

S. Hahn, J. Asdonk,  
D. Pauli, C. T. Zenke  
(Hrsg.)

# Differenz erleben – Gesellschaft gestalten

Demokratiepädagogik in der Schule



**WOCHEN  
SCHAU**  
WISSENSCHAFT

Stefan Hahn, Jupp Asdonk, Dominik Pauli,  
Christian Timo Zenke (Hrsg.)

# Differenz erleben – Gesellschaft gestalten

Demokratiepädagogik in der Schule



**WOCHEN  
SCHAU**  
WISSENSCHAFT

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Schwalbach/Ts. 2015

### **[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-0128-2 (Buch)  
ISBN 978-3-7344-0129-9 (E-Book)

# Inhalt

|   |   |
|---|---|
| <i>Stefan Hahn, Jupp Asdonk, Dominik Pauli, Christian Timo Zenke</i><br>Eine Einleitung in den Band ..... | 7 |
|---|---|

|   |    |
|---|----|
| <i>Stefan Weyers</i><br>Grundkonzepte und Spannungsfelder demokratischer Erziehung<br>in der Schule ..... | 21 |
|---|----|

## **Demokratiepädagogik und interkulturelle Bildung**

|   |    |
|---|----|
| <i>René Breiwe</i><br>Demokratiepädagogik im Kontext diversitätssensibler Bildung im<br>deutschen Schulsystem. Eine empirisch gestützte Bestandsaufnahme .... | 43 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| <i>Michael Rochnia</i><br>Die Kontakthypothese – Implikationen für interkulturelle Kompetenz<br>im sozialwissenschaftlichen Unterricht ..... | 57 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| <i>Rita Panesar</i><br>Demokratische Schulentwicklung durch gleiche Teilhabechancen.<br>Der Anti Bias-Ansatz für vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung .... | 67 |
|--|----|

## **Schüler/-innenpartizipation – Kritische Perspektive**

|   |    |
|---|----|
| <i>Anna Moldenhauer</i><br>Dialektik der Partizipation. Erfahrungen von Schüler/-innen<br>mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen ..... | 85 |
|---|----|

*Daniel Heggemann, Nora Katenbrink*

Pseudopartizipation oder einfach nur jugendlich? Ein Reflexionsangebot  
zu einer Grenze demokratiepädagogischer Programme ..... 95

*Nora Held*

Demokratische Kompetenzen, Rationalität und  
Konfliktfähigkeit im Ethikunterricht ..... 105

## **Schüler/-innenpartizipation in der Grundschule**

*Katrin Velten*

HandlungsSpielRäume. Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten  
von Kindern in Kindertageseinrichtung und Grundschule ..... 117

*Nicole Freke*

Demokratische Prozesse und Partizipation von Schülerinnen und  
Schülern an der Laborschule Bielefeld ..... 127

*Ahmet Derecik, Nils Kaufmann, Nils Neuber*

Handlungsempfehlungen zur Partizipationsförderung für  
Gesprächskreise in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Ein Ansatz  
zur Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur ..... 135

## **Schüler/-innenpartizipation in der Oberstufe**

*Ludwig Huber*

Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern der  
gymnasialen Oberstufe an Unterrichtsplanung und -entwicklung ..... 145

*Philipp Bornkessel, Stefan Hahn, Angela Kemper,  
Sebastian U. Kuhnen, Lina Niebling*

Formen der Mitbestimmung im Unterricht und ihre  
didaktischen Implikationen. Ergebnisse aus der formativen Evaluation  
fächerübergreifender Profile am Oberstufen-Kolleg ..... 157

*Helga Jung-Paarmann*

Mitwirkung von Kollegiatinnen und Kollegiaten im ‚alten‘ Oberstufen-  
Kolleg (1974-2005) – Prinzipien und Erfahrungen ..... 169

*Hans Hermesen*

Prozesse der Beteiligung von Lernenden am Unterricht und  
die Entwicklungschancen für den Lehrenden. Ein persönlicher  
Erfahrungsbericht aus dem Oberstufen-Kolleg ..... 179

## **Schüler/-innenpartizipation in Schulentwicklungsprozessen**

*Wolfgang Beutel*

Das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“. Eine  
demokratiepädagogische Verbindung zwischen Theorie und Praxis ..... 195

*Stefan Hahn, Angela Kemper, Gabriele Klewin*

Bedingungen einer demokratischen Schulentwicklung ..... 207

*Sarah Alexi*

Leben und Lernen an der Neuen Schule Hamburg. Zur Ausgestaltung  
der Lehrer-Schüler-Beziehung an einer Demokratischen Schule ..... 219

## **Demokratielernen in Projekten**

*Wolfgang Emer*

Die Entwicklung von Projektdidaktik und Projektunterricht in  
der BRD unter demokratiepädagogischem Aspekt ..... 229

*Nicola Hericks*

Projektunterricht – Demokratiepädagogik oder Modewort? ..... 241

*Michael Marker*

„Schule als Staat“ – Eine demokratiepädagogische „Zu-Mutung“ ..... 251

*Georg Tafner*

Supranationale demokratische Prozesse hautnah erleben.  
Ethik und Institutionen im Planspiel ..... 261

*Björn Eisenmann*

Schule als Teil der pädagogischen Provinz ..... 275

## **Ästhetische Bildung und Demokratiepädagogik**

*Anna Maria Loffredo*

Ungefragte Partizipation in Schule vermitteln.

Ein Urban-Art-Beispiel aus der Kunstdidaktik ..... 285

*Henning van den Brink*

Kulturelle Bildung und Demokratiepädagogik.

Wächst in der Ganztagschule zusammen, was zusammengehört? ..... 295

## **Partizipative Schulraumgestaltung**

*Andreas Hammon*

Lernsettings partizipativ entwickeln und gestalten ..... 307

*Cornelia Dinsleder*

Lernräume kooperativ entwickeln. Fallstudien zur „räumlich-

strukturell gestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung“ ..... 325

*Angelina Hirt, Christoph Schieb, Tom Schieb*

Kinder setzen Impulse für die Schulentwicklung.

Beispiel „Gestaltung der Schülertoiletten“ ..... 337

## **Demokratiepädagogische Lernsettings in der Lehrerbildung**

*Günter Becker, Lena Pospesch, Jürgen Wiechmann*

Vermittlung von demokratiepädagogischen Fähigkeiten in

der universitären Lehrerbildung. Eine Fragebogenstudie ..... 347

*Theresa Göhler, Miriam Schlüter, Thea Stroot, Petra Westphal*

Projektorientiertes Lernen im bildungswissenschaftlichen Studienanteil

der universitären Lehrer\*innenausbildung. Erfahrungen in

demokratiepädagogisch ausgerichteten Lernsettings ..... 357

*Oliver Krebs*

Laborschule Bielefeld. Lernort für eine schülerorientierte

sozialwissenschaftliche Didaktik in der Lehramtsausbildung ..... 367

Autorinnen und Autoren ..... 379

## Eine Einleitung in den Band

In allen Staaten, die Kinder und Jugendliche zum Besuch einer Schule verpflichten, nimmt das jeweilige Bildungssystem bestimmte Kernaufgaben für die Gesellschaft wahr. Eine dieser Aufgaben ist die Stabilisierung der jeweiligen politischen Verhältnisse – die Entwicklung von Loyalität gegenüber staatlichen Institutionen und politischen Herrschaftsverhältnissen bei nachwachsenden Generationen. Helmut Fend nennt diese Aufgabe in seiner *Neuen Theorie der Schule* (2006, 50) „Integrationsfunktion“ und betont, dass die Reproduktion der politischen Ordnung insbesondere über die „Schaffung von Zustimmung zum politischen Regelsystem“, die „Stärkung des Vertrauens in seine Träger“ und „die Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität“ erfolge. Dass auch die deutschen Schulen diese gesellschaftliche Funktion abhängig von den je gültigen Verhältnissen interpretiert und wahrgenommen haben, zeigt ein Blick in die Geschichte. Es lag schon im Interesse des Staates Preußen, in seinem Herrschaftsgebiet Schulen zur Herausbildung eines gemeinsamen Staats- und Nationalbewusstseins zu nutzen und insbesondere die Loyalität der durch Bildung aufgestiegenen Beamtenschaft zu erzeugen (vgl. van Ackeren/Klemm 2011). Auch in der Zeit des NS-Regimes hatte die Schule eine Legitimationsfunktion und wurde zur Indoktrination und zur Diskriminierung der jüdischen Bürgerinnen und Bürger genutzt. Dass auch in der DDR die systemstützende Ideologie in der Schule verbreitet wurde, macht deutlich, dass im Rahmen eines Bildungswesens stets angestrebt wird, die innere Kohäsion einer Gesellschaft durch die Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität zu stärken. Diese Funktion wird in nicht-demokratischen Systemen eher über eine mit administrativer Strenge im Klassenzimmer erfolgende Disziplinierung erfüllt, die vielfach durch „Schulzucht“ und einen militärischen Geist gekennzeichnet ist. In demokratischen Schulen dagegen geschieht dies durch ein pädagogisches, d. h. ein humanistisches, demokratisches und auf Bildung verpflichtetes Denken und Handeln.

Denn im Unterschied zu anderen Herrschaftsformen stellen Demokratien Versuche dar, fehlerfreundliche, öffentliche Lernprozesse einer Gesellschaft zu organisieren. Dies bedeutet, dass der politische Prozess durch mitunter kontroverse Auseinandersetzungen gekennzeichnet ist, mit deren Hilfe jene Einigkeit hergestellt werden kann, die für ein kollektives Handeln zwischen



wohlverstandenen Eigeninteressen und ungewissem Gemeinwohl notwendig ist (vgl. Grammes 2001). Demokratische Prozesse beruhen daher auf einer breiten Beteiligung des Volkes, weshalb es dem Bildungssystem demokratischer Staaten nicht allein um die Herstellung von Loyalität gegenüber dem demokratischen Parlamentarismus gehen sollte. Vielmehr sollte auch eine kritische Auseinandersetzung mit der außer- und innerschulischen Wirklichkeit und den sie kennzeichnenden divergierenden Interessen erfolgen, auch ein Denken und Äußern von Alternativen zum Bestehenden sowie ein exekutives politisches oder zivilgesellschaftliches Handeln von Schülerinnen und Schülern. In diesem Sinne wird die Integrationsfunktion der Schulsysteme in demokratischen Staaten eben nicht mehr nur als Mechanismus zur Aufrechterhaltung der politischen Ordnung interpretiert, sondern auch als Möglichkeit, einen am Gemeinwohl orientierten Wandel zu initiieren.

Die Notwendigkeiten für einen Wandel im Sinne eines gesellschaftlichen Lernprozesses ließen sich an verschiedenen aktuellen Krisensymptomen festmachen. Die zunehmende Abwendung weiter Teile der Bevölkerung von der parlamentarischen Demokratie ist ebenso ein solches Symptom wie das wachsende Ausmaß von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und – wie Umzüge gegen eine angebliche „Islamisierung des Abendlandes“ zurzeit leider eindrucksvoll dokumentieren – die Bereitschaft, diese auch öffentlich zum Ausdruck zu bringen. Weitere Krisenerscheinungen ließen sich hier anführen. Es ist offenkundig, dass politische Fragen und Prozesse aufgrund der fortschreitenden technischen Entwicklungen und Globalisierungsprozesse komplexer werden und sich das Handeln politischer Institutionen für viele zu intransparent darstellt. Politische Entscheidungen werden häufig abseits der öffentlichen Wahrnehmung in enger Kooperation mit ökonomischen Eliten, Verbänden und Lobbyisten getroffen (vgl. Crouch 2008). Unter diesem Eindruck wenden sich Jugendliche zunehmend von der institutionalisierten parlamentarischen Politik ab (Schneekloth 2010, 143f.). Daher erscheint als normativer Bezugspunkt für eine demokratisch-politische Bildung die Idee einer selbstverwalteten Gesellschaft geeignet, in der die Zivilgesellschaft als vermittelnde Instanz zwischen Regierung und Privatem tritt (Barber 1994) und gegen die Bedrohungen eines marktliberalen Dogmatismus oder eines majoritätsorientierten Kommunitarismus verteidigt wird (Barber 2001). Unter dieser normativen Prämisse hätte Schule die demokratiepädagogische Funktion, mit den Schülerinnen und Schülern Sein und Sollen der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelfmann 2001) zu verhandeln, um neben einer kritischen Loyalität gegenüber der parlamentarischen Demokratie auch ein soziales Zugehörigkeitsgefühl zu stärken und generalisierungsfähige Solidarbindungen zu erzeugen.

Der Titel dieses Bandes „Differenz erleben – Gesellschaft gestalten“ stellt demnach ein Bekenntnis zu einer demokratiepädagogischen Interpretation der schulischen Integrationsfunktion dar. Er signalisiert einerseits, dass nachwachsenden Generationen der Wille und die Entwicklung der Fähigkeiten zugetraut werden, ihre Welt und die Gesellschaft, in der sie leben, zum Besseren zu verändern. Dieser Haltung entsprechend würden demokratisch-politische Bildungsprozesse in der Schule pädagogisch-professionell innerhalb der Dialektik von Freiheit und Verantwortung gestaltet und auf Systemintegration *und* Emanzipation ausgerichtet werden. Er signalisiert andererseits, dass innerhalb der pädagogischen Prozesse Differenz zwischen Gruppen, Interessen, Meinungen etc. wahrgenommen und anerkannt werden, um sodann Vorurteile durch die Kultivierung einer rationalen Aufklärung abzubauen und deliberativ auszuhandeln, was dem Gemeinwohl dient und wie es herzustellen ist. Erfahrungen im demokratischen Diskurs und das Erleben von Selbstwirksamkeit in sozialen und gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen fördert bei Heranwachsenden die Entwicklung einer kritischen demokratischen Identität, sofern es der Schule gelingt, entgegenkommende Verhältnisse zu realisieren, die den Gestaltungs- sowie Teilhabebedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entsprechen. Um sie in ihrer Persönlichkeit und ihrem zivilgesellschaftlichen Handeln zu stärken, muss ihnen bei sie betreffenden Entscheidungen in Unterricht und Schulleben daher eine ernsthafte Mitbestimmung eingeräumt werden. Das Empowerment Heranwachsender wird nach dieser Vorstellung also nicht dem politischen Fachunterricht überantwortet, sondern als Aufgabe der ganzen Schule betrachtet.

Die pädagogische und organisationale Herausforderung besteht bei Initiierung demokratiepädagogischer Prozesse jedoch darin, die schulische Integrationsfunktion im o.g. Sinne mit anderen Kernaufgaben der Institution in Einklang zu bringen. Denn so wie die Schule über die Integrationsfunktion auf das politische System bezogen ist, erbringt sie auch Leistungen für andere Teilsysteme der Gesellschaft. Sie vermittelt den Schülerinnen und Schülern vom Anspruch her allgemeine Kompetenzen für das Berufsleben (Qualifikationsfunktion), führt in symbolische Ordnungen für die Teilhabe an der Kultur ein (Enkulturationsfunktion) und nimmt vor allem durch die Vergabe von Noten und Abschlüssen eine leistungsbezogene Zuweisung von Chancen der je eigenen Lebensgestaltung vor (Allokationsfunktion). Seitdem internationale und nationale Leistungsvergleichsstudien die ungleiche Praxis der Zertifizierung aufgedeckt und zudem den Stellenwert basaler Kompetenzen im Deutschen, Englischen und Mathematischen befördert hat, lässt sich eine zunehmende Standardisierung und Regulierung der schulischen Curricula beobachten. Vorgaben aus Belegverpflichtungen, Kernlehrplänen und zentralen Abschlussprüfungen erzeugen Dilemmata, etwa zwischen einer

zielführenden und zuverlässigen Vorbereitung auf Abschlussprüfungen in den Fächern und ergebnisoffenen demokratisch-politischen Bildungsprozessen an Gegenständen, die sich ihrer lebensweltlichen Natur gemäß nicht ohne Weiteres in fachliche Curricula einfügen.

Partizipation und exekutives demokratisches Handeln hat vor diesem Hintergrund nicht per se seine Orte und Räume im schulischen Alltag, sondern sie müssen erst in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen geschaffen und vor dem Hintergrund der Antinomien, Widersprüche und Spannungen des pädagogisch-professionellen Handelns (Helsper 2002) reflektiert werden. Derartige Entwicklungsprozesse müssen daher Theorie und Praxis in ein produktives Verhältnis setzen.

Dieser Band versucht eine demokratische Schulentwicklung mit zahlreichen Beiträgen zu inspirieren, in denen jeweils ein deutlicher Bezug zwischen Theorie und Praxis hergestellt wird – sei es indem wissenschaftliche Thesen anhand der Rekonstruktion eines konkreten Falls aus der Praxis entwickelt, Ergebnisse aus empirischen Studien aus der Praxisperspektive heraus kommentiert oder Praxisforschungsergebnisse im Lichte demokratiepädagogischer Theoriebezüge diskutiert werden. Deutlich überrepräsentiert sind dabei Beiträge aus den Bielefelder Versuchsschulen Oberstufen-Kolleg und Laborschulen, da die Entstehung dieses Bandes in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) von dort aus initiiert wurde. Seit Eröffnung der Schulprojekte am 9. September 1974 verfolgen beide Institutionen in ihrer täglichen pädagogischen wie wissenschaftlichen Arbeit den Anspruch, Vielfalt und Heterogenität produktiv für die Gestaltung einer demokratischen Schulkultur zu nutzen und den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen der Teilhabe in sozialer Verantwortung zu eröffnen. Ihr nunmehr 40jähriges Bestehen nehmen wir zum Anlass für einen kritischen und konstruktiven Austausch über Prozesse der demokratischen Schulentwicklung.

## **Ein Gang durch den Band**

Stefan Weyers greift in seinem Beitrag *Grundkonzepte und Spannungsfelder demokratischer Erziehung in der Schule* das Problem der antinomischen Struktur schulischer Bildungsprozesse auf. Demokratie und Erziehung stehe in einem „paradoxen Verhältnis“, da eine Erziehung zur Demokratie nicht zwingend eine demokratische Erziehung impliziere. Entsprechend sei Demokratie-Lernen in der Schule häufig auf die Vermittlung politischen Wissens beschränkt. Demokratiepädagogische Ansätze betonen dagegen die Bedeutung von Erfahrungen der sozialen Kooperation, der Mitbestimmung und des sozialen Engagements. Stefan Weyers begibt sich in seinem Beitrag auf Spurensuche und beschreibt

Konzepte demokratischer Bildung und Erziehung mit den Schlagwörtern „Demokratische Lebensform“, „Selbstregierung“ und „Politische Bildung“. Er stellt – in historischer Perspektive – reformpädagogische Ansätze vor und prüft, was jeweils unter Demokratie und Erziehung verstanden wird und wie diese Ansätze mit dem Widerspruch zwischen egalitärer Mitbestimmung und pädagogischer Verantwortung umgehen: Während Demokratie Gleichheit und Autonomie voraussetzt, ist Erziehung im Kern kein Verhältnis von Gleichen und Freien, sondern hat es mit der Einflussnahme auf Noch-nicht-Mündige zu tun. Entsprechend plädiert er dafür, stärker auf die Handlungskompetenz der Lernenden zu vertrauen und als Kernelemente demokratischen Lernens Erfahrung und Reflexion gleichermaßen zu ermöglichen.

Betrachtet man Demokratie nicht nur als Herrschaftsform, sondern auch als Lebens- und Gesellschaftsform, rücken in Einwanderungsgesellschaften wie der deutschen insbesondere Fragen der vorurteilsbewussten, gerechten und partizipativen Gestaltung von Diskussions-, Entscheidungs- und Verteilungsprozessen unter einer interkulturellen Perspektive in den Blick. Drei Beiträge widmen sich dem interkulturellen Lernen in demokratiepädagogischen Kontexten.

Zunächst präsentiert René Breiwe in seinem Beitrag eine inhaltsanalytische Auswertung der bundesdeutschen Schulgesetze und fragt, welchen Stellenwert diese als Grundlage schulischen Handelns einer diversitätssensiblen Bildung zuweisen. Angesichts einer zunehmenden Heterogenität in der Gesellschaft konstatiert er eine wachsende Bedeutung diversitätssensibler Bildung und einer Demokratiepädagogik, die Wissen, Werthaltungen und demokratisch orientierte Handlungsbereitschaft bei jungen Menschen stärken und partizipatorische Erfahrungspotentiale ausbauen möchte. Entsprechend berücksichtigt er in seiner Analyse insbesondere rassismuskritische, migrationspädagogische und demokratiepädagogische Elemente.

Michael Rochnia stärkt insofern Weyers Argument, Erfahrung mit Demokratie sei an die Reflexion demokratischer Prozesse und Strukturen zu koppeln, als er sich in seinem Beitrag mit Allports Kontakthypothese auseinandersetzt und die Implikationen für den Aufbau interkultureller Kompetenz herausstellt. Er argumentiert, dass interkulturelle Kontakte zum Abbau von Vorurteilen beitragen und so Voraussetzungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz schaffen können. Da jedoch vorhandene Vorurteile den interkulturellen Kontakt oft verhindern, könne der sozialwissenschaftlichen Unterricht für eine frühzeitige Thematisierung von Interkulturalität, Vorurteilen und Diskriminierung einen geeigneten Rahmen darstellen.

Rita Panesar betrachtet in ihrem Beitrag die ungleiche Verteilung von Teilhabechancen, die Schüler/-innen, Lehrende und Eltern unterschiedlicher Herkunft in der Schule besitzen. Sie fragt, wie Differenz in demokratiepäda-

gogischen Konzepten berücksichtigt sowie Teilhabe- und Bildungsbarrieren durch Schulentwicklung exemplarisch abgebaut werden können. Sie stellt verschiedene innovative Ansätze für einen gerechten Umgang mit Heterogenität vor und legt einen Schwerpunkt auf eine ausführlichere Darstellung des Anti-Bias-Ansatzes für eine vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung.

Die meisten Beiträge dieses Bandes widmen sich dem wohl schwierigsten Feld institutionalisierter Prozesse des Demokratielernens: der Partizipation von Schülerinnen und Schülern unter den restringierenden Bedingungen der Organisation Schule. Während zwei Beiträge in kritischer Perspektive grundsätzlich die antinomische Struktur von Mitbestimmung und Teilhabe betrachten und ein weiterer Beitrag die Rolle des Fachs Ethik für Partizipationsvoraussetzungen reflektiert, verweisen nachfolgende Beiträge mit Bezug auf je besondere psychologische Voraussetzungen der Schüler/-innen und je spezifische Steuerungsvorgaben auf schulstufenspezifische Formen und Möglichkeiten der Partizipation.

Anna Moldenhauer rekonstruiert in ihrem Beitrag *Erfahrungen von Schüler/-innen mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen* die handlungsleitenden Orientierungen von Schülerinnen und Schülern sowie die von ihnen wahrgenommenen Anforderungen partizipativer Prozesse in der Schule. Anhand von zwei exemplarischen Fällen zeigt sie die ambivalenten, stets an konkrete Kontexte gebundenen Anforderungen von Partizipation auf. Es wird deutlich, dass sich diese Fälle trotz gleichartiger Zielsetzungen dahingehend unterscheiden, dass Vorerfahrungen auf Schüler/-innenseite sowie die je besonderen Beziehungen der Akteure zueinander die Orientierungen und wahrgenommenen Anforderungen beeinflussen. Entsprechend sensibilisiert Anna Moldenhauer für die gemeinsamen Konstruktionsleistungen, die in partizipativen Prozessen stets und immer wieder aufs Neue geleistet werden müssen.

Nora Katenbrink und Daniel Heggemann entfalten in ihrem Beitrag *Pseudopartizipation oder einfach nur jugendlich?* mehrere Lesarten zu den Schilderungen eines Jugendlichen, der eine schulische Partizipationsgelegenheit beschreibt. Dies tun sie mit dem Anspruch, ein Angebot zur Reflexion der Grenzen demokratiepädagogischer Programme zu formulieren. Insbesondere die Applikation der dokumentarischen Methode auf den Fall „Emil“ zeigt, dass Schülerinnen und Schüler pädagogisch inszenierten Partizipationsgelegenheiten eigene, gleichwohl sinnhafte Bedeutungen zuschreiben, die den Intentionen der Lehrperson jedoch nicht entsprechen müssen.

Nora Held postuliert, ethisches Argumentieren sei wichtige Voraussetzung für demokratische Partizipation. In ihrem Beitrag argumentiert sie, dass eine kritische Auseinandersetzung mit inkohärenten und unreflektierten Meinungen in pluralistischen Gesellschaften ebenso zum Bildungsauftrag von Schulen

gehöre wie eine argumentative Rechtfertigung eigener Standpunkte. Daher stellt sie die Bedeutung des Ethikunterrichts für eine rationale Denkschulung, die Entwicklung von Konflikt- und Kritikfähigkeit und die Herausbildung von mentalen Dispositionen zur ethischen Argumentationsfähigkeit heraus.

Drei Beiträge befassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Partizipation in der Grundschule. Katrin Velten stellt in ihrem Beitrag *Handlungsspielräume – Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern in Kindertageseinrichtung und Grundschule* das Erleben von Selbstwirksamkeit als wesentliches Element gelingender Selbst- und Mitbestimmung heraus. Am Beispiel eines Falls aus ihrem Dissertationsprojekt zeigt sie auf, wie Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern wahrgenommen werden und welche Selbstwirksamkeitserfahrungen sie mit diesen Möglichkeiten verbinden können.

Nicole Freke präsentiert in ihrem Beitrag *Demokratische Prozesse und Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Laborschule Bielefeld* Ergebnisse aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Versuchsschule. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme demokratisch-partizipativer Maßnahmen in der die ersten drei Schuljahre umfassenden Eingangsstufe initiiert und begleitet die Projektgruppe die Entwicklung einer demokratischen institutionalisierten Struktur (die sog. Verfassung), um die Rechte der Kinder innerhalb der Eingangsstufe zu sichern. Anhand von exemplarischen Interessenkonflikten zeigt Nicole Freke eindrücklich die unscharfen Grenzen zwischen Erziehungsauftrag der Lehrenden und dem Recht auf Selbstbestimmung der Kinder auf. Es wird so deutlich, dass eine schulinterne Einigung auf den Verlauf dieser Grenzlinie Regelklarheit und Transparenz schafft.

Ahmet Dericik, Nils Kaufmann und Nils Neuber geben auf der Grundlage einer Evaluationsstudie in ihrem gleichnamigen Beitrag *Handlungsempfehlungen zur Partizipationsförderung für Gesprächskreise in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Sie weisen mit dieser Einschränkung auf ganz bestimmte pädagogische Situationen zu Recht darauf hin, dass der Grad an Fremd-, Mit- oder Selbstbestimmung stets in Abhängigkeit von Situation und Akteurskonstellation zu bestimmen sei. Entsprechend zeigen die exemplarischen Handlungsempfehlungen die Möglichkeiten zu einer graduellen Öffnung des Unterrichts zu mehr Selbstbestimmung von Grundschulkindern auf.

Aus dem Umfeld des Bielefelder Oberstufen-Kollegs befassen sich vier Beiträge mit der Partizipation von Oberstufenschüler/-innen. Dabei nimmt Ludwig Huber in seinem Beitrag die Auswirkungen der KMK-Vereinbarung von 2006 auf die *Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe an Unterrichtsplanung und -entwicklung* in den Blick. Im Mittelpunkt seiner Untersuchung steht die Frage nach den cur-

ricularen Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern durch die individuelle Wahl einer bestimmten Schulform, einer einzelnen Schule und verschiedener Kurse innerhalb der von ihnen gewählten Schule. Dieser ernüchternden Darstellung des curricularen Mitgestaltungsspielraums in der gymnasialen Oberstufe schließt Ludwig Huber einen kurzen Ausblick auf weitere Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in Unterricht, Schulleben und Schulentwicklung an und umreißt damit den verbleibenden demokratiepädagogischen Gestaltungsspielraum.

Stefan Hahn, Philipp Bornkessel, Angela Kemper, Sebastian Udo Kuhnen und Lina Niebling stellen in ihrem Beitrag Untersuchungskonzept und Ergebnisse der Evaluation fächerübergreifender Profile am Oberstufen-Kolleg vor. Die Autor/-innen heben die wissenschaftspropädeutischen Funktionen des fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe hervor und stellen als besondere Merkmale dieser Unterrichtsart heraus, dass einerseits die unterschiedlichen Perspektiven, die Fächer auf einen Gegenstand einnehmen, erkenntnistheoretisch reflektiert werden, andererseits zivilgesellschaftlich relevante und zumeist ‚ungefächerte‘ Phänomene und Probleme durch sich ergänzende Fachperspektiven authentischer und lebensweltnäher gerahmt werden können. Am Oberstufen-Kolleg wurde der fächerübergreifende Unterricht im Jahr 2011 teilweise in Profile (feste Fächerverbünde) überführt. Angesichts der von Huber berichteten Standardisierung der gymnasialen Oberstufe fragen die Autor/-innen nach der Qualität dieses neuen Unterrichtsangebots. Im Zentrum der Untersuchung standen daher die Fragen nach der Bedeutsamkeit der Gegenstände des Profilunterrichts für die Kollegiat/-innen, nach dem Verhältnis von Themen, Fach- und Subjektorientierung und nach den Bedingungen für die Partizipation im Profilunterricht am Oberstufen-Kolleg.

Als Kontrast zu dem vorstehenden Beitrag arbeitet Helga Jung-Paarmann in ihrem Beitrag die *Mitwirkung von Kollegiatinnen und Kollegiaten im ‚alten‘ Oberstufen-Kolleg* der Jahre 1974 bis 2005 heraus. Ausgehend von Hartmut von Hentigs bereits 1969 für den Deutschen Bildungsrat formulierten Forderung, die Schülerinnen und Schüler müssten auf „das Leben in der Demokratie, in der Politik, in der Öffentlichkeit“ vorbereitet werden, stellt die Autorin in historischer Perspektive die verschiedenen institutionalisierten Mitwirkungsmöglichkeiten der Kollegiat/-innen aus einer Zeit vor, in der das Oberstufen-Kolleg noch ein College und weit weniger reglementiertes System war, als es das Oberstufen-Kolleg heute als gymnasiale Oberstufe ist.

Hans Hermens geht in seinem Beitrag *Prozesse der Beteiligung von Lernenden am Unterricht und die Entwicklungschancen für den Lehrenden* von der Prämisse aus, dass die Beteiligung der Lernsubjekte an der Planung und Durchführung

des Unterrichts eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Entwicklung ihres demokratischen Potentials, aber auch für eine optimale Förderung der Lern-, Entwicklungs- und Beziehungsprozesse von Lernenden und Lehrenden darstellt. In seinem Beitrag diskutiert er, orientiert an der Geschichte des Oberstufen-Kollegs, die verschiedenen Phasen und Modelle der Beteiligung von Lernenden im Unterricht und deren theoretischen Begründungen. Am Beispiel der von ihm entwickelten Methode des „rotierenden Lehrens und Lernens“ legt er die Möglichkeiten dar, in direkter Weise die fachlichen Perspektiven, die persönlich-emotionalen Qualifikationen und die Team- und Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln. Dabei zeigt er insbesondere die Rolle der Lehrenden als Lernbegleiter auf.

Drei Beiträge thematisieren auf unterschiedlichen Ebenen die Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. Wolfgang Beutel stellt in seinem Beitrag den Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ vor, der zugleich ein differenziertes Förderprogramm darstellt, in dem demokratiepädagogische Theorie und Praxis systematisch verschränkt werden. Neben der Genese, Zielsetzung und Ausgestaltung des Förderprogramms wird mit der Initiative zu „Schülerguides am Bunker Valentin in Bremen“ ein exemplarisches Projekt demokratischen Handelns vorgestellt.

Ausgehend von den Erfahrungen des jüngsten Schulentwicklungsprozesses am Oberstufen-Kolleg, in dem fächerübergreifende Profile eingeführt wurden, reflektieren Stefan Hahn, Angela Kemper und Gabriele Klewin thesenhaft die *Bedingungen einer demokratischen Schulentwicklung* im Lichte des Educational Governance Ansatzes. Dies tun sie, indem sie vor dem Hintergrund einer Beschreibung des jeweiligen Status der Kollegiatinnen und Kollegiaten im Willens- und Entscheidungsfindungsprozess der ganzen Schule die Voraussetzungen in den Blick nehmen, die insbesondere in Form einer Haltung des pädagogischen Personals, institutionell gegebener Unterstützungsressourcen und Partizipationsanlässe als Ausdruck entgegenkommender Verhältnisse und einer demokratischen Schulkultur interpretiert werden.

Sarah Alexi stellt in ihrem Beitrag eines der seltenen Beispiele für eine institutionalisierte demokratische Schulentwicklung dar: *Das Leben und Lernen an der Neuen Schule Hamburg*. Die in der Tradition der Sudbury-Konzepts stehende Neue Schule soll eine selbstverwaltete Stadtteilschule in Hamburg werden, in der Schülerinnen und Schüler ein Stimmrecht bei allen die Schulgemeinschaft betreffenden Belangen und Entscheidungen besitzen und in der das sonst in Schule übliche Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden aufgehoben ist. Beispielhaft illustriert Sarah Alexi anhand einer Szene, wie die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung an einer demokratischen Schule eher auf der Ebene der direkten Interaktion und



weniger durch organisationale Rahmungen erfolgt. Es lassen sich so die Chancen, aber auch die Fragilität der pädagogischen Beziehung für Lernprozesse erahnen.

Ein einschlägiger Ort exekutiven demokratischen Handelns in der Schule ist der Projektunterricht. Diesem demokratiepädagogischen Feld widmen sich fünf Beiträge. Wolfgang Emer skizziert in seinem Beitrag über die *Entwicklung von Projektdidaktik und Projektunterricht in der BRD* die Schwierigkeiten, Möglichkeiten und Notwendigkeiten demokratiepädagogischer Projektarbeit in den Regelschulen. Dabei hebt er insbesondere den Stellenwert dieser Unterrichtsart in einer demokratischen Gesellschaft hervor.

Wenngleich der Projektunterricht in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat und ein zentrales Element veränderter Lehr-Lern-Formen in den Schulen darstellt, ist doch die Umsetzung, so die Beobachtung von Nicola Hericks, in den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich. Sie stellt daher die Frage, *Projektunterricht – Demokratiepädagogik oder Modewort?* und untersucht, inwieweit die Projektpraxis den Theorienansätzen der Protagonisten Dewey, Kilpatrick, Frey, Petri u. a. noch entspricht. In ihrem Beitrag referiert sie zunächst die historischen und aktuellen Konzeptionen von Projektunterricht und stellt daran anschließend die Ergebnisse einer Studie der Universität Bielefeld zum „Eigenverantwortlichen Lernen und Arbeiten am Gymnasium“ (ELA) vor. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern zur Durchführung von Projektunterricht an ihrer Schule diskutiert sie mit Bezug auf die theoretischen Konzeptionen der o.g. Autoren. Ein wichtiges Resultat der Untersuchung ist, dass Lehrende kaum auf einen theoretischen Hintergrund zurückgreifen konnten und vor der Einführung des Projektunterrichts keine intensivere Befassung mit offenen Unterrichtsformen stattgefunden habe. Dies hatte problematische Auswirkungen auf die Art der Durchführung, die Akzeptanz und die Zufriedenheit der Beteiligten.

Mit seinem Praxisbeispiel *Schule als Staat* zeigt Michael Marker, dass dies auch anders geht. Schülerinnen und Schüler können in einer Simulationen Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform erfahren. Das fächerkoordinierend angelegte Projekt beschreibt er als demokratiepädagogische „Zu-Mutung“, in der vielfältige Formen demokratischer Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung erlebt und reflektiert werden können.

Mit einem weiteren Praxisbeispiel stellt Georg Taffner in seinem Beitrag *Supranationale demokratische Prozesse hautnah erleben. Ethik und Institution im Planspiel* das Planspiel „Demokratie-Bausteine. Dein Land. Mein Land. Unsere Union“ sowie ausgewählte Evaluationsergebnisse vor und macht die

Herausforderungen deutlich, Schülerinnen und Schülern den Sinn europäischer Institutionen erschließen zu lassen.

Der Projektunterricht ließe sich – der Argumentation Björn Eisenmanns folgend – mit einem pädagogischen Klassiker begründen, der in diesem Kontext bisher weniger rezipiert wurde: Jean Jaques Rousseau. Eisenmann unterzieht in seinem Aufsatz *Schule als Teil der pädagogischen Provinz* die Schriften Rousseaus einer demokratiepädagogischen Lektüre, wobei er sich insbesondere dessen Reformvorschlag für eine Verfassung und staatliche Neuordnung Polens von 1772 widmet. Ausgehend von den darin entfalteten Überlegungen Rousseaus entwickelt Eisenmann ein demokratiepädagogisches Verständnis der heutigen Schule als „Teil der pädagogischen Provinz“, in der das stattfinden solle, „was man gemeinhin unter einem weiten Verständnis politischer Bildung in individuellen Lernwelten“ auffasse.

Den besonderen demokratiepädagogischen Potentialen ästhetischer Bildung widmen sich die beiden folgenden Aufsätze: Anna Loffredo behandelt in ihrem Beitrag *Ungefragte Partizipation in Schule vermitteln – Ein Urban Art-Beispiel aus der Kunstdidaktik* die Frage, wie im Fach Kunst Unterrichtseinheiten und -reihen für die Vermittlung einer demokratieorientierten Urteilsfähigkeit gestaltet werden können. Leitendes Prinzip für die Suche nach Antworten ist dabei aus ihrer Sicht die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Unter dieser Perspektive diskutiert sie aktuelle Tendenzen der Kunstproduktion und -rezeption, insbesondere der Urban Art, und prüft die Möglichkeiten und Bedingungen einer partizipativen Thematisierung im Kunstunterricht.

Henning van den Brink wiederum setzt sich in seinem Beitrag *Kulturelle Bildung und Demokratiepädagogik – Wächst in der Ganztagschule zusammen, was zusammengehört?* auf grundsätzlicher Ebene mit den Chancen und Schwierigkeiten kultureller Bildung in der Ganztagschule auseinander. Dabei hebt er – vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion zum Thema – das demokratiepädagogische Potential kultureller Bildung hervor, warnt jedoch zugleich vor einer „Vereinnahmung“ kultureller Bildungspraxis durch die Institution Schule.

Doch Schule bietet nicht allein Raum für diverse partizipative Unterrichtsvorhaben und Projekte, sie stellt zugleich selbst einen ganz konkreten Schul-Raum dar, der ebenfalls partizipativ gestaltet werden kann – und dies sowohl auf künstlerischer wie auch auf architektonischer Ebene. Wie sich die Institution Schule dabei einerseits für außerschulische Akteure öffnen und andererseits ihre eigene, innere Gestalt verändern kann, dies zeigen drei Beiträge zum Themengebiet „Partizipative Schulraumentwicklung“. So skizziert Andreas Hammon in seinem Aufsatz *Lernsettings partizipativ entwickeln und*

gestalten Prinzipien der „räumlich-strukturell gestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung“ und verdeutlicht deren Umsetzung sodann am Beispiel des Aktionsforschungsprojekts „Lernsettings 2020“.

An diesen Vorgang schließt Cornelia Dinsleder an, wenn sie in ihrem Beitrag *Lernräume kooperativ entwickeln* Fallstudien zu eben jenem von Hammon entwickelten Prozess der „räumlich-strukturell gestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung“ vorstellt und diese unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern mit Lehrkräften und Studierenden analysiert.

Angelina Hirt, Tom Schieb und Christoph Schieb schließlich verdeutlichen in ihrem Praxisbeispiel *Kinder setzen Impulse für die Schulentwicklung – Beispiel „Gestaltung der Schülertoiletten“*, wie Schülerinnen und Schülern in der Schulentwicklung partizipieren können, indem sie ihre Interessen öffentlich artikulieren, damit maßgeblich zum Agenda-Setting beitragen und Akteuren der Administration gegenüber Druck aufbauen, die schulische (hier: Sanitär-) Situation im Sinne der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Im letzten Abschnitt dieses Bandes rücken demokratiepädagogische Voraussetzungen der Lehrenden in den Blick, die bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung angebahnt werden. Günter Becker, Lena Pospesch und Jürgen Wiechmann berichten in ihrem Beitrag *Vermittlung von demokratiepädagogischen Fähigkeiten in der universitären Lehrerbildung* Ergebnisse aus einer Fragebogenuntersuchung von Studierenden. Diese wurden nach dem Stellenwert und der subjektiven Bedeutung der in Landesverfassungen und Schulgesetzen formulierten demokratisch-politischen Dispositionen in Lehramtsstudiengängen befragt.

Theresa Göhler, Miriam Schlüter, Thea Stroot und Petra Westphal stellen in ihrem Beitrag *Projektorientiertes Lernen im Bildungswissenschaftlichen Studienanteil der universitären Lehrer\*innenausbildung: Erfahrungen in demokratiepädagogisch ausgerichteten Lernsettings* ein didaktisches Konzept vor, in dem angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Studium bereits Erfahrungen mit demokratisierten Lernsettings machen können. Demokratisiert heißt hier, dass die Lehramtsstudierenden durch ein projektorientiertes Lernen mit Peer-Mentor/-innen einerseits selbstbestimmt Themen und Lernwege gestalten, dies aber andererseits in sozialer Verantwortung mit den Peers ihrer Gruppe abstimmen.

Oliver Krebs geht in seinem Beitrag *Laborschule Bielefeld – Lernort für eine schülerorientierte sozialwissenschaftliche Didaktik in der Lehramtsausbildung* der Frage nach, ob und wie die Erfahrungen von Studierenden im Unterricht der Laborschule die impliziten Vorstellungen von Schule und Lernen irritieren und Grundlage von Professionalisierungsprozessen werden können. Er wertet

dazu die schriftlichen Reflexionen von Studierenden aus, die im Rahmen eines Praxisprojektkurses die Laborschule bzw. ein städtisches Gymnasium besucht haben, und vergleicht die Lernorte anhand der geschilderten Erfahrungen.

Wir möchten abschließend den Autorinnen und Autoren sowie dem Wochenschau Verlag für das Zustandekommen dieses Bandes danken. Weiterer Dank gilt der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) sowie den Wissenschaftlichen Einrichtungen Laborschule und Oberstufen-Kolleg für die vielfältige Unterstützung, die uns zuteil wurde. Stellvertretend für viele Personen, die aus den genannten Kontexten die redaktionelle Arbeit erleichtert haben, sei an dieser Stelle Regina Mahnke gedankt.

Schließlich wünschen wir Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine angenehme und inspirierende Lektüre!

*Bielefeld im März 2015*

*Stefan Hahn, Jupp Asdonk, Dominik Pauli und Christian Timo Zenke*

## Literatur

- Ackeren, Isabell van/Klemm, Klaus (2011): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Barber, Benjamin (2001): How to Make Society Civil and Democracy Strong. In: Giddens, Anthony (Hrsg.): The global third way debate. Cambridge, S. 267-279.
- Barber, Benjamin (1994): Starke Demokratie – Über die Teilhabe am Politischen. Berlin.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt/M.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- Grammes, Tilman (2001): Demokratie lernen – Ein Basiscurriculum für Schulentwicklung. In: Hamburg macht Schule (3), S. 6-7.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried /Schwepp, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb., S. 64-102.
- Himmelfmann, Gerhard (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.
- Schneekloth, Ulrike (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010, 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M.



# Grundkonzepte und Spannungsfelder demokratischer Erziehung in der Schule

## 1. Demokratie und Erziehung – ein paradoxes Verhältnis?

Der Sozialphilosoph Axel Honneth hat in seinem Eröffnungsvortrag des DGfE-Kongresses 2012 auf die enge Verknüpfung von Demokratietheorie und Erziehungstheorie u. a. bei Kant, Rousseau, Durkheim und Dewey verwiesen und auf die Einsicht der politischen Philosophie, dass demokratische Staatsordnungen auf eine ihnen gemäße Erziehung angewiesen sind. Eine „vitale Demokratie“ müsse, so Honneth (2013, 43), „durch allgemeine Bildungsprozesse ihre eigenen kulturellen und moralischen Bestandsvoraussetzungen stets wieder erst erzeugen“. Um fortbestehen zu können, sind Demokratien also darauf angewiesen, bei jeder neuen Generation sozio-moralische Ressourcen und demokratische Kompetenzen auszubilden.

Betrachtet man die Verfassungen und Schulgesetze der Bundesländer, dann scheint diese Einsicht weit verbreitet. Durchgehend wird der Schule der Auftrag einer Erziehung zur Demokratie und zur Achtung der Menschenrechte zugewiesen. Von einer demokratischen Erziehung ist in den Gesetzen allerdings nicht die Rede und Schulen mit einer umfassenden demokratischen Partizipation, wie die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg, sind rar gesät. In der Diskussion ist zudem umstritten, ob das politische Wissen und Verstehen oder das Erfahrungslernen im Zentrum des schulischen Demokratie-Lernens stehen sollte: Während erfahrungsorientierte Ansätze im angelsächsischen Raum in der Schule fest verankert sind (Sliwka 2008, 35ff.), dominiert in Deutschland die Wissensvermittlung im Politikunterricht.

Konzepte demokratischer Erziehung entstehen im Laufe des 19. Jahrhunderts (Oelkers 2010). Sie äußern sich u. a. in Forderungen nach gleicher und gemeinsamer Bildung aller Kinder, in Erklärungen von Kinderrechten, in sog. „Kinderrepubliken“ und in einer gewissen Demokratisierung oder Enthierarchisierung des Generationenverhältnisses. Diese Entwicklung wird durch ein Lern- und Bildungskonzept befördert, das die Erfahrung, die Selbsttätigkeit und die Selbstentfaltung des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Es zeigen sich

vor allem zwei Begründungstraditionen für solche Demokratisierungstendenzen: eine eher bildungstheoretische und eine eher subjekttheoretische. Beide Traditionen spielen sowohl in historischen Ansätzen als auch in der aktuellen Diskussion eine prominente Rolle.

1. Im bildungstheoretischen Konzept gilt eine demokratische Erziehung als notwendige Bedingung für die Ausbildung demokratischer Haltungen und Kompetenzen. Demokratie ist hier Medium von Bildung und Entwicklung. Diese Auffassung wird u. a. von Wolfgang Edelstein vertreten, dem Spiritus Rector der neueren Demokratiepädagogik in Deutschland – und auch die Konzeption der Laborschule lässt sich hier verorten. Im Anschluss an Dewey betont Edelstein (2010) die Bedeutung der Demokratie als Lebensform. Zur Bewältigung sozialer Krisen seien Demokratien darauf angewiesen, bei ihren Bürgern demokratische Kompetenzen und sozio-moralische Ressourcen auszubilden. Diese Aufgabe schreibt er primär der Schule zu: „Wenn wir eine demokratische Lebensform wollen, dann muss die junge Generation die Kompetenzen erwerben, die für ein Leben in der Demokratie, für die Gestaltung demokratischer Verhältnisse erforderlich sind. Wir müssen Demokratie lernen. Dies ist eine zentrale, eine lebenswichtige Aufgabe der Schulen“ (ebd., 66). Als notwendig für die Bildung zur Demokratie gelten hier vor allem Erfahrungen demokratischer Partizipation durch die Realisierung einer demokratischen Lebensform in der Schule.

2. Das subjekttheoretische Konzept versteht demokratische Partizipation als ein prinzipielles Recht des Kindes – unabhängig von einer pädagogischen Begründung. Je nach der Radikalität ihrer Vertreter steht diese Begründungstradition in einem Spannungsverhältnis oder sogar im Gegensatz zur pädagogischen Perspektive. Vor dem Hintergrund der Unterdrückung und Benachteiligung von Kindern wurden um 1900 erstmals explizite Kinderrechte formuliert (Key 1900/1992; Korczak 1919/1979; Wiggin 1892). Die Ideen der Gleichwertigkeit des Kindes und seines Rechts auf Achtung und Partizipation stellen zumindest eine stark direktive Erziehung in Frage. In diesem Kontext entstanden in den USA und in Europa die ersten Modelle kindlicher „Selbstregierung“, die allerdings häufig noch eher autokratisch waren (vgl. Kamp 1995). Die radikale Kinderrechtsbewegung und die Antipädagogik lehnen dann jede Erziehung ab und fordern die völlige Autonomie und Gleichberechtigung der Kinder. Während diese radikale Position für die heutige Diskussion nahezu irrelevant erscheint, ist die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention von großer Bedeutung. Nach dieser völkerrechtlichen Konvention sind Kinder Rechtssubjekte, die nicht nur Rechte auf Schutz, Versorgung und Bildung, sondern auch auf Partizipation an allen ihren Angelegenheiten haben (Liebel 2007). Die Konvention knüpft diese

Partizipation allerdings an die Fähigkeit, das Alter und die Reife des Kindes, womit sie einer pädagogischen Sichtweise näher steht als der Idee der völligen kindlichen Gleichberechtigung.

Die bildungstheoretische und die moderate subjekttheoretische Begründung demokratischer Erziehung stehen in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander, schließen einander aber nicht aus. So sind die Kinderrechte – und die Anerkennung der Kinder als Rechtssubjekte – heute fester Bestandteil bildungstheoretischer Ansätze. Die radikale subjekttheoretische Variante postuliert dagegen die Autonomie des Kindes und ist damit zwar mit der Idee der Demokratie vereinbar, aber nicht mit Erziehung. Dies verweist auf die grundlegende Frage, ob Demokratie und Erziehung überhaupt miteinander vereinbar sind.

Das Konzept einer „demokratischen Erziehung“ enthält eine Paradoxie. Denn Demokratie ist eine Herrschaftsform, die politische Gleichheit und Autonomie voraussetzt; Erziehung als pädagogische Interaktion setzt dagegen eine gewisse Ungleichheit und Heteronomie voraus. Die Idee der Demokratie ist historisch mit der Idee der politischen Souveränität autonomer Bürger verknüpft: Freie und gleichberechtigte Mitglieder eines Gemeinwesens bestimmen auf der Basis demokratischer Verfahrensregeln über ihre gemeinsamen Angelegenheiten (Brumlik 2004). Erziehung ist dagegen im Kern kein Verhältnis von Gleichen und Freien, sondern hat es mit Noch-nicht-Mündigen zu tun. Diese zur Mündigkeit zu befähigen, ist das Ziel und die Legitimation von Erziehung – ist dieses Ziel erreicht, bedarf es keiner Erziehung mehr (Benner 2010, 90f.).

Nach dieser Begriffsbestimmung kann Erziehung nicht demokratisch sein. Hier zeigt sich die Problematik der Übertragung des Demokratiebegriffs von der politischen auf die pädagogische Sphäre. Allerdings ignoriert die alleinige Orientierung am Modell der politischen Souveränität das bildungs- und erziehungstheoretische Problem: Rechtlich wird man von einem Tag zum anderen volljährig und damit politisch autonom. Aus pädagogischer Perspektive stellt sich jedoch die Frage, wie demokratische Haltungen und Werte erworben werden und wie dieser Prozess gefördert, wie also zur Demokratie befähigt werden kann. Aus dieser Sicht sind Elemente demokratischer Erziehung eine notwendige Bedingung für eine Erziehung zur Demokratie. Die pädagogische Paradoxie von Selbst- und Fremdbestimmung wird hier in einem dialektischen Prozess bearbeitet: Der schrittweise Aufbau von Autonomie und Verantwortlichkeit kann nur gelingen im Zuge der selbsttätigen Ausübung von Autonomie und Verantwortlichkeit, etwa durch Erfahrungen demokratischer Beteiligung. Es geht hier um eine zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns: Kinder und Jugendliche herauszufordern und ihnen durch



anregende Lernumgebungen die Möglichkeit neuer Erfahrungen und deren reflexiver Aneignung zu bieten.

Demokratie meint im pädagogischen Kontext also nicht dasselbe wie in der Politik. Während Autonomie und Gleichheit der Bürger/innen konstitutiv für die politische Sphäre sind, kann es in der Erziehung nur eine begrenzte Autonomie und Gleichheit geben: Demokratie ist hier pädagogisch zu gestalten. Das Kernproblem jeder Demokratieerziehung ist somit der Widerspruch zwischen egalitärer Mitbestimmung und pädagogischer Verantwortung. Wir brauchen in der Erziehung Formen ernsthafter demokratischer Beteiligung, müssen uns aber stets darüber im Klaren sein, dass pädagogische Beziehungen solche von Ungleichen sind. Wir benötigen daher (auch) ein pädagogisches Verständnis von Demokratie, das die Bildungsaufgabe mit dem Recht der Kinder auf Partizipation verknüpft. Eine pädagogisch gerahmte Demokratie darf daher weder ein paternalistischer Gnadenakt sein, der jederzeit zur Disposition steht, noch darf sie der Illusion völliger Autonomie und Gleichberechtigung verfallen. Demokratische Erziehung ist also eine etwas widersprüchliche Idee, eine Gratwanderung, wie auch an den historischen Beispielen deutlich werden wird.

Im Folgenden möchte ich drei Konzepte demokratischer Bildung und Erziehung, die sich auf die Schlagwörter „Demokratische Lebensform“, „Selbstregierung“ und „Politische Bildung“ bringen lassen, vorstellen. Für die ersten beiden Formen greife ich auf reformpädagogische Ansätze zurück, die bisweilen als Meilensteine demokratischer Pädagogik gelten. Dabei sollen Spannungsfelder und Schwierigkeiten demokratischer Erziehung aufgezeigt werden. Abschließend thematisiere ich die Idee des Demokratie-Lernens als politische Bildung.

## **2. Grundkonzepte demokratischer Bildung und Erziehung**

### **2.1 John Dewey: Demokratie als Lebensform**

John Deweys „Laboratory School“ und seine Ideen zu Demokratie, Erfahrung und praktischer Problemlösung waren wichtige Bezugspunkte für die Bielefelder Versuchsschulen, was bei der Laborschule schon an ihrem Namen deutlich wird. In den USA gab es im 19. Jahrhundert einen regen Diskurs über Demokratie und Erziehung, an den Dewey anschließt (Oelkers 2010). Nach seiner berühmten Definition ist Demokratie „mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (1916/2000, 121). Nach einer anderen

Formulierung ist Demokratie keine „Alternative zu anderen Prinzipien des assoziierten Lebens. Sie ist die Idee des Gemeinschaftslebens selbst“ (Dewey 1927/1996, 129). Allerdings betont Dewey, dass dieses „Ideal“ „keine Tatsache“ (ebd.) sei und nie völlig erreicht werden könne.

Dewey versteht Demokratie als gemeinsame Lebensform, die sich durch „freien Verkehr und den Austausch der Erfahrung“ (1916/2000, 136), die „gleichmäßige Teilnahme aller ihrer Glieder“ sowie ständige „Anpassung ihrer Einrichtungen“ (ebd.) auszeichnet. Die freie Kommunikation und Kooperation der Individuen ist demnach die beste Möglichkeit, ihre Potentiale zur Entfaltung zu bringen und gemeinsame Probleme zu lösen. Hier zeigt sich Deweys „doppelter Demokratiebegriff“ (Jörke 2003, 204). Sein Verständnis der Demokratie als *Gemeinschaft* enthält die Vorstellung eines Raums der sozialen Kooperation und des ungehinderten individuellen und sozialen Wachstums. Dewey versteht Demokratie aber auch als *Verfahren diskursiver Konfliktregelung*, als „Modus des Umgangs mit kollektiven Problemen, der intelligente Lösungen wahrscheinlicher macht“ (ebd., 206).

Aufgabe der *Erziehung* ist es, Wachstum zu ermöglichen. In Abgrenzung zu idealistischen Ansätzen lehnt Dewey absolute Wahrheiten und letzte Erziehungsziele ab, Erziehung hat kein anderes Ziel als weiteres Wachstum. Allerdings beruht sie auf einem „bestimmten sozialen Ideal“ (1916/2000, 136), das er auch moralisch bestimmt (ebd., 456ff.). Entwicklung im Sinne Deweys vollzieht sich *nicht* als „Selbstentfaltung von innen her“ (ebd., 98), sondern in Wechselwirkung mit der Umwelt als ständige Reorganisation von Erfahrung. Dazu ist sie auf eine demokratische Lebensform angewiesen. Demokratie ist daher nicht nur Ziel, sondern auch Medium der Erziehung, sie ist „Erziehung *in* und *für* Demokratie“ (Carr 1995, 52). Deutlich wird, dass die Idee der Demokratie als ständige Weiterentwicklung durch Kooperation auch ein „Bildungskonzept“ darstellt, so Reichenbach (2007, 144).

Anders als die Landerziehungsheime oder Summerhill ist Deweys Schule keine pädagogische Insel fernab der Gesellschaft. Im Gegenteil: Schulen sollen Orte des „Gemeinschaftslebens“ (Dewey 1916/2000, 457) sein, „eine Gesellschaft im kleinen“ (ebd., 460), die in engem Zusammenhang zum Leben außerhalb der Schule steht. Da sich Wissen und Einsichten nicht „übertragen“ lassen, ist es Aufgabe der Lehrenden, für eine Umwelt zu sorgen, die „zum Denken anregt“ (ebd., 213) und Selbsttätigkeit, gemeinsame Erfahrung und experimentelle Problemlösung ermöglicht. Die Lehrerrolle wandelt sich vom Wissenslieferanten zum „Lernberater“ (Bohnsack 2005, 84).

Deweys Idee der Demokratie ist bildungstheoretisch wie bildungspolitisch relevant. In diesem Konzept ist Demokratie das Ideal einer egalitären Lebensform, die den freien Austausch aller sozialen Gruppen ermöglicht

(Dewey 1916/2000). Demokratische Erziehung bezieht sich nicht nur auf *schulisches* Lernen, sondern auch auf den *gesellschaftlichen* Rahmen der Erziehung, Ziel ist eine egalitäre Gesamtschule, eine ‚kleine‘ Gemeinschaft, die als Teil der Gesellschaft auf die ‚große‘ Gesellschaft vorbereitet. Zugleich wird Demokratie-Lernen vor allem als eigeninitiatives und kooperatives Lernen im Unterricht verstanden und nicht als politische Mitbestimmung durch Organe der Selbstverwaltung. Hier zeigt sich Deweys Tendenz, Demokratie eher sozial als politisch zu deuten (vgl. Bohnsack 2005, 43ff.).

Die Konzepte des Erfahrungslernens und der Integration der Schule in die Gesellschaft sind wichtige Bestandteile aktueller demokratiepädagogischer Ansätze, z. B. des Service Learning (Sliwka 2008, 114ff.). Deweys Idee einer egalitären demokratischen Lebensform ist jedoch weder in der Gesellschaft noch im Bildungssystem realisiert – und sie ist wohl auch nicht umfassend realisierbar, denn sein harmonisches soziales Ideal und sein Fortschrittsglaube werden der Realität komplexer Gesellschaften kaum gerecht (Brumlik 2004). Deweys Konzept demokratischer Bildung unterschätzt auch die große Kluft zwischen der ‚kleinen‘ Gemeinschaft und der ‚großen Gesellschaft‘ (Oelkers 2000). Da er Erziehung grundsätzlich als *demokratische* Erziehung denkt, vernachlässigt er zudem das Spannungsverhältnis von Demokratie und Erziehung.

## 2.2 „Kinderrepubliken“: Demokratie als Selbstregierung

Anders als bei Dewey steht die Idee der kindlichen Selbstregierung im Zentrum der meisten frühen Ansätze demokratischer Erziehung. Viele „Kinderrepubliken“ entstanden zwischen 1890 und 1930 in sozialpädagogischen Kontexten: in Projekten mit devianten Jugendlichen wie der „George Junior Republic“ und dem „Little Commonwealth“, in den Kinderheimen von Korczak und Bernfeld oder in Makarenkos Arbeitskolonien (Kamp 1995). „Selbstregierung“ wurde auch in Schulen praktiziert: in den „School Cities“, in Internatsschulen wie Wickersdorf, der Odenwaldschule oder Summerhill, aber auch in der sog. Schülermitverantwortung.

### 2.2.1 Friedrich Wilhelm Foerster

Friedrich Wilhelm Foerster war einer der meistgelesenen pädagogischen Autoren in Europa (Kamp 1995, 87). Er war ein Initiator der Schülermitverantwortung im Kaiserreich, ein führender Theoretiker der „Selbstregierung“, und er führte diesen Begriff 1907 in die deutsche Diskussion ein. Die Verwendung dieses Begriffs ist aber noch kein Indiz für ein demokratisches Bildungskonzept. Sein einflussreiches Werk „Schule und Charakter“ trug bis zur 10. Auflage den Untertitel „Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams

und zur Reform der Schuldisziplin“. Foerster (1914, 388 ff.) fordert darin die Achtung der Würde und der Selbstachtung des Kindes und den Verzicht auf körperliche Strafen. In Anlehnung an die „School Cities“ propagiert er Elemente der Selbstregierung als Methode der Erziehung zur Verantwortung *und* zur Disziplin.

Gehorsam und Selbstregierung sind bei Foerster keine Gegensätze. Zwar spricht er von der „gegenseitigen Ergänzung des demokratischen und des autoritativen Prinzips“ (ebd., 464), festzuhalten sei aber an dem „monarchistischen Prinzip des Lehrerregimentes“ und der „absoluten Autorität des Lehrers“ (ebd.). Er warnt vor „gefährlichen Übertreibungen“ (ebd., 466) und kritisiert Gustav Wyneken. Wichtig sei, dass Selbstregierung „nicht als Verleihung demokratischer Rechte, sondern als eine Aufgabe erscheint, die die Autorität gegeben hat, um die Übung in neuen Pflichten zu ermöglichen“ (ebd., 466). „Selbstregierung soll nur ein Mittel sein, die Gehorchenden auf einem begrenzten Gebiete einfachster Verantwortlichkeiten zu aktiver Kooperation mit der Autorität, zu freiwilligem Gehorsam [...] zu erziehen“ (ebd., 467).

Foersters Konzept der Selbstregierung ist primär auf die Erhaltung von Disziplin bezogen. Er sieht, dass sich die Ordnung effektiver durchsetzen lässt, wenn die Schüler in die Aufstellung und Kontrolle der Regeln eingebunden werden: Selbstregierung ist „bloßer Lehrerregierung“ überlegen, weil es die Schüler „selbst für die Sache der Gesetzlichkeit interessiert“ (ebd., 463). Es geht ihm *nicht* um demokratische Rechte und Entscheidungen. Mitbestimmung wird inszeniert, die Rede von „Selbstregierung“ ist daher Illusion und eine Täuschung der Schüler.

### 2.2.2 Gustav Wyneken

Hermann Lietz, Gustav Wyneken und Paul Geheeb gelten als wichtigste Gründer reformpädagogischer Internatsschulen in Deutschland. In den Landerziehungsheimen wurde ein neues Schüler-Lehrer-Verhältnis postuliert: Lehrkräfte galten nicht mehr als Vorgesetzte, sondern als „Kameraden“. Kindliche Mitverantwortung wurde großgeschrieben. Während Lietz jedoch eine kindliche Selbstbestimmung ablehnte (Benner/Kemper 2003, 84), wurde diese von Wyneken stark propagiert. Er gründete 1906 mit Geheeb die Freie Schulgemeinde Wickersdorf und hatte großen Einfluss auf die Jugendkulturbewegung, etwa auf Siegfried Bernfeld (Dudek 2002). Wyneken setzte sich auch vehement für die Demokratisierung der öffentlichen Schulen ein. Sein Konzept der Schulgemeinde wurde zum „Lösungswort einer pädagogischen Bewegung“ (Näf 2006, 151).

Wyneken wird als charismatischer Führer beschrieben, der die kulturelle Erneuerung der Gesellschaft, die Schaffung des „neuen Menschen“, ja die

„Erlösung der Menschheit“ (zit. n. Dudek 2009, 77) durch die Erziehung einer geistigen Elite anstrebte (Benner/Kemper 2003, 92ff.; Dudek 2009). Im Zentrum seiner Pädagogik steht die Meister-Jünger- oder Führer-Gefolgschafts-Beziehung, die im „pädagogischen Eros“ wurzelt:

„Eine durch den platonischen Eros mit ihrem Führer verbundene Knaben- und Jünglingsschar kann der innerste, lebendige Kern des heiligen Ordens der Jugend werden“ (1922, zit. n. Dudek 2009, 78). „Durch das Führertum, und nur durch dieses, vollzieht sich die höchste und wertvollste Erziehung“ (Wyneken 1921, 52).

Dieser Führer ist Wyneken selbst. Seine Lehre ist dogmatisch, Anerkennung bindet er an Gefolgschaft, emotionale und geistige Abhängigkeitsbeziehungen kultiviert und missbraucht er, bis hin zu sexuellen Übergriffen (Dudek 2009, 151ff.; Oelkers 2011, 224-253). Wyneken zielt nicht auf Gleichheit im Generationenverhältnis, betont jedoch, Autorität müsse „ganz und gar auf Freiheit beruhen“ (1919/1967, 113). Er will keinen Gehorsam aus Zwang, sondern *freiwillige* Unterwerfung und *gläubige* Gefolgschaft. Er spricht von der „Treue der Jugend“ zu „ihrem erwählten Führer“ (zit. n. Dudek 2009, 73). Mitsprache und emotionale Nähe zielen hier nicht auf Mündigkeit, sondern sind Mittel der Bindung an den Führer und seine Weltanschauung. Treffend hat dies Ellen Key charakterisiert: „Wyneken will Jünger, nicht Menschen erziehen“ (zit. n. ebd., 195). Trotz der radikalen Betonung jugendlicher Selbstbestimmung kann von demokratischer Erziehung hier keine Rede sein.

### 2.2.3 Paul Geheeb

Paul Geheeb verließ Wickersdorf im Streit mit Wyneken und gründete 1910 mit seiner Frau Edith Cassirer die Odenwaldschule. Das hohe internationale Renommee der Schule beruhte auf Koedukation, einem System frei wählbarer Kurse und der Schülermitbestimmung (Näf 2006). Der ehemalige Schüler Klaus Mann (1952/2006, 140) schildert die Schule als „Republik“, in der die Schulgemeinde „die Gesetze und die Hierarchie der Anstalt“ (ebd.) bestimmen und sogar Maßregeln des Oberhaupts aufheben konnte. Geheeb selbst wies Ausdrücke wie „Kinderrepublik“ oder „Selbstregierung“ zurück: „Regiert wird bei uns überhaupt nicht; es ist tatsächlich ein Gemeinwesen ohne irgendwelches Vorgesetztentum, eine ‚Schule ohne Direktor‘“ (1930/1960b, 142).

Geheeb's Pädagogik ist Ausdruck des Bildungsideals der Selbsttätigkeit und Selbstentfaltung. Er versteht Erziehung nicht als äußere Einwirkung, sondern als „Prozeß andauernder Auseinandersetzung jedes Individuums mit seiner Umgebung“ (ebd., 132). Die Entwicklung kann von außen durch die Gestaltung der Umwelt angeregt, aber nicht maßgeblich beeinflusst werden. Sein Credo lautet: „‘Werde, der du bist!’, entwickle dein individuelles Selbst

zu höchstmöglicher Vollkommenheit!“ (ebd., 134). Er lehnt äußere Erziehungsziele ab, fordert eine „Abrüstung“ der Übermacht der Erwachsenen, neigt aber zur Idealisierung der Kinder, von denen er das Heil erwartet (Näf 2006, 43ff.).

Seine Beschreibungen der Odenwaldschule sind stark idealisierend, vor allem Martin Näfs (2006, 150-166) detaillierte Analyse zeigt erhebliche Brüche zwischen Ideal und Wirklichkeit. Geheeb betonte zwar nicht ganz zu Unrecht, sämtliche Regeln der Schule beruhten auf Beschlüssen der Schulgemeinde. Tatsächlich gab es jedoch eine „heimliche Verfassung“ (ebd., 156), über die nicht entschieden wurde. So standen die allgemeinen Grundsätze der Schule, aber auch Fragen des Budgets oder Personals nicht zur Disposition, Themen wie Alkohol, Nikotin oder Sexualität waren tabu. Generell wurde die Diskussion in der Schulgemeinde stark von Geheeb's Ideen geprägt; Oelkers (2011, 191) konstatiert, dass letztlich alle wichtigen Entscheidungen von Geheeb getroffen wurden.

Dennoch kultivierte er beständig das Ideal einer harmonischen Gemeinschaft ohne Leitung: „Es gibt weder Vorgesetzte noch Untergebene; man hört nirgends Befehle oder Anordnungen; man streitet nicht miteinander um Rechte“ (Geheeb 1924/1960a, 159f.). In diesem Ideal ist kein Platz für Interessensvertretung oder Dissens, die Schulgemeinde ist kein Ort der Konfliktregelung, sondern dient der Herstellung von Konsens, Harmonie und Gemeinschaftsgefühl. Dazu passt, dass Geheeb gegen Kritik immun war und sich beharrlich weigerte, Konflikte und Probleme zur Kenntnis zu nehmen (Näf 2006, 105ff.).

Näf bewertet die Odenwaldschule als „aufgeklärte Monarchie“ (ebd., 156) mit großem demokratischem Mitgestaltungsraum. Viele Jugendliche hatten, wie Klaus Mann, das Gefühl, in einer lebendigen Demokratie zu leben (ebd., 159). Demokratie wurde teilweise praktiziert, war aber zugleich Illusion, da die prägende Rolle Geheeb's ebenso ausgeblendet wurde wie der Einfluss der erweiterten Schulleitung, der Konferenz der Mitarbeiter oder informeller Machtzentren. Problematisch ist aber nicht, dass Geheeb eine Leitungsfunktion innehatte, sondern dass er einen Gleichheitsmythos kultivierte, mit dem er andere und sich selbst täuschte und die realen Entscheidungsstrukturen verschleierte.

Es führt kein direkter Weg von Paul Geheeb zu der Schule, in der sexuelle Gewalt alltäglich war. Es gab jedoch bereits damals sexuelle Übergriffe an der Schule, die Geheeb versuchte „herunterzuspielen“ (Oelkers 2011, 267). Er selbst war nach heutigem Wissensstand zwar emotional, aber nicht sexuell „übergriffig“ (Näf 2006, 182). Es dürfte (heute) unstrittig sein, dass nicht nur Merkmale „totaler Institutionen“ (Goffman) wie die starke Abschottung