

Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Grundschulpädagogik
Bachelor-Arbeit
Sommersemester 2008

1. Gutachterin: Dr. Karin Becher
2. Gutachterin: Prof. Dr. Annedore Prengel

Über die Zusammenhänge von Herrschaft und Bildung

Die Bachelor-Arbeit
wurde verfasst von:

Alexander Klaehr

Studiengang:

BA Lehramt LSIP Geschichte/Deutsch
7. Semester

Matrikelnummer:

728915

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2445/>
[urn:nbn:de:kobv:517-opus-24456](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-24456)
[<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-24456>]

INHALT

Einleitung.....	S. 1
I. Die ideengeschichtlichen Voraussetzungen – Der <i>Staat</i> und die neuzeitlichen <i>Demokratiethorien</i>	S. 3
I.1. Thomas Hobbes und der moderne Staat.....	S. 3
I.2. Die Demokratiethorien der Neuzeit.....	S. 5
II. Die Schule.....	S. 10
II.1. Die Schule als Teil des Sozialdisziplinierungsprozesses.....	S. 10
II.2. Herrschaft und Macht.....	S. 12
II.3. Kritik an der Schule.....	S. 13
II.4. Macht und Autorität im Klassenzimmer – Lehrer und Schüler.....	S. 21
II.5. Die „Bueb-Debatte“ im Spiegel der Problematik von Autorität und Disziplin.....	S. 25
II.5.1. Bernhard Bueb: Ein Beispiel antidemokratischer und autoritärer Erziehung.....	S. 25
II.5.2. Autorität und Disziplin.....	S. 27
II.5.3. Antworten auf das Erziehungsmodell der „Buebianer“.....	S. 29
II.5.4. Die Folgen des Gehorsams.....	S. 31
II.6. Die Noten als Machtmittel des Lehrers – im dreigliedrigen Schulsystem.....	S. 33
III. Alternative Schule am Beispiel Summerhill, England.....	S. 39
III.1. Das ‚Prinzip Summerhill‘.....	S. 39
III.2. Kritisches zu diesem Konzept.....	S. 41
IV. Fazit – Alternative Erziehung und Demokratisierung in der Schule.....	S. 43
V. Literaturverzeichnis.....	S. 45
VI. Anhang: Selbständigkeitserklärung.....	S. 49

Einleitung

Bildung ist der Schlüssel zu aufgeklärtem Vernunftdenken und somit zu politischer Emanzipation, die Grundlage einer jeden Demokratie. Doch wie vertragen sich Schule und Demokratie? Oder handelt es sich um einander ausschließende Paradigmen? Der Grundtenor dieser Arbeit sieht in der Tat einen Widerspruch zwischen der Konstitution der Institution Schule und den demokratischen Grundlagen der westlichen Herrschafts- und Werteordnung. Es mangelt der Schule an Demokratie – trotz ihrer Liberalisierung, die seit den 70er Jahren eingesetzt hat –, an deren Stelle im Allgemeinen staatliche Autorität existiert, da der Staat die Bildung in Form von Schule organisiert und somit das Bildungsmonopol besitzt. Nicht nur die Spezifika des dreigliedrigen Schulsystems mit seiner doch sehr fragwürdigen Art darüber zu entscheiden, welche Schüler auf ein Gymnasium und welche auf eine Haupt- oder Realschule gehen dürfen, sollten in der Kritik stehen. Es geht generell um die Frage, wie in einer demokratischen Gesellschaft – d.h. in einer Gesellschaft, die sich vom modernen Staat Rechte in jahrhundertelangen Kämpfen erstritten hat – Bildung so organisiert werden sollte, dass am Ende der Schulzeit die Schüler den Weg aus ihrer Unmündigkeit gefunden haben und somit tatsächlich zu demokratischen Bürgern geworden sind. Der Staat spielt hierbei als Bildungsträger in der Betrachtung dieser Frage eine entscheidende Rolle, denn er ist es, der Herrschaft ausübt, womit auch die Schule – als Institution des Staates – automatisch in den Prozess von Herrschaftsausübung miteinbezogen wird und ihr eine signifikante Rolle in der Erziehung und Formung künftiger Herrschaftsempfänger zukommt. Daher kann sich die Frage nach einer demokratischen Schule nicht auf Regeln des Miteinanders beschränken, sondern muss sich jenen komplexen Strukturen annehmen, in die die Schule eingebettet ist.

Vorab sei aber gesagt, dass es hier nicht um eine einseitige und polemische Schelte des Staates gehen soll. Der Staat hat als notwendiges Regulativ zwischen den Menschen seine Berechtigung, und diese hat Thomas Hobbes klar umrissen. Die Demokratie pflegt aber seit Alters her ein schon beinahe institutionalisiertes Misstrauen gegen das staatliche Gewaltmonopol, so dass es also zwingend ist, den Zusammenhang von Herrschaft und Bildung genauer zu betrachten. Hierbei geht es konkret um die schulische Bildung, da sie in unserer heutigen Gesellschaft der Schlüssel zu sozioökonomischem Erfolg ist und Weiterbildung außerhalb der Schule nur jenen Schülern zugänglich ist, die über die dafür notwendigen sozialen und geistigen Voraussetzungen verfügen, die gerade im deutschen Schulsystem in nicht geringem Maße in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen.

In der vorliegenden Arbeit wird es zunächst um den Staat und die Demokratiemodelle der Neuzeit selbst gehen. Das ist unabdingbar, um zu verstehen, in welchem Spannungsverhältnis Staat und Gesellschaft (gerade in einer Demokratie) zueinander stehen und wie diese Spannungen auch Auswirkungen bis in die vom Staat getragene Schule entfalten – eine Schule, die von Schülern besucht wird, die mit unveräußerlichen Grundrechten gegenüber dem Staat ausgestattet sind.

In welchem Kontext die Schule zu einem Instrument der Herrschaftssicherung wurde, soll ein Blick in die Geschichte zeigen, um dann davon ausgehend erläutern zu können, wie diametral der Staat – in unserem Fall durch die Schule repräsentiert – und die Demokratie als Form der Herrschaftsbändigung zueinanderstehen. Es handelt sich bei der Erörterung dieser Frage um den Grundkonflikt moderner demokratischer Staaten, wie mit dem Bedürfnis des Staates nach mehr Einfluss auf die Gesellschaft – durch eine entsprechende Gesetzgebung und Kompetenzaneignung in vielen Politikbereichen – umzugehen ist. Des Weiteren wird auch der Leistungsbewertung in Form von Noten die Aufmerksamkeit gewidmet werden müssen, da sie in unserem spezifischen deutschen Schulsystem eine gewichtige Rolle im Sozialisationsprozess der Schüler spielt. Das Thema der Leistungsbewertung ist jedoch zu komplex, als dass es hier gänzlich erfasst und diskutiert werden könnte. Signifikante Aspekte der Leistungsbewertung sollen aber herausgegriffen werden, um zu verdeutlichen, wie subjektiv und damit einhergehend willkürlich Noten sind und sich somit auch als Disziplinierungsinstrument im ‚System Schule‘ etabliert haben.

Anknüpfend an die viel diskutierte und wenig gelinderte Bildungsmisere in der Bundesrepublik und den Werteverfall in der Gesellschaft mitsamt ihrer Jugendlichen soll außerdem der nicht verhallende Ruf nach mehr Disziplin und Disziplinierung in Erziehung und Bildung thematisiert werden, der unserer Tage im ganzen Land von Teilen der Politik wie auch von Pädagogen (!) immer wieder zu hören ist. Hierzu soll dann auch Einblick gegeben werden, was es eigentlich heißt, Schüler zu disziplinieren, ihnen Gehorsam abzuverlangen und sie mit ‚starker Hand‘ zu leiten.

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt soll sich direkt dem Verhältnis von Lehrern und Schülern widmen, auch unter Zuhilfenahme ausgewählter Kommunikationstheorien.

Zuguterletzt wird an einem doch recht prominenten Beispiel dargestellt, dass es Alternativen gibt, die zwar auch nicht alles richtig machen – denn auch das wird das Beispiel zeigen –, die aber in eine überlegenswerte Richtung zeigen.

Diese Arbeit will zum Nachdenken anregen und damit auch in Sphären führen, die vielleicht im Diskurs über die Institution Schule sich beim ersten Blick nicht immer gleich offenbaren, die aber ungemein wichtig für eine komplexe Betrachtung sind.

I. Die ideengeschichtlichen Voraussetzungen – Der *Staat* und die neuzeitlichen *Demokratietheorien*

I.1. Thomas Hobbes und der moderne Staat

Wenn wir von Staaten reden, so meinen wir letztlich etwas, was noch gar nicht so lange existiert. Der Staat als solcher in seiner heutigen Form ist die Folge eines langen, bis in die Frühe Neuzeit zurückreichenden Prozesses der Umstrukturierung und Neuorganisation von Herrschaft, an dessen Ende die Akkumulation von Herrschaftsrechten zugunsten einer zentralen Instanz steht, nämlich der des *Staates*. Ihn zeichnen einige Ordnungsmerkmale aus, die es vorher so nicht gab, weshalb man dort auch nicht von z.B. antiken oder mittelalterlichen Staaten sprechen kann. Zu diesen Merkmalen gehören die Schaffung eines stehenden Heeres (als permanentes Machtinstrument nach innen wie nach außen und als elementarer Motor der Staatsbildung), die dauerhafte Einrichtung von Grenzen und Schlagbäumen, Erhebung dauerhafter und regelmäßiger Steuern, Aufbau von Verwaltungsstrukturen mit einem Instanzenzug, Bildung eines Beamtenapparates sowie der dauerhafte Erlass von Gesetzen und Verordnungen – im Rahmen der *Sozialdisziplinierung* wird diesem Aspekt noch eine wichtige Rolle zuteil werden.

Im Zuge des sich in der Frühen Neuzeit vollziehenden Wandlungsprozesses lieferten die rationalen Staatstheorien Begründungen für die Etablierung eines mit bestimmten Rechten ausgestatteten Staates. Neben **Jean Bodin** (1530-1596), der vor allem dem Fürsten als Souverän eine gewisse unveräußerliche Machtfülle zugestand, der sich alle Untertanen zu beugen hatten, war es vor allem **Thomas Hobbes** (1588-1679), der das theoretische Fundament des modernen Staates legte (*Leviathan*, 1651) und auf den die liberalen Staatstheoretiker dann mit ihren Demokratietheorien reagierten.

Ausgangspunkt aller Staatstheoretiker der Frühen Neuzeit ist der Naturzustand des Menschen, der bei Hobbes durch das Streben nach Selbsterhaltung gekennzeichnet ist, was durch das Fehlen einer diese Selbsterhaltung fördernde Kraft dazu führt, dass der Mensch selbst soviel Macht wie möglich erstrebt, um sein Überleben zu sichern. Dieser Überlebenswille ohne eine regulierende Instanz führt zu einem permanenten Kriegszustand, in dem der ‚Mensch des Menschen Wolf‘ ist (homo homini lupus est). Vernünftig ist es in diesem Falle – aus „Angst vor einem gewaltsamen Tod [...] in einer Gesellschaft potentieller Mörder“¹ – aus dem Natur- in den Zustand staatlicher Herrschaft überzugehen, der durch kollektiven Vertragsschluss beschlossen wird.² Dieser Vertrag bündelt die vielen unterschiedlichen Willen zu einem einzigen, der zum Verzicht von Individualrechten gegenüber der neu geschaffenen, über die neuen Gesetze des Zusammenlebens wachenden Instanz führt.

Der alleinige Weg zur Errichtung einer solchen allgemeinen Gewalt, die in der Lage ist, die Menschen vor dem Angriff Fremder und vor gegenseitigen Übergriffen zu schützen und ihnen dadurch eine solche Sicherheit zu verschaffen, daß sie sich durch eigenen Fleiß und von den Früchten der Erde ernähren und zufrieden leben können, liegt in der Übertragung ihrer gesamten Macht und Stärke auf einen Menschen oder eine Versammlung von Menschen, die ihre Einzelwillen durch Stimmenmehrheit auf einen Willen reduzieren können.³

Dieser Souverän, von Hobbes in Anlehnung an das allmächtige biblische Seeungeheuer Leviathan genannt, schützt nun die Menschen vor inneren wie äußeren Gefahren und erzwingt die neue Ordnung im Zweifelsfall auch mit Gewalt. „Der Staat entsteht durch die Delegation von Macht und nicht von Rechten. Dadurch erwirbt er das Monopol des Tötenkönnens und gewährt als Entgelt eine bedingte Garantie gegen das Totgeschlagenwerden.“⁴ Der Souverän ist durch keinerlei Gesetze gebunden, sondern sorgt für die Wohlfahrt seiner Untertanen. Die bei Hobbes begründete Allmächtigkeit des Staates, indem der Staat selbst entscheidet, wer Freund und wer Feind ist, wann und mit wem Krieg geführt wird, welche Meinungen und Religionen zugelassen werden und welche nicht⁵, stößt auf Kritik der als liberal bezeichneten Staatsphilosophen, die sich einem allmächtigen und

¹ Arendt 2006 a, S. 320

² Vgl. Speth, Rudolf: Thomas Hobbes, in: Massing; Breit (Hrsg.) 2006 a, S. 97

³ Hobbes 1998, S. 134

⁴ Arendt 2006 a, S. 320

⁵ Vgl. Speth 2006 a, S. 98

zerstörerischen Staat gegenüber sehen, den es durch Kontrolle und Machtbalance zu bändigen gilt. Die bloße Existenz des Staates führe konsequent zur Herrschaft der Gesellschaft über das Individuum⁶ sowie zur Abgabe aller individuellen Rechte als auch Pflichten, die nun ebenfalls der Staat übernimmt⁷ (in unserem Fall die Bildung).

I.2. Die Demokratietheorien der Neuzeit

[...] Folgende Wahrheiten bedürfen für uns keines Beweises: Dass alle Menschen gleich geschaffen sind; dass sie von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen menschlichen Rechten ausgestattet sind, dass dazu Leben, Freiheit und das Streben nach Glück gehören; dass zur Sicherung dieser Rechte Regierungen unter den Menschen eingesetzt sind, die ihre rechtmäßige Autorität aus der Zustimmung der Regierten herleiten; dass, wenn immer irgendeine Regierungsform diesen Zielen abträglich wird, das Volk berechtigt ist, sie zu ändern oder abzuschaffen und eine neue Regierung einzusetzen und diese auf solchen Prinzipien zu errichten und ihre Gewalten solchermaßen zu organisieren, wie es ihm zur Gewährleistung seiner Sicherheit und seines Glücks am ratsamsten erscheint.⁸

Dieser Satz von 1776 in der *Unabhängigkeitserklärung* der Vereinigten Staaten begründete die moderne Demokratie und bildete damit zugleich das Fundament einer auf Freiheit und Gleichheit setzenden Werteordnung, dessen Garant der Staat werden sollte. Ebenso beeinflusste die Grundrechteerklärung des Staates Virginia (*Virginia Bill of Rights*) im selben Jahr den Anspruch des Volkes auf Selbstregierung und den Schutz der Menschen- und Bürgerrechte. Dort heißt es:

Artikel 1: Alle Menschen sind von Natur gleichermaßen frei und unabhängig und besitzen gewisse angeborene Rechte, deren sie ihre Nachkommenschaft bei der Begründung einer politischen Gemeinschaft durch keinerlei Abmachungen berauben oder zwingen lassen können, sich ihrer zu begeben; nämlich das Recht auf Leben, Freiheit und dazu die Möglichkeit, Eigenbesitz zu erwerben und zu behalten und Glück und Sicherheit zu erstreben und zu erlangen.

Artikel 2: Alle Macht ruht im Volke und leitet sich daher von ihm ab; alle Amtspersonen sind seine Treuhänder und Diener und ihm jederzeit verantwortlich.⁹

⁶ Vgl. Arendt 2006 a, S. 321

⁷ Vgl. Arendt 2006 a, S. 322

⁸ Unabhängigkeitserklärung von 1776, in: Sautter 2000, S. 148

⁹ Virginia Bill of Rights, in: Massing; Breit (Hrsg.) 2006, S. 306

Beide Erklärungen, die für die US-Verfassung von 1787 sowie künftige Menschenrechtserklärungen maßgebend waren, zeigen die praktische Umsetzung des theoretischen Demokratiegerüsts, im angelsächsischen Raum vor allem begründet durch **John Locke** (1632-1704). Im Gegensatz zu Hobbes zeichnet sich der Naturzustand des Menschen bei Locke (*Zwei Abhandlungen über die Regierung*, 1690) durch äußerste Friedfertigkeit aus. Aufgrund des individuellen Rechts zur Ahndung naturgegebener Gesetze wie Freiheit, Recht auf Eigentum sowie das Recht auf Selbsterhaltung muss es zu einer Körperschaft kommen, die diese Rechte schützt und somit den Zustand von Selbstjustiz beendet.¹⁰ Das hat den vertraglichen Zusammenschluss der Individuen, die von Natur aus frei, gleich und unabhängig sind, zu einem Staat zur Folge, der nun den Schutz der Grundrechte organisiert und garantiert.

Da aber keine politische Gesellschaft bestehen kann, ohne daß es in ihr eine Gewalt gibt, das Eigentum zu schützen und zu diesem Zweck die Übertretungen aller, die dieser Gesellschaft angehören, zu bestrafen, so gibt es nur dort eine *politische Gesellschaft*, wo jedes einzelne ihrer Mitglieder seine natürliche Gewalt aufgegeben und zugunsten der Gemeinschaft in all denjenigen Fällen auf sie verzichtet hat, die ihn nicht davon ausschließen, das von ihr geschaffene Gesetz zu seinem Schutz anzurufen. Auf diese Weise wird das persönliche Strafgericht der einzelnen Mitglieder beseitigt, und die Gemeinschaft wird nach festen, stehenden Regeln zum unparteiischen und einzigen Schiedsrichter für alle.¹¹

Lockes Naturrechtszustand präfiguriert bereits den Zustand der bürgerlichen Gesellschaft, da das Recht auf Leben, Freiheit und Eigentum zu den unabänderlichen Naturrechten des Menschen zählen.¹² Im Gegensatz zu Hobbes kommt bei Locke der politischen Mehrheit der Individuen die Handlungsinitiative zu, womit politisches Handeln nicht nur legitimiert, sondern auch gleichzeitig limitiert wird, da diese politische Gewalt durch das Majoritätsprinzip immer von einem Konsens abhängig ist, womit er zum Begründer der repräsentativen Demokratie wird. „Lockes Legitimationsprogramm staatlicher Herrschaft trägt [...] die Grundzüge des bürgerlichen Liberalismus, der einen Schutz der Grundrechte und der privaten Güter zum Ziel hat“, mit der Folge, „dass die politische Herrschaft, anders als bei Hobbes [...] an Gesetze gebunden ist“¹³. Es wird in dieser Gesellschaft kein Souverän nach Hobbes'scher Manier geschaffen, da die Gesellschaft – und das ist das Novum dieser

¹⁰ Vgl. Speth, Rudolf: John Locke, in: Massing; Breit (Hrsg.) 2006 b, S. 103

¹¹ Locke 1967, S. 256

¹² Vgl. Speth 2006 b, S. 103

¹³ Speth 2006 b, S. 104

Zeit – all ihre Rechte behält und auf die herrschaftsausübenden Instanzen (Exekutive und Legislative) überträgt.¹⁴ Diese übertragenen Kompetenzen können jedoch bei Zuwiderhandlung der Regierung durch Absetzung oder Revolution (siehe auch die *Unabhängigkeitserklärung*) wieder entzogen werden, und zwar durch die Gesellschaft, die selbst den Souverän darstellt.

Mit dem System der *checks and balances*, also der Gewaltenteilung, hat Locke ein weiteres wesentliches Strukturelement der modernen Demokratie geschaffen.

Dieses wurde von **Charles de Montesquieu** (1689-1755) nochmals vertieft (*Vom Geist der Gesetze*, 1748). Montesquieu sieht vor allem die politische Freiheit des Bürgers im Vordergrund, die in einer von Gesetzen und Institutionen getragenen Ordnung vor staatlicher Willkür geschützt werden soll, gewährleistet durch eine explizite Trennung der einzelnen Gewalten.¹⁵

Bei **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778) kennt der Mensch weder Gut noch Böse, er ist in seinem Naturzustand ein freies, von allen zivilisatorischen Einflüssen (Konkurrenzdruck z.B.) unberührtes Wesen und nur seiner Selbsterhaltung verpflichtet. Dieses Bild vom Menschen, das er in seinem *Diskurs über die Ungleichheit* (1755) zeichnet, ist der Ausgangspunkt seines *Gesellschaftsvertrages* (1762), der den Verzicht der Individualrechte zugunsten der Unterwerfung aller unter den gemeinen Willen zum Gegenstand hat. Dieser Vertrag wird nötig, da der autark lebende Mensch in seiner Freiheit durch bestimmte äußere Vorgänge bedroht wird – Eigentumbildung und Arbeitsteilung werden hier als zentrale Aspekte angeführt, die zur Ungleichheit führen. Deren Grundlage sind aber zunächst Möglichkeiten, sich selbst weiterzuentwickeln, durch Waffenbau, Hüttenbau und nicht zuletzt durch die Gabe, über sich und die Umwelt zu reflektieren. „Die neuen Erkenntnisse, die sich aus dieser Entwicklung ergaben, vergrößerten seine [des Menschen, A.K.] Überlegenheit über die anderen Tiere, indem sie ihm die Überlegenheit bewußt machten“¹⁶, was nach Rousseau nun wiederum zu menschlichem Hochmut führte.

Er lernte, die Hindernisse der Natur zu überwinden, nötigenfalls mit anderen Tieren zu kämpfen, sogar mit den Menschen um seinen Lebensunterhalt zu streiten oder sich für das zu entschädigen, was er einem Stärkeren überlassen mußte.¹⁷

¹⁴ Vgl. Speth 2006 b, S. 104

¹⁵ Vgl. Pesch, Volker: Charles de Montesquieu, in: Massing; Breit (Hrsg.) 2006 a, S. 114

¹⁶ Rousseau 2003, S. 76

¹⁷ Rousseau 2003, S. 75

Durch diese Entwicklungen trat der Mensch nach Rousseau aus seinem Naturzustand heraus, obwohl die Gattung des Menschen dazu geschaffen sei, dass der Entwicklungsstand der „Wilden“ jener Zustand war bzw. ist, in dem „das Menschengeschlecht dazu geschaffen war, für immer darin zu verbleiben“¹⁸. Die verloren gegangene natürliche Freiheit sollte nun durch eine höhere gesellschaftliche Freiheit wiedererlangt werden, was jedoch auch hieß, dass der Mensch durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein Korsett aus Normen erhielt, das seine Freiheit wie im Naturzustand nicht gänzlich wiederherstellen konnte. Doch erst aufgrund eines Vertrages aller mit allen kann eine politische Ordnung geschaffen werden, die dem Menschen größtmögliche politische Partizipation erlaubt, jedoch keine individuelle Freiheit wie bei John Locke, da diese im Verdacht des gesonderten Willens steht.

Im Gesellschaftsvertrag entäußern die Individuen wie bei Thomas Hobbes ihre individuellen Rechte, doch gehen sie hier nicht auf eine Einzelperson oder Institution über, sondern verkörpert das Volk selbst den Souverän, der in radikaldemokratischer Weise über Wohl und Wehe der Gemeinschaft und des Einzelnen verfügt.¹⁹ Das Individuum gibt sich rechtlich gänzlich dem Gemeinwesen hin, das wiederum für jeden Einzelnen eintritt. Dieser ist nun zugleich Souverän und Untertan, der sich dem souveränen Gemeinwesen zu unterwerfen hat. „Jeder von uns stellt gemeinsam seine Person und ganze Kraft unter die oberste Richtlinie des allgemeinen Willens [...]“²⁰ Diese an Athen und Rom orientierte direkte Volksherrschaft kann ihren Gemeinwillen (*volonté générale*) nicht auf Repräsentanten oder Institutionen übertragen, da das den Verlust der Freiheit zur Folge hätte und diametral zum Prinzip der Volksherrschaft stünde.²¹ Damit ist dieses direktdemokratische Modell der Gegenentwurf zum repräsentativen System der liberalen Demokratietheorie, das aber auch keine Minderheiten- oder Grundrechte anerkennt, da diese potentiell oder direkt dem Gemeinwillen widersprechen. Die Regierung ist bei Rousseau lediglich das Vollzugsorgan des gemeinen Willens, die vom Souverän jederzeit ersetzt bzw. beseitigt werden kann.

Neben Locke ist auch **John Stuart Mill** (1806-1873) ein bedeutender Vertreter des politischen Liberalismus (*Über die Freiheit*, 1859), der für die staatliche Garantie der Freiheit des Einzelnen eintritt – diese Garantie bezieht er übrigens auch auf die Freiheit von Bildungseinrichtungen. Er unterscheidet zwischen negativer Freiheit, d.h. die Freiheit von staatlichen Repressionen und gesellschaftlichen Zwängen, und positiver Freiheit, die zu

¹⁸ Rousseau 2003, S. 83

¹⁹ Vgl. Speth, Rudolf: Jean-Jacques Rousseau, in: Massing; Breit (Hrsg.) 2006 c, S. 122

²⁰ Rousseau 2000, S. 27

²¹ Vgl. Speth 2006 c, S. 123

absoluter Toleranz verpflichtet und allen Mitgliedern der Gesellschaft gleiche Rechte einräumt. Zwar erstrebt Mill für die Übergangszeit bis zu einer solchen Demokratie eine Herrschaft der Gebildeten, die einzig und allein geistig in der Lage sind, ein solches Gemeinwesen zu errichten und gewährt nur jenen Bürgern Kontrolle der Staatsgewalt durch Wahl, die intellektuell dazu den nötigen Horizont besitzen.²² Doch ist sein Plädoyer für die Freiheit ein integraler Bestandteil heutiger Demokratien.

Zusammenfassend sind folgende Komponenten Eckpfeiler des demokratischen Gedankens:

- Freiheit der Subjekte und Selbstbestimmung des Individuums werden der Macht des Staates gegenübergestellt
- Schutz vor Repressionen des Staates durch die Anerkennung allgemeiner und unabänderlicher Grundrechte
- Herrschaft der Vernunft, die vom Einzelnen keine Unterwerfung, sondern den Gebrauch seines Verstandes fordert²³
- politische Emanzipation durch Bildung (siehe Mill)
- politische Partizipation in unterschiedlichen Formen
- Regierung als Dienerin des Souveräns (also des Volkes), nicht umgekehrt.

Die Demokratie ist folglich eine komplizierte Herrschaftsform, da sie im Entscheidungsbildungsprozess großen Konflikten ausgesetzt ist (Mehrheit vs. Minderheit, Einzelwille vs. Gemeinwille, Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung zugunsten des Gemeinwohls etc.) und prinzipiell immer versucht, ein Maximum an individueller Freiheit und Autonomie zu gewährleisten und zu erstreiten und damit einhergehend vor staatlicher Willkür und deren Zugriff auf das Individuum zu schützen. Das läuft den Intentionen des Staates grundsätzlich zuwider, da er ideengeschichtlich anders, d.h. auf Machtzuwachs hin angelegt ist. Die Frage der Demokratie ist also die Frage nach der Organisierbarkeit von Herrschaft und der Schaffung eines liberalen Herrschaftsverhältnisses, das den Staat

²² Vgl. Pesch, Volker: John Stuart Mill, in: Massing; Breit (Hrsg.) 2006 b, S. 163

²³ Vgl. Burk, Karlheinz: Demokratie lernen in der Grundschule - Fragezeichen, in: Burk; Speck-Hamdan; Wedekind (Hrsg.) 2003, S. 14

gewissermaßen an die ‚Kette legt‘. Ziel ist die Aufdeckung autoritärer Herrschaftsstrukturen und diese durch politische Mitbestimmung zu minimieren, wenn nicht gar zu beseitigen.

II. Die Schule

John Stuart Mill sieht im Wesen der Demokratie die Konkurrenz der Meinungen als elementaren Bestandteil, auch im Bildungswesen, womit er einer Erziehungsdiktatur ihre Legitimität abspricht. Doch „Schule ist keine Demokratie im Kleinen, sondern folgt einer ihr eigenen Logik“²⁴. Das ist insofern richtig, als dass sie ein in sich geschlossenes System darstellt. Doch kann eine Institution in einer demokratischen Gesellschaft Legitimität besitzen, wenn sie nicht den Regeln der Gesellschaft folgt? Nein, das ist unmöglich, und solange die Schule eben keine kleine Demokratie ist, kann sie über keinerlei Legitimität verfügen, da sie im Prinzip kein ordentliches Mandat inne hat, das auf demokratischem Wege zustande gekommen ist. Denn in der Schule werden Kinder unterrichtet, die zwar aufgrund ihres Alters noch nicht am demokratischen Willensbildungsprozess in der Gesellschaft teilhaben können (von den Oberstufenjahrgängen abgesehen), die aber nichtsdestotrotz den künftigen Soverän darstellen.

Es bleibt aber auch festzuhalten, dass die Bildung – als allgemeingültiges Ziel im Grundgesetz und nach internationalem Recht formuliert – ihre Legitimität durch die Einsicht des Soveräns erhält, dass Bildung ein wichtiges Mittel im bürgerlichen Partizipationsprozess ist.

II.1. Die Schule als Teil des Sozialdisziplinierungsprozesses

Die Schule ist ein raffiniertes Herrschaftsmittel des Staates, geschaffen [...] um von Kindesbeinen an alle Staatsangehörigen an Gehorsam zu gewöhnen, ihnen die Suggestion von der Notwendigkeit des Staates in Fleisch und Blut übergehen zu lassen, jede Emanzipationsidee im Keime zu lähmen, die Entwicklung ihres Denkens in wohlgelegte Bahnen zu lenken und sie zu bequem regierbaren, demütigen Untertanen zu drillen.²⁵

²⁴ Burk 2003, S. 21

²⁵ Klemm, Ulrich: „Verbrannte Pädagogik“. Über den aktuellen Zusammenhang von Pädagogik und Anarchismus, in: Degen (Hrsg.) 1991, S. 103 f.

Diese Bestandsaufnahme der Schule problematisiert auf sehr radikale Weise die Folgen eines langen historischen Prozesses in der Formationsphase des modernen Staates, der mit dem Begriff der *Sozialdisziplinierung* umschrieben wird. Mit der Etablierung des Staates in der Frühen Neuzeit (ca. 1500-1800) kommt es zu Entwicklungen, die für die Erhaltung des sich etablierenden neuen Herrschaftssystems grundlegend sind. Der Frühneuzeit-Historiker Gerhard Oestreich entwickelte 1969 (*Strukturprobleme des europäischen Absolutismus*) das auf Ideen von Max Weber (Herrschaftsmodell) und Norbert Elias (Zivilisationstheorie) beruhende Modell der Sozialdisziplinierung, das als ein Prozess fungierte, der – zunächst von ‚oben‘ ausgehend – sich zu einer Fundamentaldisziplinierung ausweitete, die massiv in das soziale und wirtschaftliche Leben der Bevölkerung eingriff und Haltung und Handlung auch der einfachen Untertanen reglementierte und vereinheitlichte. Einmal als rationales, zielgerichtetes Streben nach Ordnung von oben mit dem Zweck der Vervollkommnung fürstlicher Macht und der Schaffung eines einheitlichen Untertanenverbandes unter Ausschaltung der ständischen Repräsentation verstanden, war die Sozialdisziplinierung zugleich Teil eines umfangreichen Vergesellschaftungsprozesses; die Grundstrukturen des politischen und sozialen Lebens gestalteten sich in ihrem weitesten Sinne um. Als Indiz für diesen Prozess gelten vor allem die Kirchen- und Eheordnungen, **Erziehungsanweisungen**, die Errichtung von ‚Policey und guter Ordnung‘ – also ein intakter Zustand des Gemeinwesens sowie dessen politisch-administrative Garantie – und die alle Bereiche des wirtschaftlichen, politischen und sozialen Lebens umfassenden und regulierenden Mandate, Reskripte und Gesetze. Zum Ziel stand die Disziplinierung und Homogenisierung der Untertanen, die das neu geschaffene öffentliche Gewaltmonopol akzeptierten und sich ihm fügten.

Das Prinzip von Befehl und Gehorsam [...] trat an die Stelle der wechselseitig verpflichtenden Treue: Befehl und Gehorsam im Sinne der gegenseitigen Verpflichtung der Menschen untereinander [...]. Das auf vertraglicher Vereinbarung gedachte Verhältnis von Befehl und Gehorsam schuf klare Funktionen der Über- und Unterordnung, setzte aber eine gewisse Disziplinierung voraus.²⁶

²⁶ Oestreich 1969, S. 188 f.

Die Schule gliedert sich in diesen Prozess als bedeutendes Element der Herrschaftsausübung ein. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht (in Preußen 1717) war eine wesentliche Entwicklung des Prozesses abgeschlossen und eine neue, weitere Form der Disziplinierung gefunden. Die Bemühungen der preußischen Landesherrschaft, die bereits bestehenden Schulen unter die Aufsicht des Staates zu stellen, hingen mit dem Anspruch des sich etablierenden (sogenannten absolutistischen) Staates zusammen, das gesellschaftliche wie auch politische Leben der Menschen gänzlich zu kontrollieren und der staatlichen Hoheit zu unterwerfen. Im Zuge der Sozialdisziplinierung kommt der Schule somit eine bedeutende Rolle im Staat zu, in der seine Untertanen zu Gehorsam, Disziplin, Arbeitsamkeit und Fleiß sowie zu Unterwerfung unter die Obrigkeit erzogen werden.

Der heutige Staat kann als komplexes Gebilde ohne diesen Prozess nicht verstanden werden, da er – aufgrund der erreichten Anerkennung der staatlichen Herrschaft durch die Sozialdisziplinierung – Voraussetzung für die heutige, moderne Form von Herrschaft ist. Es kann also zusammengefasst werden:

Sozialdisziplinierung kennzeichnet einen historischen Prozess, der über mehr als 300 Jahre zur ‚Verdopplung‘ des Menschen in Mensch und Untertan, der Gesellschaft in Gesellschaft und Staat führt. ‚Privatsphäre‘ und ‚Öffentlichkeit‘, Gemeinwohl und eigener Nutzen differenzieren sich. Bewerkstelligt wird dies – so Oestreich – durch den Versuch (die Tendenz), alle Lebensbereiche im Sinne der ordnenden Staatsgewalt zu disziplinieren und durch die Forderung an das Individuum, die neuen Werte zu internalisieren.²⁷

II.2. Herrschaft und Macht

‚Herrschaft‘ soll, definitionsgemäß [...] die Chance heißen, für spezifische (oder: für alle) Befehle bei einer angebbaren Gruppe von Menschen Gehorsam zu finden. Nicht also jede Art von Chance, ‚Macht‘ und ‚Einfluß‘ auf andere Menschen auszuüben. Herrschaft (‚Autorität‘) in diesem Sinn kann im Einzelfall auf den verschiedensten Motiven der Fügsamkeit: von dumpfer Gewöhnung angefangen bis zu rein zweckrationalen Erwägungen, beruhen.²⁸

²⁷ Behrens, Ulrich: „Sozialdisziplinierung“ als Konzeption der Frühneuzeitforschung. Genese, Weiterentwicklung und Kritik – Eine Zwischenbilanz, in: Historische Mitteilungen 12/1999, S. 42

²⁸ Weber 2006, S. 214

Herrschaft und **Macht**, das sind nach Max Weber konstituierende Merkmale einer Gesellschaft. Macht ist in diesem Zusammenhang das Zusammenwirken verschiedener Einflüsse (staatliche, gesellschaftliche) und vielfältiger Bedingungen, aber auch die Chance, seinen Willen gegen einen anderen durchzusetzen.²⁹ Herrschaft ist ein immanenter Teil gemeinschaftlichen Handelns und spielt eine erhebliche Rolle im gesamtgesellschaftlichen Leben, auch wenn nicht immer und überall Herrschaftsstrukturen hinter dem Gemeinschaftshandeln stehen.³⁰

Herrschaft beruht auf dem Glauben an ein bestehendes Legitimitätseinverständnis; um die Anerkennung der Rechtmäßigkeit von Macht muss immer wieder geworben werden.³¹ Es besteht „ein unmittelbares Verhältnis zwischen den Vertretern des Legitimitätsanspruches und den der Herrschaft Unterworfenen“³², das ebenso fraglosen Gehorsam nach grundsätzlicher Anerkennung der Rechtmäßigkeit impliziert. Herrschaft ist ein Schlüsselbegriff, um gesellschaftliche Strukturen und Konflikte (die Schule als Spiegel der Gesellschaft) beschreiben und erklären zu können.

„Macht war immer der sichtbare Ausdruck von Herrschaft und Regierung.“³³ In der Schule wird Herrschaft folglich ganz konkret, da die Schule Macht ausübt – also ihren Willen gegen die Schüler durchsetzen kann – und über eher marginale mächteinschränkende Organe verfügt (Schulbehörde), die selbst Teil dieses bürokratischen Subsystems sind.

II.3. Kritik an der Schule

„Demokratie hat etwas mit Staat, Macht und Herrschaft zu tun. [...] In der Schule geht es nicht zentral um Macht und Herrschaft, sondern um Erziehung und Unterricht, um die Gestaltung eines pädagogischen Beziehungsverhältnisses.“³⁴ Das ist insoweit nicht ganz richtig, als dass sich die Schule immer im gesellschaftlichen Kontext bewegt, in dem es immer auch um Macht und staatliche Herrschaft geht, so dass dies auch in der Schule der Fall ist, da sie ein staatliches Instrument und zugleich Spiegelbild einer Gesellschaft ist, die sich

²⁹ Vgl. Weber 2006, S. 62

³⁰ Vgl. Weber 2006, S. 975

³¹ Vgl. Fuchs-Heinritz; Lautmann; Rammstedt; Wienold (Hrsg.) 1995, S. 274

³² Fuchs-Heinritz; Lautmann; Rammstedt; Wienold (Hrsg.) 1995, S. 274

³³ Arendt 2006 a, S. 314

³⁴ Burk 2003, S. 20

qua Vertrag zu einem Staat zusammengeschlossen hat, der – wie oben beschrieben – Macht auf sich vereint und Macht ausübt.

Zuallererst ist die Schule ein Zwangssystem, da die allgemeine Schulpflicht besteht. Das ist im Verhältnis zwischen Individuum und Staat – wie das auch bei der Wehrpflicht der Fall ist – ein gravierender Eingriff in die demokratischen Grundrechte eines Menschen. Verschärft wird dieser Eingriff, wenn beim Fernbleiben von der Schule Strafen verhängt werden, die sich auf Geldstrafen erstrecken (Ordnungswidrigkeiten) oder aber auch mit Freiheitsstrafen enden können.³⁵ Es findet also eine fragwürdige Kriminalisierung statt, die jedoch vom Bundesverfassungsgericht als verfassungsgemäß bestätigt wurde, da auch der Staat einen Teil des Erziehungsvorganges für sich reklamiert. Dort heißt es:

Die allgemeine Schulpflicht dient als geeignetes und erforderliches Instrument dem legitimen Ziel der Durchsetzung des staatlichen Erziehungsauftrags. Dieser Auftrag richtet sich nicht nur auf die Vermittlung von Wissen und die Erziehung zu einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit. Er richtet sich auch auf die Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger, die gleichberechtigt und verantwortungsbewusst an den demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft teilhaben. Soziale Kompetenz im Umgang auch mit Andersdenkenden, gelebte Toleranz, Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung einer von der Mehrheit abweichenden Überzeugung können effektiver eingeübt werden, wenn Kontakte mit der Gesellschaft und den in ihr vertretenen unterschiedlichen Auffassungen nicht nur gelegentlich stattfinden, sondern Teil einer mit dem regelmäßigen Schulbesuch verbundenen Alltagserfahrung sind (vgl. BVerfG-K 1, 141 <143>).³⁶

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zeigt es ganz deutlich, worum es in der Schule auch geht, nämlich um die Erziehung im Sinne der bestehenden staatlichen Ordnung zu ‚demokratischen Staatsbürgern‘. Kinder im Sinne des Grundgesetzes zu erziehen, ist hier jedoch die eine (nötige) Sache, um sie in der Tat mit dem pluralen Spektrum an Meinungen, Religionen, Weltanschauungen und Lebenseinstellungen zu konfrontieren und im Zeichen der Toleranz damit vertraut zu machen. Doch mit diesem Urteil hat der Staat nicht nur seine Hoheit über das Selbstbestimmungsrecht in Erziehungsfragen nochmals untermauert, indem er den verfassungsrechtlich verankerten staatlichen Erziehungsauftrag³⁷ gestärkt hat. Vor allem hat die Rechtsprechung zugunsten staatlicher Strafmaßnahmen im Falle eines Verstoßes gegen die Schulpflicht entschieden.³⁸

³⁵ Vgl. BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.5.2006, 1

³⁶ BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.5.2006, 16

³⁷ Vgl. Art. 7 Abs. 1 GG

³⁸ Vgl. BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.5.2006, 30

Die Frage ist, was kann daran noch demokratisch sein, und vor allem frei von Herrschaft in der Schule? Dieses Urteil zeigt einerseits, wie notwendig die Erziehung zu demokratisch-pluralistischem Verhalten und Denken ist. Andererseits zeigt es, wie das geschehen soll, nämlich mit der Durchsetzung des staatlichen Gewaltmonopols, also unter Zwang, womit die Schule zum Herrschaftsinstrument wird. Die Erziehung soll gewährleisten, dass die zukünftigen gesellschaftstragenden Individuen dem Staat loyal ergeben sind und sich gesellschaftskonform verhalten.³⁹ Das ist eine natürliche Notwendigkeit, denn alles andere, was den Staat infrage stellen könnte, würde ihm die Existenzgrundlagen nehmen und ihn seiner Legitimität berauben. Zwar ist es ihm nicht gestattet, die Kinder hinsichtlich von Religionen und Weltanschauungen zu indoktrinieren.⁴⁰ Doch kann ein Staat jedweder Couleur in der Realität gar nicht neutral bleiben, denn er beeinflusst die Schüler schließlich in dem Moment, in dem er ihnen sein Ordnungssystem nahebringt, was im Falle einer Demokratie weniger schwer wiegt (da sie sich durch Wahlen legitimiert, den Bürgern Freiheiten gewährt und ihnen Rechenschaft schuldig ist) als im Falle einer Diktatur (da diese sich propagandistisch zu legitimieren versucht und nicht hinterfragt werden darf), doch ist der entscheidende Punkt die prinzipielle politische Beeinflussung zugunsten der *bestehenden* staatlichen Ordnung. Und das ist auch der Grund, warum es in der Bundesrepublik nahezu ausgeschlossen ist, dass der Heimunterricht als Alternative zur schulischen Ausbildung zugelassen wird.⁴¹ Somit ist die Schule als Teil des Staates immer Teil des Beziehungsgeflechts von Herrschern und Beherrschten und des zwischen ihnen ausgehandelten Gesellschaftsvertrages.

Auch wenn jeder Erziehungsvorgang politische Implikationen enthält (‚Ein Erwachsener bleibt auch als Erzieher ein Erwachsener in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext‘), so kann doch ‚kein Erziehungsvorgang durch Rekurs auf seine politischen Komponenten oder Implikationen vollständig und zureichend erklärt werden‘.⁴²

Der Erziehungsvorgang sollte immer etwas mit der Liebe zum Kind zu tun haben, so dass in der Konsequenz hierauf das Hauptaugenmerk von Pädagogik liegen muss. Aber allein die

³⁹ Vgl. BVerfG, 1 BvR 436/03 vom 29.4.2003, 8

⁴⁰ Vgl. BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.5.2006, 10

⁴¹ Vgl. BVerfG, 1 BvR 436/03 vom 29.4.2003, 11

⁴² Burk 2003, S. 21 f.

Tatsache, dass staatliche Intentionen in den Erziehungsvorgang miteinfließen und die Schule somit vollziehendes Organ des Staates ist, zeigt, dass Erziehung a priori schulischerseits ein politischer Vorgang ist, der die Schüler auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet, in das sie sich gemäß politischer und gesellschaftlicher Normen einfügen haben und dementsprechend diszipliniert werden. Dieser Einfluss auf die Charakterbildung und das Verhalten künftiger Bürger ist ein wesentliches Merkmal der Schule, unabhängig von der bestehenden Herrschaftsform. Ein Beispiel hierfür können die westdeutsche Bundesrepublik und die DDR sein, die für sich gegenseitige Referenzsysteme darstellten. Während man in der Bundesrepublik im Geiste des Liberalismus zu *demokratischen Staatsbürgern* erzogen wurde und auch ein entsprechendes Geschichtsbild pflegte – d.h. die geschichtliche Moderne ist gekoppelt an materiellen wie auch demokratischen Fortschritt –, erzog man die Schüler in der DDR zu *antifaschistischen Demokraten*, die bereits früh mit auf den Weg bekamen, dass der Sozialismus auf deutschem Boden die Konsequenz des historischen Fortschritts sei, der zielgenau auf die klassenlose Gesellschaft zusteure (*Historischer Materialismus*). Das zeigt, dass ein Staat immer bemüht ist, an seiner weltanschaulichen Legitimation zu arbeiten, der die Geschichte dazu zu instrumentalisieren versucht und dieses Geschichtsbild und das Bild von sich selbst an seine Bildungseinrichtungen weitergibt, um seine Bürger gemäß seiner Ideologie zu indoktrinieren.

„Beansprucht also nicht Erziehung, in welchem ideologischen Gewand auch immer, zu wissen, wo es lang geht?“⁴³ Erziehung formt die Kinder für den jeweiligen Herrschaftsanspruch, so dass die Folge die intellektuelle Bevormundung durch Staat und/oder Kirche ist. Doch sollte die Schule der Ort sein, in dem die Kinder ihre persönlichen Kräfte frei und ungehindert entfalten können mit dem Ziel, „die Kinder *nicht* auf die eigene politische Überzeugung einzuschwören, sie vielmehr zur mündigen Entscheidung freizusetzen“⁴⁴.

Freiheitlich muß die Erziehung sein, damit das Kind selbst seine Weltanschauung anhand der Tatsachen aufbauen, ungehindert und unbeschwert von allen Hemmnissen der bürgerlichen Erziehung und Dogmatik leben kann. Die libertäre Erziehung ist bestrebt, gerade das, was die alte Erziehung durch ihren mechanischen Massentrieb erstickte und verschüttete, das selbständige, eigentümliche geistige Leben der Kinder, in seiner Entwicklung zu schützen und zu pflegen, denn ihr Bildungsideal heißt, freie

⁴³ Baumann, Heribert: Anarchie und Erziehung, in: Baumann; Bulhof; Mergner (Hrsg.) 1984, S. 99

⁴⁴ Blankertz, Stefan: „Erziehung, anarchistische“, in: Lenzen (Hrsg.) 1986, S. 416

Menschen zu bilden, die Achtung und Liebe für die Freiheit der anderen empfinden [...].⁴⁵

Das Kind muss sich also entfalten können, Unabhängigkeit haben und seine Individualität ausbilden – außerhalb der Machtsphäre des Staates. Es geht um ein Lernsystem ohne Zwang, das ein freiheitliches Verständnis von der menschlichen Existenz hat, und es geht letztlich um eine Gesellschaft mit minimierter Herrschaft⁴⁶ – Wesensmerkmale westlicher Demokratien. In der Schule jedoch wird man zunehmend zum Funktionieren in der Gesellschaft erzogen, um für ihre wirtschaftlichen (Stichwort: Humankapital) und politischen Bedürfnisse (Unterwerfung unter die staatliche Autorität) zu existieren; Bildungsstandardisierung, Vergleichsarbeiten, PISA-Studien und Hochschulvergleiche normieren, entindividualisieren und sind erheblich auf die Erfordernisse und Wünsche des Marktes zugeschnitten. Die Kinder werden in der Schule an eine auf Herrschaft basierende Gesellschaft gewöhnt, denn Herrschaft des Menschen über den Menschen kann nur durch Erziehung und Bildung erfolgen.

Hier kommt auch das Problem unterdrückter Bildungsinhalte auf, die der Staat durch die Festsetzung von Rahmenlehrplänen vorgibt. Für die Erhaltung einer Gesellschaft sind bestimmte geistige Grundvoraussetzungen notwendig (Mathematik, Naturwissenschaften usw. für die Rekrutierung neuen Nachwuchses), denn der Mensch lebt in einem komplexen Umfeld, das bestimmte Grundbedürfnisse hat. Doch bedarf es nichtsdestotrotz einer universalen Bildung des Kindes, um sich nach Anregung, Analyse und Interpretation sein *eigenes Urteil bilden* zu können, um wiederum seine (politischen) Konsequenzen daraus zu ziehen. „Du gleichst dem Geist den du begreifst / Nicht mir!“⁴⁷, sagt der Erdgeist zu Faust und gibt ihm damit die unendliche Interpretierbarkeit der Welt zu bedenken, eine Hermeneutik des Weltganzen, die sich Faust *selbst* erschließen muss. Doch werden mit dem Weglassen von Bildungsinhalten (beispielsweise alternative gesellschaftliche und politische Lebensformen) diese Gedanken und Ideen bewusst gesteuert, um den

⁴⁵ Baumann 1984, S. 100, zitiert nach: *La liberté par l'enseignement (L'école libertaire)*. Publication du groupe d'initiative pour l'école libertaire, Les Temps Nouveaux, N° 1/3, Paris 1898, ohne Seitenangabe

⁴⁶ Vgl. Baumann 1984, S. 103

⁴⁷ siehe Goethe, Johann Wolfgang: *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, Stuttgart 2000, S. 17

staatlich-gesellschaftlichen Status quo zu legitimieren und zu manifestieren sowie andere mögliche Interpretationen dessen erst gar nicht aufkommen zu lassen. Somit hat auch die „Masse des Volkes [...] gelernt, mechanisch aufzunehmen und wiederzugeben [...]“⁴⁸, nicht zu hinterfragen und nicht kritisch über das von der Obrigkeit Vorgegebene zu reflektieren, in der Schule wie in der Universität. Die Schule ist in ihrer jetzigen Verfassung eine sehr ambivalente Einrichtung. Einerseits wird in der Schule gebildet, und sie hat den Anspruch und den Auftrag, liberale Werte zu vermitteln. Andererseits wird sie ihrem eigenen (in den Schulgesetzen formulierten und vom Bundesverfassungsgericht bestätigten) Anspruch einer demokratisch-pluralistischen Erziehung und Bildung nicht gerecht, da „die Menschen Bindungen gewinnen sollen, oder daß sie sich anpassen sollen an das herrschende System, oder daß sie an gewissen objektiv geltenden, dogmatisch gesetzten Werten sich orientieren sollen“⁴⁹. Die großartigen Errungenschaften von Demokratie, Menschenrechten und liberaler Rechtsstaatlichkeit werden somit durch ihre rahmenplanmäßige Verordnung ein Stück weit konterkariert, da die verfassungsmäßig verbrieft Selbstbestimmung über die politische Ordnung⁵⁰ von vornherein zugunsten der bestehenden Ordnung in gelenkte Bahnen geleitet wird. Die Menschen können nur dann zur Mündigkeit erzogen werden, wenn man mit ihnen auch Alternativen zur bestehenden politischen Ordnung diskutiert, was dem Pluralismus Rechnung tragen und somit erst recht zur Demokratie befähigen würde! Doch findet sich das so leider nicht im Rahmenplan wieder.⁵¹ Sodann ist die politische Bildung zu einseitig bzw. von einer Lehrperson abhängig, die gegebenenfalls gewillt ist, solche Diskussionen zu initiieren. Eine solche Diskussion würde zwar Gefahren mit sich bringen, auch auf z.B. faschistoide Alternativen aufmerksam gemacht zu werden. Aber das muss die Schule aushalten und solchen Ansichten dann durch die Vermittlung von liberalen Werten und einer auf ihnen basierenden Argumentation begegnen, um solche Schüler zu einem auf Menschenrechten gründenden humanistischen Weltbild zu führen. Denn die politische Bildung in der Schule kann nur dann glaubwürdig und im Sinne der Demokratie sein, wenn auf der Grundlage demokratischer, liberaler Werte das politische System nicht verordnet wird, sondern wenn darüber und über Alternativen diskutiert wird. Das wäre – auch bei vielleicht schmerzhaften Diskussionen – Erziehung zur Mündigkeit.

⁴⁸ Baumann 1984, S. 105

⁴⁹ Adorno 1970, S. 121

⁵⁰ Vgl. Art. 146 GG

⁵¹ siehe hierzu den Rahmenplan für das Fach Politische Weltkunde in Berlin für die Sekundarstufe II

Das Fundament der Schule sollte auf Freiwilligkeit beruhen. Der Grundsatz der demokratischen Theorien der Neuzeit besteht darin, dass Freiheit, Selbstbestimmung und Gleichheit zu den unveräußerlichen Grundpfeilern einer wie auch immer gestalteten Demokratie gehören; sie sind die ordnenden Wesensmerkmale eines demokratisch verfassten Gemeinwesens. Zu dieser Gemeinschaft zählen auch die Kinder, denen aber in der Schule diese wesentlichen Elemente aufgeklärten Zusammenlebens durch die strukturelle Gewalt des Hobbes'schen Staates vorenthalten werden, womit die Schule keinerlei demokratische Legitimität besitzt. Die Schule symbolisiert somit die Staatsgewalt, da sie über das Individuum verfügt, es zum funktionstüchtigen Arbeiter und Untertanen ausbildet und dessen sozialen Werdegang mitbestimmt.

Die Gebundenheit des materiellen Schicksals der Masse an das stetige korrekte Funktionieren der zunehmend bürokratisch geordneten privatkapitalistischen Organisationen nimmt stetig zu, und der Gedanke an die Möglichkeit ihrer Ausschaltung wird dadurch immer utopischer. Die ‚Akten‘ einerseits und andererseits die Beamendisziplin, d.h. Eingestelltheit der Beamten auf präzisen Gehorsam innerhalb ihrer *gewohnten* Tätigkeit werden damit im öffentlichen wie privaten Betrieb zunehmend die Grundlage aller Ordnung. Vor allem aber – so praktisch wichtig die Aktenmäßigkeit der Verwaltung ist – die ‚Disziplin‘. Der naive Gedanke des Bakunismus: durch Vernichtung der Akten zugleich die Basis der ‚erworbenen Rechte‘ und die ‚Herrschaft‘ vernichten zu können, vergißt, daß unabhängig von den Akten die Eingestelltheit der *Menschen* auf die Innehaltung der gewohnten Normen und Reglements fortbesteht.⁵²

Man muss deshalb skeptisch gegenüber einer Schule sein, die sich demokratische Erziehung auf die Fahnen schreibt, sie aber selbst nicht lebt – und das bereits aufgrund ihres historischen Hintergrunds und ihrer damit einhergehenden Konstitution. Zusammenfassend kann folgende Institutionenkritik⁵³ geltend gemacht werden: Erstens: Personale Freiheit ist die Voraussetzung für emanzipatorisches Lernen, wird aber permanent durch die traditionelle Organisation von Bildung verletzt. Zweitens: Die Bürokratie verhindert pädagogisches Handeln in zunehmendem Maße und lenkt den Fokus von Lehrern und Erziehern auf pädagogikfremde Vorgänge (Verwaltungsarbeiten z.B.). Drittens: Der Staat verfolgt als Träger der Bildung zunächst kein pädagogisches, sondern ein politisches Interesse.

⁵² Weber 2006, S. 669

⁵³ Vgl. Klemm 1991, S. 103

Das demokratische Prinzip, wonach Macht nur im Rahmen einer demokratischen Willensbildung zustande kommt, trifft für die Schule keineswegs zu. Zwar gibt es an der Spitze der Hierarchie ein für das Schulwesen demokratisch legitimes Mitglied der Exekutive, doch die Schule, die Schulleitung sowie die Lehrerschaft verfügen über keinerlei Legitimation im Sinne der aufgeklärten Demokratietheorien, üben aber trotzdem Herrschaft aus. Die Anerkennung von staatlicher Autorität erfolgt immer unter Vorbehalt, was in der Schule zum Zusammenbruch führen könnte, wenn die Lehrerschaft ihre Autorität ausschließlich von Amts wegen her begründen würde. Der Staat ist nach Max Weber ein durch Zwangsstäbe⁵⁴ organisierter Herrschaftsverband, der sich auf die Unterwerfungsbereitschaft seiner Untertanen stützt. Das Prinzip von Demokratie und bürgerlicher Freiheit schützt die Menschen vor Machtmissbrauch und sichert dies institutionell ab. Doch was, wenn eine Institution selbst die Weber'schen Zwangsstäbe verkörpert? Das ist genau dann der Fall, wenn diese Institution Teil eines eigenen Funktionssystems ist, das eine kaum zu kontrollierende Machtfülle besitzt, die in der Schule nicht selten auf sehr unterschwellige Art und Weise in Erscheinung tritt (Gesten, Signalwörter und dergleichen mehr). Die Schule ist eine solche Institution, die zwar von einer höhergestellten Behörde beaufsichtigt wird, jedoch ein in sich geschlossener Mikrokosmos mit eigenen Gesetzen des zwischenmenschlichen Lebens ist. Plakativ ist der Lehrer im schlimmsten Fall der Herrscher, während die Schüler die Beherrschten sind. Das hatte auch Hermann Hesses Protagonist Hans Giebenrath erfahren müssen, der buchstäblich *Unter's Rad* kam:

Seine Pflicht und sein ihm vom Staat überantworteter Beruf ist es, in dem jungen Knaben die rohen Kräfte und Begierden der Natur zu bändigen und auszurotten und an ihre Stelle, stille, mäßige und staatlich anerkannte Ideale zu pflanzen. [...] Es war etwas in ihm [dem Menschen, A.K.], etwas Wildes, Regellooses, Kulturloses, das mußte erst zerbrochen werden, eine gefährliche Flamme, die mußte erst gelöscht und ausgetreten werden. Der Mensch, wie ihn die Natur erschafft, ist etwas Unberechenbares, Undurchsichtiges, Gefährliches. Er ist ein von unbekanntem Berge herbrechender Strom und ist ein Urwald ohne Weg und Ordnung. Und wie ein Urwald gelichtet und gereinigt und gewaltsam eingeschränkt werden muß, so muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken; ihre Aufgabe ist es, ihn nach obrigkeitlicherseits gebilligten Grundsätzen zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft zu machen und die Eigenschaften in ihm zu wecken, deren völlige Ausbildung alsdann die sorgfältige Zucht der Kaserne krönend beendet.⁵⁵

⁵⁴ Vgl. Weber 2006, S. 42 f.

⁵⁵ Hesse 2002, S. 47 f.

II.4. Macht und Autorität im Klassenzimmer – Lehrer und Schüler

Das bedeutet, dass die Lehrer aufgrund ihrer bloßen amtlichen Existenz Autorität ausüben können, ohne dem von der Aufklärung geforderten Legitimationszwang nachkommen zu müssen. Wie das Herrschaftsinstrument Schule im Unterricht zum Tragen kommt, ist teilweise sehr von der Person des Lehrers abhängig. Nur zum Teil, weil auch die Lehrer den äußeren Zwängen des Funktionssystems Schule unterworfen und Glieder in der staatlich-bürokratischen Hierarchie sind – um die Benotung beispielsweise kommt niemand herum.

Aufgrund der Position der Schule im staatlichen Herrschaftsapparat kommt den Lehrern als Amtsträgern eine bedeutende Machtfülle zu, die zu einem Machtgefälle zwischen Lehrern und Schülern führt. Es besteht im Klassenzimmer also ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Somit ist es kaum möglich, dass zwischen Lehrern und Schülern ein *herrschaftsfreier Diskurs* (Jürgen Habermas) stattfinden kann, denn dieser „steht vielmehr unter dem Anspruch der Wahrheitssuche, d.h. der prinzipiell uneingeschränkten und zwanglosen Kommunikation, die allein dem Zweck der Verständigung dient“⁵⁶. Das würde nämlich voraussetzen, dass Lehrer und Schüler sich auf Augenhöhe begegneten, ungeachtet jeglicher Autoritäten. Das ist aber nicht möglich, weil immer ein äußerer Zwang das Gespräch begleitet, da der Schüler um die Stellung des Lehrers weiß. Freilich wäre auch der Habermas'sche Diskurs – wie auch in anderen Gesprächssituationen – nicht gänzlich durchzuhalten. Aber Demokratie in der Schule bedeutet durchaus – wie auch in der auf Konsens beruhenden pluralen Demokratie –, dass man solange diskutiert, bis eine Einigung erzielt ist: „Sprachliche Kommunikation, die auf Verständigung angelegt ist und nicht lediglich wechselseitiger Beeinflussung dient, erfüllt die Voraussetzungen für rationale Äußerungen bzw. für die Rationalität sprach- und handlungsfähiger Subjekte.“⁵⁷ Letztlich, wenn Lehrer und Schüler im Gespräch sich in gleichem Maße transparent machen und ihre Argumente dasselbe Gewicht besitzen, geht es um die kritische Reflexion, die selbst schon emanzipatorisch und deren Voraussetzung Vernunft ist. Doch wenn diese Vernunft in diesem Sinne nicht Gegenstand des Diskurses ist, kann es zu keiner kritischen Reflexion kommen, die aber nötig ist, um sich der normativen Grundlagen individuellen, sozialen, politischen,

⁵⁶ Habermas; Luhmann 1971, S. 201

⁵⁷ Habermas 1981, S. 132

wissenschaftlichen und alltäglichen Lebens bewusst zu werden. Doch genau das ist es, was es voraussetzt, demokratisch zu sein: Mündigkeit als rationale Bewusstmachung der Realität.⁵⁸

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen.⁵⁹

In der Schule wird aber genau dieses Unvermögen genährt und freies Denken im Kant'schen Sinne unterlaufen, u.a. weil kritische Reflexion Vernunftdenken voraussetzt, dieses aber nur in einem ohne mit äußeren Zwängen versehenen Diskurs stattfinden kann, was aufgrund der Konstitution der Schule und der Strukturen, in die sie eingebunden ist, nicht möglich ist.

Somit steht das asymmetrische Kommunikationsverhältnis in der Schule in der Tradition des Adorno-/Horkheimer'schen Diskursmodells, in dem sie einerseits den Diskurs als einen strategischen begreifen, da es das Ziel sei, den anderen Gesprächsteilnehmer durch Dominanz im Gespräch – als Ausdruck des Machtwillens bzw. des Aufeinanderprallens von Machtsystemen – argumentativ zu überzeugen oder besser: autoritär umzustimmen und den eigenen Willen zu oktroyieren.

Der andere Teil, dem strategischen Diskurs diametral entgegensetzend, sei der gewaltfreie, auf Konsens ausgerichtete Diskurs, der Dissens zulasse und sich im Rahmen der Gesprächsgleichberechtigung bewege – von seinem Wesen her quasi herrschaftsfrei. Die Gesprächsteilnehmer würden hier zu Subjekten einer kommunikativen Gemeinschaft, die Teil einer ‚hermeneutischen Aufklärung‘ seien, die auf Veränderung in Form des ebenbürtigen Dialoges setze. Diese Art des Diskurses ist nicht gänzlich unmöglich in der Schule, doch ist die Diskursfrage immer eine Frage der Einstellung des Lehrers. Da die Schüler wissen, mit wem sie es zu tun haben, haben sie auch bei einem liberalen Lehrer immer das Wissen um dessen potentielle Macht im Unterbewusstsein verankert.

Wenn die Schule als staatliche Institution politische Ziele verfolgt, so wird das Kant'sche Vernunftdenken politisch-emanzipatorisch auf den Kopf gestellt. Das lässt sich an folgendem Aspekt festmachen. Wenn sich die Schule mit ihren Lehrplänen „nur“ den Bedürfnissen der Wirtschaft anpasst (die neu eingeführten Bildungsstandards sind diesbezüglich auch sehr kritisch zu sehen!), so dass am Ende der Ausbildung marktgerechtes Humankapital der

⁵⁸ Vgl. Adorno 1970, S. 109

⁵⁹ Kant 1999, S. 20

Wirtschaft zur Verfügung steht, dann steht das im Gegensatz zum Humboldt'schen Bildungsideal, dass Bildung ein kultureller Wert an sich ist. Durch die Belange der kapitalistischen Wirtschaftsordnung – deren Voraussetzung wiederum eine liberale Ordnung ist – findet also (laut *Dialektik der Aufklärung*) eine Rückbildung des Denkens hin zum Instrument industrieller Belange statt, Wissenschaft und Moral sind zur instrumentellen Vernunft verkommen.⁶⁰

Das bestärkt – zusätzlich zur Diskursfrage – den demokratischen Rückschritt, der zur Entpolitisierung der Gesellschaft führt, da hinterfragendes Denken nicht erwünscht ist, sondern als etwas das Unternehmen, die Behörde oder den Vorgesetzten infrage Stellendes gesehen wird. Das kann wiederum fatale Folgen haben, da die Freiheit nach Adorno und Horkheimer untrennbar mit dem aufgeklärten Denken verbunden ist und somit einen signifikanten Teil einer funktionierenden und funktionswilligen Demokratie darstellt.

Um diese Probleme zu umgehen, kommt es insbesondere auf den Charakter des Lehrers an. Wenn dem Lehrer seine Macht bewusst ist und er sich dazu entscheidet, Berater der Schüler zu sein und auf gleicher Augenhöhe zu kommunizieren, kann er sich zwar den äußeren Zwängen und der damit verbundenen schulischen Repressivität nicht gänzlich entziehen, da er qua Amt die personifizierte Macht ist. Aber es ist ihm möglich, gemeinsam mit den Schülern eine so erträglich wie mögliche Atmosphäre zu schaffen, in der gegenseitiger Respekt und Anerkennung vorherrschen. In diesem Klima ist es möglich, die Schüler zu vernunftorientiertem Handeln zu erziehen und sie zu kritischem Reflektieren anzuhalten – auch über ganz aktuelle Probleme im Unterricht beispielsweise –, auch wenn jedem Beteiligten klar ist, dass es immer noch der Lehrer ist, der am Ende auch Noten verteilt / verteilen muss. Es wird auch immer eine natürliche Hierarchie geben, die sich nicht nur in der Schule wiederfindet, sondern überall in der Gesellschaft. Es handelt sich hierbei um eine Hierarchie, die auf Wissen, Weisheit und Erfahrung beruht und somit Autorität im Sinne der römischen *auctoritas* meint. Das ist kein Problem, denn diese Autorität beruht auch auf gegenseitigem Respekt und impliziert keinerlei Machtansprüche. Daher handelt es sich um eine funktionale Autorität, bei der einer dem anderen so begegnet, „daß der andere in Wissen

⁶⁰ Vgl. Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max: *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente, in: Horkheimer 1987, S. 110

und Erfahrung gleichberechtigt werden kann und somit selbständig werden kann“⁶¹. Das wäre das ideale Verhältnis, das im Rahmen des Möglichen versucht, Herrschaft so gut wie möglich zu minimieren.

Anders verhält es sich, wenn der Lehrer einen autoritären Charakter hat. Der autoritäre Charakter nach Adorno⁶² zeichnet sich durch unbewegliches Denken aus, seine Urteile sind borniert und in starre Kategorien gefasst; er reflektiert nicht über sich oder andere, ist extrovertiert, phantasie- und gefühlsarm; der von Adorno auch als „Ethnozentriker“ Bezeichnete erstrebt Macht, Prestige und Einfluss und hat für Schwäche in der Regel wenig übrig; es verwundert mithin auch nicht, dass der autoritäre Charakter politisch eher konservativ/rechts steht. Ein solcher Lehrer, der sich seiner Position wohl bewusst ist und die damit verbundene Macht auch auskostet, zeichnet sich nicht selten dadurch aus, dass er es versteht, Schüler auf eine mitunter ganz subtile Weise zu malträtieren, oder aber sie an der Tafel offen zu demütigen. Schüler, die von Hause aus ein starkes Selbstbewusstsein anerzogen bekommen, werden mit dieser Art des Beziehungsverhältnisses, das die bestehenden Herrschaftsstrukturen auf perverse Weise offensiv auslebt, besser klarkommen als jene, die einen noch sehr ungefestigten Charakter besitzen. Hierbei steht im Mittelpunkt die „Annahme, dass die Entwicklung von Vorurteilen und Gehorsam ihren Ursprung in Sozialisationspraktiken der frühen Kindheit hat. Erziehungsstil und Familienklima werden als entscheidende Faktoren betrachtet“⁶³. Gerade diese Schüler sind gefährdet, durch solche seelischen Misshandlungen Komplexe davonzutragen und selbst einmal diese Art der Erziehung ihren Schutzbefohlenen – seien es nun die eigenen Kinder oder jene in Kindergarten oder Schule – angedeihen zu lassen.

Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau betrachtet hat er ja recht, denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner. Wer aber mehr und Schweres vom andern leidet, der Lehrer vom Knaben oder umgekehrt, wer von beiden es ist, der dem anderen Teile seiner Seele und seines Lebens verdirbt und schändet, das kann man nicht untersuchen, ohne mit Zorn und Scham an die eigene Jugend zu denken. Doch ist das nicht unsere Sache, und wir haben den Trost, daß bei den wirklich Genialen fast immer die Wunden vernarben und daß aus ihnen Leute werden, die der

⁶¹ Holtermann Dordrecht, Thom: Das immante Gesetz funktionsfähiger Strukturen, in: Baumann; Bulhof; Mergner (Hrsg.) 1984, S. 107

⁶² Vgl. Adorno 1973, S. 319 ff.

⁶³ Seipel, Christian; Rippl, Susanne: Jugend und Autorität. Ist die Theorie der ‚autoritären Persönlichkeit‘ heute noch ein tragfähiges Erklärungsmodell?, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2/1999, S. 189

Schule zu Trotz ihre guten Werke schaffen und welche später, wenn sie tot und vom angenehmen Nimbus der Ferne umflossen sind, anderen Generationen von ihren Schulmeistern als Prachtstücke und edle Beispiele vorgeführt werden. Und so wiederholt sich von Schule zu Schule das Schauspiel des Kampfes zwischen Gesetz und Geist, und immer wieder sehen wir Staat und Schule atemlos bemüht, die alljährlich auftauchenden paar tieferen und wertvolleren Geister an der Wurzel zu knicken. Und immer wieder sind es vor allem die von den Schulmeistern Gehaßten, die Oftbestraften, Entlaufenen, Davongejagten, die nachher den Schatz unseres Volkes bereichern. Manche aber – und wer weiß wie viele? – verzehren sich in stillem Trotz und gehen unter.⁶⁴

Wie auch immer der Lehrer sich allerdings verhält, darin steckt immenses Willkürpotential, da der Schüler dem Lehrer ausgeliefert ist und es nicht wenig des Glücks bedarf, einen liberalen, die Schüler achtenden Lehrer zu erhalten, der sich seiner Verantwortung innerhalb dieses Systems bewusst ist. Wie man mit den vorgefundenen Strukturen umgeht, ist eben auch ganz stark eine Bewusstseinsfrage, unter Umständen auch ein verhängnisvoller Kreislauf, wenn man durch autoritäre Erziehung selbst autoritativ wird. Dieser subjektive Faktor spielt im Schulsystem also eine signifikante Rolle.

II.5. Die „Bueb-Debatte“ im Spiegel der Problematik von Autorität und Disziplin

II.5.1. Bernhard Bueb: Ein Beispiel antidemokratischer und autoritärer Erziehung

Bernhard Bueb fordert in seinem Buch *Lob der Disziplin* eine neue, gesunde Einstellung zu Macht und Disziplin in Schule und Erziehung und löste damit eine Debatte aus, wie man Kinder richtig erziehen sollte. Buebs Buch propagiert eine negative Antipädagogik, indem er Strafe, Macht und Unterwerfung als ganz natürliche und nötige Vorgänge in der Erziehung darstellt – und damit ein Erziehungs- und Menschenbild derart vertritt, als hätten Thomas Hobbes und Schulmeister aus der Zeit des Kaiserreiches und später Pate gestanden.⁶⁵

Ein ungestörtes Verhältnis zu Disziplin und zu Gehorsam werden wir erst gewinnen, wenn wir das Machtgefälle zwischen Eltern, Erziehern und Lehrern zu Kindern und Jugendlichen ohne Vorbehalte anerkennen. Ein möglicher Missbrauch darf kein Einwand sein. Wir müssen uns dazu durchringen, legitime Macht als Autorität

⁶⁴ Hesse 2002, S. 92 f.

⁶⁵ Vgl. Thiersch, Hans: Rigide Verkürzungen – zur Attraktivität von Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“, in: Brumlik (Hrsg.) 2007, S. 17

anzuerkennen, die Macht Gottes, die Macht des Staates und die Macht der Erziehungsberechtigten.⁶⁶

Diese Art von Erziehung ist absolut undemokratisch und gegen jedwede Vernunft. Wie oben aber bereits dargelegt, ist diese Art des Denkens über Erziehung durchaus systemimmanent. Bernhard Bueb ist – das Buch, das er geschrieben hat, belegt das – einer jener Pädagogen, die eine auf autoritärer Erziehung beruhende Schule favorisieren. Damit handelt er durchaus im Sinne des Staates, dem von seinem Hobbes'schen Habitus her durchaus an einer solchen Erziehung gelegen ist, auch wenn er es niemals in dieser direkten und daher krassen Form artikulieren würde. Von den Strukturen, die hinter diesen Äußerungen stecken, spiegelt Buebs Buch die Ziele staatlicher Erziehung durchaus wider: die Erziehung zum autoritätshörigen Untertanen.

Wenn wir unsere Unschuld im Verhältnis zur Macht wiedergewonnen haben, werden wir auch unbefangen von Disziplin und Gehorsam sprechen können. Solche Unschuld gewinnen wir erst, wenn wir Macht nicht nur intellektuell als unverzichtbar in einem Gemeinwesen, aber doch immer als notwendiges Übel anerkennen, sondern wenn wir Macht emotional positiv besetzen können, was sich zum Beispiel darin äußern kann, dass man sich zur Freude an der Macht bekennt und niemanden wegen seiner Macht verdächtig ansieht.⁶⁷

Dieser Mann scheint nicht begriffen zu haben, dass in unserem Gemeinwesen Macht generell negativ besetzt ist, weil dies eben aus der ideengeschichtlichen Entwicklung der Demokratie herrührt – neben spezifisch deutschen Aspekten der Geschichte –, und dass es eine der wichtigsten Errungenschaften einer Gesellschaft ist, Macht und staatliche Autorität zu hinterfragen. Das kann in der Schule, wenn überhaupt, nur sehr einseitig und eingeschränkt geschehen, da der Staat sich selbst sehr ungerne infrage stellen lässt. Aber so, wie Bueb über Macht spricht, zeigt es einerseits, dass er keinerlei Ahnung von Macht hat – Macht im Weber'schen Sinne. Denn wäre dem nicht so, wüsste er, dass der Erziehende nicht ständig seinen Willen gegen das Kind durchsetzen kann und darf, sondern dass er das Kind auch Grenzen austesten lassen und ihm Raum zur Entfaltung gewähren muss, in dem es eigene Erfahrungen sammelt. Andererseits diffamiert er durch diese Äußerungen jahrzehntelange Bemühungen von Lehrer- und anderen erziehenden Generationen – die nicht wie Bueb autoritätshörig denken, sondern mehr Menschlichkeit in die Erziehung und Bildung

⁶⁶ Bueb 2006, S. 60

⁶⁷ Bueb 2006, S. 61

einbrachten – junge Menschen zu kritisch reflektierenden Bürgern und somit antiautoritär zu erziehen, denn nichts anderes meint antiautoritäre Erziehung. Und „Freude an der Macht“ können nur obrigkeitstendenkende Menschen empfinden, die Macht so wie Bueb in erster Linie als Unterwerfung und Kadavergehorsam verstehen. „Schon kleine Kinder stellen den Führungsanspruch der Eltern infrage“⁶⁸, weil es in der Natur des Menschen liegt, Führung zu hinterfragen. Durch Erziehung und Sozialisation (oder wie Bueb sagen würde *Macht*) kann man das natürlich kitten. Der soziologische Begriff der Macht sollte in der Erziehung nichts verloren haben. Und doch gibt es genügend Lehrer (und angehende Lehrer!), die sich als willfährige Helfer eines zu hinterfragenden Schulsystems ähnlich wie Bueb verhalten und einer solchen autoritären Erziehung das Wort reden. Die Konsequenz ist in der Gesellschaft kein selbstbewusstes und kritisch reflektierendes Agieren von demokratischen Bürgern, sondern eher eine Herr-Knecht-Beziehung durch ständige Unterwerfung, mangelnde Zivilcourage und philisterhaftes Duckmäusertum. Eine auf Partizipation und Konsens zielende Erziehung muss und kann diesem fehlgeleiteten Erziehungsmodell nicht nur begegnen, sondern setzt somit das demokratische Gesellschaftsmodell auch im Mikrokosmos der Schule um und bewirkt eine auf Hinterfragung und Hinsehen basierende pluralistische Zivilgesellschaft.

II.5.2. Autorität und Disziplin

Disziplin galt Max Weber als eine Schlüsselkategorie moderner Gesellschaften. Bueb hat hier natürlich nicht unrecht, dass Macht als übergeordnete Größe zu einem großen Gemeinwesen, so wie wir es kennen, gehört; die Menschen haben sich zu einem Staat zusammengeschlossen, der sie unter Abgabe einiger Naturrechte vor sich selbst schützt. Das ist notwendig im menschlichen Zusammenleben, auch wenn es durchaus andere und überlegenswerte Formen des Miteinanders als Alternative gibt. Doch ist die Demokratie gerade die Antwort auf zuviel Unterwürfigkeit und Unterordnung, die die Weber'sche Sicht auf Disziplin impliziert.

Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden; *Disziplin* soll heißen die Chance, kraft eingeübter Einstellungen für einen Befehl prompten, automatischen und schematischen Gehorsam

⁶⁸ Bueb 2006, S. 49

bei einer angebbaren Vielheit von Menschen zu finden. [...] Der Begriff ‚Disziplin‘ schließt die ‚Eingeübtheit‘ des kritik- und widerstandslosen *Massengehorsams* ein.⁶⁹

Disziplin bedeutet somit nicht nur die Unterwerfung unter einen Befehl, sondern beeinflusst das Handeln der unterworfenen Personen selbst, da sie und die Zwecke, die mit der Disziplin verbunden werden, von den Unterworfenen internalisiert werden.⁷⁰ Somit ist Disziplin die erfolgreiche Unterwerfung unter die Herrschaft und in der Schule das perfekte Instrument, um regierbare Untertanen zu erziehen im Sinne der Sozialdisziplinierung.

Disziplin sollte in der Schule eher als ein Regelwerk gesehen werden, das das Zusammenleben in dieser speziellen sozialen Gemeinschaft begleitet und Konflikte verhindert. Disziplin in der Schule ist kontextgebunden, d.h. was begreift der Lehrer als diszipliniertes bzw. undiszipliniertes Verhalten und wie charakterisieren bestimmte Regeln die Schule und ihren sozialen Kontext, in der die Regeln aufgestellt werden.⁷¹ Es geht immer um ein bestimmtes Beziehungsverhältnis, und Regeln sind in jeder menschlichen Gemeinschaft notwendig, da der Mensch ein soziales Wesen ist und es in solchen Gemeinschaften immer zu Konflikten kommen kann. Auch hier ist die Problematik zu beobachten, dass die Bewertung dieses Sachverhalts stark von der Persönlichkeitsstruktur des Lehrers abhängt.

Autorität ist ein Wort, das sich vom lateinischen *auctoritas* ableitet und im römischen Gemeinwesen einen hohen Stellenwert besaß. Die *auctoritas* bezeichnete den Einfluss eines römischen Bürgers durch Ansehen und persönliche Anerkennung, Weisheit und Erfahrung, entspricht soziologisch der persönlichen Autorität und stand im Gegensatz zur *potestas*, der Amtsgewalt.

Auch heute hat sich diese Bedeutung gehalten, wird jedoch häufig mit Macht konnotiert und hat daher einen eher negativen Klang. Da verwundert es nicht, dass Autorität und Freiheit auf den ersten Blick ein antagonistisches Wortpaar zu sein scheinen, doch leben wir „in einer Welt, in der weder der traditionelle Begriff von Autorität noch der traditionelle Begriff von

⁶⁹ Weber 2006, S. 62

⁷⁰ Vgl. Behrens 1999, S. 42

⁷¹ Vgl. Werning, Rolf: Kontexte, Regeln und Mitspieler. Disziplin aus systemischer-konstruktivistischer Perspektive, in: Jahresheft des Friedrich-Verlages XX, S. 27 ff.

Freiheit ohne weiteres Gültigkeit haben“⁷². Autorität ist zunächst der rechtmäßig anerkannte Einfluss einer sozialen Instanz, Person oder Gruppe.⁷³ Autorität ist immer dann legitim, wenn das Einverständnis zur Autorität ebenso groß ist wie der Autoritätsanspruch selbst. Trotzdem bleibt die Grundlage von Autorität das Gehorchen, das sich aus dem Glauben an die Berechtigung des Autoritätsanspruches speist.⁷⁴ Doch ist es auch – und hier unterscheidet sich nun die gehorsame von der demokratischen Autorität – schon immer „Aufgabe der Autorität [...] gewesen, die Freiheit zu begrenzen und gerade dadurch zu sichern, so daß eine autoritäre Staatsform ihre eigentliche Substanz verliert, wenn sie die Freiheit schlechterdings abschafft“⁷⁵. Legt man hier jedoch Bernhard Buebs Autoritätsbegriff und zugleich den vieler Gleichgesinnter in der Schule zugrunde, so wird das bei Hannah Arendt formulierte Prinzip einer freiheitlichen Ordnung im Schulwesen negiert, und zwar mit der Begründung, dass es eine (nach Arendt vorgeschobene) naturgegebene Notwendigkeit sei (vor allem im Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Verhältnis), dass es immer Herrscher und Beherrschte, Befehlende und Gehorchende gäbe.⁷⁶

Mit diesem Bruch des Arendt’schen Prinzips legt Bueb mit seinem Buch „eine Mentalitätsgeschichte Deutschlands vor, die ihm als Folie für die Rehabilitierung eines ungebrochenen, von keinem Anflug demokratischen Denkens beeinträchtigten Autoritarismus dient“⁷⁷.

II.5.3. Antworten auf das Erziehungsmodell der „Buebianer“

Welche Form von Autorität braucht Erziehung, um innerhalb des bestehenden Schulsystems trotzdem kantianische Menschen erziehen zu können?

Zuallererst braucht es eine vom Lehrer ausgehende Autorität, die erstens funktional ist – die also nur von seinem Sachverstand abhängt –, und zweitens eine personale Autorität, die aufgrund der positiven Eigenschaften und Charakterzüge des Lehrers zustande kommt und sich daher auch durch gegenseitigen Respekt und eine Begegnung auf gleicher Augenhöhe – soweit wie möglich – gründet.

⁷² Arendt, Hannah: Was ist Autorität?, in: Geißler (Hrsg.) 1977, S. 50

⁷³ Vgl. Fuchs-Heinritz; Lautmann; Rammstedt; Wienold (Hrsg.) 1995, S. 77

⁷⁴ Vgl. Ebd.

⁷⁵ Arendt 1977, S. 50

⁷⁶ Vgl. Arendt 1977, S. 51

⁷⁷ Brumlik, Micha: Durch Unterwerfung zur Freiheit. Bernhard Buebs reaktionäre Vergangenheitsbewältigung, in: Brumlik (Hrsg.) 2007, S. 53

Kinder und Jugendliche brauchen – in der heutigen Welt allemal – eine verlässliche Orientierung und moralisch-ethischen Halt. Beides können sie bekommen, wenn ihnen die Erwachsenen das Verhalten vorleben, welches sie ihnen als Werte und Normen verbal anerziehen wollen. Autorität kann nur dann funktionieren, wenn derjenige, der sie vertritt, sich auch selbst an die vorgegebene Maxime hält.

Moderne Autorität muss auf der einen Seite die Forderungen, Regeln und Normen ganz präzise formulieren und gar keinen Zweifel daran lassen, dass sie diese Regeln auch durchsetzen wird – einfach, weil sie so wichtig sind! Auf der anderen Seite muss sie sozusagen einen großen Kreis der Gelassenheit, der Großzügigkeit beschreiben. Denn die Anwendung der Regeln, die Befolgung der Normen findet ja in einer überaus komplizierten und zerrissenen Welt statt.⁷⁸

Kinder brauchen jedenfalls nicht, dass sich Autorität aufgrund ihrer bloßen Existenz heraus legitimiert; das wäre die Bueb'sche Variante. An dieser Autorität des Selbstzweckes können Kinder nicht reifen, können weder ihre Stärken erfahren noch ihrer Klugheit und Kreativität freien Lauf lassen.⁷⁹ Diese Art von Autorität, die viel zu häufig praktiziert wird, ist eine reine Demonstration der Macht, die die Kinder letztlich zu obrigkeitshörigen Charakteren erzieht, da sie Angst erzeugt. „Die Machtverhältnisse waren in früheren Zeiten klar geregelt. [...] Mit der antiautoritären Bewegung konnte ich mich nie anfreunden, weil sie zu viele Torheiten anthropologischer und praktischer Natur propagierte.“⁸⁰ Bueb erkennt gänzlich, was es heißt, ein Kind antiautoritär zu erziehen: „Denn antiautoritär heißt nicht, die Kinder völlig sich selbst zu überlassen, sondern verhindern, dass die Autoritätshörigkeit in der Charakterstruktur verankert wird.“⁸¹ Kinder benötigen auch keine Grenzen, und schon gar keine physischen, wie sie Bueb beschreibt⁸², wenn er davon spricht, dass Kinder bestraft werden müssen. Kinder brauchen „die elterliche Fürsorge und im gleichen Atemzug die Fähigkeit und Begabung der Eltern, ihnen die Welt in geordneten Formen, in nachvollziehbaren Strukturen, in rücksichtsvollen Prinzipien beizubringen. Nicht ein einziges dieser Prinzipien, nicht ein einziges dieser Erziehungsziele existiert um seiner selbst willen“⁸³ so wie Buebs Autorität,

⁷⁸ Bergmann 2006, S. 213

⁷⁹ Vgl. Bergmann 2006, S. 214

⁸⁰ Bueb 2006, S. 53 f.

⁸¹ Koch, Claus: Erziehung im Nationalsozialismus, 1968 und der erneute Ruf nach Disziplin und Unterordnung, in: Brumlik (Hrsg.) 2007, S. 120

⁸² Vgl. Bueb 2006, S. 109

⁸³ Bergmann 2006, S. 215 f.

die letztlich nur die strukturelle Gewalt der Schule mit aller Brachialität durchexerziert, wenn man von Buebs zu respektierender und ihr zu gehorchender Amtsautorität ausgeht.

Doch dieser immer wieder und mit autoritärer Disziplin einhergehende und stetig geforderte Gehorsam vor der Obrigkeit hat fatale Konsequenzen für die Persönlichkeit eines Kindes – und für die Entwicklungen in einer Gesellschaft. Gehorsam impliziert Unterordnung und fügt ein Individuum in ein bestehendes Herrschaftsverhältnis ein.

II.5.4. Die Folgen des Gehorsams

„Gehorsam“ soll bedeuten: daß das Handeln des Gehorchenden im wesentlichen so abläuft, als ob er den Inhalt des Befehls um dessen selbst willen zur Maxime seines Verhaltens gemacht habe, und zwar *lediglich* um des formalen Gehorsamsverhältnisses halber, ohne Rücksicht auf die eigene Ansicht über den Wert oder Unwert des Befehls als solchen.⁸⁴

Gehorsam kann gerade bei jenen Kindern gedeihen, deren Wille schon früh gebrochen wurde. Dieser Vorgang – wenn Kinder von Erwachsenen in jedweder Art gepeinigt werden – löst bei ihnen natürlich Angst aus, was die Identifizierung mit demjenigen, der Gehorsam fordert, zur Folge hat.⁸⁵ Dieses „Erziehungsbild der Härte [...] bedeutet Gleichgültigkeit gegen den Schmerz“⁸⁶, den der die Gefühle unterdrückende Gehorsam aber mit sich bringt. Die Kinder sind in diesen Situationen körperlich und moralisch hilflos und können noch nicht bzw. trauen sich noch nicht, zu protestieren. Diese ängstliche Identifizierung mit dem Erwachsenen, der seinem Autoritarismus freien Lauf lässt, lässt das Kind Schuldgefühle entwickeln. In der Hoffnung, dass es etwas besser machen könnte, was den Erwachsenen milder stimmt, bricht es die Beziehung zum peinigenden Elternteil oder Lehrer nicht ab, sondern erhält diese aufrecht unter dem Gefühl der eigenen Wertlosigkeit.⁸⁷

Das Resultat ist ein Persönlichkeitsgefüge, das innere Regungen zur Freiheit mit Ungehorsam gegenüber der Macht, von der man Anerkennung und Lob möchte, gleichsetzt. Gleichzeitig wird alles gehasst, was die dahinter steckende Angst und damit die wahre Ursache des wahren Leidens aufdecken könnte. [...]

Ursachen des Gehorsams stehen in unmittelbarer Verbindung zu den Vorgängen der Entfremdung. Denn die Gewalt, die unser Eigenes zum Fremden macht, ist dieselbe, die

⁸⁴ Weber 2006, S. 217

⁸⁵ Vgl. Gruen 2003, S. 2

⁸⁶ Adorno 1970, S. 96

⁸⁷ Vgl. Gruen 2003, S. 2

den Gehorsam erzwingt. Das Ausmaß an Gewalt, das der Einzelne erfährt, bestimmt den Grad seiner Autoritätshörigkeit.⁸⁸

Das hat zur Folge, dass der eigene Schmerz einem fremd wird und man nicht nur verdrängt, sondern mit ihm nichts zu tun haben will. Durch diese Entfremdung zu sich selbst und durch die Identifikation mit dem Peiniger werden eigene Gefühle und Wahrnehmungen aufgegeben und haben das Festhalten an der Autorität zur Folge.⁸⁹ Das bedeutet gleichsam, dass durch den Gehorsam, also damit einhergehend die Unterdrückung des eigenen Ichs und die Verdunkelung des eigenen Tuns, quasi entwurzelte Persönlichkeiten geschaffen werden. Entwurzelt deshalb, da „das Denken an vergangene Angelegenheiten“⁹⁰, im Falle des Gehorsams die Nicht-Auseinandersetzung mit dem Eigenen, ausgeblendet wird. Hierdurch kommt nun ein Unterdrückungskreislauf in Gang, der nicht nur den Gepeinigten selbst weiterhin schädigt, sondern durch dessen Entwurzelung wiederum andere in Mitleidenschaft gezogen werden: „[...] das [...] Böse ist nur dort möglich, wo diese selbst-geschlagenen und gewachsenen Wurzeln [...] fehlen“⁹¹. Den Hass gibt das Kind folglich in der Schule weiter, als Schüler und später eventuell als Lehrer, wenn es das Eigene unterdrückt, somit Aggressionen aufstaut, die es gegenüber anderen abbauen kann und dadurch selbst durch die Opferrolle zu einem „Täter“ wird, der nun andere unterdrückt.⁹² Denn wer hart ist gegen sich selbst, wird auch gegenüber anderen diese Härte zeigen, „und rächt sich für den Schmerz, dessen Regungen er nicht zeigen durfte, die er verdrängen mußte“⁹³.

Wenn wir zum Gehorsam erzogen werden, ist der Fremde in uns das eigentliche Opfer unseres Selbst. Dieses Selbst wird verzerrt durch den Gehorsam, der es unmöglich macht, die Wahrheit des ganzen Vorgangs zu erkennen. Gehorsam, könnte man sagen, dient nicht nur dazu, sich dem Unterdrücker unterzuordnen, sondern auch seine Taten zu verschleiern. Mit anderen Worten: Gehorsam untermauert Macht. Er macht es unmöglich, die angestaute Wut gegen jene zu richten, die für sie verantwortlich sind. Die Wut jedoch ist da, genauso wie der Hass auf das eigene Opfer, das man als fremd von sich weisen muss, um sich mit den Mächtigen zu arrangieren.⁹⁴

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Vgl. Gruen 2003, S. 4

⁹⁰ Arendt 2006 b, S. 77

⁹¹ Arendt 2006 b, S. 86

⁹² Ebd.

⁹³ Adorno 1970, S. 96

⁹⁴ Gruen 2003, S. 5

Durch diese Mechanismen werden autoritäre Charaktere geboren, die auch in der Schule ausgebildet werden. Mit dieser Form von Autorität kommt man in der Erziehung nicht weit, wenn man ein demokratisches Gemeinwesen aufrechterhalten will, das sich im Zweifelsfall gegen Unrecht und staatliche Repression stellt, wenn es sich nicht in eine rigide Unterwerfungspraxis einspannen lassen will. Im Gegenteil: Der Effekt des Gehorsams wirkt zerstörerisch⁹⁵, nicht nur auf das Individuum – und sein unmittelbares Umfeld –, sondern auf die gesamte Gesellschaft. Antidemokratische Strukturen nähren sich durch autoritäre Unterwerfung. Das belegt die Geschichte ebenso wie die Gegenwart (das deutsche Kaiserreich, die totalitären Systeme des 20. Jahrhunderts, heutige Diktaturen).

Diese Persönlichkeitsstruktur findet sich besonders bei Rechtsradikalen wieder, die sich selbst, also das einem selbst Fremdgewordene, in anderen wiederfinden und nun bestrafen:

In der Gestalt des Feindes kann man des abgewiesenen Teils des Selbst, das man hätte werden können, habhaft werden und ihn erneut verwerfen. Dies resultiert in einer verdrehten Rache, bei der der Hass sich auf das Eigene richtet, das zum Feind wurde, weil es die lebensnotwendige Verbindung mit den Eltern bedrohte.⁹⁶

II.6. Die Noten als Machtmittel des Lehrers – im dreigliedrigen Schulsystem

Noten dienen nicht selten als Macht- und Disziplinierungsmittel.⁹⁷ Das asymmetrische Verhältnis von Lehrern zu Schülern wird hier besonders deutlich und ist nicht selten hinderlich, eine Vertrauensbeziehung zwischen Lehrern und Schülern zu etablieren, die den Lehrer als begleitende und beratende Persönlichkeit denn als Autoritätsperson qua Amtsverfügung in der Klasse verankert.

Die quantitative Messung von Leistungen führt zu nicht geringfügigen Problemen.⁹⁸ Die Messqualität hängt u.a. von der Fähigkeit des Lehrers ab, eine Leistung genau beurteilen zu können, sowie von seiner Personenkenntnis. Das Problem bei Objektivität und Validität als Teil der quantitativen Kriterien ist, dass der Lehrer (immer) sachfremden Einflüssen unterworfen ist, die seine Urteilskraft entscheidend beeinflussen können. Diesbezüglich ist dem Lehrerstand nichts vorzuwerfen, weshalb über diesen spezifischen Sachverhalt nicht

⁹⁵ Vgl. Adorno 1970, S. 98

⁹⁶ Gruen 2003, S. 6

⁹⁷ Vgl. Winter 2004, S. 50 ff.

⁹⁸ Vgl. Winter 2004, S. 40 ff.

wertend geurteilt werden soll; die Schule wird von Menschen gestaltet, nicht von Maschinen. Die Tatsache aber, dass das Grundgesetz die Schulpflicht vorsieht (also ein gesetzlicher Zwang), ist wohl Anlass genug, darüber nachzudenken, inwiefern gerade beim Leistungserfassungssystem Probleme auftreten, die nicht geringfügige Konsequenzen für die Schüler haben (Stichwort: Selektion).

Letztlich beruht die Notengebung auf unterschiedlicher Handhabung innerhalb der Lehrerschaft, was soviel heißt wie dass es sich um subjektive, instabile und beeinflussbare Vergleichs- und Schätzvorgänge handelt, die keine Legitimation verdienen. Das hat zur Folge, dass bei den vorliegenden Schwierigkeiten der Leistungsmessung somit eine beschränkte Aussagekraft durch beschränkte Messgenauigkeit vorliegt und daher die Benotung durch den Lehrer äußerst fehlbar wird. Die Kritik richtet sich hierbei vor allem daran, dass inhaltliche Beurteilungsmarker während der Leistungsermittlung allzu schnell verschwinden und es somit zu einer oberflächlichen Notenvergabe kommt. Die Schülerleistungen werden quasi schematisch benotet, ohne dass der Lehrer flexibel genug wäre, komplexe Gedankengänge, die zwar nicht unbedingt lösungsorientiert sind, zu berücksichtigen und zu würdigen. Inhaltliche Aspekte in der Diagnostik verschwinden und rufen somit zwangsläufig einen Widerspruch zwischen einer komplexen, da gerechteren Notenfindung (inhaltlich-qualitative Urteilsfindung) und der quantifizierenden Einstufung des Schülers durch den Lehrer hervor.

Auch unterschiedliche Voraussetzungen von Schülern (und auch der jeweiligen Schule) bleiben hierbei unberücksichtigt.

Die allgemeinen Fehlerquellen⁹⁹ können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die allgemeine Wahrnehmung eines Schülers als Individuum beeinflusst direkt die Beurteilung seiner fachlichen Leistungen (*Halo-Effekt*). Das heißt auch, dass ein persönlich gutes Verhältnis die Note durchaus beeinflussen kann.
- Von diesem einmal gefällten Urteil über einen Schüler rücken Lehrer häufig nicht mehr ab, so dass die Schüler mitunter kaum die Chance haben, sich ernstlich durch fachliche Leistungen zu verbessern (*Tendenz zur Beharrlichkeit*).
- Nicht selten neigen Lehrer dazu, nach einer Reihe schlechter Prüfungsergebnisse, die darauffolgenden Klausuren o.Ä. besser zu benoten; dies gilt aber auch umgekehrt (*Reihungs- und Kontrasteffekt*). Allgemein lässt sich sagen, dass häufig mittlere Werte für

⁹⁹ Vgl. Moser, Urs; Rhy, Heinz: Schülerinnen und Schüler beurteilen, in: Rhy (Hrsg.) 2002, S. 26 f.

die Notengebung genommen werden – das ist nicht zuletzt der Evaluationsfunktion von Noten geschuldet.

- Aber auch die Konstruktion von Prüfungsaufgaben kann aufgrund ihrer Fehlerhaftigkeit (zu schwer/zu leicht) zu verzerrten Ergebnissen führen.
- Außerdem sind Noten natürlich gnadenlose Momentaufnahmen, denn Erscheinungen wie ‚Blackout‘, psychische und physische Probleme werden gänzlich ausgeblendet, beeinflussen das Resultat aber erheblich, unabhängig davon, ob man gut vorbereitet war oder nicht.

Als besonders wichtig bei der Leistungsbewertung dürfen die Sozialisationsfunktion¹⁰⁰ sowie die Selektionsfunktion¹⁰¹ als Kernfunktion gelten, welche gerade im deutschen Schulsystem mit seiner Dreigliedrigkeit (lässt man die Sonderschulen außen vor) besondere Probleme verursachen.

Die Sozialisationswirkung gilt als eine der besonders wichtigen Funktionen der Notengebung und als Grund für ihre beharrliche Verteidigung [...]. Man geht dabei davon aus, dass die schulische Leistungsbeurteilung wesentlich dazu beiträgt, die nachwachsenden Generationen auf die Leistungsgesellschaft und die Gültigkeit des Leistungsprinzips zu orientieren. Wer die Schulzeit durchlaufen hat, sollte einerseits davon überzeugt sein, dass in dieser Gesellschaft Leistungen zu erbringen sind, damit man an wesentliche Güter herankommt, und andererseits daran glauben, dass die individuelle Leistung die maßgebliche Voraussetzung für das persönliche Vorankommen ist und dass die Gesellschaft in diesem Sinne gerecht ist.¹⁰²

Diese Aussage ist insofern nicht falsch, als dass es nichts für umsonst gibt, das ist banal. Doch wer fordert, muss auch fördern, was aber im jetzigen Schulsystem nicht genügend geschieht – mit verheerenden Folgen für die Schüler in Form von Noten als Leistungsquittung. Das Leistungsprinzip und die ihm zugrunde liegende Sozialisationsfunktion von Noten stellen Wilhelm von Humboldts Leitgedanken zum Bildungsbegriff nicht nur infrage, sondern gänzlich auf den Kopf. Der Sinn dessen, dass Leistungen erbracht werden müssen, soll hier nicht bestritten werden, doch verdrängt der

¹⁰⁰ Vgl. Winter 2004, S. 54 ff.

¹⁰¹ Vgl. Winter 2004, S. 58 ff.

¹⁰² Winter 2004, S. 54

Marktmechanismus Leistung – dessen Spiegel in diesem Fall die Notengebung ist – das Solidaritätsprinzip, das gerade in der Schule von hoher Bedeutung ist, in einem Schulsystem, das wie kein anderes auf der Welt (PISA hat es gezeigt) die Privilegierten in der Gesellschaft bevorzugt und die Unterprivilegierten benachteiligt.¹⁰³ Es findet bereits in der Schule ein Wettbewerb um die besten Leistungen statt, der einer humanen Erziehung deshalb abträglich ist¹⁰⁴, da die Schüler dadurch dazu angehalten werden bzw. lernen, sich gegen andere (man könnte hier von Konkurrenz sprechen) im negativen Sinne durchzusetzen, wodurch sie sehr früh mit Eigenheiten der Wirtschaft und Gesellschaft in Berührung kommen, vor denen sie zu schützen sind. Statt dessen kreiert man eine ‚Ellenbogengesellschaft‘.

Die Noten, die nur verkürzt und oberflächlich das wiedergeben, was der Schüler zu leisten imstande war oder auch nicht, verstärken diesen Effekt ungemein. „Außerdem spielen Vorteile, die mit der sozialen Herkunft der Kinder einhergehen, in der Qualifikationsphase trotz einiger kompensatorischer Bemühungen im Sinne von Chancengleichheit weiterhin faktisch eine wichtige Rolle.“¹⁰⁵ Die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems teilt die Schüler in Hochbegabte, durchschnittlich Begabte und Minderbegabte ein¹⁰⁶, so dass Kinder aus bildungsfernen Schichten – die in der Regel mehr Stunden Fernsehen als das Vorgelesen-bekommen eines Buches zu Beginn ihrer Schulzeit hinter sich haben – von Anfang an schlechtere Startbedingungen und Erfolgchancen haben als Kinder aus bildungsorientierten Familien. Hinzu kommt der starre Blick auf das, was und vor allem wie es zu leisten ist.

Mit der Sozialisationsfunktion der Leistungsbeurteilung sind auch Fragen der Leistungserziehung angesprochen. Unter der Reformperspektive lohnt es sich zu überlegen, ob die Schüler heute nicht auf vielfältige komplexe und mehrperspektivisch vollzogene Bewertungsprozesse vorbereitet werden müssen, an denen sie aktiv und selbstinitiativ partizipieren. [...] Unter Sozialisationsgesichtspunkten wäre daher vor allem ein reflexiver Umgang mit den Leistungen zu fördern.¹⁰⁷

Des Weiteren bedeuten die Noten im deutschen Schulsystem auch, dass der soziale Auf- bzw. Abstieg eng an sie gebunden ist. Sie bestimmen letztlich, auf welche weiterführende Schule

¹⁰³ Vgl. Smolka, Dieter: PISA – Konsequenzen für Bildung und Schule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2005, S. 21

¹⁰⁴ Vgl. Adorno 1970, S. 126

¹⁰⁵ Winter 2004, S. 55

¹⁰⁶ Vgl. Adorno 1970, S. 133

¹⁰⁷ Winter 2004, S. 57

ein Kind kommt und ob es dadurch auch die Gelegenheit erhält, eine gute Ausbildung zu genießen. Noten sind in aller Regel die alleinige Entscheidungsgrundlage, die über den sozialen Werdegang entscheiden. Entsprechend ihrer Begabungen und Fähigkeiten können Schüler also in bestimmten Einrichtungen (Gymnasium, Real- und Hauptschule) am besten unterrichtet werden – was aber nicht zuletzt der Effizienzsicherung der Ausbildung dient, wobei jedoch nicht wenige zurückbleiben. Durch die Subjektivität von Noten ist eine hohe prognostische Aussagekraft darüber, welche Oberschule am geeignetsten wäre, nicht gegeben, so dass erstens solch weitreichende Entscheidungen nicht getroffen werden sollten bzw. zweitens nicht so früh getroffen werden sollten. Denn klar ist, dass – ob nun von der vierten zur fünften oder von der sechsten zur siebten Klasse – sich die Kinder noch lange Zeit in einem Entwicklungsprozess befinden, der durch diese Art der Selektion auch negativ beeinflusst werden kann.

Die prognostische Validität ist zu gering, als dass man so früh schon über den Werdegang entscheiden sollte, zumal ein vielfältigeres Instrumentarium zur Anwendung kommen müsste.¹⁰⁸

Die Noten haben natürlich den Vorteil, dass sie kurz und bündig einen Überblick darüber geben, wie der (scheinbare) Leistungsstand eines jeden Schülers ist. Das ist für Lehrer, Schüler und Eltern gleichermaßen von Bedeutung (auch was die gesellschaftliche Stellung angeht). Doch ist dies nur ein verkürzter Blick, der nichts über die Qualitäten eines Schülers, über seine Stärken und Schwächen in einem Fach oder gar über sein Potential aussagt. Schon gar nicht geben Noten Auskunft über die Kompetenzen, die er in der Schule vermittelt bekommen soll bzw. darüber, wie kompetent er sich im Schulalltag bewegt (Sozial- und Personalkompetenz seien hier als wichtige Indikatoren der Charakterbildung genannt). Das sind Defizite, die sich die Schule als Institution, aber vor allem Staat und Gesellschaft als Träger dieses Systems nicht leisten können – vor allem nicht menschlich. Denn so lange das deutsche Schulsystem seine die schichtenspezifischen Unterschiede zementierende Dreigliedrigkeit beibehält¹⁰⁹, ist das „Lernen durch Motivierung“ [...] [als, A.K.] eine besondere Form der Entwicklung von Mündigkeit“¹¹⁰ unmöglich.

¹⁰⁸ Das zum 1. August 2007 in Kraft getretene neue brandenburgische Schulgesetz, das die Hürde zum Gymnasium durch Quasi-Abschlussprüfungen in der sechsten Klasse erhöht, wird das Problem noch zusätzlich verschärfen.

¹⁰⁹ Vgl. Adorno 1970, S. 134

¹¹⁰ Ebd.

Wir würden ein differenziertes Schulwesen haben, in dem die Breite der Angebote entsprechende Lernmotivation erzeugt, in der nicht Auslese nach falschen Begabungsbegriffen erfolgt, sondern eine Förderung unter Überwindung entsprechender sozialer Hindernisse durch kompensatorische Erziehung [...].¹¹¹

Deshalb wäre eine logische Schlussfolgerung, das Schulsystem zu reformieren, dessen Leistungsbewertungskonzept zu überdenken und sich mehr dem Humboldt'schen Bildungsideal denn dem ökonomisierten zu verschreiben! Ein klarer Schritt, der die Institution Schule durchaus stärken würde, da die Schüler mit ihren Fertigkeiten in den Fokus gerückt und nicht nur nach ihrer Leistung beurteilt würden. Das Problem besteht aber darin, dass es keine Alternative zur Notengebung gibt, jedenfalls nicht, solange diese das Spiegelbild einer auf Leistung setzenden Gesellschaft ist. Die Schüler sollten als Erben der menschlichen Kultur lernen, die sie durch ihre Begabungen selbst einmal weiter voranbringen werden; in erster Linie für und wegen der Bildung als wichtigem Bestandteil der Kultur, und nicht um der ökonomischen Verwertbarkeit willen.

Von der Mikroebene Klasse/Schule kann man hier also auf das große Ganze schließen und konstatieren, dass es eines Sinneswandels in einer auf das Funktionieren getrimmten Gesellschaft bedarf, um ein anderes Leistungs- oder gar Bildungsverständnis zu bewirken. Ein Bildungsverständnis, das den Kindern und Jugendlichen nicht den Weg in die Arbeitswelt verbaut, jedoch eines, das auch die Bildung als einen Wert an sich vermittelt, nämlich *pars pro toto* als das, was den Menschen ausmacht: Kultur.

Da das in absehbarer Zeit nicht eintreten wird, kann jeder nur und muss jeder sein Bestes geben, um einen Unterricht zu gestalten, dem ein halbwegs gerechtes Notengebungsverfahren mit menschlichem Antlitz zugrunde liegt. Auch dies ist wieder eine Frage der charakterlichen Stärke des Lehrers.

¹¹¹ Adorno 1970, S. 147

III. Alternative Schule am Beispiel Summerhill, England

III.1. Das ‚Prinzip Summerhill‘

Die von A.S. Neill geführte Schule Summerhill hat gezeigt, dass libertäre Erziehung möglich ist. Neill, der ein Rousseau ähnliches Menschenbild hatte, richtete sich mit seinem Schulprojekt explizit gegen autoritäre Erziehungsmethoden und all jene, die sie praktizierten und die somit – wie er treffend konstatierte – ein Opfer ihrer selbst waren: „Die Tragödie ist, daß ein Mensch, der seine Familie knechtet, auch selbst ein Sklave ist und sein muß.“¹¹² Die Probleme, denen die Kinder in einem durch Zwangsstäbe errichteten Schulsystem ausgesetzt sind, erkannte Neill eindeutig, und er sah die Gefahren, die davon ausgehen können, wenn der Mensch mangels Freiwilligkeit und mit – wenn auch nicht physischer – Gewalt erzogen wird.

Der Menschheit wohnt eine Menge Gemeinschaftssinn und Liebe inne, und ich glaube fest daran, daß neue Generationen, die nicht schon im Säuglingsalter verkrüppelt worden sind, in Frieden miteinander leben werden – wenn die Hasser von heute [also die autoritären Charaktere, A.K.] nicht inzwischen die Welt zerstört haben.

Es ist ein ungleicher Kampf, denn die Hasser beherrschen das Bildungswesen, die Religion, das Gesetz, die Armeen und die ekelhaften Gefängnisse. Nur eine Handvoll Erzieher setzt sich dafür ein, das Gute in allen Kindern frei wachsen zu lassen. Die große Mehrheit der Kinder werden von Anhängern lebensfeindlicher Vorurteile mit ihrem widerlichen Strafsystem geformt.¹¹³

Neill beschreibt letztlich das, was Bernhard Bueb implizit wünscht, nämlich schrankenlose Macht in der Schule walten zu lassen. Die Grundsätze in Summerhill sind die Prinzipien der Selbstverwaltung, des selbstbestimmten Lernens sowie die geistige Freiheit von den Wertevorstellungen der Erwachsenen.¹¹⁴ Die Schule existiert frei nach der Maxime: „Die menschliche Moral gründet sich [...] nur auf die Verachtung der Autorität und den Respekt der Freiheit und Menschheit.“¹¹⁵ Die Selbstverwaltung zeichnet sich in Summerhill durch direktdemokratische Prozesse der Entscheidungsfindung aus. Jedes Mitglied der dortigen Sozialgemeinschaft verfügt über eine Stimme, die über die Zusammensetzung von „Komitees“ mitentscheidet. Alle zwei Wochen melden sich freiwillig „Ombudspersonen“ im

¹¹² Neill 2007, S. 112

¹¹³ Neill 2007, S. 113

¹¹⁴ Vgl. Stephens, David: Summerhill: Eine libertäre Schule in England. Erfahrungen eines Lehrers, in: Ludwig (Hrsg.) 1997, S. 22

¹¹⁵ Bakunin 1969, S. 12

Alter von sechs bis sechzehn Jahren, um in kleineren Konfliktfällen zu schlichten; sollte das nicht möglich sein oder ein Beteiligter gegen die Ombudsentscheidung sein, kommt die Sache vor das „Tribunal“. Einmal wöchentlich finden Tribunal und „Meeting“ statt, an dem alle Personen, Schüler wie Lehrer und Erzieher, teilnehmen und über ihr Leben in der dortigen Gemeinschaft diskutieren und abstimmen. Das Meeting trifft in allen Bereichen die Entscheidung, wird von Freiwilligen geleitet und kann sogar Strafen verhängen, die von der Gemeinschaft im wöchentlichen Tribunal bestätigt werden müssen. Die Schule ist quasi eine Basisdemokratie, in der jeder dem *demos*, der über alle Fragen der Gemeinschaft abstimmt, angehört und in der es keine Akkumulation von Macht gibt, da niemand das Monopol über bestimmte Bereiche besitzt – außer in Fragen der Gesundheit, Verwaltung und Sicherheit entscheidet die Direktion. Die Kinder haben sogar die Möglichkeit, all ihre Entscheidungen per Mehrheitsbeschluss außer Kraft zu setzen. Es ist eine Schule ohne Zwang: Wer nicht lernen will, d.h. auch wer nicht zum Unterricht erscheinen will, braucht das nicht zu tun. „Freiheit ist für ein Kind nötig, weil es sich nur in Freiheit natürlich – und das heißt gut – entwickeln kann.“¹¹⁶ In Summerhill setzt man auf Freiwilligkeit, und diese „gewährleistet, daß Menschen auch im späteren Leben auf Selbstbildung nicht verzichten, da sie in der Kindheit Interesse am Lernen gefunden haben“¹¹⁷. Das Bedeutende an Summerhill ist neben der basisdemokratischen Organisation vor allem die Erziehung zum mündigen Bürger, indem die Lehrer nicht Meinungen vorgeben, sondern Informationen anbieten, mittels derer sich die Kinder eine eigene Meinung bilden können. Keine Indoktrination, keine Einflussnahme, denn „Solange die Wertvorstellungen der Erwachsenen den Kindern nur aufgezwungen werden, können diese niemals dazu fähig werden, sich eine eigene Meinung zu bilden.“¹¹⁸. Es ist natürlich nicht so ganz richtig und sehr idealistisch, dass den Kindern gar keine Werte mitgegeben werden und sie gänzlich frei von Beeinflussung sind, denn die Tatsache, dass man sie nicht mit Ideologien befrachtet und ihnen die Möglichkeit gibt, zu vernunftbegabten Menschen heranzuwachsen, zeigt den zutiefst aufgeklärt-demokratischen Habitus dieser Schule, was natürlich auch eine bestimmte politische Komponente mit sich führt. Denn auch diese Art von Erziehung folgt ja einem gewissen Weltbild, das es sich zum Ziel gemacht hat, Kinder so frei wie möglich zu erziehen. Aber Neill ging es um Folgendes: „Einem Kind Freiheit zu geben ist nicht einfach. Es bedeutet, daß wir uns weigern, es Religion, Politik oder

¹¹⁶ Neill 2006, S. 119

¹¹⁷ Stephens 1997, S. 26

¹¹⁸ Stephens 1997, S. 27

ein Klassenbewußtsein zu lehren.”¹¹⁹ Aus diesem politischen Selbstverständnis heraus lehnt Neill autoritäre Strukturen in der Schule ab, die nur darauf zielen, etwas zu erzwingen.

Nun ist in Summerhill nicht alles so schön, wie es sich für manch ein offenes Ohr anhören mag. Der ‚Gesetzgebungsprozess‘ birgt auch Unwegbarkeiten, wenn man Kinder schon in einem Alter mit Fragen konfrontiert, über die sie noch gar nicht im Stande sind, zu entscheiden. Trotzdem ist Summerhill ein geglücktes Projekt freiheitlicher Erziehung, das auch ohne Autorität existieren konnte.

III.2. Kritisches zu diesem Konzept

Der Ansatz einer auf Freiwilligkeit und ohne Zwänge beruhenden Schule ist theoretisch begrüßenswert – und nötig. Die Kinder werden zum einen in ihrer Persönlichkeit gestärkt, sie werden stark gemacht gegenüber autoritären Strukturen; und es ist empirisch nicht belegt, dass diese Art von antiautoritärer Erziehung (im Sinne der oben genannten Definition) den Schülern im späteren Leben Nachteile brächte¹²⁰, wie von Gegnern dieses Konzepts häufig behauptet wird.

Zum anderen hat das auf Rousseaus Menschenbild basierende Erziehungsmodell auch seine Tücken, denn der Mensch ist nicht nur gut, sondern das Produkt seiner Erziehung und seines sozialen Kontextes, in dem er lebt, aufgrund dessen immer ein vermittelndes Regulativ notwendig ist.

Praktisch ist die Beantwortung der Frage nach Freiwilligkeit oder Schulpflicht eine Gratwanderung. Das freiwillige Lernen ist motivierender, da man an einen bestimmten Inhalt ganz anders herangeht und man das dann auch aus eigenem Antrieb tut – im Interesse der Selbstbildung. Die Schulpflicht wiederum – bei aller weiterhin bestehenden und in dieser Arbeit erläuterten Kritik – gewährleistet *allerdings*, dass Kindern aus allen und somit auch aus bildungsfernen Schichten, denen Bildung aus hier nicht näher zu erläuternden Gründen weniger bedeutet, Zugang zur Bildung gewährt wird, den sie dann vielleicht später einmal – ungeachtet der Problematik des Schulsystems – für ihre Weiterbildung nutzen *können*. Das Problem der Freiwilligkeit liegt im sozialen Kontext, das durch die Schulpflicht in ambivalenter Weise gelöst wird; ambivalent aufgrund der in dieser Arbeit erläuterten

¹¹⁹ Neill 2006, S. 120

¹²⁰ Vgl. Koch 2007, S. 122

Vorbehalte gegenüber der Schule als staatliche Bildungseinrichtung, und aufgrund der Bildungsnotwendigkeit, die so nicht von jedermann (schichtenspezifisch) gesehen wird.

Auch die Tatsache, dass Schüler lernen können, wann es ihnen beliebt, und die Annahme, dass die Schüler schon irgendwann wieder zum Unterricht kommen werden, weil sie den Wissensvorsprung der zum Unterricht erschienenen Schüler spüren, ist zu beliebig und zu idealistisch. Denn auch hier spielt die soziale Herkunft wieder eine Rolle: Werden die Schüler von Hause aus nicht gefördert, erfahren sie dort keine Selbstbildungsmöglichkeiten. Wird ihnen nicht die Bedeutung von Bildung durch die Eltern erläutert und vorgelebt, handelt es sich hier um einen prägenden Einfluss, der die Schüler im Zweifelsfall nicht zur Bildung animiert.

Diese Unwegbarkeiten müssen bei der Diskussion um Schulpflicht oder Freiwilligkeit beachtet werden. Der Rousseau'sche Blick auf den Menschen, der isoliert lebend gut ist und nur durch die Gesellschaft schlecht gemacht wird, ist hier keine zielführende Grundlage, da der Mensch sich nun einmal in einem sozialen Kontext bewegt und man das als Ausgangslage der Überlegungen zu freiem Lernen berücksichtigen muss.

IV. Fazit – Alternative Erziehung und Demokratisierung in der Schule

Der Hobbes'sche Staat ist in seinem Wesen flexibel und kann in unterschiedlichen Gewändern daherkommen – ob Demokratie, Diktatur oder dergleichen –, doch vermag er es nicht, seine Wurzeln zu verbergen, da dies seinem ideengeschichtlichen Naturell widerspräche. Er kann seine Herkunft nicht verleugnen, also die für ihn konstitutiven Parameter *Macht* und *Herrschaft*, die ihn leiten. Die Demokratie ist die Antwort auf den allmächtigen Leviathan, doch ist es dieser Herrschaftsform unmöglich, ihn gänzlich zu bändigen, so dass sie zur Folie wird, die über den nach Macht dürstenden Staat gelegt wird. Die Möglichkeiten der Demokratie sind begrenzt, da sie den prädemokratischen Institutionenapparat des Staates nur schwer zügeln kann. Die Bürokratie, die mit ihrer eigenen machtpolitischen Dynamik¹²¹ ein eigenes Funktionssystem darstellt, ist eine wichtige Komponente im Machtverhältnis zwischen Staat und Bürgern und folgt ihrer eigenen Logik. In diesem Funktionssystem tritt die Schule als eigenes Subsystem in Erscheinung und ist damit ein Herrschaftsinstrument des Staates, das, solange es in staatlicher Hand ist, immer zerrissen sein wird zwischen liberaler Öffnung und staatlicher Autorität und somit systemimmanent immer fernab der Demokratie stehen wird. Die Schule trägt dazu bei, „daß kein Mensch in der heutigen Gesellschaft wirklich nach seiner eigenen Bestimmung existieren kann; daß, solange das so ist, die Gesellschaft durch ungezählte Vermittlungsinstanzen und Kanäle die Menschen so formt, daß sie innerhalb dieser heteronomen, dieser ihr in ihrem eigenen Bewußtsein entrückten Gestalt alles schlucken und akzeptieren“¹²².

Deshalb muss die Schule a priori antiautoritär sein und zu Nonkonformität erziehen, um eine obrigkeitshörige Charakterbildung des Kindes zu vermeiden; dazu gehört ebenso eine Erziehung, die zum Widerspruch und sogar zum Widerstand ermuntert¹²³, da man nur so eine ihre demokratischen Rechte wahrnehmende und verteidigende Zivilgesellschaft schaffen kann. Zur Demokratisierung trägt – wie oben erwähnt – eine Neuorientierung in Sachen Leistungskultur bei, d.h am besten sollten die Noten abgeschafft werden. Demokratie in der Schule heißt auch, dass sich die schulspezifische Handlungslogik der verfassungsmäßig verbrieften Logik des demokratischen Systems unterwerfen müsste. Aber solange die Schule

¹²¹ Vgl. Weber 2006, S. 1080 ff.

¹²² Adorno 1970, S. 144

¹²³ Vgl. Adorno 1970, S. 145

ein staatliches Zwangssystem ist, werden die Grundlagen des demokratischen Staates systematisch von ihm selbst verletzt, da die Freiheit des Individuums verletzt wird. Das Erziehungsziel der Gesellschaftstauglichkeit¹²⁴ kann nur dann bestehen, wenn in der Ausbildung der ökonomischen Verwertungslogik der Boden entzogen wird. Das heißt, die Erziehung zum funktionierenden Bürger muss ad acta gelegt werden, der erstens unkritisch ist, da er obrigkeitshörig/gesellschaftskonform erzogen ist, und der zweitens für die Bedürfnisse einer sehr wirtschaftsorientierten Politik ausgebildet wird. Diese Ansätze widersprechen dem Kant'schen Vernunftdenken und einer aufgeklärten Erziehung zu einem kritisch denkenden (demokratischen) Menschen. Denn: „Ein Volk ist umso demokratischer, als die Überlegung, die Reflexion, der kritische Geist im Gang der öffentlichen Angelegenheiten eine immer wichtigere Rolle spielen.“¹²⁵

Des Weiteren müssen Schüler mehr Autonomie erhalten, sich mehr entfalten können, nicht zuletzt durch Partizipation in der Verwaltung der Schule. Auch die Notwendigkeit in der schulischen Alltagspraxis reines Buchwissen auswendig zu lernen (was andererseits selbstverständlich auch die Grundlage bildet), sollte noch mehr durch die Erforschung von Zusammenhängen und das Erschließen von Strukturen ergänzt werden. Das Wissen um Strukturen, auf welcher Ebene auch immer, macht die Schüler mündiger, da sie lernen, hinter scheinbar offensichtliche Phänomene zu blicken und Fragen zu stellen.

Das Wichtigste, was bleibt, ist jedoch, dass es eines Bewusstseinswandels bedarf, um Ungerechtigkeiten zu beseitigen und die Schule zu dem Ort zu machen, der kritische Geister hervorbringt, die das eigentliche Fundament einer Demokratie ausmachen.

¹²⁴ Vgl. Burk 2003, S. 23 f.

¹²⁵ Habermas 1981, S. 125

V. Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt am Main 1973

Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main 1970

Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, in: Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften. Band 5: ‚Dialektik der Aufklärung‘ und Schriften 1940-1950, Herausgegeben von Gunzelin Schmid Noerr, Frankfurt am Main 1987

Arendt, Hannah: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft, München 2006 a

Arendt, Hannah: Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik, Aus dem Nachlaß herausgegeben von Jerome Kohn, München 2006 b

Arendt, Hannah: Was ist Autorität?, in: Geißler, Erich E. (Hrsg.): Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1977, S. 49-53

Bakunin, Michail: Die vollständige Ausbildung, in: Bakunin, Michail: Gott und der Staat und andere Schriften, Herausgegeben von Susanne Hillmann, Reinbek bei Hamburg 1969

Baumann, Heribert: Anarchie und Erziehung, in: Baumann, Heribert; Bulhof, Francis; Mergner, Gottfried (Hrsg.): Anarchismus in Kunst und Politik. Zum 85. Geburtstag von Arthur Lehning, Oldenburg 1984, S. 99-106

Behrens, Ulrich: „Sozialdisziplinierung“ als Konzeption der Frühneuzeitforschung. Genese, Weiterentwicklung und Kritik – Eine Zwischenbilanz, in: Historische Mitteilungen 12/1999, S. 35-68

Bergmann, Wolfgang: Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung, Weinheim - Basel 2006

Blankertz, Stefan: „Erziehung, anarchistische“, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht, Stuttgart 1986, S. 416-418

Brumlik, Micha: Durch Unterwerfung zur Freiheit. Bernhard Buebs reaktionäre Vergangenheitsbewältigung, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim - Basel 2007, S. 52-76

Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift, Berlin 2006

Bundesverfassungsgericht – Entscheidungen. Zum Beschluss vom 31. Mai 2006 BVerfG, 2 BvR 1693/04. Erfolglose Verfassungsbeschwerde gegen die strafrechtliche Verfolgung von Verstößen gegen die Schulpflicht aus religiösen Gründen, URL: http://www.bverfg.de/entscheidungen/rk20060531_2bvr169304.html, Zugriff am 07.04.08, 18.19 Uhr

Bundesverfassungsgericht – Entscheidungen. Zum Beschluss vom 29. April 2003 BVerfG, 1 BvR 436/03. Ablehnung einer Genehmigung zur Erteilung von Heimunterricht außerhalb staatlicher oder privater Schulen durch Eltern grundschulpflichtiger Kinder, URL: http://www.bverfg.de/entscheidungen/rk20030429_1bvr043603.html, Zugriff am 07.04.08, 18.19 Uhr

Burk, Karlheinz: Demokratie lernen in der Grundschule – Fragezeichen, in: Burk, Karlheinz; Speck-Hamdan, Angelika; Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main 2003, S. 14-24

Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Opladen 1995

Gruen, Arno: Die Konsequenzen des Gehorsams für die Entwicklung von Identität und Kreativität. Vortrag bei den 53. Lindauer Psychotherapiewochen am 12. April 2003, URL: <http://www.lptw.de/archiv/vortrag/2003/gruen.pdf>, Zugriff am 11.12.07, 15.43 Uhr

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bundeszentrale für politische Bildung, Stand: August 2006

Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt am Main 1971

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt am Main 1981

Hesse, Hermann: Unterm Rad, Frankfurt am Main 2002

Hobbes, Thomas: Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates, Herausgegeben von Iring Fetscher, Frankfurt am Main 1998

Holtermann Dordrecht, Thom: Das immante Gesetz funktionsfähiger Strukturen, in: Baumann, Heribert; Bulhof, Francis; Mergner, Gottfried (Hrsg.): Anarchismus in Kunst und Politik. Zum 85. Geburtstag von Arthur Lehning, Oldenburg 1984, S. 107-120

Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften, Herausgegeben von Horst D. Brandt, Hamburg 1999

Klemm, Ulrich: „Verbrannte Pädagogik“. Über den aktuellen Zusammenhang von Pädagogik und Anarchismus, in: Degen, Hans-Jürgen (Hrsg.): Anarchismus heute. Positionen, Bösdorf 1991, S. 102-118

Koch, Claus: Erziehung im Nationalsozialismus, 1968 und der erneute Ruf nach Disziplin und Unterordnung, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim - Basel 2007, S. 100-134

Locke, John: Zwei Abhandlungen über die Regierung, Herausgegeben von Walter Euchner, Frankfurt am Main 1967

Moser, Urs; Rhyn, Heinz: Schülerinnen und Schüler beurteilen, in: Rhyn, Heinz (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule, Bern - Stuttgart - Wien 2002, S. 25-35

Neill, Alexander Sutherland: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Hamburg 2007

Oestreich, Gerhard: Geist und Gestalt des frühmodernen Staates. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1969

Pesch, Volker: Charles de Montesquieu, in: Massing, Peter; Breit, Gotthard (Hrsg.): Demokratie-Theorien. Von der Antike bis zur Gegenwart, Bonn 2006 a, S. 100-118

Pesch, Volker: John Stuart Mill, in: Massing, Peter; Breit, Gotthard (Hrsg.): Demokratie-Theorien. Von der Antike bis zur Gegenwart, Bonn 2006 b, S. 158-165

Rousseau, Jean-Jacques: Abhandlung über den Ursprung und über die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen, Herausgegeben von Philipp Rippel, Stuttgart 2003

Rousseau, Jean-Jacques: Vom Gesellschaftsvertrag oder Die Grundlagen des politischen Rechts, Frankfurt am Main - Leipzig 2000

Sautter, Udo: Die Vereinigten Staaten. Daten, Fakten, Dokumente, Tübingen - Basel 2000

Seipel, Christian; Rippl, Susanne: Jugend und Autorität. Ist die Theorie der ‚autoritären Persönlichkeit‘ heute noch ein tragfähiges Erklärungsmodell?, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2/1999, S. 88-202

Smolka, Dieter: PISA – Konsequenzen für Bildung und Schule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2005, S. 21-25

Speth, Rudolf: Thomas Hobbes, in: Massing, Peter; Breit, Gotthard (Hrsg.): Demokratie-Theorien. Von der Antike bis zur Gegenwart, Bonn 2006 a, S. 94-99

Speth, Rudolf: John Locke, in: Massing, Peter; Breit, Gotthard (Hrsg.): Demokratie-Theorien. Von der Antike bis zur Gegenwart, Bonn 2006 b, S. 99-109

Speth, Rudolf: Jean-Jacques Rousseau, in: Massing, Peter; Breit, Gotthard (Hrsg.): Demokratie-Theorien. Von der Antike bis zur Gegenwart, Bonn 2006 c, S.118-125

Stephens, David: Summerhill: Eine libertäre Schule in England. Erfahrungen eines Lehrers, in: Ludwig, Peter (Hrsg.): Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung gescheitert?, Weinheim - Basel 1997, S. 22-33

Thiersch, Hans: Rigide Verkürzungen – zur Attraktivität von Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim - Basel 2007, S. 12-33

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, Paderborn 2006

Werning, Rolf: Kontexte, Regeln und Mitspieler. Disziplin aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive, in: Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten, Jahresheft des Friedrich-Verlages XX/2002, S. 26-29

Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Baltmannsweiler 2004

VI. Anhang: Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle Quellen, die ich benutzt habe, wurden von mir angegeben und als solche gekennzeichnet.

Berlin, den 07.05.08

Alexander Klaehr