

**Anke Caspar-Jürgens**, Vorsitzende der Organisation „Lernen ist Leben!“ – Bundesverband Natürlich Lernen! e.V., betreut die Seiten „Anders Lernen“.



Ein 70. Jubiläum ist ein würdiger Anlass zum Feiern: Geht es um den Schulzwang, erlassen im Juli 1938, sollte er Justitia und ihren Sachwaltern die Schamesröte ins demokratische Antlitz treiben.

Was hat sich in diesen 70 Jahren tatsächlich verändert? Eltern, die in jeder Hinsicht vorbildlich für ihre Kinder sorgen, werden für jeweils drei Monate ins Gefängnis gesteckt, weil sie ihre Kinder nicht zur Schule geschickt haben, sondern diesen gestatten, sich eine vorzügliche Bildung von zu Hause aus zu erwerben. (Im aktuellen Fall der Familie Dudek erwarb das älteste ihrer sechs Kinder gerade nach nur wenigen Monaten Schulbesuch ein erstklassiges Realschulabschlusszeugnis. Der Schulleiter war auch bezüglich seiner sozialen Kompetenzen des Lobes voll.) Diese Eltern wagen es, sich standhaft zu weigern, ihre Kinder mit Gewalt in die Schule zu zwingen – wobei ihnen seit dem Jahr 2000 die Anwendung von physischer oder psychischer Gewalt ohnehin per Gesetz verboten ist. Doch wenn sie es nicht schaffen, ihre Kinder so zu manipulieren, dass sie doch zum Schulbesuch bereit sind, wird ihnen der Stempel „erziehungsunfähig“ aufgedrückt. Warum? Weil Schulbesuch – ohne Ansehen von Person und Situation per se dem Wohl des Kindes dient. Das wiederum berechtigt das Gericht, den Eltern das Sorgerecht zu entziehen, um die Kinder, nun seinerseits durch Gewalt, in die Schule zu zwingen, sei es über die Einweisung in Fremdbetreuung oder mit Hilfe von Polizeigewalt.

Vor diesem Hintergrund formulierte das Netzwerk Bildungsfreiheit einen offenen Brief an die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Annette Schavan, anlässlich des Bildungsgipfels, der am 22. Oktober in Dresden stattfinden wird. Hier einige Auszüge: „In Deutschland wird die Schulpflicht seit 1938 als Schulzwang aufgefasst, der keine Bildungsalternativen zulässt. Dieses Instrument, bei dem alle Kinder und Jugendlichen dem Zwang zur Anwesenheit in einem Schulgebäude unterliegen, trägt modernen Bildungserfordernissen in einer Informationsgesellschaft nicht mehr Rechnung und verhindert durch das staatliche Bildungsmonopol die notwendige Wandlung der Bildungsangebote.

In sämtlichen anderen europäischen Ländern und fast allen entwickelten Staaten weltweit (!) steht Schülern neben den privaten Schulen auch die Möglichkeit des ‚Distance Learning‘ oder Freien Lernens mit Hilfe von Fernschulen und ‚Umbrella Schools‘ zu Gebote. Diese Möglichkeit ist besonders angesichts zunehmend verlangter Mobilität für viele Familien wichtig. Deutsche Kinder haben diese Option aber nur, wenn sie im Ausland leben, prominent sind (siehe Brüder Kaulitz von der Jugendband Tokio Hotel) oder schulisch vollkommen gescheitert sind (Flex-Fernschule in Baden-Württemberg oder Web-Individualschule in Bochum).

Eine Erweiterung des Bildungsangebots in Deutschland um diese modifizierte Form der Schulpflichterfüllung würde nicht nur Familien helfen, die derzeit leider meist gezwungen sind, ins Ausland abzuwandern. Sie würde auch einen gesunden Konkurrenzdruck erzeugen und so mithelfen, unsere Schulen schnell zu Orten zu machen, an denen gut und gerne gelernt wird.

Die hervorragenden Ergebnisse des Freilernens für Lernen und Sozialisation können anhand zahlreicher Studien aus verschiedenen Ländern (außer Deutschland) eindeutig belegt werden. Die ungerechtfertigte Kriminalisierung des Freilernens führt nicht zur Eindämmung dieser erfolgreichen Lernform, sondern zu einer Abwanderung von Familien ins Ausland.

Wir haben den Eindruck, dass der Widerstand der Landesbehörden hauptsächlich auf Unkenntnis über die internationale Lage und Vorurteile über die Folgen einer Legalisierung zurückgeht. Dies möchten wir gern ändern und bitten Sie daher, uns anlässlich des Bildungsgipfels und im Vorfeld die Möglichkeit dazu zu geben.“ Diesen Brief und die Erstunterzeichner finden Sie auf folgender Internetseite: [www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/html/offener\\_brief\\_schavan.html](http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/html/offener_brief_schavan.html). Dort gibt es die Möglichkeit, den Brief nachträglich zu unterzeichnen. Einem erneuten Schreiben an Frau Schavan werden diese Unterschriften angefügt.

[www.bvnl.de](http://www.bvnl.de)

# Mythos Schule

Ulrich Klemm erkennt die Schule als Ort struktureller Gewalt.

**Dass die heutige Struktur der deutschen Staatsschulen und eine Demokratie, die Bürgerengagement fördern will, nicht zusammenpassen, ist den wenigsten bewusst. Schule scheint unantastbar. Der Pädagoge Ulrich Klemm plädiert für einen kühlen Blick auf den „Mythos Schule“. Er beleuchtet Ursachen der „Bildungskatastrophe“ und zeigt Lösungswege auf.**

**A**usgangspunkt meiner Überlegungen ist die These, dass sich die Bundesrepublik Deutschland seit vierzig Jahren deshalb mit einer Bildungsreform so schwer tut, weil Schule in einem zu starren Legitimationskontext gedacht wird, der gleichsam universelle und überzeitliche Gültigkeit zu besitzen scheint und damit strukturelle Gewalt ausübt.

Vier Schulmythen sehe ich in diesem Zusammenhang, die eine grundsätzliche Bildungsreform hemmen:

- Nur ein staatlich kontrolliertes Schulwesen garantiert ein effektives und ausreichendes Bildungsniveau, d.h. Schule sichert Wissen.
- Nur eine allgemeine Schulpflicht garantiert Chancengleichheit und Bildung für alle Kinder, d.h. Schule schützt Kinder.
- Nur über schulisches Lernen erfolgt der zentrale Zugang zur kulturellen Identität, d.h. Schule garantiert kulturellen Fortbestand.
- Die Bildungsreformen der letzten vierzig Jahre haben die Schulkultur positiv verändert, z.B. waren 1960 ca. 15 % eines Jahrgangs GymnasiastInnen, heute sind es ca. 30 %, d.h. Schulreformen sind wirkungsvoll.

## Schule als Ort struktureller Gewalt

Meist sprechen wir über die staatliche Regelschule vor dem Hintergrund der soeben genannten vier Mythen mit der Konsequenz, dass wir zwar Mängel sehen und auch willens sind, diese über Reformen zu verbessern, jedoch nur selten zu einer systematischen und historischen Gesamteinschätzung der aktuellen staatlichen Bildungskultur gelangen.

Obleich die Schulkritik zu einem konstituierenden Element der Bildungskultur geworden ist, umgibt Schule immer noch etwas Unangreifbares, das sie gesellschaftlich heiligspricht. Andere zentrale Institutionen, wie die Kirche, das Militär oder die Familie, sind dagegen stärker entlegitimiert worden und wurden im Zug emanzipatorischer gesellschaftlicher Entwicklungen der letzten 100 Jahre in ihrer Bedeutung relativiert: Der „Dienst an der Waffe“ als Bürgerpflicht und die Mitgliedschaft in einer Kirche können verweigert werden, und unverheiratet zu leben gehört zur gesellschaftlichen Normalität. Hier fand in den letzten 100 Jahren ein wichtiger Emanzipationsprozess statt, der gesellschaftlichen Fortschritt brachte und Wege für ein neues Lebensgefühl bereitete. Nicht so passierte es bezüglich der Schule, die als staatlich kontrollierte Regelschule seit etwa 200 Jahren zu einem wesentlichen Bestandteil kultureller Evolution geworden und bis heute in ihrer Grundstruktur unantastbar geblieben ist. Dies erstaunt nicht nur vor dem Hintergrund der emanzipatorischen Entwicklungen der letzten Jahrhunderte, sondern auch angesichts der empirischen Realität von Regelschule in den letzten vierzig Jahren. Nicht erst seit PISA – jedoch seitdem mit aller Mediendeutlichkeit – sind die desolaten Schulverhältnisse und ihre Konsequenzen bekannt, die vor allem – und dies ist meine zentrale These – auf Grund struktureller Verhältnisse manifest werden.

Folgende Zahlen seien dazu genannt:

- 2004 besuchten über 400 000 Kinder Sonderschulen, das sind ca. 4,4 % der 9,6 Millionen SchülerInnen an deutschen Schulen (Statistisches Bundesamt 2006);
- 2004 verließen 18,1 % aller ausländischen Schulabgänger allgemein bildende Schulen ohne einen Schulabschluss (Statistisches Bundesamt 2006).
- 2000 waren es noch 16,1 % (Institut der Deutschen Wirtschaft 2002).
- Bei deutschstämmigen SchülerInnen sind es 7,4 %, die ohne einen Abschluss 2004 die Schule verließen;
- Aktive Schulverweigerung beginnt im Durchschnitt mit 12 Jahren. An Haupt- und Sonderschulen fehlen durchschnittlich 10 % bis 15 % der SchülerInnen mehrere Wochenstunden unentschuldigt (Thimm 2005);
- Einen Hochschulabschluss erwarben 10,2 % (2004) der ausländischen Jugendlichen. Bei deutschen Jugendlichen sind es 25,4 % (2004);
- Das Statistische Bundesamt weist seit vielen Jahren regelmäßig über 80 000 SchülerInnen aus, das sind über



9 % eines Altersjahrgangs, die jährlich die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Abschluss verlassen.

- 15 % aller SchülerInnen gelten als „schulmüde“ (Thimm 2005); nach einer UNESCO-Schätzung können 500 000 bis 3 Millionen Menschen über 15 Jahren in der Bundesrepublik als funktionale Analphabeten bezeichnet werden, das sind bis zu 3 % der erwachsenen Bevölkerung (Döbert/Hubertus 2000, S. 27);
- Der wachsende Nachhilfemarkt hat ein jährliches Volumen von ca. 1 Milliarde Euro. Circa 12 % aller SchülerInnen an allgemeinbildenden Schulen, also etwa 1,1 Millionen Kinder und Jugendliche, erhalten regelmäßig Nachhilfeunterricht (vgl. Dohmen u.a. 2008).

### Thesen zur Entschulung und Entstaatlichung von Bildung

*1. These: Die staatliche Regelschule ist ein Relikt und Herrschaftsinstrument aus dem 19. Jahrhundert und widerspricht einer freiheitlich demokratischen Grundhaltung und -ordnung.*

Schule ist historisch eine Funktion der Nationalstaatenbildung, d.h. die schulische Institutionalisierung von Bildung und Lernen geht einher mit der Herausbildung von Nationalstaaten. Der Schulpflicht- und Staatsschulgedanke entstand parallel zur Wehrpflicht: Volksheer und Volksbildung wurden im 19. Jahrhundert zu den zentralen politischen Instrumenten moderner Staaten.

Verschulung und Verstaatlichung von Bildung sind seit dem 19. Jahrhundert zwei herausragende Pfeiler deutscher Bildungskultur. Verschulung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Schulpolitik zur Verwaltungspolitik und Unterricht als Verwaltungsakt gesehen wird. Die staatliche Vormundschaft führte entsprechend auch bald zu einem Widerspruch zwischen Lernorganisation und Verwaltungsorganisation, d.h. die Zwänge bürokratischer Organisation widersprechen dem Anspruch von Bildung und Emanzipation. Diese Verfasstheit von Bildung und Lernen, die bis heute das deutsche Schulwesen bestimmt, führte zu den (pädagogischen) Konsequenzen, dass SchülerInnen und LehrerInnen nach vor- und fremdbestimmten Ordnungsschemata handeln und zueinander in einem „besonderen Gewaltverhältnis“ stehen. Lehr- und Lernprozesse werden zum Vollzug bürokratischer und ministerieller Verordnungen.

Die Aufrechterhaltung der Schulorganisation hat Vorrang vor pädagogischen Zielen. Als Beamte sind LehrerInnen vor allem ihrem Dienstherrn, dem Staat,

verpflichtet und erst in zweiter Linie den SchülerInnen. Diese Legitimation von Schule und Staat bedarf einer grundsätzlichen Veränderung, die über inhaltliche und curriculare Reformen hinausgeht. Es geht um einen grundsätzlichen politischen, strukturellen und mentalitätsorientierten Wandel der Bildungskultur, um eine Demokratisierung von Lehren und Lernen. Eine zentrale Begründung dafür liegt in der politischen Forderung nach einer Bürger- und Zivilgesellschaft.

*2. These: Die BürgerInnengesellschaft benötigt politisch und sozialpsychologisch eine partizipatorische Lernkultur und keine fremdbestimmte Belehrungskultur.* Ausgangspunkt für das Konzept einer BürgerInnen-gesellschaft ist die Modernisierungsdiskussion des Staats vor dem Hintergrund einer neuen Legitimationsdebatte demokratischer Politik. Der Soziologe Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Demokratie-Dilemma“ (1998). Er stellt fest:

„Während im Rahmen der demokratisch legitimierten, nationalstaatlichen Politik zunehmend Nicht-Entscheidungen politisch legitimiert werden, werden im transnationalen Rahmen der „Nicht-Politik“ nicht demokratisch legitimierte Entscheidungen von transnationaler Reichweite und Durchschlagskraft getroffen“ (Beck 1998, S. 6).

In dem Maß, wie die Politik das allgemeine Demokratie-Defizit beklagt und als Gegenbewegung auf mehr Bürgerbeteiligung setzt, in dem Maß muss sie auch bereit sein, dass die zentrale Bildungsinstitution unserer Gesellschaft, die Schule, zum Ermöglichungsort für Demokratie wird, wo Demokratie praktisch erlebt und gelebt werden kann. Es gibt jedoch kaum eine Instanz in unserer Gesellschaft, die so resistent gegen demokratische Reformen ist wie die Schule. Sie ist eine Institution, in der hoheitliches Handeln vor pädagogischem dominiert. Der in der öffentlichen Verwaltung vollzogene Schritt zu einer Dienstleistungskultur hat die öffentlichen Schulen noch nicht erreicht.

In der jetzigen Verfasstheit ist Schule überfordert, diese Aufgabe zu übernehmen. Dazu ist sie zu hoheitlich organisiert und orientiert sich an einem Untertanen- und Bürgerverständnis aus dem 19. Jahrhundert. Schule benötigt, um als Humus für eine menschengerechte Bürgergesellschaft wirken zu können, eine strukturelle Radikalkur, welche die Verwirklichung eines neuen Bildes vom Kind als Lernsubjekt ermöglicht.

*3. These: Die staatliche Regelschule war und ist, pädagogisch und lernpsychologisch gesehen, in erster Linie ein Ort der Belehrung und nicht des Lernens.*

Auf die Didaktik bezogen, befinden wir uns derzeit in einer Phase des Wandels der Lernkultur. Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler sprechen von einem Prozess, der sich von der Erzeugungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik bewegt (Arnold/Schüßler 1998). Nicht mehr das Lehren steht im Mittelpunkt, sondern das Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Sicht prägt einen neuen Lernbegriff, der zu einer subjektiven Didaktik führt und selbstorganisiertes Lernen bevorzugt, das (neuro-)biologisch erklärt wird. Die Rede ist von einem Paradigmenwechsel in der Didaktik.

Hartmut von Hentig sprach bereits 1985 in seinem Gutachten für die Freie Schule Frankfurt von einem grundsätzlichen Unterschied zwischen der Didaktik einer Staatsschulpädagogik und der Mathetik einer Freien Alternativschule – eine Diskussion, die erst zehn Jahre später zu einer allgemeinen in der Pädagogik wurde: Man muss zwischen einer Didaktik als Lehre vom richtigen Lehren und einer Mathetik als Lehre vom richtigen Lernen als zwei unterschiedliche pädagogische Verfahrensweisen differenzieren (v. Hentig 1985).

Am Beispiel der Freien Schule Frankfurt macht von Hentig deutlich, was Mathetik im Unterschied zu Didaktik bedeutet: „Verzicht auf eine systematische, durchrationalisierte und kollektive Belehrung“ (ebd., S. 80).

Der zentrale Irrtum der traditionellen Schulpädagogik liegt darin, dass sie zwar immer vom „Schüler als Mittelpunkt und Subjekt schulischen Lernens“ spricht und ausgeht, dies de facto jedoch nicht realisieren kann. Subjektorientierung in der Schulpädagogik und Lernpsychologie heißt, dass Schule von der alten reformpädagogischen Formel „vom Kinde aus“ gedacht werden muss. Nicht das Kind muss sich an die Schule anpassen, sondern die Schule an kindgemäße Lernmilieus.

*4. These: Aus der Sicht der Menschen- und Kinderrechte haben staatliche Zwangsschulen einen erheblichen Nachbesserungsbedarf.*

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte gilt als Magna Carta der Menschheit und als Leitbild für Menschenwürde. Obgleich sie, völkerrechtlich gesehen, keine rechtsverbindliche Gültigkeit im Sinn eines Vertrags besitzt, hat sie dennoch den Status eines Völkergewohnheitsrechts und ist in zahlreiche weiterführende nationale und internationale Verträge eingeflossen. Eine der wichtigsten Folgekonventionen ist das 1989 in 54 Artikeln verabschiedete „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“, die sogenannte Kinderrechtskonvention (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg., 6. Aufl. 1999). Dieser Vertrag erhält in der gesamten Menschenrechtsdiskussion einen besonderen Stellenwert und gilt als Meilenstein, der zwischenzeitlich in verschiedene nationale Gesetze und Verfassungen Eingang gefunden hat. Von der BRD wurde die Konvention 1992 ratifiziert. Die drei zentralen Rechtskategorien, die die Leitidee der Konvention definieren, sind für unseren Zusammenhang von Bedeutung und als Folie für die Überprüfung von Schule geeignet:

- Das Recht auf Versorgung hinsichtlich Gesundheit, Bildung, Freizeit und Wohnung (= Versorgungsrechte);
- das Recht auf Schutz hinsichtlich Gewalt, Ausbeutung und Vernachlässigung (= Schutzrechte);
- das Recht auf Beteiligung hinsichtlich einer aktiven Rolle in der Gesellschaft (= Beteiligungsrechte).

Bei der menschenrechtlichen Bewertung von Schule müssen wir den klassischen Blick auf Schule erweitern.

Die traditionellen Kritikategorien an der gegenwärtigen Schule, wie die Frage nach der Lehr-Lernkultur, den Bildungsinhalten, der Transferproblematik, der Organisation, den Sanktionsmechanismen oder der Nachhaltigkeit, müssen ergänzt werden. Entsprechend den drei Rechtskategorien der Kinderrechtskonvention, den Versorgungsrechten, den Schutzrechten und den Beteiligungsrechten, ergibt sich eine neue Sicht auf institutionalisierte Lernprozesse.

### Demokratie und Partizipation

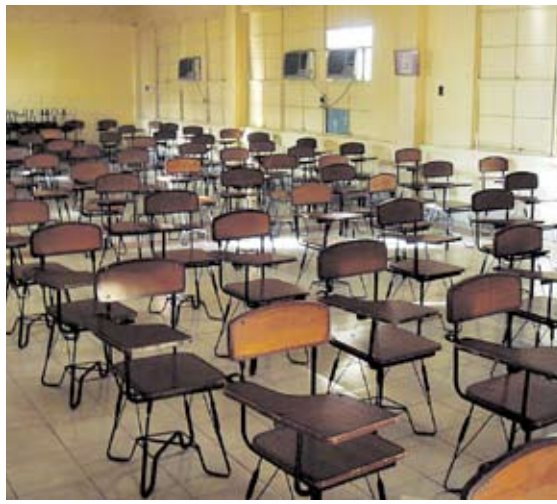
In der BRD wird hinsichtlich der Schule an einem entscheidenden Punkt immer der Schutz des Staates vor den Schutz des Kindes gesetzt. Partizipation ist daher in letzter Konsequenz immer zum Wohl des Staates eingeschränkt. Mitbestimmung von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen findet nicht statt. Menschenrechtlich gesehen, wird Schule in diesem Sinn in modernen Gesellschaften zu einem hochsensiblen Prüfstein für Partizipation und Demokratie. Diese Problematik wird in der pädagogischen Diskussion jedoch weitgehend ausgeklammert und durch den demokratischen Mythos von Schule überdeckt, der da lautet, dass die moderne Regelschule hinsichtlich einer Garantie für Chancengleichheit gesellschaftlich funktional ist.

Der zweite Rechtsbereich der Konvention, der die Versorgungsrechte betrifft, scheint auf den ersten Blick kein Risikobereich zu sein, da die Forderung nach einer flächendeckenden Grundversorgung erfüllt werden kann. In der Summe betrachtet, ergibt ein kritischer Blick auf die Schulrealität jedoch ein bedenklich desolates Bild. Bildungspolitisch bedeuten die vorher genannten Zahlen im Klartext, dass die öffentliche Regelschule nur noch bedingt ihren Auftrag erfüllen kann. Die Frage, warum SchülerInnen die Schule ohne Schulabschluss verlassen, warum SchülerInnen „schulmüde“ werden oder warum SchülerInnen die Schule verweigern, darf nicht ausschließlich individualisiert werden. Diese sozialen Konsequenzen sind vor allem strukturbedingt. Die derzeit bestehenden staatlichen Regelschulen scheinen außerstande zu sein, ihren grund- und landesgesetzlichen Auftrag zu erfüllen. Weder Chancengleichheit, noch soziale Gerechtigkeit, noch Förderung der Begabungen können die Schulen derzeit flächendeckend und für alle garantieren. Im Gegenteil: Schule wird zu einem rigiden Selektionsinstrument für Chancengleichheit (vergleiche hierzu auch die PISA-Ergebnisse).

Die in der Konvention geforderten Standards hinsichtlich der Bildungsversorgung sind zunehmend in Gefahr. Vor allem das in der Konvention geforderte Recht, allen Kindern verschiedene Formen weiterführender Schulen verfügbar zu machen und geeignete Maßnahmen sowie finanzielle Unterstützung bei Bedürftigkeit bereitzustellen, ist nicht gesichert – im Gegenteil. Die Vertragspartner der Konvention verpflichten sich auch, Maßnahmen zu treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern – auch das wird nicht gewährleistet.

Der dritte Rechtsbereich der Kinderrechtskonvention betrifft die Schutzrechte, die sich gegen jede Form des Missbrauchs, Vernachlässigung und Ausbeutung wenden. Bezüglich der Schule müssen diese Schutzrechte vor allem hinsichtlich des Themenkomplexes Gesundheit untersucht werden, d.h. hinsichtlich der physischen und psychischen Folgen von Schule.

Angst und Zwang sind zwei Elemente, die einander in der Schule bedingen und scheinbar mit Staatsschulen



und Schulpflichtsystemen gekoppelt sind. Der Lern- und Beurteilungszwang erzeugt Angst und führt zur „Zerstörung der Lernfähigkeit“.

Die Lebensqualität am „Arbeitsplatz Schule“ wird durch diese beiden Elemente geprägt und führt zu einem Gefährdungspotenzial für Schüler. Kurt Singer, Schulpädagoge und Psychoanalytiker, schreibt provozierend und realistisch zugleich, „die Würde des Schülers ist antastbar“ (Singer 1998). „Schulangst“ ist in der Sozialpsychologie zu einem Standardthema geworden. Als Ursache für diese Angst wird vor allem das Leistungs- und Konkurrenzprinzip der Schule festgestellt.

Ein weiterer Aspekt betrifft den achtungsvollen Umgang von LehrerInnen mit SchülerInnen. Der „seeleische Sadismus“ gegenüber SchülerInnen, von dem Kurt Singer spricht (Singer 1998, S. 29), gehört zum Alltag in Schulen. SchülerInnen werden von LehrerInnen vor der Klasse gedemütigt, bloßgestellt und zum Gespött gemacht. In Artikel 16 der Konvention heißt es:

„Kein Kind darf willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden.“

Die Folgen dieser Form von Schulpädagogik sind vielfältig. In einer Zusammenstellung der Aktion Humane Schule (Aktion Humane Schule 1996) werden exemplarisch aus verschiedenen Untersuchungen Krankheitsbefunde bei SchülerInnen genannt, die in der Summe als „psychophysisches Überlastungssyndrom“ definiert werden:

„Bei 50 % aller Schülerinnen und Schüler kann Schulangst festgestellt werden; fast ein Drittel der Jugendlichen versucht, Schulstress mit Psychopharmaka ‚wegzuschlucken‘; bei den 13- bis 16-Jährigen leiden häufig oder manchmal 48 % an Kopfschmerzen, 41 % an Kreuz- und Rückenschmerzen, 30 % an Magenbeschwerden, 25 % an Schlafstörungen und 24 % an starkem Herzklopfen.“

Alle drei zentralen Rechtsbereiche der internationalen Kinderrechtskonvention, die die BRD 1992 ratifiziert hat, nämlich die Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte von Kindern, werden derzeit in der Schule nur bedingt umgesetzt. Zweifellos gibt es ein flächendeckendes Schulnetz, und die Pflichtschule sorgt für eine nahezu hundertprozentige Einschulungsrate von Kindern ab dem sechsten Lebensjahr, zweifellos gibt es auch keine Prügelstrafen mehr in unseren Schulen, und zweifellos ist die Seuchengefahr minimal. Und trotzdem weist unser Schulsystem, gemessen an der Kinderrechtskonvention und den damit verbundenen Menschen- und BürgerInnenrechten, erhebliche Mängel und Lücken auf, die sich auf drei Dimensionen konzentrieren:

- Die nicht ausreichend realisierten Partizipationsrechte machen sich an einem Mangel an demokratischer Organisationskultur in den Schulen fest.
- Die pädagogischen Defizite, die die Versorgungsrechte der Konvention betreffen, zeichnen sich durch eine zunehmende Ungleichheit bei den Bildungschancen aus.
- Die gesundheitliche Defizit-Dimension, die Schutzrechte der Konvention betreffend, zeichnet sich durch krankmachende Verhältnisse und Beziehungen aus, die ihren Kern in struktureller und direkter Gewalt haben.

### Fazit: Schule als Risikozone

Es reicht nicht aus, Schulhöfe zu begrünen, Projektstage curricular zu verankern, fächerübergreifenden Unterricht und Freiarbeitsstunden einzuführen. Es reicht auch nicht aus, kleinere Klassen zu organisieren, mehr LehrerInnen einzustellen und die LehrerInnenausbildung noch mehr zu verdichten. Und es reicht auch nicht aus, die LehrerInnen durch die Forderung nach mehr Elternengagement zu entlasten. Was viel wichtiger ist, zeigen die skandinavischen Schulreformen: Schule muss neu gedacht werden. Dies fällt in Deutschland besonders schwer. Mit Blick auf Skandinavien, die Reformpädagogik und die Lernpsychologie heißt dies:

- Schule muss sich für das Leben öffnen und nicht für instrumentalisiertes Wissen: aufsuchende Bildungsarbeit, Lernen im Alltag, Lernen am Modell, gemeinwesenorientierte Bildung.
- Schule muss sich für neue Kooperationen öffnen, d.h. für regionale Bildungsnetzwerke zwischen schulischer und außerschulischer Bildung sowie Beruf.
- Schule muss eine gesellschaftlich-integrative Funktion bekommen. Sie ist bislang jedoch auf Selektion und Differenz angelegt.
- Schule muss sich für lernorientierte Methoden öffnen und nicht für lehrorientierte. Der Schüler/die Schülerin steht im Mittelpunkt, nicht das Thema, d.h. selbstorganisiertes und -bestimmtes Lernen.
- Schule muss sich für neue Organisationsmodelle öffnen, z. B. für selbstreflexive Kontrollinstrumente.

Bildungspolitisch konkretisiert, kommt dies einer „Entschulung“ gleich, der Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems in der jetzt bestehenden Form, d.h. es geht um einen neuen Weg der Chancengleichheit, um die Abschaffung des Notensystems in der jetzt bestehenden Form, also eine neue Fehler- und Lernkultur, um die Ersetzung der Schulpflicht durch eine Bildungspflicht, also die Förderung von Alternativen und einer vielfältigen Bildungslandschaft. Es geht um das Ende einer bildungspolitischen Planwirtschaft, um die Regionalisierung und Pluralisierung der Schulaufsicht – z. B. analog der Jugendhilfe mit den Jugendhilfeausschüssen, also um eine Demokratisierung und „Entstaatlichung“ der Verantwortung und Kontrolle von Bildung. Entscheidend ist dabei eine Neudefinition der staatlichen Verantwortung für Bildung. Der Artikel 7 des Grundgesetzes, „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“, bedarf einer Neuorientierung und Neuauslegung: Nicht der Obrigkeitsstaat und der Untertan dürfen länger Leitideen der Schul- und Lernkultur sein, sondern die BürgerInnengesellschaft und der souveräne Mensch. ♡

Literaturangaben zu diesem Artikel finden Sie in der online-Fassung auf [www.kurskontakte.de](http://www.kurskontakte.de)

Der hier vorliegende Text ist die kurze Zusammenfassung eines Buchs von Ulrich Klemm mit dem Titel „Mythos Schule“, das Anfang 2009 erscheint (ca. 120 Seiten, ca. 12,00 Euro)