



Ilka Hoffmann

# DIE SCHULE IN DER DEMOKRATIE ALS SCHULE DER DEMOKRATIE



Bildungsreformen als Fundament  
eines demokratischen Way of Life

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung</b>	<b>15</b>
Warum dieses Buch geschrieben worden ist	16
Zaghafter Reformwille: nur eine Kostenfrage?	17
Das Bildungssystem als Spiegel der Gesellschaft	18
Innerer Aufbau des Buches: Themen und Argumentationsschritte	21
Äußerer Aufbau des Buches	23
<b>Wie das deutsche Schulsystem so wurde, wie es ist. Ein Blick auf die Entwicklung seines Fundaments im 18. und 19. Jahrhundert</b>	<b>25</b>
Schleppende Einführung der Schulpflicht	26
Motive für die Einführung der Schulpflicht	28
Ambivalente Einstellung der Landesherren gegenüber der Volksbildung	30
Mangelnde Qualitätssicherung	32
Neuhumanistische Reformansätze zu Beginn des 19. Jh.	34
Widersprüche in der neuhumanistischen Bildungskonzeption	36
Gegliedertes Schulwesen statt allgemeiner Menschenbildung	37
Der Geistesadel als neuer Geburtsadel	38
Untertanenbildung: Die Stiehlschen Regulative	40
Hilfsschulgründungen und Stiehlsche Regulativen	42

Nachweise und Anmerkungen	45
<b>Erstes Zwischenresümee: Grundpfeiler des deutschen Schulsystems</b>	<b>51</b>
Die Last der Geschichte	52
Orientierung am Ständestaat	52
Ausrichtung der Schule am Berechtigungswesen	55
Bedarfsorientierung	57
Gehorsamkeitserziehung	60
Selektivität	62
Nachweise und Anmerkungen	67
<b>Grundlegende Bildungsbedürfnisse von Kindern – ein neues Fundament für die Schule</b>	<b>73</b>
Das vergiftete Erbe der Reformpädagogik	74
Kategorien existenzieller Bildungsbedürfnisse	77
Geistiges Wachstum	78
Kreativität	80
Kommunikation	82
Interaktion	84
Bewegung	85
Umweltgestaltung	88
Nachweise und Anmerkungen	89

## **"Das haben wir immer so gemacht!"**

### **Strukturelle Hindernisse für eine kindgerechte Schule 95**

Gleichschrittiges Lernen	97
Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder	97
Einschränkung von Lernleistung und Motivation	
durch Gleichschrittigkeit	98
Aussonderung als Folge von gleichschrittigem Lernen	100
Die befreiende Kraft des Inklusionsgedankens	102
Leistungsbeurteilung durch Schulnoten	104
Die Schein-Objektivität der Ziffernnoten	104
Reduzierung des Lernens auf die Kategorie der Leistung	105
Alternative Formen der Rückmeldung über Lernfortschritte	107
Einbuße an Lebensqualität durch Notengebung	108
Einteilung der Lerninhalte in Fächerschubladen	109
Das Gehirn: Sammler oder Ausmister?	109
Volkssport "Fächer erfinden"	110
Die Netzstruktur des Gehirns	111
Einteilung der Lernenden in Schulschubladen	113
Schulische Zementierung sozialer Benachteiligung	113
Gemeinschaftsschulen: Alternative oder neue Schulschublade?	115
Endstation Förderschule	116
Mangelnde Berücksichtigung der biologischen Uhr der Lernenden	117

Nachweise und Anmerkungen	119
<b>Zweites Zwischenresümee: Bildungsgrundbedürfnisse und schulische Realität</b>	<b>127</b>
Geistiges Wachstum	128
Kreativität	128
Interaktion und Kommunikation	130
Bewegung	130
Umweltgestaltung	131
<b>Zwischenbemerkung: Die glückliche Grundschule</b>	<b>133</b>
Lernen mit allen Sinnen	134
Primat des entdeckenden Lernens	136
Risse im Grundschulparadies	137
Die Grundschule: eine steckengebliebene Schulreform	138
Nachweise und Anmerkungen	139
<b>Das Lustschloss des Lernens. Grundbausteine einer neuen Schule</b>	<b>143</b>
Selbstbestimmte Organisation der Lernprozesse	144
Das Erlernen selbstbestimmten Lernens	145
Wochenplanarbeit	146
Portfolioarbeit	147
Nachhaltige Auswahl und Einführung der Lerninhalte	148
Kompetenzlehrpläne vs. Stoffhuberei	148
Überwindung der Bankiers-Methode der Erziehung	149

Zusammenfassung der Lerninhalte zu übergeordneten Einheiten	150
Längs- und Querschnittsperspektive bei der Themenbearbeitung	151
Ein neuer Lerntag	156
Fächerunabhängige Rhythmisierung	156
Idealtypischer Ablauf eines Lerntags	156
Nachweise und Anmerkungen	159
<b>Störgeräusche:</b>	
<b>Wenn Kindern die Lust am Lernen abhandenkommt</b>	<b>163</b>
Der Störenfried als schadhafte Stelle im Unterrichtsablauf	164
Gezielte Beschämung als Reaktion auf Störverhalten	165
Binnenexklusion als erster Schritt zur Aussonderung	167
Strafender Charakter der Interventionsstrategien	169
Notwendigkeit systemischer Ursachenforschung	171
Mögliche Ursachen "lernunlustigen" Verhaltens	173
Beziehungsstörungen	173
Entwicklungsverzögerungen	174
Schicksalsschläge	175
Körperliche Probleme	176
Wahrnehmungsprobleme	176
Schlafstörungen	177
Häuslicher Platzmangel	178
Zuwendungsdefizite	178

Nachweise und Anmerkungen	179
<b>Die Digitalisierung: Gamechanger oder Luftnummer?</b>	<b>183</b>
Die Janusköpfigkeit der Digitalisierung	184
Erweiterung geistiger Freiräume vs. verstärkte Kontrolle geistiger Prozesse	184
Leichtere Zugänglichkeit geistiger Inhalte vs. Informationsflut	186
Neue Vielfalt kreativer Lernformen vs. Zementierung von Pattern Drill	187
Aufweichung vs. Vertiefung der sozialen Kluft	189
Unterrichtserleichterung vs. Standardisierung	191
Erweiterung vs. Beschneidung der kognitiven Kompetenzen	192
Nachweise und Anmerkungen	194
<b>Die Perspektive der Unterrichtenden: Wenn aus Lehrkräften Lerncoaches werden</b>	<b>197</b>
Veränderte Anforderungen an das Lehramtsstudium	198
Fachwissen wichtiger als pädagogische Kompetenz?	198
Weniger Freiräume durch den Bologna-Prozess	200
Bausteine eines neuen Lehramtsstudiums	201
Zuständigkeitspektrum der Lerncoaches	202
Integration sonderpädagogischer Ressourcen in den Regelschulbetrieb	204
Fortschreibung als dialogischer, ganzheitlich ausgerichteter Prozess	207

Dialogische Ausrichtung	207
Prozessorientierung	209
Ganzheitlicher Ansatz	209
Notwendigkeit eines pädagogischen Berufsethos	211
Arbeitsbedingungen und Berufsethos	211
Grundelemente eines pädagogischen Berufsethos	213
Gewerkschaften und Berufsethos	216
Nachweise und Anmerkungen	219
<b>Wenn aus Mitbestimmung Selbstbestimmung wird. Schule als Übungsfeld eines demokratischen "Way of Life"</b>	<b>223</b>
John Deweys Beschreibung von Demokratie als eines "Way of Life"	224
Erlebte Demokratie in der Schule	225
Geistige Bereicherung durch Überwindung sozialer Barrieren	227

Kinder regieren sich selbst: Das Beispiel Summerhill	228
Formale Elemente der Summerhill-Demokratie	229
Regeln und Konflikte	230
Die Elastizität der Regeln	232
Strafen und der "Tag der Aufmerksamkeit"	234
Selbstregierung und kognitive Lernprozesse	235
Rebellion gegen den Schulgründer als Bestätigung seiner Pädagogik	236
Grenzen der Freiheit	237
Summerhill und Mitbestimmung an deutschen Schulen	238
Nachweise und Anmerkungen	243
<b>Statt eines Schlussworts: Das finnische Schulsystem als konkrete Utopie</b>	<b>247</b>
Das Bildungswesen als lernendes System	248
Finnische PISA-Erfolge: Hohe Lernleistung + Lebenszufriedenheit	249
Grundelemente des finnischen Bildungssystems	250
Solidarität: Grundgedanke des finnischen Schulsystems	256
Langfristige Wirkungen angstfreien Lernens	257
Hohes Ansehen finnischer Lehrkräfte	260
Finnland: ein extragalaktischer Planet?	262
Nachweise und Anmerkungen	263

# Einführung



*Albert Anker: Schreibender Knabe (um 1908)*

## **Warum dieses Buch geschrieben worden ist**

Noch ein Buch über Bildung in Deutschland? Ist das wirklich notwendig? Ist dazu nicht schon alles gesagt worden?

Stimmt – eigentlich besteht in der Tat kein Bedarf an einem solchen Buch. Es gibt unzählige erziehungswissenschaftliche, lernpsychologische und neurophysiologische Studien darüber, wie Lernprozesse so angelegt werden können, dass sie zugleich erfolgreich und persönlich bereichernd sind. Zahllose Schulen haben demonstriert, wie ein pädagogisches Umfeld so gestaltet werden kann, dass die Kinder darin nicht nur in ihrem geistigen Wachstum, sondern auch in ihrer emotionalen, sozialen und persönlichen Entwicklung gefördert werden.

Dennoch sind die Strukturen unseres Schulsystems noch immer der Logik des Bildungswesens aus dem 19. Jahrhundert verhaftet. Und ein Großteil der Kinder und Jugendlichen ist an deutschen Schulen auch heute noch an Organisationsformen des Unterrichts gebunden, die ihre Lernmotivation und ihre geistige Entwicklung teilweise eher behindern als fördern. Noch immer ist das Denken in Input-Output-Kategorien weit verbreitet, das die Lernenden wie zu programmierende Computer behandelt, für die die emotionale oder soziale Dimension keine Rolle spielt.

Warum ist das so? Warum setzen wir nicht alles daran, die einschlägigen Forschungsergebnisse für die Gestaltung eines optimalen Lernumfelds zu nutzen, in dem unsere Kinder und Jugendlichen sich die Freude am Lernen und am Leben bewahren können? Eines Lernumfelds, in dem sie sich zu

selbstbewussten, mündigen, eigenverantwortlich handelnden Mitgliedern unserer Gesellschaft entwickeln können?

## **Zaghafter Reformwille: nur eine Kostenfrage?**

Natürlich richtet sich der Blick hier zunächst mal wieder auf die Finanzen. In der Bildung ist es da nicht anders als im Gesundheitswesen oder auf dem Wohnungsmarkt.

Wir wissen ganz genau, dass die Ökonomisierung des Gesundheitswesens inhumane Strukturen im Umgang mit kranken Menschen befördert hat – dennoch halten wir an dem fatalen Fallpauschalsystem fest. Auch würde wohl niemand der Auffassung widersprechen, dass jeder Mensch das Recht auf menschenwürdiges Wohnen hat. Trotzdem dulden wir es, dass Menschen sich selbst als Erwerbstätige oft keine angemessene Wohnung leisten können und im Extremfall sogar auf der Straße leben müssen.

Die Begründung dafür ist dann aber nicht so simpel, wie sie zunächst erscheint. Klar, es ist billiger so. Die Privatisierung des Gesundheitswesens ist ja ausdrücklich erfolgt, um die Kosten für den Staat zu senken. Ebenso sind in der Vergangenheit der soziale Wohnungsbau zurückgefahren und sogar Sozialwohnungen abgestoßen worden, weil dadurch das staatliche bzw. kommunale Budget entlastet werden konnte. Andererseits: Sind wir nicht gerade stolz darauf, ein wohlhabendes Land zu sein? Ist unsere wirtschaftswunderbare Auferstehung aus den Ruinen des Zweiten Weltkriegs nicht geradezu der Gründungsmythos unseres Staates?

Mit anderen Worten: Mit dem entsprechenden finanz- und steuerpolitischen Willen könnten wir uns sehr wohl ein

menschenwürdigeres Wohnungs- und Gesundheitssystem leisten. Wir wollen es uns nur nicht leisten.

Der Grund dafür sind bestimmte wirtschaftliche und gesellschaftliche Ideologien. Es ist ein Denken in Kategorien von Konkurrenz und Leistung, bei dem die Verantwortung für soziale und ökonomische Probleme stärker auf das Handeln von Einzelnen statt auf die strukturellen Voraussetzungen dieses Handelns zurückgeführt wird.

Eine vergleichbare Situation haben wir auch im Bildungsbereich. Auch hier sind monetäre Zwänge nur vordergründig die Ursache des Unwillens, umfassendere Reformen in die Wege zu leiten. Vielfach ließen sich hierdurch ja sogar Kosten einsparen. Dies gilt insbesondere bei einer langfristigen Perspektive, bei der ein höherer Bildungsstand Rendite in Form einer höheren Leistungsfähigkeit der Gebildeten einbringt und Transferleistungen reduziert hilft.

So ist es auch im Bildungswesen der Ballast lange gehegter Ideologien, der den Willen zu einer kindgerechten Anpassung schulischer Strukturen und Lernprozesse behindert. In Form des dreigliedrigen Schulsystems sind diese Ideologien sogar buchstäblich in Stein gemeißelt – was die Überwindung der anachronistischen Strukturen zusätzlich erschwert.

## **Das Bildungssystem als Spiegel der Gesellschaft**

Bei einer weiter gefassten Perspektive lassen sich die Grundannahmen, auf denen die Schulstrukturen und die Organisation der Lernprozesse basieren, in einige zentrale Gegensatzpaare zerlegen. Die jeweilige Gestalt des Bil-

dungswesens hängt dabei davon ab, ob eine Gesellschaft stärker dem einen oder dem anderen Pol zuneigt.

Idealtypisch lassen sich dabei fünf zentrale Gegensatzpaare voneinander unterscheiden:

- **Vorrang der Tradition vs. Vorrang der Eigen-Logik der kindlichen Entwicklung:** Wird der Schwerpunkt darauf gelegt, dem Kind den Werte- und Wissenskanon der jeweiligen Gesellschaft zu vermitteln? Oder wird dem Kind, gerade umgekehrt, ein Bewusstsein für die Veränderbarkeit dieses Kanons vermittelt? Wird seine geistige Entwicklung an die Leine der Tradition gelegt, oder wird ihm die Möglichkeit gegeben, sich nach seiner eigenen Logik zu entwickeln?
- **Betrachtung des Kindes als Objekt vs. Betrachtung des Kindes als Subjekt:** Wird das Kind als leeres Gefäß betrachtet, in das ausgewählte Lerninhalte geschüttet werden? Oder werden die Lernprozesse so organisiert, dass das Kind bedeutsame Lerninhalte selbst entdecken und sich eigenständig aneignen kann?
- **Begabungsdenken vs. pädagogischer Optimismus:** Wird davon ausgegangen, dass einige Kinder mit größeren Geistesgaben auf die Welt kommen als andere? Oder beruht die Organisation des Schulwesens auf dem Gedanken, dass die geistigen Kompetenzen zwar bei allen anders ausgeprägt sind, in der Summe aber bei allen das gleiche Potenzial aufweisen?

neuen Denk- und Deutungsmuster der nachkommenden Generationen zu öffnen.

Geistige und soziale Erstarrung hängen dabei eng miteinander zusammen. So führt die soziale Spaltung einer Gesellschaft auch dazu, dass das geistige Potenzial eines Großteils ihrer Mitglieder ungenutzt bleibt. Auch die Unterordnung alles Handelns unter die Absicherung des eigenen sozialen Status kann sich im Sinne einer geistigen Beschränkung auswirken.

### **Innerer Aufbau des Buches: Themen und Argumentationsschritte**

Aus diesen Überlegungen habe ich die Überzeugung gewonnen, dass es vielleicht doch nicht so sinnlos ist, noch ein weiteres Buch über das deutsche Bildungswesen zu schreiben. Mein Ausgangspunkt wird dabei eben jenes –heute oft unhinterfragte und teilweise sogar unbewusste – ideologische Denken sein, das grundlegende Reformen unseres Schulwesens verhindert.

Dafür versuche ich zunächst zu klären, warum unser Bildungssystem so ist, wie es ist. Zu diesem Zweck werde ich kurz die Entwicklungslinien nachzeichnen, die im 18. und 19. Jahrhundert die Grundlagen für seine späteren Strukturen geschaffen haben.

In einem nächsten Schritt werde ich genau umgekehrt vorgehen: Ich werde fragen, wie ein Schul- und Bildungssystem aussehen müsste, wenn wir nicht an das Fundament gebunden wären, auf dem es entstanden ist – wenn wir ganz einfach von den natürlichen Lernbedürfnissen unserer Kinder ausgehen könnten. Dabei darf selbstverständlich auch die

Frage nicht außer Acht gelassen werden, wie mit solchen Kindern und Jugendlichen umgegangen werden soll, die aus unterschiedlichen Gründen in ihrer Lernmotivation beeinträchtigt sind.

Eine Schule, die konsequent an den Lernbedürfnissen der Kinder ansetzt, führt zwangsläufig auch zu einem veränderten Bild derer, die in der Schule für die Organisation der Lernprozesse verantwortlich sind. So werde ich nach der Perspektive der Lernenden auch die Perspektive der Lehrenden einnehmen und fragen: Wie müssten sich Lehramtsstudium, Fortbildung und Selbstbild von Lehrkräften in einer von den Lernenden aus gedachten Schule verändern?

Nicht ausgespart werden kann schließlich auch die Frage, welchen Einfluss die Digitalisierung auf die schulischen Lehr- und Lernprozesse hat. Dabei wird es mir darum gehen, die Janusköpfigkeit des Lernens in der digitalen Welt herauszuarbeiten – die Tatsache also, dass Fluch und Segen der Digitalisierung ganz davon abhängen, wie wir diese nutzen.

Das letzte Kapitel wird sich schließlich explizit jener Thematik widmen, die sich als roter Faden durch das ganze Buch hindurchzieht: Wie kann die Schule *in* der Demokratie zu einer Schule *der* Demokratie werden?

Mit John Dewey gehe ich davon aus, dass die Überlebensfähigkeit einer Demokratie sich nicht daran entscheidet, ob sie als prozedurales System funktioniert – ob es also auf allen Ebenen regelmäßige Wahlen gibt und ob alle die jeweiligen Wahlmechanismen verstehen. Lebendig ist eine Demokratie vielmehr nur dann, wenn sie als "way of life" im Alltag der Menschen präsent ist.

Eine solche im gesellschaftlichen Alltag verankerte demokratische Lebensweise erfordert einen Sinn für soziale Gerechtigkeit sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem gleichberechtigten, eigenen und anderen Perspektiven kritisch abwägenden Diskurs. Die Grundlagen für beides müssen in der Schule gelegt werden. Nur wenn der demokratische Way of Life hier ge- und erlebt werden kann, wird er auch im späteren Leben zu einer Selbstverständlichkeit.

Statt eines Schlussworts werde ich danach noch einen kurzen Ausflug in das gelobte Bildungsland Finnland unternehmen. Dabei wird es nicht darum gehen, das finnische Bildungssystem zu kopieren – wohl aber darum, die in Deutschland oft als unrealistisch abgestempelten Reformvorschläge in der konkreten Utopie einer am Kindeswohl orientierten Transformation des Bildungswesens zu verankern.

## Äußerer Aufbau des Buches

Zu guter Letzt noch ein Wort zum äußeren Aufbau dieses Bandes. Ich habe mich entschieden, ohne Literaturverzeichnis zu arbeiten und die Nachweise stattdessen in die Anmerkungen zu den einzelnen Kapiteln zu integrieren. Diese stehen auch nicht am Ende dieses Buches, sondern folgen direkt im Anschluss an das jeweilige Kapitel. Dies sieht vielleicht nicht so schlau aus wie eine seitenlange Literaturliste. Es scheint mir dafür aber benutzerfreundlicher zu sein, da sich Quellen und Hinweise auf weiterführende Literatur so leichter finden und als Ergänzung zum Text nutzen lassen.

Die Bilder, die in dieses Buch als Einleitung zu den einzelnen Kapiteln eingefügt sind, mögen auf manche in einem Sachbuch vielleicht unpassend wirken. Sie sind allerdings nicht als schmückendes Beiwerk gedacht, sondern sollen dazu dienen, schulisches Lernen und kindliche Lernprozesse im Allgemeinen noch einmal aus einer anderen Perspektive zu beleuchten.

Dies gilt insbesondere für die Werke des Schweizer Malers Albert Anker (1831 – 1910), von dem der Großteil der in diesen Band aufgenommenen Porträts Bilder stammt. Wie keinem anderen Maler ist es Anker gelungen, die Eigenart kindlicher Geistesarbeit, diese ganz besondere Hingabe an einen Gegenstand des Interesses, in seinen Gemälden einzufangen. Diese Hingabe zu fördern, muss auch das Hauptziel bei der Organisation schulischer Lernprozesse sein. So wird uns durch die Bilder dieses Malers das Ideal vor Augen gehalten, an dem wir uns bei der Unterstützung kindlicher Lernprozesse orientieren sollten.