

„No man is an island“

Interview mit Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein zu Fragen der Partizipation von Schülern als Aufgabe der Schulentwicklung



Demokratie lernen & leben: Die Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten in der Schule ist eines der umfassenden Ziele des Schulentwicklungsprogramms Demokratie lernen & leben, an dem Sie maßgeblich mitarbeiten. Davor und daneben ist Partizipation auch andernorts seit Jahren zu einem wichtigen Thema der Schulentwicklung geworden. Dennoch scheint Partizipation in der deutschen Bildungslandschaft noch ein Fremdwort zu sein. Was heißt und was ist Partizipation?

Wolfgang Edelstein

Wolfgang Edelstein: Ich denke, man muss zu der Frage „Was ist Demokratie?“ zurückkehren, um zu bestimmen, was Partizipation ist. Die Tradition der Partizipation von Schülern in Deutschland geht im wesentlichen davon aus, dass Demokratie ein institutionelles Herrschaftssystem ist, an dem die Schüler im Sinne repräsentativer Demokratieformen beteiligt werden. Ich glaube, dass dies eine viel zu enge Vorstellung von Partizipation nahe legt. So wird Partizipation leicht zu einer Beteiligung von Funktionären im Rahmen von Delegationsprozessen verengt. Alle wesentlichen Herrschaftsfunktionen im System Schule verbleiben bei den bisherigen Trägern der Verantwortung und damit der Macht, nämlich bei der Schulverwaltung, darunter bei den Schulleitungen und darunter bei den Lehrern. Und darunter wiederum gibt es dann eben auch noch, streng geregelt und in geringem Umfang, in dem Mitbestimmung vielleicht als notwendig, gerecht oder richtig erscheint, Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler und Eltern.

Dem gegenüber, finde ich, muss man ganz anders an die Frage der Partizipation herangehen. Ich denke, man sollte bei Schülerpartizipation nicht so sehr an Demokratie als Herrschaftsform, sondern vielmehr an Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform denken. Dann stellt Partizipation eine Aufforderung und eine Möglichkeit dar, die alltäglichen und schulbestimmenden Interaktionen in der Schule mit zu verantworten und zu durchdringen. Damit meinen wir im Programm:

Beteiligung an der Gestaltung des Lernens im Unterricht und in Projekten,
Beteiligung an der Gestaltung des sozialen Zusammenlebens in der Schulklasse,
Beteiligung an der sinnvermittelnden Orientierung der Schule insgesamt als Lebenswelt.

Das ist jetzt zwar nicht sehr präzise. Aber ich denke, es kommt dem sehr viel näher, was Partizipation in der Schule heißen kann und heißen sollte. Partizipation in diesem Sinn stellt einen viel allgemeineren Anspruch an die Schule als die Idee der Beteiligung

an der Herrschaftsform, also an der Verwaltung der Schule als Institution. Dies ist zwar auch ein Teilaspekt, doch darüber hinaus sollten wir Partizipation umfassender als Beteiligung an der Gestaltung der Lebenswirklichkeit der Schule als Lebensform verstehen. Deutschland ist in dieser Hinsicht freilich fast noch Entwicklungsland. Obwohl es natürlich seit langem einzelne Schulen mit ausgeprägter Partizipationskultur und teilweise sogar institutionalisierte Formen der Schülerpartizipation gibt, wie z.B. die Schülerinnenkammer Hamburg, die die Möglichkeiten repräsentativer Mitbestimmung sehr aktiv und produktiv und, wenn ich richtig sehe, auch erfolgreich nutzt.

Auf dem Hintergrund vielfältiger sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Veränderungen werden von vielen Seiten große, tiefgreifende Veränderungen der Schulen gefordert. Warum ist es angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen, die wir beobachten können, gerade auch wichtig, neue Partizipationsmöglichkeiten in den Schulen zu schaffen?

Edelstein: Wir haben in den vergangenen Jahrzehnten immer stärker nicht nur das Ideal, sondern die reale Notwendigkeit einer Demokratisierung der Gesellschaft und gesellschaftlicher Funktionen wahrgenommen. Selbstverantwortliches Handeln in Kooperation mit anderen ist in hohem Maße gesellschafts- und vor allem auch wirtschaftsbestimmend geworden und wird es immer mehr. Insofern finde ich, dass Partizipation nicht ein ideales Gebilde zur Ablösung eines traditionellen hierarchischen Systems ist, sondern eine funktionale Notwendigkeit der Vorbereitung der Schüler auf eine Welt, in der selbstverantwortliches und kooperatives Handeln entscheidende Funktionsvoraussetzungen für das ökonomische und das gesellschaftliche System darstellen.

Ich will es aber nicht einfach nur als eine funktionale Notwendigkeit beschreiben; denn man kann sich natürlich vorstellen, dass Interaktion auf dem Markt und in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen auch ganz anders als demokratisch, etwa wie im Ameisenhaufen, erfolgreich funktioniert. Zur Partizipation gehört, wenn man sie emanzipatorisch und demokratieförderlich verstehen will, auch ein Gestaltungswille, der verhindert, dass sie auf das bloße Funktionieren begrenzt ist. Wir müssen das Individuum als einen selbstverantwortlichen Akteur kultivieren. Dafür müssen wir die Wechselwirkung von Individuen nicht nur unter dem Gesichtspunkt von Verantwortung betrachten, sondern auch unter dem Gesichtspunkt der Genugtuung und Befriedigung, die man aus der Partizipation mit anderen gewinnt.

Die öffentliche Diskussion der letzten Jahre wird besonders von zwei Themen immer wieder beherrscht, die auch im Modellprogramm eine wichtige Rolle spielen: das eine ist das Problem des sog. Werteverfalls und die Zunahme psychopathologischer Persönlichkeitsentwicklungen unter Kindern und Jugendlichen (Gewalt, Depression, Motivationsschwäche etc). Inwiefern kann Partizipation bei der Gestaltung des Lebens in und außerhalb der Schule eine positive Rolle für die moralische und personale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen leisten?

Edelstein: Zunächst einmal, denke ich, gehen wir sehr unvorsichtig mit dem Problem um, wenn wir Werteverfall unter konservativen Gesichtspunkten als ein Verhaltensmodell betrachten, in dem Menschen nicht mehr unkritisch Gehorsam gegenüber Normen und Imperativen aufbringen, wie es früher insbesondere gegenüber Autoritätspersonen die Regel gewesen ist. In der Tat kann dieses Modell ja auch eine andere Form normativen Verhaltens sein. Wir könnten ja auch sagen, dass jene Form hierarchietreuen Verhaltens auf dem Weg der Ablösung durch eine selbstverantwortete Interaktionskultur ist, die vielleicht hundert Jahre braucht, um sich durchsetzen zu können, die wir aber nicht als Untergang des Abendlands betrachten sollten. Das heißt nicht, dass wir kein Problem mit den Werten hätten. Nur werden Werte meist falsch als etwas gesehen, das man außengesteuert, durch autoritativ präsentierte normative Regeln einrichten oder durchsetzen kann. Deshalb ruft man die Religion oder andere Werte vermittelnde Instanzen herbei, um mit ihrer erhofften Hilfe die Jugendlichen an den Autoritäten, Normen, Strukturen und Imperativen zu orientieren, die angeblich das Leben der Erwachsenen bestimmen. Allerdings ist das großen Teils auch bei diesen in vielen Hinsichten überhaupt nicht der Fall. Das Problem ist deshalb vielmehr darin zu sehen, dass viele Menschen und eben besonders viele Jugendliche nicht innengesteuert selbst verantworteten Imperativen und regulativen Kriterien genügen. Das Ernstnehmen eines partizipatorisch gestalteten Lebens in der Schule hingegen erzeugt aus sich heraus die Notwendigkeit, Interaktionsregeln innengesteuert wahrzunehmen und ihnen zu genügen. Es ist z.B. ganz typisch, dass in Klassenräten mit Vorliebe Lebensregeln, also normative und insofern moralische Regeln entwickelt und dann selbstverständlich auch eingeklagt werden, sobald gegen sie verstoßen wird. Solche Gelegenheiten zum Lernen von Regeln und ihrer Konstruktionsprozesse stellen ein wichtiges Mittel der Entwicklung von Moral dar – einer Moral, die in der Lage ist, das Verhalten im Alltagsleben wirklich zu bestimmen, also Konflikte als Konflikte wahrzunehmen und zu klassifizieren und sie auf der Basis geteilter Wahrnehmung und Klassifikation zu lösen. Das sind wesentliche Prozesse der Moralentwicklung.

Und kann bzw. inwiefern kann Partizipation auch der Zunahme psychopathologischer Entwicklungen – wie Aggressionen und Depressionen – entgegenwirken?

Edelstein: Partizipation ist natürlich kein Allheilmittel zum Kurieren gesellschaftlicher Grundprobleme. Allerdings sind, nach allem was wir wissen, viele Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in hohem Maße schulerzeugt. Deshalb sind Veränderungen der Schule vielversprechend für die Behebung oder Minderung dieser Art von Krankheiten, die nicht zuletzt von den kompetitiven Strukturen – dem Noten- und Selektionssystem – der Schule herrühren, die notwendigerweise immer Sieger und Besiegte, Anerkennung und Demütigung erzeugen. Auf Demütigung oder auch nur Furcht vor drohender Demütigung gibt es zwei Reaktionsmöglichkeiten: man kann entweder internalisieren, das heißt Symptome wie Depressionen, Ängste oder Phobien ausbilden. Oder man kann externalisieren, das heißt, man

kann Gewalt ausüben und Aggressionen zeigen. In beiden Arten von Fällen zeigt sich, dass die Beachtung des Kindes und des Jugendlichen als Individuum, dem Vertrauen gewährt wird, das einbezogen wird in partizipatorische Akte, dem Verantwortung übertragen wird, dazu führt, dass ein positives Selbstwirksamkeitsgefüge zur Geltung kommt, das diese Symptome in vielen – aber sicher nicht in allen – Fällen ersetzen kann. Das heißt: In dem Augenblick, in dem Schule ein sinnvolles Geschehen ist, an dem das Kind oder der Jugendliche sich mit dem Gefühl eigenen Werts und dem Gefühl des Anerkanntseins sinnvoll beteiligen kann, in dem Augenblick, wo Demütigung ersetzt wird durch Anerkennung, lösen sich diese Symptome zwar nicht in allen, aber doch in vielen Fällen auf. Insofern glaube ich, dass nichts die mentale Gesundheit in der Institution Schule so fördern, stärken und aufbauen kann wie die Veränderung der Schule aus ihrem gegenwärtigen Zustand eines schlechten kompetitiven Marktes in ein Kooperationsgefüge, das über Partizipation und Verantwortung gesteuert wird.

Das zweite Thema, das in der Öffentlichkeit sehr große Beachtung findet, ist das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei PISA. Inwiefern kann Partizipation der Schüler bei der Gestaltung des Unterrichts und von Projekten auch eine Rolle für die kognitive Entwicklung, die Verbesserung der Lernleistung spielen?

Edelstein: Natürlich heißt Partizipation fast nichts, wenn wir sie gewissermaßen in die Winkel der sozialen Interaktion hinein fegen. Es geht vielmehr darum, Partizipation ins Kerngeschäft der Schule hinein zu holen und dazu gehört ganz klar der Unterricht. Das hat z.B. die Hamburger Schülerinnenkammer auch sehr deutlich ins Zentrum ihrer Mitbestimmungsanstrengungen gerückt. Trotzdem bedeutet das nicht, dass die Schüler über die Unterrichtsstoffe, über die Inhalte und die Standards entscheiden sollten. Nirgends in der Welt, wo wir uns partizipatorisch verhalten, gilt, dass wir über die Standards und die Gegenstände unserer Arbeit selbst entscheiden könnten. Man wird vielmehr an diesen Entscheidungen mehr oder weniger intensiv beteiligt. Wir erreichen durch Mitbestimmung einen Zuwachs an Selbstbestimmung in der Organisation unserer Arbeit, die Schülern in der Regel verwehrt bleibt. Denn Schüler haben ein weitgehend fremdbestimmtes Dasein.

Demgegenüber bedeutet Partizipation im Unterricht eine vernünftige und auf Kooperation zielende Interaktion von Schülern und Lehrern. Wenn es einen Konflikt mit den Leistungsansprüchen der Schule gibt, dann vor allem mit den überlieferten Schulverwaltungsformen, denen als Antwort auf PISA nicht viel mehr einfällt als mehr kollektiv organisierte Zwangsverhältnisse. Die PISA-Gewinner zeigen uns dagegen genau das Umgekehrte. In Ländern, in denen die Schüler als Individuen und deren Kooperation sowohl unter einander als auch mit den Lehrern eine wichtige Rolle bei der Organisation des Lebens und des Lernens in der Schule spielen, sind die Leistungen besser. Denn genau dieselben befreienden, interaktiven und sinnerfüllenden Strukturen, die die Pathologien der Schule begrenzen, helfen auch bei der Entwicklung der Leistungsfähigkeit der Schüler. Leistungsfähigkeit ist ja nicht von der Person abgetrennt, sondern Teil der Persönlichkeit. Und so wie wir die Persönlichkeiten durch eine

ungeeignete Organisation der Schule beeinträchtigen, so beeinträchtigen wir auch deren Leistungsfähigkeit. Es ist deshalb klar, dass kooperatives, verständnisintensives, selbstverantwortlich in Lernkontrakten unter Schülern und mit Lehrern organisiertes und selbstevaluatives Lernen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und gleichzeitig die Leistungsfähigkeit der Schüler stärken. Übrigens sind dies alles längst erprobte Formen des Lernens, die überhaupt nichts Revolutionäres an sich haben. Bisherige Evaluationen und Forschungsergebnisse zeigen bereits recht deutlich, dass Schulsysteme, die unter dem Primat von Verantwortung und Kooperation gestaltet sind, auch bessere Leistungen hervorbringen.

Partizipation bedeutet, dass Lehrer und Schulleitungen den Schülern auch Entscheidungskompetenzen zutrauen. Lehrern und Schulleitungen fällt das aus Angst vor chaotischen Zuständen oft nicht besonders leicht. Außerdem wird nicht selten auf einen Mangel an Bereitschaft auf Seiten der Schüler verwiesen. Wie sehen Sie dieses Problem?

Edelstein: Es trifft zweifellos in gewisser Weise zu, dass Schüler oft nicht bereit sind, die Angebote, die man ihnen macht, anzunehmen. Doch würde ich daran die Frage knüpfen, warum sie diese Angebote nicht ernst nehmen. Viele Schüler haben das Gefühl, es betrifft sie nicht, es betrifft ihr Leben als Schüler nicht: Die Gestaltung der Lebens- und Lernqualität spielt in der Schule eine viel zu geringe Rolle. Und außerdem erkennen sie, dass es immer nur sehr wenige und immer dieselben sind, die in die angebotenen Positionen hineinfliegen. Die machen die Ochsentour. Das ist ein Karriereweg für einzelne. Also fragen sie sich, warum sollen wir uns darum kümmern? Aus der Jugendforschung wissen wir, dass die meisten Jugendlichen bereit sind, sich für etwas einzusetzen, wenn sie eine Mission, wenn sie ein Ziel haben. Umgekehrt sind sie nicht bereit sich zu engagieren, wenn sie bloß Teil einer Maschinerie sind und den Verdacht haben, sie sollen in den Dienst an einem durch andere gelenkten System eingespannt werden. Bei Projekten dagegen, die ihnen sinnvoll erscheinen, steigt die Bereitschaft, sich auch weit über das normale Maß einzusetzen. Ich denke da z.B. an ein Suppenküchenprojekt, das wir in Erfurt kennen gelernt haben, oder an Projekte gegen Rechts, die ich in Mecklenburg im Rahmen des Programms „Jugend übernimmt Verantwortung“ der Stiftung „Brandenburger Tor“ erlebt habe. Es sind außergewöhnliche Leistungen, die Schüler bereit und fähig sind, selbstverwaltet oder in Kooperation mit Lehrern zu erbringen. Wichtig dabei ist, dass Lehrer und Schüler gleichberechtigt handeln: die Schüler erleben, dass sie die Verantwortung für das Projekt tragen, greifen dabei auf die Kompetenz der Lehrer zurück und können dann die Unterstützung der Lehrer als notwendig und hilfreich erfahren.

Freilich, alles Neue, aller Anfang ist schwer. Der Übergang, zumal der Übergang von einem weitgehend immer noch autoritären zu einem selbstverwalteten System ist schwierig. Ein Hauptproblem, das ich dabei sehe, ist das Problem der Trittbrettfahrer, also dass Leute sich passiv zurücklehnen und die Vorzüge, die andere herbeiführen, kostenfrei nutzen. Die Frage ist, wie man mit solchen Schwierigkeiten umgeht. Zieht

man daraus den Schluss, dass das Ganze sowieso nicht funktioniert oder sieht und unterstützt man die Dynamik der Entwicklung eines Systems größerer Beteiligungsgerechtigkeit, auch unter Zurückstellung eigener Vorbehalte und Perfektionswünsche. Gerade von den Lehrern erfordert der Übergang die Bereitschaft, erhebliche Toleranz und Geduld aufzubringen und eigene Perfektionsvorstellungen einzuschränken. Lehrer sind oft zu schnell enttäuscht. Nur kann man nichts verändern, wenn man nicht eine gewisse Enttäuschungssicherheit hat. Das gilt natürlich gleichermaßen für die Schüler. Lehrer müssen die Schüler unterstützen und ihnen Mut machen. Lehrer und Schüler müssen erkennen, dass es überall Schwächen gibt, in der Politik, in der Familie, in der Wirtschaft, und dass es darauf ankommt, sie durchzustehen.

Einige Experten, z.B. Fritz Oser aus Fribourg in der Schweiz, äußern sich – mit Verweis auf Ergebnisse der Transferforschung, denen zufolge die Übertragungsleistung von Kompetenzen von einer spezifischen Lernsituation auf eine andere im allgemeinen recht gering ist – vorsichtig skeptisch hinsichtlich des Transfers partizipativer Kompetenzen aus dem Bereich der Schule auf außerschulische Bereiche des zivilgesellschaftlichen und politischen Handelns.¹ Wie beurteilen Sie auf diesem Hintergrund die Chancen, Schüler über Partizipation in der Schule zu demokratischen, also zivilgesellschaftlich und politisch handlungsfähigen Personen zu erziehen?

Edelstein: Es trifft zweifellos zu, dass es hinsichtlich vieler Kompetenzen Transferprobleme gibt. Doch das heißt nicht, dass Kompetenzen überhaupt schwer transferierbar sind. Oser zitiert eine Studie von Mandl,² die nach dem Paradigma des „transfer of training“ zu der Schlussfolgerung führt, dass im Grunde nur eng umrissene Fertigkeiten von einer Anwendungssituation auf eine ähnliche oder identische Situation in einem anderen Kontext übertragen werden können. Doch Transfer ist schwer zu messen: Je enger die Leistung definiert ist und je genauer sie in einen Kontext passt, desto leichter und besser ist sie zu messen. Doch soweit unser Ziel Transfer ist, handelt es sich um generalisierten Transfer, und der ist natürlich schwer zu messen. Mir scheint es aber kontraintuitiv zu sein, dass Partizipationserfahrungen von Schülern ohne Auswirkungen bleiben. Sie dürften mit der Zeit die Einstellungen, das Engagement, das soziale und politische Urteil, die Kooperationsfertigkeiten, die Interaktionsfähigkeit in sozialen Kontexten beeinflussen – alles nicht gemessene Eigenschaften! Entgegen den Transfer-of-training-Studien nehme ich an, dass je allgemeiner die Kompetenzen, um die es geht, desto weniger werden sie kontextuell beschränkt übertragen, und das bereitet den Forschern ein riesiges Messproblem. Da Partizipationskompetenzen wie z.B. Verantwortungsübernahme oder Perspektivenwechsel in hohem Maße allgemein sind, bin ich ziemlich überzeugt, dass sie leicht transferiert werden können. So sind nach meiner Erfahrung Projekte gut dazu geeignet, die Schüler immer wieder dazu zu bringen, ihre erworbenen Kompetenzen in neuen Projekten einzusetzen und dabei zu erweitern. Man denke an das Service Learning, das auch ein Bestandteil unseres Programms ist und das mit der Perspektive entfaltet wird, dass Schüler selbstverantwortlich soziale Aufgaben wahrnehmen. Die Erfahrungen, die Schüler hier machen, sind für ihr Leben

sicher folgenreich. Freilich gibt es einige Formen partizipativen Lernens und Lebens noch nicht so lange, dass man bereits die Erfahrungen hätte sammeln können, die man bräuchte, um genau zu wissen, auf welche Weise und in welchem Maß die jeweiligen Kompetenzen partizipativen Handelns in andere Kontexte transferiert werden. Ich habe keine Zweifel, dass sie sich durchsetzen und auf die Schule ausstrahlen werden, wenn sie in der Schule ernst genommen werden.

Schließlich möchte ich das Argument aber auch noch in eine andere Richtung wenden. Es geht nicht bloß um Transfer. Partizipation ist ein Merkmal eines guten Lebens in einer guten Schule! Respekt vor dem anderen billigt diesem Beteiligung an Entscheidungen zu, die ihn betreffen. Eine gerechte Schule trägt Sorge für eine gerechte Beteiligung. Eine fürsorgliche Schule beteiligt ihre Mitglieder an der Regelung des Lebens in der Institution, statt sie davon auszuschließen. Dies sind drei wichtige Merkmale einer demokratischen Lebensform, die auf der allgemeinen Achtung aller, die an ihr teilnehmen, beruht.

Sie selbst haben einmal in einem Interview gesagt, die Schulen „bräuchten [...] eine Autonomie, die ihnen ermöglicht, [...] eine lebensweltliche Mikropolis darzustellen“.³ Dachten Sie dabei vielleicht auch an das an der Hauptschule am Gerhart-Hauptmann-Ring in München entwickelte Polismodell?⁴ Dort wurde ja, nach dem antiken Vorbild, eine Schulpolis etabliert, in der Schüler, Lehrer und Eltern in enger Kooperation sowohl in legislativen und judikativen Fragen als auch den exekutiven Fragen der Schulleitung mitbestimmen. Außerdem arbeiten in der Schule eine Reihe von sog. Schülerfirmen, die z.B. den Garten pflegen, Fahrräder reparieren oder bei Schulveranstaltungen für das Catering sorgen. Was halten Sie davon?

Edelstein: Die Schulpolis ist zweifellos eine inspirierende Idee. Wenn ich selbst allerdings das Wort Polis benutze, beziehe ich mich nicht gezielt auf ein bestimmtes von den vielen Modellen, die es gibt, wie z.B. das an der platonischen Polis orientierte Modell à la Hentig, das wohl an der Gerhart-Hauptmann-Schule bestimmend ist. Ich denke, die jeweilige institutionelle Form sollte eine konstruktive Aufgabe der jeweiligen Gemeinschaft sein, und zwar auf der Grundlage einer Vorstellung davon, was Lernen, Leben und Demokratie in der Schule heißen. Mich haben dabei vor allem Dewey, Piaget und Kohlberg inspiriert. Ich denke, es ist wichtig zu verstehen, dass sowohl die individuelle moralische als auch die individuelle kognitive Entwicklung auch eine Funktion der gemeinschaftlichen Entwicklung ist – und zwar nicht im Sinne der sowjetischen Psychologie, also etwa bei Vygotsky, wo die Gemeinschaft das Ursprüngliche und das Individuum das Nachgeordnete ist, sondern in dem Sinn, dass beide gleichursprünglich sind. Das Individuum ist nicht Individuum in dem Sinn, dass es allein in der Welt ist, oder wie es heißt: no man is an island. Vielmehr kommen die Individuen gemeinsam in eine Welt der Erfahrung, die sie gemeinsam verarbeiten. Auf diesem Hintergrund lässt sich dann jede einzelne Schule insofern als Polis verstehen, als sie ein Teil dieser gemeinsamen Welt der Erfahrung ist und selbst eine Gemeinschaft darstellt. Mit dem Wort „Gemeinschaft“ meine ich freilich nicht die in Deutschland oft damit verbundene,

romantisch überhöhte Vorstellung einer auf emotionaler Zustimmung gründenden Verbindung, die sich von einer auf Kooperation gegründeten Gesellschaftsform („Gesellschaft“) abhebt. Sondern ich meine damit die grundlegende Erfahrung schulspezifischer Arbeit und Interaktion und die daraus erwachsende gemeinsame Verantwortung. Die kann sich dann in ganz unterschiedlichen Weisen artikulieren – z.B. wie an der Gerhart-Hauptmann Schule, aber auch wie z.B. an der Odenwaldschule mit ihrer partizipativen Verfassung und ihren kooperativen Arbeitsformen, oder wie an vielen anderen Schulen. Wichtig dabei ist immer die Überzeugung: wir machen gemeinsame Erfahrungen und wir bestimmen sie mit und lassen sie nicht über uns kommen wie ein Schicksal. Die institutionelle Form darf keine Vorgabe, sondern muss eine „Nachgabe“ sein. Sie ist das Ergebnis einer Konstruktion auf der Grundlage allgemeiner Prinzipien der gegenseitigen Akzeptanz, der gegenseitigen Verantwortungsübertragung, der individuellen Verantwortungsübernahme, der erfahrenen Solidarität und Kooperationsbereitschaft.

Sie meinen also, man sollte ein Modell wie die Polis nicht wie einen fertigen Bau- oder Masterplan betrachten, sondern sollte Schulentwicklung als etwas ansehen, das an jeder Schule individuell gestaltet werden muss?

Edelstein: Ja, freilich immer auf der Grundlage einer Vorstellung davon, was Lernen, Leben und Demokratie in der Schule heißen. Diesbezüglich gibt es dann unterschiedliche Bedürfnisse, die von Schule zu Schule und von Klasse zu Klasse variieren. Entscheidend scheint mir immer, nicht eine feste Regel zu installieren, die absoluten Gehorsam in jedem Fall einklagt, sondern Formen zu finden, die Konflikte zwischen Lebensformen zulassen. Institutionen müssen immer wieder auf die Probe gestellt werden können. Das heißt, es gibt zwar Loyalitätsanforderungen an diejenigen, die in dem System leben, aber diese Loyalitätsanforderungen sind nicht absolut, sie können auch kritisiert werden. Systeme müssen kritisiert werden können, um aus Demokratie etwas Lebendiges zu machen und nicht ein System, dem man sich unterwirft, wie den autoritären Systemen in der Vergangenheit. Natürlich gelten auch in demokratischen Systemen Regeln, doch gelten diese nicht unumschränkt, sondern nur so lange, bis ein Konflikt auftritt, dessen Legitimität höher ist als der Gestaltungsanspruch der jeweiligen Regel. Konflikte sind von herausragender Bedeutung für das Leben in der Schule wie für das Leben des Geistes, denn die eigentlichen Entwicklungsmechanismen sind konfliktabhängig. Und erst in Kontexten, in denen mit Konflikten konstruktiv umgegangen wird, kann Kritik ihren eigentlichen Sinn entfalten, nämlich als Beitrag zur Gestaltung der Welt, in der man lebt. Auf diese Weise lernen Kinder und Jugendliche mit der Welt als etwas Gestaltbarem umzugehen. Kinder und Jugendliche, die gelernt haben, sich Regeln zu geben, nach denen sie leben, werden auch lernen, diese Regeln im Konfliktfall weiter zu entwickeln. Das Potential zur Weiterentwicklung zeigen schon die Erfahrungen mit der Institution des Klassenrats, wie wir sie bereits an Grundschulen finden.

Gilt das für alle Arten von Schulen? Man könnte sich ja denken, dass Jugendliche in einer Hauptschule wie der Gerhart-Hauptmann-Schule, die ja in einem sozialen Brennpunkt liegt, zur Orientierung geradezu nach stark institutionalisierten und vorgegebenen Formen der Mitbestimmung verlangen?

Edelstein: Ich bin überhaupt nicht gegen das Polismodell, das offenbar von Schülern, Eltern und Lehrern an der Gerhart-Hauptmann-Schule und bei vielen Pädagogen eine sehr hohe Zustimmung erfährt. Weil die Zustimmung hoch ist, braucht man ja nicht zu unterstellen, dass es dort nicht auch konstruktive Konflikte über die Adäquatheit des Systems geben kann. Ich stelle mir vor, dass es an der Gerhart-Hauptmann-Schule sehr sensible Lehrer gibt, die merken, wenn es einen Konflikt gibt, der an die Substanz des Systems geht und der folglich mit den Schülern verhandelt werden muss. An der Odenwaldschule habe ich selbst erlebt, dass die Verfassung der Schulgemeinschaft zwar relativ stabil, aber die konkrete Ausprägung der einzelnen Verfassungselemente variabel war, so dass die Verfassung sich mit der Zeit und mit neuen Situationen entwickeln konnte. Ich halte es für einen wesentlichen Aspekt von Partizipationsregeln und -institutionen, dass sie offen für Entwicklungen gehandhabt werden, so dass Schüler sie als Geltungsansprüche erfahren, die im Konfliktfall in Frage gestellt und neu verhandelt werden. Andernfalls könnten sie für kleine Kinder nur Diktate sein und für größere Kinder und Jugendliche, die bereits in sie hineingewachsen sind, nur Ersatz für eine Gruppenidentität, die, wie wir wissen, auch zu einer Entfremdung von demokratischen und moralischen Maximen des Handelns führen kann, wie dies z.B. fremdenfeindliche Gruppen vorexerzieren. Dem entgegen sollte man Regeln und Institutionen stets als Ausdruck partizipatorischer Einsichten betrachten. Das heißt, sie haben im Durchschnitt eine vorgeordnete Geltung, doch starke oder immer wieder auftretende Konflikte werden genutzt, um ihre Geltung zu überprüfen. Man versucht, unter der Geltung bestimmter Regeln und Normen das Leben so lange zu meistern, wie sie dafür dienlich sind. Und in dem Augenblick, wo sie das Leben in ernsthafter Weise und von ernsthaften Argumenten gestützt in Frage stellen, modifiziert man sie oder stellt man sie zur Disposition.

Ein Schulentwicklungsprogramm, das das Ziel verfolgt, für mehr Partizipation von Schülern und Eltern an den Schulen zu sorgen, muss sich insbesondere von Schülerseite natürlich die Frage gefallen lassen, ob die Schüler in die Gestaltung der Programmarbeit genügend eingebunden werden. Wie sehen Sie diese Frage im allgemeinen und in bezug auf das Programm?

Edelstein: Diese Frage treibt mich um, ich fürchte fast, sie ist oft nicht zentral im Blick. Mir ist die Situation vor Ort an den Schulen zwar nicht in allen Einzelheiten bekannt, aber ich befürchte, dass in vielen Schulen, die am Programm teilnehmen, die Schüler in ihrer Mehrzahl immer noch passive Rezipienten sind. Das gilt in einigen Bundesländern und an einigen Schulen sicher nicht; da bin ich mir sicher, dass die Schüler sehr

gut und sehr direkt in die Programmarbeit vor Ort einbezogen werden. Da könnte die Arbeit der Hamburger Schülerinnenkammer für uns durchaus ein Vorbild sein, vor allem, wenn wir uns solche Aktivitäten als Initiativen in einzelnen Schulen oder schülerübergreifend in Netzwerken des Programms vorstellen. Und es gibt auch im Programm bereits eindrucksvolle Beispiele für sehr erfolgreiche Entwicklungen. Ich würde da gern über die Erfahrungen einer sächsischen Schule berichten, die in kurzer Zeit sehr weit gekommen ist: Im Frühsommer 2003 rief der Schülerrat der Schule eine Zukunftswerkstatt ins Leben. Seitdem gibt es eine Arbeitsgruppe, die sich um die Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler bemüht. In der Arbeitsgruppe sitzen Schülervertreter gleichberechtigt mit den Klassenlehrern zusammen. Sie haben bereits wichtige Beiträge zur Unterrichtsentwicklung geleistet: wöchentliche Teamsitzungen und projektorientierter Unterricht wurden eingeführt. Der Schülerrat bietet Übungen zur Konfliktbewältigung, zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Verbesserung von Lern- und Arbeitstechniken an. Die Zukunftswerkstatt hat gemeinsame Lerngruppen zur Erledigung von Hausaufgaben und zur Vorbereitung von Klassenarbeiten eingerichtet. Die Praxis der Partizipation in Kooperation von Schülern und Lehrern hat das Schulklima deutlich beeinflusst und wichtige Bausteine für eine schüleraktive Demokratie in der Schule gesetzt.

In anderen Teilen des Programms kann man dagegen jedoch die Frage stellen, ob die Schüler seitens der Schulen genügend motiviert werden, sich selber auch als Akteure des Programms wahrzunehmen. In manchen Fällen können einen sogar Zweifel befallen, ob die Schüler überhaupt darüber informiert sind, dass sie an einem Schulentwicklungsprogramm teilnehmen. Ich hoffe, dass diese Zweifel irgendwann widerlegt werden. Bisher scheint mir, dass die Arbeit vielerorts zu lehrer- und leiterorientiert ist und zu sehr darauf abzielt, das Programm verlässlich zu institutionalisieren, zu wenig darauf, es als Lebensform der einzelnen Schulen zu verstehen, an deren Gestaltung die Schüler systematisch als Akteure des Programms beteiligt werden. Es ist freilich ein langer und schwieriger Weg von der Entscheidung am Programm Demokratie lernen und leben teilzunehmen über den Aufbau neuer partizipativer Strukturen bis hin zu einer dauerhaften und stabilen Anerkennungskultur an den Schulen. Einige Schulen scheinen mir da noch am Anfang des Weges zu stehen. Von Erfahrungen wie der sächsischen Zukunftswerkstatt sollte eine beispielgebende Kraft auf Schulen ausgehen können, die noch am Anfang ihrer Entwicklung zu mehr Partizipation stehen. Noch fehlt uns da ein Transfermechanismus, der erfolgreiche Erfahrungen weitergeben kann. Vielleicht sind netzwerkbasierte „Schülerkammern“ oder regionale Zukunftswerkstätten der Schüler ein gangbarer Weg. Vielleicht könnte den Vertrauens- und Verbindungslehrern in den Programmschulen hier eine schulübergreifende Rolle zuwachsen. Es wäre wunderbar, wenn sich im Programm solche Initiativen als Graswurzel-Initiativen bottom-up entwickeln würden. Das wäre ein transferfähiger Erfolg des Programms und ein vitaler Erfolg für die Schulen, vor allem aber für die Schüler und die Lehrer! Letztlich profitieren in besonderem Maß die Lehrer, wenn die Schüler das Gefühl haben, es geht um unsere Sache, es geht um unsere Schule. Es ist wichtig die Schüler mitzunehmen, auch wenn es Arbeit kostet und an der einen oder anderen Stel-

le nicht alles immer unmittelbar befriedigend verläuft. Letztendlich sind – so sind meine Erfahrungen mit Schulen, an denen Partizipation gelingt, die Glücklichen immer die Lehrer. Denn die Lehrer haben, da sie anders als die Schüler an den Schulen verbleiben, an den partizipatorischen Verhältnissen für ihr ganzes berufliches Leben etwas. Die Schüler machen eine konstitutive Erfahrung, die Lehrer transformieren die Struktur ihres Berufs.

Das Interview führte Tobias Diemer, studentischer Mitarbeiter in der Koordinierungsstelle des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“.

Quellen:

¹ Vgl. Oser, Fritz / Ullrich, Manuela / Biedermann, Horst: Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen – Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)“ des Europarats. Fribourg 2000. Kap. 1.

² Stark, R., Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1998). Instruktionale Maßnahmen zur Überwindung von Transferproblemen im Bereich Ökonomie (Forschungsbericht Nr. 96). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

³ Bildung Plus, 12.12.2002:
http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=145

⁴ Informationen zum POLIS-Modell:

Bruner, Claudia Franziska / Winklhofer, Ursula / Zinser, Claudia: Partizipation – ein Kinderspiel. Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. München: DJI 2001. S. 36f.

Homepage der Schule: <http://www.ghr.mailfay.com/index.php>

Zwei Presseartikel unter:
<http://www.3sat.de/3sat.php?http://www.3sat.de/nano/bstuecke/06191/>
<http://home.t-online.de/home/humanist.aktion/polis.htm>