

Leser, Christoph

"Das passt so wie zum Klassenrat". Die Wirkung von (Reform-)Schulerfahrungen auf das politische Lernen

Pädagogische Korrespondenz (2009) 39, S. 64-80



Quellenangabe/ Reference:

Leser, Christoph: "Das passt so wie zum Klassenrat". Die Wirkung von (Reform-)Schulerfahrungen auf das politische Lernen - In: Pädagogische Korrespondenz (2009) 39, S. 64-80 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57317 - DOI: 10.25656/01:5731

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57317>

<https://doi.org/10.25656/01:5731>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 39

FRÜHJAHR 2009

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 597 35 96

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,- EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:

© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

- 5 **DIDAKTIKUM**
Dietrich Benner
Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung
- 21 **DAS AKTUELLE THEMA I**
Frank Ohlhaver
Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik
- 46 **DAS AKTUELLE THEMA II**
Andreas Wernet
Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen
- 64 **ERZIEHUNG NEU**
Christopher Leser
„Das passt so wie zum Klassenrat“. Die Wirkung von (Reform-)Schulerfahrungen auf das politische Lernen
- 81 **ESSAY**
Michael Parmentier
Agora. Die Zukunft des Museums
- 91 **AUS DEN MEDIEN**
Karl-Heinz Dammer
„Hilf mir, es selbst zu tun“. Die Bertelsmannwelt als vorbereitende Lernumgebung des Humankapitals
- 106 **DER REFORMVORSCHLAG**
Horst Bethge
Schöne neue Schule 2020
- 111 **DOKUMENTATION**
Aufgetischt und verspeist im September 2008 vor der großen Finanzkrise

Christoph Leser

„Das passt so wie zum Klassenrat“ Die Wirkung von (Reform-)Schulerfahrungen auf das politische Lernen

I

Politische Bildung als ein Teil schulischer Erziehungspraxis ist in Deutschland nach wie vor hauptsächlich mit dem Kernbereich der Politikdidaktik assoziiert: dem politischen Unterricht. Als Instanz der latent sich vollziehenden politischen Sozialisation aber gewinnt die Schule auch und gerade jenseits des Politikunterrichts Bedeutung als ein vielschichtiger Erfahrungsraum. So zeichnet sich in der jüngsten gesellschaftspolitischen sowie fachwissenschaftlichen Diskussion um die politische Bildung deutlich ein Trend ab, durch eine gezielte Stärkung der Schülerpartizipation die sozialisatorische Wirkung von Alltagserfahrungen nutzbar zu machen. In dieser politikdidaktischen Perspektive, die sich vom institutionell-analytischen Politik-Lernen ab- und einem lebenspraktischen Demokratie-Lernen zuwendet, wird Schule als ein Ort demokratischer Primärerfahrungen konzipiert. Hier vermischen sich die Ebenen zwischen latenter und manifester Sozialisation oder zwischen Sozialisation und Erziehung, denn die Konzeption des Demokratie-Lernens zielt darauf ab, latente Sozialisationsprozesse bewusst und gezielt zu initiieren. Darüber hinaus ist unstrittig, dass die Schule als Institution erzieht, ob sie es will oder nicht und damit als Instanz der politischen Sozialisation auch dann wirksam wird, wenn sie sich nicht als demokratischen Erfahrungsraum, als Polis, konzipiert. Augenscheinlich im Glauben daran, dass mit ein wenig mehr Polis auch größere Erfolge in der Demokratieerziehung zu erzielen seien, projiziert die Bildungspolitik eifertig eine modularisierte Demokratisierung der Schule.¹ Pars pro toto soll das Streit-schlichter-Seminar oder die Einführung des Klassenrates die gute demokratische Praxis der Schule verbürgen. Die Vertreter der Polis-Schule dagegen wollen Schule nicht nur punktuell verbessern oder verändern, sondern vielmehr reformpädagogisch neu denken.² Die Frage aber, welche Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler in und an der Schule als ein demokratischer Erfahrungsraum machen und welche Bedeutung diese Erfahrungen für ihr politisches Lernen gewinnen, bleibt indes ungeklärt und stellt sich als dringliche Aufgabe vornehmlich kasuistisch-hermeneutischer Forschung. Im Folgenden werden die

1 Wie etwa im bundesweit angelegten BLK-Projekt „Demokratie lernen und leben“; abrufbar unter: <http://www.blk-demokratie.de/>

2 Vgl. Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim 2003.

Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, die im Rahmen eines Dissertationsprojektes entstanden ist.

Die Studie geht zunächst der Frage nach, wie Schüler der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 9) auf die schulische Erfahrung des Widerspruchs zwischen einer proklamierten Erziehung zur Mündigkeit als der Befähigung zu Urteil und Kritik im Medium individuellen Eigensinns und einer erwarteten funktionalen Mündigkeit im Sinne der freiwilligen Befolgung eines heteronomen Regelwerks reagieren. Wie gelingt es ihnen, sich innerhalb solcher widersprüchlicher Handlungsbedingungen pragmatisch einzurichten, ohne dass diese Bedingungen grundsätzlich zu Protest gehen müssen (siehe Kapitel II).

In der Perspektive auf Schule als einer Instanz der politischen Sozialisation ergibt sich daraus die Frage, welche Effekte dieses Lernen am Widerspruch auf das politische Lernen hat, wie es sich auf die Bereitschaft auswirkt, demokratische Rechte in Gebrauch zu nehmen und gegen Angriffe zu verteidigen (siehe Kapitel III).

Schließlich bleibt zu fragen, ob und wie sich der Einfluss reformpädagogischer „Polis-Erziehung“ auf die Erfahrung des Widerspruchs einerseits und das politische Denken und Handeln andererseits beschreiben lässt (siehe Kapitel IV).

Der hier vertretene Ansatz stellt damit den Versuch dar, den Einfluss der Schule auf das politische Lernen der Schüler nicht allein als Folge demokratischer Positiv- oder Negativerfahrungen zu untersuchen, sondern in dialektischer Verknüpfung beider Erfahrungsdimensionen politische Bildung im Sinne des demokratischen Erfahrungslernens als ein Lernen am Widerspruch zu begreifen. Es geht also weiterhin um die Frage, wie sich die Widerspruchserfahrung und die habituelle Einübung in einen pragmatischen Umgang mit widersprüchlichen Handlungsbedingungen in unterschiedlichen Schulkulturen auf das politische Lernen auswirken.

Demokratie, so hat es Adorno einst formuliert, sei schlechterdings nur als eine Gesellschaft von Mündigen vorstellbar.³ So muss sich eine Erziehung zur Demokratie in besonderem Maße auf die klassische pädagogische Denkform besinnen, nach der Erziehung von Beginn an auf die Mündigkeit des Edukanden gerichtet ist. Eine Erziehung zur Mündigkeit als der Anleitung zum unangeleiteten Denken erscheint an sich schon paradox. Sie kann nicht am Gängelband erfolgen, vielmehr muss der Erzieher den Heranwachsenden kontrafaktisch als einen mündigen Menschen behandeln, zu dem er sich durch sein erzieherisches Einwirken zugleich doch erst entwickeln soll. Politische Mündigkeit als die Fähigkeit in einen politischen Diskurs unter potentiell Freien und Gleichen einzutreten, setzt die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, sich auch gegenüber einer bestehenden Ordnung mündig zu setzen, und diese selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen, d.h. aufgrund eines rationalen Urteils einer Kritik zu unterziehen. In der Schule aber hat der

3 Vgl. Adorno, Theodor W.: Erziehung Wozu? In: Ders: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt am Main 1972, S. 107.

Lehrer eben jene Ordnung als gut und gerecht zu legitimieren. So richtet sich an den „mündigen“ Schüler die Erwartung der freiwilligen Erfüllung des strukturell Vorgesehenen. Er macht sowohl die Erfahrung, mitbestimmen zu dürfen, als auch jene, sich zu den gegebenen Verhältnissen nur adaptiv und gerade nicht eigensinnig verhalten zu können.

Szenario eins:

Es ist kurz vor den Sommerferien und zum Abschluss des Schuljahres will die Klasse mit ihrem Lehrer einen Wandertag machen. Um nicht an den Schülerwünschen vorbeizuplanen, dürfen Vorschläge zur nächsten Stunde mitgebracht werden. Die Klasse findet es echt super, dass sie mitbestimmen darf und schon in der nächsten Pause beginnen sie zu überlegen und zu planen. Am nächsten Tag fragt der Lehrer die Schüler, wie weit sie mit ihren Planungen gekommen sind. Eine Gruppe um Frank schlägt den Besuch der Eisdance-Disko in der benachbarten Stadt vor. Das sei Sport, Spiel und Spaß und für alle etwas. Eine Gruppe um Karin berichtet davon, dass es in der nahen Großstadt bald eine Gratisveranstaltung einer Pop-Gruppe gebe. Die Klasse wisse ja, dass sie ein Fan dieser Gruppe sei, und die noch nicht Überzeugten könnten sich das ja einmal anschauen und anhören. Anna hat eine Information über einen Vergnügungs-Freizeit-Park mitgebracht und fände es toll, z.B. zum Fantasialand zu fahren. Auch andere Schüler haben Ideen. Schnell sind sich alle einig: Karins, Annas und Franks Vorschläge können in die engere Wahl gezogen werden.

Der Lehrer, der bis jetzt zugehört hat, schaltet sich in das Gespräch ein: „Ich finde es sehr schön, dass ihr euch so viele Gedanken gemacht habt, aber ich habe Sorge, dass das Ganze so am Thema Wandertag vorbeigeht. Der Wandertag soll nicht nur ein Ausflug, sondern er soll ein Gemeinschaftserlebnis sein und das geht weder in einem Freizeitpark, noch bei der Eishalldisko, noch bei einem Pop-Konzert, wo alle verstreut sind.“ Die Schüler sehen das nicht ein. Sie entgegnet dem Lehrer, dass so doch etwas Gemeinsames als Erlebnis entstehe. Dafür müsse man sich doch nicht laufend an den Händchen halten. Darauf der Lehrer: „Das ist sicher richtig. Aber es wäre auch schön, wenn wir an diesem Tag etwas erleben könnten, was wir im Unterricht schon besprochen haben. Ich denke zum Beispiel an eine Fahrradtour in den Wald, wo wir etwas über die Natur erfahren können. Denkt etwa an die Krötenwanderung oder den Ameisenhaufen, die wir kürzlich im Biologie-Unterricht behandelt haben.“ Mehrere Schüler kommentieren das mit einem: „Och, das ist ja öde.“ Der Lehrer reagiert darauf mit dem Hinweis auf den pädagogischen Auftrag der Schule: „Es geht Euch augenscheinlich nur um Freizeit und Spaß, alles das, was Ihr außerhalb der Schule doch selbst organisieren könnt. Wir sollten etwas finden, was nicht schon wieder viel kostet und was lehrreich für alle ist.“

Das Szenario dient als Einstiegsimpuls für klinische Dilemmainterviews. Es ist bewusst so konstruiert, dass beide Seiten des Widerspruchs in einer alltäg-

lich verankerten Situation dilemmatisch derart aufeinandertreffen, dass die Reaktion der Probanden auf den Widerspruch gehaltvoll daran überprüft werden kann. Schon zu Beginn der Geschichte erfahren wir, dass es für den zu planenden Wandertag einen besonderen Anlass gibt. Es ist kurz vor den Sommerferien und die Klasse möchte mit einem gemeinsamen Ausflug das Schuljahr abschließen. Womöglich ergreifen die Schüler die Initiative für die Unternehmung, denn es ist nicht der Lehrer, der mit seinen Schülern, sondern die Schüler, die mit ihrem Lehrer einen Wandertag machen wollen. Während der Unterricht durch curriculare Vorgaben stark normiert ist, liegt die inhaltliche Gestaltung eines Wandertages weitestgehend im Ermessen des Lehrers oder eben der Klasse. Der Lehrer nutzt augenscheinlich diesen Freiraum, um die Schüler zu mündigem Handeln aufzufordern. Er überträgt den Schülern die Planungsverantwortung, indem er ihnen erklärt, dass nicht seine Vorstellungen einer sinnvollen Ausgestaltung des Tages, sondern ihre Wünsche für diese maßgeblich sein sollen. Die Schüler nutzen das Angebot des Lehrers, unterbreiten sich gegenseitig Planungsvorschläge, einigen sich schließlich auf eine „engere Wahl“ und könnten sich zweifellos zuletzt auf ein gemeinsames Programm verständigen. Das Szenario lässt offen, ob die Selektion durch ein formales Abstimmungsverfahren oder eine informelle Einigung auf jene Ziele erfolgt ist, die die größte Zustimmung erwarten lassen. Womöglich sind einige Vorschläge auf eine offensichtliche Ablehnung gestoßen, andere vielleicht aufgrund pragmatischer Ausschlusskriterien nicht weiter diskutiert worden. Der bis dahin selbstbestimmte Entscheidungsprozess der Schüler wird durch die Intervention des Lehrers zunächst unterbrochen. Der Wandertag solle ein Gemeinschaftserlebnis sein und da bei allen verbleibenden Ausflugszielen ein solches nicht zu erwarten sei, habe er Sorge, die Planung der Schüler ginge „so am Thema Wandertag vorbei“. Damit führt er den Wandertag als Thema der Veranstaltung ein und fordert entsprechend einen thematischen Bezug in dessen inhaltlicher Ausgestaltung. Doch ist dabei nicht der semantische Gehalt des Begriffes maßgeblich, denn dann wäre die Aktivität als solche unstrittig. Es ginge einzig um die Festlegung von Ziel und Weg der Wanderung. Augenscheinlich ist eine weitere Auslegung des Begriffes möglich. Dennoch ist in ihm eine Norm aufgehoben, auf deren Grundlage der Lehrer die Vorschläge der Schüler bewertet. Das Thema führt er mit einem weiteren Begriff als Kriterium ein, dem die Schülervorschläge zu genügen hätten. Der Wandertag solle ein Gemeinschaftserlebnis sein. Damit referiert er auf eine jener Zielsetzungen, die auch das Schulgesetz für den Wandertag vorsieht. Die Schüler widersprechen zwar dem Einwand des Lehrers, doch nicht, indem sie die Legitimität des Kriteriums in Frage stellen. Vielmehr sehen sie das Kriterium in den eigenen Planungen berücksichtigt. Auch im Freizeitpark entstehe doch etwas Gemeinsames als Erlebnis. Dem stimmt der Lehrer zwar zu, fordert aber im Sinne eines weiteren Kriteriums einen Unterrichtsbezug. Es wäre doch schön, wenn der Wandertag der gemeinsamen Anschauung des im Unterricht Besprochenen dienen könnte. Auch wenn die Schüler das öde finden, so argumentiert der Lehrer weiter, verlange der pädä-

gogische Auftrag der Schule, gemeinsam etwas Lehrreiches zu unternehmen. Mit dieser Begründung schlägt er eine Fahrradtour durch den Wald vor.

Dem Lehrer ist Widersprüchliches aufgetragen: Einerseits hat er den pädagogischen Zweck des Wandertages, den er als die Stärkung der Klassengemeinschaft durch ein gemeinsames Erlebnis und den Bezug zu den Unterrichtsinhalten angibt, zu gewährleisten, andererseits sollen die Schüler im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit beteiligt werden, indem sie durch die gemeinsame Planung des Wandertages nach ihren Wünschen den Tag zu „ihrem“ Tag machen. In der dialektischen Verschränkung beider Ansprüche stellt sich den Schülern die paradoxe Aufgabe, den Tag dadurch zu ihrem eigenen zu machen, dass sie ihn zu dem machen, was er sein soll. Doch im Sinne des demokratischen Versprechens auf mündige Teilhabe sollten sie sich mit dieser Perspektive nicht zufrieden geben. Der mündige Schüler plant nicht den Wandertag als Wandertag, füllt ihn nicht einfach mit Aktivitäten, die man für einen Wandertag gemeinhin für angemessen hält, sondern fragt nach, welche ihm wirklich angemessen sein könnten. Er plant ihn als einen für sich sinnvollen und guten Tag.

Der Konflikt lässt sich in Richtung einer politischen Entscheidung zuspitzen, wenn die Schüler aus ihrer rollengebundenen Abhängigkeit treten, nicht mehr die eigenen Interessen gegen den vom Lehrer durchzusetzenden pädagogischen Auftrag der Schule verteidigen, sondern als entscheidungskompetente Mitglieder einer Planungsgruppe ihre Beschlüsse gegen den Widerstand vermeintlich mächtigerer Gegenspieler durchsetzen müssen.

Szenario zwei:

In der Pestalozzi-Gesamtschule haben viele Schüler schon seit langem den Wunsch, über einen Raum zu verfügen, den sie in Freistunden und nach dem Unterricht für sich nutzen können. Nach langer Zeit und vielen Gesprächen mit dem Schulleiter einigte man sich darauf, dass ein sozialpädagogischer Verein gemeinsam mit den Schülern in der Schule ein selbstverwaltetes Schülercafé planen sollte. Es wurde ein erstes Treffen zwischen interessierten Schülern und dem Pädagogen, der in Zukunft für das Projekt „Schülercafé“ zuständig sein sollte, vereinbart. Es kamen insgesamt 15 Schüler aus den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10. Der Pädagoge erklärte ihnen, dass nicht er bestimmen wolle, wie das neue Café aussehen und was dort passieren soll, sondern dass alle wichtigen Entscheidungen von den Schülern gemeinsam getroffen werden sollen. Über wichtige Fragen sollte abgestimmt werden und diese Entscheidungen gälten dann für alle und seien verbindlich. Die Schüler entschieden darüber, wann das Café geöffnet sei, was dort verkauft werde und zu welchem Preis. Sie entschieden aber auch, dass in ihrem neuen Café Veranstaltungen stattfänden, wie Filmvorführungen, Infotage oder Workshops zu interessanten Themen. Jeder sollte die Möglichkeit bekommen, seine Meinung zu sagen und seine Ideen und Vorschläge einzubringen.

Das Café der Schüler ist nun eröffnet, viele Schüler nutzen die Möglichkeit, sich dort zu treffen, Musik zu hören, zu lesen oder für die Schule zu ar-

beiten. Am Nachmittag treffen sich AGs wie die Schach- oder die Theater-AG, die von den Schülern selbst gegründet wurden und ohne die Anwesenheit von Lehrern stattfinden. Freitags gibt es das „Freitagokino“ und es gab einmal eine Veranstaltung zu Hitler und dem Holocaust mit einer anschließenden Ausstellung, die sich viele Schüler und Eltern angesehen haben.

Nun wird unter den Schülern aber eine sehr schwierige Frage diskutiert. Hosni und Fatima, zwei Schüler der 9. Klasse, haben vor einiger Zeit angeregt, man könnte an einem Nachmittag in der Woche doch eine Islam-AG anbieten. Sie würden auch gerne jemanden von der Uni und von einem muslimischen Kulturverein als Referenten einladen. In der Cafégruppe hielt man das für eine gute Sache, schließlich gebe es keinen Grund, warum eine Beschäftigung mit dem Islam nur in der Koranschule stattfinden solle. Also wurde beschlossen, eine neue Islam-AG zu gründen. Bevor die Schüler weiter planen konnten, erfuhren einige Lehrer von der Sache und es gab großen Ärger. Islamunterricht habe es an dieser Schule noch nie gegeben und man fände sicher auch unter den Eltern dafür keine Mehrheit. Wenn die Schüler nicht dazu in der Lage seien, ihre Freiheit, selbst entscheiden zu dürfen, verantwortungsvoll auszufüllen, könnten sie das Projekt „Schülercafé“ so zukünftig nicht mehr unterstützen.

Metin, einer der Schüler in der Cafégruppe schlägt vor, die Pläne fallen zu lassen. „Wenn wir nicht aufpassen, verbietet uns der Schulleiter das Café ganz oder wir dürfen nicht mehr selbst entscheiden.“

Fatima ist entsetzt: „Aber die Sache ist uns wirklich wichtig, ich versteh’ gar nicht, warum wir das nicht machen können. Außerdem wissen wir doch noch gar nicht, ob es nicht vielleicht doch klappt. Wir sollten es wenigstens versuchen.“

Till unterstützt sie: „Das sehe ich auch so. Außerdem haben wir doch am Anfang gesagt, dass hier jeder seine Meinung sagen und Ideen einbringen darf, da dürfen wir Hosni und Fatima nicht ausschließen, nur weil den Lehrern die Sache nicht gefällt. Wir machen doch das Programm und nicht die Lehrer. Im Übrigen haben wir das schon diskutiert und alle dafür gestimmt. Die Entscheidung können wir doch jetzt nicht einfach wieder zurücknehmen.“

Metin entgegnet: „Ich fände es auch gut, wenn es eine Islam-AG gäbe, aber wenn wir die Sache gegen den Willen der Lehrer durchsetzen wollen, dann verlieren wir vielleicht unsere Entscheidungsfreiheit oder das ganze Café. Dann gäbe es kein Kino mehr und die AGs würden von Lehrern geleitet. Davon hätte doch keiner etwas. Und die Islam-AG gäbe es trotzdem nicht.“

Mit der Konstruktion eines selbstverwalteten Schülercafés wird ein Raum geschaffen, der, wenngleich in den schulischen Kontext eingebettet, schulischer Kontrolle weitgehend entzogen ist. Träger des Schülercafés ist ein sozialpädagogischer Verein, dem zwar schulische Räume zur Verfügung gestellt werden, die inhaltliche Arbeit liegt aber allein in der Verantwortung des zuständigen Pädagogen. Von den Schülerinnen und Schülern, so wird die Genese des Projekts „Schülercafé“ im Szenario eingeführt, wurde der Wunsch nach einem Raum geäußert, der ihnen zur freien Verfügung steht. Dieser Wunsch impliziert

die Bereitschaft der Jugendlichen, den Raum inhaltlich wie material zu gestalten. Diese wesentlich autonome Gestaltungs- und Planungsarbeit wird als Ziel des Projektes, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen als Aufgabe des Pädagogen benannt. Zur Entscheidungsfindung werden demokratische Verfahren entwickelt, die für alle gleichermaßen Gültigkeit besitzen. Die Jugendlichen fassen den konstitutiven Beschluss, dass das Schülercafé als Ausgangspunkt für diverse Bildungsveranstaltungen dienen soll. Bei der Planung solcher Veranstaltungen soll sowohl der demokratische Grundsatz der Meinungsfreiheit als auch der der Chancengleichheit gelten.

Als Fatima und Hosni ihren Vorschlag der Islam-AG einbringen, hat die Gruppe inhaltlich nichts einzuwenden und beschließt, sich der Sache anzunehmen. Nun kündigt sich in den Reihen der Lehrerschaft aber Widerstand gegen das Vorhaben an. Der von Lehrern der Schule geäußerte Einspruch spiegelt die Zurücknahme der den Jugendlichen zuvor zugebilligten und institutionell abgesicherten Entscheidungsfreiheit. Die Situation wirkt so bedrohlich, dass die Schüler nicht nur den Verlust ihrer Entscheidungsfreiheit befürchten, sondern gar den Fortbestand des Cafés gefährdet sehen. Unter den Jugendlichen wird nun kontrovers diskutiert, wie weiter zu verfahren sei.

Metin formuliert diese Sorgen. Er befürchtet die Schließung des Cafés oder doch zumindest den Verlust der eigenen Autonomie, ist aber gleichzeitig dazu bereit, diese in vorauseilendem Gehorsam faktisch aufzugeben, um sie als Anspruch dennoch formal aufrechterhalten zu können.

Fatima dagegen referiert auf die inhaltliche Dimension. Sie klagt an, dass eine Entscheidung nicht ohne Ansehen der Sache, um die es doch eigentlich gehe, getroffen werden könne. Ihr geht es emphatisch um die Umsetzung einer Idee und sie kann kein sachliches Argument im Sinne eines Arguments gegen die Sache erkennen, das dagegen spräche, diese weiterzuverfolgen. Zudem weist sie darauf hin, dass es sich bei Metins Befürchtungen doch nur um *ein* denkbare Szenario handele. Ließe man sich von der Antizipation leiten, so bringe man sich gegebenenfalls um die Möglichkeit, sich mit der eigenen Idee doch durchzusetzen. So lautet ihr Einwand: Wer nicht wagt, hat schon verloren.

Till verweist auf einen Grundsatzbeschluss und damit auf eines der konstitutiven Prinzipien des Cafés, nämlich das verbürgte Recht auf freie Meinungsäußerung und auf inhaltliche Mitbestimmung. Dieser Beschluss verpflichtet die Gruppe zur Solidarität mit den Ideenträgern, wenn die Idee durch eine gemeinsame Entscheidung gleichsam zur gemeinsamen Idee wird. Diese durch ein formales Verfahren zustande gekommene Entscheidung, so argumentiert er weiter, könne nicht ohne Weiteres wieder zurückgenommen werden, ohne dem Verfahren selbst damit erheblichen Schaden zuzufügen. Darüber hinaus weist er noch einmal ausdrücklich auf die den Schülern zugestandene Planungsfreiheit hin.

Metin sieht trotz inhaltlicher Übereinstimmung das Gemeinwohl gefährdet. Durch eine Einzelentscheidung dürfe nicht das Ganze in Gefahr gebracht werden. Der Schaden wäre ungleich größer und beträfe alle. Nicht einmal der Islam-Idee sei so zur Durchsetzung zu verhelfen.

Das zweite Szenario unterscheidet sich nun in zwei wesentlichen Punkten vom ersten. Im ersten Szenario ist die Mündigkeitsnorm nur implizit enthalten, indem dem Lehrer inhaltlich nur schwerlich zu widersprechen ist, dass man in der Schule sei, um etwas zu lernen. Dagegen wurde im zweiten Szenario den Schülern des Schülercafés explizit, d.h. formal ein Entscheidungsrecht über eine vertragliche Vereinbarung zugesprochen. Darüber hinaus erweist sich die Einführung einer Islam-AG als durchaus vernünftige Sache. Anders als im ersten Fall scheinen die Lehrer nun formal wie inhaltlich im Unrecht.

Die Vereinbarung über die Selbstverwaltung erfolgt im Rahmen eines demokratisch legitimierten Rechtssystems, das selbstverständlich zu achten ist. Die Entscheidungen der Schüler unterliegen also geltendem Recht. Mit diesem kommt die zur Disposition stehende Planung einer Islam-AG aber nicht in Konflikt. Die Frage nach der Legalität, die etwa dann aufkäme, wenn die Schüler das Rauchen im Schulgebäude erlauben wollten, spielt in diesem Szenario also keine Rolle. Doch unterliegt die Entscheidung der Schüler nicht nur dem gesamtgesellschaftlich gültigen Rechtssystem, sondern auch der demokratischen Ordnung innerhalb der Programmgruppe. Dort gelten demokratische Regeln, die das (politische) Handeln der Schüler an die gemeinsam getroffenen Entscheidungen binden. Zur Legitimität ihres Vorhabens führen die Schüler zwei Argumente an. Erstens beruht es auf einer im transparenten demokratischen Verfahren zustande gekommenen Entscheidung und zweitens sind keine rationalen Gründe erkennbar, die gegen das Projekt sprächen. Darüber hinaus ließen sich eine Reihe von Gründen finden, warum das Projekt nicht nur legitim, sondern aufgrund der aktuellen politischen Lage (internationaler Kampf gegen den Terrorismus) pädagogisch gefordert sei (etwa der Abbau von Vorurteilen gegenüber dem Islam und muslimischen Mitbürgern, die Förderung des interkulturellen Dialogs etc.). Eine Rücknahme der Entscheidung aus strategischen Gründen erscheint aufgrund des gruppeninternen Regelwerks als illegitim und für die Eröffnung des Diskurses müsste die Legitimität des Projektes aufgrund rationaler Gegenargumente angezweifelt werden. Solche bringen die Lehrer jedoch nicht vor. Ihre Drohung aber, den geschlossenen Vertrag aufzulösen, sollte die Gegenpartei von den darin vereinbarten Rechten Gebrauch machen, ist geradezu absurd. Sie ließe sich als Nötigung deuten, mit deren Hilfe die Schüler an der Ausübung ihrer Rechte behindert werden sollen. Das Verhalten der Lehrer ist nicht nur als Angriff auf die „privatrechtlich“ vereinbarte Entscheidungskompetenz der Schüler zu werten, sondern bedroht gleichermaßen universalistische demokratische Freiheitsrechte, wie das Recht auf freie Meinungsäußerung oder auf informationelle Selbstbestimmung. Diese Ausgangslage zwingt die Schüler zur Reaktion und lässt aufgrund rationaler Erwägungen nur die Möglichkeit, einen Rechtsstreit zu führen, um die Gegenpartei auf die Einhaltung der vertraglichen Vereinbarungen zu verpflichten. Der Diskurs innerhalb der Programmgruppe entzündet sich nun daran, dass diese idealdemokratische Position vor dem Hintergrund der realen Machtverhältnisse schlichtweg naiv erscheint.

Zur Beantwortung der oben formulierten Fragestellung wurden je 12 Schülerinnen und Schülern zweier kontrastiver Sekundarschulen beide Szenarien vorgelegt. Es handelt sich einerseits um eine integrierte Gesamtschule, zu deren Selbstverständnis als Reform- und anerkannte Modellschule auch und in besonderem Maße die Verwirklichung einer demokratischen Alltagskultur gehört und andererseits um eine kooperative Gesamtschule ohne ausgewiesenes reformpädagogisches Profil, die als staatliche Regelschule eine gewisse „schulische Normalität“ erwarten lässt. In kurzen Leitfadeninterviews sind die Probanden aufgefordert, die ihnen vorgestellte Situation aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen (etwa: Wie hat sich der Lehrer in der Situation verhalten? Wie hätte er sich anders verhalten können?), sich selbst in die Situation hineinzusetzen (etwa: Wie würdest du dich verhalten?) und zuletzt die Idee einer besseren Praxis jenseits der herrschenden Bedingungen mitzuteilen (etwa: Würdest du die Situation gerne verändern?). Es geht hierbei um die Frage, ob die Heranwachsenden den Widerspruch als solchen überhaupt wahrnehmen, ob sie ihn praktisch bearbeiten oder als einen immanent nicht auflösbaren Widerspruch reflektieren.

An den Reaktionen auf den ersten Konflikt lässt sich beobachten, wie es den Heranwachsenden gelingt, die der pädagogischen Norm entgegenstehende funktionale Erwartung in ihre moralischen Urteile zu integrieren.

II

(1) Die regelkonformen Reaktionen

Einige Probanden verspüren zwar ein Unbehagen gegenüber der herrschenden Praxis, doch nehmen sie den Widerspruch nicht als solchen wahr. Ihre

Reaktion liegt gleichsam noch vor einer Widerspruchserfahrung. Zwar zeigen sie sich enttäuscht, dass sie zunächst nach ihren Wünschen gefragt werden, diese dann aber nicht zur Umsetzung kommen. Doch wissen sie zugleich, dass ihre Vorschläge die Erwartung des Lehrers nicht erfüllen. Um den daraus resultierenden Konflikt zu vermeiden, schlagen einige von ihnen vor, der Lehrer möge den Schülern im Voraus seine Vorstellung einer sinnvollen Wandertagsgestaltung mitteilen. So könnten die Schüler entscheiden, was der Lehrer sich so vorstellt. Doch der Lehrer des Szenarios unterlässt, was die Probanden sich von ihm erhoffen. Denn er erwartet, dass die Schüler wissen, was von ihnen verlangt wird, ohne dass er es ihnen immer und immer wieder sagen müsste. Zur Vermeidung dieser Redundanz üben sich andere in funktionaler Mündigkeit. *„Eigentlich“* – so formuliert es einer der Probanden – *„hätte den Schülern klar sein müssen, dass man am Wandertag nicht auf ein Popkonzert gehen kann. So hätten sie die Sache etwas ernsthaft angehen können und überlegen, wo man hinwandern könnte.“* Wir sprechen hier von regelkonformen Reaktionen.

(2) Die operativen Reaktionen

Von diesen Reaktionen lässt sich eine zweite Reaktionsform unterscheiden: die operativen Reaktionen. Diese Probanden wissen ebenso um die Erwartung des Lehrers an die funktionale Mündigkeit der Schüler. So vermutet Tanja, der Lehrer habe wohl *„darauf gewartet, dass ein Vorschlag kommt, so was wie, was er wollte oder .. was er geplant hatte“*. Doch was die Probanden mit regelkonformer Reaktion noch als praktikable Möglichkeit der Konfliktvermeidung vorschlugen, erscheint ihnen als falsche Praxis. Denn – so formuliert es Marian – *„wenn der Lehrer nicht an den Vorschlägen oder an den Wünschen der Schüler vorbeiplanen will, dann muss er eben damit rechnen [– nämlich mit dem Eigensinn der Schüler, C.L.] und wenn er [...] seine Vorschläge eben durchsetzen will, dann darf er halt nicht ... diese extreme Freiheit geben.“* Sie erkennen also einen Widerspruch zwischen Norm und Funktion, den sie nicht einfach hinnehmen, sondern zu dem sie sich bewusst verhalten wollen. Doch auf paradoxe Weise scheint die Erfahrung des Widerspruchs sie dazu zu veranlassen, diesen zu heilen, das Disparate miteinander zu vereinen. Systematisch suchen sie nach Möglichkeiten, sowohl den normativen Erwartungen als auch den funktionalen Erfordernissen gerecht zu werden. So gelingt es ihnen, den Widerspruch aufzulösen, dies aber freilich nur subjektiv. Dass er objektiv dennoch bestehen bleibt, kommt ihnen dagegen nicht zu Bewusstsein. Sie suchen und finden Strategien, mit denen ihnen das eigene widersprüchliche Handeln nicht mehr als widersprüchlich erscheinen muss. So steigt etwa Marian fallweise aus den widersprüchlichen Strukturen aus, indem er erklärt, der Lehrer könne durchaus seiner Ankündigung folgen und die Schülervorschläge gelten lassen, nämlich dann, wenn diese zuvor viel gemacht und viel gelernt hätten: wenn sie brave Schüler waren. Dabei konstruiert er Mündigkeit als möglichen Ausnahmefall, der sich als Gratifikation für affirmatives Verhalten im Regelfall legitimieren ließe.

(3) Die reflexiven Reaktionen

Manche Probanden aber erkennen im Durchdenken der möglichen Handlungsalternativen, dass jeder immanente Lösungsversuch letztlich unbefriedigend bleiben muss. Denn durch die Einsicht in die immanente Unauflösbarkeit des Widerspruchs wird ihnen bewusst, dass jeder Versuch einer praktischen Bearbeitung des Konflikts letztlich gegenüber der Norm defizitär bleiben muss. Doch die Reflexion des Widerspruchs entbindet sie freilich nicht vom praktischen Zwang, sich unter den gegebenen Verhältnissen zum Konflikt verhalten zu müssen. Manche Probanden führt das zur resignativen Einsicht, sich gegen besseres Wissen den pragmatischen Handlungsanforderungen anpassen zu müssen. Im Wissen darum sehen sie keine Alternative, als die widersprüchliche Praxis so hinzunehmen, wie sie ist. Andere Probanden dagegen sind nicht bereit, sich einer falschen Praxis widerstandslos unterzuordnen. Sie üben Kritik am strukturell Widersprüchlichen, begehren auf gegen eine Praxis, die das normativ Verlangte systematisch unterbietet und wissen zugleich, dass sie unter den gegebenen Umständen keine Lösung werden herbeiführen können. Auch Nicolas benennt deutlich den Widerspruch, indem er die *„leere Versprechung“* des Lehrers paraphrasiert: *„also jetzt könnt ihr auch mal was sagen aber wenn ihr (lacht) dann nicht das Richtige sagt, dann entscheide ich doch selber, also ... komische Sache, aber eigentlich ist es ein guter Ansatz /hmhm/ vom Lehrer. Wenn er's denn durchzieht. ... Also wenn er die Schüler auch wirklich komplett selbst entscheiden lässt. Passiert nicht. Schön ist es natürlich, aber ... er ist der Lehrer.“*

In der Sprache der Theorie nennen wir diese die reflexiven Reaktionen.

III

Nun interessiert die Frage, welche Bedeutung der je individuellen Widerspruchserfahrung dem politischen Lernen beigemessen werden kann, wie sich diese also in der Bearbeitung des politischen Konflikts niederschlägt. Dabei geht es nicht allein um eine Wirkung von Schule, sondern um eine Folge der je individuellen Erfahrung und Verarbeitung eines gesamtgesellschaftlichen Widerspruchs, der in der schulischen Sozialisation für heranwachsende Menschen besonders deutlich zutage tritt. Entgegen der Erwartung, dass es den Schülern im zweiten Szenario aufgrund seiner Konstruktion ungleich leichter fallen sollte, ihre Rechte emphatisch einzuklagen, d.h. unter Rückgriff auf die Vereinbarung, ihre AG auch gegen den Willen der Lehrer durchzuführen, ergibt die komparative Analyse der Interviews den Befund, dass sich eine solche Position nur unter jenen Probanden findet, die den Widerspruch als einen immanent nicht auflösbaren reflektieren.

Wie die Widerspruchserfahrung in der Bearbeitung des politischen Konflikts virulent wird, lässt sich beispielhaft am Interview mit Tanja beobachten. Aufgrund der regelhaften Erfahrung, dass die Schüler zur Beteiligung aufgefordert werden, obwohl die Sache bereits ex ante entschieden ist, geht Tanja im politischen Konflikt wie selbstverständlich davon aus: *„wenn die*

einfach so sagen, ihr dürft entscheiden, dann ist das ja nicht so, also dass die das so ernst gemeint haben“.

Mündigkeit stellt sich für sie nicht als ein zu erkämpfendes und Kraft der rationalen Urteilsfähigkeit in Anspruch zu nehmendes, sondern als ein im Einzelfall von einer Autorität zu gewährendes Gut dar. Würden die Lehrer also ernst machen, dann müssten sie in der Logik der Schülerargumentation alles erlauben, was die Schüler entscheiden. Die Verweigerung dieser Erlaubnis aber bringt diese in eine ohnmächtige Lage. Aus ihrer Arbeit in der Schülervertretung kennt sie Situationen, *„wo wir überlegt haben .. und dann beschlossen haben, da haben wir's doch dann noch mal überlegt, wenn 'n Lehrer irgendwas gesagt hat, ja dann nehmen wir's doch lieber zurück oder so“.*

Zugleich wird ihr Unbehagen spürbar, mit der bedingungslosen Unterordnung die Norm der Mündigkeit eklatant zu unterbieten. So würde sie zunächst versuchen, die Lehrer von der guten Sache zu überzeugen und *P[roband]: Wenn die das nicht einsehen, würd ich 'n Kompromiss finden, der wahrscheinlich lauten würde, wir lassen die Islam-AG, also wir hörn auf mit der.*

I[interviewer]: Und?

P: Und, äh, machen dafür so weiter wie vorher.

Kurzerhand würde sie so die eigene Kapitulation als individuellen Verhandlungserfolg verbuchen.

Dass eine Rechtsnorm unbrauchbar ist, wenn sie im Anwendungsfall wirkungslos bleibt, kommt aber erst jenen Probanden zu Bewusstsein, die schon im ersten Szenario den Widerspruch zwischen Mündigkeitsnorm und Legitimationsfunktion als einen immanent nicht aufzulösenden reflektiert haben. Dennis etwa konstatiert, gäbe man die AG auf, dann bringe *„die ganze Abstimmung absolut gar nichts und .. dann ist das andere vorher einfach nur gebilligt, weil es vielleicht einfach nicht als Gefahr gesehen wird von der Schulleitung.“*

Schließlich habe man weitaus mehr zu verlieren als nur die AG. So müsse man das Recht anwenden und sich durchsetzen.

Für eine demokratisch sich verstehende Gesellschaft muss der Befund beunruhigend sein, dass bei einer deutlichen Mehrheit der befragten Schüler die Erfahrung der Beteiligung als nicht eingelöstes Versprechen einhergeht mit der Überzeugung, dass selbst klare Vereinbarungen, die einen rechtlichen Rahmen darstellen, die faktischen Machtverhältnisse nicht auflösen können. Das wird aber nicht als problematisch, sondern als selbstverständlich erlebt. Das Gesetz stellt für diese Probanden keine Gegenmacht dar, vielmehr ist es gegen die Macht wirkungslos. Die Mächtigen, so scheint es, können mit dem Gesetz nicht in Konflikt geraten, wohl aber das Gesetz mit der Macht. So würden sie Gesetze erlassen, die sich an die Machtverhältnisse anschmiegen und damit schlicht überflüssig wären. Obwohl sie ihre Rechte kennen, haben sie keinen Zweifel, dass sie nicht zu ihrem Recht kommen werden. Doch erleben sie sich nicht verzweifelt in einer ohnmächtigen Lage, sondern passen sich realitätstüchtig den Gegebenheiten an. Augenscheinlich leben sie recht zufrieden in einer Demo-

kratie, die keine ist, solange sie vorgibt, eine zu sein, denn keiner von ihnen schlägt vor, den Lehrern offiziell die Leitung für das Schülercafé zu übergeben.

IV

Während sich im Hinblick auf die Verteilung der Reaktionsformen sowie den Zusammenhang zwischen Widerspruchsreflexion und der kämpferischen Verteidigung demokratischer Rechte zunächst keine auffälligen Differenzen zwischen den Schulen ergeben, führen die komparativen Analysen dennoch zu einem überraschenden Befund, der einen Einfluss des Settings doch zumindest nahelegt. Mit der reformpädagogisch motivierten Praxis des Demokratie-Lernens verbindet sich die Hoffnung, eine gewisse Sensibilität für die Wirksamkeit demokratischer Strukturen zu entwickeln, demokratische Handlungskompetenz mit der Bereitschaft zu koppeln, auf die Lebenswirklichkeit Einfluss zu nehmen. Die Interviews geben einen deutlichen Hinweis, dass die pädagogischen Bemühungen Wirkung zeigen. Während sieben von zwölf Probanden der Reformschule die Möglichkeit der Schüler, bei der Planung des Wandertages mitzuwirken, explizit benennen und positiv bewerten, ist dies bei nur einem Schüler der Vergleichsschule der Fall. Zu erwarten wäre, dass das emphatisch vorgetragene demokratische Bekenntnis zur ebenso emphatischen Anklage führt, dass der demokratische Anspruch in der schulischen Praxis nicht eingelöst wird. Das Gegenteil aber scheint der Fall zu sein. Während alle anderen Probanden schon im ersten Statement das Konflikthafte der Situation benennen,⁴ bleibt dies in jenen Fällen gleichsam ausgeblendet.⁵ Die intendierte Erziehung zu Mündigkeit und Demokratie in der Reformschule schlägt sich offenbar in den Interviews derart nieder, dass die Schüler gleichsam reflexartig auf ein demokratisches Setting reagieren, indem sie zunächst nicht eine Bewertung des Mündigkeitskonflikts, sondern der vom Lehrer angekündigten Möglichkeit zur inhaltlichen Beteiligung vornehmen. Es bleibt ein inhaltlicher Dissens, den sie selbstverständlich demokratisch zu lösen versuchen. Die demokratischen Verfahren aber führen nicht zur demokratischen Konfliktlösung, sondern legitimieren lediglich die Unterordnung der Schülerinteressen unter die funktionalen Ansprüche der Institution. Wie selbstverständlich bedeutet für sie Mitbestimmung, mitdiskutieren, aber nicht mitentscheiden zu können. Was alle anderen als Unrecht wahrnehmen, dem sie sich ohnmächtig ausgeliefert fühlen, scheinen diese Schüler als normative Erwartung an eine gute demokratische Praxis internalisiert zu

4 Einige Probanden stellen sofort kritisch fest, dass der Lehrer nicht hält, was er verspricht, andere sehen zunächst nur eine Meinungsverschiedenheit oder das Aufeinandertreffen differenter Interessen, das ihnen problematisch erscheint.

5 Es lässt sich sogar feststellen, dass je stärker die Probanden auf den Mitbestimmungsgedanken reagieren, desto weniger wird der Konflikt zwischen Lehrer und Schülern überhaupt wahrgenommen. Deutlich wird das daran, dass Jeanette, die zuerst den Konflikt zwischen Schülern und Lehrer erwähnt, bevor sie, sich korrigierend, auf den Mitbestimmungsgedanken zu sprechen kommt, vergleichsweise am stärksten die vorfindliche Praxis als eine falsche erfährt.

haben. So wird eine Beteiligungspraxis, die aufgrund ihrer Wirkungslosigkeit den übrigen Probanden als defizitär erscheinen muss, zu einem Wert an sich. Ein Befund, der m.E. im Hinblick auf die Debatte um ein alltägliches Demokratie-Lernen durch verstärkte Partizipationserfahrungen nachdenklich stimmen sollte. Am Beispiel von Caroline lässt sich nachvollziehen, wie die Erwartung sich entwickelt, dass die den Schülern zugestandene Freiheit, selbst zu entscheiden, nicht mit der Verantwortung verbunden ist, (sich) wirklich entscheiden zu müssen.

Caroline, 15 Jahre, Schülerin der Reformschule:

„Ja, also ich find's auf jeden Fall schön, dass ähm . dass das den Schülern so freigestellt wird, was gemacht wird /' .. ähm . ja . also find ich auch gut, dass man sich selber drüber Gedanken machen soll und .. das passt nämlich auch so wie zum Klassenrat, dass man dann halt auch so in der Gruppe entscheidet, was für Ideen man dann zur näheren Wahl ähm . weitergibt und so...“

Die Formulierung, es werde den Schülern freigestellt, was am Wandertag „gemacht wird“, suggeriert, die Schüler könnten tatsächlich frei über den Wandertag bestimmen. Was die Schüler entscheiden, wird gemacht. Dass der Lehrer dieser Erwartung zuwiderhandelt, indem er doch den eigenen Vorschlag durchzusetzen versucht, daran sollte sich der Protest der Probanden entzünden. Für Caroline aber scheint kein Anlass zum Protest gegeben zu sein. Warum das so ist, zeigt sich in ihren weiteren Ausführungen. Sie findet es „schön“, dass den Schülern das „so“ freigestellt wird, so nämlich, wie ihr das Verfahren aus der Praxis des Klassenrates vertraut ist. Das erklärt auch ihr ästhetisches anstelle eines normativen Urteils. Schön findet sie, dass auch andere Schüler die gemeinsamen Angelegenheiten so demokratisch regeln, wie sie das im Klassenrat zu tun pflegen. Ziel dieser Form der Mitbestimmung ist es, *„sich selber drüber Gedanken [zu] machen“*. Die Gruppe aber fällt ihre Entscheidung nicht darüber, *„was gemacht wird“*, sondern welche Vorschläge sie *„zur näheren Wahl“* weitergeben wollen. Ob sich nach ihrer Erfahrung daran ein mehrheitsdemokratisches Abstimmungsverfahren anschließt oder ob die Vorschläge zur näheren Wahl dem Lehrer übergeben werden, lässt sie offen. Entscheidend ist die Klärung dieser Alternative nicht. Denn wenig später mutmaßt Caroline überraschend, es habe sich bei dem Lehrer im Szenario womöglich um einen neuen und damit noch unerfahrenen Lehrer gehandelt, der den ungewöhnlichen Entschluss gefasst habe: *„ja .. ich probier mal was, also ich schau jetzt mal, was die Klasse dazu sagt“*. Die Freiheit der Schüler, über den Wandertag zu entscheiden, die sie gerade noch als Äquivalent zur vertrauten Praxis des Klassenrates erkannt hat, erscheint nun als naives Experiment eines unerfahrenen Lehrers. Diese Paradoxie lässt sich im Kontext des Interviews aufklären. Die Probandin äußert ihre Vermutung auf den Hinweis des Interviewers, der Lehrer habe an den Schülern nicht vorbeiplanen wollen und daher nach deren Wünschen gefragt. Der Hinweis des Interviewers seinerseits wurde notwendig, weil Caroline zuvor erklärte, *„dass ja ein Wandertag .. nicht unbedingt so was für ne Popgruppe ist oder so, sondern heißt ja Wandertag, ich mein .. spazieren gehen oder so“*. Auch wenn die Schüler das *„vielleicht als Zeitverschwendung“*

sähen und lieber ins Schwimmbad gingen, sei das dann ja kein Wandertag mehr, denn ihr sei klar, dass am Wandertag gewandert werde.

Schön findet sie, dass die Schüler das vertraute Verfahren anwenden, sich Gedanken machen, Vorschläge formulieren und über diese womöglich zuletzt dort eigentlich verhandelt? Um die Wünsche der Schüler kann es nicht gehen. Verhandelbar sind nur die Vorschläge, die ins Programm passen und nur so passt die freie Entscheidung der Schüler zum Klassenrat. Unter diesen Bedingungen die Schüler explizit nach ihren Wünschen zu fragen, ist schlechterdings naiv und liebe sich nur so erklären, dass der Lehrer sich „*das vielleicht anders vorgestellt*“ hat. Vermutlich habe er erst zu spät bemerkt, „*dass die [Schüler] eher auf, ähm, auf dem Weg Freizeit gehen als auf dem Weg Gemeinschaft und Fortbildung*“. Problematisch ist nun, „*wie der Lehrer das wieder grade macht*“, die Schüler wieder auf den Pfad der Tugend zurückführt. Objektiv besehen erscheint der Klassenrat in Carolines Schilderung als eine Übung in funktionaler Mündigkeit, doch als institutionalisiertes Gremium schulischer Mitbestimmung ist für sie diese mit jener identisch. So bietet die freie Entscheidung als die freiwillige für das Vorgesehene für Caroline keinen Anlass zu Protest. Der Verfahrensfehler des Lehrers liegt für sie darin, dass dieser nach den Wünschen der Schüler fragt, obwohl diese gar nicht gefragt sind. So bringt er sich in die missliche Lage, die Schüler enttäuschen zu müssen, indem er ihnen gesteht, einen falschen Eindruck erweckt zu haben.

In der Reaktion auf den politischen Konflikt findet sie zunächst wieder „*total super, dass die Kinder allein entscheiden dürfen*“, doch ist die Entscheidungsfreiheit der Schüler diesmal nicht auf Vorschläge für einen Wandertag beschränkt, sondern erstreckt sich auf alle Angelegenheiten, die den Betrieb des Cafés betreffen und so bemerkt sie einschränkend, es sei doch „*sehr viel, was sie entscheiden dürfen*“. Während einerseits die Erlaubnis allein, also ohne jede Vormundschaft entscheiden zu dürfen, auf ihre volle Zustimmung trifft, hält sie andererseits die Entscheidungsbefugnisse der Schüler für zu weitreichend. Diese Bewertung liest sich als Plädoyer für eine Einschränkung dieser Befugnisse zur Seite der Gegenstände, auf die das Alleinentscheidungsrecht anzuwenden ist. Das Privileg, allein entscheiden zu *dürfen*, sieht sie also zugleich als Zumutung, womöglich gar als Überforderung der „Kinder“. Denn sie stellt fest, es sei schwer, mit 15 Leuten „*so genaue Fragen zu diskutieren*“. Für solche Fragen gibt sie Beispiele: „*wann's aufgemacht wird oder was es da geben soll und so*“. Diese „*genauen Fragen*“, die „*schwer*“ zu diskutieren sind, entpuppen sich als organisatorische Entscheidungen (Öffnungszeiten und Sortiment), die gemessen am zentralen Konflikt um die Islam-AG geradezu marginal wirken. Die Inszenierung solcher Alltagsentscheidungen als diffizile Detailfragen, die schwer zu diskutieren sind, stellt zugleich den Islam-Konflikt als jene Überforderung dar, die die Freiheit, allein entscheiden zu dürfen, als übermäßige Zumutung erscheinen lässt. Schwierig sind solche Entscheidungen für sie deshalb, „*[w]eil immer welche sind, die was anderes sagen oder noch mehr dazu sagen und irgendwann ist ja auch ein Limit erreicht*“, denn „*man*

kann ja nicht alles verkaufen, nur weil der das will, der das und die andern [...] auch noch was anderes“. Neben der Vielzahl der Gegenstände, über die zu befinden ist, wird nun auch die inhaltliche Freiheit, dies zu tun, virulent. Während sie den Weg zum wahren Wandertag kennt und nur noch beschreiten muss, lässt sich eine heteronome Erwartung an die Gestaltung eines Schülercafés, an der man sich orientieren könnte, nicht ausmachen. Ihre Überforderung liegt offenbar in der Vorstellung einer grenzenlosen Freiheit begründet, die doch irgendwo eine Grenze finden muss, denn man kann nicht alles verkaufen, doch alles wäre möglich. Hinzu kommt ein methodisches Problem, denn sie findet es grundsätzlich schwierig, Detailfragen in einer Gruppe zu diskutieren. Schwierig ist also die Einigung, die letztlich eine gemeinsame Entscheidung begründet. Eine solche wird mit zunehmender Zahl der Beteiligten schwieriger (*„[...] es sind nur 15 Leute? [...] aber .. trotzdem auch bei 15 Leuten, ich denke es ist schwer“*). In ihrer Beschreibung des problematischen Entscheidungsprozesses aber ist auf paradoxe Weise eine Entscheidung letztlich gar nicht vorgesehen. Eine Vielzahl von beteiligten Individuen bedingt eine Vielzahl verschiedener Vorschläge, die nicht die Grundlage einer Entscheidung bilden, sondern alle in vollem Umfang umgesetzt werden sollen. Da stößt man naturgemäß rasch an Grenzen. Schwer ist also nicht „was sie entscheiden dürfen“, sondern *dass* sie (sich) überhaupt entscheiden müssen. Durch diese paradoxe Konstruktion erzeugt die Probandin die Illusion schwerer Entscheidungen, die die Schüler *„schon am Anfang“* zu treffen haben. Umso mehr verdient es Anerkennung, dass sie dieser Aufgabe trotz ihres hohen Schwierigkeitsgrades gewachsen sind (*„Doch! Wie's aussieht können sie das [sich einigen, C.L.] [...] aber trotzdem ist es, denk ich, zum Teil sehr .. schwer auch.“*). Und sie fährt fort: *„Ja, also .. ansonsten find' ich's ne schöne Idee.“* Abgesehen von der Tatsache, dass die Schüler tatsächlich gezwungen sind, Entscheidungen zu treffen, sich also wirklich zu entscheiden, findet sie es eine schöne Idee, die Kinder einmal entscheiden zu lassen. Ihre Bewertung der Situation gipfelt also in der Paradoxie, es für eine schöne Idee zu halten, ein Schülercafé einzurichten, in dem die Schüler allein entscheiden dürfen, mit Ausnahme der Tatsache, dass dieses Privileg ihnen die Last der Entscheidung auferlegt.

Doch auch bei den Reformschülern mit reflexiven Reaktionen auf den politischen Konflikt lässt sich eine auffällige Differenz beobachten. Die Schüler der Regelschule benennen alle den Rechtsbruch der Lehrer, würden ausnahmslos auf dem ihnen zugestandenen Recht beharren und sind mehrheitlich der Überzeugung, sich durch die Anwendung des Rechts auch gegen den Willen der Lehrer durchsetzen zu können, insbesondere weil kein sachliches Argument im Sinne eines Arguments gegen die Sache erkennbar ist. Die Reaktionen der Reformschüler setzen sich wiederum kontrastiv von diesem dominanten Muster ab: Sie verbleiben im demokratischen Pessimismus. Ohnmächtig würden sie den als skandalös empfundenen Akt geschehen lassen und anschließend gegen das erlittene Unrecht protestieren.

Eine so verstandene Demokratieerziehung, so scheint es, erreicht das Gegenteil von dem, was sie erreichen will, denn sie erzeugt nicht streitbare

Demokraten, sondern Schüler, die in zweifacher Hinsicht nicht mehr für die Demokratie streiten, weil die einen die vielerorts diagnostizierte Scheinpartizipation aufgrund ihrer alltäglichen Erfahrungen wie selbstverständlich als die normativ geforderte demokratische Lebensform akzeptiert haben und die anderen aufgrund ihrer Reflexion, dass augenscheinlich allgemein für demokratisch gehalten wird, was so offensichtlich nicht demokratisch ist, an die Durchsetzung der Norm nicht mehr glauben wollen und entweder strategisch oder ohnmächtig sich unterordnen oder allenfalls nicht weniger ohnmächtig gegen das erlittene Unrecht protestieren.

Ohnmächtig ist auch dieser Protest, weil das Handeln der Lehrer nicht wegen des Verstoßes gegen das Selbstbestimmungsrecht der Schüler als Skandal taugt, sondern einzig wegen der irrationalen Weigerung gegen die zweifellos gute Sache. Für jene, die den Widerspruch zwischen Mündigkeitsnorm und Legitimationsfunktion als einen immanent nicht aufzulösenden reflektieren, besteht die Chance, die Schule aufgrund ihrer funktionalen Vereinnahmung für einen Ort missratener demokratischer Praxis zu halten. Diese Chance impliziert die Möglichkeit, sich jenseits der Institution für eine bessere einzusetzen. Die in der Reformschule vorherrschende Verbürgung eines idealen Selbstbildes durch eine nur symbolische Praxis aber nötigt die Schüler, sich zum Defizitären zu bekennen oder mit der Reflexion dieses Gewaltverhältnisses zur ohnmächtigen Hinnahme oder zum ohnmächtigen Protest. Somit wäre gegen den inflationären Gebrauch des Demokratiebegriffs und für einen selbstreflexiven Umgang mit dem emphatischen, aber doch systemisch begrenzten Bemühen um eine demokratische Schulkultur zu plädieren.

Der staatlichen Schule kann freilich nicht die Aufgabe zugesprochen werden, Aufklärung über einen Widerspruch zu betreiben, in den sie selbst unlösbar verstrickt ist. Doch nichts spricht dagegen, die Spielwiese als solche zu benennen, sie nicht kontrafaktisch zur erschöpfenden demokratischen Praxis zu erklären, sondern der Forderung einiger Probanden nachzukommen, mit offenen Karten zu spielen. Autoritativ gesetzte Normen entziehen sich naturgemäß demokratischer Aushandlung. Dieser letzte Realitätssinn eröffnet erst die Möglichkeit einer Demokratisierung als emanzipatorischen Prozess. Nichts spricht aber auch dagegen, den Schülern andererseits Räume konsequent vollzogener mündiger Selbstbestimmung zur Verfügung zu stellen. Im Sinne des Demokratie-Lernens wäre geboten, die Planung des Wandertages in die Verantwortung des rationalen und symmetrischen Diskurses zwischen Schülern und Lehrer zu geben, der einen Kompromiss nur zum Ausgleich partikularer Interessen zulässt, aber einen Konsens über die unbedingte Geltung universalistischer demokratischer Prinzipien, wie die diskursive Klärung eines für alle relevanten Sachverhaltes und die bindende Wirkung eines auf dieser Grundlage mehrheitsdemokratisch legitimierten Beschlusses, voraussetzt. Jenseits wie diesseits einer solchen fallweisen Übung in konsequent demokratischer Praxis scheint es auf paradoxe Weise notwendig, dass grundsätzlich die demokratisch ambitionierte Praxis einer fortschrittlichen Schule als eine falsche denkbar bleibt.