalentscheidungen zu beteiligen. Auch werden Lehrkräfte in Schülergremien bestellt, um mit ihnen separat Schülerforderungen zu besprechen (vgl. ebd., S. 283). Die Schülervertretungen erachten ihre sich ausweitenden Ansprüche als berechtigt, zumal sie aus ihrer Sicht mit dem Demokratieanliegen ihrer Schule im Einklang stehen.

4.2 Fragilität einer demokratiebezogenen Einzelschulentwicklung

An den untersuchten Schulen wird exemplarisch ersichtlich, wie abhängig das Fortbestehen einer demokratiebezogenen Schulentwicklung von der anhaltenden Präsenz der Initiatoren und Promotoren ist. Das Demokratieprofil ging in beiden Fällen von den Schulleitern aus und wurde von ihnen mehr oder weniger vorgegeben. Die ausbleibende Selbstvergewisserung über gemeinsame Ziele und Anliegen zwischen Schulleitungen und Kollegien stellte sich nach den Schulleiterwechseln als eine Hypothek heraus, da sich beide Schulen anschließend schrittweise wieder von ihrem Demokratieprofil lösten. Zum einen wird ohne gemeinsame Klärungsprozesse die Gelegenheit versäumt, eine „kritische Masse“ (Giesel/Haas/Diemer 2007, S. 94) an aktiven Lehrpersonen für den eingeschlagenen Entwicklungsweg zu gewinnen. Zum anderen ebnet die ausbleibende Diskussion darüber, was es bedeuten könnte, eine demokratische Schule zu sein, den Weg in Grundsatzkrisen. Aus der Begleitforschung zum BLK-Programm ist bekannt, dass das Etikett einer „Demokratischen Schule“ von den

meisten Schulen als ein Ausweis für „Gemeinschaftlichkeit und Solidarität“ (Diedrich 2008, S. 286) ausgelegt wird. Vor diesem Hintergrund kann die Artikulation von Interessengegensätzen und von Kritik auch missverständlich gedeutet werden – nämlich nicht etwa als Ausdruck eines legitimen Dissenses, der sich aus strukturell unterschiedlichen Interessen ergibt, sondern als Störung der harmonischen Gemeinschaft. Damit besteht die Gefahr, dass das Vorbringen politisch zu verhandelnder Anliegen als ein moralischer Angriff auf die vermeintlichen Grundwerte der Schule verkannt wird (wobei sich die Grundwerte in diesen unausgesprochenen Fällen auf eine idealisierte Harmonie und eine imaginierte Homogenität von Ansichten und Interessen beziehen).

Fragil gestaltet sich die demokratiebezogene Schulentwicklung auch daher, weil sie eine voraussetzungsreiche sowie miteinander abgestimmte pädagogische Praxis der Lehrpersonen erfordert, die erhebliche Ressourcen in Anspruch nimmt. Die Arbeit nach dem Lernbüro-Prinzip (vgl. Retzar 2020, S. 299 und 122–129) setzt eine Lernumgebung mit langfristig vorbereitetem und leistungsdifferenzierendem Arbeitsmaterial voraus, aus dem Schülerinnen und Schüler zu selbst gewählten Zeitpunkten auswählen können. Das ungleichzeitige Lernen und die selbstbestimmte, individuelle Entscheidung, wann man bereit ist, einen Leistungstest abzulegen, stellt nicht nur an die Selbstorganisation der Lernenden hohe Anforderungen, sondern auch an den Vorbereitungsaufwand der Lehrpersonen. Das Arbeitsmaterial und die jeweiligen Lösungsblätter sowie alle Tests müssen vom ersten Schultag an für jedes Fach und alle (teilweise gemischten) Jahrgänge in mehreren Kompetenzniveaus für das gesamte Schuljahr vorrätig sein und sich für Freiarbeit eignen. Dies stellt für das beteiligte Personal eine erhebliche organisatorische Herausforderung dar (ebd., S. 105), weshalb die in der Studie untersuchte Schule dazu überging, das eigenverantwortliche Arbeiten im Lernbüro weitgehend durch regulären Kursunterricht zu ersetzen. Die zweite Schule im Sample verfolgte mit Daltonplan-Pensen ein anderes Konzept (vgl. ebd., S. 191 ff.): Das selbstständige Lernen wurde an dieser Schule umgesetzt in sieben fächerverbindenden Projektwochen pro Schuljahr, die zu Schuljahresbeginn fest terminiert worden sind. Hierzu mussten sich mindestens zwei Lehrpersonen absprechen, welche Stoffeinheit sie in welcher Woche mit der gemeinsamen Klasse in Projektform umsetzen würden. Dieses Konzept erwies sich jedoch als zeitlich zu unflexibel, den Schüler/innen fehlte die Orientierung sowie die inhaltliche Kontrolle durch die Lehrpersonen. Die Ergebnisse fielen aus Sicht der Lehrpersonen und Lernenden ungenügend aus. Und ein weiterer Grund führte zur Abwicklung dieses Unterrichtskonzepts: Der Schulleiter hatte den Daltonplan in Vorbereitung auf eine Bewerbung um den Deutschen Schulpreis kurzfristig, ohne Einbindung der Schülerschaft und ohne begleitende Fortbildungen implementiert (vgl. ebd., S. 217); nach der (erfolglosen) Bewerbung verließ der Schulleiter die Schule und die Lehrkräfte beendeten das fächerverbindende Projektlernen und verzichteten gänzlich auf ein abgestimm-

tes pädagogisches Konzept, sodass die gewohnte individuelle Handlungsautonomie der Lehrpersonen restituiert wurde.

Ein drittes Problem stellt „Demokratische Schulen“ vor eine wiederkehrende Herausforderung: der „Erlebnisdruck“ (Retzar 2020, S. 295). Angesichts eines auf Mitbestimmung ausgerichteten Schulprofils müssen immer wieder Anlässe für Diskussionen gesucht werden, „die zwar von Relevanz für die Schulbeteiligten sind, die aber keine allzu grundsätzlichen Problemstellen berühren, die über die Befugnisse [von Schülergremien] hinausgehen“ (ebd.). Das Interesse, Schülerinnen und Schüler mitwirken zu lassen, leidet darunter, dass oft „Themen fehlen, zu denen sie überhaupt aktiv werden [können]“ (Giesel/Haan/Diemer 2007, S. 95). In solchen Situationen müssten Debatten „sogar durch bewusste Anreize [durch die Schulleitung] initiiert oder am Laufen gehalten werden“ (Retzar 2020, S. 178), um die Notwendigkeit der Schülerbeteiligung weiterhin aufrechtzuerhalten.

Eine Strukturveränderung, die zunehmend an demokratiepädagogisch orientierten Schulen Verbreitung findet, ist eine schulöffentlich inszenierte Schüler-sprecherdirektwahl. Diese schafft einerseits reichweitenstarke Aufmerksamkeit für Schüleranliegen, andererseits bergen solche direktdemokratischen Wahlkämpfe jedoch auch Belastungsmomente: Hilfreich sein können für das Gewinnen einer öffentlichen Wahl oder einer Abstimmung Praktiken der Selbstinszenierung und der populistischen und provokativen Überspitzung im Wahlkampf, auch um schulische Ämter (vgl. ebd., S. 295), aber für eine erfolgreiche Amtsführung sind neben der Fähigkeit der Artikulation von Schülerinteressen auch andere Qualitäten wichtig wie Kompetenzen der Moderation, des Ausgleichs, des Konfliktmanagements, der einladenden Kommunikation oder Durchsetzungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 306 und 308). Auf diese Weise kommt es auch an Demokratischen Schulen vor, dass infolge direktdemokratischer Personenwahlen Amtsträger berufen werden, die mangels kompetenter Amtsführung Konflikte in der Schülerschaft auslösen (vgl. ebd., S. 295), oder dass schulöffentliche Wahlveranstaltungen durch Aktionen massiv gestört werden (vgl. ebd., S. 235), wodurch das demokratische Wahlverfahren insgesamt an Legitimation einbüßt.

Machtkämpfe als Kristallisationspunkte eines demokratischen Schulprofils

Für „Demokratische Schulen“ sind Mitwirkung und Aushandlung konstitutive Elemente. Dennoch überrascht es, dass viele Auseinandersetzungen mit einer Schärfe und Härte ausgetragen werden, die sich überhaupt erst aus der Existenz des demokratiebezogenen Schulprofils speisen. An diesen Schulen wird darum gerungen, Einfluss und Kontrolle zu erringen, zu behaupten oder zurückzuerlangen, wobei der Verweis auf das Stichwort der „Demokratie“ von jeder Seite als Argument oder Rechtfertigung im politischen Wettstreit ins Feld geführt wird.

Die Fallstudien der zwei Schulen (vgl. Retzar 2020, S. 91–291) haben aufgezeigt, dass von den Schüler/innen wie auch von den Lehrkräften permanent die Machtfrage gestellt wird und dass „Prozesse der Interaktion zwischen kollektiven Akteuren“ (Benz 2004, S. 17) zum Einsatz kommen, die man als kollektive Schulentwicklungspraktiken auffassen kann. Mit diesen Praktiken versuchen die jeweiligen Statusgruppen, ihre Interessen strategisch zu wahren und durchzusetzen, indem sie die anderen Statusgruppen unter Druck setzen.

So nutzen beispielsweise die Lehrkräfte einer Schule Widerstands- und Rückzugspraktiken gegenüber ihrer Schulleitung, um die demokratiebezogene Schulentwicklung zu destabilisieren: Durch die Halbherzigkeit in der Umsetzung neu implementierter Unterrichtskonzepte sowie durch die Erzwingung ihrer Abschaffung im Moment eines Schulleiterwechsels können Lehrpersonen unliebsame Entscheidungen ihrer Schulleitung bekämpfen oder rückgängig machen (vgl. Retzar 2020, S. 315).

An beiden Schulen offenbaren sich zudem Überrumpelungspraktiken, mit denen Schulleitungen und Lehrerkollegien gemeinsam entgegen der offiziellen Partizipationsrhetorik des verbrieften Schulmythos Tatsachen schaffen, die eigentlich von den Schülerschaften abgelehnt werden. Beträchtliche Änderungen wie die Abschaffung aller Klassenräume, die Veränderung von Pausenzeiten, die Einführung oder Beendigung eines neuen Lernkonzepts oder die Verkündung von Schul- und Mitbestimmungsregeln wurden an beiden „Demokratischen Schulen“ ohne Rücksprache mit den Schülergremien vorgenommen, ohne Diskussionsprozess und teilweise durch baulich geschaffene Tatsachen in den Schulferien. Mangels geeigneter Machtmittel mussten solche Veränderungen notgedrungen hingenommen werden (vgl. ebd., S. 316).

Gravierender für das Demokratieprofil der Schulen sind jedoch Praktiken der Delegitimierung und Demobilisierung von Schülermitbestimmung, durch die Schülergremien entmachtet werden, indem man ihnen Entscheidungsbefugnisse entzieht. Auf diese Weise lassen sich Mitbestimmungsmöglichkeiten von schulrechtlich nicht vorgeschriebenen (aber zuvor als demokratisch bedeutsam erachteten) Vollversammlungen heraus in reguläre Schulkonferenzen hinein übertragen, in denen kein schulöffentlicher Widerspruch befürchtet werden muss und in denen die Mehrheitsverhältnisse für die Anliegen von Schulleitung und Lehrerkollegium günstiger sind (vgl. ebd.).

Auch Einschüchterungspraktiken spielen in schulischen Machtkämpfen eine bedeutsame Rolle. Mit vorführenden und abschreckend inszenierten schulöffentlichen Strafankündigungen werden abweichendes Sozialverhalten oder Regelverletzungen sozial unangenehm sanktioniert (vgl. ebd., S. 141 f.). Lehrpersonen verweisen mit körperlichen Dominanzgesten auf die nach wie vor bestehenden Machtasymmetrien (ebd., S. 151) und stellen demonstrativ zur Schau, dass die überdurchschnittliche Schülermitbestimmung auf der Bereitschaft der Lehrerschaft beruht, diese aufrechtzuerhalten, etwa wenn herablassend daran

appelliert wird, mehr auf die Position der Schulleitung einzuschwenken, um „den ganzen Heckmeck hier“ (ebd., S. 146), also die Schülerbeteiligung, beizubehalten, was Anzeichen eines aufrichtigen Partizipationsinteresses vermissen lässt. Zudem lässt sich beobachten, dass Lehrpersonen die schulentwicklungsrelevanten Konflikte vereinzelt sogar in Unterrichtssituationen aufgreifen, um einzelne Schüler zu disziplinieren (ebd., S. 290).

Aber auch Schülerinnen und Schüler bedienen sich eigener Einschüchterungspraktiken, durch die Druck auf Lehrpersonen und Schulleitungen entfaltet wird. In direktdemokratischen Partizipationsarenen lassen sich durch massive akustische Meinungsbekundungen (Buhrufe, Aufschreien, Beifall, Jubel) Debatten und Abstimmungen beeinflussen (vgl. ebd., S. 318). In einem repräsentativdemokratischen Schülergremium hat die Vorladung einer Lehrperson, die sich vor einem Schülerparlament rechtfertigen sollte, regelrecht Angst in der Lehrerschaft ausgelöst (vgl. ebd., S. 283): Dieser Vorfall wird nicht nur als selbstbewusster Machtanspruch, sondern auch als Gefährdung der souveränen Rechtsposition der Lehrkräfte empfunden; im kollektiven Gedächtnis der Lehrerschaft haben Ereignisse wie dieses zu der allgemeinen die Partizipation einhegenden Auffassung beigetragen, „Demokratie schön und gut – alles, wo es passt‘ (XBSL2, 186)“ (ebd., S. 284). Das Unwohlsein der Lehrkräfte gegenüber einer Infragestellung ihrer Autorität oder Entscheidungen wird in einem Interview aufrichtig begründet: „So ein Zeug möchte ich bei mir auch nicht‘ (XBSL2, 186)“ (ebd., S. 283).

Solche Konflikte verdeutlichen, dass es sich bei „Demokratischen Schulen“ nicht einfach nur um idealisierte Schonräume einer *embryonic society* handelt, die ein behütetes Umfeld, angenehmes Arbeiten und eine harmonische Gemeinschaft bieten. Vielmehr kann ausgegangen werden von „im performativen Wortsinn ‚Schulen der Demokratie‘, in denen gelernt wird, die eigenen Interessen überzeugend vorzutragen, sich in umkämpften Arenen zu behaupten und seine eigene Position wirksam durchzusetzen“ (ebd., S. 322).

4.3 Institutionelle Identitätskrisen als Konsequenz demokratischer Profilierung?

Angesichts der Härte der Auseinandersetzungen auf der Ebene der Schulentwicklung stellt sich die Frage, inwieweit eine besondere Betonung des demokratiebezogenen Schulprofils selbst womöglich erst eine Krisenentwicklung auszulösen vermag. Nach anfänglicher Euphorie im Innern und einer gestiegenen Aufmerksamkeit von außen haben sich an den untersuchten Schulen die Kämpfe um einen Zugewinn bzw. um die Zurückdrängung von Einflussbereichen beträchtlich zugespitzt. Die Beteiligten nahmen die Streitkultur als zunehmend kräftezehrend, polarisierend und unversöhnlich wahr. Das Demokratie-

Schulprofil wurde in der Folge als ausgehöhlt und unglaubwürdig erlebt. Den Schulen gelang es nicht, Demokratie-Lernen als eine Übung in „Konfliktfähigkeit“ (Reinhardt 2003, S. 69 und 77) anzunehmen, sodass die Idealvorstellung einer „demokratischen Schulkultur“ ihren einstmals identitätsstiftenden Charakter und damit ihren einstigen Mythos eingebüßt hat. Beide Schulen verzichten aktuell wieder auf die Selbstzuschreibung als „Demokratische Schule“.

Auf eine intensiv erlebte Anfangszeit folgte die Stagnation und teilweise eine Rückabwicklung der Mitbestimmungsrechte für die Schülergremien. Unter den in Ämter gewählten Schülerinnen und Schülern machte sich Enttäuschung und Unverständnis über das Wecken falscher Erwartungen und über nicht eingelöste Partizipationsversprechen breit, die erst durch die ambitionierten schulischen Demokratie-Ansprüche geweckt worden waren. Wie die Fallstudien aufgezeigt haben, stellten sich Effekte der Desillusionierung, Ernüchterung und Abwendung ein, die sich nicht nur auf die schulische Mitwirkung im Speziellen beziehen sollte, sondern auch auf die Mitgestaltung von Demokratie im Allgemeinen bis hin zu dem Eindruck, demokratisches „Engagement sei mehr oder weniger sinnlos“ (Retzar 2020, S. 327). In der Politikwissenschaft wird gewarnt vor einem Effekt der „Destabilisierung durch Übermobilisierung“ (Schmidt 2010, S. 246), wenn zu viele Beteiligte in Konflikte involviert werden, die sich zu institutionellen Krisen auswachsen können. Eine zunehmende Diskrepanz „zwischen partizipativen Anspruchshaltungen und den erfahrenen Partizipationsmöglichkeiten“ (Böhme/Kramer 2001, S. 165) führt zu programmatischen Inkonsistenzen und zu einer „Erfahrung verweigerter und gebrochener Anerkennung“ (ebd.), die die Anliegen der Schulentwicklung untergraben.

Bevor sich die untersuchten Schulen von ihrem demokratiebezogenen Schulprofil abwandten, wurde interessanterweise noch der Versuch unternommen, den Rückbau von Schülermitbestimmungsrechten durch eine Umwidmung des Partizipationsgedankens zu legitimieren. Demnach machten beide Schulleitungen auf den Umstand aufmerksam, dass die *Lehrerpartizipation* für das Demokratiekonzept der Schulen bedeutsam sei (vgl. Retzar 2020, S. 178 f. und 282 f.). Abgesehen von dem Umstand, dass die wesentlichen Arbeitsabläufe ohnehin von einer weitreichenden Autonomie der Lehrpersonen geprägt sind, erfüllt dieser Verweis einen doppelten Zweck: Zum einen wird damit an die Bereitschaft des Kollegiums appelliert, Zusatzaufgaben zu übernehmen, für die keine spezielle zusätzliche Ressource bereitgestellt wird. Zum anderen wird durch die Verlagerung des Partizipationsdiskurses der Stellenwert des einstigen Schülermitbestimmungskonzepts der früheren Schulleitungen abgeschwächt. Mit dieser Diskursverschiebung verband sich die Hoffnung, die Umstrukturierung des Schulprofils durch den Verweis auf eine „demokratische“ Weiterentwicklung ohne allzu große Gesichtsverluste vorantreiben zu können.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die in diesem Artikel vorgestellte Auswahl an Problemstellungen im spezifischen Kontext einer demokratiebezogenen Schulentwicklung möchte als ein Beitrag zur Sensibilisierung auch für kritische empirisch erfassbare Phänomene dieses besonderen Praxisfelds verstanden werden. Die besonderen Vorzüge einer solchen Schulprogrammarbeit und Profilierung sind bereits Gegenstand einer Vielzahl von Untersuchungen und Denkschriften – und auch ein großer Teil der Studie zu Partizipativen Praktiken an Demokratischen Schulen (vgl. Retzar 2020) befasst sich mit teilweise bemerkenswerten Praktiken in den Bereichen Lernen, Schulorganisation und Kompetenzerwerb. „Demokratische Schulen“ sind bestrebt, „den Aufenthalt der Schülerinnen und Schüler wenigstens angenehmer und humaner zu gestalten durch eine schülerzentrierte Pädagogik, eine jugendgerechte Arbeitsumgebung und eine teilweise liberalere Auslegung von Verhaltensnormen“ (ebd., S. 335) und dennoch stoßen diese Schulen im deutschen Bildungssystem an ihre Grenzen, denn dessen selektierende Mechanismen und Machtasymmetrien bleiben auch bei einem demokratiebezogenen Schulprofil als verschleierte Systemkonstanten bestehen und können bei Bedarf reaktiviert werden. Eine überdurchschnittliche Partizipation verdankt sich auch an „Demokratischen Schulen“ einer „großzügig gewährte[n] ‚Gnade‘“ (Fend 1977, S. 142) der Schulleitungen und Lehrerschaften, die jederzeit wieder entzogen werden kann.

Für die empirische Schul- und Schulentwicklungsforschung bleibt dieses Praxisfeld nach wie vor interessant. So wären Folgestudien an weiteren Schulen, auch international, wünschenswert, um weitere Bearbeitungsmodi schulischer Partizipations- und Machtverhältnisse zu rekonstruieren. Darüber hinaus bleiben zudem u.a. noch Fragen zur Bildungssoziologie der Schülermitbestimmungssysteme offen, denen sich die empirische Bildungsforschung widmen könnte, beispielsweise hinsichtlich gesellschaftlicher Reproduktionsmechanismen und sozialer Exklusionsdynamiken in Schülermitbestimmungsstrukturen.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Diedrich, Martina/Klieme, Eckhard (2004): „Evaluation des BLK-Programms Demokratie lernen und leben. In: dipf informiert 6/2004“. //www.dipf.de/de/forschung/publikationen/pdf-publikationen/dipf-informiert/dipf-informiert-nr.-6 (Abfrage: 31.07.2019).
- Abs, Hermann Josef/Roczen, Nina/Klieme, Eckard (2007): „Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms: Demokratie lernen und leben“. Frankfurt/Main: DIPF. //www.pedocs.de/volltexte/2010/3123/pdf/MatBild_Bd19_D_A.pdf (Abfrage am 31.07.2019).
- Avenarius, Hermann/Füssel, Hans-Peter (2008): Schulrecht im Überblick. Darmstadt: WBG.

- Bayerische Staatskanzlei [SG Bayern] (2016): „Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, zuletzt geändert am 22. 12. 2015“. www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true (Abfrage: 14. 01. 2016).
- Bender, Saskia (2010): *Kunst im Kern von Schulkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, Arthur (2004): Einleitung. Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Ders. (Hrsg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11–28.
- Berg, Hans Christoph (1976): „gelernt haben wir nicht viel“ – Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie. Gutachten für die deutsch-schwedische Kommission zur Untersuchung von Fragen der Mitwirkung in Schule und Hochschule. Braunschweig: Westermann.
- Böhme, Jeanette (2018): Pädagogische Morphologie: Räume als materiale Sinnformen pädagogischer Praxis. In: Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich: Opladen. S. 417–427.
- Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2015): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (2001): Zur Triangulation der empirischen Ergebnisse und Entwurf zu einer Theorie schulischer Partizipation. In: Dies. (Hrsg.): *Partizipation in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich. S. 153–188.
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cesak, Dalibor (2016): „Rekonstruktionen zum Agieren im Schülerparlament am Beispiel einer privaten Internatsschule. Heidelberg: PH“. opus.phheidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/217/file/Cesak_DISS_Veroeffentlichung_OPUS_16.01.2017.pdf (Abfrage: 22. 03. 2019).
- Dedering, Kathrin (2012): *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1918a): „Aufrufe an die Lehrer- und die Schülerschaft“. Berlin, den 27. November 1918. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*. Herausgegeben in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Jahrgang 1918. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung. S. 710–716. goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/985843438_0060/705 (Abfrage: 03. 08. 2019).
- Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1918b): „Wahl von Vertrauensmännern und Einrichtung von Schülerausschüssen an den Unterrichtsanstalten“. Berlin, den 14. Dezember 1918. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*. Herausgegeben in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Jahrgang 1918. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung. S. 724–725. goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/985843438_0060/719 (Abfrage: 03. 08. 2019).
- Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1920): „Bestimmungen und Richtlinien für die Schüler-Selbstverwaltung“. Berlin, den 21. April 1920. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*. Herausgegeben in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Jahrgang 1920. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung. S. 317–319. goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/985843438_0062/1/ (Abfrage: 03. 08. 2019).

- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (2016) [DeGeDe 2016]: „Demokratie Erleben. Preis für demokratische Schulentwicklung“. www.demokratieerleben.de/derpreis/ (Abfrage: 12.02.2016).
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2016) [SB Bremen 2016]: „Bremisches Schulgesetz vom 01.08.2014“, zuletzt geändert am 28.12.2015. bremen.beck.de/default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FBrSchulG%2Fcont%2FBrSchulG.htm&mode=all (Abfrage: 14.01.2016).
- Diedrich, Martina (2008): *Demokratische Schulkultur: Messung und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Dobbelstein-Osthoff, Peter (1993): „Just Community“ – basisdemokratische Spielwiese oder Chance zur Demokratisierung der Schule. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (1993): *Erziehung und Demokratie in der Schule. Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. S. 63–72.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): „Demokratie lernen und leben“ – Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bonn: BLK.
- Fauser, Peter (2009): Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen Verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau. S. 17–42.
- Fauser, Peter (2012): Eine demokratische Schule? Die Universitätsschule Jena in ihrer Weimarer Gründungszeit. Versuch einer demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse ihrer Praxis. In: Fauser, Peter/John, Jürgen/Stutz, Rüdiger (Hrsg.): *Peter Petersen und die Jena-Plan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Franz Steiner. S. 161–226.
- Fend, Helmut (1977): *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78 (3), S. 275–293.
- Friebertshäuser, Barbara (2007): Ethnografische Zugänge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Befremdendes verstehen und pädagogische Praxis reflektieren. In: Fries, Anna-Verena (Hrsg.): *Ph akzente Schulethnografie* 5 (2), S. 3–6.
- Füssel, Hans-Peter (2004): „Demokratie und Schule, Demokratie in der Schule – rechts- und schulpolitische Überlegungen“. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik – Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*. Berlin: BLK. www.pedocs.de/volltexte/2008/229/pdf/Fuessel.pdf (Abfrage: 31.07.2019).
- Giesel, Katharina D./Haan, Gerhard de/Diemer, Tobias (2007): *Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grundmann, Gunhild/Kramer, Rolf-Torsten (2001): Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In: Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Partizipation in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich. S. 59–92.
- Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2000, 3 (1), S. 35–60.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2008, 54 (1), S. 63–80.

- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hentig, Hartmut von (1990): *Die Bielefelder Laborschule. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Hessisches Kultusministerium (2016) [SG Hessen 2016]: „Hessisches Schulgesetz vom 01.08.2005“. www.rv.hessenrecht.hessen.de/cgi-bin/lexsoft/capi/hessen.cgi/export_pdf?docid=169561,1&hideVersionDate=1&shortTitleFileName=1&showVersionInfo=1&displayConfig=0&exportLawlist=1&customFooter=Hessische%20Gesetze%20und%20Verwaltungsvorschriften%20in%20Zusammenarbeit%20mit%20Wolters%20Kluwer%20Deutschland%20GmbH&at=1&pid=UAN_nv_3470 (Abfrage: 14.01.2016).
- Hildebrandt, Paul (1923): *Das Fiasko der Schülerelbstverwaltung. Die Schuld der Eltern und der Lehrer*. In: *Beilage zur Vossischen Zeitung*, 15.02.1923.
- Hildebrandt, Paul (1931): *Das Wesen der Schülerelbstverwaltung*. In: *Monatsschrift für höhere Schulen* 30, S. 249–274.
- Hillebrandt, Frank (2015): *Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken*. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 429–444.
- Himmelmann, Gerhard (2001): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Holtappels, Heinz Günter (2010): *Schulprogramm als Entwicklungsinstrument*. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 266–272.
- Holtmann, Antonius/Reinhardt, Sibylle (1971): *Schülermitverantwortung. Geschichte und Ende einer Ideologie*. Weinheim: Beltz.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51–69.
- Jerusalem, Matthias/Drössler, Stephanie/Kleine, Dietmar/Klein-Hefling, Johannes/Mittag, Waldemar/Röder, Bettina (2007): *„Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Endbericht (Januar 2007) zum Fortbildungsprojekt“*. Berlin: Humboldt-Universität. docplayer.org/22409854-Selbstwirksamkeit-und-selbstbestimmung-im-unterricht.html (Abfrage: 14.04.2018).
- Kalthoff, Herbert (2006): *Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung*. In: Georg, Werner (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Konstanz: UVK. S. 93–122.
- Kleinespel, Karin (1998): *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klieme, Eckhard/Abs, Hermann Josef/Diedrich, Martina (2004): *„Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003“*. Frankfurt am Main: DIPF. www.pedocs.de/volltexte/2011/1902/pdf/Klieme_Eckhard_Evaluation_des_BLK_Modellprogramms_Eingangserhebung_D_A.pdf (Abfrage: 31.07.2019).
- Knoll, Michael (2014): *Alice Deweys Vermächtnis. Wie Mayhew und Edward's Klassiker „The Dewey School“ entstand*. *Pädagogische Rundschau*, 68 (2), S. 199–221.
- Knoll, Michael (2018): *Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (5), S. 700–718.

- Koinzer, Thomas (2011): Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (1): S. 125–143.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und „heimliche“ Umbauten durch Werner Helsper. In: Böhme, Jeannette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23–47.
- Leser, Christoph (2011): Demokratie-Lernen durch Partizipation? Fallrekonstruktive Analysen zur Partizipation als pädagogischer Praxis. Opladen: Budrich.
- Lind, Georg/Althof, Wolfgang (1999): „Moralentwicklung und Kontext Schule: Wirksamer als wir dachten“. www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_Althof-ergebnisse-DES.pdf (Zugriff am 29. 02. 2016).
- Lingkost, Angelika/Helsper, Werner (1998): Schülerpartizipation – organisatorische Rahmungen und interaktive Prozesse. Exemplarische Rekonstruktion zu einer Schulkonferenz. Unveröffentlichtes Projektpapier. Hinweis bei Grundmann/Kramer 2001, S. 90 und mit abweichenden Literaturangaben bei Reinhardt 2003, S. 73.
- Loeffelmeier, Rüdiger (1993): Schulleben an ausgewählten Berliner Höheren Schulen zwischen 1920 und 1940. Unveröffentlichte Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt. Berlin: ohne Verlag.
- Loeffelmeier, Rüdiger (2009): Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (3), S. 345–356.
- Mattmüller, Felix (1972): Die Schule als demokratische Produktionseinheit. Ein Bericht über Versuche mit Demokratie in der Schule. Berlin: Paul Haupt.
- Merk, Kurt-Peter (2003): Schüler-Partizipation? In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München: Luchterhand. S. 85–100.
- Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Muster-Schmidt.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016) [SG Brandenburg 2016]: „Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg vom 02.08.2002“, zuletzt geändert am 25.01.2016. avors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg_2016 (Abfrage: 14.01.2016).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016) [SG Nordrhein-Westfalen 2016]: „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005“. www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf (Abfrage: 14.01.2016).
- Moldenhauer, Anna (2015): Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen. Opladen: Barbara Budrich.
- Nickel, Stefanie (2016): „Demokratie-Lernen – normatives Ideal oder konstruktive Möglichkeit? Eine Untersuchung handlungsleitender Denkstrukturen schulischer Akteur*innen über Demokratie im Kontext Schule und allgemein“. dnb.info/1125371323/34 (Abfrage: 22.03.2017).
- Oser, Fritz/Reichenbach, Roland (1999): „Schlussbericht zum Mandat ‚Politische Bildung in der Schweiz‘ zuhanden der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirekto-

- ren EDK“. Freiburg: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. repository.gei.de/bitstream/handle/11428/77/835536831_2016_A.pdf (Abfrage: 15.01.2016).
- Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (2003): Schüler-Demokratie – ein Plädoyer für den Beginn längst fälliger Reformen. In: Dies. (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München: Luchterhand. S. 3–17.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282–301.
- Reh, Sabine (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: Boer, Heike de/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 3–25.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinhardt, Sibylle (2003): Demokratie-Lernen in der Schule. In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München: Luchterhand. S. 68–82.
- Reinhardt, Volker (2009): Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 127–150.
- Retzar, Michael (2020): Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Schulkulturen mit umkämpfter Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Retzl, Martin (2014): Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röken, Gernod (2011): „Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen?“. Münster: Univ. repositorium.uni-muenster.de/document/miami/20601fa3-617b-4d53-94cb-91fe36e615a5/diss_roeken_buchblock.pdf (Abfrage: 10.02.2016).
- Scheibe, Wolfgang/Bohnsack, Fritz/Seidemann, Karl (1962): Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung. Berlin: Hermann Luchterhand.
- Schmidt, Manfred G. (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung. Bonn: BpB.
- Schneider, Sibylle (1967): Zum Entwicklungsstand der Schülermitverwaltung. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung. Heft 1, S. 48–54.
- Schwanenflügel, Larissa von (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1973) [KMK 1973]: „Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1973“. In: KMK Erg.-Lfg. 44 vom 7. Dezember 1981. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf (Abfrage: 03.08.2019).
- Speth, Martin (1997): John Dewey. Ein Klassiker neu gelesen. In: Pädagogik 49 (6), S. 54–57.
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (1993): Erziehung und Demokratie in der Schule. Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1990): Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: Sage.

- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016) [SG Thüringen 2016]: „Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993 in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003“, zuletzt geändert am 31.01.2013. apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/publicationdownload1230.pdf (Abfrage: 14.01.2016).
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz. S. 227–255.
- Wulf, Christoph/Zierfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz. S. 7–40.

Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern im offenen Unterricht

Ein Beitrag zum Demokratie-Lernen?

Dennis Hauk, Anne Israel und Alexander Gröschner

1. Demokratie-Lernen in Schule und Unterricht

John Dewey hat in seiner pädagogischen Philosophie darauf hingewiesen, dass Demokratie nicht nur eine politische, sondern auch eine soziale Idee sei. In den Worten Deweys ist die Demokratie demnach „mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2011, S. 121). Durch die in den 1920er Jahren entstandene „Progressive Education Association“ entwickelte sich in den USA bereits frühzeitig eine eigene und bis heute fortbestehende Tradition des Demokratie-Lernens im amerikanischen Bildungssystem. Pädagogische Konzepte, welche die Vorstellung der Demokratie als Wechselbeziehungen von Menschen aufgreift, finden sich in nahezu allen Bildungseinrichtungen und Rahmencurricula des Landes, von den Kindergärten bis hin zur High School und den Universitäten.

Erst mehr als fünfzig Jahre nach dem Erscheinen von Deweys „Democracy and Education“ (Dewey 1916/2004) fasste der Gedanke des Demokratie-Lernens auch in Deutschland Fuß. In der Fortsetzung der pädagogischen Initiative aus den USA griffen Autoren wie Theodor Wilhelm (1951) (unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger), Kurt Gerhard Fischer (1970) und Gerhard Himmelmann (2001) die Idee auf und betrachteten das Demokratie-Lernen zuvorderst als Anliegen der politischen Bildung in Deutschland. Doch auch im Bereich der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik haben die Ansätze Deweys an Einfluss gewonnen. Förderprogramme wie „Demokratisch Handeln“ (Beutel/Fausser 2013) oder „Der Deutsche Schulpreis“ (u. a. Beutel et al. 2016) honorieren demokratisch orientierte Schul- und Unterrichtskulturen. Darüber hinaus haben erziehungstheoretische (Nohl 2001) und medienpädagogische (Gröschner 2005) Forschungsbeiträge die grundlegenden pragmatistischen Ideen Deweys pädagogisch weiter ausbuchstabiert und ihren Gehalt für die Gestaltung von Bildungsinstitutionen und Erziehungsprozessen analysiert.

In den deutschen Bundesländern wird das Demokratie-Lernen heutzutage als ein gemeinsamer Auftrag aller allgemeinbildenden Schulen verstanden. Aus diesem Grund werden in den Lehrplänen verstärkt pädagogische Konzepte eingefordert, die sich an der Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit der Schüle-

rinnen und Schüler orientieren und auf diesem Wege Erfahrungsräume für ein soziales und demokratisches Handeln eröffnen (z. B. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011, S. 7).

Es ist jedoch festzustellen, dass die Schule als pädagogische Institution nicht per se demokratisch organisiert ist, sondern auf allen sowohl strukturellen als auch personellen Ebenen ein hierarchisches Machtgefälle, z. B. zwischen Schulleitungen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, offenbart. Die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern findet daher meist nur außerhalb des Unterrichts und an den Randbereichen der Schulorganisation (z. B. bei der Gestaltung von Schulfesten oder Schulprojekten) statt (vgl. Wetzelhütter/Paseka/Bacher 2013). Wie aber soll Demokratie-Lernen unter diesen eher ungünstigen Bedingungen für Kinder und Jugendliche funktionieren?

Als ungeeignet erweist sich unter diesem Gesichtspunkt ein zu eng gefasstes politisches Verständnis von Demokratie, in der diese vor allem mit den Prinzipien der Herrschaftsorganisation (wie z. B. Gewaltenteilung, Mehrheitsentscheidungen oder Minderheitenrechte) beschrieben wird (vgl. Sant 2019). Gewinnbringender scheint stattdessen ein erweiterter Demokratiebegriff, der, anknüpfend an die pragmatistische Philosophie Richard Rortys, Demokratie als „Lebensform“ und als Beitrag zum sozialen Fortschritt (bzw. einer Neubeschreibung des Individuums in der Gesellschaft) auffasst (vgl. Rorty 1989). Rorty, der sich häufig auf Dewey bezog, plädiert für Bildung (edification) als kulturelles Gut der Selbstentfaltung des Individuums, die jedoch nicht unabhängig des gesellschaftlichen Kontexts bleibt, sondern im Sinne einer sozialen Teilhabe agiert (vgl. Ramberg 2011). Eine sich an dieses Begriffsverständnis anlehrende Konzeption des Demokratie-Lernens stellt spezifische Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche in den Mittelpunkt, in denen individual- und sozialmoralische Grundwerte (z. B. Toleranz, Respekt, Gewaltverzicht, Solidarität und auch Selbstorganisation) in deliberativen und partizipationsorientierten Kontexten (z. B. bei Konflikt- und Entscheidungsfragen) erfahren werden (vgl. Sant 2019). Folglich wird Demokratie nicht als ein vom Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler entferntes Herrschaftsgebilde interpretiert, sondern in die zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und Interaktionen – Habermas (2008) würde diese wahrscheinlich als „Arenen“ (wie z. B. der Klasse, der Schulgemeinschaft, etc.) bezeichnen – verlagert (Dreikurs/Grunwald/Pepper 2007).

2. Offener Unterricht und Demokratie-Lernen

Unter den vielfältigen didaktisch-methodischen Zugängen, die das oben skizzierte Demokratie-Lernen im Unterricht befördern, kommt dem offenen Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Beim offenen Unterricht handelt es sich um einen Sammelbegriff von überwiegend reformpädagogischen Unterrichts-

konzepten, die aus den progressiven Bewegungen der USA (Smith 1997), Großbritanniens (Sherman 2009) und vor allem Deutschlands (Barz 2018) hervorgegangen sind. Dem offenen Unterricht liegt allerdings kein einheitliches Unterrichtsmodell zugrunde (vgl. Wallrabenstein 1991). Stattdessen subsumiert sich unter dem Begriff der *Öffnung* das unterrichtsleitende Prinzip, den Lernenden bei unterrichtsrelevanten Entscheidungen ein zeitweises oder überdauerndes (Mit-)Entscheidungsrecht einzuräumen (vgl. Bohl/Kucharz 2010). Die dabei ablaufenden Aushandlungsprozesse werden von Vertretern des offenen Unterrichts als zentrale Erfahrungsräume beschrieben, die ein Demokratie-Lernen „im Kleinen“ (Brügelmann/Brinkmann 2009) ermöglichen und auf diesem Wege Schul- und Klassengemeinschaften zu „Gesellschaften im Werden“ (embryonic society, Dewey 1907) transformieren.

In jüngster Vergangenheit wurden von Peschel (2002), Hartinger (2005), Bohl und Kucharz (2010), Stefanou et al. (2004) und zuletzt in einem Überblicksbeitrag von Hauk und Gröschner (2019) verschiedene Modelle entwickelt, welche die unterrichtsrelevanten Entscheidungsräume für Schülerinnen und Schüler systematisieren. In Übereinstimmung aller Modelle werden dabei folgende Gestaltungsfelder genannt: die *organisatorische Mitbestimmung* der Schülerinnen und Schüler (z. B. über den Arbeitsplatz, die Arbeitszeit und der Lernpartner/in), die *methodische Mitbestimmung* (z. B. über die Lernmethode, das Lernmaterial und die Präsentationsform der Lernergebnisse), die *inhaltliche Mitbestimmung* (z. B. über die zu bearbeitenden Lernaufgaben, Unterrichtsthemen und -fächer) sowie die grundsätzlich *normbezogene Mitbestimmung* (z. B. über Klassenregeln, Kriterien der Leistungsbeurteilung und Planungsfragen).

Die Systematisierung der dargestellten Partizipationsräume bietet relevante theoretische Grundlagen, um das demokratieförderliche Potenzial einer offenen Unterrichtsgestaltung näher zu untersuchen. Eine daran anknüpfende Studie wird im Folgenden vorgestellt und an einem kurzen Unterrichts- bzw. Reflexionsskript näher veranschaulicht.

3. Forschungsprojekt „VID@LEO“¹

3.1 Ausgangspunkt und Zielsetzung des Projektes

Ausgehend von den skizzierten Vorstellungen zum Demokratie-Lernen und zum offenen Unterricht ist ein Ziel des Projekts „Videogestützte Evaluation der

1 Das Projekt findet im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Freien Ganztagschule Leonardo – Thüringer Gemeinschaftsschule in Jena unter Leitung von Prof. Dr. Alexander Gröschner statt.

Unterrichtsgestaltung und lernwirksamen Lehrer-Schüler-Interaktion in der Sekundarstufe (VID@LEO)“ das demokratieförderliche Potenzial (im Sinne des oben skizzierten Begriffsverständnisses von Demokratie als „Lebensform“) einer offenen Unterrichtsgestaltung zu untersuchen. Hierbei sollen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung nicht nur entsprechende demokratiebezogene Lerngelegenheiten identifiziert werden, sondern es finden darüber hinaus Transfer- und Rückmeldegespräche mit den Lehrkräften und der Schulleitung statt, um Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu initiieren.

3.2 Vorgehensweise und Umsetzung

In Bezug auf eher geöffnete Lehr-Lernformate, wie sie im reformpädagogisch orientierten Schulkonzept der untersuchten Gemeinschaftsschule festgehalten sind, gibt es bislang kaum systematische Videoanalysen. Aus diesem Grund finden in zwei Projektphasen (1. Phase von 2017 bis 2019 und 2. Phase von 2020 bis 2022) Videoerhebungen von $N = 15-18$ Unterrichtsstunden in verschiedenen Klassen des Sekundarbereichs (gemischte Jahrgangsstufen der 5./6. sowie 7./8. Klasse) statt. Die Klassen werden dabei im geöffneten und jahrgangsgemischten Fach- und Projektunterricht sowie im Lernbüro gefilmt. Beim Lernbüro handelt es sich um ein Lehr-Lernsetting, in dem sich die Schülerinnen und Schüler in Freiarbeit mit selbstgewählten Themengebieten aus allen Unterrichtsfächern (vor allem aber den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen) auseinandersetzen. Videografiert werden dabei immer dieselbe Lehrperson-Klassen-Konstellation in den verschiedenen Lehr-Lernsettings (Fachunterricht, Projektunterricht, Lernbüro), um die gesamte Bandbreite der im Schulprofil vorgesehenen (potenziell) geöffneten Lehr-Lernsettings zu erfassen.

Im Rahmen der Analyse der verschiedenen Unterrichtsformate und -fächer folgen die Videoaufzeichnungen den standardisierten Richtlinien der videobasierten Unterrichtsforschung (vgl. Gröschner 2019). Zentral für die Erfassung des offenen und jahrgangsgemischten Unterrichts ist dabei zunächst ein multiperspektivischer Blick, um insbesondere die verschiedenen Lernräume, in denen die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts lernen, berücksichtigen zu können (Häusler et al. 2019). Insgesamt wurden bisher (Stand: April 2020) knapp 30 Stunden Videomaterial aufgezeichnet und mittels der Software „Adobe Premiere“ zu einer synchronisierten Multicam-Perspektive zusammengefügt. Die Videodateien wurden anschließend für die Datenauswertung in die Software „Mangold Interact“ überführt, kodiert und quantitativ sowie qualitativ ausgewertet. Für die gesamte Datenerhebung liegen datenschutzrechtlich Einverständnisse der Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie des Schulträgers und der Schulleitung vor.

Nach Abschluss der Datenanalyse wurden bzw. werden mit den Lehrpersonen individuelle, halb-standardisierte Interviews (zwischen 60 bis 90 min) geführt, in denen die Befunde der Videoanalyse auszugsweise zurückgemeldet werden. Als Gesprächsimpulse während des Interviews dienen sowohl die deskriptiven Daten aus der Videoanalyse als auch einige ausgewählte Unterrichtssequenzen. Die dabei intendierte Reflexion der demokratieförderlichen Potenziale wird im Nachfolgenden anhand eines konkreten Falles auf Basis der transkribierten Unterrichts- und Interviewpassage illustriert.

3.3 Beispiel einer Unterrichtsreflexion

Die nachfolgende Transkription entstammt einer geöffneten Unterrichtssequenz, in der es den beteiligten Schülerinnen und Schülern erlaubt war, im Rahmen einer normbezogenen Mitbestimmung einen Konflikt unter Hilfestellung der Lehrperson zu lösen. Es sprechen eine Lehrperson, eine unbeteiligte Schülerin (Schülerin 1) und die beteiligten Konfliktparteien (Schülerin 2 und Schüler 3) einer Klasse (Jahrgang 5–6) miteinander.

#00:00:02-8#

L: (einer Gruppe von drei Schülerinnen zugewandt): Ihr seid zu laut hier.

Schülerin_1: Lena liest uns vor.

Schülerin_2: Tu ich das?

Schülerin_1: Ja du hast ...

Schülerin_2: Torsten hat meinen Hausschuh in den Restmüll geschmissen.

L: Wie jetzt?

Schülerin_1: Das sprechen wir jetzt aber mal im Abschlusskreis an.

L: Torsten, kommst du her.

(Der Schüler kommt an den Tisch)

L: Was hast du jetzt gerade gemacht? Oder der andere Torsten? Das glaub ich aber nicht.

Die Schülerinnen im Chor: Nein!

L: Was soll denn das jetzt?

Schüler_3: Die hat mich zweimal getreten.

Schülerin_2: Ja, weil du nicht weggegangen bist und das war nicht richtig treten. Also ich wollte dich nicht richtig treten, ich wollte einfach nur, dass du ...

L: Ihr habt doch eigentlich Regeln.

Schülerin_2: Ja, haben wir.

L: Was habt ihr denn da eigentlich ausgemacht?

Schülerin_1: Wir achten auf die Stopp-Regeln, wir akzeptieren andere Meinungen, wir beleidigen uns nicht.

L: Ja. (unverständlich) Das jetzt nicht, aber, er muss ja, also du müsstest ja auch darauf reagieren, wenn sie sagen: „Du sollst weggehen!“

Schüler_3: Na, die haben das ja nicht gesagt.

Schülerin_1: Doch!

Schüler_3: Nein.

Schülerin_2: Doch. Ich habe gehört, wie Clara gesagt hat: „Geh weg!“, das habe ich sogar sehr laut gehört.

Schüler_3: Ich habe es nicht gehört.

Schülerin_2: Naja gut, dann hast du es halt nicht gehört, aber ich habe es gehört auf jeden Fall.

L: Okay und dann ist natürlich treten nicht so gut und hier was du (an Schülerin_1 gerichtet) jetzt gemacht hast ist aber auch nicht so gut. Da habt ihr beide jetzt einen Fehler gemacht, oder? (an Schüler_3 gewandt:) Hast du ihn jetzt wieder raus geholt wieder?

Schüler_3: Nein, das war Sandra.

Schülerin_2: Er liegt unter dem Tisch.

L: Okay. Das müssen wir dann nochmal klären vielleicht. Wer ist bei euch heute im Check-In?

Schülerin_1: Frau Schneider. (Es entsteht eine kurze Diskussion über die zuständige Lehrerin)

L: Na, dann könnt ihr das nochmal klären, was ihr da vielleicht für eine Konsequenz folgen lasst. Das ist ja auch nicht okay, oder? Oder ihr vertragt euch und sagt: „Es tut mir leid, dass ich da ...“

Schülerin_2: Da vertragen wir uns lieber. Ich habe kein Bock jetzt irgendwie die anderen damit zu nerven.

Schülerin_1: Wir haben uns schon zehnmal vertragen.

L: Na dann, das könnt ihr ja auch so machen. Ihr sollt euch ja gegenseitig auch achten. Na dann. (an Schüler_3 gewandt:) Ist das damit jetzt schon geklärt?

Schülerin_2 und Schülerin_3 gleichzeitig: Ja.

L: Achso? Ja, so schnell vertragt ihr euch, ja? Na dann.

Schülerin_2: Ich trete ihn nicht mehr und Schluss. Und er ärgert mich nicht mehr. Ich erinnere ihn wieder mal daran, wenn er meinen Hausschuh in den Restmüll schmeißen sollte.

#00:02:24-1#

Unstrittig ist, dass – obgleich es für die Schülerinnen und Schüler anstrengend ist, in dieser konkreten Situation den Konflikt eigenständig zu lösen – erste Erfahrungen über die Auslegung der existierenden Schul- und Klassenregeln (als allgemeingültiges Regelwerk der Schulordnung) gemacht werden. Dabei wird mit Unterstützung der Lehrperson deutlich, dass die bestehenden Regeln das Handeln der Schülerinnen und Schüler, welches zum Konflikt geführt hat, als Fehlverhalten beider Parteien identifizieren. Bedeutsam ist vor allem der

zweite Teil des Gesprächs, in dem sowohl die Lehrperson als auch die beteiligten Schülerinnen und Schüler die Relevanz des Konflikts für den gesamten Klassenverband bewerten (Lehrperson: „[...] Das müssen wir dann nochmal klären“ vs. Schülerin 2: „[...] Ich habe kein Bock jetzt irgendwie die anderen damit zu nerven.“). Mit dem Verweis auf den „Check-In“ – eine im Lernbüro verankerte Versammlung der gesamten Klasse, die der Planung der nächsten Tage und dem Klären relevanter Vorkommnisse dient – eröffnet die Lehrperson eine räumlich-zeitliche Gelegenheit, den Konflikt als geteilte Erfahrung der gesamten Klasse zu entfalten. Ohne Umschweife markiert sie das Ziel einer umfassenderen Auseinandersetzung mit der Situation: Es müssen Konsequenzen ausgehandelt werden. Da das Handeln beider Konfliktparteien nach dem bestehenden Regelwerk offensichtlich falsch war, verwundert es wenig, dass die Schülerinnen und Schüler den Konflikt am Ende als gelöst auslegen. In der Rückspiegelung dieser ausgewählten Unterrichtssequenz wurde das demokratieförderliche Potenzial von der beteiligten Lehrperson wie folgt eingeschätzt:

„Das gut ist, dass das ist vielleicht auch nochmal so eine Sache, die vielleicht für den offenen Unterricht wichtig ist, dass man Zeiten hat, wo man solche Gespräche führen kann. [...] Aber man hat auch hier einen Vorteil tatsächlich, dass wir durch die Umstände unheimlich viel Zeit für so welche Sachen haben und wir eben regelmäßig Stammgruppenzeiten machen. Man kann ja nicht nur irgendwelche Sachen besprechen, die jetzt das Klassenklima dort betrifft, sondern auch mal das Lernklima sage ich jetzt mal. Das kann man ja auch mal zum Thema machen. Und man kann in dem Fall auch mal besonders, weil das ja so ein Thema ist fürs Lernbüro, das ins Lernbüro nehmen, weil das ist ja das Explizite, was ins Lernbüro ja nur wichtig ist. Das ist ja jetzt eine Sequenz. Das ist ein Projekt, in dem Mal etwas Offenes war.“

Anhand dieser Äußerungen wird deutlich, dass die interviewte Lehrperson in der videografierten Situation einen pädagogischen Mehrwert erkennt, der im Kontext des Demokratie-Lernens (Aushandlungs- und Konfliktlösungsprozesse) steht. Von ihr als Klassen- und Lernklima umschrieben, ließen sich an der konkreten Konfliktsituation demokratische Kerngedanken (wie z. B. der Respekt im Umgang miteinander und der Verzicht auf Gewalt) unter Einbezug der gesamten Klasse thematisieren. Die organisatorischen Strukturen der Schule, insbesondere die mit verschiedenen Öffnungsgraden einhergehenden Unterrichtsformate und -methoden (Hauk/Gröschner 2019), stellen, so die Lehrperson, die notwendigen Rahmenbedingungen für demokratische Aushandlungsprozesse. Der Klassenversammlung (u. a. Check-In, Abschlusskreis) wird damit im Kontext des Demokratie-Lernens eine besondere Stellung zuteil; sie bietet Raum, um über fachliche Inhalte hinaus Individualerfahrungen zu teilen und diese, mit Bezug zur geschilderten Situation, als Ausgangspunkt der sozialmoralischen Wertebildung zu nutzen.

In besonderem Maße verdeutlicht der Ausgang der festgehaltenen Unterrichtssequenz sowie das transkribierte Interview erstens, die für offenen Unterricht konstitutiven Entscheidungsfreiheiten der Lernenden und zweitens, die für ein demokratisches Verständnis von Unterricht fundamentale Gleichberechtigung aller am Unterricht teilnehmenden Akteurinnen und Akteure (vgl. Biesta/Stengel 2016). Wenngleich die Lehrperson für eine Fortsetzung der Diskussion plädiert, entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler dagegen. Hieran zeigt sich eine besondere Herausforderung offenen Unterrichts: Der von der Lehrperson wahrgenommene Gehalt des Konflikts muss letztlich auch von den Schülerinnen und Schülern erkannt werden, damit eine deliberative Aushandlung (im Weiteren dann auch eine Willens- und Entscheidungsfindung) im Klassenverband stattfinden kann.

In einem sich daran anschließenden Schritt gilt es nun diese Befunde sowie weitere vielversprechende Ergebnisse bezüglich des Potenzials offenen Unterrichts für das Demokratie-Lernen zu bündeln und in weitere Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu implementieren.

4. Fazit

Das Demokratie-Lernen, das sich der Vorstellung einer Demokratie als Lebensform annimmt, kann selbstverständlich nicht von einem einzigen Unterrichtsfach angebahnt oder nur von einem Teil des Kollegiums vermittelt werden. Neben der Unterstützung aller Unterrichtsfächer und -domänen braucht es darüber hinaus auch förderliche Rahmenbedingungen, welche die entsprechenden Lerngelegenheiten und deliberativ-partizipatorischen Erfahrungsräume für Schülerinnen und Schüler bereitstellen. Dazu gehören neben unterrichtlichen auch extracurriculare Angebote, Lernräume und -orte, die es ermöglichen, demokratische Grundwerte wie Toleranz, Gewaltfreiheit und Respekt kennenzulernen. Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung als „Micro-Format“ einer *embryonic society* kommt dem offenen Unterricht, der sich auf verschiedenen Ebenen an der Mit- und Selbstbestimmung sowie der Dialogizität und Partizipation der Schülerinnen und Schüler orientiert (vgl. Gröschner 2020), gewiss eine Schlüsselrolle zu. Hier können, wie anhand der skizzierten Befunde der videobasierten Fallstudie exemplarisch deutlich wird, das soziale Miteinander und die Interaktion von Lehrenden und Lernenden so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn über ein individuelles und sozial-moralisches Grundgerüst verfügen, welches ihnen zunächst „im Kleinen“ und parallel dazu auch „im Großen“ das Aufwachsen und Leben in einer demokratischen Gesellschaft ermöglicht.

Literatur

- Barz, Heiner (Hrsg.) (2018): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beutel, Silvia-Iris/Höhmman, Katrin/Schratz, Michael/Pant, Hans Anand/Michels, Inge (Hrsg.) (2016): *Handbuch Gute Schule: Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (2013): *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann: Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Biesta, Gerd J. J./Stengel, Barbara S. (2016): *Thinking Philosophically About Teaching*. In: Gitomer, Drew H./Bell, Courtney A. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, S. 7–67.
- Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut (2010): *Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Brügelmann, Hans & Brinkmann, Erika (2009): *Öffnung des Anfangsunterrichts: Theoretische Begründung, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde*. Siegen: Arbeitsgruppe Primarstufe.
- Dewey, John (1907): *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, John (2004): *Democracy and education*: Courier Corporation.
- Dewey, John (2011): *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dreikurs, Rudolf/Grunwald, Bernice B./Pepper, Floy C. (2007): *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fischer, Kurt. G (1970): *Einführung in die politische Bildung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Gröschner, Alexander (2005): *Pragmatische Medienkompetenz und Medienethik: Pädagogische Anknüpfungen an John Dewey im digitalen Zeitalter*. Jena: IKS.
- Gröschner, Alexander (2019): *Analyse und Evaluation von Unterricht durch Videographie*. In: Kiel, Ewald/Herzog, Bardo/Maier, Uwe/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 486–492.
- Gröschner, Alexander (2020): *Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation*. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Carolin/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE*. Leverkusen: Budrich, S. 239–253.
- Habermas, Jürgen (2008): *Ach, Europa* (Kap. 11). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartinger, Andreas (2005): *Different forms of open-classroom education and their impact on primary school children's concept of self-determination*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, H. 3, S. 397–414.
- Hauk, Dennis/Gröschner, Alexander (2019): *The Effectiveness of Learner-Controlled Learning Environments: A Systematic Literature Review*. Conference Paper, AERA 2019 in Toronto, Canada.
- Häusler, Janina/Jurik, Verena/Schindler, Ann-Kathrin/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2019): *Videografie im Unterricht*. In: Haring, Marius/Rohlf's, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, S. 832–840.
- Himmelman, Gerhard (2001): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

- Nohl, Arnd-Michael (2001): Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus: Empirische und theoretische Reflexionen zu Bildungs- und Wandlungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, H. 4, S. 605–623.
- Peschel, Falko (2002): Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht und Vorschläge zur Leistungsmessung. In: Michailow-Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 160–177.
- Ramberg, Björn T. (2011): Um seiner eigenen Generation willen: Rorty über Zerstörung und Bildung. In: Gröschner, Alexander/Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp, S. 75–109.
- Rorty, Richard (1989): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sant, Edda (2019): *Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017)*. *Review of Educational Research* 89, H. 5, S. 655–696.
- Sherman, Shelly C. (2009): Haven't we seen this before? Sustaining a vision in teacher education for progressive teaching practice. *Teacher Education Quarterly* 36, H. 4, S. 41–60.
- Smith, Lydia A. H. (1997): „Open education“ revisited: Promise and problems in American educational reform (1967–1976). *Teachers College Record* 99, H. 2, S. 371–415.
- Stefanou, Candice R./Perencevich, Kathleen C./DiCintio, Matthew/Turner, Julianne C. (2004): Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist* 39, H. 2, S. 97–110.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011): *Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemeinbildenden Schulabschlüsse*. Bad Berka: TMBWK.
- Wallrabenstein, Wulf (1991): *Offener Unterricht*. Hamburg: Rowohlt.
- Wetzelhütter, Daniela/Paseka, Angelika/Bacher, Johann (2013): Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Fahrenwald, Claudia/Macha, Hildegard (Hrsg.): *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–166.
- Wilhelm, Theodor (1951): *Wendepunkt der politischen Erziehung: Partnerschaft als pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: Metzler.

Demokratisches Handeln und Schule

Gründe und Beispiele für Demokratiebildung

Wolfgang Beutel

Der Beitrag will anhand einer knappen Einordnung der gegenwärtigen Debatte um „Demokratiebildung“ und „Demokratiepädagogik“ den schulpraktischen Zugang zu innovativen und demokratiebildnerisch wirksamen Projekten aus dem Kontext des „Wettbewerbs Demokratisch Handeln“ vorstellen (1.). Anhand einer Reihe verschiedener Demokratisch-Handeln-Projekte unterschiedlicher Schulen aus dem Raum Bremen, die den in den letzten Jahren neu erschlossenen Gedenkort für das NS-Zwangsarbeiter- und Lagersystem „Denkort Bunker Valentin“ an der Unterweser am nördlichen Stadtrand Bremens nutzen, lässt sich eine Vielfalt an Ideen, Zugriffen und Erfahrungen für demokratisches und auf Demokratie als Wert zielendes Lernen aufzeigen (2.). Alle diese Projekte nutzen das pädagogische und auf Erfahrungslernen sowie Selbsttätigkeit ausgerichtete Potenzial dieser Gedenkstätte. Sie zeigen Konzepte für ein Lernen nicht nur über die Polarität von Täterrolle und Opferschicksal in der menschenfeindlichen Diktatur des NS-Systems, sondern auch zu deren regionalen Verankerung. Das verbindet sich mit der Förderung prodemokratischer Haltungen und Werte, vor allem aber auch den diese stützenden Aspekte von Selbstwirksamkeit und Verantwortungslernen (3.).

1. Worum es geht

Die Schule und die Demokratie stehen in einem andauernden Spannungsverhältnis. Es gilt als Konsens, dass die Schule als Ort des Demokratielernens ein ambivalentes Konstrukt ist. Um in ihr Demokratie lernen zu können, muss sie demokratisch kultiviert werden. In ihrer institutionellen Natur liegt ein anderer Kern als der von Freiheit, Gleichheit, Selbstständigkeit und Mitbestimmung aller an allem – um hier mit einer ungefähren Bestimmung der Möglichkeit zur Demokratie zu argumentieren. Das hat zum einen mit der Geschichte der Schule zu tun, zum anderen mit ihrer Aufgabe im Institutionengefüge in den modernen Demokratien der westlichen Gesellschaften.

Wenn wir Demokratie verstehen als „[...] ein politisches, durchaus Herrschaft ausübendes Institutionensystem, das freilich dadurch gekennzeichnet ist, dass diejenigen, die der – nun allerdings ausschließlich gesetzesförmigen –

Herrschaft unterworfen sind, diese Gesetze selbst artikulieren, beschließen und in Kraft setzen“ (Brumlik 2018, S. 42), dann ist Schule zunächst wenig demokratisch. Andere Aspekte treten hinzu: Der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis ist zwar einiges aus der Welt der Schule bekannt, was demokratisches Lernen fördern und ermöglichen kann. Die Schulforschung zeigt aber auch, dass man in der Schule potenziell vieles erfahren und lernen kann, was kaum zur demokratischen Bildung beiträgt – ganz im Gegenteil: Repression, Ausgrenzung, unkontrollierte und asymmetrische Macht, Mobbing, intransparente und ungerechte Leistungsbeurteilung, Gewalt und soziale Vereinsamung sind nur einige wenige Stichworte des Arsenal nicht nur einer „schwarzen Pädagogik“, sondern vielfältiger institutionell und sozial bedingter Nebeneffekte, die Schule, so sie den Anspruch der Demokratie als Lern- und Erfahrungsziel erhebt, reduzieren, überwinden oder gar vermeiden muss. Hinzu kommt, dass der Schulbesuch in Deutschland nicht auf eigenem Entschluss der Lernenden beruht, sondern auf einer gesetzlichen Pflicht, die tief und zeitungsfreich in das Leben von Kindern, Jugendlichen und letztlich auch Eltern eingreift.

Andererseits ist die Schule ein hochgradig rationalisierender Ort organisierten Lernens, idealiter recht effizient und zudem für die Reproduktion der Gesellschaften in der Moderne unumgänglich. Sie beeinflusst dabei die Verteilung von Einkommen sowie Mobilität und sie reguliert zwangsläufig Lebenschancen. Dies sollte, so der Idealfall, unter den Gesichtspunkten von Angemessenheit und Gerechtigkeit geschehen. Aber im anhaltenden Widerspruch zu dieser Idealfunktion für die moderne Gesellschaft ist die deutsche Schule bis heute sozial in hohem Maße ungerecht. Denn sie reproduziert die Bedingungen von sozialer Herkunft und Wohlstand, statt sie zu reduzieren oder gar auszugleichen. Es gilt, gerade auch nach den Ergebnissen der PISA-Studien, immer noch die Erkenntnis, dass Kinder aus den sozial schwächeren Familien in der deutschen Schule sichtbar schlechtere Erfolgschancen haben als Kinder aus Mittelsstandsfamilien oder Elternhäusern mit akademischem Bildungshintergrund. Auch die zuletzt vorgestellten Daten von PISA 2018 zeigen, „[...] dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (z. B. sozioökonomischer beruflicher Status) und Lesekompetenz in Deutschland im Vergleich zum OECD-Mittel überdurchschnittlich ausgeprägt ist“ (Weiss et al. 2019, S. 129).

Gleichwohl wissen wir in der praktischen ebenso wie in der wissenschaftlichen Pädagogik, dass die Schulen und auch die anderen pädagogischen Institutionen vielfältige Möglichkeiten und Gelegenheiten, aber auch ohnehin sozialisatorisch wirksame funktionale Aspekte für die „Demokratie“ haben: Sie wirken auf politische Mündigkeit und demokratische Handlungskompetenz bei den Lernenden ein, ob die Gesellschaft und die Pädagogik das wollen oder nicht. Das gilt in besonderer Weise für die Schulen.

Beginnend in den Jahren ab 1990 und in den 2000er-Jahren wurde – bezogen auf diese politisch-demokratische Sozialisationsfunktion – die schon in den

1970er-Jahren laufende Diskussion zu diesen funktionalen Aspekten von Schule und Jugendzeit wieder intensiviert, sowohl in Pädagogik und Soziologie (exemplarisch: Wasmund 1982) als auch in der Politik (Hornstein et al. 1982; Deutscher Bundestag 1983). Seit Ende der 1980er-Jahre sind zudem mit zunehmender Intensität praxiswirksame Modelle und Projekte entwickelt, erprobt, analysiert und beschrieben worden – von der Schülerstreitschlichtung bis zur peer-education – die nun in der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis ebenfalls diskutiert und auch angewendet werden. Es ist davon auszugehen, dass diese praxisnahe Entwicklung anhalten wird. Innerhalb dieser Entwicklung wird der Diskurs, der von der Zeit der Bildungsreformen der 1970er-Jahre bis in die 1980er-Jahre unter Begriff und zugehörigen Konzepten der „politischen Sozialisation“ (Ackermann 1974) in der Schule geführt wurde, seit den 2000er-Jahren mit entsprechenden theoriebezogenen Beschreibungen und praxiswirksamen Beispielen unter dem Begriff der „Demokratiepädagogik“ (Beutel/Fauser 2007) geführt, er wird gegenwärtig erneut stärker und zugleich mit dem Begriff der „Demokratiebildung“ verbunden (Lange/Kenner 2020). Auch die KMK ordnet die im Herbst 2018 neu gefasste Empfehlung zur „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018) dem Thema und Stichwort der „Demokratiebildung“ (KMK 2020) zu.

So gesehen bewegt sich der aktuelle Diskurs um „Demokratiebildung“ im Spannungsfeld zwischen konzept- und begriffsbezogenen Debatten einerseits sowie den vielfältigen Praxismodellen und Erfahrungsberichten andererseits, die inzwischen insbesondere aus der Perspektive der Schulpädagogik und der Qualitätsdiskussion zur Schulentwicklung (Beutel/Rademacher 2018; Beutel et al. 2016) vorliegen. In diesem Spannungsfeld nehmen zugleich die Arbeit und die bisherigen Ergebnisse des Wettbewerbs „Demokratisch Handeln“¹ eine prägende Rolle ein. Nach bislang über 30-jähriger Wirkungszeit hat dieser Wettbewerb zu einem umfangreichen Fundus an Erfahrungsberichten, Auswertungen, fachlichen Impulsen und Projektdokumentationen geführt (Beutel/Fauser 2013). Er setzt auf die Aufklärung und Fortentwicklung der Potenziale, Ideen und didaktischen Rekonstruktionen zur Demokratiepädagogik und Demokratiebildung, die sowohl in der Jugendarbeit als vor allem aber in den Schu-

1 Der Wettbewerb Demokratisch Handeln wird getragen vom „Förderverein Demokratisch Handeln e. V.“ und seit seiner Gründung 1990 durch das BMBF und eine Reihe von Landeskultusministerien gefördert. Er wird für Jugendinitiativen und Schulen jährlich Mitte April ausgeschrieben, die Bewerbungsfrist läuft bis zum Einsendeschluss des 30. November. Der zu gewinnende Preis ist für rund 50 bis 60 Projektgruppen, die von einer Fachjury ausgewählt werden, die Beteiligung einer altersgemischten Projektdelegation an einer mehrtägigen Abschlussveranstaltung „Lernstatt Demokratie“. Der Wettbewerb sowie der ihn tragende Verein waren bereits in den 1990er-Jahren einer der maßgeblichen Impulsgeber für die seinerzeit neu belebte Debatte um die Demokratiepädagogik. Aktuelle Informationen gibt die Webseite www.demokratisch-handeln.de.

len aufzufinden sind. Das geschieht in den mit diesem Wettbewerb verbundenen Arbeiten, die darauf zielen, in der „[...] Praxis des Handelns und Lernens bei allen an der Schule Beteiligten [...] nicht nur öffentliche Diskurse und jugendkulturelle Entwicklungen“ widerzuspiegeln, sondern auch „[...] Ideen, Initiativen und Projekte, die für die Demokratie in der Gesellschaft und für die demokratische Schulentwicklung einschlägig“ (Beutel et al. 2018, S. 41) sind, sichtbar zu machen, weiter zu entwickeln und zu stabilisieren. Der Wettbewerb erfasst Projekte im Unterricht, im Schulleben und im Umfeld der Schule, hierbei insbesondere in Kooperation oder auch Ziel- und Rezeptionsrichtung der die Schule tragenden Stadt oder Gemeinde. Der Projektbegriff wird dabei erweitert und nicht alleine im unterrichtlich-didaktischen Sinne gefasst. Er meint einen Rahmen demokratieförderlichen Lernens, der in vielfältigen, zum Teil eng geplanten, zum Teil eher zufällig entstehenden Lerngelegenheiten sichtbar wird – bisweilen reflexiv von dem beteiligten Schüler*innen, vor allem aber auch Lehrkräften erst dann bearbeitet, wenn Projektergebnisse dokumentiert und sichtbar gemacht, weil öffentlich vermittelt werden müssen. Es werden dabei oftmals Gelegenheiten des Lernens aufgegriffen, die zunächst intentional noch kaum auf eine Strategie der Demokratiebildung ausgerichtet sind, gleichwohl zu guter Letzt genau dieses Lernziel kompetenzförderlich anstreben und umsetzen.

2. Ein Beispiel: Gedenken, Mahnen, Erinnern und praktische Arbeit am „Denkort Bunker Valentin“ in Bremen-Farge

Der „U-Boot-Bunker Valentin“ ist ein im Bremer Ortsteil Blumenthal – in der Zeit von 1920 bis 1945 Teil der Gemeinde Farge-Rekum im Kreis Osterholz – an der Weser gelegenes großes Bauwerk, das während des Zweiten Weltkrieges von 1943 bis 1945 hauptsächlich unter Einsatz von Zwangsarbeitern und entsprechend unmenschlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen errichtet wurde. Bei diesem Rüstungsprojekt in der Endphase der NS-Zeit kamen Tausende der Zwangsarbeiter ums Leben. Im U-Boot-Bunker Valentin sollten U-Boote eines seinerzeit neuen Typs gebaut werden. Es war eines der größten Rüstungsprojekte der Kriegsmarine im nationalsozialistischen Deutschland. Der Bunker wurde fast fertiggestellt, zu einer Produktion der U-Boote kam es aber nicht mehr. Der Bunker ist – gemessen an seiner Grundfläche rund 36 000 m² – der größte freistehende Bunker in Deutschland und der zweitgrößte in Europa. Ein Teil des Bauwerks wurde von 1960 bis Ende 2010 von der Bundeswehr als Teildepot der Bundesmarine genutzt (LpB Bremen 2008).

In der Zeit vom Mai 2011 bis zum November 2015 wurde dieser Teil zu einer Gedenkstätte mit Besucherzentrum umgebaut. Dazu investierten der Bund und das Land Bremen jeweils etwa 2 Mio. Euro. Am 8. November 2015 wurde

die Gedenkstätte als „Denkort Bunker Valentin“ eröffnet (Buggeln 2017). Der Denkort „Valentin“ ist symptomatischerweise nicht nur ein Zeichen dafür, dass das Gedenken und Mahnen an die Menschheitskatastrophe des Nationalsozialismus und des von dessen Politik ausgelösten Weltkriegs sowie des damit verbundenen Holocaust in den ersten Dekaden der bundesdeutschen Demokratie nicht hinreichend aufgearbeitet wurde. Er zeigt auch die durchaus dezentralen Strukturelemente des NS-Terror systems, denen sich die Besucher*innen kaum entziehen können. Die damit verbundenen Lernmöglichkeiten und pädagogischen Wirkungen zielen auch darauf, Einsichten zum Erhalt und Engagement für die Weiterentwicklung der Demokratie zu fördern – auch dieser Aspekt ist insbesondere im Hinblick auf die politische und demokratische Bildung erst sehr spät erkannt worden: Man bedenke, die Eröffnung des „Denkorts Bunker Valentin“ im Jahr 2015 liegt zeitlich unglaubliche 70 Jahre nach dem Ende des 2. Weltkriegs und der NS-Diktatur!

Der „Denkort Bunker Valentin“ ist inzwischen mit bemerkenswerter Resonanz immerhin ein Anlaufpunkt für schulische und jugendbezogene Projektarbeit – vielfältig in der Themenwahl, den Arbeitsformen, der öffentlichen Vermittlung und meist in Kontexten, die dem Erfahrungslernen und der mitverantwortenden Selbsttätigkeit der beteiligten Schüler*innen und Jugendlichen entgegenkommen. Unterschiedliche und ideenreiche Projekte hierzu aus verschiedenen Schulen Bremens sind in den letzten Jahren im Rahmen des Wettbewerbs Demokratisch Handeln vorgelegt worden. Eine Reihe besonders beeindruckender Best-Practice-Beispiele aus diesem Ensemble an Wettbewerbsbeiträgen soll hier vorgestellt und im Hinblick auf ihre Wirkungsaspekte und Rückfragen für ihren Beitrag zur Demokratiebildung diskutiert werden.

Projekt 10-08²: „U-Boot-Bunker Valentin“, Schulzentrum Blumenthal

Die Schülerinnen und Schüler des Schulzentrums Blumenthal setzen sich in zahlreichen Projekten und Aktionen mit gesellschaftlichen Themen auseinander – prodemokratisches Engagement hat in dieser Form an der Schule eine eigene Tradition. Die Geschichte des U-Boot-Bunkers „Valentin“ wird bereits im Schuljahr 2005/06 erforscht, noch weit vor dem Aufbau und der Sanierung des „Denkorts Bunker Valentin“.

Die Schüler*innen arbeiten dabei heraus, unter welchen Bedingungen der Bunker während des Nationalsozialismus durch Zwangsarbeiter errichtet wurde. Im Frühling 2007 greifen die Schüler in die seinerzeit aktuelle Diskussion um die zukünftige Nutzung des Bunkers als Gedenkstätte ein. Sie erarbeiten

2 Die lfd. Nummer, in diesem Falle 10-08, verweist auf den Dokumentenschlüssel des Projektarchivs zum Wettbewerb „Demokratisch Handeln“. Die letzte Zahl 08 beschreibt die Teilnahme der Schule mit diesem Projekt im Ausschreibungsjahr 2008, die Zahl 10 ist die entsprechende Jahresarchivnummer. Für die anderen Projektnummern gilt dies analog.

sich die zugehörigen Informationen und bündeln ihre Arbeitsergebnisse in einer Ausstellung. Diese ergänzen sie mit verschiedenen Vorträgen und präsentieren den Ertrag ihrer Recherchen ihren Mitschüler*innen und interessierten Bürger*innen. Ein Filmteam der Bremischen Landeszentrale für politische Bildung lädt sie ein, mit ihren Kenntnissen über den Bunker in einem Dokumentarfilm mitzuwirken. Um das Gedenken an die Zwangsarbeiter der NS-Zeit zu sichern, gründen einige Jugendliche eine über dieses Projekt zeitlich hinausreichende Arbeitsgemeinschaft. Sie engagieren sich bei der Gestaltung eines Geschichtslehrpfades durch einen regionalen Verein und unterstützen die Einweihung der Erinnerungsstelen vor dem Bunker. Ein jährlich von den Schüler*innen und ihrer Arbeitsgemeinschaft veranstalteter Gedächtnislauf führt die Teilnehmenden am Weg entlang, den ehemals täglich die Zwangsarbeiter als Fußweg zurücklegen mussten.

Projekt 67-15: „Baracke Wilhelmine – ein Ort des Gedenkens, Mahnens und Erinnerns“, Schulzentrum Blumenthal

Seit 2009 gehört das Schulzentrum Blumenthal in das Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Um den damit erreichten Status zu erhalten, muss jährlich ein prodemokratisches oder anti-rassistisch angelegtes Projekt durchgeführt werden. Die Schule verbindet dies mit dem Gedenktag an die sogenannte Reichspogromnacht, mit der der unübersehbare, gewalttätige Terror und Vernichtungsfeldzug des NS-Regimes gegen die jüdischen Mitbürger*innen in Deutschland und Europa begann.

Die Schule veranstaltet dabei verschiedene Veranstaltungen und Workshops. Im Schuljahr 2015/16 beschäftigen sich zwei Werkschulklassen, das sind Klassen, die in einem dreijährigen Bildungsgang der Jahrgänge 9 bis 11 zu einer erweiterten Berufsbildungsreife führen, mit der „Baracke Wilhelmine – einem Ort des Gedenkens, Mahnens und Erinnerns“. Dahinter verbirgt sich eine von der SS genutzte Barackeneinrichtung in der Gemeinde Schwanewede zwischen Osterholz und Bremen, in der die SS in der Endphase des 2. Weltkriegs Zwangsarbeiter untergebracht hatte, die beim Bunker „Valentin“ ausgebeutet wurden.

Die Schüler*innen setzen sich mit der Geschichte des denkwürdigen Ortes auseinander. Dazu nutzen sie ein Zeitzeugeninterview und eine Führung durch die Gedenkstätte sowie weitere Zeitzeugenberichte. Dabei entsteht die Idee, die damit verbundenen Erfahrungen durch selbst gestaltete Plakate für die Schule einsetzbar zu machen und eine Ausstellung zu erarbeiten. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, teilen sich die Schülerinnen und Schüler in sechs nach Themen spezialisierte Gruppen auf. Im Verlaufe der Arbeit stoßen sie immer wieder auf unbekannte Begriffe und Sachverhalte, die sie für sich selbst klären möchten. Das Material wird ihnen vom „Denkort Wilhelmine“ zur Verfügung gestellt. Die Gruppen tragen ihre visualisierten Ergebnisse zusammen. Es entsteht eine aussagekräftige Ausstellung über das menschenunwürdige Leben von

Zwangsarbeitern in der Zeit des Nationalsozialismus und in Hinblick auf den „Denkort Bunker Valentin“.

**Projekt 80-17: „Ohr der Menschheit – würdest Du hören?“,
Freie Waldorfschule Bremen Osterholz**

Die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe der Freien Waldorfschule veranstalten am 25. März 2017 ein Gedenkkonzert im „Denkort Bunker Valentin“, um an das Unrecht zu erinnern, das zur Zeit der NS-Diktatur in diesem Bauwerk im ländlichen Norden Bremens an der Unterweser geschehen ist. Dazu spielen die Jugendlichen Musik, tragen Ausschnitte aus der Zeitzeugenliteratur ehemaliger Häftlinge vor und erarbeiten weitere künstlerische Beiträge.

Das Gedenkkonzert möchte nicht nur an die Opfer und das Leiden der Zwangsarbeiter an der geplanten U-Boot-Werft der deutschen Kriegsmarine erinnern, sondern auch an die Aktualität von damit verbundenen Themen wie Krieg, Verfolgung, Flucht und Tod. Es versucht das historisch orientierte Gedenken mit einem aktuellen politischen Aufruf zu verknüpfen.

**Projekt 111-17: Denk-Ort Bunker Valentin, Oberschule
an der Egge Bremen**

Schüler*innen der Klasse 6c der Oberschule an der Egge in Bremen-Blumenthal entwickeln für ihren Projekttag „Schule ohne Rassismus“ eine Führung für andere Schüler*innen am Denkort des U-Boot-Bunkers Valentin und befassen sich mit Zwangsarbeit in Farge. Das Projekt ist eher unspektakulär dokumentiert, zeigt aber doch, dass auch nicht gymnasiale Schularten sich mit einem erfahrungsbezogenen Lernen an der pädagogischen Funktion des „Denkorts Valentin“ beteiligen.

Projekt 137-10: Guide-Ausbildung, Geschichtslehrpfad e. V.

Seit 2007 gibt es in Bremen Nord eine Politik-Geschichts-Arbeitsgemeinschaft, die von Jugendlichen gegründet wurde, die sich auch außerhalb der Schule mit Geschichte und Politik beschäftigen wollten – sie entstand aus einer Initiative, die im o. g. Projekt 10-08 bereits beschrieben worden ist.

Da es eine enge Kooperation dieser AG mit dem Verein Dokumentations- und Gedenkstätte Geschichtslehrpfad Lagerstrasse/U-Boot-Bunker Valentin e. V. gibt, entstand innerhalb dieser Zusammenarbeit die Idee, Schüler*innen zu Multiplikator*innen für die eigene Altersgruppe ausbilden zu lassen – also eine Art Peer-to-Peer-Ansatz mit der Verantwortung für die Erklärung von Fakten und Ausstellungsteilen im Denkort zu etablieren. Ein Ziel dabei war es, junge Menschen mit dieser Aufgabe für die Mitarbeit am Denkort zu motivieren, damit diese sich mit der Geschichte ihrer Heimatstadt intensiver auseinandersetzen – die Täterstruktur des NS-Systems also auch vor Ort erkennen und vermitteln können.

Diese Idee fand Interesse im Verein Geschichtslehrpfad e.V. und so wurde außerhalb der Schule eine Ausbildung für die interessierten Jugendlichen konzipiert und dann auch praktisch organisiert. Der Geschichtslehrpfad e.V. ermöglichte dabei die Ausbildung von zehn Oberstufenschüler*innen und moderierte an insgesamt acht Seminartagen nicht nur theoretisches, sondern auch besonders praktisches Wissen sowie Fertigkeiten, die für die Vermittlung von Geschichtswissen, aber auch die Kommunikation vor Ort mit interessierten Besucher*innen notwendig und hilfreich sind. In der Zeit von Januar bis März 2010 wurde die Ausbildung durchgeführt.

Im April desselben Jahres wurde das Projekt vor Studierenden der Hochschule Bremen vorgestellt und diskutiert. Für den April 2011 wurde die Fortsetzung des Projektes geplant. Die ausgebildeten Jugendlichen möchten dann andere Jugendliche bei der Ausbildung zu Guides für den U-Boot Bunker Valentin unterstützen und so einen Beitrag zur Vermittlung von Regionalgeschichte leisten. Sie wollen dabei auch zur Kontinuität einer jugendgemäßen Information und Betreuung am „Denkort Valentin“ beitragen.

Projekt 230-12: Schülerguides am Denkort Bunker Valentin I, Wilhelm-Focke-Oberschule

Zu Beginn des Schuljahres 2011/12 wird in der Fachschaft Geschichte an der Wilhelm-Focke-Oberschule die historische Auseinandersetzung mit dem im Mai 2011 eingeweihten „Denkort Bunker Valentin“ im Schulcurriculum festgelegt und verankert. Alle Schüler*innen im 10. Jahrgang lernen den Denkort nicht nur unterrichtlich im Klassenraum kennen, sondern nehmen jeweils an einem 5-stündigen Workshop vor Ort in Bremen-Farge teil.

Im Mai 2012 eröffnen 25 Schüler*innen und der Bürgermeister – der im Zwei-Städte-Staat Bremen nicht nur Regierungschef der Hansestadt, sondern auch des Bundeslandes Bremen ist – gemeinsam das Pädagogische Zentrum am Denkort Valentin. Aus verschiedenen Quellen, Tatsachenberichten und Aufzeichnungen von Zeitzeugen entwickeln die teilnehmenden Schüler*innen eine Führung mit einzelnen Kurz-Referaten, die sowohl im Bunker selbst als auch im dazugehörigen Außengelände gehalten und genutzt werden.

Aus dieser ersten Veranstaltung entsteht die Idee, auch an dieser Schule „Schülerguides“ auszubilden. Diese Ausbildung wird in der Schule im Rahmen des fakultativen Ganztags-Ergänzungsangebots ausgeschrieben. Aus den Jahrgängen 6 bis 10 melden sich insgesamt acht Schüler*innen an. Sie treffen sich danach regelmäßig einmal pro Woche, um zunächst Grundlagen verschiedener Vortragsweise zu erlernen. Historische Lerninhalte über die NS-Zeit und die Geschichte des heutigen „Denkorts Bunker Valentin“ sowie Informationen zu den Arbeitsbedingungen der Zwangsarbeiter, die zu dessen Errichtung herangezogen wurden, erarbeiten sie sich selbstständig.

Nach zwei erfolgreichen Generalproben ist die erste 90-minütige Führung im Juli 2012 mit 30 Teilnehmenden gut besucht. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit diesem dunklen Kapitel deutscher Geschichte, die an diesem Ort zugleich auch tiefgehende Regionalgeschichte ist, lernen die Mitwirkenden darüber hinaus auch, wie man sich selbst und andere motiviert, sich mit solchen Themen intensiv auseinanderzusetzen sowie dem Denkort Valentin und den dort ermordeten Opfern des NS-Terrors die entsprechende Würdigung zu erweisen.

Das Projekt wird im Februar 2013 fortgesetzt. Ziel war es bei diesem zweiten Schritt, alle Teilnehmenden bis Juni 2013 in die Lage zu versetzen, gut vorbereitete und qualifizierte Familienführungen im Beisein eines Mitarbeiters des Denkort alleine vornehmen zu können. Auch die Workshops im zehnten Jahrgang werden sowohl im Unterricht als auch vor Ort weiter ausgebaut.

Projekt 253-13: Schülerguides am Denkort Bunker Valentin II, Wilhelm-Focke-Oberschule

Im Anschluss an das unter der Kenn-Nummer 230-12 beschriebene Projekt entsteht aus einer weiteren Idee der Schüler*innen ein Konzept, um am Denkort „Valentin“ auch in ihrer Freizeit lernen und arbeiten zu können. Seither gibt es die Schülerguide-Ausbildung. Die Beteiligten erarbeiten sich ihre Ausbildungsinhalte eigenständig. Mentorinnen und Mentoren stehen ihnen dabei jederzeit zur Verfügung und nehmen ihnen nach der sechsmonatigen Grundausbildung die Prüfung in Form einer 90-minütigen Führung ab. Die erste Gruppe der ausgebildeten Schülerguides – skizziert und dokumentiert im obenstehenden Projekt 230-12 – wird seit 2012 auch als Multiplikator*innen eingesetzt, um die neuen Schülerguide-Anwärter auszubilden.

Eine zweite Ausbildungsrunde besteht seit 2013 mit sieben Schülerguide-Anwärtern. Während der Ausbildungstreffen, die alle vier Wochen stattfinden, können die sieben Anwärter einen irischen Zeitzeugen treffen. Harry Callan hat als Zwangsarbeiter auf der Bunkerbaustelle gearbeitet. Gemeinsam mit den im aktuellen Schülerguide-Kurs engagierten Jugendlichen legt er Blumen in der Gedenkstelle im „Denkort Bunker Valentin“ nieder, um an seine in dieser Zeit dort ermordeten Mitgefangenen zu erinnern (Callan 2018). Die Zeitzeugenbegegnung wird von den Beteiligten in ihre abschließende Führung eingebaut, für die sich 40 Personen und das TV-Regionalmagazin von Radio Bremen anmelden.

Auch ab 2014 haben weiterhin ausgebildete Schülerguides eigenständig Führungen übernommen. Während ihrer Arbeit am Projekt setzen sich die Jugendlichen eigenständig mit schwierigen Themen und Inhalten auseinander. Im TV-Magazin auf Bremen 3 „buten un binnen“ wird der Bericht des Regionalfernsehens im Januar 2014 ausgestrahlt. Die Schüler-Guide-Idee hat inzwischen eine stabile Kontinuität erreicht.

3. Welche Aspekte Demokratischen Handelns werden sichtbar

Auffällig ist an diesem Projektkontext, dass ein Thema und ein Ort, der politisch und in Blick auf eine demokratische Gesellschaft als Erinnerungsort an die totalitäre und unmenschliche NS-Diktatur erst spät, dann aber mit vielfältigen Angeboten und hohem auch finanziellen Engagement von Stadt, Region und Bund entsteht und genutzt wird, Ausgangspunkt für viele verschiedene Projekte ist, die den besonderen Wert demokratischer Verhältnisse in Blick auf den Kontrast zur historisch gewordenen, aber noch keinesfalls allzu viele Generationen entfernten totalitären NS-Diktatur in Deutschland betont. Allen Projekten ist eigen, dass sie Strukturmerkmale des nationalsozialistischen Systems herausarbeiten und als Geschichte gewordene Tatbestände ihrer unmittelbaren regionalen Lebenswelt erkennen und anerkennen, die belegen, dass der Terrorcharakter und die Menschenfeindlichkeit der Diktatur nicht alleine ein Problem der großen Politik gewesen ist, sondern durch Täter gegenüber deren Opfern in der Region, in dem Falle in der ländlichen niederdeutschen Umgebung von Bremen, Wirklichkeit geworden war.

Die Projekte beziehen sich dabei stets auf das Hauptmotiv der Aufklärung über die Diktatur als Weg zur Anerkennung und zur Bereitschaft für die Verantwortung in der Demokratie. Sie begrenzen es aber in keinem Falle auf diese Polarität von Diktatur versus Demokratie. Alle Projekte erreichen einen Grad des zeitintensiven Engagements der Lernenden, der ihnen verschiedene Korridore der Selbstwirksamkeit (Schwarzer/Jerusalem 2002) eröffnen. Das gilt in besonderer Weise für die Erstellung von Ausstellungen und die damit verbundene Arbeit für eine stadtweite oder regional wirksame Öffentlichkeit – wie dies in den Projekten 10-08, 67-15 und 08-17 sichtbar wird. Das gilt aber mehr noch für die Ausbildungskonzepte für peer-to-peer-bezogene „Schüler*innenguides“ im Denkort Valentin in den Projekten 137-10, 230-12 und 253-13, das gilt auch für die Arbeit mit einem Zeitzeugen in Projekt 253-13. Überdies wird ein Netzwerk an Aktivitäten in den Projekten erkennbar, das verschiedene Schulen, die die Projekte tragen, ebenso miteinander in einem lockeren Netz verbindet, wie es zu außerschulischen Formen der Organisation längerfristig angelegter Arbeit durch die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft beiträgt (Projekt 10-08), die in späteren Projekten (137-10) die Projektorganisation begleitet. Auch Kontakte zu Bremer Hochschulen werden in diesem Projekt genutzt.

Die Projekte entwickeln zudem unterschiedliche Ebenen im Umgang mit der Lern- und Wirkungszeit ihrer Arbeit und ihrer Ergebnisse. Insbesondere bei den drei Projekten, die das Peer-to-Peer-Guide-Modell konzipieren und erstmals erproben (137-10) sowie es systematisch entfalten und ihm eine bis heute wirksame Kontinuität geben (230-12 und 253-13), ist eine intensive Lernzeit für die Ausbildung angesprochen, mehr noch aber eine für die Schule mög-

licherweise auf das Profil einflussnehmende über mehrere Schülergenerationen wirksame Anwendungszeit sichtbar.

Alle Projekte bündeln sich in einer Form der öffentlichen Wahrnehmung, die lokal und landesweit – das ist nun in Bremen natürlich ein einerseits überschaubares Feld, verbindet sich andererseits dennoch mit einer hohen politischen Sichtbarkeit – Resonanz findet und den lernenden Schüler*innen den Aspekt der „sozialen Eingebundenheit“ und der öffentlichen Anerkennung ihres Tuns beschert. Das ist ein lernwirksames Teilelement, das in der Diskussion um den Ertrag des Demokratielernens mehrfach betont (Beutel/Fauser 2013) und für auch andere Projekte des Wettbewerbs Demokratisch Handeln nachgewiesen worden ist (Stein 2016). Dieser Erfolg wiederum basiert auf einem Lernen, in dem sich Autonomie und Kompetenzerfahrung verbinden, was sich exemplarisch in den öffentlichen Auftritten von Schüler*innen und in der dabei sichtbaren, fundierten Informationsweitergabe innerhalb des Denkkorts Valentin zeigt. Motivationstheoretisch haben diese Projekte einen nach den aktuell diskutierten lerntheoretischen Standards (Deci/Ryan 1993) im Hinblick auf die in diesem Lernen erreichte Selbstbestimmung und damit verbunden auch Zielsicherheit und Wissensakkumulation eine offensichtlich hohe Effizienz.

Eine Reihe weiterer projektdidaktischer Effekte kann hier zwar nicht evident belegt werden, auch weil es dem Wettbewerb Demokratisch Handeln an Mitteln und Möglichkeiten fehlt, solche Projektkontexte vertiefend auf ihre Lernwirksamkeit und Strukturprägung für die damit verbundenen Schulen zu untersuchen. Es fehlt bekanntlich den außerschulischen Unterstützungsagenturen vor allem das finanzielle und damit verbunden dann auch wissenschaftliche Potenzial zur Etablierung einer solchen Effizienzstrategie (Beutel 2016). Gleichwohl zeigen die Durchsicht der Dokumentationen dieser Projekte im Wettbewerbsarchiv sowie die informellen Gespräche mit Schüler*innen und Lehrer*innen, die diese Projekte betreuen, die vielfältigen Wirkungen und Effekte, die die Projekte über ihre curricular-didaktische Zielsetzung hinausgehend erreichen. Es wird zudem bei den Schüler*innen ein breites Feld an Kompetenzen angesprochen und abgerufen. Gruppenarbeit, Koordination, Verlässlichkeit und andere grundlegende Lern- und Verhaltensstrategien werden vorausgesetzt sowie bei der Durchführung gefordert und gestützt. Dabei wird auch in dieser Darstellung ansatzweise sichtbar, dass unterschiedliche Schularten, Jahrgangsstufen und damit auch sehr verschiedene Schüler*innengruppen an diesem Projektkontext partizipieren.

Der Wettbewerb Demokratisch Handeln ist hierbei in der Rolle des begleitenden Anlassgebers für die systematische Dokumentation und Präsentation der Projektergebnisse und der damit erreichten Erfolge vor Ort. Er leistet zudem die Moderation einer ersten kritischen Auseinandersetzung mit den Projektergebnissen bei seiner Preisverleihungsveranstaltung „Lernstatt Demokra-

tie“ durch die dort erforderlichen Präsentationen und mit der Projektvorstellung verbundenen Gespräche und kritischen Nachfragen (Tacke 2013).

Zudem zeigt sich hier erneut, dass dieser Wettbewerb mit der systematischen Dokumentation von Projekten und Lerngelegenheiten, die von den Akteuren selbst als Beiträge zum Demokratielernen verstanden werden – denn als solche werden diese dokumentiert und in diesem Wettbewerb vorgelegt – einer der inzwischen großen Erfahrungsträger für Demokratielernen und Demokratiebildung in Jugendarbeit, vor allem aber auch in der Schule ist. Man darf gespannt sein, welche Beobachtungen, Entwicklungen und Erkenntnisse er in naher Zukunft noch hervorbringen wird.

Literatur

- Beutel, Silvia/Höhmann, Katrin/Pant, Hans-Anand/Schratz, Michael (Hrsg.) (2016): Handbuch Gute Schule: Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Beutel, Wolfgang (2016): Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. In: DDS – Die Deutsche Schule, 108.Jg., H. 3, S. 226–238.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2013): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Schwalbach/Ts.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutel, Wolfgang/Rademacher, Helmolt (2018): Demokratische Schulentwicklung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt am Main. S. 101–114.
- Beutel, Wolfgang/Feurich, Arila/Hofmann, Jan (2018). Gesagt. Getan. Wir suchen Beispiele für Demokratie. In der Schule und darüber hinaus – Der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. In: Beutel, Wolfgang/Tetzlaff, Sven (Hrsg.): Handbuch. Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung. Frankfurt am Main. S. 41–53.
- Brumlik, Micha (2018): Demokratie und Bildung. Berlin: Neofelis-Verlag.
- Buggeln, Marc (2017): Bunker „Valentin“. Marinerüstung, Zwangsarbeit und Erinnerung. Bremen: edition temmen.
- Callan, Michèle (2018): Forgotten Hero of Bunker Valentin: Die Geschichte von Harry Callan. Bremen: edition falckenberg.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 223–238.
- Deutscher Bundestag (1983): Drucksache 9/2390: Bericht der Enquete-Kommission „Jugendprotest im demokratischen Staat“ gemäß Beschluss des Deutschen Bundestages vom 26. Mai 1981 (Drucksache 9/411). dipbt.bundestag.de/doc/btd/09/023/0902390.pdf (Abfrage 18.04.2020).
- Förderprogramm Demokratisch Handeln (Hrsg.) (2009; 2011; 2014; 2018): gesagt. getan. Ergebnisse der Ausschreibungen. Jahresbände. Jena: Verlag Förderverein Demokratisch Handeln.
- Hornstein, Walter/Bäuerle, Wolfgang/Greese, Dieter/Lempp, Reinhart/Mollenhauer, Peter/Prott, Jürgen/Sommerkorn, Ingrid (1982): Situation und Perspektiven der Jugend. Pro-

- blemlagen und gesellschaftliche Maßnahmen. Fünfter Jugendbericht der Bundesregierung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Meyer-Heidemann, Christian/Massing, Peter (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag (im Druck).
- KMK (2020): Demokratiebildung. Zielsetzung und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratiebildung.html (Abfrage 20. 04. 2020).
- KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).
- LpB Bremen (2008): Denkort Bunker Valentin. Marinerüstung und Zwangsarbeit. Eine Broschüre der Landeszentrale für politische Bildung Bremen zur Ausstellung.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, S. 28–53.
- Stein, Hans-Wolfram (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Tacke, Heinfried (2013): Proben des Politischen und der Demokratie. Eine Binnenansicht auf die Lernstatt Demokratie. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 280–287.
- Wasmund, Klaus (Hrsg.) (1982): Jugendliche – Neue Bewusstseinsformen und politische Verhaltensweisen. Stuttgart: Klett.
- Weis, Mirjam/Müller, Katharina/Mang, Julia/Heine, Jörg-Henrik/Mahler, Nicole/Reiss, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxman, S. 129–162.

Das US-amerikanische Bildungswesen im Diskurs der Öffentlichkeit und im deutschen Schulunterricht

Historische und aktuelle Perspektiven

Laurenz Volkmann

„The chief wonder of education is that it does not ruin everybody concerned in it, teachers and taught. (Henry Adams)

Education is what survives when what has been learnt has been forgotten. (B. F. Skinner)

I have never let my schooling interfere with my education. (Mark Twain)

Education's purpose is to replace an empty mind with an open one. (Malcolm Forbes)

Education is a thing of which only few are capable; teach as you will, only a small percentage will profit from your most zealous energy. (George Gissing)“ (zit. n. Beal 2009, S. 70f.)

1. **Education** und Bildungswesen

Gerne wird er zur perspektivierenden Ausleuchtung des eigenen Bildungswesens eingefordert: der komparatistische Blick auf das Schul- und Hochschulwesen in den USA. Eine derartige Vergleichsanalyse muss sich allerdings von Beginn mit unüberwindbar erscheinenden linguistischen und semantischen Differenzen auseinandersetzen. Schon der schillernde Begriff der *education* erweist sich, wie die oben aufgeführten Aphorismen belegen mögen, als semantisch stark multivalent. Es können, je nach Verwendung, damit systemisch, bildungspolitisch und pädagogisch beschreibbare Aspekte betont sein. Es kann darüber hinaus und zugleich speziell um Persönlichkeitsentwicklung und Reifung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft gehen. Deutsche Übersetzungen müssten hier also stets berücksichtigen, welche Facette von Bildung, Erziehung und Ausbildung jeweils gemeint ist.

Ähnlich komplex erweist sich der Blick auf das US-amerikanische Bildungswesen (für einen Überblick vgl. Thelin 2004; Urban/Wagoner 2008). Erstreckt sich dieses doch – wie jedes andere Bildungswesen – auf historische, bildungspolitische, soziokulturelle und bildungs- wie erziehungswissenschaftliche Felder im Bereich der primären, sekundären und tertiären Bildung. Zu berücksichti-

gen sind zudem Aspekte des US-amerikanischen Föderalismus, die lokal und regional höchst unterschiedliche Ausformungen von *education* bedingen. Nur allzu leicht bietet es sich hier bei der öffentlichen Diskussion in Deutschland und bei der (schul-)unterrichtlichen Behandlung des Themas an, bisher traditionell eingeschlagene, allerdings stark verengte Wege der Annäherung zu wählen: erstens der eher oberflächliche direkte Vergleich der Schul- wie Universitätssysteme, meist in Form der grafischen Gegenüberstellung und Diskussion der jeweiligen Besonderheiten und Gegensätze. Dies geschieht meist mit idealtypischen Systemkomponenten (vgl. zur Einführung etwa Beal 2009, S. 14–16). Zweitens scheint sich ein erster Blick auf das universitäre System und die Gepflogenheiten an Colleges und Universitäten anzubieten, der jedoch gleichfalls in Gefahr gerät, lediglich Elite-Universitäten des Landes zu fokussieren und als Impetus entweder für Kritik am deutschen Universitätssystem oder als Warnung vor der „Amerikanisierung“ desselben herzuhalten. Überblicks- und Unterrichtsmaterialien hierfür gibt es nach wie vor zur Genüge (vgl. Beal 2008, man gebe entsprechend in Suchmaschinen Stichworte wie *German and American education or school system* ein).

Der vorliegende Beitrag stellt zunächst die anhaltende Diskussion um den deutschen Blick auf das US-amerikanische Bildungswesen vor und untersucht dann kurz, welchen Stellenwert dieses bisher im schulischen Unterricht, speziell im Englischunterricht, eingenommen hat. Er plädiert dann für eine themenzentrierte, multiperspektivische Herangehensweise an das Thema im schulischen Unterricht, der hier stellvertretend für die öffentliche Behandlung des Themas in Deutschland insgesamt verstanden wird. Durch die Fokussierung auf zentrale Themen des US-amerikanischen Bildungswesens könnten Einsichten in länderübergreifende sowie fächerübergreifende Themenkomplexe im Sinne einer *global education* bzw. eines Lernens mit *global issues* vermittelt werden (vgl. Hammer 2012).

2. Die (unhintergehbare) deutsche Perspektive auf das US-amerikanische Bildungswesen

Der Blick auf das US-amerikanische Bildungswesen erscheint typisch für den deutschen Blick auf die Vereinigten Staaten von Amerika insgesamt. Aus der historischen wie aktuellen Perspektive schwankt er, wie zahlreiche Studien belegen (vgl. exemplarisch Grabbe 1997; Freese 2013) zwischen herablassender Ablehnung, die vor den Folgen von „Amerikanisierung“ warnt, und offener Bewunderung, die imitierenden Aktivismus im eigenen Land einfordert. Abgelehnt wird eine angeblich auf utilitaristische Ausbildung und pragmatische Umsetzung standardisierter Inhalte setzende Praxis an US-amerikanischen High Schools, Colleges und Universitäten. Europäische Bildungswerte im Sinne des

Humboldtschen Ideals sehen sich hier bedroht von einer schematisch durchgezogenen schulischen wie universitären Vorbereitung auf den späteren Berufsalltag. Bewundert wird andererseits die straffe, kompetitive und leistungseffiziente Maschinerie der universitären US-amerikanischen Bildung, gipfelnd in den weltweit führenden Leuchttürmen universitärer Forschung, den so genannten Ivy-League-Universitäten.

Gerade in Folge der durch die Bologna-Reform angestoßenen systemischen Umwälzungen im deutschen Hochschulwesen gerät das US-amerikanische Bildungswesen, wie überhaupt der angelsächsische Bildungspragmatismus verstärkt in den bildungspolitischen Diskurs (vgl. Volkmann 2011). Das Schlagwort der „Amerikanisierung“ des deutschen oder europäischen Bildungswesens erlebt erneut Konjunktur (Lützeler 2013, S. 63). Kritische Stimmen erheben sich gegen die verstärkte Berücksichtigung ökonomischer Parameter bei der Bewertung von Bildungsprozessen und Bildungs-Outcomes. Damit verbindet sich eine skeptische Sichtweise auf einseitig praktische Berufsausbildung und die zunehmende Orientierung in Richtung Standardisierung, Output-Orientierung, die Zunahme der Evaluations- und Assessment-Kultur. Als eher US-amerikanischen Traditionen verbunden sieht man zudem die wachsende Zahl von Vergleichbarkeitsstudien mit nationalen und internationalen Parametern, als deren Ziel die Stärkung von Wettbewerb und Leistungsorientierung innerhalb von Fächern, Disziplinen und Bildungseinrichtungen erscheint. Bezeichnend für die Debatte mag hier die Rücknahme der erhöhten Studiengebühren sein, welche von verschiedenen Bundesländern eingeführt und, unter anderem weil ihnen das Odium einer negativen „Amerikanisierung“ anhaftete, schließlich zwischen 2013 und 2015 wieder abgeschafft wurden. In der Einleitung zum Band *Education and the USA* heißt es 2011 noch:

„The controversial, but increasingly ubiquitous, introduction of student fees, the implementation of the Bologna process, and the turn towards the ‚Anglo-Saxon‘ B. A./ M. A. programs with their tightly organized study load and exam requirements are easily recognizable steps on this path; as are the radical modifications towards more performance oriented professorial salaries; the fostering of competition for academic excellence among German universities, the adaptation of English as the lingua franca of academia and the creation of organizations and institutions for alumni and sponsors in imitation of US universities.“ (Volkmann 2011, S. ix–x)

Bei der anhaltenden Debatte über Gefahren wie Chancen einer „Amerikanisierung“ des deutschen Bildungswesens sollte jedoch nicht unbeachtet bleiben, wie sehr diese von historisch gewachsenen Denkschemata bestimmt wird. Ist sie doch durch tradierte Projektionsmechanismen unterschiedlichster sozialer, politischer und kultureller Ängste wie Wunschvorstellungen mit Bezug auf das Projektionsfeld USA geformt. Innerhalb einer breiten und inzwischen tief ver-

wurzelten Tradition, auf stereotype Amerikabilder als Bestätigung wie als Antithese zur eigenen, deutschen oder europäischen Selbstwahrnehmung und Identitätskonstruktion zurückzugreifen, entstand gleichfalls historisch zunehmend eine antithetische Vorstellung von europäischem oder deutschem gegenüber US-amerikanischem Verständnis von Bildung. Der breitere mentalitätsgeschichtliche Rahmen formierte sich bereits im 19. Jahrhundert in Form von heute noch prägenden Amerikabildern. Nach einer frühen romantischen Phase deutscher Reiseerzählungen, welche die Unverdorbenheit der amerikanischen Natur sowie die Freiheits- und Demokratieideale der amerikanischen Revolution priesen, erschien die schnell wachsende Nation zunehmend als Sinnbild für Industrialisierung und Kommerzialisierung. Zugleich wurde die dynamische Ausbreitung von Wirtschaft und Markt mit ansteigendem Unbehagen und distanzierter Überlegenheit beobachtet. Enttäuschte Amerikaheimkehrer wie Nikolaus Lenau oder Dietrich Heinrich von Bülow deuteten die US-amerikanische Gegenwart des 19. Jahrhunderts als Sinnbild für fehlgeleitete Kulturlosigkeit und entarteten Materialismus (vgl. Grabbe 1997). Ablehnende Haltungen wurden noch verstärkt durch den von den Vereinigten Staaten propagierten moralischen Führungsanspruch, der sich in Schlagworten wie dem amerikanischen „Exzeptionalismus“ oder der *manifest destiny* niederschlug – also einer Art gottgewolltem globalen Sendungsauftrag. Spätestens seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts wurden derartige Superioritätsansprüche im offenen Gegensatz zu Armut und Verelendung der US-amerikanischen Großstädte gesehen. In Deutschland nahmen die Befürchtungen zu, dass eine Annäherung an amerikanische Verhältnisse auch einen Niedergang sozialer und kultureller Normen im eigenen Land verursachen könnte (Klee-Patsavas 2007, S. 2). Die mentalitätsgeschichtlich wirkungsmächtige Vorstellung der Vereinigten Staaten als Gegenbild Europas war damit etabliert:

„The old antithesis of German idealism, culture, depth, *Gemüt*, and *Gemütlichkeit* versus American utilitarianism, lack of culture, profit orientation, superficiality, and coldness had become somewhat less stark, but had greatly gained weight and credibility by the addition of technological marvels, skyscrapers, and the breathtaking progress of civilization on the American side of the scales.“ (Helbich 1997, S. 129)

Wie die Forschung vielfach gezeigt hat (vgl. Freese 2005, 2013; Grabbe 1997; Helbich 1997; Klee-Patsavas 2007), schärften sich zugleich die europäischen Selbstbilder im Vergleich mit den USA. Das jeder Gesellschaft inhärente Bedürfnis nach Selbstbestätigung schlug sich bei der Betrachtung des Anderen in dem Ziel nieder, sich mit Entwicklungen in den USA primär mit Bezug auf mögliche Auswirkungen auf die eigene Gesellschaft auseinanderzusetzen. „So dient etwa der Vorwurf der Kulturlosigkeit dem Zweck, deutschen Schöngest

und das deutsche Gemüt als zentrale Komponente des deutschen Selbstbildes zu etablieren.“ (Klee-Patsavas 2007, S. 2) US-amerikanische Lebenswirklichkeiten wurden so in einem vielfach medial vermittelten Repertoire von Fremd- und Selbstbildern auf ein „verständliches Maß“ reduziert, getragen von der vornehmlichen Funktion, sich im Kontrast mit der Folie des Fremden der eigenen nationalen bzw. kulturellen Identität zu versichern (vgl. Freese 2013, S. 41).

Die hier kurz skizzierte Konstruktion Amerikas als Kontrastfolie im Sinne ethnozentrischer Fremd- und Eigenkonstruktionen gilt gleichfalls für den Bereich unseres Themas Bildung. Der bekannte Amerikanist Peter Freese hat in vielfachen Publikationen (vgl. etwa Freese 2005, 2013) darauf aufmerksam gemacht, wie dem US-amerikanischen Bildungssystem gegenüber positive Stimmen geschichtlich zunehmend von kritischen Ablehnungspositionen überlagert wurden. Beispielfhaft seien hier drei von Freese diskutierte Publikationen aus den 1920er Jahren genannt, gleichsam als Kristallisationspunkte antithetischer Bewertungen des US-amerikanischen Bildungswesens (vgl. Freese 2013, S. 32–33). Auf der einen Seite steht dabei die 1925 erschienene empirische Studie *Das wirtschaftliche Amerika*. In ihr beschreibt der Verfasser, der Ingenieur Carl Köttgen, die enorme Wirtschaftsmacht der USA und verknüpft deren Erfolg mit dem überlegenen demokratischen und egalitären Erziehungssystem. Als Schlussfolgerungen seiner Betrachtungen äußert er die dringende Empfehlung, dass die Alte Welt die wirtschaftlich so erfolgreichen US-amerikanischen Prinzipien des Fordismus und Taylorismus übernehmen solle. Damit redete er einer von Henry Ford perfektionierten Methode der Massenproduktion am Fließband das Wort, ebenso wie den von dem amerikanischen Ingenieur Frederick Winslow Taylor als wissenschaftliches Prinzip entwickelten Optimierungsmethoden im Bereich des gewerblichen und industriellen Managements. Man mag diese in Richtung wirtschaftliche und professionelle Umsetzbarkeit ausgerichtete Perspektive auf eine berufsorientierte Ausbildung noch eher als auf natur- und wirtschaftswissenschaftliche Disziplinen beschränkte Sichtweise einordnen. Weitgehender formulierte der Historiker und Soziologe Carl Brinkmann in dem Buch *Demokratie und Erziehung in Amerika* aus dem Jahre 1926 eine lobende Anerkennung US-amerikanischer Bildungsideale wie -praktiken. Sein Lob ergänzte er mit der Ermahnung an die deutsche Nation, hier nachzuziehen, um nicht kulturell und wirtschaftlich ins Hintertreffen zu geraten. Brinkmann pries den inklusiven US-amerikanischen Egalitarismus, der sich in der amerikanischen Universität als einem „Vorbereitungsort für den Staatsbürger schlechthin“ zeige sowie in der unterrichtlichen Verzahnung von Theorie und Praxis. Sein Lob mündete in einer klaren Erkenntnis: „[D]as tatsachenfreudige Amerika ist gerade auch, was die Wertbeurteilung und die danach orientierte Reform gegebener Zustände anlangt, auf sehr vielen Gebieten aktiver oder doch einheitlicher und stetiger aktiv gewesen als das in Beharrung und Umsturz zerrissene Europa“ (zit. in Freese 2013, S. 32f.). Dieser bis heute wirksame Ge-

danke – um mit Goethe zu sprechen: „Amerika, Du hast es besser“ (Goethe o. J., S. 88) – wurde auf dem Gebiet der Bildung früh von dem Journalisten Adolf Halfeld als naives Wunschdenken angegriffen. In seiner Publikation *Amerika und der Amerikanismus: Kritische Betrachtungen eines Deutschen und Europäers*, 1927 in Jena erschienen, stellt er der künstlich entstandenen amerikanischen Zivilisation die gewachsene Kultur Europas entgegen. Dazu tat er den von ihm so bezeichneten „Amerikanismus“ ab als

„[...] eigenartige Mischung von blinder Tatsachengläubigkeit, fanatischer Rechthaberei und moralischer Selbstgerechtigkeit, [...] Verachtung des Menschen und seiner geistigen Rechte, Verkümmern des Herzens, Barbarismus der größten Zahl [...] und Tod der Landschaft. [...] Es blieb dem Amerikanismus vorbehalten, seiner Jugend eine Art von neuem Idealismus einzupflanzen, der als ‚Business Idealism‘ eine sonderbare Dreieinigkeit von Gott, Money Making und bürgerlichen Erfolgsgewinnen zustande bringt.“ (Zit. in Freese 2013, S. 33)

Wie Freese (2013, S. 41) betont, lässt ein solcher, hier nur pointiert wiedergegebener Blick auf vergangene Ausformungen von Selbst- und Fremdbildern gegenwärtige Diskussionen zu transatlantischen Verstehensprozessen besser verstehen. Er ermöglicht zugleich, sie kritisch zu hinterfragen. Und damit wird deutlich, dass auch im Bereich der *education* unsere eigene Perspektive und unser eigenes Interesse an dem Thema „amerikanische Bildung“ stark von internalisierten stereotypen Schemata und Narrativen beeinflusst sind. Eine kritische Reflexion dieser eigenen Perspektive mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Ängsten sollte entsprechend sowohl die öffentliche Diskussion als auch die schulische oder universitäre Auseinandersetzung mit dem US-amerikanischen Bildungswesen begleiten. Mehr noch: Sie könnte als Impuls für eine grundlegende Infragestellung der eigenen Optik dienen, bei der allzu häufig Ausnahmephänomene als repräsentativ für die amerikanische Lebenswirklichkeit zu stehen haben. Kultur- und medienwissenschaftliche Studien wie die von Klee-Patsavas (2013) zur Berichterstattung deutscher Fernsehreportagen haben mehrfach aufzeigen können, wie die Heterogenität der US-amerikanischen Gesellschaft und ihres Bildungswesens tendenziell eher in homogenen Repräsentationsmustern abgebildet wird. Dieser Fokus auf Ausnahmephänomene, teilweise von Amerikanisten als „exotische Randerscheinungen“ bezeichnet (Klee-Patsavas 2007, S. 3), bezieht sich im Bildungsbereich vor allem zum einen auf die Tendenz einer negativen Berichterstattung zu sozialen Ungerechtigkeiten an High Schools, zu High School Shootings und auf die Verlierer des US-amerikanischen Bildungssystems. Andererseits wird tendenziell das Bild eines einheitlichen Universitätssystems perpetuiert, welches sich hauptsächlich auf die wirtschaftlich bedingte wissenschaftliche Dominanz weniger, weltweit führender Forschungsuniversitäten bezieht.

Wenden wir uns nach diesen grundsätzlichen Überlegungen zur Notwendigkeit einer Berücksichtigung tradierter Blickweisen, Schwerpunktsetzungen und ihrer historisch gewachsenen Präferenzen bzw. verengenden Perspektiven damit Fragen schulischer oder universitärer Vermittlung des Themas *US-education* zu. In Anlehnung an die bisherigen Ausführungen sei dabei an eine in den letzten Jahrzehnten erlangte Grundeinsicht in die Funktionsweisen interkulturellen Verstehens und zugleich interkulturellen Lernens erinnert: Unsere Sichtweise auf den Anderen stellt sich nicht, wie von dem Hermeneutiker Hansgeorg Gadamer so eindrucksvoll beschrieben, als Dynamik der „Horizontverschmelzung“ zwischen dem Selbst und dem Anderen dar (vgl. Bredella 2010). Sie ist vielmehr als ein unabschließbarer Erkenntnisprozess zu begreifen, in dessen Verlauf das Selbst im Sinne einer Annäherung an den Anderen verschiedene Prozesse durchläuft. Fremdverstehen entfaltet sich im Sinne von Perspektivenübernahme, Perspektivenkoordination und Perspektivenaushandlung. Aufgrund der unhintergehbaren Dialektik der Notwendigkeit von Positionalität einerseits und Wandelbarkeit der eigenen Bedeutungskonstitution andererseits entsteht so ein höchst dynamischer Prozess der Bedeutungsaushandlung, der fluide und unabgeschlossen ist und bleibt (vgl. Antor 1995). Dieser Prozess des Fremdverstehens als Lernen über das Selbst im Vergleich mit dem Anderen schlägt sich gleichfalls bei der Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen der USA nieder. Diese Erkenntnis prägte im Englischunterricht bereits das bis um die Jahrtausendwende dominante Paradigma des Landeskundeunterrichts. Im Zuge der zunehmenden Bevorzugung interkultureller und dann transkultureller Ansätze der letzten beiden Jahrzehnte zeigte sich dann immer deutlicher, dass das Thema *US education* einerseits eher mit Bezug auf seine es begleitenden Alltagsphänomene, weniger mit Bezug auf systemische Kontraste zu verstehen ist. Andererseits geriet das Thema selbst in den letzten Jahren nahezu komplett in den Hintergrund, überlagert von eher weniger zielkulturell zu fokussierenden *global issues*. In den folgenden Abschnitten dieses Beitrags soll nun zunächst erklärt werden, wie unser Thema nach wie vor in einem modernen, auch von bilingualen Projekten und fächerübergreifenden Ansätzen getragenen schulischen Unterricht, speziell dem Englischunterricht, von Bedeutung sein kann. Darüber hinaus möchte ich einen Überblick über anhaltend relevante Aspekte bieten, welcher hier im Rahmen dieses Beitrags nur skizzenhaft geschehen kann.

3. Das amerikanische Bildungssystem im Englischunterricht: ein kurzer Überblick

Die so genannten „Zielkulturen“ des Englischunterrichts standen seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs nicht nur als sprachliche Vorbildnationen im Zentrum

des Englischlernens an deutschen Schulen (vgl. zu Folgendem Volkmann 2010, S. 161–193). Die mit Großbritannien und den USA verbundenen kulturellen, sozialen und politischen Gebräuche und Institutionen galten zudem, je nach geografischer Lage, in der DDR als warnendes Beispiel für imperialistisch-ausbeuterische Klassengesellschaften, in der Bundesrepublik Deutschland als nachzuziehende demokratische und pluralistische Gesellschaftsmodelle. Der Blick auf das Bildungssystem der USA war entsprechend geformt und über viele Jahre in der Bundesrepublik durch das gängige Paradigma der landeskundlichen Faktenvermittlung beeinflusst. Es ging dabei, beginnend mit der Unterstufe und gipfelnd in aus heutiger Sicht äußerst anspruchsvollen Einzelthemen der gymnasialen Oberstufe, um das sukzessive Vermitteln von umfassenden Bildungsinhalten. Diese beinhalteten typische landeskundliche Themenfelder, wie ein Blick in Oberstufenlehrmaterialien der 1950er bis 1990er Jahre leicht zeigen kann (vgl. die Analyse bei Hammer 2012; weiterhin z.B. Reitemeier 1984; Engel et al. 1989; Spann 1993; Becher et al. 1997; vgl. auch landeskundliche US-amerikanische Einführungen wie Mauk/Oakland 2002). Bei diesen Themenfeldern handelte es sich in der Regel um geografische, klimatische und soziologische fakten- und zahlenbasierte Aspekte, die Geschichte der Einwanderung und Besiedlung bzw. Eroberung der nordamerikanischen Landmasse (*Westward movement*), die sich wandelnde ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung, meist mit einem Fokus auf indigene Völker sowie Afro-Amerikaner (*from melting pot to cultural mosaic*), politische Institutionen, staatliche und lokale Verwaltung und Regierung (mit einem Fokus auf das US-amerikanische System der *checks and balances*), Außenpolitik, Gerichtswesen, Wirtschaft, Sozialstaat, Medien, Religion, Sport, Künste und Freizeit. Fester Bestandteil dieser nahezu kanonisch tradierten Wissensfelder war zudem das US-amerikanische Bildungswesen. Deutliche Schwerpunkte lagen auf leicht in Vergleichsdiagrammen darstellbare und typisierte Bildungswege in den USA und Deutschland, zudem zu den Schulfächern und zum Ablauf des Schulalltags. Gelegentlich fokussiert wurden Einzelfragen der Bildungsgerechtigkeit in den USA (hier meist eher mit kritischem Blick und inhärent mit der Positivfolie des bundesrepublikanischen Bildungssystems). Bezeichnend für den Lernstoff für Abiturienten bis in die 2000er Jahre hinein sind dabei Titel wie *Abiturwissen Landeskunde Great Britain/ United States of America* (Spann 1993) oder *Britain and America: Tradition and Change* (Cornelsen 1989). Fester Bestandteil eines Englischstudiums war auch in der Regel ein Kurs bzw. eine Abschlussprüfung in Landeskunde, zu dem enzyklopädische Standardwerke wie *Britain – USA Now: A Survey in Key Words* (Friebel/Händel 1968/1974) Lernmaterial boten, mit exakten Übersichtstabellen zum US-amerikanischen Bildungswesen.

Derartiges Überblickswissen findet, wie Neuauflagen alter Klassiker demonstrieren, offensichtlich nach wie vor reges Interesse, sei es in Nachschlagewerken für die Lehrkraft, sei es als schnell für Prüfungszwecke angeeignetes

„Orientierungswissen“ für Prüfungen in der Oberstufe. Aus heutiger Sicht wirken diese Überblickswerke in zweierlei Hinsicht leicht anachronistisch. Vor allem gilt der in ihnen zum Ausdruck kommende landeskundliche Ansatz überholt, nämlich die Konzentration auf Faktenwissen zu ganz bestimmten „Kernkulturen“ der englischen Sprache. Ist doch der landeskundliche Ansatz sukzessive interkulturellen und schließlich teilweise transkulturellen Paradigmen gewichen, welche die Vorstellung von nationalen Eigenheiten und einer fest definierbaren angelsächsischen Ziel- oder Leitkultur aufgelöst haben zugunsten von fluiden und hybriden, transkulturellen Vorstellungen von Individuen, Nationen und damit auch Lerninhalten. Mit diesem neuen Primat im Zeitalter der Digitalisierung, Globalisierung und zudem auch globalen Ausbreitung des Englischen vor allem in der Kommunikation zwischen *non-native speakers* sähe sich die unterrichtliche Konzentration auf einen spezifischen kulturellen Aspekt lediglich einer traditionellen Zielkultur leicht dem Vorwurf ausgesetzt, traditionelle Hegemonialstrukturen des Denkens perpetuieren zu wollen. Dieser Eindruck wird zusätzlich verstärkt, wenn man bedenkt, dass gerade die interkulturelle kommunikative Kompetenz und eben nicht mehr länderbezogene deklarative Wissensbestände prägnant seit 2001 im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* definiert, kategorisiert und propagiert werden (vgl. Grimm et al. 2015, S. 8–11). Mit der hier verankerten Kompetenzorientierung vor allem im kommunikativen Bereich ist, pointiert formuliert, das Thema Bildung in den USA, wie eine Großzahl früher wohl etablierter Wissensbereiche, nur noch im doppelten Wortsinn vermittelbar, wenn dabei bestimmte Parameter eingehalten werden:

1. Von der Vermittlung rein deklarativer Wissensbestände, wie durchgehend in den Lehrwerken der älteren Generation präsent, ist Abstand zu nehmen zugunsten einer abwägenden Diskussion von Ähnlichkeiten wie Differenzen des US-amerikanischen Bildungswesens gegenüber dem anderer Länder, auch dem des eigenen Landes.
2. Dabei sind die Lernenden aufgefordert, die in den USA, aber auch in globalen Diskursen kursierenden Philosophien und Ideologien zur Bildung kritisch zu betrachten sowie alternative Sichtweisen zu erkennen.
3. Diese Multiperspektivität sowie der Bezug auf den globalen Diskurs kann und muss durch eine Reihe von medial und modal unterschiedlichen „Texten“ ermöglicht werden, von Statistiken über nicht-fiktionale und fiktionale Texte, Bildquellen, Filme und Filmausschnitte bis zu multimodalen Internetquellen.
4. Es gilt, auch im Sinne neuerer Erkenntnisse des interkulturellen Lernens (Grimm et al. 2015, S. 151–172), das Gebot der Schülernähe sowie der schüleraktivierenden Themen und Aktivitäten. Hierbei bieten insbesondere fiktionale Texte und Filme sowie Internetquellen (Blogs, Videos) Möglichkeiten

der Identifikation und Angebote für empathische Teilhabe an den Alltagserfahrungen der fremdsprachigen Akteure im Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen wie High School oder Universität.

5. Beispielhaft kann dabei das Großthema der *American diversity* die Themen-, Text- und Aktivitätenauswahl bestimmen. Wie weiter unten ausgeführt, zeichnet sich das US-amerikanische (neben dem kanadischen) Bildungssystem vor allem durch teils gelungene, teils kritisch zu sehende Bemühungen aus, Diversität als gesellschaftliche, soziale, geschlechtliche, ethnische, kognitive, psychische und physische Kategorie zu berücksichtigen. Dies betrifft vielfache Bereiche der Bildung, von der Chancenverteilung über die Gestaltung der Curricula bis zum Alltag des Lehrens und Lernens sowie extracurriculare Tätigkeiten. Die hier zu erkundenden und teilweise gesellschaftlich in den USA sehr kontrovers diskutierten und erlebten (Einzel-)Aspekte von *diversity politics* mögen es in besonderem Maße erlauben, ausgewählte Themen des US-amerikanischen Bildungswesen als heterogenes, von widersprüchlichen Zielsetzungen bestimmtes Thema im Unterricht zu behandeln. Bezeichnenderweise heißt es in einer neueren Einführung zu Unterrichtsmaterialien zum britischen und nordamerikanischen Bildungswesen passend: „From a relatively well-defined and accepted canon the curriculum has, in the United States, the United Kingdom and Germany, become a battleground for competing political, social, cultural and religious pressure groups, all seeking to promote their messages in the classroom.“ (Beal 2009, S. 6).

4. Ausgewählte unterrichtsrelevante Themengebiete

Im Sinne der oben skizzierten Ausrichtung an *global issues* und inter- und transkulturellem Lernen kann eine kompetenzorientierte Auseinandersetzung mit ausgewählten Themengebieten des US-amerikanischen Bildungswesen vorgeschlagen werden. Es seien hier beispielhaft sieben miteinander verwobene Themengebiete vorgeschlagen. Dabei werden zusätzlich jeweils bestimmte thematische Akzente gesetzt und Literaturhinweise zu didaktisch ertragreichen Publikationen geliefert:

1. Ausgewählte historische Aspekte der US-amerikanischen Bildungsdebatte – mit besonderer Berücksichtigung etwa von deutschen Einflüssen und alternativen Positionen (vgl. die Textsammlungen von Beal 2008; Engler/Scheidung 2007)
2. Vergleichende Betrachtung verschiedener Aspekte des US-amerikanischen Bildungssystem – unter besonderer Berücksichtigung alltagsrelevanter und schülerbezogener Fragestellungen (vgl. Beal 2008; Beal 2009)

3. Der semiotisch schillernd aufgeladene Bildungsraum der US-amerikanischen High School und des Colleges mit seinem Alltag, insbesondere im Bereich der extracurricularen Tätigkeiten – unter besonderer Berücksichtigung von filmischen und popkulturellen Repräsentationen von *coming of age stories* (vgl. die Diskussion US-amerikanischer High-School-Filme bei Finster 2011)
4. Fokus auf die überraschende Bandbreite des US-amerikanischen Bildungslandschaft – von ländlichen *one-room schools* bis zu strikt ausbildungsorientierten lokalen „Supermarkt-Universitäten“ (vgl. Beal 2009, S. 37 f.; sowie die materialreiche Studie von Althaus 2009)
5. Die US-amerikanische Bildungsdebatte seit den *culture wars* – und ihre nationalen wie globalen Folgen (vgl. Freese 2005)
6. Das Thema Multikulturalismus und Inklusion – und die Frage nach der „Vorreiterfunktion“ der USA (vgl. Beal 2008; vor allem Beal 2009, S. 45–48)
7. Die Krise des US-amerikanischen Bildungswesens – gesehen von Amerikanern selbst wie von außen (Weber 2010; The Learning Network 2019).

Wie eingehend ausgeführt, erscheint es bei der Behandlung dieser Themen wesentlich, sich der deutschen Perspektive auf die jeweiligen Themen bewusst zu sein. Gleichfalls sollte der größere historische und gesellschaftspolitische Rahmen von Themen der Bildung beachtet werden, den es im Folgenden darzustellen gilt.

5. Ausgewählte historische und aktuelle Aspekte der US-amerikanischen Bildungsdebatte

Die Entwicklung des amerikanischen Bildungswesens ist seit ihren Anfängen eng verbunden mit dem *founding myth* der aus England in die Neue Welt übersiedelten Puritaner (eine konzise, faktenorientierte Darstellung findet sich bei Friebel/Händel 1974, S. 169–232; vgl. auch Schmid 2018). Dem puritanischen Selbstverständnis nach galt es, auf dem lediglich von „Wilden“ bevölkerten Neuland ein neues Kapitel der christlichen Zivilisation zu öffnen. Es entwickelte sich der Anspruch, eine christliche Modellgesellschaft für den Rest der Welt zu schaffen – die berühmte *shining city upon a hill*, wie es der Puritaner John Winthrop formulierte. Die traditionelle US-amerikanische Geschichtsschreibung verklärt teilweise heute noch die mit den ersten puritanischen Siedlungen einhergehenden Gründungen der ersten Bildungseinrichtungen, aus denen unter anderem die Universität Harvard hervorging. In dem Werk *The Soul of the American University* von 1994 heißt es entsprechend zur Gründung des College von Harvard im Jahre 1636: „[O]nly six years after their settlement in the Massachusetts wilderness the Puritans established what soon became a reputable

college. Higher education was for them a high priority in civilization building.“ (Marsden 1994, S. 39). Der Ausbau des Bildungswesens in der britischen Tradition von Oxford und Cambridge wurde entsprechend als Schlüssel zur „Zivilisierung“ des nordamerikanischen Kontinents erkannt. Was zunächst stark religiöse Züge trug, im Sinne des strengen Puritanismus, verschob sich in Folge der Säkularisierung und der Entstehung eines nationalen, später US-amerikanischen Bewusstseins sukzessiv in Richtung nationale Identitätsbildung. Gerade die schulische Ausbildung, die mit der ersten Schulgründung der Puritaner bereits im Jahre 1634 begann, wurde als essenziell für die Herausbildung des US-amerikanischen Nationalcharakters erklärt. Für eine Gesellschaft von Immigranten erhielt das schulische Bildungswesen den Auftrag, basale Skills (die drei „Rs“ – *reading, writing, arithmetic*) zu vermitteln und dazu noch den gemeinsamen Werte schaffenden sozialen Kitt mitzuliefern. Damit sollte der *homo americanus* geformt werden. Als Kerngedanke kann dabei der Begriff der *social responsibility* gelten, also der Verantwortung gegenüber der lokalen Community, aber auch gegenüber der Nation selbst. Paradigmatisch hat der große Pragmatiker John Dewey diesen Aspekt in seinem Werk *Democracy and Education* angesprochen, in dem er von der Herausforderung schreibt, „quality public education in a democratic society“ zu schaffen (Dewey 1916/1997, S. 320). Zugleich spiegelt Deweys Beitrag zur Bildungsdebatte von 1916 einen weiteren wesentlichen Anspruch US-amerikanischer Bildung wider, nämlich die Verbindung von theoretischem mit praktischem, lebensbezogenem Wissen, wie Dewey formulierte, „the fusion of vocational and contemplative studies in education and [...] the necessity of universal education for the advancement of self and society“ (ebd.).

Das Bildungsideal entsprach lange der Vorstellung der US-amerikanischen Gesellschaft als *melting pot*, der gemäß Kinder und Jugendliche unterschiedlicher nationaler und ethnischer Herkunft zusammen zu erziehen, besser: im Sinne nordamerikanischer Werte zu formen seien. Verbunden war dies von Beginn an mit der Bereitstellung öffentlich und kostenlos zugänglicher Schulausbildung, finanziert durch zunächst auf Grundbesitz erhobene Steuern. Es ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass Einblicke in die Werte des Puritanismus sowie der kolonialen Epoche vor der Unabhängigkeitserklärung 1776 wichtige Zugänge zum Verständnis der gegenwärtigen US-amerikanischen Gesellschaft bieten (Engler/Scheidung 2007). Für den fortgeschrittenen Unterricht bietet es sich daher an, das Thema *education* hier mit den früh sich herauschälenden Kernwerten (*key concepts* oder *core values*) der US-amerikanischen Gesellschaft zusammen zu behandeln und dabei ausgewählte Dokumente zu diskutieren. Da diese häufig, religiösen Doktrinen der Puritaner entsprechend, in schnörkellosem, leicht verständlichem Alltagsenglisch verfasst wurden, bieten sich für den Unterricht nach wie vor traditionell gerne diskutierte Kerntexte aus dem 17. und 18. Jahrhundert an. Diese finden sich etwa in dem Reader *Key*

Concepts of American Cultural History (Engler/Scheidung 2007). Exemplarisch sei hier eine bebilderte Kurzanleitung zur gottgefälligen Lebensführung für Jugendliche in *The New England Primer* (1762) genannt (ebd.: 98).

Für fortgeschrittene Lerner lohnt sich insbesondere ein Blick auf die späteren Einflüsse der deutschen Romantik und des deutschen Idealismus sowie des Humboldtschen Bildungsideals auf US-amerikanische Bildungstheorien. Es ist teilweise in Vergessenheit geraten, dass das deutsche Vorbild in Philosophie wie im Bildungswesen gerade gegen Ende des 19. Jahrhunderts stark in den USA rezipiert wurde, wie neuere Studien belegen (Werner 2011; Schmid 2018). Als weiterer Klassiker der Beschäftigung mit US-amerikanischen Idealen von Bildung, Gesellschaft und Persönlichkeitsentwicklung gelten dabei die Schriften der amerikanischen Transzendentalisten um die Mitte des 19. Jahrhunderts. Insbesondere Ralph Waldo Emersons Essay „The American Scholar“ (1837) sei hier genannt (abgedruckt in Engler/Scheidung 2007, S. 444–446) sowie dessen posthum veröffentlichten Reflexionen zum Thema, gesammelt in *Education* (1909). Unschwer sind in den Publikationen der Transzendentalisten Einflüsse Goethes sowie des deutschen Idealismus zu erkennen. Eine besonders eindrucksvolle Stelle zur Bildung findet sich in dem nur als unveröffentlichtem Manuskript vorliegenden Beitrag des Transzendentalisten Amos B. Alcott aus dem Jahre 1839. In ihr wird *education* als hohe Kunst verstanden, den menschlichen Charakter zu formen:

„Education is the art of creating and completing Man. Its roots and substance is in a knowledge of the Soul. It comprehends these principles by which the elements of the body and the mind, are moulded in the composition of human character. My body, as my mind, is a work of divine art. Each is the workmanship of the artistic Soul, and education is the law by which the work is conducted and finished, in the fair and grand proportions of character. An educator is, therefore, the greatest of all artists.“ (Zit. in Schmid 2018, S. 24f.).

Es erscheint wichtig, derartige Passagen bzw. Quellen bei der Beschäftigung mit dem Thema Bildung in den USA mit zu berücksichtigen. Kann doch damit den in Deutschland vorherrschenden Diskursen über utilitaristische und pragmatische Ausrichtungen des US-amerikanischen Bildungswesens eine gleichfalls stark entwickelte alternative Sichtweise aus den USA entgegengesetzt werden.

Überhaupt finden sich in gängigen, für den schulischen oder universitären Gebrauch gedachten Textkompilationen vielfältige Quellen zu allgemeinen Bildungszielen. Als historisch und politisch extrem einflussreiches und wichtiges Dokument gilt die Schrift *Cardinal Principles of Secondary Education*, eine Publikation, welche von der National Education Association (einer Gewerkschaft US-amerikanischer Lehrkräfte) in Auftrag gegeben wurde. In diesem 1918 erstmals, vielfach später an neuere Bedürfnisse angepassten Dokument werden vor

allem sieben Hauptziele der Bildung an High Schools genannt. Sie sollten als Rahmgebung für differenzierte Schulcurricula wirken (vgl. Bureau of Education 1918, Beal 2009, S. 49). Sie beziehen sich dabei besonders auf (1) Gesundheitsvorsorge, (2) basale rezeptive und produktive Skills der Kommunikation, (3) „worthy home membership“, dies beinhaltet die Bereiche von Familie, Lebensführung und Geschlechterrollen, (4) Aspekte der Berufsausbildung und Eigenverantwortung bei der Professionsbiografie, (5) Erziehung zur verantwortungsvollen Teilhabe an der Gesellschaft, (6) sinnvolle Freizeitgestaltung, (7) Entwicklung einer ethisch gefestigten, verantwortungsvollen Persönlichkeit. Die hier nur stichpunktartig aufgelisteten einzelnen Bildungsziele sind in diesem wie in anderen Dokumenten teilweise sehr genau ausdifferenziert. Entsprechend bietet sich gerade aus der historischen wie kulturfremden Perspektive eine eingehendere Betrachtung und Diskussion an (vgl. auch andere Beiträge wie den Artikel „The Educated Person“ von Ernest L. Boyer von 1995, abgedruckt mit Annotationen in Beal 2008, S. 60–63).

Skizzieren wir im Folgenden nach diesen kurzen Blicken auf wesentliche Themen und Dokumente der Geschichte des US-amerikanischen Bildungswesens aktuellere Entwicklungen und Herausforderungen. In dem Kapitel „American attitudes to education: high expectations“ verdeutlichen die Autoren eines Überblickswerks zur nordamerikanischen Gesellschaft die radikalen Veränderungen des Bildungswesens in den USA seit den 1950er Jahren:

„Well into the twentieth century schoolbooks fairly glow with faith in the possibility of endless self-improvement for boys dedicated to American ideals. The schools taught girls to play a supportive role, blacks to know their place, Indians to be civilized, and immigrants to be American workers. Until recently, only a few private institutions and schools outside the mainstream provided correctives to this hierarchy. But since the mid-1950, the civil rights movements (starting with African Americans' demands for educational equality) have made schools a centre of contention over which traditions and ideals, what order in society, and what means of reaching those goals Americans should support.“ (Mauk/Oakland 2002, S. 246)

Die großen Herausforderungen, welche die Kernthemen Multikulturalismus und Diversität an das US-amerikanische Bildungssystem stellen, können hier nur in Umrissen angedeutet werden. Für den Unterricht bietet die Textsammlung von Beal (2008) eine hervorragende Auswahl an Perspektiven. Spätestens seit den so genannten *culture wars* in Folge der Studentenrevolten von 1968 stehen sich dabei unerbittlich konservative wie fortschrittliche Gegner entlang der bildungspolitischen Frontlinie gegenüber (vgl. Freese 2005). Gegner von Diversität im Bildungswesen befürchten, dass eine Überbetonung von Unterschieden zwischen den Menschen den Zusammenhalt der US-amerikanischen Gesellschaft unterhöhle, separatistische Tendenzen fördere und gerade im Bil-

dungswesen einen gemeinsamen Werte- und Normenkanon fragmentiere. Sie finden ihre publizistische Unterstützung in bekannten, schon vom Titel her bezeichnenden Bestsellern wie Arthur M. Schlesingers *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society* (1988), Allan Blooms *The Closing of the American Mind* (1987) oder Charles J. Sykes Traktat *Dumbing Down Our Kids: Why American Kids Feel Good about Themselves but Can't Read, Write or Add* (1995) oder, um eine bekannte kürzliche Publikation zu nennen, in Greg Lukianoff und Jonathan Haidts Streitschrift *The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure* (2018). Es geht hier nicht allein, aber doch häufig um das Narrativ des Niedergangs von Allgemeinbildung, oftmals verbunden mit Ängsten eines sozialen und wirtschaftlichen Abstiegs der Nation – im Übrigen ein diffuses Gefühl, welches sich nach Ansicht von Soziologen im politischen Erfolg fundamentalistischer und erzkonservativer Richtungen spiegelt, gipfeln in der Wahl Donald Trumps zum 45. Präsidenten der Vereinigten Staaten (vgl. Black 2020).

Aus Sicht liberaler Kräfte werden andere Ursachen für die allseits und seit Jahrzehnten beklagten Probleme des US-amerikanischen Bildungswesens genannt (vgl. etwa Weber 2010; *The Learning Network*; Black 2020): die Zersplitterung und Heterogenität des öffentlichen Schulsystems; die anhaltenden Bildungsungerechtigkeiten, welche von Beginn an sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten Bildungschancen versperren und damit die Verheißungen des amerikanischen Traums zur Chimäre geraten lassen; die marode Struktur der mit öffentlichen Geldern unterfinanzierten Staatsschulen sowie die chronische Unterbezahlung und geringe Professionalisierung im Bereich der öffentlichen Schulen; die höchst unterschiedlichen Anforderungen und Fördersysteme der einzelnen Schulen, in Abhängigkeit vom Schulträger und Distrikt; die Perpetuierung sozialer und kultureller Asymmetrien im Bildungssektor; die exorbitant hohen Kosten der tertiären Ausbildung in Form von Semestergebühren, welche teilweise eine enorme finanzielle Bürde im späteren Berufsweg darstellen; und schließlich eine endlos erscheinende Geschichte gescheiterter Reformversuche, wie etwa in den legislativen Bemühungen mit dem verheißungsvollen Titel *No Child Left Behind* des damaligen Präsidenten George W. Bush und des Senators Edward M. Kennedy. So heißt es in einer Publikation zu diesen und anderen Reformversuchen knapp: „Hundreds of billions of dollars have been thrown at the problem. Yet in the aggregate, the problems [...] have not been alleviated. In fact, by most measures, they have only gotten worse.“ (Weber 2010, S. 4) Es ist zu erwarten, dass ein ähnliches Urteil auch auf die neue „Bildungsinitiative“ Donald J. Trumps mit dem Titel *Education Freedom* zutreffen wird. Die anhaltenden Probleme werden in folgenden Ausführungen auf den Punkt gebracht:

„[I]t seems clear that too many American schools are still failing. They are failing to prepare students adequately for higher education and for the challenging workplaces of the future; they are failing to produce the large numbers of high-skilled professionals our country will need to remain economically competitive; and they are, most egregiously, failing to provide students from ethnic and racial minorities, as well as the economically disadvantaged, with the intellectual tools they need to achieve their piece of the American dream. Our nation is already seriously stratified between haves and have-nots, the latter too often marked from birth and given little realistic chance of catching up. For the good of all Americans, that inequality must change – and education is the most obvious and natural place to make that change possible.“ (Weber 2010, S. 9)

Da auch die deutsche Bildungswissenschaft (Koerrenz/Berkemeyer 2020) erneut das Thema Bildungsgerechtigkeit als ein Kernthema des 21. Jahrhunderts identifiziert hat, lohnt es sich durchaus, die entsprechenden Statistiken zur US-amerikanischen Bildungsgerechtigkeit im Vergleich zu rezipieren (vgl. Weber 2010, S. 4–8) und die Ursachen für gemeinsame wie unterschiedliche Fehlentwicklungen zu diskutieren (vgl. auch die Aussagen US-amerikanischer SchülerInnen und StudentInnen selbst zu Bildungsproblemen bei The Learning Network 2019). Für den schulischen Unterricht zum Thema Bildungsgerechtigkeit sei der mit der oben zitierten Publikation verbundene Dokumentarfilm *Waiting for Superman* (2010, Regisseur Davis Guggenheim) empfohlen. Eindrucksvoll führt er vor Augen, wie sozial bedingte Verwerfungen des US-amerikanischen Schulsystems Eltern zu verzweifelten Bemühungen zwingen, ihren Kindern Zugang zu qualitativ adäquater Schulausbildung zu verschaffen.

In ihrem Aufsatz „Educating for a Diverse Society“ von 2011 drückt Paula M.L. Moya, Professorin an der Stanford-University und mit lateinamerikanischer Herkunft selbst eine der privilegierten *success stories* des US-amerikanischen Bildungswesens, ihre Hoffnung auf eine stärkere Berücksichtigung von Diversität, Heterogenität und Diversität bei dem von ihr behandelten Thema aus:

„It will take concerted efforts on the part of a broad range of institutional actors working to reform our educational institutions. It will take a renewed commitment to doing a better job of distributing opportunity across a wider swath of our population. And it will require more widespread adoption of understandings of race and ethnicity as dynamic systems of historically derived and institutionalized ideas and practices, and of intelligence as malleable and responsive to social context.“ (Moya 2011, S. 15)

Bedauerlicherweise konnte sich die von Moya geäußerte Wunschvorstellung einer postethnischen US-Gesellschaft in den Zeiten der Obama-Administration

nicht annähernd erfüllen. In der reaktionären Ära der Trump-Regierung erhalten gegenwärtig Forderungen nach der Berücksichtigung von Minoritäten (*affirmative action*) und nach Beachtung der Regeln von *political correctness* sogar eher einen heftigen Rückschlag (vgl. Black 2020). Dies geschieht allerdings nicht ohne entsprechend deutliche Gegenwehr in liberalen Kreisen.

Literatur

- Althaus, Marco (2009): Die Anti-Harvards. Wie Bildungskonzerne Amerikas Hochschulwesen revolutionieren. Münster, Berlin: LIT.
- Antor, Heinz (1995): Alterität als literaturtheoretisches Problem. In: Ahrens, Rüdiger/Bald, Wolf-Dietrich/Hüllen, Werner (Hrsg.): Handbuch Englisch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt, S. 323–325.
- Beal, David (Hrsg.) (2008): Education in Britain and the USA: Opportunity for All? Topics Band. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Beal, David (Hrsg.) (2009): Education in Britain and the USA: Opportunity for All? Resource Book. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Black, Derek W. (2020): Trump's 'Education Freedom' Plan Is an Attack on Public Schools. That's Un-American. USA Today online. <https://eu.usatoday.com/story/opinion/2020/02/14/donald-trump-education-freedom-school-choice-vouchers-column/4738012002/>. (Abfrage 29.03.2020).
- Bredella, Lothar (2010): Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr.
- Bureau of Education, Department of the Interior (1918): Cardinal Principles of Secondary Education: A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, Appointed by the National Education Association. Bulletin 35. eric.ed.gov/?id=ED541063 (Abgerufen 29.03.2020).
- Cornelsen Verlag (1989): Britain and America. Tradition and Change. Berlin: Cornelsen.
- Dewey, John (1916/1997): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Free Press.
- Engler, Bernd/Scheidung, Oliver (Hrsg.) (2007): Key Concepts in American Cultural History. From the Colonial Period to the End of the 19th Century. Trier: WVT.
- Finster, Gerhard (2011): Teaching US Youth Cultures as Represented in Recent Movies and Literature. In Volkmann, Laurenz (Hrsg.): Education and the USA. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 225–242.
- Freese, Peter (2005): American Studies and EFL Teaching in Germany. A Troubled Relationship. In: Amerikastudien/American Studies 50, 1/2, S. 183–229.
- Freese, Peter (2013): Alte und Neue Welt: Zur wechselseitigen Geschichte transatlantischer Kulturkontakte. Paderborn: Universität Paderborn.
- Friebel, Isolde/Händel, Heinrich (Hrsg.) (1974): Britain – USA Now. A Survey in Key Words. Frankfurt am Main/Berlin/München: Verlag Moritz Diesterweg.
- Goethe, Johann Wolfgang von (o. J.): Goethes sämtliche Werke: Neu durchgesehene und ergänzte Ausgabe in sechsunddreißig Bänden, hrsg. v. Karl Goerdecke. 4. Ausgabe. Stuttgart: Cotta.
- Grabbe, Hans-Jürgen (1997): Weary of Germany – Weary of America. Perceptions of the United States in Nineteenth Century Germany. In: Barclay, David E./Glaser-Schmidt,

- Elisabeth (Hrsg.): *Transatlantic Images and Perceptions. Germany and America since 1776*. Washington: German Historical Institute, S. 65–86.
- Grimm, Nancy/Meyer, Michael/Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*. Tübingen: Narr.
- Hammer, Julia (2012): *Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht. Globale Herausforderungen als Lernziele und Inhalte des fortgeschrittenen Englischunterrichts. Are We Facing the Future?*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Helbich, Wolfgang (1997): *Different, But Not Out of This World. German Images of the United States between Two Wars, 1871–1914*. In: Barclay, David E./Glaser-Schmidt, Elisabeth (Hrsg.): *Transatlantic Images and Perceptions. Germany and America since 1776*. Washington: German Historical Institute, S. 100–129.
- Klee-Patsavas, Sandra (2007): *Im Reich des Disney-Dollar. Inszenierungen Amerikas im Spiegel deutscher Fernsehreportagen zwischen 1980 und 2000*. Trier: WVT.
- Koerrenz, Ralf/Berkemeyer, Nils (Hrsg.) (2020): *System Schule auf dem Prüfstand*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lützeler, Paul Michael (2013): *Transatlantische Germanistik: Kontakt, Transfer, Dialogik*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Marsden, George (1994): *The Soul of the American University. From Protestant Establishment to Established Nonbelief*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Mauk, David/Oakland, John (2002): *American Civilization. An Introduction*. 3. Auflage. London/New York: Routledge.
- Moya, M.L. Paula (2011): *Educating for a Diverse Society in ‚Post-Race‘ America*. In: Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Education and the USA*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 1–18.
- Reitemeier, Klaus (1984): *Landeskunde USA. Textaufgaben mit Lösungen Englisch Grund- und Leistungskurs*. Freising: Stark.
- Spann, Ekkehard (1993): *Abiturwissen Landeskunde Great Britain/United States of America*. Stuttgart/Dresden: Klett.
- The Learning Network (2019): *What Students Are Saying About How to Improve American Education*. New York Times online. www.nytimes.com/2019/12/19/learning/what-students-are-saying-about-how-to-improve-american-education.html. (Abfrage: 29.03.2020).
- Thelin, John (2004): *A History of American Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Urban, Wayne/Wagoner Jr., Jennings (2008): *American Education. A History*. New York: Routledge.
- Volkmann, Laurenz (2010): *Fachdidaktik Englisch. Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.
- Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2011): *Education and the USA*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Weber, Karl (Hrsg.) (2010): *Waiting for Superman. How We Can Save America’s Failing Public Schools*. New York: PublicAffairs.
- Werner, Anja (2011): *Striving for the Top. Reevaluating Regional and Transatlantic Influences in the History of U.S. Higher Education*. In: Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Education and the USA*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 87–103.

Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf? – Eine Podiumsdiskussion

Moderation:

Uli Sondermann-Becker, *Vorsitzender der Thüringer Landespressekonferenz*

Diskutanten:

Prof. Dr. Heinrich Best, *Senior Professor für Methoden der empirischen Sozialforschung, Direktoriumsmitglied KomRex, FSU Jena*

Prof. Dr. Christoph Ohler, *Professor für Öffentliches Recht, Europarecht, Völkerrecht und Internationales Wirtschaftsrecht, FSU Jena*

Roul Rommeiß, *Gemeinsamer Landeselternsprecher Thüringen*

Selma Konrad, *Vorsitzende der Landeschülervertretung Thüringen*

Stephan Kramer, *Präsident des Thüringer Verfassungsschutzes*

Rolf Busch, *Vorsitzender des Thüringer Lehrerverbandes*

Uli Sondermann-Becker: Der Impuls von Professor Best über die Geschichte des Thüringen Monitors hat mir in Erinnerungen gerufen, wie viel Spannendes in der Zeit seit der Veröffentlichung des ersten Thüringen Monitors passiert ist. Der Thüringen Monitor, der erst von Herrn Höcke in Bausch und Boden verdammt wird und über den Herr Höcke dann folgende Bemerkung macht, die einen ziemlichen Tumult im Landtag nach sich zog: „Und wissen Sie was, ich habe zu Hause übrigens einen Holzofen und wissen Sie, was ich jetzt damit mache?“

Dies zeigt das Spannungsverhältnis auf, in dem wir jetzt stehen. Das ganze Diskussionsklima hat sich verändert, was zu einer großen Notwendigkeit führt, dass wir uns alle auf unsere gemeinsamen Werte besinnen und zukünftige Lehrer und Lehrkräfte generell natürlich auch nochmal ein ganz anderes Augenmerk drauf wenden müssen.

Thüringen ist diesbezüglich in einer anderen Lage als andere Bundesländer, weil es seit 2001 die Forschungsreihe des Thüringen-Monitors gibt. Sie, Herr Professor Best, haben es bereits gesagt. Im Prozess der Erkenntnisgewinns kann man im Nachhinein immer sagen, wir messen eine bestimmte Anzahl an Personenkreisen mit extremen Ansichten. Letztendlich soll empirische Forschung immer auch dazu führen, dass man die Erkenntnisse, die man hat, umsetzt und dass sich dann vielleicht auch mal was in der Gesellschaft ändert. Und genau das stellen wir nicht fest. Deswegen meine Frage an Sie als Wissenschaftler, der diese Studie auch mitvertreten hat: Ist das nicht frustrierend?

Heinrich Best: Wenn man Erkenntnisse gewinnt, ist das nie frustrierend sondern erhellend. Die Frage ist natürlich was eigentlich die grundlegenden Lehren sind? Ich meine wir haben sehr viel an niederschmetternden Befunden. Wenn man sich dann bestimmte Befunde etwa zu Ressentiments gegenüber Flüchtlingen usw. anschaut, gibt es fast so etwas wie einen gesellschaftlichen Konsens, einen ressentimentgeleiteten Konsens in Thüringen.

Aber das habe ich auch in meinem Vortrag (vgl. den Beitrag von Best in diesem Band) ja erwähnt. Es gibt eben auch andere Dinge, die uns dann ein etwas helleres Bild liefern. Wir haben das unter dem Thema Ambivalenzen, sozusagen innere Widersprüche, aufgezeichnet. Die Menschen, die ressentimentgeleitet Urteile im Thüringen-Monitor abgeben, haben zum Teil auch Sympathie für Flüchtlinge geäußert; die gleichen Personen. Immer wieder kommen wir auf solche Befunde. Auch die sich links einordnenden Rechtsextremen sind ein Beispiel für eine solche Ambivalenz und innere Widersprüchlichkeit.

Auch die Offenheit der Demokratie, die heute schon angesprochen wurde, ergibt sich aus den Widersprüchen. Aber sie besteht auch bei den Personen und besteht eben in diesen inneren Widersprüchen. Und das ist glaube ich ganz wichtig für die Berichterstattung über solche Untersuchungen. In den Berichterstattungen werden in aller Regel immer nur die Randverteilungen zu einzelnen Fragen angeschaut. Es wird aber nie die Struktur, in der diese Antwortmuster sich zusammenfinden, angesprochen. Und das ist im Grunde genommen etwas, was man erst erreicht, wenn man mit einem relativ anspruchsvollen methodischen Instrumentarium in diese Untersuchungen hereingeht. Das ist generell ein Riesenproblem im Umgang der Umfrageforschung mit solchen Befunden. Und darin haben wir dann gleichzeitig auch einen Hoffnungsschimmer. Ich habe meinem Publikum immer gesagt: „Gut ja, die Befunde sind jetzt nicht erfreulich. Wir haben aber die Widersprüche und auf der anderen Seite diese inneren Widersprüche. Das ist das Beste, was Sie kriegen können und das müssen Sie bewirtschaften.“

Uli Sondermann-Becker: Ist es das, was Sie als „wildes Denken“ bezeichnet haben?

Heinrich Best: Das wilde Denken ist der Begriff, den wir eingeführt haben, gerade auch weil die Befragten keine Politiker sind. Sie müssen nicht konsistent sein in ihren Urteilen. Sie können mit Inkonsistenzen leben, das ist sogar etwas, was im Alltag durchaus nützlich ist. Ja man kann also gegenüber unterschiedlichen Adressaten unterschiedliche Elemente eines Einstellungsmusters hervorziehen. Wenn beispielsweise die Tochter, die aufgeklärt von der Uni kommt, am Abendbrottisch sitzt, da kann man dann eher progressiv sein. Und wenn man dann zusammen mit seinen Freunden in der Kneipe steht, kann man eben auch mal die Sau rauslassen.

Uli Sondermann-Becker: Haben Sie auch mal darüber nachgedacht, ob es vielleicht in der Art der Befragung noch andere Möglichkeiten gibt? Ich weiß, dass eine Freundin von mir per Telefon für den Thüringen Monitor befragt worden ist und eine Befragung per Telefon hat bekanntlich auch einige Schwierigkeiten.

Heinrich Best: Wir haben in unserem Befragungsinstrument zum Teil auch offene Fragen eingebaut. Wir haben also „Probing“ gemacht, so der technische Ausdruck. Er bedeutet, dass wir eine Frage verknüpft haben. Wenn wir zum Beispiel nach Überfremdung fragen, eine Standardfrage, die auch Teil des Rechtsextremismusunstruments ist, fragen wir im gleichen Zuge auch „Was verstehen Sie eigentlich unter Überfremdung?“ Das bedeutet, wir fragen nochmal mit einem qualitativen Element in der quantitativen Befragung nach.

Man kann nun fragen, ob es überhaupt sinnvoll ist, die qualitativen und quantitativen Instrumente miteinander zu verknüpfen. Was für uns aber das Entscheidende ist, ist dass unser Ansatz im Grunde genommen ist, eine quantitative Befragung so auszuwerten als wären die Interviews narrative Interviews. Das bedeutet, dass man bei der Auswertung von narrativen Interviews als Teil des Vorgehens bei einer qualitativen Untersuchung immer auch auf innere Widersprüche usw. achtet. Dieses Vorgehen versuchen wir auch bei der Auswertung der quantitativen Fragen anzuwenden.

Uli Sondermann-Becker: Professor Ohler, Sie haben ja in Ihrem Impulsvortrag nochmal eine Übersicht und Einführung zum Thema Demokratie gegeben. Ich bin über einen Begriff gestolpert, der mir tatsächlich auch in Diskussionen in anderen Kreisen begegnet. Sie haben von einer „Zukunftsoffenheit“ der verschiedenen demokratischen Regeln gesprochen. Worüber ich gestolpert bin, ist, dass zum Thema Zukunftsoffenheit beispielsweise von Hörern oder von Zuschauern die Frage aufgeworfen wird: „Ja warum muss ich denn überhaupt in einer Demokratie leben? Oder wäre es denn nicht besser, wir hätten einen Diktator?“, ein Aspekt, der letztendlich auch immer wieder im Thüringen Monitor abgefragt wird. Wie weit geht es mit dieser Zukunftsoffenheit?

Christoph Ohler: Das sind schwierige Fragen. Das eine ist die Frage: Was ist Zukunftsoffenheit? Und die andere: Warum ist es besser in einer Demokratie zu leben als in einer Diktatur? Ich würde das zunächst analytisch trennen. Zukunftsoffenheit heißt, es gibt Situationen, in denen das Parlament oder der demokratische Prozess als solcher vor sich selbst geschützt werden muss. Wir hatten das im Zusammenhang mit den Krisen der letzten Jahre, als es beispielsweise um die Fragen ging: In welchem Umfang darf die Bundesrepublik Deutschland für Rettungsmaßnahmen in Haftung gehen? Da war eines der Probleme die Frage, ob es nicht sein kann, dass durch eine zu hohe Verschuldung des Bundes in Zukunft die Haushaltsspielräume zu gering werden, sodass auch

im haushalterischen Bereich keine Manövriermasse mehr ist, weil man die ganze Zeit damit beschäftigt ist, selbst Schulden abzustottern, die man auf sich geladen hat, weil man in Haftung für andere gegangen ist. Das ist ein Beispiel, bei dem es deutlich ist, dass in bestimmten Situationen das Parlament vor einem Übereifer geschützt werden muss, damit künftige Parlamente über Entscheidungsspielräume verfügen. Das ist nichts, was inhaltlich fest da steht, das ist im Grund eine Idee, ein Topos, den man als Kontrollüberlegung heranzieht, wenn z.B. aus Sicht eines Verfassungsgerichts eine gesetzgeberische Entscheidung daraufhin überprüft wird, ob sie auch mit dem Prinzip der Demokratie vereinbar ist. Der Grundsatz, um den es dabei geht, ist, dass Entscheidungen, die in der Demokratie getroffen werden, reversibel sind. Die Verfassung als solche hat zwar Kernelemente, die man vor Veränderung schützt, aber unterhalb dieser zwingenden Kernelemente können politische Entscheidungen in der Zukunft geändert werden. Das ist doch das viel Bedeutsamere und das unterscheidet die Demokratie von einer Diktatur.

In der Diktatur ändern sich die Verhältnisse erst, wenn der Diktator tot ist. In der Demokratie haben Sie bereits in vier Jahren Gelegenheit, eine neue Regierung zu wählen, die eine Kursänderung vornimmt, um die Fehler der Vergangenheit bzw. genauer gesagt Fehler der Gegenwart, zu korrigieren. In der Diktatur warten Sie Jahrzehnte und erstaunlicherweise werden die Knaben alle relativ alt.

In der politischen Realität endet die Diktatur vielleicht auch mit einem Umsturz, der unter Umständen aber nur in eine neue Diktatur mündet. Wir haben hier so viele negative Beispiele und wenn ich die Wahl habe, eine falsche politische Entscheidung in vier oder fünf Jahren demokratisch zu korrigieren, unblutig und friedlich, statt zu warten, bis der Knabe in seiner Willkür und Ungerechtigkeit irgendwann selbst ins Gras beißt, dann ist doch ziemlich klar, dass ich mich lieber für Demokratie entscheide, oder? Ich jedenfalls ...

Uli Sondermann-Becker: Herr Kramer, Sie haben bereits in Ihrem Vortrag (vgl. den Beitrag von Kramer in diesem Band) eben darüber gesprochen, dass der Lehrer kein politisches Neutrum sein soll. Gleichzeitig gibt es den Beutelsbacher Konsens¹ (vgl. dazu auch die Beiträge von Kramer und Berkemeyer in diesem Band). Wo sind da die Grenzen für den Lehrer, wo er dann diesen Beutelsbacher Konsens verletzt?

1 Der Beutelsbacher Konsens gibt drei Leitlinien vor, die der Orientierung für Politiklehrkräfte und Akteure der politischen Bildung dienen sollen. Die in den 1970er-Jahren entstandenen Prinzipien umfassen das Überwältigungs- oder auch Indoktrinationsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Prinzip der Schülerorientierung. Gegenstand von Diskussionen ist in der Regel das Indoktrinationsgebot, auf welches sich primär bezogen wird, wenn vom Beutelsbacher Konsens die Rede ist.

Stephan Kramer: Ich denke wir sollten nicht unterscheiden zwischen der Berufsschule und dem Gymnasium. Klar sind es zwei unterschiedliche Schulformen, aber diejenigen Lehrer, Lehrerinnen und Pädagoginnen und Pädagogen, die da unterwegs sind, die müssen die Schüler da abholen, wo sie sind. Und da hilft es nicht gerade auch für den Diskussionsprozess, wenn ich die einen schon mal quasi vorsorglich abschreibe, weil die ja sowieso ... und bei den anderen sage, dass es dann ein bisschen intellektueller wird. Das haben Sie jetzt nicht getan, aber so ist es oft in dieser Diskussion. Da wird quasi unterstellt, dass die Hauptschule halt „ein bisschen was anderes“ sei. Ich denke der Punkt ist schlicht und ergreifend der, dass in dem Moment, in dem ich als Lehrkraft anfangen, meine eigenen Überzeugungen den Schülerinnen und Schülern als die Marschrichtung vorzugeben, in die es geht, ich auf dem falschen Weg bin. Solange es aber darum geht, die Inhalte miteinander zu diskutieren und offen zu bewerten, ist das völlig zulässig und da darf ich als Pädagoge, als Lehrer an diesem Prozess auch teilnehmen. Denn das ist bzw. sollte im Grunde, ähnlich wie in unserer Gesellschaft ein Prozess sein, der in der Politik, in der Gesellschaft, in den Medien sich auch schon abbildet. Und ebendiesen Diskussionsprozess, diesen Diskurs in die Schule hineinzubringen, das ist auch ein Teil des Beutelsbacher Konsens.

Selma Konrad: Ich würde gerne aus der Sicht der Schüler die Frage aufgreifen, wie viel Lehrer an den Schulen sagen dürfen. Ich habe nicht mit vielen gesprochen, weil es mir einfach nicht möglich war, aber in den Gesprächen, die ich dazu führen konnte, wurde geäußert, dass es teilweise sogar erwünscht wird, dass sich die Lehrer politisch äußern, denn wir als Schüler gehen früh in die Schule und kommen nachmittags wieder nach Hause und wenn wir uns nicht gerade selber vom Elternhaus aus für Politik interessieren, dann ist das kein großer Punkt bei uns. Ich denke es ist irgendwo auch wichtig, dass Lehrer sich politisch äußern, aber dass sie das in einer Art und Weise machen, die nicht über- oder unterzeichnet ist, das heißt es kommt immer auch darauf wie, wie kommuniziert wird, wie es beim Schüler ankommt. Daher sollte immer auch die Frage gestellt werden, wie kann ich einem Schüler Themen so vermitteln, dass er auch selber dazu angeregt wird, darüber nachzudenken.

In meinem Geschichtskurs hat zum Beispiel meine Lehrerin etwas zur AfD gesagt und letztendlich hat sie ihre eigene Meinung damit vertreten und das fanden wir vollkommen in Ordnung, weil wir in der 12. Klasse sind und jeder seine eigene Meinung dazu hat. Dass dann aber auch darauf eingegangen wird, dass wir sagen können: „Hey, wir sehen das so oder vielleicht müsste man das so sehen“, und dass die Lehrer mit ihrer Aussage darüber, mit ihrer Äußerung, einen Stein ins Rollen bringen, darum geht es meiner Meinung nach. Es kommt immer auf die Art und Weise an, wie diese Übermittlung bzw. die Meinungsbildung von Schülern erfolgen kann

Uli Sondermann-Becker: Ich würde jetzt gerne vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die wir hier alle gemacht haben, Herrn Busch vom Lehrerverband fragen, wie sich das Klima in der Lehrerschaft in den letzten Jahren entwickelt hat?

Rolf Busch: Es gibt natürlich Lehrerinnen und Lehrer, die in der Persönlichkeit ein festen Stand haben, die vielleicht auch ein Stück weit die Geschichte anders erlebt haben als der eine oder andere, denn viele Lehrerinnen und Lehrer haben die DDR als System noch erlebt. Es gibt viele, die da einen klaren Standpunkt haben und sich nicht reinreden lassen wollen, die im Sinne des Beutelsbacher Konsens aber auch ihre eigene Meinung vertreten, genauso aber im Gegenzug andere Meinungen akzeptieren und zulassen. Jedoch gibt es natürlich auch Leute, die wiederum auch aus dieser Erfahrung in der ehemaligen DDR heraus sagen: „Ich sag da hier jetzt gar nichts mehr und ziehe mich zurück in irgendeine Nische und was von da oben kommt ist sowieso schwierig.“ Ich glaube verallgemeinerbar kann man das nicht beantworten, es hängt dann wie so oft am einzelnen Lehrer, an der einzelnen Lehrerin, wie er oder sie zu dem Problem steht.

Uli Sondermann-Becker: Vielen Dank. Frau Konrad, ich würde Sie als Vorsitzende der Landeschülervertretung auch bitten darauf kurz einzugehen und es vielleicht mit Ihren eigenen Erfahrungen zu erläutern.

Selma Konrad: Wir sind als Landeschülervertretung ein gesetzlich legitimiertes Gremium auf Landesebene, das die Schüler vertritt. Das heißt wir werden auch in Gesetzgebungsverfahren mit eingebunden, zum Beispiel zum Schulgesetz am Anfang des Jahres hatten wir die Möglichkeit eine schriftliche Stellungnahme abzugeben, aber auch uns mündlich im Plenarsaal dazu zu äußern.

Was ich da in der bisher diskutierten Frage für ein Problem sehe, ist einfach, dass viel zu wenige Schüler als auch Schülersprecher davon wissen. Das sehe ich immer wieder in meinem eigenen Umfeld. Um wieder auf meine eigene Erfahrung zurückzukommen, wir als Gremium planen natürlich eigene Veranstaltungen, um eben auch mit den Schülern zu bestimmten Themen zu diskutieren; Digitalisierung, Klimawandel, was die Schüler eben gerade beschäftigt. Wir laden zu Veranstaltungen ein und dann kommen fünf Leute – fünf. Wir waren jetzt bei den regionalen Schülertagen in Ost, das heißt Gera, Greiz und die umliegende Region. Es waren wirklich nur fünf Schülersprecher (zur Rolle der Schülervertretungen vgl. May in diesem Band) da. Ich sehe einfach, dass die Möglichkeiten für einen Schüler an einer solchen Veranstaltung teilzunehmen, auch wenn er interessiert und engagiert ist, wenn er sich interessiert und er sich weiterbilden möchte, dass die Möglichkeiten fehlen. Dann stehen wir immer vor der Frage wo wir mögliche Treffen stattfinden lassen – auf dem Land oder

in der Stadt, was ist für die Schüler am besten erreichbar? Außerdem stellt sich die Frage des zeitlichen Aspekts: Soll das Treffen in der Schulzeit stattfinden oder besser am Wochenende? Wie kann es organisiert werden um möglichst viele Schüler zu erreichen?

Ich finde die theoretische Darstellung, die wir von den Professoren gehört haben, gut und ich finde es auch wichtig. Aber ich finde, wir müssen auch sehr viel über die praktische Umsetzung reden, weil ich überzeugt bin, dass es den Lehrern hilft, zu erfahren, was sie konkret tun können und was die Schüler darüber denken. Ich habe im Vorfeld mit ein paar Schülern gesprochen und habe gefragt, ob sie der Ansicht sind, dass ihre politische Meinungsbildung an der Schule gefördert wird. Größtenteils wurde geantwortet, dass politische Meinungsbildung wichtig sei – darüber hinaus gingen die Antworten jedoch kaum. Meinem Eindruck nach wird das Thema an die Sozialkundelehrer abgeschoben. Und ich finde, man muss auch zwischen den Fächern differenzieren. Ein Mathelehrer wird nicht so viel zur Demokratiebildung beitragen können wie ein Sozialkundelehrer oder ein Geschichtslehrer. Also rein vom Unterricht her betrachtet habe ich das Gefühl, dass meine Mathelehrerin, rein von dem Wissen her, das sie darüber hat, mir da nichts beibringen kann. Es geht einfach um ihre Unterrichtsmethoden, wie sie das umsetzt. Aber auch die Unterrichtsmethoden unterscheiden sich ja von Lehrer zu Lehrer.

Uli Sondermann-Becker: Was wünschen Sie sich denn? Sie haben am Anfang die mangelnde Kommunikation beklagt. Letztendlich läuft es darauf hinaus, wenn dann zu wenige Schüler zu Ihnen kommen. Was wünschen Sie sich da von der Schulverwaltung, vom Kultusminister oder anderen Institutionen? Was müsste da passieren?

Selma Konrad: Also das Problem liegt eigentlich dabei, dass wir als Landes- schülervertretung ziemlich viele Instanzen durchlaufen müssen, um die Schüler zu erreichen. Wegen des Datenschutzes haben wir nämlich nicht die Berechtigung vom Schulamt die ganzen Zugriffsdaten, also so sei es Handynummern oder E-Mailadressen von einem Schülersprecher zu bekommen. Das heißt, wenn wir zu Veranstaltungen einladen, muss es immer über das Schulamt laufen. Das heißt das Schulamt kann entscheiden, schicke ich das jetzt weiter an die Schule, das bedeutet die Einladung oder die Information kommt nicht direkt zum Schulsprecher, sondern zunächst zur Schulleitung. Das bedeutet, man hat eine weitere Instanz, die quasi zurückhalten könnte. Uns fehlt der direkte Austausch und eben um diese E-Mailadressen bekommen zu können, laden wir dann zu regionalen Schülertagen oder zu Landeschülertagen ein. Aber da fehlt uns eigentlich auch die Möglichkeit, der Zeitraum oder der für alle geeignete Ort.

Oder ein anderes Beispiel: Es geht ja auch darum, uns irgendwo zu präsentieren und wir stehen zum Beispiel nicht im Schulgesetz, sondern wir als Landesschülervertretung stehen in der Thüringer Mitwirkungsverordnung. Ich glaube einfach, dass das Land mehr dafür tun kann, uns zu helfen, uns selber zu präsentieren und zu sagen: „Schüler achtet darauf, es gibt sowas, ihr habt ein Forum, in dem ihr eure Meinung mit einbringen könnt, wo sie sogar erwünscht ist“, aber die Schüler wissen das einfach nicht. Es ist einfach nicht die Möglichkeit dafür da.

Uli Sondermann-Becker: Herr Rommeiß, in Ihrer Organisation, der Landeselternvertretung, wie werden diese Dinge da diskutiert?

Roul Rommeiß: Wir sind als Landeselternvertreter genau wie die Landesschülervertretung ein Mitwirkungsorgan und das ist auch Eltern oft nicht klar. Wir sind eben kein Elternverein, kein Elternverband, sondern wir haben ganz klar definiert den gesetzlichen Auftrag hinsichtlich Initiativrecht, Fragerecht und auch durchaus in den Problematiken politisch aktiv zu sein. Da ist für uns natürlich auch im Selbstverständnis die gleiche Frage, die Sie sich als Lehrer stellen müssen, zu beantworten. Sind wir unpolitisch? Ja ganz im Gegenteil, wer über Bildung spricht und auch Lehrer, die sich über Lehrermangel oder Unterrichtsbedingungen aufregen oder darüber ärgern, sind ja bereits politisch unterwegs, denn sie müssen sich mit Rahmenbedingungen auseinandersetzen und müssen dazu eine Meinung bilden und müssen für sich selbst einen Weg finden, damit zurecht zu kommen. Letztlich ist jeder Mensch in meiner Überzeugung immer und ständig politisch unterwegs, indem er nämlich mit seinem Handeln, Tun und Denken Werte in das Gemeinwesen zurückgibt und damit Entscheidungsprozesse beeinflusst. Und eben das ist ja auch das Wesen der Demokratie, dass es dann noch verfasst wird, nämlich in formale Prozesse, die es ermöglichen, dass man sich dort mehr oder weniger wiederfindet.

Ich fand heute, auch gerade bei Ihnen, einen Aspekt, der noch gar nicht angesprochen wurde oder vielleicht nicht deutlich geworden ist. Nämlich die besondere Rolle, die Lehrer in diesem Gesamtkontext von Meinungsbildung einnehmen. Sie werden einerseits mit staatlicher Macht ausgestattet. Das staatliche Schulsystem ist ein Staatssystem. Es ist ein Fürsorgesystem, da kann man vieles bringen, aber grundsätzlich ist es doch so, dass alle Kinder nach der Thüringer Verfassung in die Schule gehen müssen und der Schulpflicht unterliegen. Ich kann mich dem gar nicht entziehen, ich kann auch nicht auswählen, welcher Lehrer vor meinen Kindern steht, es sei denn ich gehe in eine Freie Schule, da kann ich das aber auch nur bedingt. Und gleichzeitig sind Lehrer damit auch durch ihren Wissensvorsprung und durch ihre pädagogische Ausbildung ungeheure Autoritätspersonen.

Wenn ich zum Beispiel das Flugblatt hier nehme², dann wird es schon kritisch, ja, nicht wegen der Meinung, darüber möchte ich jetzt gar nichts sagen, aber kritisch in folgender Hinsicht: Hier treten nicht Bürger auf, keine Ottonormalverbraucher Müller, Meier, Lehmann, sondern hier treten Lehrer auf, die also für ihre Außendarstellung, ihre Stellung in der Gesellschaft, etwas Besonderes, etwas Prägendes, etwas Bestimmendes für Kinder und auch Eltern, ganz deutlich auch für eine politische Meinungsäußerung für sich in Anspruch nehmen. Und da fängt der Spagat an, den man ständig machen muss. Ich sage es ganz offen, diese Diskussion ist für uns in der Landeselternvertretung gar nicht so präsent.

Die Probleme, mit denen wir uns befassen, liegen auf anderen Ebenen, beispielsweise die Frage, wo politische Bildung stattfindet oder wenn politische Werbung an Schulen stattfindet, indem Parteien Werbeflyer an Elternsprecher und an Lehrer verschicken, dass wir in solchen Fällen interviewen und sagen, dass das so in dieser Form nicht an Schule gehört. Hin und wieder beschäftigen uns natürlich auch Fragestellungen, wenn ein Lehrer mal über das Ziel hinausgeschossen ist und insofern haben wir auch mit der Frage nach den Grenzen zu tun. Die Grenzen sind doch ganz klar. Sie müssen sich darüber im Klaren sein, dass Sie als Lehrer Bestandteil des Staatssystems sind und insofern eine Treuepflicht haben, nämlich zu diesem Wertesystem als Staat, gleichzeitig sind Sie aus meiner Sicht Bürger und haben damit auch eine politische Meinung und die dürfen Sie dann nur in dem Rahmen kommunizieren, wie es eben auch in diesem öffentlich-rechtlichen System Schule noch legitim ist. Ich sage mal wie man das von Beamten erwarten würde.

Jetzt haben Sie als Lehrkräfte aber eine Riesenmöglichkeit, weil Sie das gelernt haben, weil Sie das studiert haben, weil Sie dafür die professionellen Kräfte an der Schule sind, Demokratie zu leben. Nämlich einerseits Handwerkszeug durch Diskussion, Meinungsvielfalt, Auseinandersetzung mit diesen Meinungen an die Schüler so zu vermitteln, dass sie altersgerecht zu eigenen Überzeugungen kommen, die Sie als Lehrer nicht immer unbedingt teilen müssen. Ich meine 20% AfD-Wähler, das ist ein Fünftel der Gesellschaft. Das ist nicht irgendwas und damit muss man leben und sich auseinandersetzen.

Gleichzeitig haben wir ein großes Problem mit Fragen wie wir Demokratie tatsächlich leben, wie soll denn Partizipation stattfinden, dürfen Eltern überhaupt über Unterricht in der Schule mitdiskutieren, lässt man das zu? Häufig ist

2 Anmerkung der Herausgeber: Vor Beginn der Veranstaltung wurden von einer Gruppe Lehramtsstudierender Flugblätter im Veranstaltungsraum ausgelegt, die sich gegen die Präsenz bzw. die Arbeit des Verfassungsschutzes in Schulen aussprechen. Ganz konkret wurde Anstoß daran genommen, dass Stephan Kramer als Präsident des Thüringer Verfassungsschutzes als Redner zur Summer School Demokratie: Bildung, einer Veranstaltung mit Bildungsschwerpunkt, eingeladen war.

die Antwort darauf nein, es gebe einen Lehrplan da stehe ja alles drin. Die Lehrer entscheiden in ihrer Unterrichtsvorbereitung wie sie den Unterricht organisieren. Da fragen sie doch keinen. Dann ist die nächste Frage: Wir können über Schule mitbestimmen, wir können vielleicht auch Ziele setzen, aber wenn die Lehrer sich da öffnen, wenn sie diese Empathie letztlich wieder mitbringen, diesen Reflex aus der Selbstkontrolle, aus dem Bewusstsein heraus, nicht perfekt zu sein, sich weiter entwickeln zu müssen, reflektieren zu können – auch interkollegial, was viel zu wenig genutzt wird, das Gespräch suchen, dann meine ich, kommen wir dem Ideal einer aus Überzeugung gelebten Demokratie näher. Diese ermöglicht dann auch in den formalen demokratischen Prozessen Beteiligung von Schülern, Eltern, etc. und dann auch letztlich Partizipation und nicht nur ein Einschalten der Eltern, wenn ich mal eben die Toiletten renovieren will oder einen Kuchenbasar brauche. Das ist die Schwierigkeit, in der Sie als Lehrkräfte leben, und da wünsche ich Ihnen viel Kraft, viel Erfolg, denn Demokratie, und das haben wir heute schon viel gehört, ist anstrengend und Engagement gibt es nicht nur von allen Eltern. Holen Sie doch auch die ab, ich glaube dann wird es auch gut.

Selma Konrad: Ich möchte noch einmal die Frage aufgreifen, was getan werden kann, um den Schülern mehr Demokratie zu zeigen. Da bin ich auf das Fach Sozialkunde gekommen, weil ich mich an meine Zeit zurückerinnere. Ich hatte Sozialkunde nur in der 10. Klasse. Das liegt aber daran, dass wir in meiner Schule das Blocksystem haben. Zusätzlich wurden die Stunden des Sozialkundeunterrichts auch noch gekürzt. Das war zur Zeit der Bundestagswahl, das heißt wir haben in der Schule dann auch eine Juniorbundestagswahl durchgeführt. Das kam aber nicht von den Schülern, sondern das wurde denke ich vom Schulleiter einfach beschlossen bzw. damals in der Schulkonferenz. In diesem Rahmen sollten sich die Schüler mit der Politik mit den Parteien auseinandersetzen. Ich sehe es so, dass Sozialkundeunterricht den Auftrag hat, hier Vorarbeiten zu leisten.

Unser Sozialkundeunterricht war ziemlich geschichtlich aufgebaut. Ich möchte das auf gar keinen Fall abwerten, weil es wichtig ist. Es ging um die Verfassung der Weimarer Republik, wie sich das alles entwickelt hat, wie und aus welchen alten Parteien heraus sich die Parteien entwickelt haben, aber letztendlich sind wir kaum auf die aktuelle Politik eingegangen, was eigentlich ein spannendes Thema für uns Schüler war.

Eine Möglichkeit wäre, den Schülern den Sozialkundeunterricht schon eher näherzubringen. Das Wahlalter liegt bei 16. Wenn man den Sozialkundeunterricht früher beginnen würde, sehe ich hierin eine gute Möglichkeit. Wenn man in der 7. oder 8. Klasse damit anfängt, muss man ja nicht gleich über Parteien reden, sondern man kann auch erstmal über die Rechte der Schüler informieren, welche Pflichten haben sie, weil das sonst nirgendwo an der Schule unter-

richtet wird. Ich werde nirgendwo darüber informiert was ich als Schüler für Rechte habe, was ich denn eigentlich machen kann, wo ich teilnehmen kann. Oder man könnte in diesem Rahmen über die Landesschülervertretung informieren, selbst wenn ich als normaler Schüler nicht auf Landesebene aktiv bin, habe ich trotzdem die Möglichkeit uns als Landesschülervertretung zu erreichen und mit meiner Meinung zu partizipieren.

Und ich möchte noch ein anderes Beispiel aufgreifen, nämlich das Thema Klimapolitik. Wenn man merkt, dass die Schüler im Unterricht über „Fridays For Future“ reden und darüber, dass sie anfangen sich damit zu beschäftigen, dann kann man als Lehrer klar sagen, wir haben eine Schulpflicht, klar es ist immer abhängig davon welchen Unterricht man an diesem Tag hat, aber man kann das ja in den Unterricht holen. Sodass man den Schülern eine Möglichkeit gibt, sich auch in der Schule damit zu beschäftigen und nicht dafür Unterricht zu schwänzen. Denn das ist ja auch immer so eine Kontroverse, wo ich sagen muss, dass wir als Landesschülervertretung uns da neutral halten mussten, weil wir gesetzlich legitimiert sind und zwischen Schulpflicht und dem Demonstrationsrecht der Schüler stehen.

Christoph Ohler: Zunächst: Demokratie heißt nicht, dass wir alles jederzeit verhandeln können. Wir schießen uns ins Knie und zwar in beide, wenn wir meinen, dass Demokratie hieße, wir könnten alles jederzeit verhandeln, sobald nur einer anfängt eine Frage zu stellen, dann wäre das echte Demokratie und nur dann. Also stellen Sie sich vor, Sie kommen morgens in die Schule und die Schüler sagen: „Was wir heute unterrichten, das verhandeln wir und nach der Pause steht fest, was wir machen, dann haben Sie vielleicht noch zwei der Stunden Zeit für den Unterricht, den wir vorher ausgehandelt haben, und dürfen ihn uns servieren.“ So, liebe Leute, funktioniert das nicht! Und das wissen Sie auch alle selber.

Zu dem Thema, was alles Gegenstand demokratischen Verfahrens ist, möchte ich folgendes sagen: Das heißt nicht, dass man Schüler unmündig macht, das heißt nicht, dass man sagt, „ihr kleinen Kinder, hört zu, was wir euch zu erzählen haben“. Die Beispiele, die Sie, Frau Konrad berichtet haben – man könnte verzweifeln. Das sind die Exzesse des Datenschutzrechtes, da müsste man mal eine saubere datenschutzrechtliche Exegese machen, wo da der Fehler im Detail ist.

Am Beispiel Stuttgart 21 kann man einige wichtige Punkte verdeutlichen. Stuttgart 21 war ein politisches Befriedungsverfahren nachdem, jetzt kommt ein juristischer Ausdruck, das Planfeststellungsverfahren bestandskräftig abgeschlossen war. Das heißt, dieser Umbau des Stuttgarter Bahnhofes war rechtmäßig beschlossen, nur sind dann Bürger in Stuttgart, als die Bagger anrollten, aufgewacht und haben angefangen, das nachträglich infrage zu stellen. Das war eigentlich undemokratisch, weil auf der Basis von gesetzlichen Regelungen, die

Öffentlichkeitsbeteiligung vorsahen, eine Bürgerbeteiligung möglich war, von der nur keiner der Herrschaften vorher Gebrauch gemacht hatte. Als sie dann wach wurden und die Steine flogen und die Polizei die Wasserwerfer auffuhr, ist die Situation derartig eskaliert, dass es im zweiten und dritten Gang erforderlich wurde, zu einer politischen Befriedung eines schon abgeschlossenen Verfahrens zu kommen. Das wirft dann Fragen nach der Angemessenheit der vorhergehenden Strukturen auf. Aber es zeigt auch die Schattenseiten von Demokratie, wenn Menschen meinen, Demokratie ist nur das, wenn ich zu jeder Zeit die Möglichkeit habe zu sagen: „Ich bin nicht einverstanden“ und brauche dann bestehende Entscheidungen nicht mehr zu respektieren. Wir schießen uns und ich wiederhole es noch einmal, in beide Knie und zwar ganz kräftig, wenn wir denken, dass das echte Demokratie ist.

Das ist genau mein Schwerpunkt, dass das demokratische Prinzip sich einfügt in weitere verfassungsrechtliche Prinzipien. Genauso wichtig wie das *demokratische* Prinzip ist das Rechtsstaatsprinzip. Das bedeutet, dass es bestimmte Entscheidungszuständigkeiten gibt, Entscheidungsverfahren, die in sich deliberativ sein können und müssen, die Raum geben für Meinungsäußerung, die Raum geben für Auseinandersetzung auch gegenläufiger Interessen. Aber an irgendeinem Punkt kommt jedes Verfahren zum Ende, weil eine Entscheidung zu treffen ist, um dieses Gemeinwesen zusammenzuhalten. Wenn jetzt das Argument lautet: „Das passt mir nicht, ich mobilisiere jetzt eine neue Minderheit, welche das bereits abgeschlossene Verfahren erneut infrage stellt“, dann fahren wir gegen die Wand. Wir fahren das Rechtsstaatsprinzip an die Wand, das nämlich mit der Verantwortung konkreter Personen und der Möglichkeit gerichtlichen Rechtsschutzes dagegen einhergeht. Es führt dazu, dass unsere Verfassung auf ein einziges Prinzip reduziert wird, obwohl die anderen genauso wichtig sind. Das ist die Einladung dazu, dass diejenigen, die am lautstärksten und am durchsetzungskräftigsten sind, den Staat zu ihrer Geisel machen. Das ist die Schattenseite dieses Ansatzes.

Rolf Busch: Die spannende Frage ist für mich, was ist schiefgelaufen, wenn man bei Stuttgart 21 bleiben will, was ich so genau nicht verfolgt habe. Aber was ist schiefgelaufen, dass die Leute nicht erkannt haben, wie sie sich in dem Verfahren einbringen können. Das ist genau das Problem. Wie erreichen wir die Leute, die sich eigentlich abgehängt fühlen, die sagen, „Das ist eh egal welche Partei dableibt, also wählen wir die, die anderen alle abhängt.“ Also diese einfachen Antworten auf die Frage, wie man es schafft diese Leute miteinzubeziehen. Und da können wir bei der Schülervertretung anfangen, wenn die den Eindruck haben, dass sie nicht als Schülervertretung an die Schüler heran kommen weil irgendwelche Hindernisse da sind.

Da stellt sich meiner Ansicht nach aus Sicht der Lehrer die wichtige Frage, wo überhaupt der Raum dafür ist. Das neue Schulgesetz, das wir verabschiedet

haben, enthält mehr Mitwirkungsmöglichkeiten, es gibt nun zwei Vertrauenslehrer und es ist auch schulartübergreifend geregelt wo ihr euch treffen könnt. Es sind etliche Regelungen enthalten, die neu sind, aber es sagt keiner wann, wer und welcher Lehrer das auch irgendwie umsetzen soll. Sprich, wir brauchen auch Bedingungen, unter denen das funktioniert.

Christoph Ohler: Die Antwort sitzt ja außen. Sie haben hier Herrschaften sitzen, die von den Möglichkeiten Gebrauch machen. Meine Kritik geht gegen die, die immer nur jammern und sich beschweren.

Selma Konrad: Das finde ich auch.

Christoph Ohler: Und Sie setzen sich ein. Ich will es jetzt positiv hervorheben. Sie machen Gebrauch von Ihren Möglichkeiten, aber es gibt eine Menge Leute, die sitzen da und beschweren sich, dass niemand auf sie achtet. Aber sie machen auch keinen Gebrauch von den Möglichkeiten zur Mitbestimmung.

Selma Konrad: Darf ich Ihnen da ein konkretes Beispiel geben? Weil ich das gerade an meiner eigenen Schule sehe. Ich sehe das auch immer wieder bei uns an der Schule, dass einfach nur gejammert wird. Ich bin gerade dabei, an meiner Schule eine Podiumsdiskussion zu organisieren, bei der Vertreter der Jugendparteiorganisationen teilnehmen. Klar, das ist was anderes, als wenn es die Mutterpartei ist, aber ich glaube eben, dass durch die Jugendparteien ein besseres Verhältnis geschaffen wird. Als ich das thematisiert habe, kam die Rückfrage, ob die Podiumsdiskussion besser sei als ein Kaffeeautomat. Ich entgegnete daraufhin, dass es mir nicht darum gehe, dass die Schüler jeden Morgen Kaffee trinken können, sondern dass unsere Priorität darauf liegen muss, dass die Schüler die Möglichkeit haben, politisch mitzuwirken oder sich selber eine Meinung zu bilden. Ich glaube das ist ein ganz wichtiger Punkt, dieses Jammern, das wir überall finden, egal wo wir in der Gesellschaft hinsehen, dass über die Klimapolitik gejammert wird, dass über das Rentensystem gejammert wird, aber dass häufig die Leute gar nicht die Möglichkeit haben, dahinter zu schauen und zu schauen was steht denn eigentlich dahinter und warum ist es denn nicht möglich? Dass sie selber versuchen andere Möglichkeiten zu finden, aber Hauptsache wir jammern. Das habe ich ganz stark in meinem Jahr jetzt gemerkt, in dem ich auch angefangen habe politisch aktiv zu sein und mich zu engagieren.

Uli Sondermann-Becker: Da sind wir dann auch wieder bei der politischen Bildung, bevor ich die Diskussion für das Publikum öffne, hören wir noch Herrn Professor Best an, Sie wollten da noch einmal konkret darauf eingehen.

Heinrich Best: Ich versuche so konkret wie möglich zu sein. Der Tenor von dem, was wir bis jetzt gehört haben, ist im Grunde genommen das Credo der normativen Demokratietheorie. Partizipation ist gut, Apathie ist schlecht, da sind sich alle einig. Ich hatte vor einigen Jahren, das war vor dieser 2014er Wahl, dann schon bereits mit dem Wanderzirkus des Thüringen Monitors die Gelegenheit in Erfurt vor einer Veranstaltung mit Der Linken, Den Grünen, SPD, also der künftigen links-links-grüne Koalition, über politische Partizipation in Thüringen zu sprechen. Und da war die große Klage die Apathie der geringen Wahlergebnisse. Ich kam dann also mit meinem Marschgepäck und das Marschgepäck zeigte ganz deutlich die Apathie, also die Nicht-Partizipation, die vor allem bei denen konzentriert war, die wir dann als rechtsextrem, egozentrisch etc., identifiziert haben. Ich habe also meinen Vortrag vor diesem Gremium abgeschlossen, was dann natürlich auf eine Steigerung der Partizipationsraten zielte. Ich nehme an, man hat sich auch politisch etwas davon erhofft. Man muss immer vorsichtig sein mit dem, was man sich wünscht. Wenn man sich Regen wünscht, kann man von Flutwellen weggespült werden und Demokratie ist ein Wagnis, das riskanter wird, wenn man mobilisiert. Ich habe dann im Grunde genommen davor gewarnt, in der Partizipation gewissermaßen das Glück und die Entwicklungsperspektiven der liberalen Demokratie zu sehen, was dann kam, das wissen wir. Das fing 2014 an und wird sich wahrscheinlich bei den nächsten Landtagswahlen fortsetzen, deutliche Beteiligung der Wahlbeteiligung, allerdings mit einer Partizipation zugunsten der falschen Parteien.

Beitrag 1 aus dem Publikum: Gerade in Ostdeutschland findet erfahrungsbedingt so ein gewisser Rückzug der Lehrkräfte von dem Politischen oder von den politischen Äußerungen oder Betätigungen statt. Auch dadurch, dass man diese Indoktrination, die auch als eine strukturelle Indoktrination, die auch über das einzelne Lehrerhandeln hinaus da war, als Vorwurf gegen die Lehrerschaft aufgenommen hat. Es sind ja auch viele entlassen worden. Es scheint eine Folgewirkung zu sein, dass man sich immer noch wenig traut, eine Art Standpunkt zu äußern. Ich habe gerade auch bei Interviewforschung hier in Thüringen erlebt, dass viele Lehrer sich zurückziehen und nicht an Interviews teilnehmen oder zu bestimmten Themen nichts sagen, weil sie sich nicht zu weit rauswagen wollen oder als politisch wahrgenommen werden wollen. Aber das ist wiederum ein Problem, wenn man eben diese politische Bewusstseinsbildung dann auch den Schülerinnen und Schülern erschwert. Insofern braucht es dahingehend Mut und da kommt dann sicherlich auch die Lehrerbildung ins Spiel.

Roul Rommeiß: Die Stärkung durch das System wird natürlich auf diese Weise nicht gefördert, nicht überall auch wieder so verallgemeinerbar. Jedoch könnte mehr gefördert werden. Unter anderem eben auch dafür, dass unterstützt wird, wenn Lehrer Plattformen bieten und damit auch Stunden bieten. Als Beispiel:

Wir haben bei uns in dieser eigenverantwortlichen Schule eine Kommunikationsstunde, andere nennen das Schülerrat oder ähnliches, also wo Schüler über Themen sprechen. Da war auch „Fridays for Future“ ein Thema. Am Anfang gab es eine Umfrage, 70% fanden das ganz toll, dann haben die Schüler selbst diskutiert und kamen dann nur noch auf 40%, die das so richtig gut fanden. Wichtig ist nicht das Ergebnis, sondern dass man darüber redet, dass man wirklich auch aktuelle Fragen immer wieder nimmt.

Aus meiner Sicht ist politische Bildung, wie es vorhin auch schon anklang, nicht nur die Aufgabe des Sozialkundelehrers oder des Geschichtslehrers, sondern jeder Lehrer ist durch die Kommunikation und durch seine Person in der Verantwortung und auch immer wieder gefordert, einen Impuls zu setzen, dass ein Austausch stattfindet, dass Schüler in Diskussion kommen und sich mit diesen Fragen beschäftigen. Ich meine, wenn wir das erreicht haben, dann haben wir doch schon richtig viel erreicht; wenn ein politisches Bewusstsein im Sinne von „Ich interessiere mich dafür“ entsteht. Und das haben wir zum Teil schon nicht mehr in der Gesellschaft oder zumindest nicht wahrnehmbar überall.

Stephan Kramer: Ich denke das ist ein Phänomen, das sich nicht nur auf die Ebene des Unterrichts oder der Schule beschränkt, sondern wenn man die nächste Etage höher geht, erleben wir dasselbe Phänomen und zwar nicht nur im Bereich der Bildung, sondern im Bereich der öffentlichen Verwaltung und in vielen anderen. Da heißt es dann, solange das unten alles ruhig läuft, ist prima, bloß nicht zu viel fragen, bloß nicht zu viel Widerstand und das geht rauf bis auf die politische Ebene. Der klassische Politiker oder Politikerin heute ist ja eigentlich dankbar über den Bürger, die Bürgerin, die nicht fragen und sich auch nicht beteiligen und schon gar nicht irgendwas wissen wollen, wenn es um Entscheidungen geht. Sondern im Grunde genommen soll der Prozess des Politisch-Seins, des sich Engagierens in den Hintergrund treten. Wir haben zwar eine Demokratie, die ist allerdings nur solange schön wie diejenigen, um die es eigentlich geht, keine Fragen stellen.

Wir wollen solche Lehrer, die auch unbequem sind, die Fragen stellen. Ich verallgemeinere jetzt: Es gibt, um mal bei den Beispielen an einigen Schulen zu bleiben, es gibt Schulleitungen, die das fördern, die sich engagieren, die wollen, dass der eigene Lehrkörper mitmacht. Es gibt aber auch umgekehrt andere, die sagen, mein Leben ist viel leichter, wenn alle nur brav den Mund halten und hier ja keine Probleme machen. Ich glaube diesen Kreis müssen wir versuchen zu durchbrechen.

Beitrag 2 aus dem Publikum: Ich bin sehr dankbar, dass Herr Rommeiß als Elternvertreter auf einen grundlegenden Strukturwiderspruch hingewiesen hat, der bislang in der Tat noch gar nicht so zur Sprache kam. Also im Verhältnis zwischen Bildung und Demokratie muss man berücksichtigen, in welchem

Rechtsverhältnis man sich bewegt, in welches Rechtsverhältnis werden die Schüler und Schülerinnen gesetzt werden. Da gehört es auch zu politischen Schulsystemen, Entwicklungsforschung, dass man hinschaut. Roman Herzog hat zum Beispiel in den 90er Jahren gesagt, und das ist vielleicht jetzt auch wichtig für das institutionelle Bewusstsein von Lehrkräften, dass das Rechtsverhältnis von Schülerinnen und Schülern in unserem Bildungssystem eigentlich nur vergleichbar ist mit dem Rechtsverhältnis zwischen Strafgefangenen und Gefängnissen. Es gibt eine rechtliche Zwangslage, in der die Schulpflicht polizeilich durchgesetzt wird, durch die Vergabe von Bildungszertifikaten, die ja auch über die beruflichen und sozialen Chancen mitentscheiden und auch über die Sanktionsmöglichkeiten, die auch die Institution und auf die Einzelperson, also die Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern haben, wo vielleicht nicht so einfach der Rechtsweg offen steht, der vorhin so im Raum stand, sodass dort eine grundlegende Asymmetrie in den Machtverhältnissen besteht. Die sich auch dem entziehen, was vorhin Herr Ohler gesagt hat, der meinte, Demokratie sind bestimmte Verfahren der Legitimation und Kontrolle der Beherrschten durch die Herrschenden. Dass die Beherrschten sozusagen die Möglichkeit haben, ihre Herrschenden zu kontrollieren und ggf. abzuwählen, darin einen Legitimationsakt vollziehen, der dem ganzen System eine Berechtigung erteilt. Das haben wir im Schulsystem nicht. Die sagen wir haben hier eine besondere Konstellation der Legitimität. Das heißt die wahlberechtigte Bevölkerung, also ab 18 Jahren, die überwiegend schon die Schule verlassen haben, ermächtigen die Bildungspolitik des Bundeslandes, diesen Zwangsrahmen aufrechtzuerhalten oder ggf. irgendwann aufzulösen oder zu verändern. Das ist schon mal ein grundlegender Systemwiderspruch, der einfach da ist. Dennoch muss man ihn verdeutlichen und anerkennen, dass die Lehrkräfte eine gewisse Sensibilität dafür brauchen, dass sie aufgrund dieser Machtasymmetrie eine besondere Verantwortung haben, der die Schülerinnen und Schüler nicht entgehen können, im Gegensatz zu allen anderen Rechtskonstruktionen außerhalb von Gefängnissen in Deutschland. Es ist natürlich wichtig, dass wir die Partizipationsräume nutzen und sie ausgestalten und uns darüber Gedanken machen. Aber wir sollten uns, solange wir im Rahmen der pädagogischen Profession und in diesem Handlungsfeld unterwegs sind, auch immer bewusst sein, dass wir da ein ganz großes Machtungleichgewicht haben.

Roul Rommeiß: Da stimme ich Ihnen zu, auch wenn das Zitat von Herrn Herzog mit Sicherheit eine Überzeichnung aus Darstellungsgründen ist. Wir erleben heute auch, dass Lehrer zunehmend einem Legitimationsdruck im Sinne von Rechtfertigung ausgesetzt sind. Ich möchte als Eltern erklärt bekommen, warum Lehrer bestimmte Dinge tun, Noten, Unterricht etc.

Aber wenn ich positiv herangehe, erwarte ich vom Lehrer, dass dieser einen Plan hat, den er mir dann erklären kann wenn ich es nicht verstehe oder es

vielleicht, weil ich es nicht verstehe, für falsch halte. Da erlebe ich allerdings viel Unsicherheit von Lehrkräften und auch Situationen der Konfrontation. Eltern sind ja auch nicht immer geschult, wie sie aufzutreten haben, und Benehmen ist auch manchmal Glückssache. Aber da kommt es doch darauf an, wer dann in einer solchen Situation genau mit dieser Autorität versehen ist. Und das haben wir nicht ausgesucht, sondern da ist die Autoritätsperson diejenige mit höherer Bildung, höherem Wissen und auch mit formaler Autorität durch das System. Diese so ausgestattete Person, d. h. der Lehrer, steht mir als Elternteil gegenüber und jetzt erwarte ich, dass er oder sie mir das erklärt, bin gespannt und da sehe ich die Unsicherheit; zum Teil muss man sagen aufgrund mangelnden Wissens.

Lehrer kennen sich nach meiner Erfahrung in ihrem Rechtsrahmen schlicht nicht aus. Das wird ihnen nicht beigebracht, die wissen gar nicht welche Rechte sie haben, dann höre ich häufig, dass Eltern gleich mit einem Anwalt gedroht haben sollen. Mich persönlich als Jurist stört das überhaupt nicht, klar das ist mein Job. Als Lehrer hingegen muss ich mich rechtfertigen und bin das gar nicht gewohnt und das ist glaube ich auch bei vielen ein Prozess des Umdenkens.

Ich bin dafür, dass das wir gemeinsam für „gute Schule“ eintreten. Und wir haben es angesprochen, da wo es gelebt wird, funktioniert das auch richtig gut und entlastet Lehrer im Übrigen auch ganz gewaltig von diesem Druck.

Genauso haben wir diese Frage mit dem Portal. Ja, sie sind öffentliche Menschen, nicht im selben Ausmaß wie Politiker, aber die Schüler sehen sie, die Eltern sehen sie, sie sind im Dorf, wenn sie in einem Dorf sind, in der Anonymität der Stadt mag das ja anderes sein, aber sie sind vielleicht auch woanders, aber jeder kennt sie und jeder hat eine Meinung zu ihnen, weil sie jeden Tag vorne stehen und über Schüler kommunizieren und damit eben eine Botschaft geben. Dessen müssen Lehrkräfte sich bewusst sein und das halte ich für ganz wichtig.

Wir haben ja auch immer wieder die Thematik Lehrergesundheit, eigentlich ein ganz wichtiges Thema, bei dem viel mehr unternommen werden muss, nämlich gerade in diesem permanenten Druck, dem man ausgesetzt ist, weil man öffentlich ist, weil man transparent ist bis zu einem gewissen Grad. Damit umgehen zu können ist eine Herausforderung. Das ist mental, psychisch eine Herausforderung, mit der Lehrer leben müssen. Ich würde mir wünschen, dass hierfür mehr Werbung gemacht wird, was schon im Bereich Schulung, Aus- und Weiterbildungen ansetzen müsste.

Wir hoffen auch bei den Eltern ein bisschen was zu erreichen, zum Beispiel über Elternakademien und Ähnliches. Aber das ist schwer, noch viel schwerer als in diesem Bereich etwas für die Lehrkräfte zu erreichen. Die Lehrkräfte sind verfasst, sie haben ein Schulsystem, das über Direktoren, Schulämter und ähnliches einiges organisieren kann und im Ehrenamt Möglichkeiten bietet. Aber

wenn der Lehrerverband da kommunizieren würde, da würden wir wesentlich weiter kommen.

Rolf Busch: Die Erfahrung, die wir ganz oft machen, ist, dass Lehrkräfte sagen, wenn ich jetzt hier ein Problem mit einem Elternteil habe, kann ich eigentlich machen was ich will, doch spätestens wenn der Fall im Schulamt oder im Ministerium ist, werde ich zurückgepiffen. Also das heißt von der Autorität zu sprechen, dass man auch weiß, man hat einen gewissen Rückhalt. Ich bin der Letzte, der jetzt sagt, wenn irgendeiner Unfug macht, dass das dann auch noch gerechtfertigt werden muss. Aber wir erleben oft das Gegenteil. Und wenn ich das auch noch von einer anderen Seite her sagen darf, ich versuche das immer mit folgendem Bild zu verdeutlichen: Der Vorstand von Audi, Opel oder einem anderen großen Unternehmen wird sich nie hinsetzen und sagen: „Also wir haben jetzt wieder eine Rückrufaktion, wir müssen mal durch die Werke gehen und uns die Leute angucken und dann wissen wir ganz genau was los ist, warum das alles schiefgeht, warum wir da jetzt schon wieder eine Rückrufaktion haben.“ Das werden Sie niemals jemanden sagen hören, aber sie werden aus dem Ministerium Leute haben, die sagen: „Da muss man sich mal die Schulämter anschauen, die kriegen das nicht gebacken und was die da machen in den Schulen das muss doch ein Schulleiter wissen, dann muss der Lehrer es wissen.“ Ich glaube viele Lehrer wünschen sich, dass es durchaus hinterfragt wird, aber eben auch, dass sie wissen, wenn sie alles nach ihrem besten Wissen und Gewissen richtig machen, dass sie nicht sofort im Kreuzfeuer stehen.

Roul Rommeiß: Dass alle Lehrer allein gelassen werden, ist eine Überzeichnung. Letztendlich haben wir überhaupt keinen Dissens, ganz im Gegenteil wir kämpfen mit unterschiedlichen Interessenvertretungen auf derselben Seite, nämlich um die Schule und das geht nur gemeinsam. Aber in der Tat gibt es solche Fälle, genauso wie es umgedreht auch Fälle gibt, dass auch Eltern gegen Wände rennen, ich sage mal bei vermeintlichem, schwer zu klärendem Fehlverhalten oder Fehlentscheidungen oder schlechten Entwicklungen. Ich will da auch niemandem den Stab brechen, aber wichtig ist, und das ist uns als Elternvertretung zumindest auf Landesebene wichtig, dass ich eben nicht daher gehe und jetzt mich als 100-prozentiger Interessenvertreter von individuellen Eltern verstehe. Ich habe als Elternvertreter einen übergeordneten Auftrag und da schaue ich genau hin.

Aber in der Tat, soweit dieses geschilderte Vorgehen und die Meinungsäußerung von Übergeordneten da ist, was auch nicht immer in dieser Verallgemeinerung zutrifft aber trotzdem eben zum Teil, dann ist das so eine Entschuldigungsmentalität. Da muss man eben immer wieder und wieder den Finger in die Wunde legen und das ansprechen, denn nur so kommen wir weiter und es ist ja oft auch nicht böse gemeint.

Transparenz ist für mich immer das A und O in diesen Diskussionen, dass wir das hervorholen aus diesem abgeschlossenen System Schule, das auch oft die Türen zu macht. Das dürfen wir ja auch nicht vergessen und das kann durchaus auch zum Schutz sein. Das aber wieder hoch zu holen und danach zu fragen, Wo ist das systemische Problem?, Wo ist es vielleicht ein Einzelproblem?, Wie können wir helfen?, Wie können wir es ändern?, hierfür haben wir in Thüringen gute Instrumente in der gesetzlichen Verfassung, mit Elternmitwirkung, Schülermitwirkung. Wenn ich mir Bayern ansehe, da läuft es mehr auf privatrechtlicher und Vereinsebene. In Thüringen haben wir eine starke Vertretung, die auch das Wort ergreifen kann, aber die Aktivität der Eltern, das muss man selbstkritisch sagen, wird natürlich gebraucht. Und wenn Sie mal Klassenlehrer sind, so bin ich übrigens auch Elternsprecher geworden, ich habe als letzter den Blickkontakt zum Lehrer verloren, da war ich es. Und dann habe ich gesagt, wenn dann mach ich es richtig. Also arbeiten Sie daran, nehmen Sie die Eltern mit, das ist immer wieder mein Appell.

Autor*innen

Prof. Dr. Nils Berkemeyer ist Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Sprecher des Projekts LADi – Lehrkräfte als Agenten der Demokratie, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführt wird. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Gerechtigkeit im Schulsystem, Professionalisierung und Kritische Schulsystementwicklungsforschung.

Kontakt: nils.berkemeyer@uni-jena.de

Prof. Dr. Heinrich Best, bis 2017 Inhaber des Lehrstuhls für Methoden der empirischen Sozialforschung und Sozialstrukturanalyse, Gründungsmitglied des KomRex – Zentrum für Rechtsextremismusforschung, gesellschaftliche Integration und Demokratiebildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind rechtsextreme Einstellungen in Thüringen, die Messung rechtsextremer Einstellungen, die Genese des politischen Extremismus im historischen und internationalen Vergleich sowie politischer Extremismus auf der Ebene politischer Eliten.

Kontakt: heinrich.best@uni-jena.de

Dr. phil. Wolfgang Beutel, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektmanager des „Monitors Demokratiebildung“ am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz-Universität Hannover. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und demokratische Schulentwicklung.

Kontakt: beutel@idd.uni-hannover.de

Elisabeth Franzmann, M. A. ist Koordinatorin des Projekts LADi – Lehrkräfte als Agenten der Demokratie, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt wird. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Hochschulsoziologie, Institutionentheorie und Demokratiebildung.

Kontakt: elisabeth.franzmann@uni-jena.de

Prof. Dr. phil. habil. Alexander Gröschner, Professor für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft. Seine Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtsforschung, Lehrerbildungsforschung, Videoeinsatz in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie die evidenzbasierte Bildungspraxis.

Kontakt: alexander.groeschner@uni-jena.de

Ilka Maria Hameister, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Politik der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schülerpartizipation und politische Bildung und Konflikt.
Kontakt: ilka.maria.hameister@uni-jena.de

Dr. phil. Dennis Hauk, wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft. Seine Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtsforschung, Lehrer/innenforschung sowie die Forschung zu Fort- und Weiterbildungen.
Kontakt: dennis.hauk@uni-jena.de

M.Sc.-Psych. Carolin Herzberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin Unterprojekt „Haltungen und Einstellungen von angehenden Lehrkräften“ (Leitung: Prof. Dr. Nils Berkemeyer), das im Kontext des Projekts LADi – Lehrkräfte als Agenten der Demokratie, im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, durchgeführt wird. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Demokratiekompetenzen, Wirksamkeits- und Effektivitätsforschung im Bildungssystem und Fremdsprachenkompetenzentwicklung.
Kontakt: carolin.raetzer@uni-jena.de

Anne Israel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtsforschung, Lehrer*innenbildung sowie Schüler*innenpartizipation.
Kontakt: anne.israel@uni-jena.de

Stephan J. Kramer, Präsident des Amtes für Verfassungsschutz beim Thüringer Ministerium für Inneres und Kommunales.
Kontakt: oeffentlichkeit@afv.thueringen.de

Dr. phil. Daniel Lars Löffelmann, Consultant für Organisation, Personal und Digitalisierung in einem mittelständischen Beratungsunternehmen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Allgemeine Pädagogik, Theorie der Schule, Allgemeine Didaktik sowie Digitale Bildung.
Kontakt: daniel.lars.loeffelmann@uni-jena.de

Prof. Dr. Michael May, Professor für Didaktik der Politik, geschäftsführender Direktor des Zentrums für Lehrerbildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsschwerpunkte sind Konzeptionen politischer Bildung, Demokratiegefährdung und politische Bildung sowie Fachunterrichtsforschung.
Kontakt: m.may@uni-jena.de

Dr. Michael Retzar, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg und Projektleiter im BMBF-Forschungsvorhaben zur Regionalen Bindung an Schulen im ländlichen Raum. Seine Forschungsschwerpunkte sind Demokratiebezogene Schulentwicklung, Kulturelle Bildung und Schulentwicklung, Schulen im ländlichen Raum sowie Benachteiligungen im Schulsystem.

Kontakt: michael.retzar@staff.uni-marburg.de

Dorothea Schütze, freiberufliche Beraterin, Prozessbegleiterin und Fortbildnerin im Institut für Demokratieentwicklung Berlin (I. D. E.). Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind die Begleitung von Schulen in komplexen Veränderungsprozessen, diskriminierungskritische Bildungsarbeit und die Beratung von Projekten.

Kontakt: dorothea.schuetze@ide-berlin.org

Prof. Dr. phil. habil. Laurenz Volkmann, Professor für Englische Fachdidaktik, Institut für Anglistik/Amerikanistik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kultur-, Medien- und Literaturdidaktik sowie inter- und transkulturelles Lernen.

Kontakt: l.volk@uni-jena.de



Ralf Koerrenz | Nils Berkemeyer (Hrsg.)
System Schule auf dem Prüfstand
2020, 228 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-3971-9
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Schule als »System« zu betrachten, ist in letzter Zeit zu Unrecht eher in den Hintergrund gerückt. Bei aller Betonung von Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung sind es doch die systemischen Bedingungen von Schule, die das Handeln und Denken aller Beteiligten, von Lernenden und Lehrenden bis hin zu Eltern und Schulinspektion, maßgeblich mitbestimmen. Das Stichwort »System« selbst weist dabei auf zwei durchaus unterschiedliche Zugänge und Bedeutungen, die je für sich eine prägende Kraft ausüben. Da ist zum einen die Institution Schule als ein zeitlich umgrenzter Ort, in dem mit bestimmten Ansprüchen, Zielsetzungen und Regelstrukturen das Handeln und Denken von Personen geprägt wird. Und da ist zum anderen Schule als Teil eines gesellschaftlichen Systems, in dem die Ansprüche der Individuen auf Bildung und Wohlergehen mit dem staatlichen Anspruch, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reproduzieren und in Reformperspektiven zu verändern, in eine praktische Balance zu bringen sind. Die Beiträge des Bandes untersuchen beide Bedeutungsdimensionen von Schule als System und stellen selbstverständliche Deutungsmuster kritisch auf den Prüfstand. Die Verbindung von Schule und demokratischer Verständigung über die systemischen Bedingungen bildet die Grundlage aller Beiträge.