

Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie  
Erstbetreuung: Prof. Dr. Wilfried Schubarth  
Zweitbetreuung: Saskia Niproschke, M.A.  
Sommersemester 2017

# **Das Selbstverständnis „Demokratischer Schulen“ der aktuellen Democratic-Education-Bewegung**

Bachelorarbeit

Eingereicht am: 27.09.2017

Marie-Therese Hattendorf  
Matrikelnr.: 754254  
Erstfach Soziologie  
Zweifach Erziehungswissenschaften  
E-Mail: uni@matheha.net oder mhattend@uni-potsdam.de  
Tel.: 0157/ 390 65 866

# Gliederung

1. Einleitung	1
2. Einordnung	2
2.1. Historische Vorläufer	3
2.1.1. Reformpädagogik	4
2.1.2. Alternativschulbewegung und Free-School-Bewegung	5
2.2. Aktuelle Debatte	6
3. IDEN, EUDEC und APDEC	12
4. Qualitative Untersuchung	14
4.1. Vorgehen	14
4.1.1. Fragestellung und Richtung der Analyse	14
4.1.2. Material	15
4.1.3. Kritische Selbstreflexion	18
4.1.4. Methodik und Ablauf der Analyse	18
4.2. Ergebnis	19
4.2.1. Menschen- und Weltbild	20
4.2.2. Democratic Education	21
4.2.3. Demokratische Schule	25
5. Wissenschaftliche Fundierung und Differenzierung	30
5.1. Demokratiebegriff	30
5.2. Edukativer Instinkt	32
5.3. Pädagogisches Handeln	39
6. Schlusswort	44
7. Quellen	46
7.1. Primärquellen	46
7.2. Sekundärquellen	49
8. Anhang	53
8.1. Selbstständigkeitserklärung	53
8.2. Kategoriensystem	54

8.3. Nicht öffentlich zugängliche Primärquellen	56
8.3.1. Fragebogen der Kapriole	56
8.3.2. Broschüren der Kapriole	61

# 1. Einleitung

Die Verbindung von Demokratie und Bildung ist nicht neu. Demokratisch-partizipative Ideen in der Erziehung formulierte John Dewey bereits 1916 in seinem Buch „Democracy and Education“ (Dewey 2013; Himmelmann 2007 : 41) und in der Reformpädagogik um die Wende von 19. zum 20. Jahrhundert gab es einige Reformschulen mit ausgeprägt demokratisch-partizipatorischem Charakter.

Das Thema ist daher vielmehr in einen erneuten Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, so zum Beispiel unter dem Stichwort „Civic Education“ oder „Citizenship Education“ in der Europäischen Union und dem Europarat (Eurydice 2005; Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) 2012) und mit Einbeziehung des globalen Aspekts unter dem Terminus „Global Citizenship Education“ in der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization : Global Citizenship Education). In Deutschland wurde das Thema in den Jahren 2002 bis 2007 im Rahmen des Programms der Bund-Länder-Kommission „Demokratie lernen und leben“ aufgegriffen (Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung o. A. : BLK-Programm).

Neben diesem staatlich-institutionellen Interesse hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten auch eine zivilgesellschaftliche, internationale Bewegung für „Democratic Education“ entwickelt. An dieser sind das International Democratic Education Network (IDEN) und die zwei regionalen Partnerorganisationen European Democratic Education Community (EUDEC) sowie Asia-Pacific Democratic Education Community (APDEC) beteiligt. In der vorliegenden Bachelorarbeit untersuche ich, welche praktische Antwort diese Bewegung auf die Verbindung von Demokratie und Bildung formuliert hat und welches Schulmodell als Austragungsort demokratischer Bildungspraxis vertreten wird. Dieses Vorhaben wird mittels einer qualitativen Analyse der offiziellen Sprachrohre der Bewegung und drei exemplarischer Schulen durchgeführt.

Die Arbeit ist so aufgebaut, dass im zweiten Kapitel zunächst das Thema Demokratische Schule in den historischen Kontext gestellt wird und daneben auch die aktuelle bildungspolitische Debatte Beachtung findet. Im dritten Kapitel wird die Democratic-Education-Bewegung anhand ihrer Organisationen vorgestellt. Das vierte Kapitel umfasst die qualitative Analyse mit der Darstellung des Vorgehens und der Ergebnisse. Im fünften Kapitel werden drei zentrale Aspekte der Analyse – Demokratie,

Lernen und das pädagogische Handeln – wissenschaftlich fundiert. Mit Gerhard Himmelmann (5.1.) wird der Demokratiebegriff der Bewegung theoretisch eingeordnet und differenziert. Peter Gray gibt dem Lernansatz mit seiner Forschung und der Formulierung eines edukativen Instinktes eine wissenschaftliche Grundlage (5.2.). Das pädagogische Handeln in demokratisch geführten Erziehungsanstalten hat Johannes-Martin Kamp im Rahmen seiner Dissertation anhand mehrerer sogenannter „Kinderrepubliken“ ausführlich analysiert und wird hier ebenso referiert (5.3.). Im Fazit fasse ich mein Ergebnis zusammen und ziehe Schlussfolgerungen für die allgemeine Schulpraxis.

Vorbemerkung zur Literaturlage:

Die Anzahl wissenschaftlicher Texte zur Democratic-Education-Bewegung und zu Demokratischen Schulen (in *diesem* Verständnis) ist äußerst gering. Ich habe ein einziges Kapitel zu „Freien Demokratischen Schulen“ in dem Buch „Privatschulen vs. staatliche Schulen“ von Gürlevik, Palentien und Heyer (2013) gefunden.

Es gibt allerdings einige Überschneidungen mit anderen wissenschaftlichen Ansätzen und Diskursen – z. B. libertäre Erziehung, lernerzentriertes Lernen, informelles Lernen, Schülerselbstverwaltung und Gemeinschaftserziehung. Eine Aufarbeitung und Gegenüberstellung dieser verschiedenen Ansätze und Konzepte sowie eine Untersuchung hinsichtlich ihrer Beiträge zum Verstehen und Vertiefen von demokratischer Bildung könnte ein spannendes Thema für eine weiterführende Arbeit sein.

## **2. Einordnung**

### **2.1. Historische Vorläufer**

Demokratie und Bildung sowohl theoretisch zu verbinden als auch in der Praxis zu erproben ist nicht neu. Ich möchte an dieser Stelle aber nur auf die beiden großen pädagogischen Bewegungen der letzten 150 Jahre eingehen: die Reformpädagogik um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und die Alternativschulbewegung und Free-

School-Bewegung der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In ihnen sind die geistigen Wurzeln und teilweise auch direkt die personell-institutionellen Vorläufer der kontemporären Democratic-Education-Bewegung zu verorten.

### **2.1.1. Reformpädagogik**

Die Reformpädagogik ist eine pädagogische Bewegung um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Die zeitliche Eingrenzung ist umstritten, jedoch lässt sich die Kernzeit der „klassischen Reformpädagogik“ auf die Zeit zwischen 1890 bis 1933 eingrenzen (vgl. Link 2012 : 75; Hansen-Schaberg 2012 : 17; Oelkers 1989 : 9; Skiera 2003 : 2-3). Die Bewegung war international ausgerichtet, hatte ihren Schwerpunkt aber vor allem in Europa und Nordamerika. Unter dem Label Reformpädagogik, „progressive education“ und „l'éducation nouvelle“ sammelten sich eine ganze Reihe von verschiedenen Ansätzen, Ideen und Bestrebungen. Ihnen war die Idee gemeinsam, die „bisherige“ Erziehung und das Lernen in der Schule revolutionieren zu wollen. Die Reformpädagogik war Teil der umfassenderen Lebensreformbewegung (Scheuerl 1997 : 187; Link 2012 : 75; Skiera 2003 : 1, 45 ff.).

Das gemeinsame Ziel der Verfechter dieser Reformpädagogik war eine „Pädagogik vom Kinde aus“. Das Kind sollte sich entsprechend seines natürlichen Wesens entwickeln können (Hansen-Schaberg 2012 : 17; Oelkers 1989 : 59). Auf die Frage, wie die Natur des Kindes nun aber beschaffen sei und wie eine Schule, die dieser natürlichen Veranlagung entspricht, auszusehen hat, gab es innerhalb der reformpädagogischen Bewegung sehr viele verschiedene Antworten. Die Unterschiede lassen sich auf die verschiedenen Glaubenseinstellungen und Wissenshintergründe ihrer Protagonist:innen zurückführen. Die Reformpädagog:innen nahmen Impulse aus „Medizin, [...], Entwicklungspsychologie, philosophische[r] Anthropologie, Lebensphilosophie, Soziologie, emanzipatorische[r] Gesellschaftspolitik, aber auch [aus] Religion, Theo- und Anthroposophie“ auf (Skiera 2003 : 20). In den Anschauungen und Begründungen ihres pädagogischen Handelns reichte das Spektrum „von einer okkulten Gesamtanschauung der Welt und des Menschen (Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik), von experimentell-erfahrungswissenschaftlichen Theorien mit zum Teil christlich-religiösen und mystischen Komponenten (Maria Montessori) über anthropologisch-sozialwissenschaftliche Konzepte mit metaphysischen, christlich-religiösen und völkisch-organologischen Anteilen (Peter Petersen) bis hin zu

gesellschaftskritischen-emanzipatorischen Ansätzen (Célestin Freinet [...])“ (Skiera 2003 : 20). Die Ansätze der Reformpädagogik sind also äußerst vielfältig, ambivalent und oft auch widersprüchlich (Link 2012 : 75; Hansen-Schaberg 2012 : 17; Skiera 2003 : 1; Oelkers 1989 : 7).

Die Reformpädagogik ereignete sich vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Reformbestrebungen. Dazu gehörten sowohl die Arbeiter-, Frauen- und Jugendbewegung als auch die Lebensreformbewegung mit Siedlungs-, Ernährungs- und Sexualreform (Hansen-Schaberg 2012 : 18; Skiera 2003 : 21). Diese Bestrebungen fanden zwar in einer immer noch stark autoritär-hierarchisch geprägten Gesellschaft statt, der Staat ließ aber genug Freiraum, sodass Freidenker:innen und Progressive in den „machtfernen Zonen“ ihre Ansichten artikulieren und in Projekten erproben konnten (Skiera 2003 : 76). Diesem demokratisch-partizipatorischen Moment entspricht die Reformpädagogik, indem sie „einen demokratienahen Erziehungs- und Lernbegriff ins Spiel bringt“ – und zwar „trotz der antidemokratischen Einstellungen mancher ihrer [...] Protagonisten“. Indem sie nämlich Lernen an die Partizipation und die Subjektbezogenheit des Lernprozesses knüpft (Skiera 2003 : 9-10).

Neben diesem grundlegend emanzipatorischen Moment in der Reformpädagogik gab es einige Schulen und Erziehungsanstalten der Zeit, die Demokratie und Partizipation als Gestaltungselemente ihres Schulalltags bewusst einsetzten. Als prominentestes Beispiel ist dafür wohl Summerhill School zu nennen, die auch heute noch besteht (Summerhill School : Startseite der Internetpräsenz der Schule) und Mitglied der European Democratic Education Community ist (EUDEC o. A. : Summerhill School). Weitere Beispiele sind die Freie Schulgemeinde Wickersdorf (Hansen-Schaberg 2012 : 87-89), die Schulfarm Insel Scharfenberg (Haubfleisch 1993 : 68-69) und das Kinderheim Baumgarten (Kamp 2006 : 455-459). In allen genannten Beispielen hatten die Schüler:innen weitreichenden Einfluss auf die Gestaltung der Schule und des Zusammenlebens.

### **2.1.2. Alternativschulbewegung und Free-School-Bewegung**

Der zweite Vorläufer der Democratic-Education-Bewegung ist in der Alternativschulbewegung (Europa) und der Free-School-Bewegung (USA) der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts zu finden. Diese Bestrebungen fanden, ähnlich wie bei der Reformpädagogik, im Kontext weitreichender sozialer Bewegungen statt. Dazu

zählen laut Skiera die Anti-Kernkraft-, die ökologische, die Frauen-, die Friedens-, die anti-autoritäre, die radikal-demokratische und die anti-imperialistische Bewegung (Skiera 2003 : 22, 334-335). Ähnlich der Reformpädagogik existierte auch in der Alternativschulbewegung und der Free-School-Bewegung kein einheitliches Konzept, sondern jede Schule gestaltete ihr Profil selbst und diese Ausgestaltungen sind auch heute noch vielfältig (Randoll, Graudenz und Peters 2017 : V; Skiera 2003 : 333-334). Die heute bestehenden Schulen sind sich ihrer Wurzeln in der Reformpädagogik größtenteils bewusst – diese Bezugnahme verwundert aber nicht, denn wie Link schreibt, gibt es „gegenwärtig kaum einen alternativen pädagogischen Ansatz, dessen Wurzeln nicht in der Reformpädagogik liegen“ (Link 2012 : 75). Skiera hat vier grundlegende Prinzipien der Alternativschulen herausgearbeitet: 1) ein Moment der Beteiligung (Partizipation, Kooperation), 2) die umfassende Aktivierung des Schülers/ der Schülerin (Handlungsorientierung, Lernen mit allen Sinnen), 3) die Organisation des Lernens in längerfristigen, fächerübergreifenden Projekten, und 4) ein besonderer Wert der pädagogischen Sozialform der Gruppenarbeit (Skiera 2003 : 357). Hofmann ergänzt diese Aufzählung noch um zwei Punkte: die Einbeziehung der Schüler:innen in die alltäglichen Aufgaben sowie die Angebotsform des Unterrichts (Hofmann 2013 : 119). Vereint sind die Schulen in der Vorstellung, dass Schule und Erziehung nicht nur auf den Gebrauch zukünftiger Freiheiten vorbereiten sollen. Stattdessen muss bereits im „Hier und Jetzt“ des erzieherischen Alltags die größtmögliche Mitbestimmung umgesetzt werden. Dies formuliert Skiera als das konstitutive Moment zum – auch mit politischen Zielen – postulierten Anspruch auf „Erziehung in Freiheit“. Die Kinder sollen nicht durch „autoritäre Eingriffe“ der Erwachsenen unterdrückt werden, sondern sich selbst entdecken und dabei „Selbstständigkeit“, „Selbstbestimmung“ und „Selbstregulierung“ lernen. Die Schule wird als ein durch Eltern, Lehrer:innen und Schüler:innen selbstverwalteter Ort verstanden, an dem Konflikte im demokratischen Umgang gelöst werden. Dieser geistige Horizont schlägt sich in den „Wuppertaler Thesen“ nieder, einer Art Manifest, in welchem die deutschen Alternativschulen auf ihrem 16. Bundestreffen 1986 ihre gemeinsame Position darlegten (Skiera 2003 : 331-339; Hofmann 2013 : 120-122). Demokratie und Bildung werden hier in Form von Beteiligung sehr ausdrücklich zusammengebracht.

Trotzdem fällt das von Hofmann verfasste Kapitel „Radikale Demokratie als pädagogischer Auftrag“ im Vergleich mit den anderen von ihm dargestellten Prinzipien



Freier Alternativschulen in Deutschland sehr kurz aus (Hofmann 2013 : 117-125). Randoll et al. haben für ihre Studie die aktuellen pädagogischen Konzepte von 58 deutschen Alternativschulen analysiert, um daraus „Profilraster“ zu erstellen. Ihre so gebildeten Cluster beschreiben sie als „naturalistisch-entwicklungsbetonte Konzeptionen“, „neurobiologisch-konstruktivistische Konzeptionen“ und „konstitutionell-basisdemokratische Konzeptionen“. Wie Randoll et al. erläutern, hätte man in der dritten Gruppe – auch mit Referenz auf die „Wuppertaler Thesen“ – die meisten Schulen vermuten müssen. Tatsächlich konnten die Forscher:innen aber nur 10-15 % der Schulen anhand ihres dargestellten Profils als „konstitutionell-basisdemokratisch“ beschreiben. Diese veränderte Perspektive wird auch von Wiesemann und Amann in ihrem Beitrag „Freie Alternativschulen“ dargelegt und als Teil der Entwicklung von deutschen Alternativschulen geschildert (Wiesemann/ Amann 2012). Dafür haben Wiesemann und Amann auch die „Wuppertaler Thesen“ mit den aktuelleren im Jahr 2011 verfassten „Grundsätzen“ des Bundesverbands Freier Alternativschulen (BFAS) verglichen und kommen zu folgendem Schluss: Während die Kinder in den Wuppertaler Thesen von 1986 als eigenständige Akteure ausdrücklich benannt werden, werden sie 25 Jahre später in den neu formulierten „Grundsätzen“ des BFAS in das Kollektiv subsumiert (Wiesemann/ Amann 2012 : 97-105).

Es lässt sich vermuten, dass aus dieser verminderten Übereinstimmung der radikaleren Schulen innerhalb des BFAS ein Handlungsimpuls entstand, sich mit anderen Schulen, die tatsächlich mit demokratischem Schwerpunkt arbeiten, zu vernetzen. Für diese These spricht, dass die EUDEC im Jahr 2008 auf der ersten offiziellen EUDEC-Konferenz in Leipzig gegründet wurde. Diese wurde unter anderen von der Freien Schule Leipzig und der Sudbury-Schule Halle-Leipzig organisiert. Der Verein wurde in Deutschland auch in das Registeramt eingetragen und hat seinen Sitz in Leipzig (EUDEC o. A. : History; Gemeinsames Registerportal der Länder). Außerdem stammen von den Mitgliedsschulen der EUDEC gut ein Drittel aus Deutschland (17 von 54 Schulen, EUDEC : Member Schools).

## **2.2. Aktuelle Debatte**

Im folgenden Kapitel wird das Thema Demokratische Schule in die zeitgenössische (bildungspolitische) Debatte eingeordnet. Dafür wird zunächst erläutert, wie sich die rechtliche Situation in Bezug auf die Beteiligung von Kindern und

Jugendlichen sowohl in Deutschland als auch auf der internationalen Ebene gestaltet und welcher vorherrschende Minimalkonsens einer Gesellschaft sich daraus ableiten lässt. Danach wird die Position von verschiedenen politischen Akteuren dargelegt. Im Anschluss daran geht das Kapitel in die wissenschaftliche Debatte über. Dafür werden Studien zur aktuellen Situation herangezogen und die Verbindung von Schule und Demokratie von zwei Autoren nachgezeichnet.

Der rechtliche Rahmen wird international durch die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) und in Deutschland durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ausgestaltet. Das KJHG gilt seit 1991 für die gesamte BRD und die KRK trat in Deutschland 1992 in Kraft (Winklhofer 2008 : 66). In den KRK Artikeln 12 und 13 wird das Recht jedes Kindes, seine Meinung zu äußern festgeschrieben und die unterzeichnenden Staaten verpflichten sich dazu, diese Meinung in den Belangen des Kindes gemäß seines Alters und seiner Reife zu berücksichtigen: „The child shall have the right to freedom of expression“ (United Nations Organisation (UNO) 1989 : Convention on the Rights of the Child. Art. 13 Abs. 1); „States Parties shall assure to the child [...] the right to express those views freely in all matters affecting the child“; und „the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child“ (UNO 1989 : Convention on the Rights of the Child. Art. 12 Abs. 1). In diesen und den folgenden Artikeln wird dem Kind weiterhin zugesichert: Informationsfreiheit, Religions- und Meinungsfreiheit und Versammlungsfreiheit (UNO 1989 : Convention on the Rights of the Child. Art. 13-16). Analog dazu formuliert der §8 des KJHG, dass Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen sind (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2014 : Kinder- und Jugendhilfe §8 Abs. 1).

Es lässt sich also zusammenfassen, dass die Meinungsäußerung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an sie betreffenden Entscheidungen grundlegend in der Gesellschaft angekommen ist. Für die Verbreitung dieser Ansicht in der breiten Bevölkerung zumindest in Deutschland sprechen auch die von Winklhofer zitierten Zahlen: Bei Entscheidungen, die die Kinder selbst betreffen, werden zwei Drittel der Kinder häufig oder immer nach ihrer Meinung befragt von ihren Müttern, gut die Hälfte dazu von ihren Vätern. Je nach Themen haben die Kinder mehr oder weniger Mitspracherecht. Etwa die Hälfte kann entscheiden, welche Kleidung sie anziehen möchte. Über zwei Drittel können frei bestimmen, wie sie ihr Taschengeld verwenden

wollen. Auch in Entscheidung, die die gesamte Familie betreffen, wird die Mehrheit der Kinder einbezogen. (Winklhofer 2008 : 74)

Unter dem Stichwort „Civic Education“ sind Teilhabe und Mitbestimmung auch in den Fokus globaler, politischer Akteure geraten. Die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) und die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) haben beide unabhängig von einander die Schlüsselkompetenzen aktueller und zukünftiger Generationen ausgearbeitet. Sie sind sich darin einig, dass selbstständiges, autonomes Handeln auf der einen Seite sowie Kooperation und Empathie auf der anderen Seite zentrale Kompetenzen sind. Beide lassen sich durch Partizipation erlernen (UNESCO o. A. : Homepage; UNESCO 2015 : 15; OECD 2002 : 10-12; Edelstein 2007 : 9-10). Die Europäische Union (EU) ist noch einen Schritt weitergegangen und hat „Citizenship Education“ nicht nur für sich definiert, sondern mit zwei Studien von 2005 und von 2012 eine Bestandsaufnahme des aktuellen Zustandes ihrer Mitgliedsstaaten vorgelegt und Handlungsempfehlungen formuliert (Eurydice 2005; EACEA 2012). Die EU arbeitet in dieser Sache auch mit dem Europarat zusammen. So haben alle EU-Mitglieder die vom Europarat 2010 vorgestellte „Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ unterzeichnet (EACEA 2012 : 3).

Auf nationaler Ebene ist für Deutschland das Programm der Bund-Länder-Kommission „Demokratie lernen und leben“ zu nennen. Dieses von 2002 bis 2007 laufende Programm hatte explizit das Ziel, Schulen weiterzuentwickeln und Unterricht und Schulalltag zu demokratisieren. An dem Programm nahmen ca. 200 Schulen teil (Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung o. A. : BLK-Programm). Dass dieses Programm Wirkung zeigte – oder aber zumindest im allgemeinen Trend der Zeit lag –, belegen weitere statistische Größen: So gaben in einer Studie zur Partizipation in der Grundschule aus dem Jahr 2004 70 % der befragten Kinder an, dass in ihrer Schule ab der 4. Klasse ein.e Klassensprecher.in gewählt wird. Ein Drittel der befragten Kinder und Jugendlichen einer anderen Studie von 2003 sagten, dass sie den Klassenrat als Instrument zur Besprechung von Angelegenheiten der Schulklasse kannten. Trotzdem gaben nach einer weiteren Studie aus 2005 nur 15 % der 12- bis 18-Jährigen an, dass sie an ihrer Schule viel oder sehr viel mitwirken können. Dies lässt sich mit den zur Einflussnahme freigegebenen Bereichen erklären: auf weitreichendere Themen, wie die Gestaltung des Schulhofes oder die Auswahl der

Unterrichtsthemen, habe die Kinder selten Einfluss (Winklhofer 2008 : 76-79).

Winklhofer resümiert:

Hier geht es sehr oft mehr um das „Drumherum“ als um das eigentliche Kerngeschehen der Schule. Mitbestimmung richtet sich auf das Ziel der Klassenfahrt und die Gestaltung des Klassenzimmers, Fähigkeiten zur Selbstorganisation können bei der Organisation des Schulfestes oder bei der Mitwirkung im Pausenverkauf gezeigt werden. Wenn es jedoch um die Gestaltung des Unterrichts und die Auswahl von Unterrichtsthemen, Leistungsbewertung oder die Festlegung von Hausaufgaben geht, sind die Mitwirkungsmöglichkeiten meistens gering. (Winklhofer 2008 : 77-78)

Dass Deutschland durchaus auch Grund zum Handeln hat, zeigen die Ergebnisse der Civic Education Study aus dem Jahr 2001. In dieser Studie wurde das politische Wissen und bürgerschaftliche Engagement von 14-Jährigen in 28 Ländern der Erde untersucht. Dabei gaben 42 % der deutschen Jugendlichen an, sich für Politik zu interessieren. Damit lag Deutschland knapp über dem Durchschnitt der Studie, welcher 39 % betrug (Torney-Purta/ Lehmann/ Oswald/ Schulz 2001 : 118). Bei den Angaben zur tatsächlichen Partizipation in der Politik landete Deutschland allerdings mit Dänemark, Litauen und der Tschechischen Republik am untersten Ende der Skala (Torney-Purta et al. 2001 : 120,122). Dies korrespondiert mit dem Ergebnis der Studie zum Vertrauen der Jugendlichen in die Wirksamkeit schulischer Partizipation, denn auch hier befand sich Deutschland am unteren Rand (Torney-Purta et al. 2001 : 133). Unterdurchschnittlich war ebenso das zivilgesellschaftliche Engagement der 14-Jährigen: in fünf der sechs verschiedenen Kategorien von Organisationsclustern bürgerschaftlichen Engagements war der Prozentsatz der Beteiligung der Heranwachsenden geringer als der Durchschnitt aller untersuchten Ländern; bei der einen besagten Ausnahme war er mit dem Durchschnitt gleichauf (Torney-Purta et al. 2001 : 142). Den letzten Platz erhielt Deutschland auch bei der Untersuchung der ‚positiven Einstellung zu Migrant.innen‘ (ergo Fremdenfeindlichkeit) (Torney-Purta et al. 2001 : 105).

Der Civic Education Study folgend wurde 2009 die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) durchgeführt. An dieser Studie nahm Deutschland jedoch nicht teil, sodass die Ergebnisse der Civic Education Study nicht durch aktuellere Daten ergänzt werden können. Im Jahr 2016 wurde die ICCS zwar erneut durchgeführt und dieses Mal auch wieder Deutschland untersucht. Jedoch sind die

Ergebnisse zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht veröffentlicht worden (Kerr/ Sturman/ Schulz/ Burge 2010 : 20 ; International Association for the Evaluation of Educational Achievement 2017 : Homepage).

Die wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Demokratie und Bildung beziehungsweise Erziehung und Education sind sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache zahlreich. An dieser Stelle sollen exemplarisch die Ansichten zur Verbindung von Demokratie und Bildung von zwei Autoren aus Deutschland aufgegriffen werden. Der erste Beitrag stammt von Wolfgang Edelstein „Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert“ (Edelstein 2009) und der zweite ist aus dem Kapitel „Demokratische Grundschule – der gesellschaftliche Kontext von Partizipation“ von Ursula Winklhofer entnommen (Winklhofer 2008). Während Edelstein seine Gedanken zur Vermittlung des Wertes Demokratie darlegt, beginnt Winklhofer mit einer Bilanzierung der an die Partizipation herangetragenen Ansprüche und Hoffnungen. Beide geben einen Einblick in mögliche Verwirklichungen von Beteiligung.

Die grundlegende These Edelsteins ist, dass sich die Entwicklung eines Wertes nur auf eigene emotionale Erfahrungen gründen kann. Deswegen kann man bei der Vermittlung von Demokratie nicht bei der deskriptiven Beschreibung des politischen Systems und dessen Prinzipien stehen bleiben, sondern muss Schüler:innen strukturell Erfahrungsräume eröffnen. Demokratie, so Edelstein, gründet sich auf der Überzeugung der eigenen Wirksamkeit und Verantwortungsbereitschaft auf der einen Seite und dem Willen und der Fähigkeit zu sozialen Aushandlungsprozessen und Kooperation auf der anderen Seite. Bei der von ihm sogenannten ‚Demokratiepädagogik‘ geht es darum, für eben diese Dispositionen Lern- und Erfahrungsgelegenheiten in einer „entwicklungsangemessenen, alteradäquaten und lebensweltspezifisch gestalteten Praxis der Partizipation, der Deliberation [...] und der Verantwortungsübernahme“ zu gestalten (Edelstein 2009 : 7-11). Demokratie ist für ihn ein Wert an sich, dessen Vermittlung und Realisierung keiner weiteren Begründung bedarf. Dem gegenüber fasst Winklhofer die gesellschaftlich formulierten Hoffnungen an die Einführung und Verstärkung von Kinder- und Jugendpartizipation nüchtern zusammen.

Die erste dieser Hoffnungen besteht in der ‚Integration [der Heranwachsenden] in das demokratische System‘. Wie schon oben dargelegt, ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, sowohl explizit politisch als auch zivilgesellschaftlich, gering. Durch neue und weitere Formen der Beteiligung soll das Interesse der Heranwachsenden an Beteiligung und an dem politischen Gemeinwesen

generell gestärkt werden. Gleichzeitig wird dabei aber auch immer formuliert, diese Teilhabe in deutlich abgesteckten Bereichen stattfinden zu lassen. Partizipation soll umfassender werden, aber nur im Bereich einer kalkulierten Einflussnahme, die „doch lieber nichts ‚durcheinander‘ [bringt]“ (Winklhofer 2008 : 61-63).

Als zweite Aufgabe werden der Partizipation spezifische Lernprozesse überantwortet. Partizipationsmöglichkeiten werden als Antwort auf die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse zu verstanden. Über diese sollen Fähigkeiten und Dispositionen erworben werden, welche die Bewältigung der unsicher gewordenen äußeren Lebensumstände ermöglichen. Diese „individuelle Regulationsfähigkeit“ umfasst die Fähigkeit zu „eigenständige[m] Handeln, die Positionierung der eigenen Standpunkte bei gleichzeitiger Respektierung anderer Meinungen, kommunikative Fähigkeiten und gewaltfreie Formen der Konfliktlösung“ (Winklhofer 2008 : 63-64).

Die letzte Positionierung sieht Partizipation explizit als Chance, um das im Rahmen der Modernisierung bereits angesprochene, sich verändernde Generationenverhältnis neu zu bestimmen. Durch die Entgrenzungsprozesse fallen nämlich auch die bisherigen sozialen Rollen zwischen Jungen und Alten weg; der Zusammenhang alt – Wissen – Autorität gilt nicht mehr ohne Weiteres. Aus diesem Blickwinkel ermöglicht die Partizipation, einen Rahmen für die notwendigen Reflexions- und Aushandlungsprozesse zu schaffen, um Regeln des Umgangs und die Verteilung von Verantwortungen neu zu definieren (Winklhofer 2008 : 64-65).

Anschließend beleuchten sowohl Edelstein als auch Winklhofer verschiedene Möglichkeiten zur Beteiligung. Diese kann sowohl innerhalb der Schule als auch außerschulisch stattfinden; in der Form von Projekten oder in der Form einer ständigen Vertretung; den Umgang zwischen zwei Individuen betreffend oder die Gestaltung der gesamten Schule. Die Ansätze sind äußerst vielfältig. Bedeutsam scheinen mir an dieser Stelle noch zwei Aussagen von Winklhofer zum Gelingen von Partizipation zu sein. Die erste bezieht sich auf ihre Ausführungen zur „Reichweite“ von Partizipation: Wie viel Einfluss die Kinder und Jugendlichen innerhalb einer Maßnahme wirklich haben. Diese Reichweite ist unabhängig von der Beteiligungsform. Sie reicht von ‚Mitsprache‘ (die eigenen Meinungen und Interessen artikulieren zu können) bis ‚Mitbestimmung‘ (der Partizipation im engeren Sinne des Wortes). Diese ‚Mitbestimmung‘ geht über die bloße Teilnahme an Angeboten hinaus. Vielmehr geht es darum „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung von den Erwachsenen zu

übernehmen“ und selbst gestaltend tätig zu werden. In dieser Bedeutung von Partizipation können dann auch die meisten Lernprozesse stattfinden (Winklhofer 2008 : 66, 69).

Ihr zweiter Einwurf besteht darin, dass die formalen Vorgaben – also welcher Einfluss Kindern und Jugendlichen in einer Beteiligungsform zugestanden wird – immer durch die Haltung der Erwachsenen und ihr pädagogisches Handeln getragen werden müssen. Die Heranwachsenden befinden sich nach wie vor in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihnen. Es liegt an den Erwachsenen, ein symmetrisches Kommunikationsverhältnis in diesen Gesprächen aufzubauen, sodass die jungen Menschen ihre Möglichkeiten der Einflussnahme auch wirklich wahrnehmen können. Winklhofer bringt dies mit den Worten des „viel zitierte[n] ,ernst genommen Werden[s]“ auf den Punkt (Winklhofer 2008 : 72-73).

Edelstein und Winklhofer sind sich darin einig, dass Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe aller Kinder in Deutschland einen entscheidenden Beitrag zur Ermöglichung von Partizipation und Vermittlung von demokratischen Werten leisten kann. Schule kann Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit bieten, ihr soziales Umfeld über das eigene Leben und die eigene Familie hinaus zu gestalten und dabei bleibende Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Solidarität zu machen.

### **3. IDEN, EUDEC und APDEC**

Die aktuelle Democratic-Education-Bewegung ist über die Netzwerke IDEN, EUDEC und APDEC verbunden. IDEN steht für International Democratic Education Network, EUDEC für European Democratic Education Community und APDEC für Asia-Pacific Democratic Education Community. Einmal jährlich laden diese Netzwerke im Rahmen einer Konferenz zur Versammlung ein.

Die nachfolgenden Informationen sind den Internetseiten von IDEN und EUDEC sowie der Internetseite der APDEC-Konferenz von 2016 übernommen worden. Die offizielle Webpräsenz der APDEC befindet sich noch in der Aufbauphase. Eine Aufarbeitung dieser Selbstdarstellung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden und ist im wissenschaftlichen Kontext noch nicht geschehen.<sup>1</sup> Das IDEN ist der

---

1 Ulrich Klemm macht in seinem Kapitel einige wenige Angaben zu IDEC und EUDEC, jedoch gibt er keine Quelle dafür an (Klemm 2013 : 133).

internationale Dachverband. EUDEC und APDEC sind selbstständige, regionale Organisationen. Die EUDEC ist als Verein in Deutschland anerkannt und hat ihren Sitz in Leipzig<sup>2</sup> (Gemeinsames Registerportal der Länder).

Laut den Internetseiten von IDEN und EUDEC gehören den Netzwerken Schulen, Organisationen und Einzelpersonen an. Jährlich gibt es eine Konferenz, zu der die Mitglieder des Netzwerkes eingeladen sind. Die erste Konferenz des IDEN wurde 1993 in Israel veranstaltet und die erste Konferenz der EUDEC 2008 in Deutschland. Seitdem fand die IDEN-Konferenz in 16 verschiedenen Ländern statt und wurde von Menschen aus ca. 30 Ländern besucht; die EUDEC-Konferenz wurde in sechs verschiedenen europäischen Ländern ausgerichtet. Die postulierte Internationalität scheint gegeben zu sein. Die Konferenzen sind sowohl Plattform für organisierte Vorträge und bestellte Redner:innen als auch für informellen Austausch und Vernetzung. Im Rahmen des offenen Programmplanes kann jede:r Teilnehmer:in eine Diskussionsrunde initiieren, einen Workshop anbieten oder einen Vortrag halten. (IDEN o. A. : What is IDEC?; International Democratic Education Conference 2016 : Program of Keynote Days, Program at School; International Democratic Education Conference 2017 : Program; Asia-Pacific Democratic Education Conference 2016 : Keynote Speeches, Open Space; und eigene Beobachtung auf den EUDEC-Konferenzen in Kopenhagen, Warschau und Mikkeli).

Auf den Konferenzen des IDEN und der EUDEC findet auch die jährliche Versammlung der Organisationen statt, das „Annual General Meeting“ (AGM). Das IDEN sagt auf ihrer Internetseite lediglich aus, dass dort beschlossen wird, wer die nächste Konferenz ausrichten wird (IDEN o. A. : What is IDEC?). Das IDEN erscheint eher als loser Interessenverbund mit wenig Ambitionen über die Organisation der Konferenzen hinaus. Dem gegenüber lässt die EUDEC von der Darstellung auf ihrer Internetseite eine klare Organisationsstruktur erkennen. Innere Abläufe und Strukturen sowie Zweck der Organisation werden durch die „Articles of Association“ (EUDEC o. A. : Articles of Association) und das „EUDEC Guidance Document“ (EUDEC o. A. : Guidance Document) ausführlich geregelt. Von der Internetseite in A4-Format gebracht, umfassen die Articles of Association sechs Seiten und das Guidance Document 23 Seiten.

---

2 Vereinsregisternr. 4704, Amtsgericht Leipzig, Sachsen



Im Rahmen der Konferenz der EUDEC findet alle zwei Jahre die Wahl der Mitglieder der ausführenden Organe der EUDEC statt, namentlich des „Councils“ und des „Oversight Committees“. Das Council setzt sich aus sieben Ehrenamtlichen zusammen, die sich um den Bestand der Organisation und die Umsetzung der auf den AGMs beschlossenen Entscheidungen und Projekten kümmern. Es repräsentiert die EUDEC öffentlich, kümmert sich um die Mitgliederverwaltung und -betreuung, um die Finanzen und bereitet die AGMs vor. Die drei ehrenamtlichen Mitglieder des Oversight Committees gehen Beschwerden gegen das Council oder gegen einzelne Mitglieder des Councils nach. Auch einige Entscheidungen des Councils müssen durch das Oversight Committee bestätigt werden. Auf dem AGM geben sowohl das Council als auch das Oversight Committee Rechenschaft über ihre Aktivitäten des letzten Jahres ab (EUDEC o. A. : Articles of Association, Guidance Document).

Die EUDEC wurde für den Zeitraum 2008/ 2009 auch durch die UNESCO als offizielles Projekt der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ anerkannt (Datenbank für UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ o. A. : Dekade-Projekt Europäisches Netzwerk Demokratischer Schulen).

## **4. Qualitative Untersuchung**

### **4.1. Vorgehen**

#### **4.1.1. Fragestellung und Richtung der qualitativen Analyse**

Meine Forschungsfrage lautete: Was ist eine demokratische Schule im Selbstverständnis der kontemporären Democratic-Education-Bewegung? Ich gehe dieser Frage mit Hilfe einer qualitativen Analyse nach, die sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (Mayring 1995; Mayring 2002; Mayring 2015) und an der Grounded-Theory-Methode nach Barney Glaser und Anselm Strauss (Nittel 2012; Strauss/ Corbin 1996; Strauss 2004) orientiert. Die Richtung der Analyse ergibt sich aus der Fragestellung und ist der im ausgewählten Material beschriebene Gegenstand.

#### 4.1.2. Material

Datengrundlage meiner Analyse sind einerseits die offiziellen Sprachrohre von IDEN und EUDEC, andererseits drei exemplarische Beispiele Demokratischer Schulen. Als offizielle Sprachrohre der Netzwerke nutze ich deren Internetseiten. Die Funktionen der Internetseiten bezeichne ich als Selbstdarstellung, Information und Werbung. Ich gehe davon aus, dass die Nähe zum Gegenstand groß ist, da es sich um die offiziellen medialen Präsenzen der Netzwerke handelt. Die Zielgruppe schätze ich als äußerst allgemein gehalten ein. Die Internetseiten sollen Interessenten die Möglichkeit bieten, sich zu informieren und in Kontakt zu treten. Die Texte sind in meist einfachem Englisch verfasst. Von den Internetseiten wurden jene Unterseiten ausgewählt, die sich explizit mit Democratic Education<sup>3</sup> und Demokratischer Schule auseinandersetzen. Das ausgewählte Material der Internetseiten habe ich mittels Bildschirmfotos dokumentiert.

Als exemplarische Beispiel Demokratischer Schulen dienen in der vorliegenden Arbeit Summerhill School, Sudbury Valley School und die Kapriole. Summerhill School und Sudbury Valley School sind bereits in einem einführenden Video zu Democratic Education auf der Internetseite der EUDEC ausdrücklich als Beispiele für Demokratische Schulen genannt worden (EUDEC o. A. : Democratic Education). Während Summerhill School in England liegt und Sudbury Valley School in Massachusetts, USA, habe ich die Kapriole bewusst als deutsches Beispiel gewählt. Durch Gespräche mit Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern auf EUDEC-Konferenzen sowie durch meinen Besuch beim Tag der offenen Tür der Schule konnte ich den Eindruck gewinnen, dass die Schule einerseits ein wohlausgereiftes Konzept hat, andererseits die Thesen der Democratic Community in ihrer Schulpraxis auch in die Tat umsetzt. Die Kapriole bekennt sich auf ihrer Internetseite außerdem dazu, maßgeblich am Aufbau der EUDEC mitzuwirken (Trägerverein Kapriole e.V. (TK e.V.) o. A. : Austausch und Partner). Im Jahr 2012 richtete die Schule die EUDEC-Konferenz aus (EUDEC o. A. : Konferenz 2012).

Jede der Schulen entstammt darüber hinaus einer anderen pädagogischen Ära. Summerhill School wurde 1921 in der Zeit der Reformpädagogik von Alexander S. Neill gegründet (Neill 2005 : 1). Sudbury Valley School begann ihren Betrieb 1968 während der Alternativschul- und der Free-School-Bewegung (Greenberg 2012 : xvi).

---

3 In der Beschreibung der Analyse wird der englische Begriff verwendet. Der englische Terminus ‚Education‘ umfasst sowohl Erziehung als auch Bildung und die in den Quellen getroffenen Aussagen beziehen sich auch überwiegend auf beide Bereiche.

Die Kapriole wurde 1997 eröffnet und fällt damit in die Zeit der aktuellen Democratic-Education-Bewegung (TK e.V. o. A. : Kurzvorstellung). Die Schulen unterscheiden sich in ihrer Schülerzahl und dem Verhältnis von erwachsenen Mitarbeiter:innen und Schüler:innen: Die größte Schülerzahl hat die Sudbury Valley School mit 210 Schüler:innen (Sudbury Valley School (SVS) o. A. : Frequently Asked Questions); dem folgt die Kapriole mit ca. 150 Schüler:innen (TK e.V. o. A. : Kurzvorstellung). Die kleinste Schule ist Summerhill School mit ca. 75 Schüler:innen (Summerhill School (SS) o. A. : Summerhill – an Overview). In Summerhill School kommen die meisten pädagogischen Mitarbeiter:innen auf ein Kind: für die ca. 75 Schüler:innen sind ca. 25 „staff members“<sup>4</sup> eingestellt (SS o. A. : Summerhill – an Overview). Das festangestellte Team der Kapriole besteht aus 20 Fachkräften (TK e.V. o. A. : Das pädagogische Team), während in Sudbury Valley School nur elf Erwachsene arbeiten (SVS o. A. : Frequently Asked Questions). Dabei muss man allerdings berücksichtigen, dass es sich bei Summerhill School um eine Internatsschule handelt, die Mitarbeiter:innen der Kapriole nur Teilzeit arbeiten und die Mitarbeiter:innen der Sudbury Valley School eine Vollzeitstelle haben.

Die Datenlage der einzelnen Schulen ist unterschiedlich. Mein Anspruch bestand darin, zu jeder Schule deren Webpräsenz, eine vertiefende Quelle und eine evaluierende Quelle zu nutzen. Das Material der Schulwebsites habe ich explizit nach dem Verständnis von Democratic Education, Demokratischer Schule und dem Selbstverständnis der jeweiligen Schule durchsucht und die ausgewählten Unterseiten mittels Bildschirmfotos gesichert. Als vertiefende Quelle wählte ich für Summerhill School das Buch „A Free Range Childhood“ von Matthew Appleton aus, der nach eigenen Angaben neun Jahre in Summerhill School als „houseparent“ (Erzieher/ Betreuer) pädagogisch arbeitete. Für Sudbury Valley School nutzte ich das von ihrem Schulmitgründer Daniel Greenberg geschriebene Buch „Free at last“. Als vertiefende Quelle der Kapriole standen mir zwei Leitfrageninterviews mit einer Absolventin und einem Absolventen als Videoaufzeichnung zur Verfügung, die 25:07 und 20:20 Minuten umfassten. Diese Auswahl gewährleistete, dass die Untersuchung drei unterschiedliche Perspektiven einbezieht: die eines Schulleiters, eines angestellten Erziehers, und die von zwei Schüler:innen.

---

4 „Staff members“: Zusammenfassender Begriff Summerhill Schools für das pädagogische Personal. Dies umfasst die Lehrer:innen und die „houseparents“ (= Erzieher:innen/ Betreuer:innen).

Als evaluierende Quelle konnte ich für Summerhill School die Berichte der Schulinspektionen aus den Jahren 2011 und 2016 verwenden, welche öffentlich zugänglich sind (Ofsted 2011; Independent School Inspectorate 2016a und 2016b). Für Sudbury Valley School habe ich zwei Schulabgängerstudien gefunden: die mit „Legacy of Trust“ betitelte Studie von Daniel Greenberg und Mimsy Sadofsky aus dem Jahr 1992 sowie die von Peter Gray und David Chanoff aus dem Jahr 1986 mit dem Titel „Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?“ Für die Kapriole konnte ich kein passendes Dokument finden. Auf meine Nachfrage an die Schule erhielt ich die Antwort, dass sie sich seit 2006 mit drei anderen deutschen Freien Schulen in einem Evaluationsverbund befindet, die gegebenen Rückmeldungen aber nicht verschriftlicht werden und sie mir diese damit nicht zur Verfügung stellen können. Sie haben darauf verwiesen, an einer Studie über die „Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen“ teilgenommen zu haben (Randoll et al. 2017). Leider sind in der Studie keine Ergebnisse zu einzelnen Schulen ausgewiesen. Somit konnte ich in meiner Untersuchung der Kapriole keine evaluierende Quelle einbeziehen.

Nach Ausschöpfen dieser Datengrundlage – bestehend aus den Inhalten der IDEN- und EUDEC-Interseiten, den Interseiten der Schulen, zwei Büchern, zwei Interviews, zwei Studien und zwei Schulinspektionsberichten – habe ich gezielt nach weiterem Material gesucht, um Lücken zu schließen. So habe ich zu Summerhill School das Buch „Summerhill School – A New View of Childhood“ von Alexander S. Neill hinzugezogen, dazu ein Interview mit der aktuellen Schulleiterin Summerhill Schools, Zoë Readhead, aus dem Süddeutsche Zeitung Magazin (Kosog 2012) sowie einen von Zoë Readhead verfassten Beitrag namens „Summerhill heute“ im Sammelband „Demokratische Grundschule“ (Readhead 2008). Für die Sudbury Valley School konnte ich in ihrem Schulblog nach einschlägigen Blogartikeln suchen (SVS o. A. : Sudbury Valley School Blog). Die Kapriole hat mir auf meine Anfrage hin zwei weitere Dokumente zugeschickt. Aus den danach noch bestehenden offenen Punkten konnte ich neun Fragen formulieren, die ein Mitarbeiter der Kapriole per E-Mail beantwortete (siehe Anhang 8.3.).

### **4.1.3. Kritische Selbstreflexion**

Ich habe im Laufe meines Studiums verschiedene Vorträge über die Summerhill School gehalten und einzelne Aspekte von demokratischen Schulen in Hausarbeiten beleuchtet. Dabei habe ich natürlich verschiedene wissenschaftliche Quellen bearbeitet. Diese Beschäftigung hat mich für mögliche Aspekte sensibel gemacht. Trotzdem war mein Anspruch, offen an das Material heranzugehen. Eine qualitative Analyse hat immer einen induktiven, explorativen Charakter und die Kategorien leiten sich aus den Daten ab. Dazu kann ich nicht ausschließen, dass meine Wahrnehmung und meine Interpretation des Materials unbewusst durch Wissen und Gedankenstrukturen beeinflusst werden, welche ich auf den EUDEC-Konferenzen durch Diskussionen in Gruppen und Gesprächen mit Einzelpersonen erworben habe.

### **4.1.4. Methodik und Ablauf der Analyse**

Mein methodisches Vorgehen ist an die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (Mayring 1995; Mayring 2002; Mayring 2015) sowie an die Grounded Theory von Anselm Strauss und Barney Glaser (Strauss/ Corbin 1996; Strauss 2004; Nittel 2012) angelehnt. Während Mayrings Methode systematisches Vorgehen unterstreicht, trägt der Ansatz der Grounded Theory dem explorativen Charakter meiner Untersuchung Rechnung. Grundsätzlich ging die Bewegung der Analyse vom Allgemeinen zum Spezifischen. Das heißt, zuerst habe ich die Internetseite des IDEN bearbeitet (international), danach die der EUDEC (europäisch) und danach die einzelnen Schulen. Im ersten Schritt der Analyse bin ich das ausgewählte Material von IDEN und EUDEC Satz für Satz durchgegangen, habe die Aussagen zusammengefasst und anhand des Textes Kategorien gebildet; in der qualitativen Inhaltsanalyse entspricht dies der „Zusammenfassung“, in der Grounded Theory dem „offenen Kodieren“. Entsprechend dem Vorgehen qualitativer Textanalyse habe ich nach jeder Arbeitssitzung ein Memo gespeichert. Nach diesem ersten Durchlauf an den Texten von IDEN und EUDEC habe ich die Aussagen weiter zusammengefasst, die Kategorien überarbeitet und in einem zweiten Durchlauf am Material überprüft. Im Ergebnis dieses Arbeitsschrittes hatte ich ein allgemeines Grundgerüst, was Democratic Education im Verständnis der Bewegung ist.

Mit diesem Grundgerüst an Kategorien bin ich an das Material der Internetseite von Summerhill School herantreten und habe die Kategorien wieder im Satz-für-Satz-

Verfahren differenziert, vertieft und ergänzt. Bei der Sudbury Valley School konnte ich schneller vorgehen, da sich inhaltlich vieles überschneidet. Bei Kategorien, die mir bei Summerhill School noch nicht begegnet waren, bin ich wieder auf das Satz-für-Satz-Vorgehen verfallen. Während die Internetseite von Summerhill School derart umfangreich ist, dass ich bereits aus dessen Inhalt die Kategorien erschöpfend weiterentwickeln konnte, habe ich nach dem Durcharbeiten der Texte der Internetseite von Sudbury Valley School das Buch „Free at Last“ von Daniel Greenberg hinzugezogen. Zum Schluss untersuchte ich das Ausgangsmaterial der Kapriole, also deren Internetseite und die beiden Interviews. Im Laufe der Analyse entwickelte sich aus den zuerst acht gleichberechtigten Kategorien ein abgestuftes Kategoriensystem mit den drei Hauptkategorien „Ideelle Grundlage“, „Democratic Education“ und „Schule“ (siehe Anhang 8.2.).

Mit dem ausgearbeiteten Kategoriensystem bin ich zum zweiten Schritt der qualitativen Analyse übergegangen: der Explikation (qualitative Inhaltsanalyse) und dem Selektiven Kodieren (Grounded Theory). Ich habe die Aussagen der drei Schulen innerhalb jeder Kategorie verglichen. Bei Unklarheiten und Lücken habe ich mein bereits vorhandenes Material nach dieser Kategorie durchgearbeitet und bei Notwendigkeit danach weiteres Material zu explizit diesem Schwerpunkt hinzugezogen.

## 2.2. Ergebnis

Im Folgenden wird das Ergebnis der qualitativen Analyse dargestellt. Im Großen und Ganzen lässt sich der Ansatz der Demokratischen Schulen als „Erziehung *in* Demokratie statt Erziehung *zur* Demokratie“ beschreiben. Diese Formulierung hat Johannes-Martin Kamp in seiner Beschreibung der Pädagogik in tatsächlich durch die Schüler:innen regierten Schülerheimen genutzt (→Kapitel 5.3.). Solch einer Pädagogik liegt ein bestimmtes Menschen- und Weltbild zugrunde. Ich beginne die Darlegung der Analyseergebnisse mit eben diesem Menschen- und Weltbild. Danach komme ich zur zweiten übergreifenden Kategorie „Democratic Education“. Dort erläutere ich die grundlegende Übersetzung des Demokratiebegriffs in die Bildungspraxis Demokratischer Schulen. Der dritte Teil handelt von der konkreten Ausformung der eben beschriebenen Übersetzung als Strukturen der Schule.

## 2.2.1. Menschen- und Weltbild

Der Mensch ist, nach der Ansicht der Democratic-Education-Bewegung, grundlegend gut. Er möchte mit anderen Menschen harmonisch zusammenleben und die aus ihm kommenden Triebe sind grundsätzlich erst einmal Impulse, um sein Leben zu unterstützen. Gewalttaten werden von Menschen begangen, die unglücklich sind und nicht wissen, wie sie ihre Bedürfnisse in einer für alle Menschen akzeptablen Form befriedigen können. Matthew Appleton hat dies in seinem Buch detailliert dargestellt: „At the root of every spiteful and destructive action there is a natural expansion towards life-affirmative contact that has been thwarted“ (Appleton 2000 : 99). Kinder brauchen Zeit, um zu erlernen, mit den aus ihnen kommenden Impulsen umzugehen und ihr Handeln und die entstehenden Konsequenzen mit anderen abzustimmen. Dies ist Teil des emotionalen und persönlichen Wachstums. Dafür ist die Einbettung in eine Gemeinschaft unerlässlich. Nur so kann im direkten Kontakt erfahren werden, welche Handlungen für andere Menschen in Ordnung sind. Weiterhin kann die Gemeinschaft als Ressource für den einzelnen bereit stehen. Hier kommt eine weitere Glaubensvorstellung zum Tragen: Menschen können sich selbst entfalten und gleichzeitig gut miteinander zusammenleben. Sie brauchen dafür keine übergeordnete Ideologie, religiöse Richtschnur oder ein vorgegebenes moralisches System. Die Regeln des Zusammenlebens können im Dialog direkt aus den Bedürfnissen der Gemeinschaftsmitglieder entwickelt werden. Dies braucht aber Zeit, um Probleme und Bedürfnisse zu bestimmen, Lösungen zu entwickeln und Kompromisse zu schließen. In der Auseinandersetzung mit der Gemeinschaft entdecken Kinder sich selbst und können ein positives Selbstbild erwerben; ganz nach Georg Herbert Meads Konzept von „I“, „Me“ und „Self“ (Mead 1934 : 236-253). Durch die Begegnung mit Anderen können sie anhand der Kontraste und Übereinstimmungen ihr eigenes Selbst abbilden.

Es ist ganz selbstverständlich, dass Menschen keine Vorgaben von außen brauchen: keine Disziplin, keine Suggestion, keinen (religiösen) Plan oder andere Vorstellungen über ihre Entwicklung. Vielmehr bringt jeder Mensch ganz eigene Interessen, Neigungen, Wünsche und Bedürfnisse mit. Diese stellen den persönlichen, immanenten „Plan“ eines jeden Menschen dar, der sich im gegebenen Raum im eigenen Tempo entfalten kann. Vorgaben von außen, was ein Kind in einem bestimmten Alter gelernt haben soll, verschieben den Fokus der Aufmerksamkeit und behindern das Kind darin, sein Selbst entsprechend der aus ihm kommenden Impulse zu finden. Ein

Abgänger der Sudbury Valley School hat dies in der Reflexion seiner Schulzeit so ausgedrückt:

Sometimes in the Sudbury Valley School halls you will hear, “I’m bored.” It’s music to my ears as I look back, because “bored” translates to, “I’m finding my center,” and when that student does, we will have a person who can focus their whole being on what they are doing with their life. Is there anything more perfect? (SVS o. A. : Sudbury Valley School Blog)

Kinder haben den inneren Drang zu lernen und tun dies im Spiel. Sie sind erwachsenen Menschen gleichwertig. Trotzdem haben Kinder und Erwachsene unterschiedliche Rollen: Kinder sind auf die Unterstützung und Fürsorge von Erwachsenen angewiesen; die Erwachsenen tragen die Verantwortung dafür, dass die Kinder sich nicht unbeabsichtigt selbst schaden.

Die Democratic-Education-Bewegung ist der Meinung, dass Kinder mit dieser Erziehung sehr gut auf ihr späteres Leben vorbereitet werden. Schüler:innen Demokratischer Schulen haben die volle Kontrolle über ihr (schulisches) Leben und treffen täglich Entscheidungen; ganz so, wie sie es als Erwachsene auch tun müssen. Sie sind daran gewöhnt, ihr Leben selbst zu gestalten und ihre Ziele selbstständig umzusetzen. Sie können im Laufe ihrer Schulzeit entdecken, was ihre Fähigkeiten und Leidenschaften sind und erwerben das Selbstvertrauen, um diese auch unter ungewöhnlichen Bedingungen in eine berufliche Karriere zu übersetzen. Gleichzeitig erleben sie in der Selbstregierung, dass es durchaus Notwendigkeiten gibt, die erledigt werden müssen, selbst wenn ihre Ausführung per se keinen Spaß macht. Durch die Selbstregierung können sie auch den Wert sozialer Regeln im eigenen Versuch-und-Irrtum-Verfahren austesten und erlernen so, sich in vorgegebene Strukturen einzufügen und sich an einen klaren Rahmen zu halten. Diese postulieren Annahmen stellen auch die Erziehungsziele der Schulen dar.

### **2.2.2. Democratic Education**

An dieser Stelle passt Kamps Formulierung von der „Erziehung *in* Demokratie statt Erziehung *zur* Demokratie“. Es geht nicht darum, in der Schule einen demokratischen Staat nachzubilden oder auch nur irgendeine vorher ausgedachte demokratische Struktur oder Verfassung zu verwirklichen. Vielmehr werden zwei zentrale Prinzipien von Demokratie als Werte vorgegeben und auf dieser Grundlage



entsteht die Selbstregierung. Die beiden zentralen Prinzipien sind persönliche Freiheit und gemeinsame Lösungs- und Entscheidungsfindung. Quer dazu verläuft die grundlegende Annahme der Gleichheit aller Individuen: Jeder hat die gleiche Freiheit und den gleichen Anteil an Entscheidungen. Die Freiheit jedes Einzelnen baut zusammen mit der gemeinsamen Lösungs- und Entscheidungsfindung auf einer spezifischen Kultur des zwischenmenschlichen Umgangs auf. Dieser Umgang ist geprägt vom Respekt vor der Würde jedes Menschen und seiner Rechte, von Vertrauen und Offenheit sowie von gegenseitiger Fürsorge. Die Sudbury Valley School hat diese Ideale des zwischenmenschlichen Umgangs in ihrem „Honor Code“ ausformuliert.

Ich beginne mit der Darlegung des Prinzips persönlicher Freiheit. Grundlegend ist jedes Kind frei zu tun, was es möchte. Es kann seinen „eigenen Weg gehen“ und „die Person werden, die es fühlt, dass es ist“ (SS o. A. : Startseite). Es kann selbst bestimmen, welchen Aktivitäten es nachgeht, welche Ziele es sich setzt und das eigene Leben gestalten. Dazu hat jede.r Schüler.in das gleiche Recht, die Schule und das Gemeinschaftsleben über die gemeinsame Problemlösung und Regelfindung zu gestalten. Er/ sie kann in jeder Schulversammlung seine/ ihre Meinung sagen, eine Regeländerung vorschlagen, ein Amt in der Selbstregierung übernehmen oder das Schulleben durch eigenständige Projekte bereichern. Die Freiheit jedes Einzelnen wird durch die Selbstregierung aktiv geschützt: durch Regeln, Vermittler und Organe der Justiz.

Die Basis für die tatsächliche Wahrnehmung dieser Freiheit liegt in der Haltung, die die Kinder von den Erwachsenen und älteren Schüler.innen erleben. Es gibt keinen Druck, wie ein Kind sich entwickeln soll oder was es sein soll. Jede.r kann tun, was er/ sie möchte, solange er/ sie die Freiheit eines/r Anderen nicht einschränkt. Und um diese Grenze zu ziehen und zu diskutieren, gibt es die regelmäßigen Versammlungen. Durch die ganz selbstverständliche Gleichbehandlung in der Selbstregierung erhalten die Kinder Selbstvertrauen und durch ihr Handeln in der Gemeinschaft erleben sie Selbstwirksamkeit. Die Erwachsenen haben ein waches Auge auf die emotionale Verfassung der Kinder, sie geben bei Bedarf Trost und Unterstützung. Dasselbe gilt auch für den Unterricht. Jeder Unterricht ist freiwillig. Kinder können ihrem Lernen selbstständig durch den freien Zugang zu Materialien und Ressourcen nachgehen. Die Schüler.innen können ihren eigenen Fortschritt selbst bestimmen, ihre eigenen Themen auswählen und ihren eigenen Lernstil entwickeln. Gleichzeitig hat das Kind aber auch ein Recht auf Unterricht. Und Summerhill School ist sehr deutlich darin, dass es die

Aufgabe der Erwachsenen ist herauszufinden, ob ein Kind einfach kein Interesse an den Angeboten hat oder ob es durch ein persönliches Problem von der Teilnahme abgehalten wird.

Die Freiheit der Schüler:innen wird an zwei Stellen eingeschränkt. Die erste Begrenzung wurde schon genannt und geht aus den Freiheiten der anderen Menschen hervor. Die Freiheit jedes Einzelnen wird durch die Schulregeln eingeschränkt und dabei gleichzeitig geschützt. Die Schulgemeinschaft hat durchaus klare Anforderungen an das Verhalten ihrer Mitglieder: Mobbing, Vandalismus und antisoziales Verhalten wird nicht geduldet. Wer letztendlich nicht willens ist, Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen und sich an die Schulregeln zu halten, muss die Schule verlassen. Die zweite Eingrenzung der persönlichen Freiheit betrifft die Gefahrenabwehr. In Summerhill School gibt es die grundsätzliche Haltung, dass Gemeinschaftsmitglieder aufeinander achten: „There is an expectation on all community members to safeguard each other“ (SS o. A. : Policy Statements, Safeguarding and Child Protection Policy 14). Alle Erwachsenen sind dazu verpflichtet sofort zu handeln, wenn akute Gefahr droht. Dieses Handeln kann und wird höchst wahrscheinlich im Nachhinein in der Schulversammlung diskutiert und gegebenenfalls wird eine entsprechende Regel erlassen, um das Handeln zu bewerten, die Aufmerksamkeit der Gemeinschaft auf diese Gefahrenquelle zu lenken und für zukünftige Situationen Klarheit zu schaffen.

Das zweite Prinzip Demokratischer Schulen ist die gemeinsame Problemlösung und Regelaushandlung im Dialog. Wie schon aus dem Geschriebenen hervorgeht, ist die Schulversammlung, zu der alle Kinder und das pädagogische Personal eingeladen sind, das zentrale Gremium dafür. Damit jeder möglichst viel Freiheit hat und die Regeln nur aus dem Zusammenleben der Menschen erwachsen, müssen diese gemeinsam festgelegt werden. Jedes Mitglied der Schulgemeinschaft kann ein Thema auf die Tagesordnung setzen, seine Meinung äußern und bei Abstimmungen und Wahlen hat jede Stimme unabhängig vom Alter das gleiche Gewicht. Regeln werden hier debattiert, neu geschaffen, geändert und abgeschafft; durch dieses praktische Ausprobieren lernen die Kinder, welche Regeln nötig sind. Und durch die bewusste Zurückhaltung der Erwachsenen lernen die Kinder auch, dass sie für die Aufrechterhaltung der gemeinsamen Herrschaft und die Durchsetzung ihrer Regeln selbst verantwortlich sind. Die Erwachsenen nutzen ihre Autorität nicht, um Probleme zu lösen, sondern bringen diese bei Bedarf als Mitglied der Gemeinschaft vor die Versammlung. Für sie gelten die

beschlossenen Regeln ebenso wie für die Schüler:innen; wenn sie sich nicht daran halten, werden ihre Regelverletzung ebenso geahndet und bestraft. In allen drei Schulen hat sich ein eigenes Organ der Judikative aus der Schulversammlung gelöst. Bei Regelverletzungen wird eine Beschwerde vor dieses Gremium gebracht, der Fall dort verhandelt, alle Parteien dabei angehört und zum Schluss ein Urteil und gegebenenfalls eine Strafe verkündet.

In den weiteren Organen und Ämtern unterscheiden sich die drei Schulen. Jede Schule hat ihr eigenes System entwickelt. In Summerhill School und in der Kapriole existieren zum Beispiel gewählte Mediator:innen, die während des Schulalltags zwischen Parteien vermitteln und auch einzelne Kinder dabei unterstützen, ihre Beschwerde vor die Judikative zu bringen. Summerhill School, Sudbury Valley School und auch die Kapriole kennen zwar alle eine Form von Arbeitsgruppen – in Summerhill School „Committees“, an der Sudbury Valley School „Corporations“ und an der Kapriole direkt „AGs“ (= Arbeitsgruppe) genannt –, diese unterscheiden sich aber stark in ihrer Zusammensetzung und ihren Aufgabenbereichen. Die Arbeitsgruppen können je nach Schule aus Schüler:innen und/ oder pädagogischem Personal und/ oder Eltern bestehen. An allen drei Schulen werden Organe und Ämter, die zur Durchsetzung der Beschlüsse der Selbstregierung notwendig sind, durch die Schulversammlung eingesetzt und überwacht. Die Schulen unterscheiden sich aber grundlegend darin, welche Aufgaben und Entscheidungsbereiche Thema der Selbstregierung sind. In der Sudbury Valley School ist der gesamte Schulbetrieb Aufgabe der Selbstregierung. In Summerhill School kümmern sich die Erwachsenen um die Erhaltung und Grundausstattung der Schule und die Kinder und Jugendlichen können sich auf die Ausgestaltung ihres Zusammenlebens konzentrieren. In der Kapriole kümmert sich die Schulversammlung hauptsächlich um die Belange des Zusammenlebens und organisatorische und administrative Aufgaben sind den AGs und der Koordinierungsgruppe übertragen, an welchen die Schüler:innen partizipieren können. Zu dieser Thematik folgt im nächsten Kapitel mehr. An dieser Stellen sollen nur noch mögliche Aufgabenbereiche anhand dreier Beispiele veranschaulicht werden: das „Cafe Committee“ beispielsweise aus Summerhill School betreibt ein kleines Café in der Schule; die „Corporation for Camping“ der Sudbury Valley School organisiert Campingausflüge für die Schüler:innen; und die „PersonalAG“ der Kapriole kümmert sich um die Auswahl von passenden Mitarbeiter:innen und Arbeitsverträge.

Welche Verbindung von Bildung und Demokratie haben die Schulen der Democratic-Education-Bewegung also entwickelt? Ihr Ansatz ist grundlegend und praktisch. Bereits im Kontakt zwischen einem/r Erzieher.in und einem/r Schüler.in müssen die Grundlagen von Demokratie angelegt sein und verwirklicht werden: Respekt, Gleichwertigkeit, Selbstbestimmung und Dialog. Die Democratic-Education-Bewegung ist mit ihrem Ansatz zu den Grundgedanken von Demokratie zurückgekehrt, welche der Demokratie im Großen – mit Prinzipien wie Meinungs- und Religionsfreiheit, einer Verfassung, Gewaltenteilung, Wahlen und Repräsentation – zugrunde liegen. In Demokratischen Schulen geht es nicht darum, ein bestimmtes Modell von Demokratie nachzuempfinden oder auszufüllen. Vielmehr werden die demokratischen Grundprinzipien und Ideale als Voraussetzung des guten Zusammenlebens anerkannt und auf deren Basis die Ausgestaltung, die Regeln und die Strukturen ebendieses Zusammenlebens entwickelt.

### **2.2.3. Demokratische Schule**

Ich argumentiere, dass die Unterschiede zwischen den drei Schulen auf das jeweilige Vorbild und Selbstverständnis zurückgehen. Alexander S. Neill gründete Summerhill School mit dem Ziel „*to make the school fit the child – instead of making the child fit the school*“ (Neill 1995 : 9, Hervorhebung im Original). Sein Ziel war also explizit eine Schule. Dagegen war das Vorbild der Sudbury Valley School ein „town meeting“ amerikanischen Ursprungs: „[a place] where people manage their own affairs without an outside interference, and where they managed their own joint-affairs – the school’s business – through a kind of town meeting“ (Greenberg 2012 : XVI). Die Kapriole hat sich beide Schulen zum Vorbild genommen und eine Mischung von beiden Konzepten verwirklicht.

In Sudbury Valley School ist es tatsächlich der Fall, dass die gesamte Schule durch die Schulversammlung (und spezielle, durch die Schulversammlung gewählte Ämter) betrieben wird. Summerhill School unterscheidet dem gegenüber deutlich, was in den Verantwortungsbereich der Kinder fällt und was in den der Erwachsenen. Summerhill School bietet den Kindern und Jugendlichen damit durchaus die Möglichkeit, einfach einmal alle Regeln abzuschaffen und einige Tage Anarchie und Chaos zu erleben – bis jemand gerne die Nacht durchschlafen möchte und dieses Anliegen von allen akzeptiert wird, ergo eine Regel über Nachtruhe erlassen wird. Die

Erwachsenen sorgen in Summerhill School für einen sicheren Rahmen. Sie kümmern sich um das Schulesen, die Reinigung und Instandhaltung der Gebäude, die Ausstattung, das Personal, die Aufnahme von Schüler:innen und den Unterrichtsbetrieb. Innerhalb dieses Rahmens können sich die Kinder und Jugendlichen ganz auf ihr Zusammenleben und ihre Selbstregierung fokussieren.

Dahingegen ist in der Sudbury Valley School auch dieser Rahmen Teil der Selbstregierung. Zum Beispiel wird in der Sudbury Valley School das Personal jeweils jährlich durch die Schulversammlung gewählt und auch die Buchhaltung von einem durch die Versammlung gewählten „clerk“ erledigt. Es gibt der Selbstregierung eine sehr viel ernstere, gewissenhaftere Note. Auf der einen Seite haben die Kinder und Jugendlichen dadurch wirkliche Kontrolle über die Gesamtheit ihrer Schule, auf der anderen Seite ist es auch eine Last. Summerhill School scheint demgegenüber fast schon paternalistisch, wenn sie es als Aufgabe der Erwachsenen definieren „to protect and support the children’s needs, to ensure their well being, and create a safe environment in which they could live out their childhood as fully as possible“ (Appleton 2000 : 40). Greenberg schreibt ausdrücklich „We have to be there when asked, not when we decide we should be.“ (Greenberg 2012 : 132).

Trotzdem halte ich es für fraglich, ob sich das pädagogische Handeln in der Realität tatsächlich so groß voneinander unterscheidet. Denn in Greenbergs Buch und dem Schulblog steht sehr deutlich, dass auch Mitglieder der Sudbury Valley School für einander Sorge tragen und auf einander achten. Wenn, wie im Schulblog berichtet, ein sechsjähriges Mädchen in Aktion tritt, weil es sich um die Sicherheit einer Gruppe von Teenagern sorgt, dann werden die Erwachsenen genauso zur Tat schreiten, wenn sie sich um die Sicherheit eines anderen Menschen sorgen (SVS o. A. : Sudbury Valley School Blog). Dazu sind sich Summerhill School und Sudbury Valley School grundsätzlich ähnlich, was ihr Bild des pädagogischen Handelns als „Raum geben“ betrifft: die Erwachsenen sind als Ressource für die Kinder da und geben ihnen Halt, Sicherheit und Fürsorge („nurture“). Und Greenberg ist sich sehr wohl bewusst, dass die Kinder die Erwachsenen brauchen.

Die Kapriole hat dem gegenüber einen dritten Weg entwickelt. Die Schulversammlung kümmert sich um alle Themen, die aus dem Zusammenleben der Schüler:innen entstehen. Die Aufrechterhaltung des Schulbetriebes dagegen wird über diverse AGs sichergestellt. In diesen AGs können sich die Schüler:innen ebenso einbringen wie die Erwachsenen. Gleichzeitig können sie sich auch daraus zurückziehen

und sich nur auf ihr Sozialleben konzentrieren, wenn dies gerade für die Kinder und Jugendlichen notwendig ist.

Ganz offensichtlich lässt sich aus den unterschiedlichen Vorbildern auch ableiten, dass es in Summerhill School angestellte Lehrer:innen und einen organisierten Stundenplan gibt (auch wenn der Besuch des Unterrichts freiwillig ist) und in der Sudbury Valley School nicht. In Sudbury Valley School gibt es keine angestellten Lehrer:innen, sondern nur „staff members“. Natürlich bringt jede Person einen anderen Wissens- und Fähigkeitsbereich mit und die Erwachsenen teilen ihr Wissen gerne. Solche Lehrverabredungen („deals“) geschehen aber nur auf Initiative des Interessierten. Es gibt keinen fixen Stundenplan. Die Kinder können ebenso statt eines „staff member“ eine.n ältere.n Schüler.in um Hilfe bitten oder sich selbstständig mit Büchern und im Internet belesen. Die Kapriole orientiert sich an dieser Stelle an Summerhill School und erstellt ebenfalls einen Stundenplan anhand der Interesse der Schüler:innen.

Alle drei Schulen sind sich darin einig, dass Kinder keine Motivation durch Erwachsene brauchen, um zu lernen. Die Notwendigkeit der Grundfähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen erleben die Kinder in der Selbstregierung (Protokolle, das Regelbuch, ausgehängte Tagesordnungen der Versammlungen, ...) und durch so simple Aufgaben wie Kochen oder Süßigkeiten kaufen. Auch das Sprechen lernen Kinder schließlich aus eigenem Antrieb und selbstständig. Kinder wollen an der Welt teilhaben und selbstständig sein. Ein Schulabgänger der Sudbury Valley School drückt es wie folgt aus: “I thought every day you lived in the world and got smarter and smarter. ... I thought there was no way to get dumber unless you were erasing stuff out of your brain” (SVS o. A. : Sudbury Valley School Blog). Eine „education“ ist etwas, das man nicht von außen bekommt, sondern sich tagtäglich eigenständig in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erwirbt. Lernen findet in den selbstgewählten Aktivitäten der Kinder statt, in der Bewältigung des eigenen Lebens an der Schule, in den Interaktion und in der Selbstregierung der Schulgemeinschaft.

Selbstverständlich gibt es keine Noten und die Aktivitäten finden immer in altersgemischten Gruppen statt. Summerhill School bietet den Schüler:innen die Möglichkeit GCSE<sup>5</sup>-Prüfungen abzulegen. Die Schüler:innen der Kapriole erhalten ein „Eudec-Diploma“ und können einen Hauptschulabschluss und/ oder

---

5 General Certificate of Secondary Education

Werkrealschulabschluss machen. Dazu können sie sich auf die sogenannte Schulfremdenprüfung in Baden-Württemberg vorbereiten, welche auch das Abitur vergibt. An der Sudbury Valley School können die Schüler:innen ihre Schulzeit mit einer Prüfung für das „Sudbury Valley School Diploma“ beenden. Ebenso können sie sich auf die SAT-Tests vorbereiten, die in den USA für die Bewerbung zum College üblich sind.

Die Schüler:innen können aus einem breiten Angebot an Aktivitäten wählen. Es gibt einerseits organisierte und angeleitete Aktivitäten, andererseits auch Räume und Materialien, um eigenständig eine Tätigkeit aufzunehmen. Es gibt spezialisierte Räume – wie Holzwerkstatt, Kunstraum, Computerraum, Theater oder Fotolabor – und „Wohnzimmer“ – offen zugängliche Räume, die einfach zum Aufenthalt, zum Reden, zum Lesen und zum Brett- und Kartenspielen da sind. Für alle drei Schulen ist ein großes Außengelände sehr wichtig. Dieses gibt Raum für alle möglichen sportlichen Aktivitäten, für Campen und Lagerfeuer machen; und in den bewaldeten Teilen können die jüngeren Kinder ihre Fantasiewelten ausleben.

Die angeleiteten und organisierten Aktivitäten können durch Schüler:innen vorbereitet sein. In Summerhill School wird dafür zeitweise ein eigenes Committee gewählt, welches Kinobesuche, Diskoabende, improvisiertes Theaterspielen, Geschichtenerzählen und Spieleabende organisiert. Dazu kommen in Summerhill School und der Kapriole das Angebot der vorbereiteten Unterrichtsstunden. In Sudbury Valley School fehlt das durch die Erwachsenen vorbereitete Programm. Allerdings gibt es bei einer Anzahl von 210 Schüler:innen zu jedem Zeitpunkt mindestens ein ganzes Dutzend an Aktivitäten, denen sich andere Schüler:innen anschließen können. Dazu kann jede:r seine eigenen „deals“ initiieren. Der Unterricht, der stattfindet, ist auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten. Sie bestimmen, was und in welchem Tempo sie lernen möchten. Es ist auch möglich Einzelunterricht zu bekommen. Um einige Beispiele an Aktivitäten zu nennen: Gärtnern, Psychologie, Mosaik, Fotografie und Bildbearbeitung, Computerspielestrategien, Schach, Warhammer, musizieren, Musik aufnehmen, Fremdsprachen, Informatik, Speckstein-Werkstatt, Comics zeichnen, Grundrechenarten, Kochen, Lederarbeiten, Rollenspiele, Geschichten schreiben und vorlesen.

Es ist nicht die Aufgabe der Erwachsenen, den Kindern die Selbstregierung abzunehmen. Sie verhalten sich in der Selbstregierung als Mitglieder des

Gemeinwesens und bringen so durchaus Probleme zur Sprache. Es ist aber nicht ihre Aufgabe, diese zu lösen. Der Kontakt zwischen Kindern und Erwachsenen ist authentisch. Die Lehrer:innen und Erzieher:innen verfolgen keine „hidden agenda“ oder verhalten sich auf eine bestimmte Art und Weise, damit die Kinder etwas lernen oder tun. Appleton nennt dies das „in order syndrom“ und beschreibt es mit „This involves doing one thing in order to bring about another, instead of doing things for their own sake“ (Appleton 2000 : 45). In Summerhill School machen die Erwachsenen mit den Kindern keine langen Spaziergänge, damit letztere die Natur zu schätzen lernen. Menschen in Summerhill School gehen spazieren, weil sie sich die Beine vertreten wollen; ob die Kinder dabei die Natur genießen, ist ihre Sache. Die Erwachsenen sprechen nicht über ihre Ansichten und Weltvorstellungen, um die Kinder für solche Themen zu sensibilisieren. Erwachsene und Kinder reden über Ansichten, weil sie Freude daran haben, sich darüber auszutauschen. Für Appleton ist dieser direkte Kontakt die Grundlage des Kinder-Erwachsenen-Verhältnisses (Appleton 2000 : 45).

Durch den Freiraum bei gleichzeitiger Unterstützung sollen die Kinder die Möglichkeit haben, ihren ganz eigenen Weg zu gehen – nicht behindert durch Vorstellungen oder Ansprüche von außen. Sie sollen die Person werden können, „that they personally feel that they are meant to be“ (SS o. A. : About Summerhill). Sie sollen darüber Selbstakzeptanz und Selbstvertrauen gewinnen, Selbstkenntnis erwerben, ein positives Selbstbild entwickeln und ihre Interessen und Fähigkeiten kennenlernen. Durch das Leben in der Gemeinschaft lernen sie, Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen, sich ein eigenes Urteil zu bilden, gemeinsam Entscheidungen treffen zu können und Probleme zu lösen. Darüber hinaus erleben sie, dass sie für ihr eigenes Leben die Verantwortung tragen und können für sich selbst Entscheidungen treffen, Pläne machen und ihre Ziele umsetzen. Das Ziel der Schulen besteht nicht im Erlangen eines formalen Bildungsabschlusses, sondern darin, dass die Schüler:innen durch die Erfahrungen auf das Leben als Erwachsene vorbereitet werden. Wichtiger als formale Kenntnisse sind Selbstvertrauen und Eigenverantwortung sowie die Fähigkeit, mit seinen eigenen Gefühlen umgehen zu können.



## 5. Wissenschaftliche Fundierung

Im folgenden Kapitel ziehe ich wissenschaftliche Ansätze und Forschung heran, um die herausgearbeiteten Ansichten der Democratic-Education-Bewegung in drei zentralen Aspekten zu fundieren und zu differenzieren. Ich beginne mit dem Demokratiebegriff, gehe danach zu den Vorstellungen von Lernen über und schließe mit wissenschaftlichen Thesen zum pädagogischen Handeln in demokratischen Schülerselbstregierungen ab.

### 5.1. Demokratiebegriff

Den durch die Democratic-Education-Bewegung formulierten Ansichten liegt ein bestimmtes Verständnis von Demokratie zugrunde. Ich möchte an dieser Stelle Gerhard Himmelmann aufgreifen, der sich wiederum auf John Dewey bezieht. In seinem Buch „Demokratie lernen“ differenziert Gerhard Himmelmann den Begriff Demokratie nach drei Bezugspunkten: Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform (Himmelmann 2007 : 33-39). Demokratie wird üblicherweise als Herrschaftsform beziehungsweise als Konstitution eines Staatswesens verstanden. Im schulischen Kontext und im sozialen Nahraum ist allerdings die dritte der durch Himmelmann unterschiedenen Formen einschlägig (Himmelmann 2004 : 1-6). Der Demokratiebegriff der Democratic-Education-Bewegung lässt sich anhand dieses Ansatzes erklären.

Der Politikunterricht in der Schule beschränkt sich häufig auf ein etatistisches Verständnis von Demokratie: der Demokratie als Herrschaftsform. Demokratie wird als Aufgabe des Staates dargestellt. Als gestaltende Prinzipien werden Menschen- und Bürgerrechte, Volkssouveränität, Rechtsstaat, Kontrolle der Macht und Gewaltenteilung, Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz besprochen. Nach Himmelmann kann Demokratie aber nicht nur Sache des Staates sein; Demokratie muss auch in der Gesellschaft verankert sein (Gesellschaftsform). Sie muss durch die Beteiligung von Bürgern und durch die Selbstverwaltung und -organisation in Form von diversen Verbänden, Vereinen und Initiativen getragen werden. Demokratie baut auf Systeme der autonomen Konfliktregulierung (z. B. Tarifvertragssysteme) und

auf ein faires System von sozialer und nachhaltiger Marktwirtschaft auf. Ebenso grundlegend sind eine freie, vielfältige Öffentlichkeit, bürgerschaftliches Engagement, Gewaltverzicht und Pluralismus. Demokratie braucht Demokraten.

In der neueren Literatur wird Demokratie laut Himmelmann nicht mehr als staatliche Verfassung verstanden, sondern als „stets neuer gesellschaftlicher Lernprozess“ in „Selbst- und Neuschöpfung“, der „von der Basis her immer wieder neu aufgebaut werden muss“ (Himmelmann 2004 : 8). Damit wird der Fokus vom institutionellen-staatlichen Überbau weggenommen und auf das in Zusammenschlüssen kollektivierte Individuum gelenkt. Die dritte Form der Demokratie zielt nun auf die Ausgestaltung des Umgangs zwischen ebendiesen Individuen ab. Es geht um die konkrete persönliche Lebenspraxis und Interaktion. Die „Grunderfordernisse der Demokratie“ – Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität – können und müssen hier zur Geltung kommen, weil dies der maßgebliche Lebenshorizont des Einzelnen ist. Hier kann Demokratie direkt gelebt, erfahren und damit als Wert verankert werden; über Mitbestimmung, Selbstwirksamkeit, Eigeninitiative, Verantwortlichkeit und Anerkennung. Gerade dieser Ansatz von Demokratie ist im Umgang mit Kindern und Jugendlichen einschlägig. Denn nur so kann Demokratie nicht als lebensfernes, abstraktes Konstrukt aufgenommen werden, sondern durch das eigene Erleben erfahren und erlernt werden (Himmelmann 2004 : 7-9; Himmelmann 2007 : 33-39; Edelstein 2009 : 7-8).

Himmelmann greift an dieser Stelle auf John Dewey zurück, der bereits vor hundert Jahren Demokratie in dieser Form radikal formulierte: „Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 2013 : 64). Demokratie wird von Dewey als Form des bewussten gemeinschaftlichen Zusammenlebens begriffen, getragen durch den „freien, gleichen und fairen wechselseitigen Verkehr“ der Menschen dieser Gemeinschaft (Himmelmann 2004 : 10). Diese gemeinschaftliche (Selbst-)Regierung soll sowohl ohne Dogmatismus, Letztbegründungen oder Zwangsherrschaft funktionieren als auch ohne Ausgrenzung, Egoismus und Rückzug ins Private. Die zugrundeliegenden Prinzipien sind Freiheit und Gleichheit aller Mitglieder der Gemeinschaft (Himmelmann 2004 : 10-11; Himmelmann 2007 : 40-46; Dewey 2013 : 60-64).

Mit diesen beiden Ideen – Demokratie als Lebensform von Himmelmann und Demokratie als bewusstes, gemeinschaftliches Zusammenleben von Dewey – kann das Demokratieverständnis der Democratic-Education-Bewegung gut beschrieben werden. Freiheit und Gleichheit sind auch die Prinzipien Demokratischer Schulen, sodass z. B. die Erzieher:innen und Lehrer:innen innerhalb der Selbstregierung der Schule das gleiche Stimmgewicht haben wie die Schüler:innen. Die Freiheit jedes Einzelnen und die gemeinsame Selbstregierung bauen auf ein spezifisches Miteinander auf. In der Sudbury Valley School wird dies zum Beispiel im „Honor Code“ klar ausformuliert. Die Demokratischen Schulen der Democratic-Education-Bewegung sind, bewusst oder nicht bewusst, Anhänger der Dewey'schen Idee von Demokratie. Ihr Demokratiebegriff bewegt sich im Bereich von Himmelmanns „Lebensform“, dem Nahbereich also. Es geht nicht darum, eine staatliche Demokratie mit ihren Organen in der Schule nachzubilden, sondern Himmelmanns „Grunderfordernisse“ der Demokratie in der zwischenmenschlichen Interaktion zum Tragen zu bringen und Raum zu geben, die Ausgestaltung dieser Grunderfordernisse eines friedlichen und guten Zusammenlebens zu erproben. Um die Schule als Lernort für diese Form von Demokratie wirklich fruchtbar zu machen, bedarf es Zurückhaltung vom Lehr- und Erziehungspersonal bei gleichzeitiger Wahrnehmung ihrer Vorbildfunktion.

### **5.3. Edukativer Instinkt**

Im folgenden Kapitel beziehe ich mich auf die Forschung von Prof. Dr. Peter Gray. Dazu werden die Experimente von Prof. Dr. Sugata Mitra herangezogen. Peter Gray kommt aus der biopsychologischen Forschung. In seiner Karriere hat er die Verbindung von *Play* und Lernen untersucht und dazu auch zahlreiche Studien an der Sudbury Valley School durchgeführt. Die Ergebnisse seiner langjährigen Forschungen führten ihn zur Formulierung eines grundlegenden edukativen Instinktes des Kindes.

Der Mensch hat sich über die Dauer von mehreren Millionen Jahren entwickelt. Vor vier Millionen Jahren begannen die Vorfahren der heutigen Menschen aufrecht zu gehen; vor zwei Millionen bis einer Million Jahre hatten sie bereits sehr viel größere Gehirne als ihre verwandten Menschenaffen. Sie hatten gelernt Feuer zu machen, Werkzeuge und Waffen herzustellen, Hütten zu bauen, lebten in Stämmen und ernährten

sich durch die Jagd sowie das Sammeln von Wurzeln, Nüssen, Beeren, Samen und weiterer essbarer Pflanzenteile.

Die menscheitsgeschichtliche Umwälzung der Entwicklung und Verbreitung von Agrikultur begann erst vor ca. 10.000 Jahren. Wenn man die Grenze der Menschwerdung willkürlich auf vor eine Million Jahre setzt, hat die Menschheit also 99 % ihrer Existenz als Jäger und Sammler verbracht und nur ein Prozent der Zeit in Agrikultur (Gray 2009 : 477; Gray 2011 : 28-29; Gray 2013 : 22-23). Um Erkenntnisse über die biologisch-psychische Ausstattung des Menschen zum Lernen zu gewinnen, ist es also sinnvoll, den Umgang mit Kindern und Lernen in Jäger- und Sammlerkulturen zu untersuchen. Zumal sich die Menschheit in dieser Entstehungszeit als extrem kulturabhängige Spezies entwickelte. Ihre Praktiken des Lebens bauten in immer stärkerem Maße auf umfangreiches Wissen und gut trainierte Fähigkeiten auf – beim Jagen und Sammeln, aber auch beim Verarbeiten der Nahrung, bei der Errichtung der Unterkunft, beim Abschätzen der Wetterentwicklung, bei der Verteidigung gegen Raubtiere, bei der Geburt und der Sorge für Kinder und im sozialen Kontakt. Die Weitergabe dieses kulturellen Vorteils an die jeweils nächste Generation war entscheidend für das Überleben jedes Einzelnen und der Gruppe als Ganzes. Es liegt nahe, dass die natürliche Selektion Charakteristiken in Kindern, die diese kulturelle Transmission unterstützten, bevorteilte – die Herausbildung eines edukativen Instinktes (Gray 2011 : 28-29).

Nun ist es nicht möglich, den direkten Umgang der Urmenschen in der Zeit vor hunderttausend Jahren zu beobachten. Was aber in den 60er und 70er Jahren und teilweise auch später noch gut möglich war und geschehen ist, ist das Leben von Jägern und Sammlern abgeschiedener Kulturen zu beobachten und zu beschreiben, welche nahezu unberührt von der „modernen Zivilisation“ lebten. Gray hat anthropologische Studien von Stämmen aus der ganzen Welt nach dem beschriebenen Leben der Kinder und ihrer Erziehung untersucht<sup>6</sup>. Er stellte fest, dass die Eltern in solchen Jäger-und-Sammler-Kulturen die Bildung ihrer Kinder nicht anleiten; die Kinder sind vielmehr frei zu tun, was sie möchten. In einer Befragung von zehn prominenten Forschern von Jäger-und-Sammler-Kulturen erhielt Gray im Wesentlichen unisono folgende Antwort:

---

6 An dieser Stelle möchte ich zur Vollständigkeit anmerken, dass sich Peter Gray auf die „immediate-return“ und nicht auf die „delayed-return“ Jäger- und Sammlerkulturen bezieht. Archäologische Befunde legen nahe, dass letztere Kulturen sehr viel jünger sind und erstere deutlich mehr dem vorherrschenden Lebensstil der Urmenschen entsprechen.

„[...] the children were free to play nearly from dusk to dawn every day“ (Gray 2011 : 31; Gray 2013 : 28). Dies wurde durch die Einstellung der Eltern unterstrichen: „Adults did not tell children what to do any more than they told other adults what to do; they believed that children’s own wills should be their guide“ (Gray 2011 : 30).

Eine Ursache für diesen permissiven Erziehungsstils ist wohl in der grundlegend egalitären Sozialstruktur der Stämme zu finden. Für Kinder gelten die gleichen Werte von Autonomie, Beteiligung an Entscheidungen und Teilen (Gray 2011 : 29). Überdies ist die Arbeitskraft der Kinder meist nicht notwendig und wenig hilfreich. Durchschnittlich verbringen die Jäger und Sammler nur vier bis sechs Stunden eines Tages mit den gesamten Arbeiten des Lebensunterhalts – Jagen und Sammeln, die Unterkunft betreuen, das Essen vorbereiten und Werkzeuge und Waffen herstellen. Lebensmittel lassen sich nicht konservieren und überflüssiger Besitz wird beim nächsten Umzug zurückbleiben müssen; es macht also keinen Sinn über den tatsächlichen täglichen Bedarf hinaus zu produzieren. Dazu sind die Aufgaben überwiegend wissens- und fähigkeitsintensiv. Kinder dürfen sich gerne daran beteiligen, einen substantiellen Beitrag können sie aber erst in späteren Jahren leisten. Zu wirklich guten Jägern werden die Menschen beispielsweise erst ab einem Alter von 30, 40 oder mehr Jahren (Gray 2009 : 501-502; Gray 2011 : 31; Gray 2013 : 31). Als dritten Punkt werden durch diesen Erziehungsstil Charakterzüge der Kinder begünstigt, die später das Überleben der Gruppe sichern: Selbstbestimmung, eigenständiges Urteilsvermögen, Kreativität und Handeln in sich schnell verändernden Situationen. Ich füge Grays Aufzählung noch Eigeninitiative und Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft hinzu (Gray 2011 : 31).

Wie kommt es nun, dass sich die Kinder selbstständig diese Fülle an Wissen und notwendigen Fähigkeiten in Jäger- und Sammlerkulturen aneignen? Die beiden zugrundeliegenden Triebe sind Neugierde und Spieltrieb. Durch ihre Neugierde erforschen die Kinder ihre Umgebung durch Experimentieren und Erfragen. In ihrem Spielen greifen sie die Eindrücke der Umwelt und die beobachteten Aktivitäten der Erwachsenen auf und üben sie in eigener Praxis.

[C]hildren come into the world with an innate drive to look around and see what the adults, especially the most admired and successful adults, are doing and to incorporate those activities into their play. (Gray 2011 : 34)

Die Kinder der Jäger und Sammler sind von keiner Aktivität des Stammes ausgeschlossen. Sie können auch, soweit es ihnen nach Fähigkeit möglich ist, partizipieren; z. B. beim Kochen, Sammeln, Singen, Geschichtenerzählen und Umsorgen von jüngeren Geschwistern. Die Erwachsenen sind in den Interaktionen nachsichtig und beantworten die aufkommenden Fragen. Die Kinder sind ebenfalls frei, mit den Werkzeugen des Stammes zu spielen: mit Messern, Grabstöcken, Bögen und Pfeilen, Instrumenten, Kanus und anderen Dingen. In ihrem Spiel ahmen sie die Aktivitäten der Erwachsenen nach: Sie bauen sich eigene Bögen und Pfeile. Sie spielen Jagen, pirschen sich an Schmetterlinge heran oder versuchen kleine Tiere wie Vögel und Nagetiere mit Pfeil und Bogen zu erlegen. Sie graben mit Stöcken nach Wurzeln, erfinden Spiele vom Finden und Identifizieren von Pflanzen. Sie bauen Hütten, Leitern aus Weinreben und Flöße. In ihrem Spiel verteidigen sie das Camp gegen ausgedachte Raubtiere. Auch spielen sie beobachtete Interaktionen zwischen Erwachsenen nach, singen und musizieren überlieferte Lieder und erfinden eigene. Die Erwachsenen nehmen auch häufig an den Spielen teil. In diesem Spiel erwerben die Kinder praktisches Wissen und Fähigkeiten. Darüber hinaus findet das Spiel wegen der geringen Anzahl an Kindern in einem Stamm immer in altersgemischten Gruppen statt. Um gemeinsames Spielen zu ermöglichen, muss das Spiel also so gestaltet werden, dass jedes Kind mit seinem Fähigkeits- und Wissensstand daran partizipieren möchte. Die Kinder erlernen dadurch wichtige soziale Kompetenzen der Aushandlung und Kompromissfindung, der Übernahme anderer Standpunkte und der eigenen Impulskontrolle. Darüber hinaus nehmen die älteren Kinder gegenüber den jüngeren eine fürsorgliche Position ein. Gerade zur Altersmischung hat Peter Gray ausführliche Studien angefertigt, auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden soll. Die Grundlagen dieser Art des Lernens sind also Zeit und Raum für ausgedehntes Spielen und Entdecken; Zugang zu den Aktivitäten und Werkzeugen der Erwachsenen; fürsorgliche und interaktionsfreudige Erwachsene, die ihr Wissen teilen; und freie Altersmischung in den Interaktionen der Kinder (Gray 2011 : 32-36; Gray 2013 : 22, 33, 102-103, 114-119, 122-124, 164-168).

An dieser Stelle möchte ich zur Unterstützung der These eines edukativen Instinktes die Experimente von Sugata Mitra aufgreifen. Sugata Mitra stellte zusammen mit seinem Kollegen Vivek Rana Kindern eines Armenviertels in Neu-Delhi Zugang zum zentralen Werkzeug unserer heutigen Kultur zur Verfügung: dem Computer. Genauer gesagt, ließ er einen Bildschirm und ein Touchpad in die Außenmauer des

Grundstücks seines Forschungsbüros einbauen. Diese Wand grenzte an einen Slum, in dem zahlreiche Kinder aller Altersstufen lebten. Die meisten davon besuchten keine Schule; diejenigen, die eine Schule besuchten, waren Schüler:innen einer der schlecht finanzierten öffentlichen Schulen. Die Aktivitäten vor diesem „kiosk“ wurde mittels einer Kamera aufgezeichnet und die Vorgänge des Computers auf einen Bildschirm im Büro übertragen. Auf die Fragen der Anwohner und Kinder gaben Mitra und Rana nur die Antwort „It’s a fun machine.“; keinerlei Instruktionen oder Erklärungen. Während die Erwachsenen sich nicht weiter mit dem „kiosk“ beschäftigten, begannen die versammelten Kindern das Gerät sofort zu untersuchen. Im Laufe der nächsten Wochen lernten sie ohne Anleitung durch Erwachsene den Zeiger zu bewegen, Ordner und Programme zu öffnen, im Internet zu surfen, Programme wie „Paint“ und den Taschenrechner zu benutzen, Ordner und Verknüpfungen anzulegen, auch ohne Tastatur kurze Nachrichten durch Kopieren und Einfügen zu schreiben und den Computer herunterzufahren. Innerhalb von zweieinhalb Wochen hatten die Kinder auch die beste „Ressource“ innerhalb ihres Viertels ausfindig gemacht: einen Universitätsstudenten, der einen Basiskurs zu Computern absolvierte hatte; er war die einzige Person im Viertel, die einen Computer zu bedienen wusste. Die Kinder entwickelten ein eigenes Vokabular für die Vorgänge („needle“ für den Mauszeiger, „channel“ für Internetseiten, etc.) und formten spontane „Klassen“ um das erworbene Wissen an andere Kinder weiterzugeben (Mitra/ Rana 2001).

Sugata Mitra wiederholte dieses Setting zusammen mit anderen Forschern an 17 weiteren Orten in allen Teilen Indiens; sowohl im ländlichen Raum als auch in städtischen Armenvierteln. Die Vorgänge vor den Computern waren ähnlich. Um den tatsächlichen Wissenserwerb in der Bedienung des Computers zu testen, entwickelte das Team einen auf den Symbolbildern des Computers („icons“) basierenden Test und führte diesen seit dem Tag der Installation der Computerstationen regelmäßig im Verlauf von neun Monaten durch. So konnte die Wissensentwicklung der Kinder verfolgt werden. Die Teilnehmer dieser regelmäßigen Tests wurden unter der Bezeichnung „focus group“ (FG) zusammengefasst. Nach neun Monaten führten die Forscher den Test abschließend neben dieser „focus group“ noch mit einer ebenso großen Gruppe an „frequent users“ (FU) durch um zu erkennen, ob die Teilnahme an den zumeist monatlichen Tests einen Einfluss auf das Ergebnis der „focus group“ hatte. Ebenso wurde der Test mit einer Kontrollgruppe (CG) durchgeführt und mit zwei Vergleichsgruppe. Die Kinder der Kontrollgruppe stammten aus Dörfern und Vierteln,

die einen ähnlichen sozio-ökonomischen Hintergrund wie die Orte der Computerinstallationen hatten und in direkter Nachbarschaft zu diesen lagen. Die erste Vergleichsgruppe setzte sich aus Kindern zusammen, die Computerbildung als Teil ihrer Ausbildung in öffentlichen Schulen von Neu-Delhi erhielten (VG1). Die zweite Vergleichsgruppe bestand aus jungen Erwachsenen, die an einer Universität studierten oder bereits graduiert hatten und zusätzlich dazu bei einem prominenten Bildungsunternehmen ein „Diploma in Information Technology“ machten (VG2). Mitra et al. kamen zu folgenden Ergebnissen: Die Kinder der Kontrollgruppe hatten nach neun Monaten den gleichen Kenntnisstand wie die Kinder der Fokusgruppe am Tag der Installation (FG Tag 1: 6,94 %, CG nach neun Monaten: 6,65 %, jeweils das arithmetische Mittel). Die „computer literacy“ der Kinder der Fokusgruppe stieg von besagten 6,65 % auf 43,07 % an (jeweils das arithmetische Mittel; am Tag der abschließenden Evaluierung umfasste die Spannbreite 24,80 % bis 61,34 %). Dieses Ergebnis ist konsistent mit der Gruppe der regelmäßigen Nutzer (FG: 43,07 %, FU: 43,73 %, beide Messungen nach neun Monaten, jeweils das arithmetische Mittel). Im Abgleich mit den Zahlen der Vergleichsgruppen lässt sich feststellen, dass die Kinder in der Fokusgruppe leicht schwächere, aber durchaus ähnliche, Leistungen erzielen konnten (nach fünf Monaten: FG: 29,36 %, VG1 35,96 %, VG2 34,60 %; nach acht Monaten: FG 38,18 %, VG1 o. A., VG2 49,17 %). Diese Studie liefert also einen guten Hinweis darauf, dass Kinder in der Lage sind sich Wissen und Fähigkeiten anzueignen, wenn ihr Interesse geweckt ist (Mitra/ Dangwal/ Chatterjee/ Jha/ Bisht/ Kapur 2005).

Ob sich diese These auch als Grundlage für die gesamte Bildung von Kindern eignet, dazu möchte ich die Schulabgängerstudien von ehemaligen Schüler:innen der Sudbury Valley School von Peter Gray und David Chanoff und von Daniel Greenberg und Mimsy Sadofsky referieren. Beide Studien nutzten einen jeweils eigenen umfangreichen Fragebogen, um den sozialen Hintergrund, die Meinung der Abgänger:innen abschließend zu ihrem Schulbesuch und ihre weiteren Bildungserfahrungen sowie beruflichen Erfahrungen zu erheben. An dieser Stelle soll nur der Collegebesuch als Indikator dafür herangezogen werden, ob Kinder und Jugendliche, die in einer derart freien Umgebung aufgewachsen sind, sich genügend Bildung und Bildungsfähigkeit erwerben konnten, um einen formalen Bildungsabschluss zu machen. Die Studie von Gray und Chanoff ist von 1981 und die von Greenberg und Sadofsky von 1992. Gray und Chanoff erhielten für ihre Studie 76 Antworten von insgesamt 82 ehemaligen Schüler:innen. Greenberg und Sadofsky



konnten zehn Jahre später auf einen weitaus größeren Pool an Absolvent:innen zurückgreifen. Von den 237 ehemaligen Schüler:innen, die sie kontaktierten, nahmen 188 an der Studie teil. Es ist gut möglich, dass es zwischen den Untersuchungsgruppen der beiden Studien Überschneidungen gibt. (Gray/ Chanoff 1986 : 190; Greenberg/ Sadofsky 1992 : 13-15)

Gray und Chanoff fanden heraus, dass von den Teilnehmer:innen ihrer Studie immerhin 50 % ein College besuchten; gut ein Viertel hatte zur Zeit der Studie bereits einen Bachelorabschluss erreicht. Von denen, die kein College besuchten, hatte sich ein kleiner Teil andere Qualifikationen für eine berufliche Zukunft erworben (Zertifikate professioneller Schulen in den Bereichen Seefahrt, Kochen, Elektronik und Ballett) und einige hatten konkrete Pläne, in der Zukunft ein College zu besuchen. In der Studie von Grays und Chanoff sind die Absolvent:innen nur grob nach ihrer Zahl der besuchten Schuljahre an der Sudbury Valley School in zwei Gruppen eingeteilt worden (Gray/ Chanoff 1986 : 195-197). Greenberg und Sadofsky nahmen dagegen eine detaillierte Aufschlüsselung vor. Von ihren definierten Gruppen werden hier nur diejenigen referiert, deren Mitglieder mindestens fünf Jahre an der Schule angemeldet waren. Aus diesen Gruppen besuchten 91 % formalen Unterricht, um ihre Bildung zu erweitern. Darüber hinaus waren 81 % an einem College eingeschrieben oder eingeschrieben gewesen. Nicht ganz die Hälfte hatte zur Zeit der Befragung bereits ihren Abschluss erworben (42 %). Sie hatten einen Associate of Arts, einen Bachelor of Arts oder einen Bachelor of Science gemacht. Unter den Abschlüssen waren auch zwei Master of Social Work und ein Doktor. Einige hatten auch eine „art school“ oder eine „trade school“ besucht. Zu den dort gemachten Abschlüssen liegen aber keine Angaben vor (Greenberg/ Sadofsky 1992 : 34-36, 76-77).

Der Prozentsatz der Collegebesuche unterscheidet sich zwischen den beiden Studien stark. Ich vermute, dass es sich mit den Auswahlkriterien der Studienteilnehmer:innen erklären lässt. Gray und Chanoff befragten alle ehemaligen Schüler:innen, die sie erreichen konnten. Dem gegenüber haben Greenberg und Sadofsky an ihren Teilnehmerpool spezifische Anforderungen formuliert: so befragten sie nur Abgänger:innen, die zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie mindestens zwanzig Jahre alt waren und deren Abgehen von der Schule mindestens zwei Jahre zurücklag.

Es ist ferner bemerkenswert, dass die Teilnehmer:innen von Grays und Chanoffs Studie hinsichtlich Prestige und Auswahlkriterien die gesamte Bandbreite an Colleges

besuchten. Ganze 80 % der Collegebesucher hatten eine der 220 laut Edward Fiskes „Selective Guide to Colleges“ auswahlschärfsten Colleges besucht. Die Hälfte der Befragten hatte sich zuerst an einem weniger strengen College für mindestens ein Semester eingeschrieben und ihre dortige Leistung als Grundlage für den Wechsel genommen. Die andere Hälfte konnte sich durch SAT-Tests oder sogar allein durch Empfehlungsbriefe und direkte Interviews sofort für das College ihrer Wahl qualifizieren (Gray/ Chanoff 1986 : 196-197).

Insgesamt lässt sich aus den beiden Studien ableiten, dass Abgänger der Sudbury Valley School in der Lage sind, sich in formale Bildungsstrukturen und auch in der Arbeitswelt einzufinden. Die Sudbury Valley School als sehr freie, demokratische Schule gibt damit einen Hinweis darauf, dass die edukativen Instinkte des Kindes auch heute Grundlage von Bildung sein können.

### **5.3. Pädagogisches Handeln in Demokratischen Schulen**

Dieses Kapitel soll das pädagogische Handeln der Erwachsenen in Demokratischen Schulen beleuchten. Ich beziehe mich dabei auf die Arbeit von Johannes-Martin Kamp. Für seine Dissertation analysierte er diverse „selbstregierte Kinder- und Jugendheime“ oder „Kinderrepubliken“ (Kamp 2006). Er kam zu dem Schluss, dass die alleinige Einbeziehung der Kinder in die Strukturen der Schulen nicht ausreicht. Diese Einbeziehung kann auch nur eine reine Selbstverwaltung der Schüler:innen darstellen, ohne dass dabei wirklich Selbstregierung entsteht. Er untersuchte, wie eine tatsächliche Selbstregierung der Kinder zustande kommen kann und welche Rolle dem Betreuungspersonal in so einer „Kinderrepublik“ zukommt. Der Selbstregierungs-begriff von Kamp ist grundlegend demokratisch angelegt. Aus der Selbstregierung der Kinder kann durchaus eine Oligarchie der stärksten Gruppe entstehen – und auch kann Selbstregierung so verstanden werden –, für Kamp liegt darin aber nicht der Zweck und die Stärke einer Selbstregierung. Er sieht es als Aufgabe der Erzieher:innen ihren Einfluss zu nutzen, damit alle Kinder an der Selbstregierung teilhaben können und nicht nur ein Kreis von Durchsetzungsstarken (vgl. Kamp 2006 : 63-67).

Kamp kommt in seiner Analyse zu der essentiellen Schlussfolgerung, dass die zugrundeliegenden Menschenbilder der jeweils leitenden Erzieher:innen die Selbstregierungen formen. Die erste mögliche Annahme ist, dass der Mensch grundlegend *böse* ist. Die aus dem Menschen kommenden Antriebe werden negativ bewertet; sie müssen unterdrückt und überwunden werden. Durch diese „Kultivierung“ soll ein Mensch mit einem bestimmten Charaktertypus entstehen – moralisch, pflichtbewusst, gewissenstark, altruistisch, der Gemeinschaft und dem Führer gehorsam (so z. B. bei F. W. Foerster). Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, die Kinder zu solchen Menschen zu erziehen. Dazu kann auch die Selbstregierung genutzt werden und die Erzieher:innen sehen es als ihre Rolle an, die Selbstregierung der Kinder so zu manipulieren, dass diese zu den von ihnen gewünschten Ergebnissen kommen (Kamp : 70-71, 86-97).

Die gegensätzliche Annahme besagt, dass der Mensch grundlegend *gut* ist. Die aus dem Menschen kommenden Triebe zielen grundsätzlich erst einmal darauf ab, sein Leben zu unterstützen. Dies heißt nicht, dass die aus diesen Trieben resultierenden Handlungen für alle Menschen akzeptabel sind und sich der Mensch von selbst an die Grenzen einer bestimmten Moral hält. Die Grenzen der Moral sind kulturell verschieden und müssen erst erlernt werden. Im Zuge dieser Aneignung muss auch ein Umgang mit den eigenen Trieben erworben und Strategien zur Befriedigung entwickelt werden, welche mit den moralischen Grenzen im Einklang stehen. Welche Strategien für ein Kind zielführend sind, kann es aber nur selbst entdecken. Die Aufgabe der Erzieher:innen ist hierbei nicht, das einzelne Kind oder die Selbstregierung zu formen. Vielmehr machen sie auf Probleme aufmerksam und unterstützen die Auseinandersetzung mit diesen. Es geht nicht um die Erzielung von bestimmten Inhalten, sondern darum, dass „*überhaupt irgendwelche alternative[n] Handlungs- und Entscheidungsalternativen erkennbar [werden]*“ und „*überhaupt Gruppenmeinungen und Gruppenentscheidungen entstehen und verwirklicht werden*“ (Kamp 2006 : 73, Hervorhebung im Original; Kamp 2006 : 70-73).

Eine der von Kamp formulierten Gefahren einer Selbstregierung wurde hier schon angesprochen: die Manipulation durch die Erzieher:innen. Diese Manipulation wird aber tatsächlich von einflussreichen Pädagogen als Idealbild von Selbstregierung proklamiert, so z. B. von Jean Jacques Rousseau. Nach Kamps Einschätzung macht dies aber eine tatsächlich Selbstregierung der Kinder unmöglich. Die Kinder folgen dem vorgegebenen Moralsystem des Leiters/ der Leiterin ohne jedoch selbstständig eigene

Ansichten, Werte und Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens zu entwickeln. Um ein solches Moralsystem selbst entwickeln zu können, brauchen die Kinder den Freiraum, um nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum zu erlernen, welche gemeinsamen Regeln und Werte dem Zusammenleben dienen. Dafür müssen sie Fehler machen können. Womit wir beim zweiten Problem und Missverständnis über Selbstregierung sind: Die Kinder können die Schule nicht komplett alleine leiten und regieren (Kamp 2006 : 64-65).

Eine exakte Abgrenzung und Eingrenzung der Kompetenzen der Selbstregierung spricht (paradoxerweise) weit eher für echte Selbstbestimmung als die formale Gewährung totaler Freiheit, in die dann zwangsläufig eingegriffen werden muß. (Kamp 2006 : 65, Orthografie folgt dem Original)

Wenn die Kinder über Bereiche entscheiden, die schwerwiegende Konsequenzen haben können, bleibt den Erzieher:innen bei der formalen Gewährung von alles umfassender Selbstregierung gar nichts anderes übrig, als ihre Position durchzusetzen, um Schäden abzuwenden. Diese Beeinflussung schwächt die Selbstregierung, weil sie den eigenen Postulaten – dass die Entscheidung gleichberechtigt getroffen wird und die Meinung der Schulgemeinschaft widerspiegelt – zuwiderläuft. Des Weiteren untergräbt sie die Betroffenheit der Schüler:innen, denn diese sehen sich nicht in der Notwendigkeit zu handeln, wenn die Erwachsenen die Lenkung übernehmen. Zu diesen Bereichen – die nicht Gegenstand der gemeinsamen Selbstregierung sein können, weil sie zu schwerwiegenden Konsequenzen oder der Schließung der Schule führen können – gehören Sicherheitsregeln, Einhaltung gesetzlicher Bestimmungen, die Gestaltung der Außenbeziehungen, die Gesundheit betreffenden Maßnahmen und die Einhaltung eines Minimalstandards von Ordnung und Sauberkeit – und müssen so auch klar kommuniziert werden (Kamp 2006 : 140-142).

Die Erwachsenen müssen auch eingreifen, wenn das Verhalten eines einzelnen Kindes so gefährlich ist und solch fatale Folgen hätte, dass es ihm nicht möglich wäre daraus zu lernen. In diesen Situationen setzen die Erzieher:innen laut Kamp ihre Autorität deutlich und offen ein. Ihr Verhalten begründen sie dann vor der Schulversammlung und machen auch hier ihren Einfluss geltend. Diese Handlungen der Erzieher:innen müssen aber wohlbegründete Ausnahmen darstellen. Denn, wie oben dargelegt, zerstören diese Handlungen sonst die Selbstregierung. Die Erwachsenen bleiben nach wie vor für die Schule verantwortlich. Zwischen den Schüler:innen und

Erzieher:innen herrscht vielmehr geteilte Verantwortung. Die Erwachsenen sorgen für einen sicheren, geschützten Raum, innerhalb dessen die Selbstregierung der Kinder stattfinden kann. Und innerhalb dieser Selbstregierung muss die Schulversammlung absolute Autorität inne haben (Kamp 2006 : 143-144).

Innerhalb der Selbstregierung sind die Erwachsenen den Kindern vollkommen gleichberechtigt. Sie müssen bewusst auf ihre Machtressourcen von Alter, Autorität und Abhängigkeitsposition gegenüber den Kindern verzichten, um eine wirkliche Demokratie zu erlauben. Für Kamp liegt hier der eigentliche Kern der Selbstregierung. Jede formale Struktur der Selbstregierung ist nutzlos, wenn ihr nicht eine bestimmte „Atmosphäre“ von Meinungsfreiheit, Offenheit und Toleranz zugrunde liegt, die sich die Erzieher:innen zum Konzept machen müssen.

Eine wirkliche Selbstregierung und Selbstbestimmung nach dem eigenen, nichtmanipulierten Willen des Kindes oder Jugendlichen ist unvereinbar mit einer fest vorgegebenen Moralerziehung, die die offene und freie Meinungsbildung behindert durch eine gezielte pädagogische Meinungs- und Entscheidungssteuerung. (Kamp 2006 : 68)

Nur wenn die Kinder und Jugendlichen ihre Meinung frei äußern können und sich im Diskurs mit den Themen des Zusammenlebens beschäftigen können (ohne dass schon eine Lösung oder eine Richtung durch die Erzieher:innen vorgegeben wird), können sie tatsächlich eigene Ansichten entwickeln und durch Ausprobieren testen, wie sie zusammenleben möchten. Die Erwachsenen sorgen durch ihre Vertretung der Ideale von Freiheit, Gleichheit und Kooperation lediglich für eine Grundlage des demokratischen Zusammenlebens, auf die auch schon Dewey hingewiesen hat. Welche Formen der Selbstregierung und des Zusammenlebens sich daraus entwickeln, ist den Kindern überlassen (Kamp 2006 : 67-68, 164).

Dass die Kinder tatsächlich ihr Zusammenleben erproben und nach ihren Ansichten und Bedürfnissen gestalten, zeigt sich in der Fluktuation der Regeln und insbesondere in den Momenten, in welchen die Selbstregierung abgeschafft wird. Alexander S. Neill wurde mehrmals zum Diktator ernannt oder erklärte die Selbstregierung für abgeschafft. Eine Schülerin erinnerte sich zum Beispiel an folgendes Ereignis, nachdem in die Speisekammer eingebrochen worden war:

A meeting was called in the hall the following evening, and Neill decided that all rules were to be abolished. Everyone went haywire, beds were turned over, things thrown

over the bannisters, kids running everywhere, staying up all night. We were all so exhausted by the next evening that we begged Neill to put all the rules back. (Croall 1984 : 178, zitiert nach Kamp 2006 : 150)

Durch dieses Erleben von Anarchieperioden können die Kinder am eigenen Leib erfahren, dass ein Zusammenleben ohne die Absprache von gemeinsamen Regeln und Werten nicht erstrebenswert ist. Ebenso nutzte Neill seine Macht als Diktator aus, die Kinder die damit einhergehenden Unfreiheiten deutlich spüren zu lassen, bis sie die Macht von ihm zurückforderten. Nach diesen oft sehr kurzweiligen Umbrüchen nehmen die Kinder die durchaus anstrengende Aufgabe, ihr Zusammenleben selbst zu regeln wieder in die Hand (Kamp 2006 : 145-152).

Neben diesem Verhalten innerhalb der Selbstregierung stehen die Erwachsenen jedem einzelnen Kind als Ressource zur Verfügung. Sie bieten eine grundlegend sichere Bezugsperson, Fürsorge und Unterstützung. In diesen Beziehungen können die Kinder einen gleichberechtigten, gleichwertigen Kontakt erfahren. Die Haltung des Erwachsenen gegenüber dem Kind ist geprägt von grundlegender Anerkennung – unabhängig von dessen Verhalten, ob es gewissen Normen entspricht oder nicht – als die Person, die es in diesem Moment ist. Für Kamp ist klar, dass ein Kind, wenn es diese Haltung erfährt und sich dieses Angenommenwerdens sicher sein kann, von alleine die notwendigen Lernschritte und Verhaltensänderungen unternimmt, um in seiner Gruppe anerkannt zu werden. Auf diese Weise unterstützen die Erzieher:innen die soziale Entwicklung jedes Einzelnen, welche die Grundlage der Entwicklung einer gemeinsamen Selbstregierung ist (Kamp 2006 : 119-122, 159-163).

Die Aussagen Kamps zum Menschenbild als Grundlage der Selbstregierungs-konzepte der Erzieher:innen und Lehrer:innen stimmen mit meinem Ergebnis der qualitativen Analyse überein. Darüber hinaus ähnelt seine Beschreibung des pädagogischen Handelns dem Selbstverständnis des pädagogischen Handelns der Democratic-Education-Bewegung. Unterschiede gibt es allerdings in der Auffassung, welche Bereiche Teil der Selbstregierung der Schule sein sollen. Kamp stimmt eher mit Summerhill School überein, nach der solche Belange, in denen eine Fehlentscheidung fatale Konsequenzen haben würde, nicht in die Selbstregierung gehören. Die Sudbury Valley School trifft eine solche Unterscheidung nicht. Es wäre ein spannendes Thema

für eine Feldstudie, wie die Sudbury Valley School konkret mit solchen Problemen umgeht und wie das Personal in der Schulversammlung tatsächlich agiert.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Erleben von praktischer Demokratie nur dort stattfinden kann, wo die Erwachsenen bewusst diesen Freiraum geben. Darin stimmt Kamp mit Winklhofer überein. Weiterhin müssen Lehrer:innen und Erzieher:innen den Kindern als Ressource zur Verfügung stehen und die grundlegenden Werte von Demokratie einbringen.

## **6. Schlusswort**

In dieser Bachelorarbeit habe ich mich mit dem Selbstverständnis der aktuellen Democratic-Education-Bewegung von demokratischer Bildung und Demokratischer Schule auseinandergesetzt. Das Thema wurde in den historischen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Kontext gesetzt.

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die untersuchten Demokratischen Schulen durchaus unterscheiden. Sie stimmen darin überein, dass die persönliche Freiheit und Selbstbestimmung auf der einen Seite und die gemeinsame Problemlösung und Regelfindung durch Dialog auf der anderen Seite die beiden Säulen demokratischer Erziehung sind. In welchem Bereich wie weit und auf welche Art und Weise dies umgesetzt wird, ist durchaus verschieden. Diese beiden Säulen als Wegweiser zur Einführung von demokratischen Strukturen in Schulen allgemein sind aber durchaus fruchtbar. Es lassen sich noch weitere Fazite aus dieser Arbeit für die Demokratisierung von Schulen im Allgemeinen ableiten:

1. Demokratisches Zusammenleben umfasst eine ganze Reihe von Kompetenzen und Werten.
2. Damit Kinder den Wert von Demokratie erleben können, müssen sie ihre individuellen Interessen und Bedürfnisse mit dem Werkzeug der Demokratie durchsetzen können; sie müssen in ihrem persönlichen Leben davon berührt werden.
3. Damit Kinder wirklich eigenständiges, demokratisches Handeln erlernen, bedarf es die Zurückhaltung der Erwachsenen. Sie müssen in den zum

Demokratielernen freigegebenen Bereichen bewusst ihre Autorität nicht einsetzen, sondern sich in die Rolle eines gleichwertigen Mitgliedes des Diskurses begeben. Sie können sehr wohl Einfluss auf die Selbstregierung nehmen, indem sie Probleme ansprechen und Konflikte provozieren. Die Lösung dieser ist aber Aufgabe der Kinder.

4. Lernen und Bildung kann nicht rein intellektuell-kognitiv definiert werden. Auch soziale und personale Kompetenz müssen durch den Ort Schule berührt und gefördert werden.
5. Lernen braucht nicht als Arbeit verstanden zu werden, sondern ist als Spiel Teil des täglichen Lebens von Kindern. Durch die Individualisierung des Lernens kann Lernen effizienter stattfinden.

Demokratischen Schulen fehlt der Gestus, mit ihrem Modell Demokraten für das aktuelle politische System auszubilden (wie es in der bildungspolitischen Debatte mitschwingt) oder mit ihrem Wirken das bestehende System verbessern zu wollen und gesellschaftliche Probleme zu lösen (wie dies das Ziel der ersten Alternativschulen war). Gleichwohl können sie durch ihre demokratische Praxis einen Beitrag zur Demokratisierung von öffentlichen Schulen leisten. An ihrem Beispiel können verwirklichte Konzepte untersucht, Voraussetzungen ihres Gelingens analysiert und dann auch in staatlichen Schulen erprobt werden.



## 7. Quellen

### 7.1. Primärquellen

Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung (o. A.): Programm Demokratie lernen und leben. BLK-Programm. URL: <http://blk-demokratie.de/index.php?id=83> (31.07.2017).

Asia-Pacific Democratic Education Community (2017): Internetpräsenz. URL: <http://apdec.org/> (11.08.2017).

Asia-Pacific Democratic Education Conference 2016 (2016): Keynote Speeches. URL: <https://www.apdec2016.org/pages/25> (28.07.2017).

Asia-Pacific Democratic Education Conference 2016 (2016): Open Space. URL: <https://www.apdec2016.org/pages/26> (28.07.2017).

Appleton, Matthew (2000): A Free Range Childhood. Self Regulation at Summerhill School. Brandon: Foundation for Education Renewal Inc.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2014): Kinder- und Jugendhilfe. Achstes Buch Sozialgesetzbuch. URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kinder--und-jugendhilfe/90470> (31.07.2017).

Datenbank für UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (o. A.): Dekade-Projekt: Europäisches Netzwerk Demokratischer Schulen. EUDEC-Netzwerk. URL: <http://www.dekade.org/datenbank/index.php?d=g&gType=11&gid=635&hLite=democratic> (28.07.2017).

European Democratic Education Community (EUDEC) (2014): Articles of Association (Satzung). URL: <http://www.eudec.org/Articles+of+Association> (28.07.2017).

European Democratic Education Community (EUDEC) (o. A.): Konferenz 2012 URL: <http://www.eudec.org/EUDEC2012> (28.07.2017).

European Democratic Education Community (EUDEC) (o. A.): Democratic Education. URL: <http://www.eudec.org/Democratic+Education+Info> (28.07.2017).

European Democratic Education Community (EUDEC) (2014): Guidance Document. URL: <http://www.eudec.org/Guidance+Document> (28.07.2017).

European Democratic Education Community (EUDEC) (o. A.): Histroy. URL: <http://www.eudec.org/History> (28.07.2017).

- European Democratic Education Community (EUDEC) (o. A.): Offizielle Internetseite. Startseite. URL: <http://www.eudec.org/> (28.07.2017).
- European Democratic Education Community (EUDEC) (o. A.): Member Schools. Übersicht der Mitgliedsschulen. URL: <http://www.eudec.org/Member+Schools> (28.07.2017).
- European Democratic Education Community (EUDEC) (o. A.): Summerhill School. URL: <http://www.eudec.org/Summerhill+School> (28.07.2017).
- Gemeinsames Registerportal der Länder (o. A.): Eintrag unter der Stichwortsuche ‚EUDEC‘. URL: [https://www.handelsregister.de/rp\\_web/search.do](https://www.handelsregister.de/rp_web/search.do) (28.07.2017).
- Greenberg, Daniel (2012): Free at Last. The Sudbury Valley School. Indore (Indien): Banyan Tree.
- International Democratic Education Network (IDEN) (2016): Offizielle Internetseite. Startseite. URL: <http://idenetwork.org/index.php> (28.07.2017).
- International Democratic Education Network (IDEN) (2016): What is IDEC? URL: <http://idenetwork.org/index.php/about/what-is-idec> (28.07.2017).
- International Democratic Education Conference 2016 (2016): Program of Keynote Days URL: <http://idec2016.org/wp/ohjelma/program-of-keynote-days/?lang=en> (28.07.2017).
- International Democratic Education Conference 2016 (2016): Program at School URL: <http://idec2016.org/wp/ohjelma/?lang=en> (28.07.2017).
- International Democratic Education Conference 2017 (o. A.): Program URL: <http://idec2017.org/program/> (28.07.2017).
- Independent Schools Inspectorate. (2016a): Educational Quality Inspection. Summerhill School. Independent Schools Inspectorate, URL: [isischools.devprocess.com/DownloadReport.aspx?t=c&r=EQI9177\\_20161102.pdf&s=9177](http://isischools.devprocess.com/DownloadReport.aspx?t=c&r=EQI9177_20161102.pdf&s=9177) (13.07.2017).
- Independent Schools Inspectorate (2016b): Summerhill School. Regulatory Compliance Inspection for Schools with Residential Provision. URL: [isischools.devprocess.com/DownloadReport.aspx?t=c&r=FCI9177\\_20161102.PDF&s=9177](http://isischools.devprocess.com/DownloadReport.aspx?t=c&r=FCI9177_20161102.PDF&s=9177) (13.07.2017).
- Kosog, Simone (2012): Heute haben Kinder zu viel Macht. Ein Interview mit Zoë Readhead. In: Süddeutsche Zeitung Magazin 05/2012, URL: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/36943/1/1> (12.07.2017).
- Ofsted (2011): Summerhill School. Independent school standard inspection report. London: Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills,

- Department of Education. URL: <https://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/124870> (13.07.2017).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Eds.) (2002): DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies. URL: [www.sivistystyo.fi/eaec/policy/b/DeSeCo.doc](http://www.sivistystyo.fi/eaec/policy/b/DeSeCo.doc) (02.08.2017).
- Neill, Alexander S. (1995): Summerhill School. A New View of Childhood. New York: St. Martin's Griffin.
- Readhead, Zoë (2008): Summerhill heute. In: Backhaus, Axel (Hrsg.)/ Knorr, Simone (Hrsg.)/ Brügelmann, Hans (Hrsg.)/ Schiemann, Elena (Hrsg.): Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB 2. Siegen: Universität Siegen, S. 399-403.
- Schuhmann, Christoph (2013): Interview Leonhard (Absolvet der Demokratischen Schule Kapriole, Freiburg). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=k4dkvD-kh5Q> (13.07.2017).
- Schuhmann, Christoph (2013): Stella (Absolvetin der Demokratischen Schule Kapriole, Freiburg). Ein Interview, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=lpvzVM931To>, (13.07.2017).
- Sudbury Valley School (o. A.): Frequently Asked Questions. URL: [http://www.sudburyvalley.org/01\\_about\\_09.html](http://www.sudburyvalley.org/01_about_09.html) (28.07.2017).
- Sudbury Valley School (o. A.): Sudbury Valley School Blog. URL: <http://blog.sudburyvalley.org/> (28.07.2017).
- Sudbury Valley School (o. A.): Startseite der Internetpräsenz der Schule. URL: <http://www.sudburyvalley.org/> (28.07.2017).
- Summerhill School (o. A.): About Summerhill. URL: <http://www.summerhillschool.co.uk/about.php> (08.08.2017).
- Summerhill School (o. A.): Policy Statements. Safeguarding and Child Protection Policy. URL: [http://www.summerhillschool.co.uk/downloads/Safeguarding%20and%20Child%20Protection%20Policy%20\(002\).pdf](http://www.summerhillschool.co.uk/downloads/Safeguarding%20and%20Child%20Protection%20Policy%20(002).pdf) (07.08.2017).
- Summerhill School (o. A.): Startseite der Internetpräsenz der Schule. URL: <http://www.summerhillschool.co.uk/> (28.07.2017).
- Summerhill School (o. A.): Summerhill – an Overview. URL: <http://www.summerhillschool.co.uk/an-overview.php> (28.07.2017).
- Trägerverein Kapriole e.V. (2017): Austausch und Partner. URL: <https://www.kapriole-freiburg.de/fakten/austausch/> (28.07.2017).

- Trägerverein Kapriole e.V. (2017): Das pädagogische Team. URL: <https://www.kapriole-freiburg.de/fakten/team/> (28.07.2017).
- Trägerverein Kapriole e.V. (2017): Kurzvorstellung. URL: <https://www.kapriole-freiburg.de/startseite/die-kapriole-ist/> (28.07.2017).
- Trägerverein Kapriole e.V. (2017): Startseite der Internetpräsenz der Schule. URL: <https://www.kapriole-freiburg.de/> (28.07.2017).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (o. A.): Global Citizenship Education. Homepage. URL: <http://en.unesco.org/gced> (31.07.2017).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> (31.07.2017).
- United Nations Organization (UNO) (1989): Convention on the Rights of the Child. URL: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> (31.07.2017).

## 7.2. Sekundärquellen

- Dewey, John (2013): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. USA: CreateSpace.
- Edelstein, Wolfgang (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. URL: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Handbuch\\_Demokratie\\_14\\_11.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Handbuch_Demokratie_14_11.pdf) (23.05.2017).
- Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (2012): Citizen Education in Europe. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf) (31.07.2017).
- Eurydice (2005): Citizen Education at School in Europe. URL: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Citizenship\\_schools\\_Europe\\_2005\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf) (31.07.2017).

- Gray, Peter/ Chanoff, David (1986): Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, 94, S. 182-213.
- Gray, Peter (2009): Play as the foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1, S. 476-522.
- Gray, Peter (2011): The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evolution, Education and Outreach*, 4, S. 428-440.
- Gray, Peter (2013) : Free to learn. Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life. New York: Basic Books.
- Greenberg, Daniel/ Sadofsky, Mimsy (1992): *Legacy of Trust. Life After the Sudbury Valley School Experience*. Framingham, Massachusetts, USA: Sudbury Valley School Press.
- Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.) (2012): *Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption*. In: *Reformpädagogische Schulkonzepte*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Haubfleisch, Dietmar (1993): *Schulfarm Insel Scharfenberg. Reformpädagogische Versuchsschularbeit im Berlin der Weimarer Republik*. In: Amlung, Ullrich/ Haubfleisch, Dietmar/ Link, Jörg-W./ Schmitt, Hanno (Hrsg.): *Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.
- Himmelman, Gerhard (2004): *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* In: Edelstein, Wolfgang (Hrsg.)/ Fauser, Peter (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*, URL: <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/himmelman-gerhard-2004-demokratie-lernen-was-warum-wozu.html> (14.03.2017).
- Himmelman, Gerhard (2007): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 3. Aufl. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hofmann, Matthias (2013): *Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Eine Einführung*. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2017): *International Civic and Citizenship Education Study 2016*. URL: <http://iccs.iea.nl/index.php?id=48> (02.08.2017).

- Kamp, Johannes-Martin (2006): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. 2. Aufl. URL: <http://www.paed.com/reformpaedagogik/index.php?action=summ> (19.07.2017).
- Kerr, David/ Sturman, Linda/ Schulz, Wolfram/ Burge, Bethan (2010): ICCS 2009 European Report. Civic knowledge among lower-secondary students in 24 European countries. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520017.pdf> (02.08.2017).
- Klemm, Ullrich (2013): Geschichte und Gegenwart Freier Demokratischer Schulen. Warte, bis der Schüler den ersten Schritt macht. In: Gürlevik, Aydin (Hrsg.)/ Palentien, Christian (Hrsg.)/ Heyer, Robert (Hrsg.): Privatschulen versus staatliche Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S.115-135.
- Link, Jörg-W. (2012): Reformpädagogik. In: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, Philipp (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/ von Kardoff, Ernst/ Keupp, Heiner/ von Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan: Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S.209-213.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mitra, Sugata/ Rana, Vivek (2001): Children and the internet: experiments with minimal invasive education in India. *British Journal of Educational Technology*, 32 (2), S.221-232.
- Mitra, Sugata/ Dangwal, Ritu/ Chatterjee, Shiffon/ Jha, Swati/ Bisht, Raviner S./ Kapur, Preeti (2005): Acquisition of computer literacy on shared public computers: Children and the „hole in the wall“. *Australian Journal of Educational Technology*, 21 (3), S. 407-426.
- Nittel, Dieter (2012): Grounded Theory. In: Schäffer, Burkhard/ Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 183-194.
- Oelkers, Jürgen (1989): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- Randoll, Dirk/ Graudenz, Ines/ Peters, Jürgen (2017): *Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen. Eine Studie über Schüleraussagen zu Lernerfahrungen und Schulqualität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Scheuerl, Hans (1997): *Reformpädagogik*. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Skiera, Ehrenhard (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Strauss, Anselm (2004): *Methodologische Grundlagen der Grounded Theory*. In: Strübing, J./ Schnettler, B. (Hrsg.): *Klassische Grundlagentexte zur Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Stuttgart: UVK Verlagsgesellschaft, S. 429-451.
- Torney-Purta, Judith/ Lehmann, Rainer/ Oswald, Hans/ Schulz, Wolfram (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic knowledge and Engagement at Age Fourteen*. URL: <http://www.terpconnect.umd.edu/~jtpurta/interreport.htm> (02.08.2017).
- Wiesemann, Jutta/ Amann, Klaus (2012): *Freie Alternativschulen*. In: Ullrich, Heiner/ Strunk, Susanne: *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-115.
- Winklhofer, Ursula (2008): *Demokratische Grundschule – der gesellschaftliche Kontext von Partizipation*. In: Backhaus, Axel (Hrsg.)/ Knorr, Simone (Hrsg.)/ Brügelmann, Hans (Hrsg.)/ Schiemann, Elena (Hrsg.): *Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen*. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB 2. Siegen: Universität Siegen, S. 61-87.

## 8. Anhang

### 8.1. Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich, Marie-Therese Hattendorf, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe. Alle Stellen der Arbeit, die ich aus diesen Quellen und Hilfsmitteln dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen habe, sind kenntlich gemacht und im Literaturverzeichnis aufgeführt. Weiterhin versichere ich, dass weder ich noch Andere diese Arbeit als Leistungsnachweise in einer anderen Veranstaltung bereits verwendet haben.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift



## 8.2. Kategoriensystem

- Ideelle Grundlage
  - Menschenbild
  - Weltbild
  
- Demokratische Bildung
  - Zwischenmenschlicher Umgang
  - Freiheit
    - Basis für Freiheit
    - Unterricht, Lernen, Aktivitäten
    - Grenzen
  - Gemeinsame Problemlösung und Regelfindung durch Dialog und Abstimmung
    - Zugrundeliegende Prinzipien
    - Schulversammlung
    - Gegenstände der Schulversammlung und der Selbstregierung
    - Weitere Organe der Selbstregierung
  
- die Schule
  - Pädagogische Arbeit
    - Beziehung Kind – Erwachsener
    - Selbstverständnis des pädagogischen Handelns
    - Arbeit(-sbereiche) der Erwachsenen
      - Aufgaben, Selbstbezeichnung und Berufsprofil(e)
    - Unterricht
  - Lernen & Education
    - Lernen
      - wie wird Lernen & Education verstanden
      - Basics: Three R's
      - Altersmischung
    - Spiel
    - Unterricht
    - Noten
    - Schulabschluss
  - Erziehungsziele
  - Wie Schule sein soll
    - Selbstverständnis
  - Ort Schule (materielle Ausformung)

- Gebäude
- Schulgelände und Umgebung
- Aktivitäten
  - selbstgeleitet
  - organisierte und angeleitete Aktivitäten
  - Selbstregierung und projektbezogenes Engagement

## 8.3. Nicht öffentlich zugängliche Primärquellen

### 8.3.1. Fragebogen der Kapriole

#### 1) Wie lautet das Selbstverständnis des pädagogischen Handelns der Kapriole?

Die Richtlinie unseres pädagogischen Handelns ist die Gleichwertigkeit aller am Schulalltag beteiligten.

Die Erwachsenen tragen die Verantwortung dafür, dass die SchülerInnen die Kapriole als geschützten Entwicklungs- und Lernraum nutzen können.

Wir erwarten voneinander, dass jederR TeamerIn die Regeln kennt, (sich daran hält) und sich für die Einhaltung der Regeln stark machen.

Die Erwachsenen tragen in Konfliktsituation und bei Regelverstößen die Verantwortung für einen respektvollen Umgang miteinander.

Wir sind für die Abwehr von Gefahren verantwortlich und nutzen dafür soweit möglich die vorhandenen Strukturen der Konfliktlösung (Streitschlichter, Kläranlage, etc.). Wir greifen nur ein, um Schutz für Mensch und Material zu bieten, wenn es anders nicht herstellbar ist. Dieses Handeln reflektieren wir, besonders im Hinblick auf die Ausübung von Macht, (und wollen auch die Kultur fördern, dass die SchülerInnen die Erwachsene anzeigen).

Dies als Auszug/Skizze zum Thema.

#### 2) In Summerhill School kümmern sich die Erwachsenen um die Administration und Organisation der Schule, Gegenstand der Selbstregierung ist das Zusammenleben. In Sudbury Valley School wird der gesamte Schulbetrieb durch die Schulversammlung bewältigt. Gehören in der Kapriole die Administration und Organisation des Schulbetriebs auch in die Selbstregierung oder wird dies vom Team erledigt?

Je nachdem wie man Administration und Organisation trennt.

Die Administration wird durch die KO (Koordinierungsgruppe, bestehend aus Eltern, Teamer\*innen, Schüler\*innen und Verwaltung) und durch zwei eingestellte Büro-

Fachkräfte geleistet. Sie ist u.a. für alles formal Schriftliche zuständig. Alles, was den Rahmen für das pädagogische Arbeiten im Inneren aufrecht erhält.

Ein Großteil der Organisation des Schulbetriebes wird in AGs geregelt, die aus Eltern, als Vereinsmitglieder und unter anderem auch aus TeamerInnen bestehen.

Z.B.: Schulgeld AG, Sichere Schule AG, Elternsein an der Kapriole AG, Finanzierungskreis AG, Garten AG, Inklusions AG, Material AG, Öffentlichkeitsarbeits AG, Schulbau AG, ...

Alles was Belange zwischen SchülerInnen betrifft, geht an die Schulversammlung.

Immer wieder gibt es Überschneidungen, an Stellen, an denen einzelne Gruppen es für notwendig erachten.

Mögliches Beispiel: In der Schulbau AG wird über die neue Bühne diskutiert und wie sie gestaltet werden soll für den neuen Schulbau. Bei der Frage kommen sie zu dem Schluss, dass das Team involviert werden sollte. Dieses überlegt, ob auch die SuS, daher die Schulversammlung, mit einbezogen werden sollte und bringt dann ggf. den Punkt in die Schulversammlung. Die Entscheidung geht dann zurück in die Schulbau AG. Der Kauf wird dann letztlich von der KO abgesegnet.

### **3) Welche Rolle nehmen die Erwachsenen in der Selbstregierung der Schule ein?**

JedeR TeamerIn kann an der Schulversammlung teilnehmen, genau wie jedeR SchülerIn. Dabei haben die TeamerInnen dieselbe Stimmgewalt wie jeder andere auch. Beim Argumentieren für oder wider einem Punkt, kann ggf. der Erfahrungs- bzw Alters"vorsprung" bedeutend sein. Dabei sprechen die TeamerInnen eigentlich eher für sich selbst und nur, wenn es zu einem Punkt eine vorher im Team besprochene Teammeinung gibt, für das Team.

### **4) Gibt es neben dem Justizkomitee noch weitere Komitees?**

Nur der Korrektheit wegen: Das Justizkomitee heißt mittlerweile Kläranlage.

Es gibt weitere AGs, die eine Art Komitee bilden.

Z.B.: Die Personal\_AG, die sich um die Einstellung des Personals kümmert (bestehend aus 2 TeamerInnen und 6 SchülerInnen) oder eine Medien\_AG, aus verschiedenen

TeamerInnen und SchülerInnen zusammengesetzt, die sich derzeit um den Aufbau und die Struktur der Mediennutzung in der Schule kümmert.

**5) In Summerhill School und Sudbury Valley School können Schüler, die sich schwerwiegend nicht an die Regeln der Schulversammlung halten, der Schule verwiesen werden. (in Summerhill School durch das pädagogische Personal und in Sudbury Valley School durch die Schulversammlung) Hat die Kapriole dafür ein Vorgehen und ist dies in der Schule schon einmal geschehen?**

Wir hatten Fälle, in denen die Schulversammlung einen vorübergehenden Schulverweis ausgesprochen hat (z.B. Ausschluß von Schulfahrten aufgrund massiver wiederholter Regelverstöße).

Im Falle eines endgültigen Schulverweises ist dies die Aufgabe der "KO" (Koordinierungsgruppe, bestehend aus Eltern, Teamer\*innen, Schüler\*innen und Verwaltung).

Es braucht die Unterschrift des Vorstandes, der ja auch die Schulverträge unterzeichnet.

**6) Wie geht die Kapriole mit Gefahren(-situationen) um?**

Ein kniffliges Thema, das uns auch immer wieder beschäftigt.

An welchem Punkt müssen wir präventiv eingreifen und uns damit auch machtvoll durchsetzen oder gibt es Wege, drohende Gefahren effektiv ohne Machtmissbrauch zu umgehen.

Zweiteres wird angestrebt, aber nicht immer allein möglich. (siehe oben 1), letzter Punkt)

**7) Wie wird Unterricht organisiert? Gibt es ähnlich der Sudbury Valley School "deals" (~ Lernverabredungen) oder wie in Summerhill School eine Erstellung des Stundenplanes am Anfang jedes Semesters nach den Interessen der SchülerInnen?**

Derzeit werden Ende des Schuljahres Interessensabfragen durchgeführt und zu Beginn des Schuljahres wird möglichst viel als Stundenplan von TeamerInnenseite realisiert (im Notfall können über die PersonalAG noch fehlende Lehrkräfte für einen Kurs eingestellt werden). Dennoch gibt es immer wieder im Laufe des Jahres entstehende Kurse oder Gruppen, die dann in den Stundenplan einfließen oder PopUpProjekte, die auch dort einfließen.

**8) Summerhill School und Sudbury Valley School sind deutlich darin, dass die Kindern keinerlei Evaluation bekommen, außer sie wünschen dies ausdrücklich. Wie steht die Kapriole dazu? Sind die Jahresmappe und der Vertrauensbrief Elemente von Evaluation?**

Die SchülerInnen erhalten außer den Jahresmappen und dem Brief keinerlei schriftliches Feedback/Evaluation.

Die Jahresmappen sind mehr eine Dokumentation der Inhalte/Aktionen/Kurse des Jahres.

Der Mappenbrief ist mehr deskriptiv-lebendig. Bewertung bzgl. "Leistungsstand" oder welches "Gelerntes" gut ist, finden nicht statt, da es unserem Selbstverständnis entspricht, das jedeR selbst entscheidet, was für ihn/ sie wichtig ist.

"Evaluation" findet wenn dann in den Kursen explizit als Feedback an einem Lerngegenstand statt. Kritik an einem geschriebenen Text, Werkstück, Referat. In der 10. Klasse kommen dann für diejenigen, die einen Abschluss anstreben, Noten hinzu.

**9) Wie steht die Kapriole zu Spiel? (im Sinne von "play")**

Ich glaube man kann sagen: Spielen ist mit Abstand die häufigste und zeitintensivste Beschäftigung der Kinder und Jugendlichen an der Kapriole. Spielen ist deshalb auch eines der wichtigsten Wege für "informelles Lernen". Damit meine ich sowohl das Erlernen von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, die bei vielen Gesellschaftsspielen ganz nebenbei und unbeabsichtigt gelernt, weil benötigt und benutzt, werden, als auch die unzählige Menge an Fähigkeiten und Kompetenzen, die bei jeder Art von selbst erfundenen Spielen zwischen Kindern ausprobiert, abgesehen, trainiert und gelernt werden: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Körperkoordination, Frustrationstoleranz, Kreativität, Logik und regelhaftes Denken, verbale Ausdrucksfähigkeit, Vorstellungsvermögen, Empathie, Erfahrung mit Gruppenprozessen z.B., um nur ein paar zu nennen.

Bei den jüngeren Jahrgängen nehmen Rollenspiele im Sinne von "wir spielen wir wären..." in der Kapriole eine wichtige Rolle ein. Die Kinder erschaffen dabei ihre eigenen Geschichten, die eigentlich immer mit etwas zu tun haben, was ihnen in der realen Welt begegnet ist - Geschichten über Tiere, über Superhelden, über Familienleben, über Krieg oder über Einkäufe - im Spiel erforschen und erschließen sie sich die Welt in einem geschützten Rahmen, den sie innerhalb der Spielgruppe selbst bestimmen können.

Für viele werden im Laufe der Schulzeit auch komplexe Regelspiele interessant, also Kartenspiele, strategische Gesellschaftsspiele, Pen&Paper-Rollenspiele, Großgruppenspiele im Freien wie “Stratego” oder “Capture the flag”.

Neben dem Aspekt des informellen Lernens ist Spielen natürlich auch einfach eine lustvolle Beschäftigung, macht Freude, bringt Menschen zusammen und lässt Beziehungen entstehen und wachsen. Es ist also auch ein hervorragendes Vehikel für Freundschaft und gesunde soziale Netzwerke, als auch ein gutes Mittel für uns als angestellte PädagogInnen, um unsere Schülerinnen und Schüler besser kennen zu lernen und ihr Vertrauen zu gewinnen.

### **8.3.2. Broschüren der Kapriole**