Evangelische Hochschule Nürnberg

Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

Ähnlichkeiten zwischen Matriarchat und Demokratie – Sozialpädagogische Überlegungen am Beispiel der freien Schule Infinita

Juliane Kastelik

Erstgutachterin: Hanna Moritzen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Bayer

Abgabetermin 12.03.2020

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung 1

2 Matriarchat 3

2.1 Definition und Einordnung des Begriffes Matriarchat 3

2.2 Kennzeichen von Matriarchaten 8

2.2.1 Matriarchale Ökonomie 9

2.2.2 Matriarchale Sozialordnung 10

2.2.3 Matriarchale Politik und ihre besondere Kommunikationsform 13

2.2.4 Matriarchale Spiritualität 14

2.2.5 Rollen- und Machtverteilung 16

2.2.6 Matriarchales Menschenbild 18

2.3 Heutiges Vorkommen 20

2.4 Matriarchat als Gesellschaftsform 20

3 Konzept der freien Demokratischen Schule 21

3.1 Definition Demokratie 22

3.2 Definition Schule 24

3.3 Demokratische Schulen und ihr heutiges Vorkommen 24

3.4 Menschenbild 28

3.5 Bund der freien Schulen EUDEC 30

3.6 Kennzeichen der freien Schule Infinita 31

3.6.1 Schulstruktur (Machtverteilung) 32

3.6.2 Selbstbestimmung 35

3.6.3 Selbstverantwortung 36

3.6.4 Selbstwirksamkeit 37

3.6.5 Informationsgesellschaft und informelles Lernen 39

3.6.6 Kompetenzerlangung 40

3.6.6.1 Reflexivität 40

3.6.6.2 Konflikt- und Problemlösefähigkeit 41

3.6.6.3 Kooperation 42
3.6.6.4 Kommunikation und Entscheidungsprozesse durch Dialoge 43
3.6.6.5 Kreativität und Innovation 44
3.7 Grenzen und Möglichkeiten von freien Demokratischen Schulen 45
4 Ähnlichkeiten zwischen Matriarchat und Demokratie 49
5 Resümee 50
Literaturverzeichnis 52
Internetquellen 64
Persönliche Erklärung 68

Vorwort

Hiermit möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich in den letzten Jahren unterstützt haben. In diesem neuen Lebensabschnitts, der vor einigen Jahren für mich begann, konnten sich ungeahnte Türen wie das Studium Soziale Arbeit öffnen und ich durfte die unterschiedliche Zuwendung von für mich wertvollen Personen erfahren, die mich bis hierhin getragen hat.

Somit gilt mein Dank besonders meiner Dozentin Hanna Moritzen für ihre Begleitung nicht nur während der Bachelorarbeit, meinen Eltern Marita und Karl Kastelik, meinem Kind Arandu sowie meinen Freunden Conny, Hannelore, Heike und Ralf.

Zusammenfassung

Die vorliegende Abschlussarbeit im Fach Soziale Arbeit setzt sich mit einem Vergleich zwischen Matriarchat und Demokratie auseinander. Dabei wird auf die Realisierung von Demokratie anhand der freien Demokratischen Schulen, speziell der freien Schule Infinita eingegangen.

Die Arbeit gliedert sich in vier Kapitel. Das erste davon dient der Einführung in das Thema, welche eine beispielhafte Erläuterung von gesellschaftlichen Aspekten (in Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung) sowohl von Matriarchaten als auch von freien Demokratischen Schulen darstellt. Zudem wird in diesem Teil auf den Aufbau der Arbeit eingegangen.

Kapitel zwei beschäftigt sich mit den Grundlagen von Matriarchaten wie Definition dieses Begriffs, seiner geschichtlichen und geographischen Einordnung sowie der Matriarchatsforschung. Anschließend werden die Kennzeichen von Matriarchaten bezüglich der Ökonomie, Sozialordnung, Politik, Kommunikation, Spiritualität, Rollen- und Machtverteilung sowie das zugehörige Menschenbild dargelegt. Ergänzend wird das heutige Vorkommen von Matriarchaten ausgeführt. Zur Abrundung dieses Abschnitts erfolgt eine Diskussion über das Matriarchat als Gesellschaftsform.

Kapitel drei stellt das Konzept der freien Demokratischen Schulen, als ein konkretes Beispiel der Demokratie, vor. Diese Schulen werden aufgrund ihrer bemerkenswerten demokratischen Elemente bzw. ihrer einzigartigen Realisierung von Demokratie gewählt. Bei der Darstellung dieser Schulen werden zuerst die relevanten Begriffe Demokratie, Schule und freie Demokratische Schulen geklärt und darauffolgend ihr weltweites Vorkommen und ihre Verteilung mit einem Schaubild verdeutlicht. Weiterhin wird das Menschenbild der freien Demokratischen Schulen, ihre Organisation im Bund der freien Schulen und ihre relevanten Kennzeichen erläutert. Diese bestehen aus Schulstruktur, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbstwirksamkeit, informellem Lernen und der Erlangung spezieller Kompetenzen. Letztere können sich schwerpunktmäßig auf die Potentialentfaltung der Reflexivität, Konflikt- und Problemlösefähigkeit, Kooperation, Kommunikation, Kreativität und Innovation beziehen. Für eine abschließende Übersicht über diese Schulform werden ihre Grenzen und Möglichkeiten wiedergegeben.

Kapitel vier spezifiziert und erläutert die Ähnlichkeiten, die das Matriarchat mit den freien Demokratischen Schulen, als ein Beispiel der Demokratie, verbinden.

Kapitel fünf fasst die Ergebnisse dieser Arbeit beispielsweise als sozialpädagogische Handlungsempfehlung zusammen und liefert einen gesellschaftlichen Exkurs.

An dieser Stelle darf angemerkt werden, dass aus Gründen der Lesbarkeit auf geschlechterneutrale Formulierungen verzichtet wurde und somit im Text mit der Nennung eines Geschlechts immer alle Geschlechter gemeint sind.

1 Einführung

In der heutigen, modernen Gesellschaft existiert immer wieder die Koppelung von hierarchischen und geschlechtsspezifischen Differenzierungen wie die Unterdrückung der Frau oder auch die Abwertung des Mannes (Becker 2005, S. 94 f., Bornemann 1979, S. 19 f.). Dabei enden beide Geschlechter nicht selten in einem Kampf um Anerkennung und Wertschätzung, bei dem der Sieger den Besiegten erniedrigt und in seiner Rolle und Position in Frage stellt (Bornemann 1979, S. 19 f.). So erscheint es eine Überlegung wert, ob diese Auseinandersetzung in Bezug auf Macht, d. h. die Fähigkeit, Einfluss auszuüben, und Stolz schon immer vorhanden war oder ob es alternative Gesellschaftsstrukturen gibt, die solch grundlegende Hierarchiekämpfe nicht aufweisen. Bei Untersuchung dieser sozial relevanten Frage findet sich die Gesellschaftsform, d. h. Sozialstruktur, des Matriarchats, die augenscheinlich einige Vorzüge in Hinsicht auf eine ausgeglichene Gestaltung aufzeigen mag. So schildert Gatusa (2006, S. 81 f) im Matriarchat die allgemeine Existenz eines solidarischen, friedfertigen Zusammenlebens. Deshalb sollen in dieser Arbeit wesentliche Bestandteile des Matriarchats herausgearbeitet werden, die diesen einvernehmlichen Zustand bedingen können. Dadurch soll gesellschaftlicher Erfolg im Sinne einer gleichwertigen Sozialstruktur in Bezug auf Machtpositionen, d. h. Stellungen, die mit der Ausübung von Macht einhergehen, transparent gemacht werden.

Für die weitere Betrachtung, inwiefern nicht nur Matriarchate in diesem Sinn erfolgsversprechend sein können, sondern ob diese Vorzüge auch in einer Demokratie vorhanden sein können, werden diese innerhalb der besonderen Schulform „freie Demokratische Schule“ herausgearbeitet. Diese Schulform wird als Beispiel einer Demokratie ausgewählt, weil ihre demokratischen Elemente eine entscheidende Funktion zu haben scheinen und Demokratie hier in einer einzigartigen, grundlegenden Form realisiert werden soll (Greenberg 2005, S. 139 f.). Bezüglich ihrer demokratischen Komponenten scheint auch an diesen Schulen eine gleichwertige Machtverteilung vorhanden zu sein. So wird diese als ein bedeutendes Element der Schulstruktur gesehen (Alexi 2017, S. 637), das sich beispielsweise dadurch zeigt, dass sich jeder Schüler, Lehrer und Mitarbeiter mit gleichem Recht an der Schulgemeinschaft beteiligen kann (Pädagogisches Konzept 2010, S. 4).

Wie eine Umfrage am Institut für Soziologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg zeigte, bei der 266 Heranwachsende über ihre Einstellung zu Schule befragt wurden (Meinefeld 2008, S. 10), freuten sich nur 1,1 % auf ihre Lehrer und 1,5 %

auf den Unterricht. Bloß 5,6 % brannten darauf, Neues zu lernen. Schule bedeutet somit für die meisten Heranwachsenden Unlust und Widerstand gegenüber bestimmten Themen (33,5 %), den Lehrern (26,3 %) und dem Unterricht (22,9 %) (ebd.). Im Gegensatz zu dieser Abneigung und Verdrossenheit der Regelschüler besitzen Heranwachsende der freien Demokratischen Schulen Motivation, Teilhabe und Initiative (Hannam Report 2001, S. 9, 17, 19, 29, 36[1]). Um nachvollziehen zu können, warum Demokratische Schulen diese viel versprechenden Ergebnisse im Hinblick auf den Enthusiasmus der Schüler erzielen, werden die wesentlichen Bestandteile dieser Schule näher dargestellt.

Parallelen zwischen Matriarchat und Demokratie könnten sich beispielsweise auf die in den folgenden Abschnitten ausgeführten Menschenbilder, Rollen- und Machtverteilung, Mitbestimmung oder Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Kommunikation, Konflikt- und Problemlösefähigkeit beziehen. Genau spezifiziert und erläutert werden diese Ähnlichkeiten, nach ihrer Entwicklung im Verlaufe der Arbeit, in Kapitel vier. Um Ähnlichkeiten zu ermitteln, werden in dieser Arbeit die relevanten Elemente des Matriarchats herausgearbeitet. Anschließend wird deren demokratische Erscheinungsform anhand des Beispiels der freien Schule Infinita verdeutlicht. In Hinsicht auf den Umfang dieser Arbeit beziehen sich die erläuterten Thematiken des Matriarchats und der Demokratie bis auf wenige Ausnahmen (Darstellung von Matriarchaten (siehe Punkt 2.3) und freien Demokratischen Schulen (siehe Punkt 3.3) im internationalen Raum, Ausweichen auf internationale Literatur im Bedarfsfall) schwerpunktmäßig auf Deutschland.

Entsprechend vorheriger Überlegungen setzt sich diese Arbeit in einem ersten Schritt mit dem Matriarchat, seiner Definition, seinen Kennzeichen, seinem heutigen Vorkommen und seiner Gesellschaftsform auseinander. Darauf wird auf die Demokratie und ihre Realisierung in Form der freien Demokratischen Schule Infinita eingegangen. Dabei werden die Begriffe Demokratie, Schule und Demokratische Schule näher erläutert, ihr heutiges Vorkommen sowie ihr Menschenbild dargestellt, ihre Organisationsform durch den Bund der freien Schulen vorgestellt und wesentliche Kennzeichen dieser Schulen herausgearbeitet. Als Zusammenfassung werden die Grenzen und Möglichkeiten dieser Schulen herausgearbeitet. In einem weiteren Schritt werden die tatsächlich vorhandenen Ähnlichkeiten ausgeführt. Abschließend werden die Ergebnisse dieser Arbeit im Resümee, unter anderem als sozialpädagogische Handlungsempfehlungen, festgehalten.

[1] Aufgrund des Forschungsmangels in Deutschland wird hier auf eine in England durchgeführte Studie ausgewichen.

2 Matriarchat

In diesem Abschnitt werden die grundlegenden Elemente des Matriarchats herausgearbeitet. Dabei wird in einem ersten Schritt der Begriff Matriarchat erklärt. In einem zweiten Schritt werden die Kennzeichen des Matriarchats wie seine Ökonomie, Sozialordnung, Politik, Spiritualität, Rollen- und Machtverteilung sowie sein Menschenbild aufgezeigt. Darauf wird in einem dritten Schritt sein heutiges Vorkommen dargestellt und schließlich das Matriarchat als Gesellschaftsform betrachtet.

2.1 Definition und Einordnung des Begriffes Matriarchat

Um den Begriff des Matriarchats theoretisch einordnen zu können, wird dieser zuerst erklärt. In der Brockhaus Enzyklopädie Online findet sich die Erläuterung, dass unter Matriarchat die „Bezeichnung für eine Gesellschaftsordnung, in der die Frau im Allgemeinen (Gynäkokratie) oder die Mutter im Besonderen (Mutterrecht) die Vorherrschaft innehat“ verstanden wird. Das Wort Matriarchat stammt vom lateinischen Wort „mater“, das Mutter bedeutet und dem griechischen Wort „arché“, das Herrschaft heißt (ebd.).

Während die Brockhaus Enzyklopädie Online von der Vormachtstellung, das heißt der Dominanz der Frau über Mann und Kind spricht, definiert Göttner-Abendroth (1991a, S. 7) Matriarchate mit egalitären „Gesellschaftsordnungen, die in allen ihren Zügen von Frauen geschaffen, geprägt und getragen wurden“. Dabei werden laut Shanshan Du (2006, S. 94 f.) Unterschiede in Matriarchaten bezüglich Geschlechtern oder Generationen nicht dazu verwendet, Herrschaften aufzubauen, sondern vielmehr eine Akzeptanz und Achtung von verschiedenen Faktoren gepflegt, wie es in egalitären Gesellschaften, d. h. gleichwertigen, Strukturen üblich ist. Aufgrund der Vielfalt der Definitionen und der besseren Eignung wird Göttner-Abendroths (1991a, S. 7) Begriffsbestimmung in der weiteren Ausführung benutzt.

Den Ursprung des Wortes Matriarchat sieht Göttner-Abendroth (ebd.) zwar genauso wie die Brockhaus Enzyklopädie Online in den Wörtern „mater“ und „arché“, allerdings geht sie dabei davon aus, dass das Nomen „arché“ die zwei Bedeutungen „Herrschaft“ und „Anfang“ hat, wobei letzteres die ältere Verwendung ist. Demnach übersetzt sie Matriarchat mit „am Anfang [war] die Mutter“ (ebd.). Der Bedeutung dieser Übersetzung von Göttner-Abendroth folgend, lehnt Bornemann (1979, S. 13) die Bezeichnung Matriarchat aufgrund des darin enthaltenen Elements des Herrschers (griechisch: „archos“) ab, da dies beinhalten würde, dass „die Mutter herrscht“ und verwendet stattdessen in seiner

Ausführung herrschaftsfreier Gesellschaftsformen den Begriff „Matrismus“, der der Bezeichnung Mütterlichkeit gleichkommen dürfte.

Die Übertragung hierarchischer Gesellschaftsstrukturen auf die Rolle der Frau stellt laut Göttner-Abendroth (1988, S. 152 ff.) einen schwerwiegenden Fehler dar. Dieses Vorgehen bezeichnet sie als den sogenannten Vaerting-Effekt. Dabei nimmt sie Bezug auf Vaerting (1921, S. 4), die durch die Übertragung von dominanten Herrschaftsstrukturen auf die Rolle der Frau eine Gleichstellung von Mann und Frau forderte: „Die eingeschlechtliche Vorherrschaft weist dem herrschenden Geschlecht stets die gleiche Stellung an, ob es weiblich oder männlich ist. Dadurch aber, dass einmal der Mann, einmal die Frau herrscht, erscheinen die Verhältnisse, die, an sich genommen, gleiche Gestaltung zeigen, durchaus umgekehrt.“ Göttner-Abendroth (1988, S. 152 ff.) nennt als Beispiel für den Vaerting-Effekt das Volk, d. h. die Menge aller Angehörigen eines Staates, der kämpferischen Amazonen, das in ihren Augen kein echtes Matriarchat darstellt. Vielmehr unterstellt die Autorin (2008, S. 23) in ihren darauffolgenden Ausführungen, dass ein Matriarchat „eine völlig andersartige [sprich geschlechtergleichwertige] gesellschaftliche Struktur“ als die heutige, hierarchisch geprägte Gesellschaft besitzt. Allerdings fehlt dabei eine nachvollziehbare Beweisführung oder Argumentation. Sie stützt sich lediglich auf vorhandene Beispiele in Matriarchaten und zieht daraus verallgemeinernde Schlüsse (ebd.).

Geschichtlich umfassen Matriarchate laut Göttner-Abendroth (ebd.) jeweils einen Zeitraum von mehreren Jahrtausenden. Je nachdem, welche Kontinente bzw. Regionen der Erde betrachtet werden, reicht die Kultur der Matriarchate „von der Jungsteinzeit bis zur späten Bronzezeit“ und beinhaltet „die frühesten städtischen Zentren“ (ebd.). Anfänge von Matriarchaten können, ihrer Behauptung nach, in Ostasien bereits ab 10 500 vor unserer Zeitrechnung, in Westasien/ Europa (Palästina, Syrien) um 9000, in Südamerika um 8500, in Afrika ab 7500 und in Indien und Nordamerika ab 7000 vor unserer Zeitrechnung verzeichnet werden (ebd.). Noch heute finden sich Matriarchate in diesen Gebieten der Erde bzw. deren kulturelle Artefakte (Scarre 1988, 1990, S. 75 f., 78 ff., 83 f., 86 f., 88 f., 90 f., 106 f., 206 f., 208 f., Gimbutas 1991/1996, S. 4 ff., 6 ff.,14 ff., 24 ff., 30 ff., 35 ff., 53 ff., 63 ff.). Dabei liegt der Grund für den Untergang der Matriarchate möglicherweise nach Göttner-Abendroth (1988, S. 39) „zumindest im vorderasiatisch-europäischen Raum … [im] Einbruch von Kriegervölkern“. Auch im europäischen Raum wurden ihrer Auffassung nach Matriarchate durch „kriegerische Auseinandersetzungen“ (ebd.) überwältigt. Weitere Gründe für die Beendigung der matriarchalen Epoche

vermuten Gimbutas (1994) und DeMeo (1997), beide zitiert nach Werlhof (2006, S. 35), überwiegend im Auftreten von „Notsituationen … durch Klimaveränderungen und dadurch in Gang gesetzte … Wanderungen“, durch die matriarchale Gesellschaften zersplittert wurden.

Innerhalb der Evolutionstheorie, d. h. der Theorie von der Entwicklung aller Menschen, wurde im 19. Jahrhundert die These entwickelt, dass aus einer früheren, matriarchalen Epoche die heutige patriarchale, d. h. hierarchische, Struktur entsprang (Brockhaus Enzyklopädie Online). Denn Bachofen (1967, S. 71) zog aus der Existenz matriarchaler Elemente bei Hoch- und Randkulturen des Alten Orients den Schluss, dass vorherige Matriarchate bestanden haben müssten. Dabei beruht seine Theorie auf Quellen antiker Mythen und Dichtungen (ebd. 1861, S. 23, 51, 83). Letztendlich kam Bachofen zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung vom Matriarchat zur patriarchalen Epoche eine Höherentwicklung für den Menschen bedeutet und stellt dies innerhalb einer mythologischen Betrachtung als „siegreiche…Überwindung des mütterlichen Dunkels“ dar (ebd.1948, S. 59), die im „höchste[n] Ziel, … [der] Erhebung des irdischen Daseins zu der Reinheit des göttlichen Vaterprinzips“ (ebd. 1948, S. 64) gipfelt. Allerdings ist diese Auffassung aus heutiger Sicht kaum nachvollziehbar, da sie auf individuellen und wissenschaftlich kaum vermittelbaren, religiösen Weltanschauungen basiert und somit wurde sie wieder entkräftigt (Brockhaus Enzyklopädie Online). Entgegen Bachofens These behauptet Göttner-Abendroth (1991a, S. 102), dass matriarchale Völker ihre egalitäre, nicht hierarchische Struktur durch ein stark ausgeprägtes Traditionsbewusstsein beibehalten und bei Kontakt mit patriarchalen Völkern in ihrem Umfeld, ihre matriarchale Struktur wiederherstellen. Dabei kann es ihrer Meinung nach, aufgrund des Widerstands matriarchaler Stämme, auch zu Auswanderungen in Gebiete gekommen sein, in denen das Fortbestehen einer matriarchalen Sozialordnung weiterhin möglich gewesen ist (Göttner-Abendroth 1991a, S. 102). Andere Formen des Selbstschutzes liegen nach Herzog (2001, S. 31) in Kämpfen der Völker sowie in passiver Gleichgültigkeit hinsichtlich einer Hierarchisierung.

Eine tatsächliche Umwandlung eines Matriarchats zu einem Patriarchat kann, wie Göttner-Abendroth (1991a, S. 102) vermutet, nur durch großen, permanenten äußeren Druck geschehen, mit dem einwirkende Herrschaftsstrukturen langsam und meist unter Gegenwehr integriert werden. Aufgrund des vermehrten Vordringens patriarchaler Stämme in das Umfeld matriarchaler Völker, argumentiert Göttner-Abendroth (1991a, S. 102), konnten viele in ihrer ursprünglichen Form nicht mehr weiterbestehen. Ihre Existenz ist

deswegen heute stark eingegrenzt (siehe heutiges Vorkommen: Punkt 2.3). Göttner-Abendroth (1991a, S. 117) fügt der Form der sogenannten „äußeren Patriarchalisierung“ die „innere Patriarchalisierung“ hinzu. Dabei wird, ihrer Auffassung nach, durch Menschen in wichtigen Positionen, die Herrschaftsstrukturen verfolgen, Druck auf das Volk ausgeübt (ebd.). Entsprechend dem matriarchalen Traditionsbewusstsein geht auch diese Form der „Patriarchalisierung“ mit langem Widerstand seitens der Masse des Volkes einher (ebd.).

Die sogenannte Matriarchatsforschung wurde überwiegend von Malinowski, den Ethnologen Schmidt, Ranke-Graves, Thomson und dem Sprachwissenschaftler Bornemann betrieben sowie von der, in der vorliegenden Arbeit häufig erwähnten, Autorin Göttner-Abendroth weitergeführt (Brockhaus Enzyklopädie Online). Vielleicht beruht es auf der von Göttner-Abendroth (2008, S. 26) erkannten gesellschaftlichen Unerwünschtheit und Abwertung des Themas Matriarchat, dass nur relativ wenig Forschung zum Matriarchat betrieben wurde. Auch Laugsch (1995, S. 33) bemerkt, dass die Matriarchatsforschung „nicht im Interesse von patriarchal gehandhabter Wissenschaft“ liegt und somit viele Untersuchungen beispielsweise durch eine finanzielle Einsparung unterbunden werden. Oftmals wird sogar nur verdeckt erkundet, um eine öffentliche Bloßstellung der Pioniere innerhalb patriarchaler Denkweisen der Gesellschaft zu vermeiden (Werlhof 2006, S. 33). Entgegen den Ansichten von Göttner-Abendroth, Laugsch und Werlhof erklärt Winch (zitiert nach Oosten 1973) die Unbekanntheit von Matriarchaten mit dem folgenden Phänomen:

> In examining foreign cultures we must realize that the socio-cultural sciences are to a great extend founded on a Western outlook on society and anthropology. In studying the anthropology of another culture, our possibilities are in fact determined by our own anthropology. (S. 103 f.)

Diese Feststellung übersetzt Gerlitz (1984) mit diesen Worten:

> Bei der Untersuchung fremder Kulturen müssen wir feststellen, daß *(sic)* die sozio-kulturellen Wissenschaften in überwiegendem Maße auf einer westlichen Auffassung von Gesellschaft und Anthropologie beruhen. Beim Studium der Anthropologie einer anderen Kultur werden unsere Möglichkeiten in der Tat durch unsere eigene Anthropologie bestimmt. (S. 12 f.)

Somit werden laut Winch (zitiert nach Oosten 1973, S. 103 f.) innerhalb des eigenen Kulturkreises sowohl die Chancen aber auch die Grenzen bei der Erforschung fremder

Kulturen gesetzt. Da Matriarchate in ihrer Struktur völlig andersartig sind, erklärt Winch (ebd.) das Zustandekommen von vielerlei Hindernissen bei der Analyse, Einordnung und Deutung matriarchaler Kulturen in westliche Zusammenhänge. Aber ebenso dürften matriarchale Untersuchungen durch die Orientierung an östlichen, nördlichen und südlichen Maßstäben erschwert werden. Deshalb kann aus der Ausführung von Winch allenfalls der Schluss gezogen werden, dass die Fremdartigkeit der Anthropologien, d. h. Wissenschaften vom Menschen und seiner Entwicklung, zu fehlenden Erkenntnissen führen kann.

Weiterhin fordert Göttner-Abendroth (2008, S. 26 f.) die Entwicklung der Matriarchatsforschung auf einer wissenschaftlichen Grundlage, die, aufgrund unzureichender, interdisziplinärer und nicht zuletzt „ungewollter“ Forschung, lange Zeit unterblieb. Dementsprechend erkennt auch Heine (1987, S. 92) das Problem darin, dass „die Fakten nicht so eindeutig sind bzw. die Methoden zweifelhaft“. Das Ziel der Matriarchatsforschung sieht Göttner-Abendroth (2008, S. 26) in der Darstellung der „lange[n] geschichtliche[n] Epoche der Entstehung, Ausbreitung und Differenzierung der matriarchalen Gesellschaftsform bis zu ihren Ausläufern in der Gegenwart“. Dabei versuchte die Autorin die matriarchalen Gesellschaften detailliert mit ihren Kennzeichen zu erfassen, davon ausgehend die Entwicklung des Patriarchats abzuleiten und die fortdauernde Wirkung matriarchaler Elemente in der heutigen patriarchalen Zeit aufzuzeigen (ebd.).

Der aufgeführten Matriarchatsdefinition von Göttner-Abendroth (1991a, S. 7) zufolge gehören Matriarchate zu den sogenannten geschlechtssymmetrischen Gesellschaften, bei denen durch eine ausgewogene Machtverteilung bzw. Symmetrie der Macht keine Geschlechtervorherrschaft, weder von Frauen noch von Männern, besteht (Lenz 2008, S. 30). Demzufolge ist das Kennzeichen dieser Gesellschaften, „dass die erwachsenen Mitglieder gleichwertigen oder gleichen Zugang zu den Chancen und wertvollen Gütern einer Gesellschaft“ haben (ebd.). Dabei versteht Lenz (ebd.) unter letzteren beiden Punkten relevante Aspekte wie „Machtpositionen, Ressourcen und Prestige“, welche entweder an alle Menschen gleich verteilt sind, so dass geschlechtliche Differenzen in den Hintergrund treten. Oder Geschlecht stellt laut Lenz (ebd.) ein Ordnungsmerkmal einer Gesellschaft dar, so dass Frauen und Männer jeweils die Macht über eigene gesellschaftliche Bereiche wie Politik und Wirtschaft haben. Diese, den Geschlechtern zugeteilten Bereiche, müssen laut Lenz (ebd.) von gleicher Geltung sein, damit eine Machtbalance innerhalb der geschlechtssymmetrischen Gesellschaft eingehalten werden kann. Die Autorin folgert daraus, dass eine Geschlechterdifferenz nicht die Ursache für

eine Geschlechterungleichheit sein muss (ebd.). Vielmehr sieht sie in der Verbindung von Geschlechterdifferenz mit „Ungleichheit und Herrschaft in der sozialen Organisation“ die Ursache hierfür (ebd.). Neben der aufgeführten Theorie der geschlechtssymmetrischen Gesellschaften existieren noch geschlechtsasymmetrische wie beispielsweise die heutige, faktisch vorwiegend patriarchal geprägte Gesellschaft (Gottschall 2000, S. 151 f.).

Durch Feminismus und Frauenbewegung wurden immer wieder, wie in den siebziger Jahren, Matriarchate und ihre Aktualität thematisiert (Brockhaus Enzyklopädie Online, Matriarchate). Dabei versuchten Frauen, sich aus ihrer Unterdrückung durch den Mann zu befreien bzw. kritisierten die Rangfolge der Frau nach dem Mann, um eine herrschaftsfreie Gesellschaftsordnung herbeizuführen (Thiessen 2008, S. 37 f.). Demnach ist es das Ziel des Feminismus, eine neue, weiblich geprägte Sichtweise auf die Gesellschaft herzustellen, da diese überwiegend von Männern beeinflusst wurde (Brockhaus Enzyklopädie Online, Feminismus). In erster Linie wollen Feministinnen die Frauenrolle neu definieren und die weitgehend übliche Arbeitsteilung von Beruf (Rolle des Mannes) und Haushalt/Kind (Rolle der Frau) verändern (ebd.).

2.2 Kennzeichen von Matriarchaten

Die verschiedenen Formen von Matriarchaten fallen sehr unterschiedlich aus, da sie abhängig von der jeweiligen Lokalität sowie damit zusammenhängenden, geschichtlichen Faktoren, Bräuchen und Lebensweisen abhängig sind (Treichel und Krieger 2011, S. 85). Doch obwohl diese unterschiedlichen Prägungen von Matriarchaten bestehen, entwirft Göttner-Abendroth (2008, S. 23) dennoch die Hypothese der einheitlichen Kennzeichen auf der ökonomischen, sozialen, politischen und spirituellen Ebene, die im Folgenden, neben heutigen Beispielen, erläutert wird. Ihre mitunter sehr spezifischen Behauptungen können wegen der schlechten Quellenlage aus Archäologie, Schrifttum und Sekundarquellen (wie etwa der Römer und Griechen) nicht gänzlich, und wenn überhaupt, nur stellenweise widerlegt oder bestätigt werden. Weiterhin kann, aufgrund der wenigen Literatur über Matriarchate, abschnittsweise ausschließlich Göttner-Abendroth aufgeführt werden.

2.2.1 Matriarchale Ökonomie

Matriarchale Völker, behauptet Göttner-Abendroth (1991a, S. 37, 58 f.), haben Ackerbau betrieben oder sind als Hirtenkulturen vorgekommen, die sich vielleicht aus Ackerbaugesellschaften entwickelt haben (ebd., S. 100). Als Hirtengesellschaften werden Menschen bezeichnet, die von Nutztiere hütender Viehzucht leben (ebd., S. 59). Aufgrund der Vorteile einer mehrköpfigen Sozial- und Wirtschaftsgemeinschaft bezüglich geringerer individueller Kosten sowie gesicherten Fortbestands des gemeinschaftlichen Besitzes (Gatusa 2006, S. 81) sind matriarchale Völker (beispielsweise hier das der heutigen Khasi in Indien) in mehreren, von Gerlitz (1984) definierten, Clanen organisiert:

> Diese sind „die letzte und größte überschaubare Einheit, die noch als Familie oder Sippe angesprochen werden muß *(sic)*, weil auch ihre Mitglieder sich von einer gemeinsamen Urahnin …, der Großmutter der Wurzel des Baumes, den der Clan bildet, herleiten. Alle Clane …, … berufen sich jeweils auf eine …[Urahnin], die ihren Clan einst in mythischer Vorzeit begründet hat und ihm Prosperität und Zukunft garantiert.“ (S. 80)

Eine Art Privatbesitz oder Landanspruch, behauptet Göttner-Abendroth (2008, S. 24), gibt es in allen matriarchalen Völkern nicht, so dass Land und Häuser Eigentum des gesamten Volkes im Sinne eines gemeinsamen Nutzungsrechts sind. Frauen haben jedenfalls bei den heutigen Mosuo in China die Kontrolle über Felder, Häuser und Nahrungsmittel, wobei die Clanmutter diese Lebensgüter verwaltet und gerecht verteilt (Gatusa 2006, S. 80). Dementsprechend werden bei diesem Volk alle Erträge wie etwa die Ernte oder, wenn vorhanden, erwirtschaftete Geldmittel der Clanmutter übergeben (Gatusa 2006, S. 80). Diese werden beispielsweise für die Bedürfnisse der Clanmitglieder der Mosuo wie Nahrung, Kleidung und Haushaltsgüter etc. verwendet (Gatusa 2006, S. 80). Zudem vermutet Göttner-Abendroth (1991a, S. 102), dass bei den matriarchalen Bergvölkern Chinas überwiegend Frauen mit „Ackerbaufrüchte[n], Erzeugnisse[n] der Stoffverarbeitung, Tonware[n], Metalle[n]…“ Handel betrieben. Durch „Weberei … [und] Stickerei“ wurden ihrer Auffassung nach bei diesen Völkern Produkte wie etwa „Brokat, Batik“ und Seide hergestellt (ebd., S. 100), die beispielsweise zu aufwendigen Trachten verarbeitet wurden (ebd., S. 102). Weiterhin wurden dort, ihrer Vermutung nach, Windschutze und verschiedene Häuserformen wie eine einfache Holzhütte, ein großes Clanhaus oder ein prachtvoller Bau mit mehreren Etagen von Frauen geplant und erbaut (ebd.).

Auf der Basis einer Bedarfswirtschaft ist ihrer Ansicht nach in Matriarchaten alles zum Leben Notwendige selbständig vom Clan geerntet bzw. angefertigt worden, wodurch dieser weitgehend unabhängig von seinem Umfeld war (ebd., S. 37.). Zudem wurde nach Göttner-Abendroths (ebd.) Auffassung eine gleichmäßige Verteilung von Gütern angestrebt. Deswegen wird einer Güteranhäufung bei einer einzigen Person oder bei einem Clan durch verschiedene Bräuche und Verwandtschaftsbeziehungen vorgebeugt. Demnach ist, sollten sich doch Ressourcen, d. h. Lebensgüter, bei einem Clan befinden, dieser dazu verpflichtet, das gesamte Dorf einzuladen, wodurch ein Überfluss gleichmäßig verteilt wird. Im Gegenzug zur Einladung, mutmaßt die Autorin, erhält dieser Clan das Ansehen des gesamten Dorfes, wodurch er in schlechten Zeiten wiederum die Unterstützung von anderen Clanen bekommt (ebd.).

Ob Matriarchate allgemein betrachtet in Armut, d. h. mangelnder Befriedigung der Grundbedürfnisse, oder Reichtum, d. h. Überfluss an materiellen Gütern, gelebt haben, ist sehr unterschiedlich ausgelegt und sicherlich von der entsprechenden Epoche sowie dem betrachteten Volk abhängig. Dahingehend stellt beispielsweise Herzog (2001, S. 18) entgegen Bornemanns (1979, S. 44 f.) Behauptung der bloßen Existenzsicherung bei Matriarchaten fest, dass diese aufgrund ihrer kulturellen Vielfalt, zumindest zeitweise, in Überfluss gelebt haben müssen. Allerdings kann dem Zusammenhang von Reichtum und kultureller Vielfalt nicht zugestimmt werden, da so manches arme Land, wie etwa Indien, auch eine große kulturelle Bandbreite aufweisen kann. Zudem können Naturgewalten, Lagermöglichkeiten, Epidemien etc. eine bedeutende Rolle in der jeweiligen Zeitspanne gespielt, das Leben geprägt und einen zeitweisen Überfluss oder Mangel verursacht haben.

2.2.2 Matriarchale Sozialordnung

Die soziale Grundlage eines Matriarchats ist laut Göttner-Abendroths (2008, S. 24) Angabe der von ihr beschriebene „Clan“. Dieser geht aus einer, mindestens drei Generationen von Frauen umfassenden, Menschengruppe mitsamt deren Verwandten hervor, die durch die Verwandtschaft in der Mutterlinie miteinander verbunden ist. Striegel (2018, S. 119) fasst dies mit dem Ausdruck der „Matrilinearität“ zusammen, der die Orientierung nach der weiblichen Verwandtschaftslinie bezeichnet. Hierbei hat die älteste Mutter, beispielsweise der Mosuo in China, oder auch „Sippenmutter“ (Greiffenhagen 1999, S. 133), eine sehr wichtige Rolle als „geschickteste, fähigste und gerechteste Frau“ in der Gesellschaft (Gatusa 2006, S. 80). Göttner-Abendroth (1991a, S. 22, 37) verallgemeinert

die Erscheinung bei den heutigen Mosuo in China, dass die älteste Mutter nicht nur der Ursprung der Familie ist, sondern diese auch, aufgrund ihrer natürlichen Autorität, d. h. ihres Einflusses, der auf Tradition und Fähigkeiten beruht, eine sehr angesehene Position in der Gesellschaft hat. Der (jüngsten) Tochter der Clanmutter kommen, laut Göttner-Abendroths (1991a, S. 37) Vermutung, deren Ehre, d. h. Wertschätzung, sowie „Rechte und Pflichten“ zu und so wird diese zur nächsten Clanmutter. Dementsprechend erbt sie auch die Erträge und Lebensgüter des gesamten Clans bzw. deren Verwaltung zum Wohlergehen aller (siehe Punkt 2.2.1) (ebd., S. 22). Dabei, behauptet Göttner-Abendroth (ebd., S. 37), fungiert der älteste Bruder der Clanmutter als ihr Unterstützer und Delegierter. Ein Clan besteht beispielsweise aus der Clanmutter, ihren Kindern und Enkeln. Hinzu kommen alle in der Seitenlinie Verwandten der Clanmutter, das heißt ihre Brüder und Schwestern sowie deren Kinder und Enkel. Alle diese Personen, mindestens zehn bis hundert, wohnen, ihrer Angabe nach, in einem Haus zusammen und bleiben ihr gesamtes Leben dort (ebd. 2006, S. 23). Dieses Prinzip bezeichnet Rentmeister (1985, S. 41) als „Matrilokalität“, wobei der genannte Begriff der Ort (lateinisch „locus“) der Mutter (lateinisch „mater“) heißt. Wenn sowohl „Matrilinearität“ als auch „Matrilokalität“ in einer Gesellschaft vorhanden sind, kommt nach Zingsem und Kuhlmann (2002, S. 914) die sogenannte „Matrifokalität“ zustande. Dem schließt sich von Borries (2003, S. 64) an, und erkennt in diesem Begriff die „Mittelpunktstellung der Mütter“.

Eine, wie in der heutigen Gesellschaft übliche, feste Form der Ehe gibt es laut Göttner-Abendroths (2008, S. 24) Überzeugung in Matriarchaten nicht. Vielmehr wird, ihrer Meinung nach, generell eine freie Art, die beispielsweise von Gatusa (2006, S. 81) bei den heutigen Mosuo in China beschriebene „Besuchsehe“ vollzogen, bei der die männlichen Liebespartner nur über Nacht ihre Frauen besuchen und weiterhin zum Clan ihrer Mutter gehören (ebd., S. 82). Diese Partnerschaftsform bei den Mosuo in China beruht nach Gatusa (2006, S. 81) auf einer eigenständigen und authentischen Partnerwahl, da sie weder von anderen Clanmitgliedern noch von wirtschaftlichen oder politischen Umständen beeinflusst wird. Diese Tradition bei den Mosuo verallgemeinert Göttner-Abendroth (2008, S. 24) indem sie behauptet, dass die Besuchsehe bei allen matriarchalen Völkern vorzufinden ist und dass diese von den Beteiligten rasch und ohne große Konsequenzen wieder beendet werden kann. Denn dabei entstandene Kinder wachsen, laut der Autorin, mit ihren sozialen Vätern, den Brüdern der Mütter, und nicht mit ihrem biologischen Vater auf (ebd.). Dieses Prinzip der „Übernahme der Vaterrolle durch einen Bruder der Mutter“ bezeichnet Mailahn (2013, S. 12) als „Avunkulat …“ und verweist dadurch auf den Onkel (lateinsch „avunculus“) des Kindes, der die Vaterschaft ausübt. Die biologische

Vaterschaft, behauptet Göttner-Abendroth (2008, S. 24), soweit sie überhaupt bekannt ist, erscheint somit irrelevant und wird nicht berücksichtigt. Letztgenannter Aspekt kann, ihrer Meinung nach, an der Namensverteilung innerhalb eines Clans abgelesen werden. So haben die Männer, wie auch alle Clanmitglieder, die in ihrem Haus bleiben, den dazugehörigen, von Göttner-Abendroth (ebd.) genannten „Clannamen“, der scheinbar eine Art Stammesname darstellt. Auch in einer Besuchsehe entstandene Kinder tragen diesen Namen ihrer Mutter, da sie ihr Leben lang in diesem Clan verweilen (ebd.). Zudem erhalten Kinder in einem gewissen Alter, wie etwa bei den Mosuo in China mit ihrem dreizehnten Lebensjahr, und dem damit verbundenen Initationsfest, d. h. der Einführung in das Erwachsenenalter, die volle Mitgliedschaft zur Gesellschaft (Gatusa 2006, S. 85). Denn ab diesem genannten Zeitpunkt, schließt Göttner-Abendroth (2008, S. 25) auf alle Matriarchate, erhalten sie keine gesonderte Fürsorge mehr und dürfen in allen Belangen ihr Stimmrecht abgeben.

Weiterhin entsteht, nach Göttner-Abendroths (ebd., S. 24) Vermutung, durch eine Vielzahl an Bindungsregeln für die Besuchsehe, wie gegenseitige Verpflichtung zwischen verschiedenen Clanen, eine intensive und miteinander verwobene Verwandtschaft innerhalb eines Dorfes. Anderweitige Partnerwahl außerhalb dieser Bestimmungen existiert zwar, ist aber durch weitere Konventionen gelenkt (ebd.). Die Konsequenz aus diesen Regeln, dass anscheinend alle Personen eines Dorfes in engem bis weiterem Sinn miteinander verwandt sind, bedeutet für ihre Einwohner gegenseitige Unterstützung, die wiederum nach bestimmten Kriterien gesteuert ist (ebd.). Göttner-Abendroth (ebd.) unterstellt, dass durch die genannten sozialen Hilfssysteme eine große Sicherheit für ihre Einwohner hergestellt wird und somit „nicht hierarchisch organisierte, … egalitäre“ „Verwandtschaftsgesellschaften“ entstehen. Allerdings muss angemerkt werden, dass gerade solche Verwandtschaftsverhältnisse voller hierarchischer Konventionen sind, wie etwa die Anerkennung der Älteren und Eltern, so dass diese deshalb nicht in allen Aspekten egalitär sind bzw. nicht in der von Göttner-Abendroth geschilderten Absolutheit Egalität darstellen.

Trotz dieses Widerspruchs erscheinen Bezeichnungen wie etwa gegenseitige Fürsorge, Wärme sowie Mütterlichkeit, schon allein aufgrund enger Bindung, Schutz und Pflege zwischen Müttern und Kindern, mit denen Matriarchate oft umschrieben werden, zutreffend (Biedermann 2014, S. 2 f.). Andererseits werden genau diese Elemente stark kritisiert. Dabei wird das Potential dieser Aspekte wie etwa Mütterlichkeit und Fruchtbarkeit angezweifelt, auf denen Matriarchate beruhen (Zingsem & Kuhlmann 2002, S. 915). Zur

Diskussion stellen KritikerInnen hierbei, ob diese Aspekte fähig und ausreichend sind, um damit eine Gesellschaft zuverlässig zu tragen (ebd.). Abgesehen von dieser Kritik erkennt Gatusa (2006, S. 81) die bedeutenden Vorteile der Sozialordnung bei den Mosuo in den „unbefangen[en] und leicht[en]“ Beziehungen innerhalb eines Clans. Dabei können in diesem Volk aufkommende Streitigkeiten relativ einfach geklärt werden, da alle Clanmitglieder miteinander verwandt sind und darauf bedacht sind, aufeinander Rücksicht zu nehmen (ebd., S. 84).

2.2.3 Matriarchale Politik und ihre besondere Kommunikationsform

Als weiteres generelles Kennzeichen aller Matriarchate führt Göttner-Abendroth (2010, S. 25) eine besondere Form der Politik aus, die sie mit den folgenden Aspekten einheitlich zusammenfasst. Entscheidungen innerhalb eines Clans werden durch Prozesse getroffen, in denen eine absolute Einigkeit all seiner Mitglieder erzielt wird (ebd.). Ebenso sind Entscheidungen gestaltet, die ein gesamtes Dorf betreffen. Beispielsweise versammeln sich bei einem einberufenen Dorfrat alle Clanmütter oder meist alle Delegierten der Clane, die ausschließlich aus Männern bestehen und ihren Clanmüttern bzw. ihrem gesamten Clan verpflichtet sind (ebd. 1991a, S. 37). Die Aufgabe der Delegierten besteht darin, durch Konsens des gesamten Dorfes, das alle Clane umfasst, eine anstehende Entscheidung zu treffen. Hierbei haben die Delegierten allein keine absolute Entscheidungsgewalt, sondern repräsentieren nur die Meinung ihres Clanhauses (ebd.). Während einer Versammlung aller Delegierten eines gesamten Dorfes ist es deren Pflicht, sich innerhalb des Kreises aller Abgesandten bezüglich einer Thematik abzusprechen (ebd. 2010, S. 25). Dabei tragen die Gesandten die Meinungen ihres Clanhauses zusammen und bringen diese Informationen daraufhin zu ihren Clanhäusern zurück (ebd.). Dort werden wiederum alle Mitteilungen ausgetauscht und darüber beratschlagt, woraufhin diese Nachrichten aus dem Clanhaus erneut zur Versammlung der Delegierten getragen werden (ebd.). Innerhalb dieser werden die Meinungen aller Clanhäuser zusammengetragen. Dieser Informationsaustausch zwischen der Versammlung der Delegierten und den zugehörigen Clanhäusern wird solange vollzogen, bis Einigkeit bezüglich des angesprochenen Themas besteht (ebd.). Durch dieses Verfahren entsteht ein vielschichtiger Dialogprozess zwischen allen Clanen, aus dem nur Entscheidungen herausgehen, die einheitlich beschlossen werden können (ebd.). Dementsprechend verhält es sich, laut Göttner-Abendroths (ebd.) Vermutung, mit Entscheidungen, die mehrere Dörfer betreffen. Hier versammeln sich die Delegierten der einzelnen Dorfräte, meist

vertreten durch die angesehensten Männer, und vermitteln solange zwischen den Dorfräten und der regionalen Versammlung, bis auch hier eine einstimmige Entscheidung getroffen werden kann (ebd.).

Meist werden, behauptet Göttner-Abendroth (1991a, S. 37), die „Häuptlinge oder Könige“ der angesehensten Clanhäuser als Delegierte entsandt, die entweder „Sohn oder Neffe der Hohen Priesterin“ sind. Letztgenannte ist weiterhin Trägerin des wichtigsten Amtes eines Matriarchats mitsamt der entsprechenden Ehre und ihr Sohn oder Neffe fungiert lediglich hierbei als ihr Delegierter (ebd.). Bei der Ausführung ihres Amtes gibt die „Hohe Priesterin“ nur ihre Stellungnahme ab, das heißt sie beschließt weder noch setzt sie ihre Position durch (ebd., S. 38). Ihre Delegierten, die „Häuptlinge oder Könige“, erhalten für ihre Aufgabe keine Bezahlung, da diese eine Ehre für sie darstellt. Somit führen sie lediglich, wie auch andere Menschen des Clans, ein einfaches Leben (ebd.). Entsprechend diesem Prinzip einer egalitären Gesellschaft, unterstellt die Autorin, wohnen allgemein auch Menschen mit ehrenhaften Ämtern innerhalb eines normalen Clans, wobei „Häuptlinge und Könige“ (ebd., S. 37) jederzeit ihrer Position enthoben werden können (ebd., S. 38). Dieser Ausführung zufolge stellen sowohl der mehrstufige Prozess der Entscheidungsfindung als auch die Repräsentation des Clans, durch Delegierte ohne eigene Entscheidungsgewalt, Elemente eines basisdemokratischen Prinzips ohne Machtgefälle dar. Darin können sich junge Menschen, zumindest die der Mosuo in China, mit ihrer Meinung bzw. ihrem Stimmrecht, nach Zugang zum Erwachsenenleben durch das Initationsfest, voll einbringen (siehe Punkt 2.2.2) (Gatusa 2006, S. 85). Außerdem vermutet Göttner-Abendroth (2010, S. 25), dass auch Minderheiten, d. h. zahlenmäßig unterlegene Teile einer Gemeinschaft, aufgrund der Berücksichtigung aller Stimmen innerhalb eines basisdemokratischen Prinzips beachtet werden.

2.2.4 Matriarchale Spiritualität

Generell nimmt Göttner-Abendroth (1991a, S. 56) die Existenz von matriarchalen Bräuchen und Riten an, die sich, verteilt auf einige Feste, über das gesamte Jahr erstrecken und den Ablauf eines Jahres und eines Lebens symbolisieren. Die „öffentlichen Volksfeste“ erzählen ihrer Meinung nach von den Ahnen sowie der Natur und ehren ihre große Göttin (ebd.). Diese „Schöpferin des Universums“ existiert in diesem Glaubenssystem neben der „großen Mutter“, das heißt der Erde, die die Menschen nährt und trägt (ebd. 2008, S. 25). Laut der Autorin wird die große Göttin in den drei Erscheinungsformen „Mädchengöttin“, „Frauengöttin und liebende Mutter“ sowie „Göttin des Todes und der

Wiedergeburt“ verkörpert (ebd. 1991a, S. 56). Wobei die dritte heilige Gestalt, die „Göttin des Todes und der Wiedergeburt“, ihrer Angabe nach, auf die jeweilige Urahnin des entsprechenden Clans zurückgeht (ebd., S. 38).

Weiterhin nimmt Göttner-Abendroth allgemein an, dass Mädchen und Frauen die große Göttin versinnbildlichen. Deswegen kommt ihnen eine entsprechend große Achtung zu (ebd., S. 56). Weiterhin wird die große Göttin in der matriarchalen Mythologie durch einen König begleitet, über den sie Macht hat (ebd.). Laut der Autorin stellte dieser eine Opfergabe für die große Göttin dar und wurde später durch Männer und schließlich durch männliche Tiere ersetzt (ebd.). Die Menschenopfer wurden nach Göttner-Abendroths (ebd.) Aussage freiwillig vollzogen, mit dem Trost der Rückkehr auf die Erde durch Wiedergeburt. Dabei vollzog die Priesterin mindestens die erste, wenn nicht gesamte Opferhandlung und verwahrte auch die entsprechenden Werkzeuge dafür auf (ebd., S. 38). Einen männlichen Priester gibt es, laut Autorin, nur selten. In diesem Fall übt er diese Funktion nur zusammen mit der Priesterin aus, da diese immer die erste Opferhandlung durchführt und er diese dann beendet (ebd.). Orte, an denen Riten wie Opfergaben vollzogen werden, weisen meist eine Zuordnung sowohl zur Landschaft (beispielsweise weiblicher Fluss) als auch zu den Himmelsrichtungen (Osten – Leben, die große Göttin, Westen – Tod, König) auf (ebd., S. 56).

Göttner-Abendroth (ebd., S. 103) nimmt an, dass diese Glaubensform auch einige schamanische Elemente wie Trancezustände, Geisterbefragung, spirituelle Reisen und Ahnenverehrung beinhaltet. Hier versuchen die PriesterInnen laut Autorin, die Seelen der Ahnen aufzusuchen, um sie für eine Wiedergeburt innerhalb des Volkes zu gewinnen (ebd.). Diesem Brauch zufolge werden Frauen, da sie Aspekte der Göttin des Todes und der Wiedergeburt verkörpern, dafür verehrt, dass sie verstorbenen Vorfahren, die erneut reinkarnieren, das Leben schenken können (ebd., S. 35). Die Besonderheit von Frauen besteht demnach in ihrer Fähigkeit, Tod in Leben transformieren zu können (ebd. 2008, S. 25). Dementsprechend werden Kinder dafür verehrt, dass sie die wiedergeborenen Vorfahren verkörpern (ebd.). Der Kreislauf von Leben und Tod wird in die unterschiedlichen Stadien „Wachsen, Reifen, Welken und Wiederkehren“ eingeteilt, welche auch an den, in der Natur vorkommenden, Abläufen von Mondzyklen und Jahreszeiten ablesbar sind (ebd.). Das Prinzip der Wiedergeburt spiegelt sich, ihrer Hypothese nach, im Glauben der Menschen wider, dass die Erde, die „große Mutter“ allen Lebensformen immer wieder aufs Neue Leben schenkt (ebd.). Deshalb ist, diesem Glauben nach, alles, was

sich auf der Erde befindet, göttlich und, da sowohl die „große Mutter“ als auch die „Schöpferin des Universums“ feminin ist, weiblich (ebd.).

Ein weiteres spirituelles Element aller Matriarchate besteht, laut Göttner-Abendroths (2008, S. 25) Annahme, in der Ansicht, dass alle Faktoren und Gesetzmäßigkeiten, die in großen Prinzipien vorkommen, auch im Kleinen zu erkennen sind. So entspricht beispielsweise die Anordnung des Universums der der Erde und die Ordnung der Gesellschaft der eines Menschen (ebd.). Dadurch folgert die Autorin, werden alltägliche Handlungen wie etwa Kochen und Ernten heilig, weil an ihnen ein göttliches Prinzip ablesbar ist, das sich in den kleinen Dingen wie auch in den großen Aspekten, wie Jahreszeiten, zeigt. So erweckt es den Anschein, dass in Matriarchaten nahezu alles verehrungswürdig, sprich göttlich ist.

2.2.5 Rollen- und Machtverteilung

Lenz (2008, S. 34) behauptet bezüglich aller Matriarchate, dass weder Frauen noch Männer eine überwiegende Dominanz besitzen, sondern vielmehr das Prinzip der Machtbalance oder der weitgehenden sozialen Gleichheit besteht. Dies wird durch eine gleichwertige Verteilung von Machtpositionen zwischen Männern und Frauen und der Tatsache bewirkt, dass sowohl Männer als auch Frauen gleichermaßen „Kontrolle über die zentralen Institutionen“ der Gesellschaft haben (ebd.). Dabei ist es nicht relevant, dass diese gesellschaftlichen Institutionen völlig gleichwertig sind. Vielmehr kommt es dabei darauf an, dass sie über die gesamte Gesellschaft verteilt sind und sich dadurch Machtgefüge nicht auf der männlichen oder weiblichen Position kumulieren (ebd.). Bei diesen Ausführungen von Lenz fehlen allerdings eine überzeugende Begründung oder entsprechende (z. B. archäologische) Beweise.

Weiterhin vermutet Göttner-Abendroth (2019, S. 302), dass die Rolle der Frau innerhalb eines Matriarchats als eine Art ursprüngliche Position angesehen wird. Diese ist auf den ersten Blick als von Natur gegeben und durch den Umstand, dass wichtige, ursprünglich von Frauen besetzte Positionen keine Durchsetzungsgewalt haben, hierarchiefrei strukturiert. So waren beispielsweise Priester durchgängig weiblich, bis allmählich auch Männer dieses Amt ausübten (ebd.). Mertens (2003, S. 34) setzt dem allerdings entgegen, dass eine rein feminine Ämterbelegung ein Kriterium der Auslese darstellt, mit dem zugleich eine Rangordnung (Bevorzugung des weiblichen Geschlechts) festgelegt wurde. Auch wenn sich diese vielleicht nicht gänzlich auf die Machtausübung ausgewirkt hat, wird hierdurch zumindest eine soziale Selektion vorgenommen, die wiederum weitere

Folgen wie beispielsweise erhöhtes Ansehen und vermehrte Meinungsgewichtung von Frauen hat. Zudem wird, beispielsweise durch den Brauch der Opfergabe von Männern oder später männlichen Tieren (siehe Punkt 2.2.4), eindeutig die Dominanz von Frauen gegenüber Männern gestärkt, um nicht zu sagen, die Ausübung von Gewalt am Mann für das Wohlergehen der Frau oder der gesamten Gesellschaft legitimiert. Auch wenn der erwähnte Opferritus unter dem Deckmantel der Freiwilligkeit des zu opfernden Mannes vollzogen wurde, erzeugt ein solches Prinzip mitsamt den matriarchalen Denk- und Verhaltensweisen einen erheblichen sozialen Druck auf Männer, wodurch diese möglicherweise dazu bewegt werden, entgegen den eigenen Einstellungen zu handeln (Myers 2014, S. 599).

Weiterhin kann auch an der Art der Erbfolge von der Clanmutter zur (jüngsten) Tochter (Göttner-Abendroth 1991a, S. 37) abgelesen werden, dass innerhalb eines Matriarchat sehr wohl ordnende, Macht zuteilende Elemente vorhanden sind, wodurch (auch) die Stellung von Frau und Mann zueinander geregelt ist. So entsteht in einem Matriarchat eine Art Vorrecht der Frau, das in bestimmten Bereichen (Erbfolge und Ausübung der Priesterschaft) den alleinigen oder (später) bevorzugten Zugang zu Machtpositionen sichert. Dies kann auch am Privileg von Frauen abgelesen werden, die ursprünglich als alleiniges Geschlecht die höchsten Ämter der Priester, Schamanen und Delegierten ausüben durften. Zudem sind bezüglich der Machtausübung in ihrer Umwelt Indizien für die (handgreifliche) Herrschaft von Frauen vorhanden. So beschreibt beispielsweise Mertens (2003, S. 38) geologische Funde, die „Verletzungen am … Skelett“ aufweisen, welche auf gewaltvolle Vernichtungen ganzer Dörfer durch matriarchale Stämme um circa 5000 vor Christus in Deutschland und Österreich zurückzuführen sind. Deshalb kann zusammenfassend die Auffassung einer durchgängig harmonischen und friedlichen matriarchalen Gesellschaft in Frage gestellt werden bzw. Göttner-Abendroths (2019, S. 302) allgemeine These der matriarchalen Gewaltfreiheit widerlegt werden.

Zudem wird Matriarchaten vorgehalten, Frauen zu idealisieren und das männliche Geschlecht abzuwerten im Sinn vom guten weiblichen und schlechten männlichen Prinzip (Zingsem & Kuhlmann 2002, S. 915). Dabei erscheint die Verherrlichung von Frauen, die mit Göttinnen verglichen werden oder als diese verehrt werden (Göttner-Abendroth 1991a, S. 56), in einem Licht, das die Rolle des Mannes erblassen lässt, da sein Wert unter anderem darin gesehen wird, für den weiblichen Staat geopfert zu werden (siehe Punkt 2.2.4). Zuletzt wird von Zingsem & Kuhlmann (2002, S. 915) auch eine stereotypisierende Darstellung von Frauen und Männern kritisiert, wodurch Frauen Göttinnen

gleichkommen und die Existenz des männlichen Geschlechts durch die Verehrung der Frau gerechtfertigt ist und somit individuelle Erscheinungsformen beider Geschlechter nur wenig Platz einnehmen können. Dieser Kritik kann allerdings entgegengesetzt werden, dass insgesamt nur wenig matriarchale Forschung vorhanden ist und demnach viele Untersuchungen, darunter womöglich non-stereotype Schilderungen, unbekannt sind (Göttner-Abendroth 2008, S. 26). Letztendlich kann der Schluss gezogen werden, dass zwar die Hypothese der gleichwertigen Machtverteilung auf beide Geschlechter in Matriarchaten vorhanden ist (Götter-Abendroth 1991b, S. 96 ff.), diese allerdings aufgrund mangelnder Untersuchungen nicht abschließend verifiziert werden kann. Zudem kann angemerkt werden, dass es sich bei vielen Schilderungen, insbesondere von Göttner-Abendroth (2008, S. 23), um verallgemeinerte Thesen handelt, die einer genauen Zeit- und Ortsangabe und damit auch (archäologischen) Beweisen entbehren. Demnach muss eine echte wissenschaftliche Untersuchung auf zeit- und ortsbezogenen Analysen basieren und diese Spezifizierungen enthalten.

2.2.6 Matriarchales Menschenbild

Laut Göttner-Abendroths (1991b, S. 96) Annahme existiert in Matriarchaten nicht die heutige Vorstellung von Gut und Böse. So meint die Autorin zu erkennen, dass diese beiden Pole Erscheinungen eines Abbildes der Welt sind, die sich gegenseitig ergänzen und notwendig sind, um das Leben zu vervollständigen (ebd.). Sie vermutet, dass im Matriarchat diese verschiedenen Aspekte nicht voneinander getrennt sind, sondern lediglich unterschiedliche Schattierungen des Weiblichen darstellen, wie sie beispielsweise auch in den Phasen der Jahreszeiten beobachtet werden können (ebd.). Dementsprechend verhält es sich laut Autorin auch mit Männern und Frauen, da beide Geschlechter ein Ausdruck der „kosmischen Polarität“ sind (ebd.). Daher erscheinen Aspekte, wie die angesehene Position der Frau (beispielsweise Symbolisierung der Göttin der Wiedergeburt) und die Rolle des Mannes als Helfer und Unterstützter der Frau (ebd. 1991a, S. 56), in einem völlig anderen Zusammenhang. Dabei kann die von Shanshan Du (2006, S. 90) erwähnte „Geschlechtergleichheit“ als ein harmonisches Zusammenspiel, bei dem sowohl Männer als auch Frauen zugleich auf ihre eigene Art zum Zuge kommen, betrachtet werden.

Schließlich besteht gemäß Winch (zitiert nach Oosten 1973, S. 103 f.) die große Herausforderung darin, die matriarchale Relation der Geschlechter nicht im heutigen, patriarchalen Sinn zu beurteilen. Das heißt nach Göttner-Abendroths (1991b, S. 98)

Auffassung, weder die Stellung des Mannes zu diskreditieren noch die Position der Frau zu glorifizieren, sondern diese vorhandenen Ausdrucksformen aus einer gleichwertigen, matriarchalen Perspektive zu betrachten. Denn entgegen der patriarchalen Auffassung stellt Göttner-Abendroth (ebd.) die These auf, dass sich in einem Matriarchat das Weibliche, Göttliche und das Männliche, Menschliche ergänzen und somit beide Geschlechter mit ihren spezifischen Aufgaben ihre Berechtigung haben. Dadurch kann gefolgert werden, dass durch das Einnehmen einer matriarchalen Perspektive die Kritik an der Verherrlichung der Frau, wie sie Günter (1996, S. 181) aufführt, bzw. die Abwertung des Mannes, als aufgehoben gelten kann. Allerdings kann, trotz aller Gleichwertigkeit, zumindest eine Bevorzugung, wenn nicht „Dominanz der Frau“ festgestellt werden (siehe Punkt 2.2.5) (Laugsch 1995, S. 125).

Kinder wachsen, unterstellt Göttner-Abendroth (1991b, S. 99) allen Matriarchaten, inmitten des Clanlebens auf, nehmen an allen gesellschaftlichen Aktivitäten teil und bilden verschiedene Gruppen, in denen sie sich ihren eigenen Interessen widmen. Durch ihre Teilhabe am Erwachsenenleben können sie auf spielerische Weise durch Nachahmung wichtige Elemente für ihre Zukunft erlernen (ebd.). Für Jugendliche gibt es, laut Behauptung der Autorin, eigene Häuser, in denen sie sich „zu Spiel, zu Tanz, zu erotischen Vergnügen“ zusammenfinden (ebd.). Mit der Besuchsehe, vermutet die Autorin (ebd.), werden junge Erwachsene zu vollen Mitgliedern der Gemeinschaft und Teil des komplexen Verwandtschaftssystems zwischen verschiedenen Clanen. Göttner-Abendroth (ebd.) fasst dahingehend zusammen, dass Erziehung in Matriarchaten natürlich und durch die Gemeinschaft geschieht.

Weiterhin hatte jedes Mitglied eines Clans, inklusive Randgruppe, durch den in Punkt 2.2.3 erläuterten basisdemokratischen Abstimmungsprozess ein nicht zu unterschätzendes Stimmrecht, da mit jeder einzelnen Meinung der gesamte Entscheidungsprozess in eine andere Richtung gelenkt werden konnte. Daran kann abgelesen werden, welch große Verantwortung und Selbstbestimmung jedes Individuum in einem Matriarchat getragen hat. Aufgrund der Verpflichtung in diesem verwandtschaftlichen Hilfssystem und seinen traditionellen Werten, erkennt Gatusa (2006, S. 81 f.), dass damit beispielsweise bei den Mosuo in China verantwortlich umgegangen wird. In diesem Sinn hat auch die Familie bzw. der Clan bei den Mosuo einen sehr hohen Stellenwert (ebd.). Denn dieser ist laut Gatusa (ebd.) der Ort, an dem vorhandene Bräuche und Traditionen umgesetzt werden. Entsprechend dem matriarchalen Hilfssystem werden auch alle Herausforderungen und Probleme innerhalb eines Clans oder zwischen mehreren Clanen geregelt

(ebd.) sowie Rechte und Pflichten der Unterstützung, die mit den verschiedenen Verwandtschaftsbeziehungen einhergehen, ausgeübt (Göttner-Abendroth 1991b, S. 97).

Das heutige Sozialleben der Mosuo beschreibt Gatusa (2006, S. 81 f.) als friedlich, solidarisch und, aufgrund seiner Traditionen, als geregelt. Deswegen besitzt die Bindung an Traditionen und Bräuchen hier ihren Wert, auch wenn jene auf den ersten Blick statisch wirken kann. Insgesamt werden dadurch viele positive Werte wie etwa Empathie, Rücksichtnahme und Spiritualität gepflegt (ebd.). Im Gegensatz zum erfüllten Sozialleben der Mosuo schildert Mertens (2003, S. 40 f.) jedoch die archäologischen Funde matriarchaler Skelette von „Gewaltopfern“ beispielsweise mit „tödliche[n] Schädelverletzungen“ von etwa 6000 vor Christus und kommt zu einer durchschnittlichen Gewaltrate von 17,2 Prozent um circa 5000 vor Christus. Dieses Ergebnis widerspricht den Vorstellungen einer durchgängig harmonischen Gesellschaft und unterstreicht bei der matriarchalen Forschung die Notwendigkeit von spezifizierten Angaben in Bezug auf Ort und Zeit. Mit diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass eine einheitliche Definition des Matriarchats, so wie sie Göttner-Abendroth (2008, S. 23) angenommen hat, nur zeit- und regionenabhängig bestehen kann.

2.3 Heutiges Vorkommen

Göttner-Abendroth (2008, S. 23) behauptet, dass heutige Matriarchate in Nord-, Mittel- sowie Südamerika, Indien, Afrika und Asien bestehen. Solche Völker sind beispielsweise „die Khasi und Garo in Nordost-Indien, die Nayar in Südindien, die Mosuo in Südwest-China, die Minangkabau auf Sumatra, die Tuareg in Nordafrika, die Akan-Völker in Westafrika, einige Bantu-Völker in Zentralafrika, die Arawak in Südamerika, die Cuna in Panama, die Zapoteken von Juchitàn in Mexiko, einige Pueblo- und Irkoesen-Völker *(sic)* in Nordamerika“ (ebd.). Dazu kommen laut Autorin etliche Gesellschaften mit matriarchalen Relikten, deren Anteil, abhängig von Volk und Ort, stark variiert (ebd.).

2.4 Matriarchat als Gesellschaftsform

Vorausgesetzt, die Hypothesen zum Matriarchat in Bezug auf Geschlechtergleichwertigkeit und gleichmäßige Machtverteilung auf beide Geschlechter von den erwähnten Autoren Göttner-Abendroth, Bornemann, Herzog, Lenz etc. treffen zu, können dem Matriarchat auch positive Aspekte im Hinblick auf eine egalitäre Gesellschaft abgewonnen werden. Ein Beispiel für ein positives Element des Matriarchats ist eine urteilsfreie

Gesellschaft, bei der alle Menschen fast gleichrangig ihren Stellenwert besitzen und selbst die alltägliche Nahrungsbeschaffung genauso anerkannt wird wie die Ausübung höherer Ämter. Allerdings bestehen Zweifel, dass diese Thesen in vorliegender Form für alle Matriarchate in allen Epochen in allen Regionen gelten. Zwar kann es zeit- und regionenweise Übereinstimmungen mit den vorliegenden Aussagen gegeben haben, jedoch können Verallgemeinerungen, wie sie in den Punkten 2.2.5 und 2.2.6 aufgeführt sind, fehlerhafte Schlüsse nach sich ziehen und sind deshalb zu hinterfragen.

Unter der Voraussetzung, dass die aufgeführten Thesen epochenspezifisch verifiziert würden, können sozialpädagogische Aspekte wie etwa Gleichwertigkeit der Geschlechterrollen, gleiche Anerkennung aller Positionen in einer Gesellschaft, gleichwertige Machtverteilung und gesellschaftliche Mitbestimmung etc. zu einer nachhaltigen, gesellschaftlichen Entwicklung beitragen. Doch da das Matriarchat auf den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen von damals beruht, sind der Rückbesinnung auf seine Vorzüge oder auch deren Übertragbarkeit auf heutige Gesellschaftsformen enge Grenzen gesetzt. Trotzdem sind einzelne erwähnte Aspekte, wie beispielsweise Gleichwertigkeit der Geschlechterrollen, gleiche Anerkennung aller Positionen in einer Gesellschaft sowie gleichmäßige Verteilung von Machtpositionen auf Männer und Frauen, durchaus positiv zu betrachten und in heutigen Gesellschaften wünschenswert.

3 Konzept der freien Demokratischen Schule

In Kapitel zwei wurden die unterschiedlichen Aspekte von Matriarchaten aufgeführt. Mit der Zielsetzung, Elemente des Matriarchats mit denen der Demokratie zu vergleichen, sollen nun, aus sozialpädagogischer Sicht, relevante Parallelen von Matriarchat und Demokratie aufgezeigt werden. Dazu werden in diesem Abschnitt die wesentlichen Komponenten der freien Schule Infinita, als spezielles Beispiel von Demokratie, dargestellt. Davon werden diejenigen Elemente bestimmt, die einen ausschlaggebenden Charakter für diese Schulform besitzen.

Es wird angemerkt, dass die freie demokratische Schule Infinita als eine geeignete Umsetzungs- und Bezugsvorlage gewählt wird, an deren Beispiel Demokratie realisiert wird. Für die Veranschaulichung von Demokratie werden, analog der Themenentwicklung im Abschnitt Matriarchat, zuerst theoretische Grundlagen geklärt und hierbei die Begriffe Demokratie, Schule, Demokratische Schule, ihr heutiges Vorkommen und ihr Menschenbild erläutert. Anschließend wird der Bund der freien Schule EUDEC vorgestellt, in der

die Mehrheit dieser Schulen zusammengefasst ist. Darauffolgend werden die Kennzeichen der freien Schule Infinita wie ihre Schulstruktur, ihre Betonung der Fähigkeiten Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbstwirksamkeit und die Besonderheit des informellen Lernens aufgezeigt. Zudem wird auf die Kompetenzen Reflexivität, Konflikt- und Problemlösefähigkeit, Kooperation, Kommunikation, Kreativität und Innovation eingegangen. Abschließend erfolgt die Darstellung von Grenzen und Möglichkeiten dieser Schulform.

3.1 Definition Demokratie

Um ein Verständnis für die konzeptionelle Grundlage der freien Demokratischen Schule zu erhalten, werden in diesem Abschnitt die wichtigsten Aspekte einer Demokratie aufgeführt, die allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern vielmehr themengerecht selektiert sind.

Die Wurzeln der Demokratie liegen laut Saage (2005, S. 39 f.) in der griechischen Antike, wo sie unter anderem in Athen im fünften Jahrhundert vor Christus entstand (Lehner und Widmaier 2005, S. 22). Im Unterschied zu anderen Staatsformen liegt die Besonderheit der Demokratie laut Kleger (2018, S. 150) im Wahlrecht des Volkes, das dadurch Einfluss auf die Zusammensetzung der Regierung hat und darin, dass seine Mitglieder selbst, unabhängig ihrer Herkunft, in volksvertretende Positionen gewählt werden können (Artikel 38 Absatz 1 und 2 GG). Als Definition von Demokratie dient die Bezeichnung einer „Staatsform, die in der klassischen Staatsformenlehre besonders der Antike als Alternative zur Monarchie und zur Aristokratie gesehen wurde, heute jedoch vor allem als Gegensatz zur Diktatur begriffen wird“ (Brockhaus Enzyklopädie Online, Demokratie). Generell bezeichnet Vorländer (2019, S. 8, 10) Demokratie als ein ideales Prinzip, das allerdings im Verlauf der Geschichte nicht immer in seiner reinen Form umgesetzt wurde und somit aufgrund seiner Vermischung mit anderen Staatsformen wie etwa „Diktatur“ oft kritisiert wurde. So schildert beispielsweise Greenberg (2005, S. 139) die „autokratische Einparteienherrschaft“ in Osteuropa wie etwa in Polen, Ungarn und Tschechien, die (teilweise) noch heutzutage unter dem Deckmantel der Demokratie ausgeübt wird (Democracy Index 2016, S. 8, 31).

Schon Abraham Lincoln (zitiert nach Humes 1999, S. 119), 1861-1865 Präsident der USA, bezeichnete Demokratie 1863 in seiner Gettysburg Rede kurz und prägnant mit den Worten „…government of the people, by the people, and for the people…“. Lincoln

(zitiert nach Vorländer 2019, S. 9) benannte damit eine Sozialstruktur, „die vom Volk abgeleitet, durch das Volk legitimiert und für das Volk ausgeführt werden sollte“. Dieser Grundsatz ist immer noch im heutigen Grundgesetz (Art. 20, Abs. 2 S. 1) mit den Worten „alle Gewalt geht vom Volke aus“ festgehalten. Dabei erwähnte Lincoln jedoch noch keine Kennzeichen der Demokratie, weshalb folglich viele Aspekte bezüglich der Umsetzung offen blieben (Vorländer 2019, S. 9). Genaue Merkmale einer Demokratie wurden unter anderem von De Robespierre 1794 in seiner Rede über die demokratische Republik mit den Werten Moral, d. h. ethische Normen, Freiheit, d. h. Unabhängigkeit von Zwängen, und Gleichheit vor dem Gesetz benannt (Sempell 1935, S. 8). Zumindest letztere beide Normen fanden auch Einzug in die deutsche Verfassung und werden dem Grundgesetz entsprechend umgesetzt. Hier finden sich die „allgemeine Handlungsfreiheit sowie Freiheit der Person“ (Artikel 2 Absatz 1 GG) und die „Gleichheit vor dem Gesetz“ (Artikel 3 Absatz 1 GG). Durch das Wahlrecht von jedem Bürger soll das Volk die Staatsgewalt innehaben und letztere „in seinem eigenen Interesse (bzw. dem seiner Mehrheit)“ ausgeführt werden (Artikel 38 Absatz 1 und 2 GG, Brockhaus Enzyklopädie Online, Demokratie). Denn das Wahlrecht bedeutet die Mitbestimmung über die Regierung und deren Zusammensetzung (Artikel 38 Absatz 1 GG). Es kann von jedem Bürger „unabhängig von Geschlecht, Rasse, Konfession“ und Herkunft ausgeübt werden (Wollenberg 2019, S. 8) und stellt somit einen entscheidenden Aspekt der Demokratie dar. Darin enthalten ist einerseits die Beteiligung an den Wahlen und andererseits das Recht eines jeden Bürgers, selbst in eine Regierungsposition gewählt werden zu können (Artikel 38 Absatz 1 und 2 GG).

Dabei wird die Regierung sowie ihre Zusammensetzung durch eine in festgelegten Zeitabständen wiederkehrende Wahl bestimmt (Art. 20 Abs. 2 S. 2 GG). Während der Tätigkeit der Regierung erfolgt deren Kontrolle durch mehrere Organe, um eine dem Volk entsprechende Machtausübung zu sichern. Dabei liegt eine dieser Kontrollinstanzen in der Verfassung bzw. den Gesetzen, Minderheitsrechte eingeschlossen (Brockhaus Enzyklopädie Online, Demokratie). Dementsprechend ist es unter anderem Aufgabe des Staates und seines Handelns, die Grundrechte, wie etwa Bürger- und Menschenrechte, zum Schutz des Bürgers zu sichern und einzuhalten (ebd.).

Ein weiteres Prinzip der Demokratie liegt in der auf Montesquieu zurückzuführenden Gewaltenteilung, durch die die Unabhängigkeit von Legislativen (Gesetzgebung), Exekutiven (ausführende Gewalt) und Judikative (Rechtsprechung) gewährleistet wird, so dass es nicht zu einem Machtmissbrauch dieser Organe kommen kann (Zippelius 2017, S.

263 f., Reese-Schäfer 2011, S. 97). Zudem soll der in der Verfassung und in den Grundrechten verankerten „Meinungs- und Organisationsvielfalt“ gefolgt werden (Brockhaus Enzyklopädie Online, Demokratie). Neben den Ämtern von Bundespräsident (Staatsoberhaupt mit unter anderem repräsentativer Rolle (Artikel 54 bis 61 GG)) und Bundeskanzler (Regierungschef) wird die Regierung (Bundeskanzler und Bundesminister (Artikel 62 GG)) zu einem großen Teil vom Parlament, das heißt einberufenen Abgeordneten, geführt (Thaysen, Davidson und Livingston 1988, S. 80 ff.).

In der deutschen Gesellschaft breitet sich heutzutage immer mehr das neue Demokratieverständnis aus, dass es sich hierbei nicht nur um eine Regierungsform handelt, sondern sich darin einige Aspekte des gesellschaftlichen Lebens wie etwa Teilhabe und Integration, d. h. Eingliederung aller Mitglieder, zeigen (Brockhaus Enzyklopädie Online, Demokratie). Dementsprechend tritt dieses politische Prinzip auch immer mehr in Schulen in Erscheinung. Somit können diese Vorteile schon Heranwachsenden zugutekommen, da diese schon von klein auf lernen können, sich in einer demokratischen Gesellschaft einzubringen.

3.2 Definition Schule

Nach heutiger Definition ist Schule die „Bezeichnung für die institutionalisierten Formen des Unterrichts samt der Gebäude, in denen er stattfindet“. „Rechtlich versteht man unter Schule eine auf bestimmte Dauer berechnete, an fester Stätte unabhängig vom Wechsel der Lehrer und Schüler in überlieferten Formen organisierte Einrichtung der Erziehung und des Unterrichts“ (Brockhaus Enzyklopädie Online, Schule).

3.3 Demokratische Schulen und ihr heutiges Vorkommen

Eine einzigartige Schulform stellen die freien Demokratischen Schulen dar, die seit 1921 in über 25 Ländern auf der Welt existieren (Australasian Democratic Education Community 2019, Democratic Schools 2018, EUDEC 2018, Member Schools). In Europa sind sie unter anderem mit 21 Schulen in Deutschland vertreten (ebd.), auch wenn sie in vielen europäischen Ländern noch weitgehend unbekannt sind. Auf der jährlich stattfindenden „International Education Conference“ (IDEC 2005, Begrüßung), übersetzt mit internationaler Konferenz über demokratische Bildung (abgekürzt mit IDEC), verständigten sich im Jahr 2005 200 Teilnehmern aus über 28 Ländern auf folgenden, gemeinsamen Grundsatz. Dieser mag zwar auf den ersten Blick befremdlich anmuten, da er quasi

religiös mit den Worten „wir glauben …“ beginnt, nach genauer Betrachtung allerdings beschreibt er die Inhalte der demokratischen Bildung und dient somit als Definition der freien Demokratischen Schulen:

> Wir glauben, daß *(sic)* – wo immer es um Bildung geht – junge Menschen das Recht haben,
>
> > individuell zu entscheiden, was, wie, wo, wann und mit wem sie lernen,
> >
> > gleichberechtigt an Entscheidungen darüber beteiligt zu sein, wie ihre Organisationen – insbesondere ihre Schulen – geführt werden, ob Regeln und Sanktionen nötig sind und gegebenenfalls welche. (ebd.)

Zur Darstellung des heutigen Vorkommens folgt ein Schaubild, an dem die Verteilung dieser Schulen (als Grund-, Mittel-, Gesamtschulen oder Gymnasien in Deutschland oder deren landestypische Entsprechung im Ausland) sowohl in Europa als auch im außereuropäischen Gebiet ablesbar ist. Gemäß verschiedener katalogisierter Zusammenstellungen (Australasian Democratic Education Community 2019, Democratic Schools 2018, EUDEC 2018, Member Schools) sind in Europa freie Demokratische Schulen in den Ländern Belgien, Tschechien, Dänemark, England, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Litauen, Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien, Spanien, Schweiz und Ukraine sowie außerhalb Europas in den Ländern Australien, Israel, Mexiko, Peru, Südafrika, Taiwan, Thailand und in den USA vorhanden. Innerhalb Europa sind die meisten freien Demokratischen Schulen in Frankreich mit 62 Einrichtungen vertreten, darauf folgt Deutschland mit 21 Schulen (inklusive der vorübergehend geschlossenen freien Demokratischen Schule Ammersee), Niederlande mit sieben Schulen, Tschechien, England sowie Spanien mit jeweils drei Schulen, Litauen mit zwei Schulen, Belgien, Dänemark, Estland, Finnland, Irland, Portugal sowie Rumänien mit jeweils einer Schule (ebd.). Aufgrund des inhaltlichen Schwerpunktes auf Demokratische Schulen in Deutschland werden die genauen Namen bzw. Standorte dieser Schulen nur in dem hiesigen Land genannt. Um die Lage der freien Schule Infinita besser nachvollziehen zu können, ist ihr Verzweigungspfad in orange unterlegt, alle europäischen Schulen in hellblau und alle außereuropäischen in dunkelblau. Geographisch liegt die Infinita Schule in Steinhorst in Schleswig-Holstein, 32 km südwestlich von Lübeck (Luftlinie 2020).

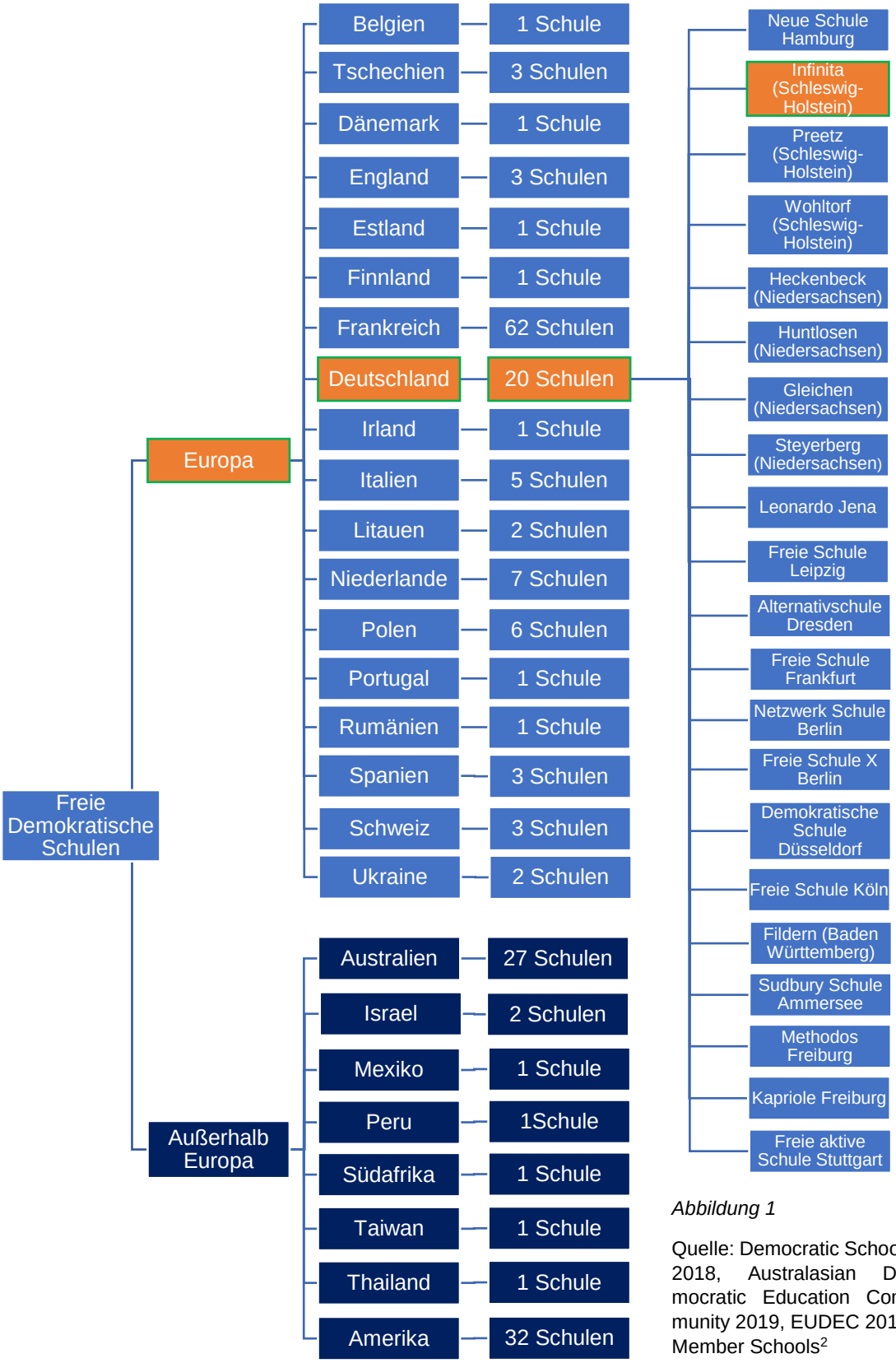

Abbildung 1

Quelle: Democratic Schools 2018, Australasian Democratic Education Community 2019, EUDEC 2018: Member Schools[2]

[2] Da nicht alle Demokratische Schulen und ihre Gründungsinitiativen in der EUDEC organisiert sind sowie diese Institutionen manchmal schließen, wie am Beispiel der freien Demokratischen Schule Ammersee ablesbar ist, kann die genaue Anzahl nur schwer festgestellt werden bzw. unterliegt diese gewissen Schwankungen.

Erstmalig trat diese Schulform laut Winkler (2012, S. 50 ff.) und Klemm (2013, S. 121) mit der von Leo Tolstoi 1859 gegründeten Bauernkinderschule in Jasnaja Poljana in Polen in Erscheinung. Dabei wollte der Schriftsteller und Pazifist die Unterschicht durch freiwilliges Lernen zur Eigenständigkeit anregen. In seiner Erziehung stellte er selbst keinerlei Regeln oder Stundenplan auf, sondern richtete sich nach den Interessen der Schüler, wodurch der Unterricht so reges Interesse fand, dass die Kinder oft bis in den Abend dort blieben (ebd.) und schließlich in dieser Gegend insgesamt vierzehn Schulen eröffnet wurden (Berg, Hildebrand, Stübig und Stübig 2014, S. 290). Doch letztendlich wurden alle diese Einrichtungen 1862 geschlossen. Eine Begründung dafür sehen Berg, Hildebrand, Stübig und Stübig (2014, S. 290) darin, dass Tolstoi ein Gegner des russischen Zaren war und dieser die Schulen schließen ließ. Dem hingegen vertritt Schuyler (2016, S. 45) die These, dass alle für die damaligen Verhältnisse notwendigen Kompetenzen erlangt worden waren und deshalb kein weiteres Erfordernis bestand, die Schule zu besuchen da die Bauernhöfe vielmehr wirtschaftlich auf die Mithilfe der Kinder angewiesen waren.

Die wohl bekannteste Schule dieser Art, genannt „Summerhill“, befindet sich in Suffolk, England. Sie wurde 1921 gegründet (EUDEC 2018, Member Schools) und sorgte aufgrund ihrer Unterrichtsfreiheit für rege Kritik. Im Jahr 2000 war sie von der Schließung bedroht, weil ihr von der Regierung in einem Gerichtsverfahren Unterstützung des Nichtstuns unter dem Vorwand der kindlichen Selbstbestimmung vorgeworfen wurde (Coiplet 2000). Allerdings wurde in diesem Gerichtsverfahren abschließend festgestellt, dass Lernen nicht nur innerhalb eines festgelegten Unterrichts stattfinden muss (Dueck 2004, S. 393). Seitdem besteht sie durchgängig (Fuchs 2019, S. 185). Im Jahr 1968 wurde diese Schulart auch in den Vereinigten Staaten von Amerika in Massachusetts eröffnet und verbreitete sich anschließend weiter (Sudbury Valley School Press 2005, S. 7). Gemäß ihrer Existenz in Amerika, wo ihr „Sudbury“ Konzept mit den Elementen Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung verankert wurde (Greenberg 2005, S. 16), tragen diese Schulen weltweit auch den Namen Sudbury.

Hinzugefügt werden kann, dass in vielen deutschen Städten, auch in einigen bayerischen wie Nürnberg und Regensburg, Gründungsinitiativen für diese Schulform vorhanden sind (EUDEC 2018, Member School Start-Ups). Dabei warten diese bayerischen Interessensgemeinschaften darauf, dass die im Jahr 2016 geschlossene freie Demokratische Schule Ammersee (Sudbury Schule Ammersee, Home 2019) im derzeitigen Gerichtsverfahren endgültig genehmigt wird (Sudbury Schule Ammersee,

Aktuelles). Diese Schule war, rund zwei Jahre nach ihrer Eröffnung, von der Regierung mit der Begründung geschlossen worden, dass insbesondere in der vierten Klasse keine Lernzielkontrollen durchgeführt werden (Modlinger 2018), obwohl gerade das Unterlassen dieser Prüfungen einen Teil des pädagogischen Konzepts darstellt (Sudbury Schule Ammersee Pädagogisches Konzept 2015, S. 26, 47).

Die Wiedereröffnung der freien Demokratischen Schule Ammersee würde als Konsequenz die Zulassung weiterer freier Demokratischer Schulen in Bayern bedeuten. Hintergrund dafür ist das im Grundgesetz (Art. 30, Art. 70 Absatz 1 GG) verankerte Prinzip, dass jedes Bundesland sein Schulrecht eigenständig regelt. Da sogar Kinder und Erwachsene Gerichtsverfahren und entsprechende Kosten bzw. die Beschaffung dieser nicht scheuen, damit freie Demokratische Schulen in Bayern entstehen können (Sudbury Schule Ammersee, Home 2019), wird auch in den Grundsätzen der IDEC (2005) festgestellt, dass diese Schulform offenbar in Deutschland reges Interesse weckt. Denn neben den Eltern sind auch viele Kinder mit ihren Schulen deutlich unzufrieden (Meinefeld 2008, S. 10) und könnten an freien Demokratischen Schulen ihre Freude am Lernen sowie ihre Motivation wiederfinden (Hannam Report 2001, S. 9, 17, 19, 29, 36). Inwiefern die Aspekte der Lernfreude und Lernmotivation mit dem Menschenbild der Demokratischen Schulen zusammenhängen, wird im folgenden Punkt ausgeführt.

3.4 Menschenbild

Der Gründer der Sudbury-Valley School in den USA, Alexander Sutherland Neill (2011, S. 22), ging von der These aus, dass der Mensch von Grund auf gut ist. Diese Einstellung entspricht dem humanistischen Menschenbild (Brohm 2016, S. 17). Entgegen der Behauptung von Oelkers (2000, S. 100), dass sich der Mensch im Laufe seines Lebens zu einer ausgebildeten Persönlichkeit entwickeln muss, vertritt Neill (2011, S. 22 f.) die auch sozialpädagogisch relevante Ansicht, dass der Mensch bereits als Heranwachsender einen guten Charakter besitzt (ebd.). Fromm (zitiert nach Funk 1989, S. 17) erläutert diesen Ansatz mit seiner Erkenntnis „die Aufgabe, lebendig zu sein, ist identisch mit der Aufgabe, er selbst zu werden, sich zu dem Individuum zu entwickeln, das er potentiell *(sic)* ist“. Entgegen der Meinung von Stein (1990, S. 79), dass Kinder „Leitung und Führung“ bei einem Lernprozess benötigen, verstehen sich die Lehrer und andere Mitarbeiter der freien Demokratischen Schulen lediglich als Begleiter und Unterstützer der Kinder mit Lebenserfahrung und „Charaktertiefe“ (Sadofsky 2005, S. 210). So beobachtet Greenberg (2005, S. 49 f., 52 f.), dass sich Kinder Wissen auf unterschiedliche Weise

und in ihrem individuellen Tempo aneignen und empfiehlt daher, dass sie ihre eigenen Lernentscheidungen treffen sollen. Diese Ansicht entspricht auch dem Prinzip der „Selbstverwirklichung“ nach Goldstein (1934, S. 235), das aussagt, dass ein Mensch sein individuelles Potential, d. h. die Gesamtheit aller Fähigkeiten, durch eigene Impulse entfaltet. Sadofsky (2005, S. 198) vertritt die Ansicht, dass Heranwachsende gerade durch Selbstbestimmung ihre eigene Persönlichkeit, ihre Kreativität sowie ihr gesamtes Potential entwickeln können. Ähnlich wie Sadofsky erkennt auch Greenberg (2005, S. 34), dass Lernen in einem Freiraum am effektivsten geschehen kann. Dementsprechend gibt Kamp (1997, S. 98) zu bedenken, dass eine Erziehung mit gänzlich normierten Lern- und Verhaltensweisen eine Verformung des jeweiligen Potentials „nur zum falschen hin“ bedeutet. Auch Muck (1993, S. 18) bestätigt den kontraproduktiven Effekt von Zwang bezüglich Lernformen und Themen, da dieser das angeborene „Neugierverhalten“ unterbinden kann. Somit darf nach Kamp (1997, S. 98) auf die Anlagen eines Menschen vertraut werden, da dieser „von Natur aus ein neugieriges, lernwilliges, die Umwelt aktiv erforschendes, durch Erfahrung, aus Versuch und Irrtum selbständig lernendes Wesen“ ist. Hinzukommend vertritt Neill (2011, S. 14) die Meinung, dass der Mensch grundsätzlich sowohl an seiner Umwelt als auch seinen Mitmenschen interessiert ist und daher von sich aus in Interaktion mit diesen tritt. Das heißt, dass ein Mensch schon in seiner Umgebung die notwendigen Anregungen für seine Entwicklung vorfindet ohne dass auf ihn mit bestimmten Intentionen eingewirkt werden muss (Neill 2011, S. 17 f.). Weiterhin schildern Greenberg (2005, S. 56 ff.) und Sadofsky (2005, S. 198), dass die Entwicklung des Menschen eine natürliche Veranlagung zum eigenständigen Lernen beinhaltet, so wie jeder Säugling seine individuellen Ziele verfolgt und sich durch Lernfortschritte die Welt erschließt (Sadofsky 2005, S. 197 f.).

Zudem bemerkt Sadofsky (ebd.), dass Lernprozesse erfüllend sein können und Freude bereiten können, da Heranwachsende ihre Zufriedenheit dem Lernfortschritt selbst verdanken und sie dadurch weiter zu intrinsischem, d. h. einer Sache innewohnendem, Lernen angeregt werden können. Aus der Tatsache, dass sich nicht alle Menschen ein vertieftes Wissen in allen Bereichen aneignen können, schließt Greenberg (2005, S. 48 f.), dass es ausreicht, dass jedes Individuum diejenigen Thematiken verinnerlicht, die es interessieren. Dem fügt Oelkers (2000, S. 233 ff.) hinzu, dass die Standardisierungen bezüglich eines Grundumfangs an Wissens, die im 19. Jahrhundert an Schulen eingeführt wurden und seitdem bestehen, kultur-, orts- und zeitabhängig sind und entsprechende Abweichungen nach sich ziehen. Deshalb sollte nach Oelkers (ebd.) eine normative Lernentwicklung von Heranwachsenden weder gemessen noch von diesen

verlangt werden. Daher erscheint nach Greenberg (2005, S. 52 f.) das selbstbestimmte, freie Lernen, wie es in Demokratischen Schulen praktiziert wird, als eine, hinsichtlich individuellem Lerntempo, Lernweise, Lernmotivation und Lerninhalt, geeignetere Alternative zu vereinheitlichten Lernformen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Ursache für die an Demokratischen Schulen vorhandene Lernfreude und Lernmotivation an deren Menschenbild liegt.

3.5 Bund der freien Schulen EUDEC

Im gemeinnützigen Verein „European Democratic Education Community“, übersetzt mit „Europäische Gemeinschaft für Demokratische Bildung“ (van Lück 2018, S. 455) sind viele Schulen und ihre Gründungsinitiativen in Europa organisiert, die eine demokratische Bildung, d. h. Verhaltensänderung aufgrund eigener Erkenntnisse, vertreten und deren Ziel es ist, diese zu fördern (EUDEC 2018, Satzung). Dabei sieht es die EUDEC (2018, Aims) auch als ihren Auftrag an, die Gründung von freien Demokratische Schulen rechtlich im Gesetz zu verankern, bzw. eine entsprechende Schuleröffnung zu erleichtern. Ihr Sitz befindet sich in Leipzig (Wolba 2016, S. 30). Da eine Mitgliedschaft freiwillig ist, gibt es über die Organe der EUDEC hinaus noch einige Demokratische Schulen oder Institutionen mehr, die nicht Mitglied der EUDEC sind (Simon und Hershkovich 2016, S. 225). Von ihrem Ursprung her gründete sich aus der in Punkt 3.3 aufgeführten IDEC die EUDEC (Wolba 2016, S. 30). Deswegen finden unter anderem Veranstaltungen der EUDEC auf der IDEC statt, so dass daran auch die Zugehörigkeit der Europäischen Gemeinschaft für demokratische Bildung zur internationalen demokratischen Bildung abgelesen werden kann (ebd.).

Erste Anfänge verzeichnet die EUDEC bereits im Jahr 2006, als eine Zusammenkunft in Polen stattfand und das Bedürfnis entstand, sich europaweit zusammenzuschließen (EUDEC 2018, History). Auf dem vierten europäischen Treffen in Leipzig wurde die EUDEC 2008 intern gegründet sowie ihr Vorstand gewählt (EUDEC 2018, History). Dabei wurde sie schon in diesem frühen Stadium der Gründung finanziell und organisatorisch durch die Organisation „Phoenix Education Trust“ aus England unterstützt (ebd.), mit der nach wie vor eine Partnerschaft besteht. Laut van Lück (2018, S. 455) wurde die EUDEC im Jahr 2009 offiziell registriert und vertritt dabei die geschilderten Interessen von rund 8000 Mitgliedern aus 29 Ländern, die mit über 100 Schulen in Europa vertreten sind (eine Übersicht, eingeschlossen der Institutionen, die nicht Mitglied sind, ist in

Abbildung 1 zu finden). Eine organisatorische Besonderheit der EUDEC liegt darin, dass Schüler von freien Demokratischen Schulen nicht nur Mitglied sein können, sondern auch beispielsweise die jährlich in verschiedenen europäischen Ländern stattfindende Konferenz mitgestalten oder/ und planen dürfen (EUDEC 2018, Conferences). Somit besteht für Heranwachsende die Möglichkeit, auf die weitere Entwicklung der Schullandschaft Einfluss zu nehmen (ebd.). Während Treffen, Konferenzen und weiteren Veranstaltungen können sich Mitglieder austauschen und ihre Erfahrungen teilen (EUDEC 2018, Member Schools) sowie in Schulpartnerschaften und Schüleraustauschen ihren Horizont erweitern (Kriesel und Kasiske 2014, S. 163). Weiterhin besitzt die EUDEC Partnerschaften mit der oben genannten Organisation „Phönix Education Trust“ in England und mit dem Bundesverband der freien Alternativschulen in Deutschland, um sich ihrer Ziele entsprechend zu vernetzen und auszutauschen (EUDEC 2018, Member Organizations).

Um ein detailliertes Bild der hier als Beispiel herangezogenen freien Demokratischen Schulen zu erhalten und die in den Punkten 3.1 bis 3.5 dargestellten Aspekte veranschaulichen zu können, werden im Folgenden die Kennzeichen der freien Schule Infinita dargestellt.[3] Denn diese Schulen ähneln sich generell, auch wenn jede einzelne Einrichtung ihre eigenen Charakteristika hat, in ihrer wesentlichen Zusammensetzung. Beispielsweise liegt bei der genannten Schule der Schwerpunkt auf der Selbstwirksamkeit. Die Infinita Schule, die als erste Demokratische Schule in Schleswig-Holstein gegründet wurde, wird aufgrund ihres ausführlichen, öffentlich zugänglichen pädagogischen Konzepts, ihrer besonderen Förderung von Selbstwirksamkeit sowie ihrer Bewährung seit dem Jahr 2013 ausgewählt (Hansen 2017, S. 175, Pädagogisches Konzept 2010, S. 15). Für eine bessere Orientierung ist diese Schule im Schaubild 1 in orange abgebildet.

3.6 Kennzeichen der freien Schule Infinita

Grundsätzlich finden Begegnungen innerhalb der Schulgemeinschaft, sprich unter den Kindern sowie zwischen den Kindern und Erwachsenen, auf der Basis von demokratischen Prinzipien statt. Dies offenbart sich unter anderem im Aspekt der Gleichwertigkeit innerhalb der Schulstruktur (Alexi 2017, S. 637). Das bedeutet, dass sich jeder Schüler, Lehrer und Mitarbeiter mit gleichem Recht an der Schulgemeinschaft beteiligen kann

[3] Aufgrund mangelnder Literatur der freien Schule Infinita wird, soweit notwendig, auf das allgemeine Schriftgut freier Demokratischer Schulen ausgewichen.

(Pädagogisches Konzept 2010, S. 4). Gleichwertigkeit, die damit zusammenhängende Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft und das Vertrauen in jedes Kind sowie in seine Fähigkeiten, spielen in dieser Schule eine große Rolle im Bereich der Sozialpädagogik (Palm 2017, S. 35 ff.). Neben der Gleichwertigkeit liegen weitere Kennzeichen der Schulstruktur in der ausgewogenen Machtverteilung auf alle Schulmitglieder (durch die Mitbestimmung sämtlicher Kinder und Mitarbeiter) und in der Altersmischung. Durch die besondere demokratische Schulstruktur, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird, wird die Grundlage dafür gelegt, dass Kinder die Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen und innerlich wachsen, selbstbestimmt agieren, Selbstverantwortung übernehmen (ebd.), ihre Selbstwirksamkeit steigern, informelles Lernen einüben, demokratische Entscheidungsprozesse durchlaufen können und verschiedene Kompetenzen wie Reflexivität, Konflikt- und Problemlösefähigkeit, Kreativität und Innovations-, Kooperations- sowie Kommunikationsfähigkeit erlangen können (Pädagogisches Konzept 2010, S. 7 ff., 16 f., 22, 43). Eine genaue Untersuchung, welche Elemente der Schulstruktur vorrangig die Entfaltung der genannten Kompetenzen bewirken, ist jedoch nicht vorhanden und wäre notwendig, um Zusammenhänge zwischen der Schulstruktur und der Potentialentwicklung der Schüler spezifizieren zu können.

3.6.1 Schulstruktur (Machtverteilung)

Zuerst wird auf die Schulstruktur eingegangen, die auf demokratischen Prinzipien basiert. Wie aus dem Wort Demokratie (Demos – Volk) hervorgeht, stützt sich die Demokratie auf das Volk. Auf die freie Demokratische Schule bezogen entspricht dies allen Kindern und Mitarbeitern der Schule (Dietrich 2008, S. 22). Das demokratische Prinzip bildet die Grundlage für die Entwicklung der Eigenschaften und Kompetenzen, welche in den sich anschließenden Punkten 3.6.2 bis 3.6.6 aufgeführt sind.

In der Gesamtschule Infinita, die von der Einschulung bis zum Realschulabschluss (Klasse 1 bis 10 bzw. Alter 6 bis 18 Jahre) führen kann, finden sich weder feste Klassenstufen noch Stundenpläne (Pädagogisches Konzept 2010, S. 31). Dementsprechend dürfen sich die Schüler während der Schulzeit Montag bis Freitag jeweils von 8 (Gleitzeit bis 9 Uhr) bis mindestens 13 Uhr (Primarbereich) bzw. 14 Uhr (Sekundarbereich), spätestens jedoch bis 17 Uhr (Pädagogisches Konzept 2010, S. 32, i-v) frei auf dem Schulgelände bewegen. Dabei dürfen die Schüler andere Kinder nicht in ihrer Freiheit berühren oder „gegen von der Gemeinschaft beschlossene Regeln“ verstoßen (Infinita Schule 2017, Konzept). Aus diesen Gründen gibt es an der Infinita Schule auch keine Klassen

oder altersbedingte Einstufungen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 31). Die Schüler können sich lediglich freiwillig in Lern- oder Interessensgemeinschaften zusammenschließen (ebd.). Von der Altersmischung sollen die Kinder profitieren (Pädagogisches Konzept 2010, S. 31), indem jüngere Schüler laut pädagogischem Konzept (ebd.) von älteren Schülern lernen können und ältere Schüler „ihren Wissensvorsprung durch Erklären festigen“ können. Dieser sehr vorteilhaften Darstellung der Altersmischung setzen Randoll, Graudenz und Peters (2017, S. 120) entgegen, dass eben diese besonders für Leistungsstarke als auch Leistungsschwache einige Probleme mit sich bringen kann und dadurch eine große Herausforderung für die Pädagogen entstehen kann.

Weiterhin soll durch die Beschäftigung eines „multiprofessionelles Mitarbeiter- … Team[s]“ (Pädagogisches Konzept 2010, S. 28) ein fächerübergreifendes, ganzheitliches Verstehen von Inhalten und deren Zusammenhängen gefördert werden (Pädagogisches Konzept 2010, S. 26). Dieses soll bei der Aneignung von Wissen und Lebenserfahrung, wie beispielsweise beim Auffinden von Literatur zu einem bestimmten Thema, unterstützend wirken (ebd., S. 28). Generell können anerkannte, freiwillige Haupt- und Realschulabschlüsse in Form von externen Prüfungen abgelegt werden (ebd., S. 35).

Entgegen der Ansicht von Kramer (2002, S. 178), dass eine Lehrperson mit einer gewissen Macht und Durchsetzungskraft auftreten muss, werden Pädagogen von der freien Schule Infinita als empathische „Ansprechpartner“ und Helfer gesehen. Diese sollen die Kinder einerseits „autonom lernen … lassen und andererseits sich als Mensch mit seinem Wissen und seinen Erfahrungen ein … bringen“ (Pädagogisches Konzept 2010, S. 28). Dabei können die Mitarbeiter aufgrund ihrer Lebenserfahrung, Anteilnahme, Haltung und ihres Charakters eine natürliche Autorität darstellen, anstatt sich eine hierarchisch erzwungene Dominanz zu verschaffen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 29). Dadurch kann, aus sozialpädagogischer Perspektive betrachtet, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Mitarbeitern und Schülern entstehen, in der auch „persönliche Fragen und Probleme“ der Kinder besprochen werden können und somit ein „emotionale[s] Wohlbefinden“ dieser erreicht werden kann (Pädagogisches Konzept 2010, S. 17).

Als eines der wichtigsten demokratischen Elemente dieser Schule kann die Schulversammlung genannt werden (Mintz 2003/2008, S. 23), die sich aus der Gemeinschaft aller Schüler und aller Mitarbeiter (Pädagogen, Lehrer etc.) zusammensetzt (Pädagogisches Konzept 2010, S. 18). In ihr wird über vorher festgelegte Aspekte wie etwa „Regeln für das Zusammenleben in der Schule, Aufnahme neuer Schülerinnen und Schüler und Einstellung von Personal“ abgestimmt (ebd., Mintz 2003/2008, S. 23). Hier kann jedes

Kind und jeder Mitarbeiter eine Stimme abgeben (Pädagogisches Konzept 2010, S. 4). Einerseits soll dabei über möglichst viele Aspekte durch Mehrheitsbeschluss „unter Berücksichtigung der Minderheiten…“ entschieden werden (Pädagogisches Konzept 2010, S. 18). Andererseits können dabei manche Elemente, wie beispielsweise die Schulkonzeption, nicht zur Abstimmung innerhalb der Versammlung freigegeben werden, da sie nicht in deren Zuständigkeitsbereich fallen (Infinita Schule 2017, Konzept, Pädagogisches Konzept 2010, S. 18). Bei diesen, mindestens einmal pro Woche stattfindenden, Treffen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 18) kann jedes Kind durch einen basisdemokratischen Abstimmungsprozess (Alexi 2017, S. 636) aktiv Einfluss auf „wesentliche Elemente des Schulalltags“ nehmen und dadurch eine „große Identifikation mit der Schule“ gewinnen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 16). Allerdings können manche äußerst relevante Entscheidungen nur durch eine „qualifizierte… Mehrheit“ getroffen werden (Pädagogisches Konzept 2010, S. 18). Innerhalb dieses Abstimmungsprozesses können relevante Kompetenzen erlangt werden wie etwa Teilhabe an der Gemeinschaft, Überwindung von Konflikten, Beratschlagen von Lösungsmöglichkeiten und Eingehen von Kompromissen (ebd.). Um Entscheidungsprozesse zu vereinfachen oder ihren Umfang zu verringern, kann die Schulversammlung Delegationen bezüglich „Aufgaben und Befugnisse[n]“ ernennen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 18).

Die in Punkt 3.1 beschriebene Machtverteilung innerhalb einer staatlichen Demokratie auf Legislative, Exekutive und Judikative kann auch analog innerhalb dieser Schulstruktur wiedergefunden werden. Dabei kann die Exekutive in der Vielzahl verschiedener Komitees bzw. Delegationen gesehen werden, die gemeinsam gewährleisten, dass die Beschlüsse der Legislative ausgeführt werden (Pädagogisches Konzept 2010, S. 19). Dementsprechend kann die Legislative in der Gesamtheit der Schulversammlung gesehen werden, da hier alle Regeln aufgestellt und schriftlich verfasst werden (Pädagogisches Konzept 2010, S. 19). Weiterhin wird die Judikative durch die individuellen Regeln der Schule sowie durch ein eigenständiges Rechtskomitee repräsentiert, in dem beispielsweise Regelverstöße angezeigt und sanktioniert werden (Pädagogisches Konzept 2010, S. 20 f.).

Die Infinita Schule besitzt zwar einen Schulleiter, der in Notfällen eigenständig handeln kann und der auf die Einhaltung von Gesetzen achten muss, „Entscheidungen treffen und Weisungen erteilen“ kann sowie die Schule nach außen repräsentiert (Pädagogisches Konzept 2010, S. 29). Allerdings sind seine Entschlüsse von der Zustimmung der

Schulversammlung abhängig, wodurch seine Verfügungen nur einen vorläufigen Charakter haben und auch noch im Nachhinein korrigiert werden können (ebd.).

3.6.2 Selbstbestimmung

Eine der zwei Säulen der freien Schule Infinita stellt die soeben erläuterte Mitbestimmung dar, die innerhalb demokratischer Prozesse, wie etwa der Schulversammlung, umgesetzt wird (siehe Punkt 3.6.1) (Alexi 2017, S. 636). Die andere Säule des demokratischen Fundaments besteht in der Selbstbestimmung (ebd.), welche hier, aufgrund ihrer Relevanz für die Kinder, näher erläutert wird.

Selbstbestimmtes Lernen kann zu einem eigenständigen und vielversprechenden Leben führen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 14). Auch nach Greenberg (2005, S. 82) beinhaltet Selbstbestimmung einen relevanten Prozess, in dem die Kinder der freien Schule Infinita die Möglichkeit erhalten, schrittweise immer mehr Elemente ihres eigenen Lebens selbst zu gestalten. In diesem Zusammenhang spricht Polowy (2015, S. 181) auch von Autonomie, da sich das Kind durch die Freiheit von fremden Anweisungen eine Unabhängigkeit und eigene Urteilsfähigkeit erarbeitet. Nill (2010, S. 165) verdeutlicht dies gemäß der Definition der IDEC (siehe Punkt 3.3) mit seiner Erkenntnis „Sudbury-Schulen arbeiten im Geiste freier Erziehung – das heißt in maximaler Selbstbestimmung der Kinder. Sie entscheiden, ob und was gelernt wird“. Dafür, fügt Wolba (2016, S. 35 f.) hinzu, müssen Kinder ihr Lernen eigenständig strukturieren und sich gegebenenfalls auch miteinander organisieren, was unter anderem soziale Interaktionen wie gemeinsame Problemlösungen initiieren kann. Kamp (1997, S. 98) schildert dabei, dass Kinder von Natur aus „neugierig…, lernwillig…“ sind. Dies bestätigt Wolba (2016, S. 11) mit seiner Aussage, dass Lernen „auf Interesse und Begeisterung für eine Sache“ beruht. Das Gründungsteam (Sudbury Valley School Press 2005) der Sudbury Valley School in Massachusetts (USA), beschreibt seine Leitgedanken dafür wie folgt:

> Ausgangspunkt all unserer Überlegungen war die anscheinend revolutionäre Idee, dass ein Kind eine Person ist, und dass es als Mensch vollen Respekt verdient. […] Für die Praxis bedeutet das, dass alle Aktivitäten unserer Kinder an der Schule nur auf ihre eigene Initiative hin geschehen dürfen. Es konnte keinen von außen auferlegten Lehrplan geben, keine willkürlichen Anforderungen, die ihnen vorschreiben würden, womit sie sich beschäftigen sollten. Die Schule

> musste eine unterstützende Umgebung sein, in der sich die Kinder selbst aussuchen, was sie tun wollen, und in der sie sich ihre Zeit selbst einteilen. (S. 7)

Zuletzt schließt Alexi (2017, S. 637) daraus, dass besonders Menschen, die die volle Entscheidungskraft über sich selbst haben, mit dieser Kompetenz achtsam umgehen, da damit auch die gesamte Verantwortung über ihr Leben einhergeht. Aus diesem Grunde soll dieser Aspekt, der auch für die Sozialpädagogik sehr relevant ist, im folgenden Abschnitt erläutert werden.

3.6.3 Selbstverantwortung

Alexi (2017, S. 637) stellt fest, dass „individuelle Freiheit … zu persönlicher Verantwortung“, d. h. zur Fähigkeit, die Konsequenzen für das eigene Handeln zu tragen, führen kann. Auch Ittel und Raufelder (2008, S. 136) bestätigen, dass Schüler an freien Schulen ein hohes Maß an Verantwortung und eigenständigem Arbeiten auszeichnet. Wegen ihrer Verantwortung in Freiheit werden nach Gray (2015, S. 81) die Schüler der Infinita Schule weder in ihrem Lernen überwacht noch mit Prüfungen kontrolliert.

Weiterhin sollen laut Alexi (2017, S. 637) Lernprozesse unter Gleichgesinnten diese ermutigen, die Verantwortung für ihre Bildung auch selbst zu übernehmen. Dementsprechend müssen die Heranwachsenden auch die daraus resultierenden Folgen selbst tragen (ebd.). Dazu gehören auch Fehlentscheidungen, die als Antrieb von wichtigen Entwicklungsschritten gesehen werden können, da hierdurch die Fähigkeit der Selbsterkenntnis erwachen kann (ebd.). Denn ein Entwicklungsprozess beinhaltet auch Irrtümer, um daran zu wachsen und somit erneut die Initiative zu ergreifen, anstatt aufzugeben (ebd.).

Gemäß der Erkenntnis von Randoll, Graudenz und Peters (2017, S. 121), dass eine zeitliche Struktur und ein konstruktiver Umgang mit Freiheit erst geübt werden muss, gestaltet sich auch die Arbeitsweise an der Infinita Schule. Diese Freiheit stellt beispielsweise hohe Anforderungen an die Erkenntnis und an die Artikulation der eigenen „Wünsche und Bedürfnisse“ und kann dadurch auch Schüler überfordern (ebd.). Deshalb ist es laut des pädagogischen Konzepts (2010, S. 24 f., 26 f.) wichtig, dass die Mitarbeiter, einschließlich der Pädagogen, die individuellen Anliegen und Wünsche der Kinder wahrnehmen, damit sie ihnen nachgehen und sich dadurch weiter entwickeln können. Generell kann festgestellt werden, dass die Tatsache, dass die Kinder der freien Schule Infinita die gesamte Verantwortung für sich selbst tragen, mit der Unterstützung der

Mitarbeiter einhergeht, die die Aufgabe haben, die Kinder nach deren Bedürfnissen zu fördern (Alexi 2017, S 637).

Gemäß der Aussage von Alexis (2017, S. 637), dass Freiheit zur Verantwortung führen kann, müssen auch nach Greenberg (2005, S. 16) für die Übernahme der gesamten Selbstverantwortung die drei Faktoren „Entscheidungsfreiheit, Handlungsfreiheit und die Freiheit, die Folgen des Handelns zu tragen“ vorhanden sein. Diese Voraussetzung sieht Greenberg (ebd.) an den freien Demokratischen Schulen sichergestellt und begründet hiermit die guten Bedingungen für die Schüler. Ergänzend dazu besteht nach Palm (2017, S. 35 f.) und Romero-Früh (2017, S. 115) die Grundlage für ethisches, d. h. auf Werten beruhendem, Handeln in der Übernahme der Verantwortung. Denn nur wer die gesamte Entscheidungsfreiheit sowie die Konsequenzen jeglicher Taten selbst trägt und diese abzuschätzen lernt, kann ein moralisches Handlungsbewusstsein entwickeln und diese Fähigkeit immer mehr entfalten (ebd.). Aufgrund des Zusammenhangs der Fähigkeiten Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit bzw. der Beobachtung von Reichhart (2019, S. 177), dass Selbstwirksamkeit eine Voraussetzung für Selbstverantwortung darstellen kann, wird jene Fähigkeit im sich anschließenden Abschnitt näher betrachtet und dieser Begriff genauer untersucht.

3.6.4 Selbstwirksamkeit

Vollmeyer (2008, S. 317) versteht unter diesem Ausdruck „die Erwartung, dass […] durch eine Handlung und damit durch die Realisation eigener Fähigkeit ein gewünschtes Ergebnis“ erzielt werden kann. Auch Bandura (1994, S. 5) beschreibt unter dem Prinzip der Selbstwirksamkeit die zuversichtliche Selbsteinschätzung, Hindernisse überwinden zu können sowie eigenständig gesetzte Ziele erreichen zu können. Dementsprechend erkennen Zimbardo und Gerrig (1999, S. 543) in der Selbstwirksamkeitserwartung die individuell ausgeprägte Überzeugung, eine angemessene Leistung in einer bestimmten Situation zu bewältigen. Um einiges präziser sehen Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 35) darin die wertvolle Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungen, die Anstrengung und Ausdauer erfordern, mit eigener Kraft bewältigen zu können. Dabei erläutert Nerdinger (1995, S. 115), dass Personen mit einem starken Glauben an die eigenen Fähigkeiten ein größeres Durchhaltevermögen bei der Bewältigung von Aufgaben und eine niedrigere Anfälligkeit für Ängste und Depressionen besitzen, die sie daran hindern könnten. Daher bezeichnet Nerdinger (ebd. 2013, S. 71) Selbstwirksamkeit auch als „aufgabenspezifisches Selbstvertrauen“. Er fasst unter dem Konzept der

Selbstwirksamkeit weitere psychologische Faktoren zusammen, die zur Leistungserbringung notwendig sind wie „Anpassungsfähigkeit, Kreativität … [und die] wahrgenommene Fähigkeit, komplexe Handlungssequenzen ausführen zu können…“ (ebd.). Reichhart (2019, S. 177) fügt dieser Erkenntnis hinzu, dass die Grundlage der Selbstwirksamkeit in einer gewissen „Achtsamkeit, also … [der] Fähigkeit, die gegenwärtige Situation wahrzunehmen und ihr gegenüber die nötige Distanz aufzubringen, um sie richtig einschätzen zu können“ besteht. Für die zielorientierte Ausführung von Handlungen sind sowohl Mut als auch die Wahrnehmung von „Möglichkeiten und … Handlungsspielraum“ notwendig (ebd., S 178).

Für die Infinita Schule stellt das Erlangen der Fähigkeit Selbstwirksamkeit, die auch im Bereich der Sozialpädagogik als eine wichtige Basiskompetenz betrachtet wird, „die Grundlage für [ein] erfolgreiches Bestehen aller Aufgaben [dar], die nach der Schule auf die Menschen zukommen“ (Pädagogisches Konzept 2010, S. 15). Dies soll seitens der Schüler durch das eigenständige Setzen von (Lern-) Zielen erreicht werden (ebd.). Dazu wird im genannten Konzept (ebd.) ausgeführt, dass sich Menschen mit einer geringen Selbstwirksamkeit zu niedrige oder zu hohe Lernziele setzen. Entsprechend können daraus folgende Ergebnisse zu wenig befriedigend sein, um diese Personen weiterhin motivieren zu können oder die gesetzten Ziele zu Misserfolgen führen, da die Anforderungen zu hoch waren. Erst wenn Menschen eine hohe Selbstwirksamkeit besitzen, können sie die erforderliche „Initiative“ und das Durchhaltevermögen aufbringen, damit sie trotz Fehlschlägen letztlich ihr Ziel erreichen (ebd.). Lernfortschritte, angefangen mit angemessenen Aufgaben bis zu unter Anstrengung erkämpften Errungenschaften, und damit einhergehende positive Bewertungen der eigenen Kompetenzen, sollen die Selbstwirksamkeit der Schüler erhöhen (ebd.). Innerhalb dieses Prozesses gelten besonders Anforderungen, bei denen Schüler sogar die Lösungsmethode selbst herausfinden müssen, als äußerst selbstwirksamkeitssteigernd (ebd., S. 16). Aufgrund der beschriebenen Bedeutung von Selbstwirksamkeit sieht es die Infinita Schule als eines ihrer zentralen Aufgaben, diese Kompetenz bei den Schülern zu fördern (ebd.). Diesem Bestreben kann vor allem aus sozialpädagogischer Sicht zugestimmt werden, weil dadurch die Lebensqualität der Heranwachsenden verbessert wird (Hazard und Waltz 1997, S. 246 ff.). Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass Selbstwirksamkeit positive Gefühle, gute Stimmung sowie „Wohlbefinden“ bewirken und somit die „Gesundheit“ positiv beeinflussen kann (ebd.).

3.6.5 Informationsgesellschaft und informelles Lernen

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000, S. 9 f.) definiert informelles Lernen als eine „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (ebd.). Zudem wird im informellen Lernen eine eigenständige Lerntätigkeit neben der „formalen und nicht-formalen“ gesehen (ebd.). So wie es das Bildungsministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (abgekürzt mit BMFSFJ) (2005, S. 95) bewertet, teilt auch das pädagogische Konzept (2010, S. 22) dieser Lernform einen hohen Stellenwert zu. Allein durch eine schulische Wissensrecherche, wie etwa im Internet oder in zur Verfügung stehender Literatur, werden Fakten und Zusammenhänge unbewusst aufgenommen und sortiert (ebd.), ganz abgesehen vom beiläufigen Informationsaustausch über interne Neuigkeiten, Veranstaltungen, Lernmöglichkeiten und Lerninhalte zwischen Heranwachsenden (Rohs 2016, S. 327 f.).

Zwar können viele der aufgenommenen Informationen zunächst unbeachtet bleiben, darauf folgend können sie allerdings, auch durch eine latente Wahrnehmung und Verarbeitung, den weiteren Lernprozess beeinflussen (Seufert 2010, S. 105). Weiterhin kommt eine im pädagogischen Konzept (2010, S. 22) erwähnte Oberflächlichkeit dieser Lernform einem großen Informationsspektrum zugute, wodurch Schüler mit möglichst vielen verschiedenen Dingen in Kontakt treten können. Das heißt, wie Rohs (2016, S. 327 f.) zusammenfasst, dass die Informationsbeschaffung durch das informelle Lernen auch an Schulen nicht unterschätzt werden sollte, da es eine Quelle darstellt, die viele Wissensbereiche umfasst. Kirchhöfer (2000, S. 38) sieht in dieser Lernmöglichkeit sogar einen Anteil von 70 % allen Lernens gemäß des Unesco-Berichts über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme von Faure et al. (1973, S. 86). Denn als Hintergrund für die Entwicklung verschiedener Lernformen sollte bedacht werden, dass diese durch die in Punkt 3.6.2 erläuterte Selbstbestimmung bedingt werden können (Gerlach 2000, S. 137). Dabei macht laut Kirchhöfer (2000, S. 38) das informelle Lernen einen Großteil dieser Lernformen aus. Allerdings werden bei genauerer Betrachtung der Anteile des informellen Lernens laut Kuwan, Gnahs und Seidel (2000, S. 52) nur Prozentzahlen von 52 % erreicht und auch andere Autoren wie Schiersmann und Strauß (2003, S. 152) äußern sich weitaus zurückhaltender dahingehend. Dennoch gehen sie immerhin von einem Anteil von 45 % des informellen Lernens im beruflichen Kontext aus. Letztendlich kann der Stellenwert des informellen Lernens mit der Aussage von Kirchhöfer (2001, S.

112) beurteilt werden, der im informellen Lernen „de…[n] entscheidende[n] Lernprozess“ erkennt.

3.6.6 Kompetenzerlangung

Aufgrund der besonderen Schulstruktur (siehe Punkt 3.6.1) und der darin eingebundenen Werte, wie etwa Freiheit und Selbstbestimmung, erhalten weitere Kompetenzen wie Reflexivität, Konflikt- und Problemlösefähigkeit, Kreativität und Innovation, Kooperation sowie Kommunikation der Schüler ihre Bedeutung (Batelle for Kids 2018, Pädagogisches Konzept 2010, S. 7). Entgegen der Meinung von Sixt (2009, S. 185), die die Vorzüge einer klaren Führung von Kindern betont, erscheint Freiheit hier als eine Motivation, durch die Kindern laut Greenberg (2005, S. 82) und Polowy (2015, S. 181) ein Raum zur Verfügung gestellt wird, in dem sie ihr Potential in ihrem eigenständigen Tempo entfalten können. Somit kann sich in alltäglichen Situationen für die Kinder der Infinita Schule die natürliche Notwendigkeit ergeben, folgende, sozial relevante Fähigkeiten auszubilden.

3.6.6.1 Reflexivität

Durch die Unabhängigkeit der Schüler von den Urteilen und Fremdbestimmungen der Erwachsenen sind diese auf ihre eigenen Entscheidungen und auf die damit verbundene Reflexivität, d. h. das bewusste Überdenken der eigenen Vorstellungen und Handlungen, angewiesen (Polowy 2015, S. 181). (Selbst-)Reflexivität schließt die Überprüfung des eigenen Denkens mit ein (Pädagogisches Konzept 2010, S. 7). Aus sozialpädagogischer Perspektive betrachtet kann somit durch die eigenständige Urteilsbildung eine entwicklungsgemäße reflexive Distanz gewonnen werden, durch die auch eine Positionierung zu Mitmenschen und Umwelt erfolgen kann (Polowy 2015, S. 181). Beispielsweise sind Schüler während gemeinsamer Lernverabredungen auf ihre eigene Urteilsfähigkeit angewiesen, um etwa richtige von falschen Fakten unterscheiden zu können (Pädagogisches Konzept 2010, S. 38). Es besteht an der Infinita Schule, wie an den meisten freien Demokratischen Schulen, die Möglichkeit, dass die Kinder im Rahmen von Selbstreflektionen über ihr Lern- und Sozialverhalten zu persönlichen Selbsteinschätzungen gelangen (ebd., S. 17, 26 ff.). Zudem können Lernprozesse beispielsweise auch durch Rückmeldungen der Mitschüler angeregt werden (White 2005, S. 71). Hilfreich können hier auch sogenannte „Mentoren“ aus der Mitarbeiterschaft sein, die den Kindern als vertrauliche Begleitung für Entwicklungsgespräche an die Seite gestellt sind

und vom Kind selbst gewählt werden (Pädagogisches Konzept 2010, S. 30). Aufgrund der Betonung von Selbstbestimmung und Freiheit in allen Lernprozessen vergibt die Infinita Schule keinerlei Noten (Pädagogisches Konzept 2010, S. 40). Auch kann die individuelle Zielsetzung der Lernkompetenzen zu einer realistischen Selbsteinschätzung führen, indem diese, beispielsweise durch gescheiterte, zu hohe oder zu geringe eigene Lernanforderungen prozesshaft angeglichen werden kann (siehe Punkt 3.6.4) (Pädagogisches Konzept 2010, S. 15).

Schließlich können die eigenständige Analyse und Gewichtung fachlicher Argumente und Wissensschwerpunkte wichtige Weichen für das Leben stellen, durch die eine relevante Basis für die weitere Entwicklung der Individualität und Lebensplanung, wie etwa für die freie Berufswahl, entstehen kann (Pädagogisches Konzept 2010, S. 3, 38, Artikel 12 Absatz 1 GG).

3.6.6.2 Konflikt- und Problemlösefähigkeit

Auftretende Konflikte, d. h. Auseinandersetzungen durch unterschiedliche Interessen, werden mit dem sogenannten konstruktiven Prinzip gelöst (Pädagogisches Konzept 2010, S. 40). Von Hertel (2013, S. 140) betont bei dieser Vorgehensweise die Relevanz der Emotionen, die bei nahezu allen Konflikten eine wesentliche Rolle spielen. Für eine gewaltfreie und deeskalierende Streitschlichtung schildert diese Autorin (ebd., S. 141 f., 145 f.) die Bedeutung einiger Verhaltensmuster, wie etwa Kampf oder Flucht, die von den Beteiligten immer wieder erneut, auf unterschiedliche Weise, angewendet werden. Deshalb setzt die Konfliktlösung bei der Anerkennung der bestehenden Emotionen an, wodurch diese schrittweise verändert bzw. abgebaut werden können. Letztendlich soll dabei durch Mediation eine kooperative Schlichtung erzielt werden, die die Bedürfnisse aller Schüler gleichermaßen berücksichtigt (Berkel 1985, S. 48 f., Pädagogisches Konzept 2010, S. 20). Demnach werden an der Infinita Schule alle Pädagogen und Mitarbeiter in dieser Methode der Konfliktlösung, die auch häufig im Bereich der Sozialpädagogik eingesetzt wird, geschult, um sie in entsprechenden Situationen anwenden zu können (Pädagogisches Konzept 2010, S. 19 f.). Dabei sollen die Streitenden zum einen lernen, die eigene Position darzustellen, zum anderen aber auch eine gewisse Einsichtsfähigkeit für die Dualität der Situation und somit Empathie für den Dialogpartner entwickeln (ebd.). Durch die eigene Erfahrung von Konfliktlösungen können die Schüler schrittweise selbst die Rolle von Mediatoren übernehmen, um Streitschlichtungen unter dazu bereiten Parteien anzuleiten (ebd., S. 20). Während der Mediation können relevante Faktoren wie

etwa konfliktauslösende Verhaltensweisen, deren Ursache und der Verlauf des Konfliktes von Bedeutung sein, die die Streitschlichter erkennen und klären müssen (ebd.). Da die Schülermediatoren für diese Aufgabe eine gewisse Artikulations- bzw. Kommunikationsfähigkeit benötigen, setzt diese Rolle des schulischen Mediators umfangreiche soziale Fähigkeiten voraus (ebd.). Diese Kompetenzen können die Schüler der Infinita Schule unter anderem durch die Beobachtung von Mitarbeitern, die Streitschlichtungen durchführen, erlernen (ebd.).

In Hinblick auf die Problemlösefähigkeit kann erläutert werden, dass sich Kinder, wie bereits in Punkt 3.6.2 ausgeführt, beispielsweise ihre Ziele bezüglich Lerninhalten selbständig setzen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 38). So kann beispielsweise auch die Planung und Organisation der Anfertigung eines Stuhls den Einsatz verschiedener Kompetenzen erfordern (ebd.). Um diese unterschiedlichen Anforderungen bewältigen zu können, benötigen die Schüler oft eine individuelle Lösungsstrategie (ebd., S. 16). Dabei gilt es, die verschiedenen Aufgaben entsprechend der eigenen Vorgehensweise zu kategorisieren, zu organisieren und zu vollenden (Kress 2014, S. 7). Da andere Lernbereiche, mit einem oft umfangreichen Charakter, in Gruppen vollzogen werden, erscheint es für die Kinder vorteilhaft, sich bestimmte Teamfähigkeiten wie etwa Kooperation zu erarbeiten, um letztendlich das gemeinsame Vorhaben erreichen zu können (Alke 2015, S. 24). Daher wird diese genannte Kompetenz im folgenden Punkt näher ausgeführt.

3.6.6.3 Kooperation

Kooperation spielt in der Infinita Schule eine große Rolle, da diese Fähigkeit die Grundlage für alle zielbezogenen sozialen Interaktionen darstellt (Pädagogisches Konzept 2010, S. 7, Alke 2015, S. 24). Dollhausen und Mickler (2012, S. 146) beschreiben diese Kompetenz als „planvolle[s] Zusammenwirken von Handlungen unter einer gemeinsamen Zielperspektive“. Dabei können Kinder der Infinita Schule in vielerlei Situationen, etwa durch Absprachen, üben, miteinander zu kooperieren (Pädagogisches Konzept 2010, S. 39). Dazu können Lernprozesse dienen, die beispielsweise gemeinsame Handlungsziele beinhalten (Jütte 2002, S. 31) und die Bereitschaft fördern, eigene Interessen in einer Gruppe durchzusetzen oder zurückzustellen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 39).

Auch wenn Kooperation für das Erreichen gemeinsamer Ziele unumgänglich erscheint (Dollhausen und Mickler 2012, S. 146) und der Einsatz dieser Fähigkeit beispielsweise

bei einem Treffen für eine Schulfestplanung naheliegt, ist sie doch durch die in Punkt 3.6.3 dargestellte Handlungsfreiheit nicht zwingend. Demnach können laut Gribble (1991, S. 171) durch die Vermeidung von Verantwortung oder durch die Bevorzugung von anderweitigen Interessen Konflikte entstehen. Trotz dieser möglichen Differenzen, die in jeder Gemeinschaft auftreten können, werden nach Gribble (ebd.) genau diese im sozialen Gefüge der Infinita Schule oft unter den Schülern selbst reguliert, da die Relevanz des Anliegens selbst und der Ausschluss von erzwungener Teilnahme eine natürliche Fokussierung bedingt. Zudem wird die, der Zusammenarbeit innewohnende, „Nutzen-“ und „Stärkenorientierung“ („Mehrwert der Kooperation“ laut Feld (2008, S. 10)), durch die Ausschöpfung der Ressourcen der Gruppenmitglieder das Erreichen gemeinsamer Ziele anregen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 39). Dabei kann ein starker Zusammenhalt der Schülerschaft zugunsten vereinter Lernabsichten ersichtlich werden, da sich die Schüler laut Sackmann (2004, S. 237 f.), aufgrund ihrer positiven Erfahrungen mit der demokratischen Schulstruktur (Punkt 3.6.1), mit dieser identifizieren und sich deshalb für deren Fortbestehen bereitwillig einsetzen.

Wie an diesem Aspekt zu sehen ist, bedingt jegliche Kooperation die Fähigkeit der Kommunikation. Daher wird im folgenden Punkt die Kommunikation näher betrachtet.

3.6.6.4 Kommunikation und Entscheidungsprozesse durch Dialoge

Da jede Verständigung in einer Gemeinschaft laut Schenk und Schenk (1998, S. 11) durch kommunikative Handlungen vollzogen wird, folgern genannte Autoren, dass sich „die soziale Natur des Menschen … in besonderem Maße im Kommunikationsakt“ zeigt. Dahingehend verweist Delhees (1994, S. 13 f.) darauf, dass „Kommunikation … von Prozessen, Personen, Absichten, Zeichen, Übertragung, Gegenseitigkeit, Koordination und Bedeutung“ handelt. Stehle (2015, S. 359) bezeichnet die Kommunikationsfähigkeit daher als das Kernelement sozialer Beziehungen. In diesem Sinn betont Greenberg (2005, S. 144, 2006, S. 40) die Signifikanz der Kommunikation, da sie zur Erschließung der Welt, das heißt zum schrittweisen Entdecken der Umwelt durch interessengeleitete Kontaktaufnahme, führen kann. Gemäß dieser Erkenntnis wird an der Infinita Schule auch über die wöchentlich stattfindende Schulversammlung hinaus (siehe Punkt 3.6.1) eine Kommunikationskultur gepflegt, beispielsweise durch Argumentieren und Diskutieren (Ransom 2005, S. 136 ff.). Obwohl Entscheidungen in der Schulversammlung durch Mehrheitsbeschluss gefällt werden, soll außerdem stets die dabei entstandene Vielfalt an Meinungen gewürdigt werden, die bei der Präsentation von Lösungsansätzen

entsteht (ebd. 2005, S. 145). Entgegen der häufig anzutreffenden Annahme, dass bei einem Mehrheitsbeschluss Meinungen vereinheitlicht werden, wird beim Entscheidungsprozess dieser Schulversammlungen kein Konsens zwischen allen Aussagen hergestellt (ebd.). Vielmehr werden alle Vorschläge angehört und gleichwertig geachtet „selbst wenn ihre Befürworter in der Minderheit sind“ (ebd.). Dafür müssen die verschiedenen Lösungsansätze der aktuellen Schulanliegen vorgestellt werden und deren Vorteile in einer oftmals großen Runde erläutert werden (ebd.).

Doch nicht nur in der Schulversammlung wird die erwähnte Kommunikationskultur gepflegt, auch bei der Begleitung durch Mentoren und bei anderen („persönliche[n]) Gespräche[n]“ wird großen Wert auf eine Kommunikation auf Augenhöhe gelegt (Pädagogisches Konzept 2010, S. 39). Da sich eine solche Kommunikationskultur positiv auf das Selbstbewusstsein, den Mut und auf das Vertrauen in sich und die Gemeinschaft auswirken kann, kann die Teilnahme am Schulleben diese Aspekte fördern (Borchert 2004, S. 59, Greenberg 2005, S. 176, Sadofsky 2005, S. 205). Zudem beobachtet White (2005, S. 71) in diesem Zusammenhang eine mögliche Zunahme der reflektierten Sprachwahl und eine Erweiterung des Vokabulars innerhalb des Schulverlaufes. Letztendlich bestätigen Greenberg, Sadofsky und Lempka (2005, S. 284), dass die meisten Absolventen der freien Demokratischen Schulen die Fähigkeit der Kommunikation in ihrer schulischen Entwicklung entfalten konnten.

Außerdem schildert Greenberg (2005, S. 126) bezüglich der Altersmischung an freien Demokratischen Schulen die Bedeutung von „ältere[n] Kindern“, da diese oft erfolgreich sprachlich zwischen verschiedenen Altersgruppen und sogar zwischen jüngeren Schülern und Mitarbeitern vermitteln können. Dadurch erscheinen kommunikative Konflikte, die durch die Struktur der Altersmischung entstehen können, weitgehend lösbar. Somit dürften die Vorteile dieses Gesichtspunktes, wie etwa die Förderung der „Reifung und Entwicklung der Kinder“ (ebd.), etwaige Nachteile, wie beispielsweise die problematische Koordination der Lernprozesse bei unterschiedlichem Wissensniveau (Randoll, Graudenz und Peters 2017, S. 120), aufheben.

3.6.6.5 Kreativität und Innovation

Durch die Betonung von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung bei dieser Schulform (siehe Punkte 2.6.2 und 2.6.3) sind die Kinder der Infinita Schule in besonderem Maße auf ihre eigenen Fähigkeiten und deren Entfaltung angewiesen (Pädagogisches Konzept 2010, S. 17). Dazu gehört auch, dass ihnen laut Sadofsky (2005, S. 199) ein

Freiraum für die Entwicklung der eigenen Kreativität, d. h. des schöpferischen Vermögens, zur Verfügung steht, in dem sie ihre individuellen Ideen und Fertigkeiten verfolgen können. Dabei geschieht die Weiterentwicklung von „Kreativität und Phantasie“ laut pädagogischem Konzept (2010, S. 23) oft spielerisch. Auf diese Weise können Kinder Gedankenkonstrukte erfinden und weiterentwickeln, Lösungsstrategien finden, Experimente an verschiedenen Realitätsmodellen durchführen oder Neues erforschen (ebd.) und dadurch Durchhaltevermögen, Konzentration, Innovationskraft, Disziplin und Experimentierfreude ausbilden (ebd.) – Fähigkeiten, die für das spätere Berufsleben relevant sein können (ebd.). In diesem Sinn betont auch Seitz (2007, S. 81) die Bedeutung von Innovation, d. h. der Einführung von etwas Neuem, und Flexibilität im privaten sowie gesellschaftlichen Kontext.

Laut Sadofsky (2005, S. 198) stellt die Möglichkeit, dass Kinder ihre „angeborene Neugier und Kreativität ungestört und ohne unterbrochen zu werden“ entfalten können (siehe Punkt 3.4), die Grundlage für die Entwicklung von Kreativität und Innovation dar. So verfügt jedes Individuum bereits von Geburt an über diese Fähigkeiten (ebd., S. 198 f.). Demzufolge bedürfen Kinder zum inneren Wachstum keinerlei weiterer Anleitung (ebd.). Denn die Freude selbst über Lernfortschritte, Lernerlebnisse und die Erkenntniserweiterung über die Welt liefert jedem Schüler, nach Meinung der Autorin, natürlicherweise genügend Motivation (ebd.). Dabei besteht die Herausforderung für Erwachsene laut Greenberg (2005, S. 78 f.) darin, die Kinder in ihrem spielerischen Wesen so zu lassen, wie sie sind und ihnen auch individuelle Fehlschläge und Irrtümer als Teil des Lernprozesses zuzugestehen.

3.7 Grenzen und Möglichkeiten von freien Demokratischen Schulen

Um die Erkenntnisse über die Infinita Schule zusammenzufassen, werden im Folgenden die Grenzen und Möglichkeiten dieser Schulen aufgeführt. Dazu kann Greenbergs (2005, S. 14) Aussage herangezogen werden, dass aus diesen Schülern „fröhliche, aufgeweckte, selbstsichere, kreative Köpfe“ hervorgehen, die „den Traum jeder … Universität“ darstellen. Doch trotz dieser positiven Äußerung Greenbergs treten hinsichtlich der Pädagogik von freien Demokratischen Schulen auch Grenzen auf. So gibt es beispielsweise, nach Kenntnis der Autorin dieser Arbeit, keine einzige Studie, die das aufgeführte Zitat von Greenberg bestätigt. Denn auch aus Regelschulen gehen Kinder mit diesen Eigenschaften hervor. Der quantitative Anteil an erfüllten und gewandten Schülern an freien Demokratischen Schulen versus Regelschulen wurde jedoch bislang nicht

erforscht. Zudem muss bei den Beiträgen von White (2005) und Sadofsky (2005) berücksichtigt werden, dass diese einzelne Erfahrungsberichte sowie Beobachtungen und nicht empirisch fundierte Studien darstellen. In diesem Sinn gibt Neill (2011, S. 69) zu bedenken, dass es an diesen Schulen, ebenso wie an Regelschulen, nicht nur Kinder mit einer guten Entwicklungstendenz, sondern auch Negativbeispiele gibt.

Weiterhin handelt es sich bei diesen Schulen um Privatschulen, deren Schülerschaft überwiegend aus der Mittel- und Oberschicht stammt, da sich nur diese das geforderte monatliche Schulgeld leisten können. Der Anteil an Schülern aus der Unterschicht ist, obwohl der Zugang zu freien Demokratischen Schulen auch sozioökonomisch benachteiligten Kindern durch eine Förderung ermöglicht werden soll, nur sehr gering (Pädagogisches Konzept 2010, S. 34). Dies liegt daran, dass sich diese Familien das erforderliche Schulgeld kaum leisten können und zudem die finanziellen Fördermöglichkeiten für sozioökonomisch Benachteiligte an freien Demokratischen Schulen sehr begrenzt sind (ebd.). Demzufolge kann festgestellt werden, dass sich die Schüler von freien Demokratischen Schulen, in Hinsicht auf Bildung und spätere Berufschancen, von vorneherein in einer bevorzugten Position befinden (Bude 2008, S. 42 f., Ramm, Multrus, Bargel und Schmidt 2014, S. 82 ff).

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Gesamtschulen durch eine späte Einteilung in Leistungsgruppen die soziale Ungleichheit verringern können, wie dies die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2017) anhand eines internationalen Vergleichs von PISA Ergebnissen festgestellt hat, könnte auch der Besuch einer freien Demokratischen Schule einen ähnlichen Effekt auf Schüler aus unterschiedlichen sozialen Schichten haben, da hier sogar ganz auf die Einteilung in Leistungsgruppen verzichtet wird. Um dies zu überprüfen, könnte eine Studie durchgeführt werden, die untersucht, welcher Prozentsatz an Schülern der jeweiligen sozialen Schicht, nach Abschluss der freien Demokratischen Schule, eine Hochschule oder Universität besucht. Um die Aussagekraft einer entsprechenden Studie zu erhöhen, sollten die Schüler dabei zu etwa gleichen Anteilen aus der Ober-. Mittel-, und Unterschicht stammen und nicht nahezu alle aus der Mittel- und Oberschicht. Deswegen müsste zunächst das Problem der Finanzierung für einkommensschwache Familien gelöst werden. Sollte eine solche Untersuchung ergeben, dass mehr Schüler aus der Unterschicht, im Vergleich zu den Prozentzahlen an Gesamtschulen, nach dem Besuch dieser speziellen Schulform eine Hochschule oder Universität besuchen, spräche das dafür, dass der Besuch einer freien Demokratischen Schule die soziale Ungleichheit noch stärker ausgleichen kann als dies durch den Besuch einer

Gesamtschule möglich ist. Eine solche Studie könnte den Beginn von Forschung über diese besondere Schulform darstellen und bei positiven Ergebnissen auch hilfreich für deren Anerkennung und Etablierung in der Gesellschaft sein. Allerdings spricht die aktuelle Selektion durch das Schulgeld dafür, dass diese Schulform die soziale Ungleichheit eher verstärkt als abschwächt.

Weiterhin scheint die vollkommene Selbstbestimmung in Bezug auf Lerninhalte auch eine Kehrseite zu haben. Demnach wünscht sich laut Randoll, Graudenz und Peters (2017, S. 47) ein beachtlicher Anteil aller Schüler von freien Demokratischen Schulen „mehr Führung und Orientierung“ (43,3 %) sowie „mehr Unterstützung beim Lernen“ (41,9 %). Zudem entsteht beim Anstreben von Schulabschlüssen aufgrund der nicht definierten Leistungserwartungen eine Unsicherheit, ob diese auch von den Schülern erreicht werden können (ebd., S. 120). Deshalb wünschen sich 45 % der Schüler zumindest ab der Mittelstufe ein Feedback anhand von Noten oder Punkten (ebd.).

Eine weitere Grenze freier Demokratischer Schulen liegt im Aspekt der Freiheit begründet. Demnach erkennt Gribble (1991, S. 221), dass Kinder mit „Angst vor der Freiheit“ diese Schulform nicht besuchen sollten. Denn älteren, autoritär erzogenen Kindern, die es gewohnt sind, sich an Lehrpersonen zu orientieren, mangelt es folglich oft an Selbstbestimmung (ebd.) und eine entsprechende Veränderung beispielsweise bei einem Quereinstieg von einer Regelschule auf eine freie Demokratische Schule könnte diese Kinder überfordern. Zudem kann angemerkt werden, dass dieses spezielle Schulsystem, in dem die Selbstbestimmung der Schüler stark betont ist, nur für Eltern geeignet zu sein scheint, die auch in der Erziehung ihrer Kinder bereit sind, sich auf diesen Aspekt einzustellen, das heißt ihre Ansichten erforderlichenfalls verändern, um mit ihrem Kind „wachsen“ zu können. Auch mit dem Hintergrund, dass eine autoritäre elterliche Führung ein Schutzfaktor für gefährdete Kinder darstellen kann (Beispiel Kriminalität in einem Stadtteil mit großer „Risikobelastung“) (Rönnau-Böse 2013, S. 44 f), sind diese Schulen vorzugsweise für solche Kinder auszuschließen. Denn für autoritär handelnde Eltern kann diese Schule früher oder später zu vielerlei Differenzen führen und mit der Gefahr einhergehen, dass ihre Kinder im Konflikt zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung „zerrieben“ werden.

Auch wenn bislang auf Krankheiten oder Verhaltensauffälligkeiten, d. h. Abweichungen von normativen Verhaltensweisen, und deren Einbettung im Kontext der freien Demokratischen Schulen nicht eingegangen wurde, sollen diese relevanten Elemente nun zumindest erwähnt werden. So gehen freie Demokratische Schulen in besonderer Weise

mit Verhaltensauffälligkeiten, wie beispielsweise der aktuell weit verbreiteten Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung, kurz ADHS genannt, und weiteren ungewöhnlichen Verhaltensweisen, wie etwa permanentem Schweigen, aber auch mit Krankheiten (z. B. Lebensmittelallergien) um (Romero-Früh 2017, S. 102 ff., Lauth und Minsel 2009, S. 18). Nach Kerners (2017, S. 99 ff.) und Appletons (2000, S. 110 ff., 128) Erfahrung verbessern sich diese im Verlauf der Schulzeit an einer freien Demokratischen Schulen bzw. wird eine leichtere Handhabung damit erreicht. Da einige Medikamente, die bei ADHS verschrieben werden, Anteile der Persönlichkeit unterdrücken (Romero-Früh 2017, S. 102, 107), weisen freie Demokratische Schulen den permanenten Einsatz dieser zurück und scheuen im Gegenzug die Konfrontation mit zurückgehaltenen Wesenszügen wie emotionalen Ausbrüchen und affektiven Reaktionen nicht (ebd., S. 113 ff., Lummitsch 2017, S. 153 ff.). Dadurch wird den, bis dahin ruhig gestellten, Schülern eine Möglichkeit eröffnet, wieder Zugang zu ihrer gesamten Persönlichkeit zu erlangen und ein Raum geschaffen, in dem sie sich ganz entfalten können (Romero-Früh 2017, S. 112, Lummitsch 2017, S. 159 ff.).

Greenberg, Sadofsky und Lempka (2005, S. 146) geben an, dass 80 % der Absolventen der Sudbury Valley School in Massachusetts, vielleicht auch aufgrund der oben erwähnten Zugehörigkeit zur Mittel- und Oberschicht, das College oder die Universität besuchen. Somit scheinen erstaunlich viele Absolventen eine Motivation zur Weiterentwicklung und auch zur vertieften Auseinandersetzung mit Inhalten zu besitzen. Auch die im Report of Summerhill School (2000) aufgeführte unabhängige Ofsted Studie zeigte, dass 97,6 % der Absolventen staatlich anerkannte Prüfungen ablegten, Qualifikationen wie „A levels and degrees“ (Abitur und Abschlüsse) erreichten und, nach eigenen Aussagen, zufriedenstellende Karrieren einschlugen. Dieses Ergebnis scheint Folge der erläuterten Zielstrebigkeit der Absolventen zu sein. Weiterhin gaben die Summerhill Absolventen in dieser Studie (ebd.) an, im Verlauf ihrer schulischen Entwicklung die Kompetenzen Selbstvertrauen, soziale Fähigkeiten, Fürsorge und Respekt, Selbstverantwortung sowie Selbstbestimmung, absteigend gewichtet nach der genannten Reihenfolge, entwickelt zu haben. Demnach können freie Demokratische Schulen eine große Lernmotivation vermitteln bzw. diese erhalten (Sadofsky (2005, S. 198). Dass dabei die erwähnten Fähigkeiten erlangt werden können, kann als Vorteil vom Besuch einer freien Demokratischen Schule betrachtet werden und sich auch positiv auf das spätere Berufs- und Privatleben auswirken.

4 Ähnlichkeiten zwischen Matriarchat und Demokratie

In dieser Arbeit wurden sowohl bei Matriarchaten als auch bei freien Demokratischen Schulen, die als Beispiel für Demokratie genauer betrachtet wurden, verschiedene Aspekte, die auch im Bereich der Sozialpädagogik eine wichtige Rolle spielen, wie Menschenbilder, Rollen- und Machtverteilung innerhalb der Sozialordnung/ Schulstruktur, Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung, Selbstverantwortung sowie Kommunikation, dargestellt. Dabei kann, nach der Darstellung der einzelnen Komponenten von Matriarchat und Demokratie, die anfängliche Annahme von Analogien (siehe Punkt 1) nur in sehr wenigen Bereichen bestätigt werden. So kann der Aspekt der Kommunikation als eine Ähnlichkeit zwischen Matriarchat und Demokratischen Schulen gesehen werden. Zwar dürfte, beispielsweise bei der matriarchalen Dorfversammlung, bei der sich alle Bewohner über anstehende Entscheidungen äußern können, die Kommunikation im Matriarchat aufgrund der Bevorzugung oder Dominanz des weiblichen Geschlechts nicht vollkommen auf Augenhöhe geschehen. Jedoch kann das Matriarchat als eine Gesellschaftsform betrachtet werden, bei der eine Kommunikationskultur (zumindest im Bereich der Politik) gepflegt wird und ein reger Austausch, wie etwa im ganzen Dorf, geschieht (siehe Punkt 2.2.3). Im Vergleich dazu scheint Kommunikation an freien Demokratischen Schulen auf Augenhöhe zu geschehen und ihre Relevanz zeigt sich nicht nur in Schulversammlungen, sondern auch beispielsweise in Rechtskomitees, Gesprächen mit Mentoren und Lernzieleinheiten in der Gruppe (Punkt 3.6.6.4).

Die weiteren Ähnlichkeiten Mitbestimmung und Teilhabe der beiden genannten Gesellschaftsformen werden im Matriarchat beispielsweise durch die Konsensbildung bei der Stimmabgabe verdeutlicht, bei der eine einzige gegenteilige Meinung ausreicht, um Lösungen zu überdenken und Alternativen zu besprechen (siehe Punkt 2.2.3). Auch wenn dabei im Matriarchat von einer vermehrten Meinungsgewichtung der Frauen ausgegangen werden kann (siehe Punkt 2.2.5), haben doch Männer die gleiche Möglichkeit wie Frauen, ihre eigene Position (gegebenenfalls im Zusammenschluss) zu vertreten und dadurch gesellschaftliche Entscheidungen, wenn vermutlich auch nicht maßgeblich, zu beeinflussen. An freien Demokratischen Schulen treten die Aspekte Mitbestimmung und Teilhabe, in ähnlicher Form, auf. Denn hier werden Entscheidungen in der Schulversammlung, durch die gleiche Gewichtung aller Stimmen der Schulmitglieder, demokratisch gefällt, auch wenn nicht allen Meinungen nachgegangen wird und letztlich ein Mehrheitsbeschluss vollzogen wird (Punkt 3.6.1). Zudem steht es allen Schulmitgliedern frei, an sämtlichen Schulaktivitäten wie etwa Komitees teilzunehmen. Generell kann

festgestellt werden, dass die Gesellschaftsform des Matriarchats und die freien Demokratischen Schulen, die als Beispiel für Demokratie angeführt wurden, doch sehr unterschiedlich sind und sich ihre Differenzen in ihren individuellen, charakteristischen Ausdrucksformen zeigen.

5 Resümee

Ähnlichkeiten zwischen Matriarchat und Demokratischen Schulen, die als Beispiel für Demokratie herangezogen wurden, liegen nicht, wie anfänglich in Punkt 1 vermutet, vor allem in der Geschlechtergleichwertigkeit und in der ausgewogenen Machtverteilung auf beide Geschlechter bzw. auf alle Mitglieder der Gesellschaft. Vielmehr treten Gemeinsamkeiten von Matriarchat und freien Demokratischen Schulen in der Kommunikation sowie in der gesellschaftlichen Mitbestimmung und Teilhabe auf (siehe Punkt 4). Von Geschlechtergleichwertigkeit kann im Matriarchat nicht ausgegangen werden, was beispielsweise durch die Existenz von Opferriten belegt wird, bei denen Männer und später männliche Tiere getötet wurden (siehe Punkt 2.2.5). Ebenso wenig kann von ausgewogener Machtverteilung auf beide Geschlechter und alle Gesellschaftsmitglieder im Matriarchat die Rede sein, da eine Bevorzugung oder Dominanz von Frauen und damit einhergehende soziale Selektion nicht ausgeschlossen wird (siehe Punkte 2.2.5 und 2.2.6). Um exakte, matriarchale Untersuchungen bzw. deren Schlussfolgerungen darstellen zu können, müssten Matriarchate, unter der jeweiligen Angabe von Zeit- und Ort, weiter erforscht werden. Denn die wenig vorhandene Literatur über das Thema Matriarchate erwies sich im Verlauf der Ausarbeitung dieser Arbeit als unzureichend und führte zu weiteren Fragen wie etwa „waren Matriarchate, zumindest teilweise, durch die Herrschaft von Frauen über Männer gekennzeichnet?“ und „durch welche Elemente des Matriarchats wurde die Dominanz von Frauen gestärkt?“.

Zwar ist in Bezug auf die freien Demokratischen Schulen mehr Literatur als zum Matriarchat vorhanden, allerdings entbehrt jene größtenteils, außer den spärlich vorhandenen Studien (siehe Punkte 1 und 3.7), detaillierten, empirischen Ergebnissen. So können zwar aufgrund der verwendeten Literatur Schlüsse gezogen werden, jedoch basieren diese nicht auf nachweisbaren Fakten, die durch empirische Studien untermauert wurden. Solche empirischen Untersuchungen könnten hilfreich sein, um die in dieser Arbeit entstandenen Fragen zu klären. Diese beziehen sich auf Themen wie „durch welche Elemente der demokratischen Schulstruktur können Kinder die Kompetenzen

Selbstverantwortung, Selbstwirksamkeit, Reflexivität, Konflikt- und Problemlösefähigkeit, Kreativität, Kooperation und Kommunikation erlangen?“, „welchen quantitativen Anteil haben die Fähigkeiten Selbstverantwortung, Selbstwirksamkeit, Reflexivität, Konflikt- und Problemlösefähigkeit, Kreativität, Kooperation und Kommunikation an freien Demokratischen Schulen versus Regelschulen?“ und/ oder „kann die Beeinträchtigung von sozial benachteiligten Kindern besser an freien Demokratischen Schulen als an Regelschulen ausgeglichen werden?“. Letztendlich könnten die Erkenntnisse aus solchen empirischen Untersuchungen dazu dienen, die Schwächen des Schulsystems (Meinefeld 2008, S. 10), im Sinn einer zufriedenen, erfüllten Schülerschaft mit guten Leistungen, zu mildern. Dies könnte beispielsweise durch die Übertragung der, in solchen empirischen Untersuchungen positiv bewerteten, Elemente der freien Demokratischen Schulen auf Regelschulen geschehen (siehe Punkt 3.7).

An freien Demokratischen Schulen kann eine soziale Ungleichheit festgestellt werden, die sich als ein dreifacher Vorteil für Kinder der Oberschicht bzw. Nachteil für Kinder der Unterschicht zeigen kann. Erstens stammen die Kinder dieser Schulen, wie in Punkt 3.7 aufgeführt, aufgrund des erforderlichen Schulgeldes überwiegend aus der Mittel- und Oberschicht und somit haben solche Kinder bevorzugt Zugang zu diesen Schulen. Zweitens sind solche Kinder, im Gegensatz zu ihren sozioökonomisch benachteiligten Altersgenossen, bereits schon durch einen erhöhten Grad an Wissenserwerb im Elternhaus begünstigt (Bude 2008, S. 42 f.). Drittens können sich die Kinder der Mittel- und Oberschicht an freien Demokratischen Schulen vielerlei Vorteile auch im Hinblick auf ihr späteres Berufsleben verschaffen wie etwa die Entfaltung der Kompetenzen Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Reflexivität sowie Kommunikation (siehe Punkte 3.6.1 bis 3.6.6). Diese sozioökonomisch bedingten Vorteile und die daraus resultierende soziale Ungleichheit setzen sich außerdem von Generation zu Generation fort. Diese Phänomene werden teilweise auch in anderen demokratischen Institutionen, wie etwa Universitäten, diskutiert, wo soziale Ungleichheiten mit erheblichen Vorteilen für die Oberschicht und bedeutsamen Nachteilen für die Unterschicht auftreten, die sich auf das gesamte spätere Leben auswirken können (Ramm, Multrus, Bargel und Schmidt 2014, S. 82 ff). Angesichts des allgemeinen gesellschaftlichen Problems, dass die soziale Ungleichheit nicht nur in Deutschland immer mehr zunimmt (Alvaredo, Chancel, Piketty, Saez und Zucman 2018, S. 13 f.) und auch die freien Demokratischen Schulen einen Anteil daran zu haben scheinen, könnte eine erste Verbesserungsmöglichkeit der freien Demokratischen Schulen im erleichterten Zugang für die Unterschicht, beispielsweise durch Abschaffung oder Minimierung des Schulgeldes, liegen.

Literaturverzeichnis

Alexi, S. (2017). Demokratische Partizipation als didaktische Antwort auf Generationendifferenz. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), Handbuch inklusive Kindheiten (S. 632-646). Opladen: Budrich.

Alke, M. (2015). Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen (Theorie und Empirie lebenslangen Lernens). Wiesbaden: Springer VS.

Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. & Zucman, G. (Hrsg.) (2018). Die weltweite Ungleichheit. Der World Inequality Report (Übersetzung aus dem Englischen von Freundl, H. und Gebauer, S.). München: C. H. Beck.

Appleton, M. (2000). Summerhill – Kindern ihre Freiheit zurückgeben. Demokratie und Selbstregulierung in der Erziehung (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 33). Hohengehren: Schneider.

Bachofen, J. J. (1948). Das Mutterrecht. Eine Untersuchung über die Gynaikokratie der alten Welt nach ihrer religiösen und rechtlichen Natur (Johann Jakob Bachofens gesammelte Werke, Bd. 2. Das Mutterrecht. Erste Hälfte). Dritte Auflage. Basel: Benno Schwabe.

Bachofen, J. J. (1861). Das Mutterrecht. Eine Untersuchung über die Gynaikokratie der alten Welt nach ihrer religiösen rechtlichen Natur. Stuttgart: Krais & Hoffmann.

Bachofen, J. J. (1967). Myth, Religion, and Mother Right. Selected Writings of J. J. Bachofen (Bollingen Series, 84). New York: Bollingen Foundation.

Becker, S. (2005). Leib – Bildung – Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik (Theologische Frauenforschung in Europa, Bd. 13). Münster: LIT.

Berg, H. C., Hildebrand, B., Stübig, F. & Stübig, H. (Hrsg.) (2014). Renate Riemeck. Klassiker der Pädagogik. Von Comenius bis Reichwein. Marburger Sommervorlesungen 1981/ 1982/ 1983 mit Quellentexten. Marburg: Tectum.

Berkel, K. (1985). Konflikttraining. Konflikte verstehen und bewältigen (Arbeitshefte Führungspsychologie, 15). Heidelberg: Sauer.

Biedermann, H. (2014). Mutterrecht, Matriarchat und Mythos. Versuch, die Stellung der Frau in den frühen Gesellschaften zu rekonstruieren und von ihren modernen Verfälschungen zu befreien. 3. Auflage. Norderstedt: Books on Demand.

Borchert, M. (2004). Ein Blick von außen in die „Freie Schule Frankfurt“. In Verein für angewandte Sozialpädagogik e. V. (Hrsg.), Konzept der Freien Schule Frankfurt (Eine Schriftenreihe, Bd. 2, S. 57-59). Norderstedt: Books on Demand.

Bornemann, E. (1979). Das Patriarchat. Ursprung und Zukunft unseres Gesellschaftssystems. Mit einem Nachwort zur Taschenbuchausgabe (Fischer-Taschenbücher, 3416). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Borries, von, B. (2003). Wendepunkte der Frauengeschichte II. Über Muttergöttinnen, Männeransprüche und Mädchenkindheiten. Modelle und Materialien zum Ausprobieren und Bessermachen. Herbolzheim: Centaurus.

Brohm, M. (2016). Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte (Essentials). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bude, H. (2008). Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, Bd. 687). München: Carl Hanser.

Delhees, K. H. (1994). Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dietrich, M. (2008). Demokratische Schulkultur (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Münster: Waxmann.

Dollhausen, K. und Mickler, R. (2012). Kooperationsmanagement in der Weiterbildung (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.

Dueck, G. (2004). Wild Duck. Empirische Philosophie der Mensch-Computer-Vernetzung. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin: Springer.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. et al. (1973). Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Deutsche Erstausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Fuchs, B. (2019). Geschichte des pädagogischen Denkens. Opladen: Budrich.

Funk, R. (Hrsg.) (1989). Erich Fromm: Gesamtausgabe (Analytische Charaktertheorie, Bd. 2). 1. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gatusa, L. (2006). Matriarchale Heiratsmuster bei den Mosuo in China. In H. Göttner-Abendroth (Hrsg.), Gesellschaft in Balance. Gender Gleichheit Konsens Kultur in matrilinearen, matrifokalen, matriarchalen Gesellschaften. Dokumentation des 1. Weltkongresses für Matriarchatsforschung 2003 in Luxemburg (S. 79-89). Winzer: Hagia.

Gerlach, C. (2000). Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997 (Kölner Studien zur Internationalen Erwachsenenbildung, 12). Köln: Böhlau.

Gerlitz, P. (1984). Religion und Matriarchat. Zur religionsgeschichtlichen Bedeutung der matrilinearen Strukturen bei den Khasi von Meghalaya unter besonderer Berücksichtigung der national-religiösen Reformbewegungen (Studies in Oriental Religions, Vol. 11). Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Gimbutas, M. (1996). Die Zivilisation der Göttin. Die Welt des Alten Europa (Übersetzung von Götting, W. und Strasmann, I.). Frankfurt/ Main: Zweitausendeins. (Original erschienen 1991. The Civilization oft he Goddess)

Goldstein, K. (1934). Der Aufbau des Organismus. Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Göttner-Abendroth, H. (1988). Das Matriarchat I. Geschichte seiner Erforschung. Stuttgart: Kohlhammer.

Göttner-Abendroth, H. (1991a). Das Matriarchat II, 1. Stammesgesellschaften in Ostasien, Indonesien, Ozeanien. Stuttgart: Kohlhammer.

Göttner-Abendroth, H. (1991b). Das Menschenbild in matriarchalen Gesellschaften (Frau, Mann, Kind) und seine Zerstörung bei der Entstehung des Patriarchats. In W. Herzog & E. Violi (Hrsg.), Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik (S. 91-103). Chur: Rüegger.

Göttner-Abendroth, H. (2006). Moderne Matriarchatsforschung. Definition Reichweite Aktualität. In H. Göttner-Abendroth (Hrsg.), Gesellschaft in Balance. Gender Gleichheit Konsens Kultur in matrilinearen, matrifokalen, matriarchalen

Gesellschaften. Dokumentation des 1. Weltkongresses für Matriarchatsforschung 2003 in Luxemburg (S. 20-29). Winzer: Hagia.

Göttner-Abendroth, H. (2008). Matriarchat: Forschung und Zukunftsvision. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage (S. 23-29). Wiesbaden: VS.

Göttner-Abendroth, H. (2010). Matriarchat: Forschung und Zukunftsvision. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage (S. 23-29). Wiesbaden: VS.

Göttner-Abendroth, H. (2019). Geschichte matriarchaler Gesellschaften und Entstehung des Patriarchats (Bd. III: Westasien und Europa). 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Gottschall, K. (2000). Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs (Sozialstrukturanalyse, Bd. 13). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Gray, P. (2015). Befreit Lernen. Wie Lernen in Freiheit spielend gelingt (Übersetzung von Terwitte, J.). Klein Jasedow: Drachen Verlag.

Greenberg, D. (2005). Eine neue Sicht auf das Lernen. In The Sudbury Valley School Press, Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 42-59). Leipzig: Tologo,

Greenberg, D. (2005). Fünf Mythen über Demokratie. In The Sudbury Valley School Press, Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 139-147). Leipzig: Tologo.

Greenberg, D. (2005). Wie und was lernen die Schüler an der SVS? In The Sudbury Valley School Press, Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 24-39). Leipzig: Tologo.

Greenberg, D. (2005). Zurück zu den Grundlagen. In The Sudbury Valley School Press, Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 11-20). Leipzig: Tologo.

Greenberg, D. (2006). Ein klarer Blick: Neue Erkenntnisse aus 30 Jahren Sudbury Valley School (Übersetzung von Reichelt, S.). 1 Auflage. Leipzig: Tologo.

Greenberg, D. Sadofsky, M. & Lempka, J. (2005). The Pursuit of Happiness. The Lives of Sudbury Valley Alumni. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

Greenberg, H. (2005). Die Kunst, nichts zu tun. In The Sudbury Valley School Press, Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 78-82). Leipzig: Tologo.

Greenberg, H. (2005). SVS-Momente. In The Sudbury Valley School Press, Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 174-176). Leipzig: Tologo.

Greiffenhagen, M. (1999). Kulturen des Kompromisses. Opladen: Leske + Budrich.

Gribble, D. (1991). Auf der Seite der Kinder. Welche Reform braucht die Schule (Pädagogik). Weinheim: Beltz.

Günter, A. (1996). Weibliche Autorität, Freiheit und Geschlechterdifferenz. Bausteine einer feministischen, politischen Theorie (Facetten). Königstein/ Taunus: U. Helmer.

Hansen, C. (2017). Demokratie? Schule! Argumente für eine demokratisch-inklusive (Regel-)Schule. In P. Loebell & P. Martzog (Hrsg.), Wege zur Lehrerpersönlichkeit. Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung (S. 167-182). Opladen: Barbara Budrich.

Hazard, B. P. & Waltz, M. (1997). Selbstwirksamkeit und humanökologisch ausgerichtete Gesundheitskommunikation. In B. P. Hazard (Hrsg.), Humanökologische Perspektiven in der Gesundheitsförderung (S. 242-258). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Heine, S. (1987). Wiederbelebung der Göttinnen? Zur systematischen Kritik einer feministischen Theologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hertel, von, A. (2013). Professionelle Konfliktlösung: Führen mit Mediationskompetenz. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Frankfurt: Campus.

Herzog, S. (2001). Das Matriarchat als geschlechtssymmetrische Gesellschaftsform? Die Khasi von Meghalaya/ Indien (Spektrum: Berliner Reihe zu Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in Entwicklungsländern, Bd. 81). Münster: LIT.

Humes, J. C. (1999). The Wit & Wisdom of Abraham Lincoln. A Treasury of Quotations, Anecdotes, and Observations. New York: Gramercy Books.

Ittel, A. & Raufelder, D. (2008). Lehrer und Schüler als Bildungspartner. Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kamp, M. (1997). Die Pädagogik A. S. Neills (Fernstudienkurs 3077). Hagen: Fernuniversität.

Kerner, N. (2017). Leb´ dein Leben, denn es ist deins. In P. Palm, N. Kerner & S. Alexi (Hrsg.), Werden? Ich bin doch schon! Neue Schule Hamburg. 1. Auflage (S. 98-101). Hamburg: Null Punkt & Komma.

Kirchhöfer D. (2000). Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung (QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, 66). Berlin: ESM Satz und Grafik.

Kirchhöfer, D. (2001). Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation (Kompetenzentwicklung, Bd. 6, S. 95-146). Münster: Waxmann.

Kleger, H. (2018). Demokratisches Regieren. Bürgersouveränität, Repräsentation und Legitimation (German und European Studies oft he Willy Brandt Center at the Wroclaw University, Bd. 9). 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Klemm, U. (2013). Geschichte und Gegenwart Freier Demokratischer Schulen – „Warte, bis der Schüler den ersten Schritt macht“. In A. Gürlevik, C. Palentien & R. Heyer (Hrsg.), Privatschulen versus staatliche Schulen (S. 115-136). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R.-T. (2002). Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kress, K. (2014). Binnendifferenzierung in der Grundschule – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer.

Kriesel, N. & Kasiske, J. (2014). Schätze bergen – Alltag in Freien Alternativschulen. 1. Auflage. Leipzig: Tologo.

Kuwan, H., Gnahs, D. & Seidel, S. (2000). Berichtssystem Weiterbildung VII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. BMBF: Bonn.

Laugsch, H. (1995). Der Matriarchatsdiskurs (in) der Zweiten Deutschen Frauenbewegung: die (Wider)Rede von der „anderen“ Gesellschaft und vom „anderen“ Geschlecht. Genese, Geschichte, Grundlagen, Positionen, Probleme, Implikationen, Ideologien (Philosophie). München: Herbert Utz Verlag Wissenschaft.

Lauth, G. W. & Minsel, W.-R. (2009). ADHS Bei Erwachsenen. Diagnostik und Behandlung von Aufmerksamkeits-/ Hyperaktivitätsstörungen. Göttingen: Hogrefe.

Lehner, F. & Widmaier, U. (2005). Vergleichende Regierungslehre. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.

Lenz, I. (2008). Geschlechtssymmetrische Gesellschaften: Wo weder Frauen noch Männer herrschen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage (S. 30-36). Wiesbaden: VS.

Lück, van, S. (2018). Europäische Gemeinschaft für Demokratische Bildung/ European Democratic Education Community (EUDEC). In M. Gronert & A. Schraut (Hrsg.), Handbuch Vereine der Reformpädagogik. Überregional arbeitende reformpädagogische Vereinigungen sowie bildungsentwicklerisch initiative Einrichtungen mit Brückenfunktion in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Südtirol und Liechtenstein (Reihe Pädagogik, Bd. 13, S. 455-460). Baden-Baden: Ergon.

Lummitsch, G. (2017). Selbstbestimmt leben statt Anpassung durch Ritalin. In P. Palm, N. Kerner & S. Alexi (Hrsg.), Werden? Ich bin doch schon! Neue Schule Hamburg. 1. Auflage (S. 152-161). Hamburg: Null Punkt & Komma.

Mailahn, K. (2013). Die Göttin des Christentums: Maria Magdalena. Das Geheimnis der Gefährtin Jesu. Noderstedt: Books on Demand.

Mertens, E.-M. (2003). Der Mythos vom friedlichen Matriarchat. In A. Hilbig, C. Kajatin & I. Miethe (Hrsg.), Frauen und Gewalt. Interdisziplinäre Untersuchungen zu geschlechtsgebundener Gewalt in Theorie und Praxis (S. 33-46). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Mintz, J. (2003/2008). Keine Hausaufgaben und den ganzen Tag Pause. Wie es Bildung in Freiheit und Demokratie geben kann (Übersetzung von Kern, M.). 1. Auflage 2008. Leipzig: Tologo.

Muck, M. (1993). Ist die Schule eine Krankheit? Die Institution aus psychoanalytischer Sicht. Pädagogik, 45, 1. Beiheft, 17-21.

Myers, D. G. (2014). Psychologie. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer.

Neill, A. S. (2011). Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. 49. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Nerdinger, F. W. (1995). Motivation und Handeln in Organisationen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Nerdinger, F. W. (2013). Arbeitsmotivation und Arbeitshandeln. Eine Einführung (Studienbriefe zur Arbeits- und Organisationspsychologie. Weiterbildender Masterstudiengang (MA)). Kröning: Asanger.

Nill, A. (2010). Die Graswurzeldemokraten – Selbstbestimmung als Prinzip. Zu Besuch in der Werkstattschule Rostock und der Neuen Schule Hamburg. In C. Füller, Ausweg Privatschule? Was sie besser können, woran sie scheitern (S. 157-186). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Oelkers, J. (2000). Schulreform und Schulkritik (Erziehung, Schule, Gesellschaft, Bd. 1). 2., vollständig überarbeitete Auflage. Würzburg: Ergon.

Offenbartl, S. (1995). Keine Moderne ohne Patriarchat? Das Geschlechterverhältnis als handlungsleitende Denkstruktur der Moderne. Ein politikwissenschaftliches Modell (Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 151). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Oosten, J. G. (1973). The Examination of Religious Concepts in Religious Anthropology. In T. P. Baaren & H. J. W. Drijvers (Eds.), Religion, Culture and Methodology. Papers of the Groningen Working-group for the Study of Fundamental Problems and Methods of Science of Religion (Religion and Reason, Vol. 8, pp. 99-108). Mouton: Mouton & Co.

Palm, P. (2017). Im Mittelpunkt steht das Individuum. In P. Palm, N. Kerner. & S. Alexi (Hrsg.), Werden? Ich bin doch schon! Neue Schule Hamburg. 1. Auflage (S. 28-37). Hamburg: Null Punkt & Komma.

Polowy, V. (2015). Stufen der Beteiligung. In E. Tschernokoshewa, I. Keller & F. Jacobs (Hrsg.), Einheit in Verschiedenheit. Kulturelle Diversität und gesellschaftliche Teilhabe von Minderheiten auf dem Prüfstand (Hybride Welten, Bd. 7, S. 173-186.). Münster: Waxmann.

Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Langfassung). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Randoll, D. Graudenz, I. & Peters, J. (2017). Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen. Eine Studie über Schüleraussagen zu Lernerfahrungen und Schulqualität. Wiesbaden: Springer VS.

Ransom, L. (2005). Was geht dir durch den Kopf, wenn du an die Schulversammlung denkst? (Antwort einer früheren Schülerin). In The Sudbury Valley School Press, Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 136-138). Leipzig: Tologo.

Reese-Schäfer, W. (2011). Klassiker der politischen Ideengeschichte. Von Platon bis Marx. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg.

Reichhart, T. (2019). Das Prinzip Selbstfürsorge. Wie wir Verantwortung für uns übernehmen und gelassen und frei leben. Roadmap für den Alltag. München: Kösel.

Rentmeister, C. (1985). Frauenwelten – Männerwelten: Für eine neue kulturpolitische Bildung (Alltag und Biografie von Mädchen, Bd. 8). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rentmeister, C. (1988). Frauenwelten–fern, vergangen, fremd? Die Matriarchatsdebatte in der neuen Frauenbewegung. In I.-M. Greverus (Hrsg.), Kulturkontakt–Kulturkonflikt. Zur Erfahrung des Fremden. Beiträge zum 26. Deutschen Volkskundekongreß 1987 (S. 443-460). Frankfurt am Main: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie

Rohs, M. (Hrsg.) (2016). Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS.

Romero-Früh, A. (2017). Lucas langer Weg zu einem Leben ohne Ritalin. In P. Palm, N. Kerner & S. Alexi (Hrsg.), Werden? Ich bin doch schon! Neue Schule Hamburg. 1. Auflage (S. 102-115). Hamburg: Null Punkt & Komma.

Rönnau-Böse, M. (2013). Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. Evaluation eines Präventionsprojekts im Vorschulalter (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 11). Freiburg: FEL

Saage, R. (2005). Demokratietheorien. Historischer Prozess – Theoretische Entwicklung – Soziotechnische Bedingungen. Eine Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sackmann (2004). Erfolgsfaktor Unternehmenskultur. Mit kulturbewusstem Management Unternehmensziele erreichen und Identifikation schaffen. 1. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Sadofsky, M. (2005). Eine Schule für heute. In The Sudbury Valley School Press, Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 195-217). Leipzig: Tologo.

Scarre, C. (Hrsg.) (1990). Weltatlas der Archäologie. Mit 275 Karten, 900 Farbbildern, Plänen und Diagrammen (Übersetzung von Lücke, S.). München: Südwest (Original erschienen 1988: Past Worlds, The Times Atlas of Archaeologie).

Schenk, J. & Schenk, G. (1998). Kommunikation als Herausforderung im Alltag und in der Wissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Schiersmann, C. & Strauß, H. C. (2003). Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung (S. 145-167). München/ Unterschleißheim: Luchterhand.

Schuyler, E. (2016). Erinnerungen an den Grafen Leo Tolstoi. Nikosia: Verone.

Seitz, K. (2007). Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In T. Rauschenbach, W. Düx & E. Sass, Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. 2. Auflage (S. 63-92). Weinheim: Juventa.

Sempell, C. (1935). Maximilian Robespierre als doktrinärer Revolutionär (Historische Studien, Bd. 264). Berlin: Dr. Emil Ebering.

Seufert, S. (2010). Organisationslernen: die „Organisation des Informellen“ als treibender Motor? In C. Heidsiek & J. Petersen (Hrsg.), Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler (Bildung und Organisation, Bd. 23, S. 105-114). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Shanshan Du (2006). Grundzüge für Gesellschaften in Balance: Eine vergleichende Perspektive zur Geschlechtergleichheit. In H. Göttner-Abendroth (Hrsg.), Gesellschaft in Balance. Gender Gleichheit Konsens Kultur in matrilinearen, matrifokalen, matriarchalen Gesellschaften. Dokumentation des 1. Weltkongresses für Matriarchatsforschung 2003 in Luxemburg (S. 90-100). Winzer: Hagia.

Simon, T. & Hershkovich, M. (2016). Demokratie als Grundlage „guter“ und inklusionsorientierter Schulen. In K. Moegling, S. Hadeler & G. Hund-Göschel (Hrsg.), Was sind gute Schulen? Teil 1. Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 35). Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Sixt, D. (2009). Kirche-Kinder-Küche und Karriere. Mittendrin im Alltag. 25 Themen für Frauen- und Elternarbeit. Kassel: Born.

Stehle, H. (2015). Unternehmenskommunikation in Geschäftsbeziehungen. Business-to-Business-Kommunikation als Teil der funktionalen PR-Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Stein, E. (1990). Ganzheitliches Leben: Schriften zur religiösen Bildung (Edith Steins Werke, Bd. 12). Freiburg: Herder.

Striegel, B. (2018). Die Eigentums- und Besitztheorie des Geldes und ein paar Frauengeschichten zur Auflockerung. Norderstedt: Books on Demand.

Sudbury Valley School Press (2005). Einleitung. In Die Sudbury Valley School, Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 7-10). Leipzig: Tologo.

Thaysen, U., Davidson, R. H. & Livingston, R. G. (1988). US-Kongreß und deutscher Bundestag. Bestandsaufnahmen im Vergleich. Opladen: Westdeutscher.

Thiessen, B. (2008). Feminismus: Differenzen und Kontroversen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage (S. 37-44). Wiesbaden: VS.

Treichel, D. & Krieger, D. (2011). Wozu Kultur? In D. Treichel & C.-H. Mayer (Hrsg.), Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen (S. 84-87). Münster: Waxmann.

Uhlmann, G. (2011/ 2012). Archäologie und Macht. Zur Instrumentalisierung der Ur- und Frühgeschichte. 4. Erweiterte Auflage. Norderstedt: Books on Demand.

Vaerting, M. (1921). Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat (Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib, Bd. 1). Karlsruhe i. B.: Braun.

Vollmeyer, R. (2008). Motivationsförderung. In F. Petermann & W. Schneider, Angewandte Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Theorie und Forschung, Serie 5, Entwicklungspsychologie, Bd. 7, S. 307-330). Göttingen: Hogrefe.

Vorländer, H. (2019). Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien. 3., überarbeitete Auflage. München: C. H. Beck.

Werlhof, von, C. (2006). Das Patriarchat als Negation des Matriarchats. Zur Perspektive eines Wahns. In H. Göttner-Abendroth (Hrsg.), Gesellschaft in Balance. Gender Gleichheit Konsens Kultur in matrilinearen, matrifokalen, matriarchalen Gesellschaften. Dokumentation des 1. Weltkongresses für Matriarchatsforschung 2003 in Luxemburg (S. 30-41). Winzer: Hagia.

White, A. (2005). Lernen, sich selbst zu vertrauen. In The Sudbury Valley School Press, Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen (Übersetzung von Wilke, M.). 1. Auflage (S. 70-75). Leipzig: Tologo.

Winkler, F. (2012). Leo Tolstoi und die Freiheit der Bildung. Der vergessene Vordenker einer modernen Reformpädagogik. München: Akademische Verlagsgemeinschaft.

Wolba, B. (2016). Bildung im Wandel. 1 Auflage. Norderstedt: Books on Demand.

Wollenberg, A. (2019). Medien und Demokratie im Irak. Öffentlichkeit im Kontext von Transformation und bewaffneten Konflikten. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Zingsem, V. & Kuhlmann, H. (2002). Matriarchat. In H. D. Betz, D. S. Browning, B. Janowski & E. Jüngel, Religion in Geschichte und Gegenwart. 4., völlig neu bearbeitete Auflage (Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 5, S. 914-915). Tübingen: Mohr Siebeck.

Zimbardo, P.G. & Gerrig, R. J. (1999). Psychologie mit 70 Tabellen (Springer Lehrbuch). 7. neu übersehene und bearbeitete Auflage. Berlin: Springer.

Zippelius, R. (2017). Allgemeine Staatslehre: Ein Studienbuch. Politikwissenschaft (Juristische Kurz-Lehrbücher). 17. Auflage. München: Beck.

Internetquellen

Australasian Democratic Education Community (2019). Schools. Zugriff am 08.01.2020. Verfügbar unter http://adec.edu.au/about/schools/

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press (Reprinted in: Friedman, H. (Ed.) 1998: Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press). Zugriff am 19.12.2019. Verfügbar unter https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf

Batelle for Kids (2018). Portrait of a Graduate: A First Step in Transforming Your School System. Zugriff am 07.01.2019. Verfügbar unter https://portraitofagraduate.org/

BMFSFJ (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zugriff am 12.12.2019. Verfügbar unter https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/zwoelfter-kinder--und-jugendbericht/112226

Coiplet, S. (2000). Summerhill gewinnt Gerichtsverfahren (Institut für soziale Dreigliederung). Zugriff am 13.02.2020. Verfügbar unter https://www.dreigliederung.de/news/00032300

Democracy Index (2016). Revenge oft the „deplorables“. A report by The Economist Intelligence Unit. Zugriff am 07.01.2020. Verfügbar unter http://felipesahagun.es/wp-content/uploads/2017/01/Democracy-Index-2016.pdf.

Democratic Schools (2018). Self-Directed Democratic Schools. An unofficial list of schools that self-identify as democratic or Sudbury. Zugriff am 08.01.2020. Verfügbar unter http://democraticschools.directory/

Demokratie. In Brockhaus Enzyklopädie Online. Zugriff am 01.11.2019. Verfügbar unter https://brockhaus-de.evhn.idm.oclc.org/ecs/permalink/B0C6C1E124E094E62F44CB2C774C21AF.pdf

EUDEC (2018). Aims. Zugriff am 09.12.2019. Verfügbar unter https://eudec.org/aims/

EUDEC (2018). Articles of Association (Satzung), EUDEC e.V. Zugriff am 09.12.2019. Verfügbar unter https://eudec.org/articles-of-association/

EUDEC (2018). Conferences. Zugriff am 27.01.2020. Verfügbar unter https://eudec.org/conferences/

EUDEC (2018). History. The beginning of EUDEC, 2006-2009. Zugriff am 10.12.2019. Verfügbar unter https://eudec.org/History/

EUDEC (2018). Map of Schools, Start-Ups and Organizations. Zugriff am 09.12.2019. Verfügbar unter https://eudec.org/map-of-schools-start-ups-and-organizations/

EUDEC (2018). Member Organizations. Zugriff am 10.12.2019. Verfügbar unter https://eudec.org/member-organizations/

EUDEC (2018). Member Schools. Zugriff am 02.12.2019. Verfügbar unter https://eudec.org/schools/

EUDEC (2018). Member School Start-Ups. Zugriff am 10.12.2019. Verfügbar unter https://eudec.org/school-start-ups/

Feld, T. C. (2008). Anlässe, Ziele, Formen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung (DIE-Reports zur Weiterbildung). Zugriff am 10.01.2020. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/doks/feld0801.pdf

Feminismus. In Brockhaus Enzyklopädie Online. Zugriff am 06.02.2020. Verfügbar unter https://brockhaus-de.evhn.idm.oclc.org/ecs/permalink/14F6CC41015B5F66C609472F04158B01.pdf

Freie Schule Köln (2019). Auf einen Blick. Zugriff am 08.01.2020. Verfügbar unter https://www.freie-schule-koeln.de/auf-einen-blick/

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2017). PISA und TIMSS: Zentrale Ergebnisse der jüngsten Studien. Zugriff am 16.05.2019. Verfügbar unter https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/pisa-und-timss-zentrale-ergebnisse-der-juengsten-studien/

Göttner-Abendroth, H. (2009). Was ist eine matriarchale Gesellschaft? Definition "Matriarchat" von Heide Göttner-Abendroth (Internationale Akademie Hagia). Zugriff am 12.11. 2019. Verfügbar unter https://www.hagia.de/matriarchat/

Hannam Report (2001). A pilot study to evaluate the impact oft he student participation aspects oft the citizenship order on standards of education in secondary schools. Zugriff am 20.01.2020. Verfügbar unter http://alternativesto-school.com/pdfs/The%20Hannam%20Report.pdf

IDEC (2005). Begrüßung. Zugriff am 09.12.2019. Verfügbar unter http://de.idec2005.org/

IDEC (2005). Dokumentation-Resolution der IDEC 2005. Zugriff am 02.12.2019. Verfügbar unter http://de.idec2005.org/documentation/resolution/

IDEC (2005). Grundsätze. Zugriff am 03.12.2019. Verfügbar unter http://de.idec2005.org/principles/

Infinita Schule (2017). Konzept. Zugriff am 10.12.2019. Verfügbar unter https://infinita-schule.jimdofree.com/das-konzept

Jütte, W. (2002). Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: Wbv. Zugriff am 10.01.2020. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/doks/juette0201.pdf

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. Zugriff am 16.12.2019. Verfügbar unter https://www.hrk.de › uploads › tx_szconvention › memode

Luftlinie (2020). Entfernung Lübeck HBF bis 23847 Steinhorst. Zugriff am 23.01.2020. Verfügbar unter https://www.luftlinie.org/L%C3%BCbeck-hbf/23847-Steinhorst/53.82436764659005,10.473747253417969

Matriarchat. In Brockhaus Enzyklopädie Online. Zugriff am 01.11.2019. Verfügbar unter https://brockhaus-de.evhn.idm.oclc.org/ecs/perma-link/0D0D79FF1AB38E428BDA14BC46CC0965.pdf

Meinefeld, W. (2008). Jugend und Schule. Ergebnisse eines Forschungsseminars am Institut für Soziologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg. Zugriff am 23.01.2020. Verfügbar unter https://www.soziologie.phil.fau.de/files/2017/12/jugend_und_schule.pdf

Modlinger, G. (2018). Gericht: Sudbury-Schule Ammersee bleibt zu. Das Verwaltungsgericht München bestätigt die Schließung durch die Regierung. So lautet die Begründung durch die Richter (Augsburger Allgemeine). Zugriff am 09.12.2019.

Verfügbar unter https://www.augsburger-allgemeine.de/landsberg/Gericht-Sudbury-Schule-Ammersee-bleibt-zu-id51808301.html

Pädagogisches Konzept (2010). Schulkonzept Infinita – grenzenlos lernen. Zugriff am 02.10.2019. Verfügbar unter https://infinita-schule.jimdofree.com/das-konzept/

Report of Summerhill School (2000). Report of an inquiry into Summerhill School – Leiston, Suffolk. Zugriff am 16.01.2020. Verfügbar unter http://summerhill.paed.com/summ/sml.htm

Schule. In Brockhaus Enzyklopädie Online. Zugriff am 01.12.2019. Verfügbar unter https://brockhaus-de.evhn.idm.oclc.org/ecs/permalink/2BC60E0B929F644A5986586F6EE001AE.pdf

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft, 44, 28-53. Zugriff am 14.01.2020. Verfügbar unter urn:nbn:de:0111-opus-39300

Statistisches Bundesamt (2018). Verdienstunterschiede zwischen Frauen und Männern in Deutschland 2017 bei 21 %. Zugriff am 17.01.2020. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/03/PD18_099_621.html

Sudbury Schule Ammersee, Aktuelles (2019). Berufungsverfahren Zwischenstand. Zugriff am 23.01.2020. Verfügbar unter https://www.sudbury-schule-ammersee.de/aktuelles.html

Sudbury Schule Ammersee, Home (2019). Selbstbestimmte Bildung und gelebte Demokratie in Schule. Zugriff am 03.12.2019. Verfügbar unter https://www.sudbury-schule-ammersee.de/home.html

Sudbury Schule Ammersee, Pädagogisches Konzept (2015). Pädagogisches Konzept der Sudbury-Schule Ammersee. 4. Auflage. Zugriff am 23.01.2020. Verfügbar unter https://www.sudbury-schule-ammersee.de/das-konzept-im-ueberblick.html?file=files/Sudbury/Downloads/Oeffentlich/Schulkonzept/Sudbury_Muenchen_eV_Paedagogisches_Konzept_web-pdf.pdf

Persönliche Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst habe.

2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.

3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.

4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der evangelischen Hochschule aufgenommen wird.

5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Stein, 14.03.2019