SCHULVERBUND **BLICK ÜBER DEN ZAUN**

Den Einzelnen gerecht werden -

Leistung herausfordern - begleiten - würdigen

Beiträge aus dem Blick über den Zaun

‚Blick über den Zaun'

ist ein Verbund reformpädagogisch orientierter Schulen aller Schularten in staatlicher wie in freier Trägerschaft, die im direkten Erfahrungsaustausch voneinander lernen wollen und sich seit 1989 dabei wechselseitig anregen, ermutigen, unterstützen. Der inzwischen auf 120 Mitgliedsschulen angewachsene Verbund (Stand: August 2011) repräsentiert eine große Vielfalt unterschiedlicher Schulkonzepte. Die Zusammenarbeit in Arbeitskreisen von jeweils 8 - 10 Schulen stützt sich auf

- ein gemeinsames Verständnis von „guter Schule heute",
- gemeinsame Standards, an denen sie sich und ihre Arbeit orientieren und messen lassen wollen,
- ein gemeinsames Evaluationskonzept,
- eine gemeinsame schulpädagogische und bildungspolitische Position.

Die Texte, in denen diese Gemeinsamkeiten festgehalten sind, können im Internet unter **www.blickueberdenzaun.de** abgerufen und dort auch als Broschüren bestellt werden.

Auflage dieser Broschüre: 200
Reformpädagogische Arbeitsstelle ‚Blick über den Zaun'
an der Universität Siegen

UNIVERSITÄT SIEGEN

Vorwort

Die Tagung „Den Einzelnen gerecht werden: Leistung herausfordern - begleiten - würdigen" fand im Mai 2010 statt. Sie war die vierte Großtagung des Schulverbunds ‚Blick über den Zaun' und setzte damit die Reihe der Hofgeismarer Tagungen (2004/2006/2008) fort. Im Kardinal Schulte Haus in Bensberg bei Köln trafen sich VertreterInnen aus 95 der 100 Schulen aus den zu diesem Zeitpunkt bereits aktiven Arbeitskreisen 1-12.
Zentrale Inhalte der Tagung waren die Arbeit an der ersten Grundüberzeugung des Bündnisses sowie die Bearbeitung der Vorfälle sexueller Gewalt an Schulen – auch des ‚Blick über den Zaun' – und die Diskussion von Konsequenzen, die sich daraus ergeben.
Zu beiden Themenfeldern konnten Erklärungen verabschiedet werden. Diese und weitere Texte werden in dieser Broschüre für die Mitglieder und Mitgliedschulen des BÜZ zusammengestellt. Diese Broschüre dokumentiert nicht alle Themen und Beiträge der Tagung, sondern nur die, zu denen Texte verfasst bzw. Materialien an den BüZ übergeben wurden.
Da diese Broschüre – die ursprünglich nur für die interne Verwendung in den BüZ-Schulen gedacht war – mittlerweile, nach Weitergabe durch BüZ-Schulen an Dritt,e in großem Umfang nachgefragt wurde, haben wir uns für diese Neuauflage für eine interessierte Öffentlichkeit entschieden.

Axel Backhaus & Hans Brügelmann

Siegen, 01.08.2011

Inhalt

Hans Brügelmann – Auftaktbeitrag zur Tagung "Den Einzelnen gerecht werden" 4
Remo Largo – Kinder kann man nicht fördern (Foliensatz) 11
Annemarie von der Groeben – Individualisierung des Lernens –
Unsere Standards als bleibende Herausforderung 24
Markt der Möglichkeiten – Dokumentation in Bild und Text 40
Erklärung sexuelle Gewalt 44
Hans Brügelmann – Ohne persönliche Zuwendung verkommt Pädagogik zur Technik
Die Pauschalkritik an der Reformpädagogik geht fehl 45
Schulverbund ‚Blick über den Zaun' – Bensberger Erklärung 48
Erläuterungen und Begründungen zur Bensberger Erklärung 50
Otto Seydel – Zukunft des ‚Blick über den Zaun' – 2010 56
Hans Brügelmann – Den Einzelnen gerecht werden:
Raus aus der Individualisierungsfalle 58
Programm der Tagung – revisited 64
Liste der Tagungsteilnehmer/innen 66
Bilddokumentation – Eindrücke von der Tagung 68

Die UnterzeichnerInnen der Erklärungen finden sich bei den Einzelerklärungen unter www.blickueberdenzaun.de

Hier, vor dem ersten inhaltlichen Beitrag noch einmal der Hinweis: Diese Broschüre und die darin zusammengestellten Texte sind die Dokumentation einer Tagung des Schulverbunds Blick über den Zaun (BüZ). Angesprochen („Liebe KollegInnen") werden deshalb die dort versammelten VertreterInnen der BüZ-Schulen. Die Tagung fand im Mai 2010 statt, also unmittelbar nach den erschütternden (neuerlichen) Veröffentlichungen von sexueller Gewalt an der Odenwaldschule. Die Planung des Tagungsprogramms hatte etwa ein Jahr vor der Tagung begonnen. Kurzfristig wurde das Thema „Sexuelle Gewalt" nachträglich in der Tagesordnung eingebaut. Dabei wurde die Odenwaldschule nicht speziell thematisiert, da das gemeinsame Nachdenken über das generelle Problem (»Wie verringert man das Risiko von Übergriffen in einer Schule, die auch und weiter auf Beziehung und Nähe setzt, minimiert? «) für die Schulen sinnvoller erschien als die Auseinandersetzung mit einem konkreten Fallbeispiel. Ein Vertreter der Odenwaldschule stellte bei der Tagung dennoch die Situation der Schule vor. Sie finden diesen Beitrag jedoch nicht in dieser Broschüre, da gebeten wurde, auf den Abdruck zu verzichten.

Eröffnung der Tagung „Den Einzelnen gerecht werden"

Hans Brügelmann

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Freunde,

als ich vor einem halben Jahr anfing, Stichworte und Material für diese Tagung zu sammeln, da war das eine der Erfolgsmeldungen, mit denen ich Sie auf unser Zusammensein einstimmen wollte.

> **Наши стандарты**
> „Взгляд через забор", Союз школ-сторонниц реформ-педагогики, с помощью этого текста хотел бы включиться в общественную дискуссию о стандартах и качестве школьного образования.
> В духе определения «Экспертизы Климе» мы понимаем под стандартами описания существующих фактов, которые могут быть проверены эмпирическим путем. Таким образом, эти стандарты могут служить в качестве инструмента для оценки качества работы школ, но прежде всего являются средством для понимания школами самих себя и для принятия на себя определенных обязательств.
> Наши стандарты создают и уточняют наше представление о хорошей школе, и поэтому выдвигают высокие требования. Всем этим требованиям полностью не может удовлетворять ни одна школа. Педагогика принципиально ориентируется на то, что должно быть. Например, разумное и мирное урегулирование конфликтов никогда не может быть гарантировано, но должно считаться стандартом

Die Standards des ‚Blick über den Zaun' auf Russisch – entstanden ohne unser Zutun…
Ein Waldorf-Pädagoge, Vladimir Sagvosdkin, hat sie übersetzt und verbreitet sie mit unserem Einverständnis in Russland.
Leider werden viele von Ihnen mit eher gemischten Gefühlen angereist sein – entsprechend dem Wetter, das auch in der Prognose eher ungewiss ist.

Dennoch: ich begrüße Sie und euch alle sehr herzlich hier in Bensberg und in diesem schönen Tagungshaus – mit einem besonderen Dank an Alfred Hinz, der uns diesen Ort zugänglich gemacht hat, und der nun wegen eines komplizierten Fußbruchs nicht kommen konnte, obwohl wir alles versucht haben, es ihm zu ermöglichen – gute Besserung nach Konstanz!
Ihm, Ursula Herchenbach und Ulla Kreutz verdanken wir auch die Vorbereitung des festlichen Abends morgen. Dafür den Dreien einen herzlichen Dank für die viele Zeit und Mühe.
Alles andere, was im Vorfeld dieser Großtagung an Vorbereitung erforderlich war, geht auf das Konto von Axel Backhaus, der sie mit seinem Team wieder bestens vorbereitet und organisiert hat – wie auch alles andere, was die Reformpädagogische Arbeitsstelle in den vergangenen zwei Jahren auf die Beine gestellt hat. Auch dafür ein ganz herzliches Dankeschön!
Besonders begrüße ich die Kollegen aus der OSO die in der letzten Zeit viel durchmachen und aushalten mussten. Von außen kann man nur schwer helfen, ich möchte Ihnen aber sagen: wir haben viel an Sie und auch an die Kolleginnen in den anderen Landerziehungsheimen gedacht, und wir wünschen Ihnen, dass die Schule ihre internen Konflikte – vermutlich am ehesten mit Hilfe Dritter – so lösen kann, dass bald ein Neuanfang möglich wird.
Denn ich hoffe, es ist angesichts der beschämenden Berichte nicht untergegangen, was viele Alt-SchülerInnen immer wieder betont haben: Wie wichtig diese Schule für sie gewesen ist.
Die Odenwaldschule hat eine neue Chance verdient!

Gerne hätte ich auch Wolfgang Harder begrüßt und mich bei ihm bedankt für alles, was er für den ‚Blick über den Zaun' in den vergangenen 20 Jahren geleistet hat, ganz persönlich aber für seine Unterstützung in den vergangenen beiden Jahren, die uns den Einstieg und die laufende Arbeit sehr erleichtert hat.
Ich weiß, dass auch viele andere ihn vermissen, aber angesichts der laufenden Verfahren wollte er sich und uns von Erklärungsnöten entlasten, was in der emotional aufgeladenen Situation leider nur zu verständlich ist.
Wer ihm etwas Gutes tun will: Er freut sich über jeden Gruß, aber wie ich weiß, setzt er sich auch mit kritischen Briefen oder Mails ernsthaft auseinander.

An dieser Stelle auch ein Wort zu Hartmut von Hentig. Ich hoffe sehr, dass wir es auf dieser Tagung schaffen, differenzierter über sein Verhalten zu reden, als dies weithin in der Presse geschehen ist; dass wir unterscheiden zwischen dem, was er früher gewusst hat (und ich nehme ihm ab, dass er vor 10 Jahren – weder gewusst hat noch sich habe vorstellen können, was nun auf den Tisch gekommen ist), und dem, wie er sich heute zu den jetzt offenkundigen Vorwürfen verhält – wo ich ihm nicht mehr folgen kann.
Ich hoffe auch, und das betrifft die Reformpädagogik generell, dass wir unterscheiden zwischen der Person und dem Werk. Dass wir wichtige Gedanken nicht aufgeben,
weil sie von Menschen geäußert wurden, die Fehler gemacht haben.
Dass wir deshalb auch zukünftig redlich zitieren, wenn wir etwas von ihm oder von anderen gelernt haben, geht es doch in der modernen Welt beim Zitieren nicht mehr darum, dass man sich mit Autoritäten schmücken oder stärken will.

Und wir müssen lernen: Die Welt besteht nicht aus den „Guten“ und den „Bösen“. Es ist wichtig, dass wir lernen, mit Ambiguitäten zu leben. Auch als ‚Blick über den Zaun’ sollten wir manchmal etwas bescheidener werden mit dem Hochloben unserer Standards und die Schwierigkeiten unserer Alltagspraxis nicht aus dem Blick verlieren.
Zudem hoffe ich sehr, dass die öffentliche Diskussion aus dem gegenwärtigen Wildwuchs von Vorwürfen und Urteilen herauskommt und dass wir uns wieder auf rechtsförmige Verfahren zur Klärung von Konflikten besinnen.
Die körperliche Lynchjustiz ist mit Erfolg abgeschafft, aber auch eine psychische kann Leben zerstören. Es darf nicht sein, dass der, der die Medienmacht hat, auch das Bild von der Wirklichkeit bestimmt.
Damit wir auf dieser Tagung in Ruhe, offen und nachdenklich diskutieren können, haben wir die Presse erst für Dienstag eingeladen.
Für unsere Tagung war und ist uns wichtig, dass der Blick nach vorne gerichtet wird – und dass wir uns auf konkrete Aufgaben und Möglichkeiten unserer Schulen konzentrieren. Dafür ist der morgige Vormittag vorgesehen. In den Arbeitsgruppen geht es um drei Fragen:

(1.) Wie können wir Gewalt gegen Kinder und Jugendliche vorbeugen? Die Vorfälle der letzten Wochen zeigen: Es reicht nicht, dass Erwachsene gute Absichten haben die Rolle der Kinder selbst muss in den Institutionen gestärkt werden.

(2.) Wie können wir sichern, dass bedrängte oder verletzte Kinder und Jugendliche Schutz finden? Welche Regeln und Verfahren können dabei helfen? Pauschal „Alles gleich an die Staatsanwaltschaft“ kann nicht die Lösung sein, die Erklärung der KMK wiederum bleibt sehr allgemein, am ehesten können wir von den langjährigen Erfahrungen von Institutionen wie etwa ZARTBITTER lernen (→ beides Tagungsmappe).

(3.) Und drittens: wie erhalten wir den Gewinn der Reformpädagogik, Schule nicht auf die Vermittlung fachlichen Wissens und Könnens zu reduzieren, sondern das einzelne Kind, den einzelnen Jugendlichen ins Zentrum zu stellen – ohne die Risiken einer engeren persönlichen Beziehung zu übersehen?

Ich freue mich, dass Cornelia von Ilsemann am Dienstag ihren schon fast traditionellen Schlussbeitrag unter das Thema gestellt hat: „Warum die Reformpädagogik heute besonders wichtig ist“.
Denn dass diese reformpädagogischen Forderungen nach wie vor sehr, sehr wichtig sind, wird deutlich, wenn man den Fokus nicht auf sexuelle Übergriffe beschränkt, sondern wenn man in den Blick nimmt, was viele Schülerinnen und Schüler tagtäglich an struktureller Gewalt und an individuellen psychischen Verletzungen in unseren Schulen erleben:

Gewalt ist leider alltäglich:

- strukturelle Gewalt der Schule
  - durch Leistungskonkurrenz
  - und Auslesezwang
- psychische Gewalt durch Einzelpersonen kein Einzelfall – empirische Befunde (Krumm 1999)
  - nur ein Viertel ohne Erfahrung der Demütigung usw.
  - die Hälfte mehrfach
  - oft über längere Zeit

Otto Seydel hat in seinem Beitrag diesen Anlass für reformpädagogische Kritik vor 100 Jahren wie heute sehr deutlich herausgearbeitet.
In diesem Zusammenhang hat mich aus der aktuellen Diskussion besonders beeindruckt eine Stellungnahme der Münchner Grundschullehrerin Fee Czisch. Auch sie hat den engen Fokus der Debatte auf sexuelle Gewalt kritisiert und darauf hingewiesen, „dass in vielen staatlichen Schulen der in den „Menschenrechten für Kinder" der UNESCO garantierte Schutz vor Missachtung und Demütigung täglich massenhaft mit Füßen getreten wird. Die strikte und gnadenlose Aussortierung von kleinen Kindern zum Zwecke der Herstellung „homogener Lerngruppen" produziert Gewinner und Verlierer von Anfang an."

Und sie folgert:

> „Sollten die aktuellen Nachrichten über schreckliche Verletzungen kindlicher und jugendlicher Integrität uns wirklich aufrütteln, dann müssen wir auch handeln: Sinnvolles Handeln im Sinne aller Kinder aber hieße, die massenhafte Zerstörung kindlicher Hoffnungen im ganz normalen Schulalltag dieser Republik anzuklagen – und uns gemeinsam an deren Überwindung zu machen."

Ich habe in meinen eigenen Stellungnahmen in den letzten Wochen zudem in immer wieder darauf hingewiesen, dass es zu sexueller Gewalt in ganz unterschiedlichen Einrichtungen und bei ganz verschiedenen pädagogischen Konzepten gekommen ist. Dies nicht, um zu verharmlosen, was in Schulen – und auch in Schulen unseres Verbunds – geschehen ist, sondern um darauf aufmerksam zu machen, dass jede Pädagogik ihre besondere Achillesferse hat und dass man diese kennen und an ihr ansetzen muss, wenn man das Risiko solcher Übergriffe zukünftig verringern will.
Was wir lernen mussten: ganz unmöglich werden wir solche Übergriffe nicht machen können. Jede pädagogische Idee oder Maßnahme, die uns Chancen eröffnet, schließt auch Risiken ein. Öffnen wir die Beziehung zwischen Lehrerinnen und SchülerInnen für persönliche Nähe, dann machen wir sie auch verletzlicher. Aber Nähe durch persönliche Zuwendung verlangt nach anderen Schutzvorkehrungen als Macht durch institutionellen Status – über deren Eingrenzung Reformpädagogen traditionell mehr nachgedacht haben

Über konkrete Möglichkeiten dazu sollten wir uns in den kommenden Tagen austauschen. Im Programm ist dafür Zeit vorgesehen und wir haben den Entwurf einer Stellungnahme vorbereitet, die in den Arbeitskreisen diskutiert werden sollte und die am Dienstag verabschiedet werden könnte.
Denn viele von uns beschäftigt, wie man als Schule angemessen mit konkreten Vorwürfen von Schülerinnen oder Schüler umgeht – heute, aber auch früher, als sich zum ersten Mal Betroffene geäußert haben. Angesichts der unterschiedlichen Ratschläge auch von ExpertInnen ist das nicht so einfach, wie es angesichts der fast einhelligen Empörung auf den ersten Blick schien. Ich hoffe, dass wir auch in dieser Frage durch den Austausch untereinander sicherer werden können.
Immerhin: Der BüZ hat sich lange vor Bekanntwerden der Missbrauchsfälle um Standards für pädagogisches Verhalten bemüht und diese in einer verbindlichen Form formuliert, an die wir jetzt erinnern können.
Ich zitiere nur in Auswahl:

Die Schülerinnen und Schüler erfahren an ihrer Schule, dass Menschen achtungsvoll miteinander umgehen.
Der gegenseitige Umgang orientiert sich an der „goldenen Regel" der Empathie und Gegenseitigkeit (Reversibilität).
Sie lernen, die Formen des gegenseitigen Umgangs achtsam wahrzunehmen und bewusst zu pflegen.
Sie erfahren, dass sie in der Schule gehört werden, so wie sie anderen zuhören, dass das, was sie vorzubringen haben, wichtig ist und „zählt".
Die Schülerinnen und Schüler erleben, dass es in ihr eindeutige Wertmaßstäbe gibt, deren Geltung von ihnen eingefordert wird und werden kann.

Damit dies keine schön formulierten Ansprüche bleiben, haben wir zudem mit den Peer-Reviews der regelmäßigen Schulbesuche ein Verfahren geschaffen, das sie immer wieder in Erinnerung ruft und zur Überprüfung der eigenen Praxis anregt.
Die Standards überdenken – das tun wir auf dieser Tagung für den Bereich unserer Leitidee „Dem einzelnen gerecht werden". Wir werden wie geplant darüber sprechen, was dies für den Unterricht, für die Fachdidaktik und für unser methodisches Repertoire bedeutet. Aber der Entwurf für eine „Bensberger Erklärung" macht deutlich, dass es um viel mehr geht: um eine grundsätzliche pädagogische Haltung.
Den Entwurf finden Sie ebenfalls in der Tagungsmappe. Ich danke an Susanne Thurn und Annemarie von der Groeben für diesen Entwurf und mein Dank gilt auch den ersten Rückmeldungen, die wir bereits einarbeiten konnten.
Der morgige Vormittag in schulform- und stufenbezogenen Arbeitsgruppen gibt Gelegenheit zur intensiven Diskussion, der Markt der Möglichkeiten morgen Nachmittag soll viele

konkrete Anregungen bieten. Ich danke allen, die einen der über 40 Beiträge vorbereitet haben.
Es gibt weitere guten Nachrichten die ich nicht vergessen will. Denn es geht voran mit dem ‚Blick über den Zaun'!

Nicht nur, dass mehrere Schulen[1] in diesem Jahr bedeutsame Jubiläen feiern, beispielsweise die Odenwaldschule ihren 100., Salem seinen 90., das Montessori-Gymnasium Hagerhof 50. Auch der Verbund selbst ist im vergangenen Jahr 20 Jahre alt geworden gegründet nicht nur parallel zum Mauerfall in Berlin, sondern auch zur Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention 1989. Wir haben uns über die Schulen gefreut, die sich an diesem Tag engagiert und den BüZ nach innen oder auch öffentlich präsentiert haben! Wir werden dies morgen Abend in etwas festlicherem Rahmen feiern – dank der bereits erwähnten Vorbereitung von Ulla Kreutz, Ursula Herchenbach und Alfred Hinz.

Inzwischen sind es mehr als 100 Schulen, die sich in 12 Arbeitskreisen unseres ‚Blick über den Zaun' zusammengefunden haben – und die 100ste Schule ist die Amerikanische Grundschule in Bremerhaven: herzlich willkommen!
Der jüngste Arbeitskreis (13) ist dabei, seine Besuche aufzunehmen.
Betrachtet man das Spektrum, kann man nur staunen, welche Spannbreite sich entwickelt hat – pädagogisch wie geographisch: Ich kenne immer noch zu wenige der Schulen – aber immerhin habe ich die südlichste (Landwirtschaftsschule in Auer/ Südtirol) und die nördlichste Schule (IGS Flensburg) besucht. Axel Backhaus hat zudem viele von Ihnen bei den Arbeitskreistreffen kennengelernt.
Besonders begrüßen möchte ich heut die VertreterInnen der GS Münster Gievenbeck. Viele ‚Blick über den Zaun'-Schulen sind für den DSP nominiert worden, mehrere mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet, aber dass eine Preisträgerin sich bewirbt, Mitglied zu werden, ist eine besondere Auszeichnung für uns. Herzlich willkommen Frau Gravelaar und Frau Pake.
Es bleibt die Frage: Wie geht es weiter? Wir müssen planen, wie die Zusammenarbeit im ‚Blick über den Zaun' zukünftig organisiert werden soll, wenn die Unterstützung der Stiftungen im kommenden Sommer ausläuft. Dazu haben Axel Backhaus und ich ein Stichwort-Papier formuliert. Über die zusammengestellten Fragen zu diskutieren ist heute Abend Gelegenheit – informell im Bierkeller oder in einer extra dafür angesetzten Runde, und dann noch einmal morgen Nachmittag auch in den Arbeitskreisen. Wir haben noch ein Jahr Zeit bis zum Wechsel und wir haben mit dem Sprecherrat jetzt auch ein Gremium der Willensbildung, das eine Entscheidung von unten nach oben vorbereiten kann. Aber wir sollten aus dieser Tagung mit konkreten Ideen, vielleicht auch schon alternativen Optionen, herausgehen. Diese vorläufig zu formulieren wird Otto Seydel am Dienstagmorgen übernehmen.

[1] und einige wichtige Menschen im „Blick über den Zaun", z. B. Wolfgang Harder letztes Jahr seinen 70., Otto Seydel in diesem Sommer seinen 65. und Annemarie von der Groeben im Dezember 2011 ihren 70.

Ich komme zum Schluss. Drei Ziele hatten wir uns in Hofgeismar-III gesteckt:

(1) Erweiterung, so dass der Verbund sich selbst tragen kann: da sind wir auf gutem Weg:

- quantitativer Zuwachs,
- über die finanziellen Beiträge der Schulen und die
- Einrichtung der Koo-Gruppe auf Sprecher-Basis (Danke für die Bereitschaft zu dieser zusätzlichenArbeit!)
- Patensystem – auch großer Dank an die „Alten!

Manche sagen aber auch: der BüZ wird zu groß – darüber, wie man in einem wachsenden ‚Blick über den Zaun' weiter gut zusammenarbeiten kann, müssen wir reden

(2) Intensivierung der Verankerung in den Schulen:

- wir haben ein trabnsparentes Verfahren der Aufnahme entwickelt
- einige Schulen haben den 20. Geburtstag genutzt
- die inzwischen acht Newsletter informieren kontinuierlich.

Aber nach wie vor gibt es Schulen, in denen nur die Leitung oder die AK-Vertreter sich engagieren.

(3) Vertiefung der Arbeit an unseren Standards und am Verfahren der Peer-Review:

- die Handreichung bietet eine gute Grundlage,
- das bereits erwähnte Patensystem dient der Qualitätssicherung,
- die Übersetzung der Standards „für Kinder" (s. morgen Markt der Möglichkeiten) eröffnet Möglichkeit für eine stärkere Beteiligung der Schüler/innen,
- die Grundüberzeigung I werden wir auf dieser Tagung durch die intensive Diskussion neu „beleben".

Schließlich: Das BüZ-Buch „Wir wollen Schule machen!" von Annemarie von der Groeben ist endlich erschienen, von dem alle ein Exemplar mit nach Hause nehmen können, da wir den Ankauf über den Tagungsbeitrag finanzieren konnten. Weitere Exemplare können Sie vergünstigt am Stand bestellen

Nicht vergessen möchte ich, dass der ‚Blick über den Zaun' sowohl in der Fachöffentlichkeit (vgl. die Bücher von Füller und Papenfuss, s. Newsletter) als auch in den Alltagsmedien (GEO, SZ, TAZ, ZEIT, Rundfunk) inzwischen breit wahrgenommen wird.

„Den Einzelnen gerecht werden" – das ist nicht nur der zentrale Standard für unsere Arbeit in den Schulen – es ist auch das Thema dieser Tagung – und ich hoffe, dass es uns mit dem Programm zu diesem Thema auch gelingt, Ihnen und euch gerecht zu werden.

Ich wünsche uns allen eine nachdenkliche und ertragreiche Tagung – und ich danke Ihnen für Ihre Geduld mit meinem nicht ganz einfachen Versuch, diese Tagung angemessen zu eröffnen...

Kinder kann man nicht fördern

Remo Largo, Zürich

Von Remo Largo liegt leider kein ausformulierter Text vor; er hat uns für die Nutzung seine Präsentation überlassen. Die, die durch diesen Abzug der Präsentation angeregt sind, mehr über Remo Largo zu erfahren seien verwiesen auf dessen Bücher Baby-, Kinder- und Schülerjahre sowie zuletzt »Lernen geht anders – Bildung und Erziehung vom Kind her denken« (2010).

1

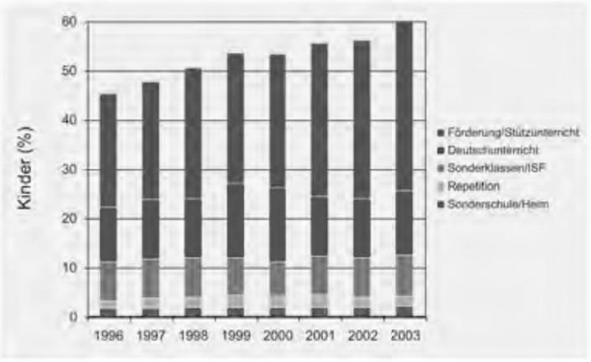
Kinder kann man nicht „fördern“

Remo Largo

„Blick über den Zaun“
2. Mai 2010
Köln

2

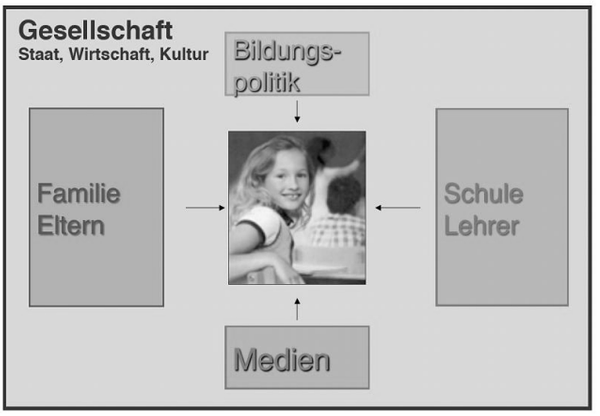
Sonderpädagogische Massnahmen
im Kanton Zürich



3

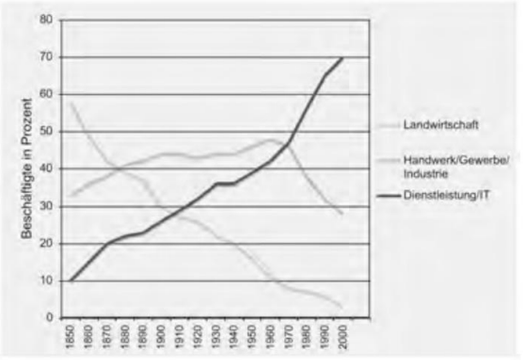
Förderwahn:
woher?

4



5

Entwicklung der Erwerbstätigkeit 1850 bis 2000



Druck auf die Kinder

6

- Strukturwandel der Wirtschaft
- Existentielle Verunsicherung
- Druck von Wirtschaft und Politik auf die Schule
- Druck der Eltern auf die Kinder

7



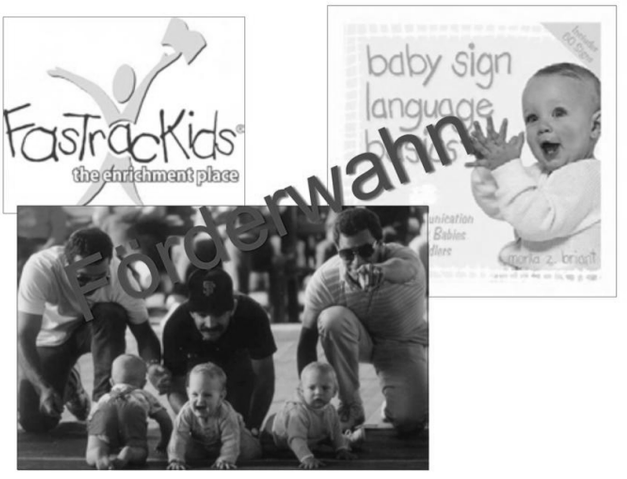
2000

Kleinfamilie und Emanzipation

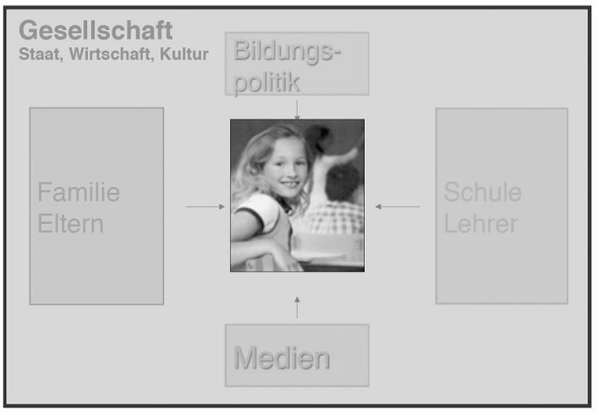
8

- Kleinfamilie mit Einzelkind
- Scheidungsrate 50 %
- Emanzipation der Mädchen
- Spagat zwischen Beruf und Familie
- Rollenverteilung zwischen Mann und Frau

9



10

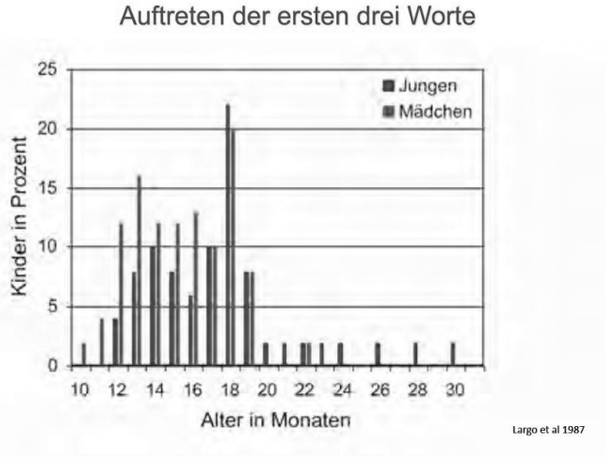


11

Wie lernen Kinder?

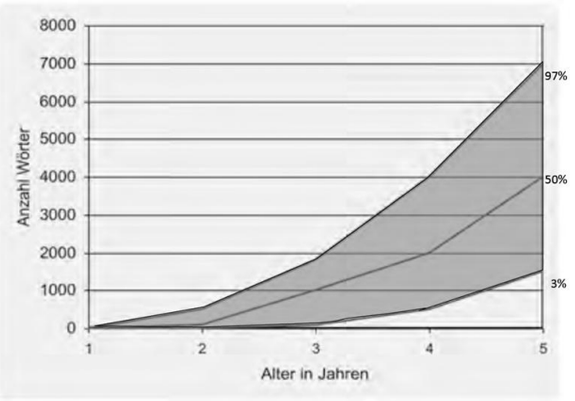


12



13

Wortschatz zwischen 2 und 5 Jahren



Wie Kinder lernen

14

- Körperliches und psychisches Wohlbefinden
- Merkmale des kindlichen Lernens:
  - Selbstbestimmt
  - Selektiv
  - Ganzheitlich
- Umwelt ermöglicht die notwendigen Erfahrungen

15

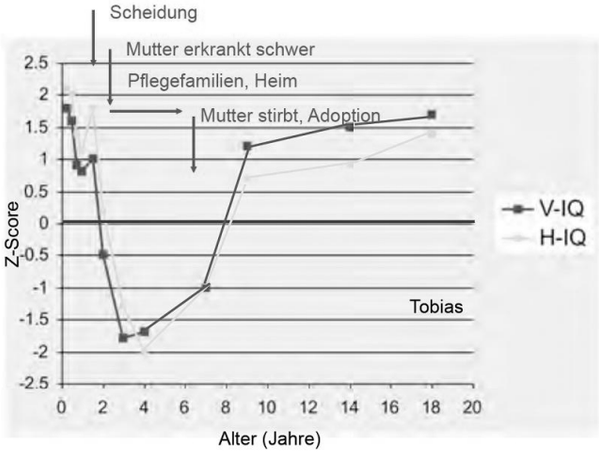
Psychisches Wohlbefinden

16



Familie

17



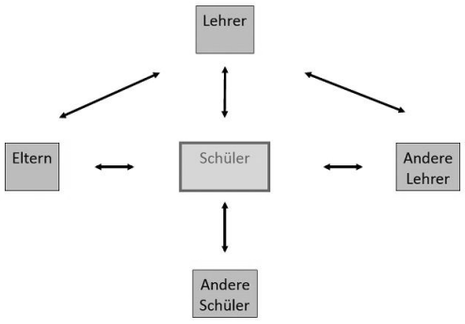
18

Schule



19

Beziehungsnetz in der Schule



20

Psychisches Wohlbefinden

Beziehungsqualität bestimmt:

- Lernmotivation
- Gehorsam
- Sozialisierung

21









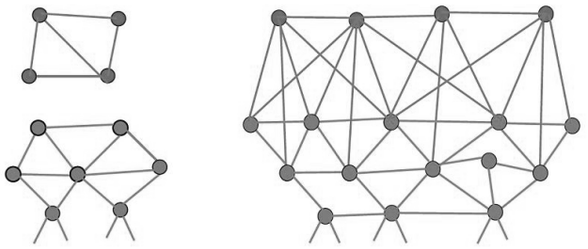
Jedes Kind will sich entwicklungsgerecht, ganzheitlich und selbst bestimmt entwickeln.

22

Kindgerechtes Lernen

23

Entwicklungsorientiertes, vernetztes Lernen

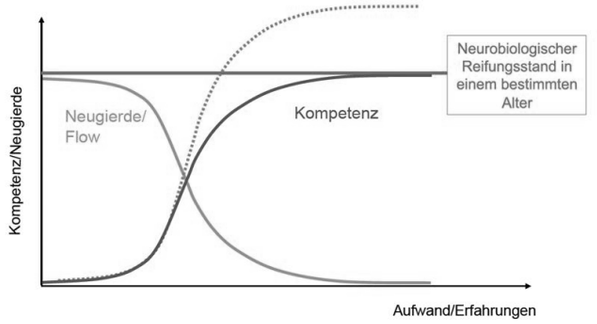


Auswendiglernen

Vernetztes Lernen

Lernen

24



25

Individuelle Lernen

Das Kind

- wird dort abgeholt, wo es in seiner Entwicklung steht.
- kann so lernen, wie es ihm am besten entspricht.
- hat überwiegend Erfolgserlebnisse.
- fühlt sich von den Eltern und der Schule als Person akzeptiert, - unabhängig von seinen Leistungen.

26

Individualität des Kindes:

Pädagogischer Stolperstein

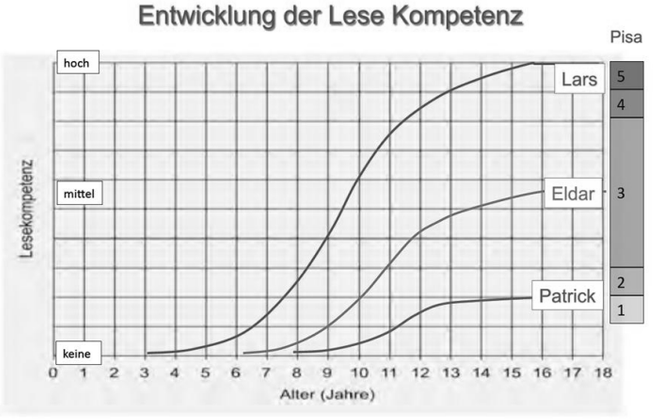
27

Lesen



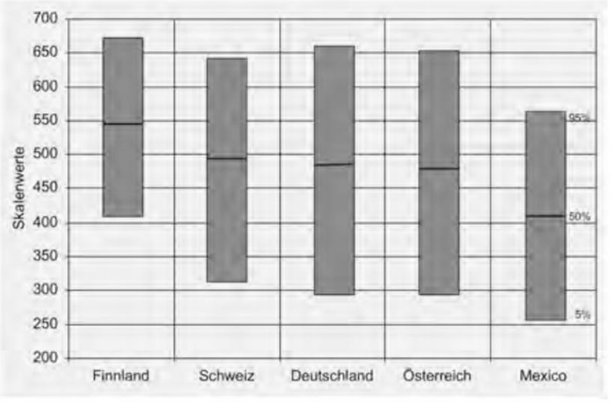
28

Entwicklung der Lese Kompetenz



29

Lese Kompetenz im Alter von 15 Jahren



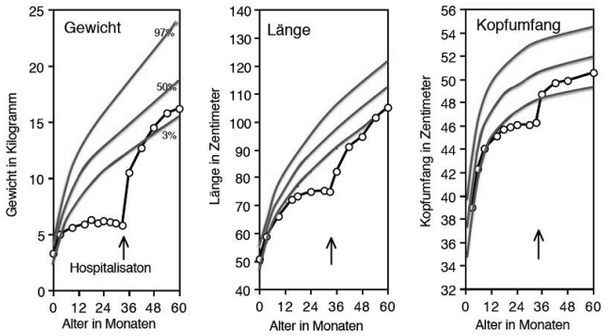
PISA Studien 2006

30

Sinnvolles Fördern:
Gelegenheit zum Lernen geben

31

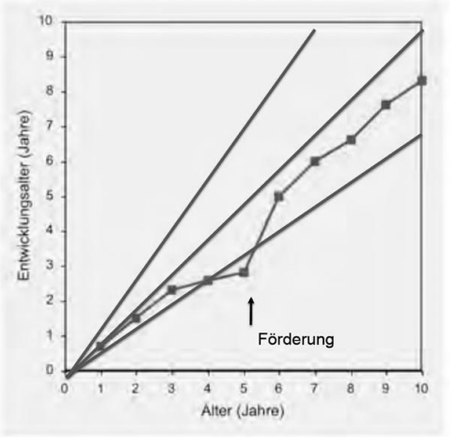
Aufholwachstum
(Catch-up growth)



Simon

32

Aufholen eines Entwicklungsdefizits



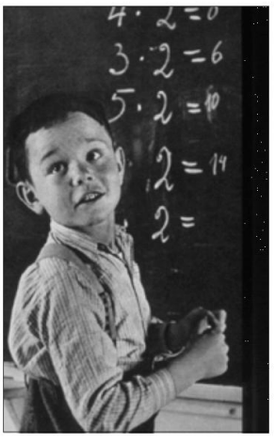
33

Fördergrenze

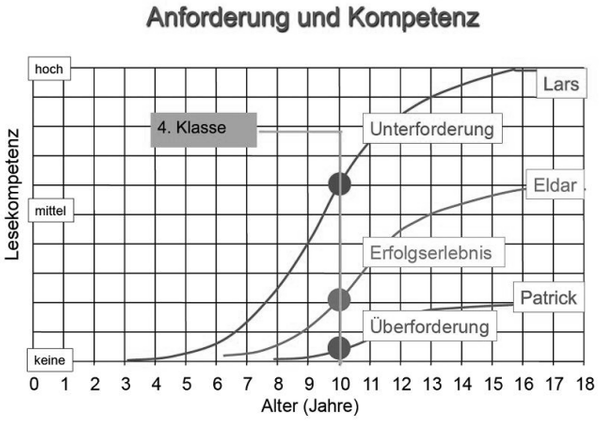
- Fortschritt verlangsamt sich nach beschleunigter Entwicklung
- Fortschritt nimmt trotz verstärktem Aufwand ab und bleibt schließlich ganz aus.
- Das Kind wird lustlos. Die Lernbereitschaft geht verloren (Überforderung).
- Die Lernbereitschaft kehrt zurück, wenn die Anforderungen dem Entwicklungsstand angepasst werden.

34

Jedes Kind will seinem Entwicklungsstand entsprechend Lernen.



35



36







DVD/73

Respekt vor der Einzigartigkeit des Kindes

37

Das Kind kam nicht auf die Welt,
um die Erwartungen der Eltern und
Lehrpersonen zu erfüllen.

Das Kind gehört nur sich selbst.

Das Kind soll das Wesen werden,
das in ihm angelegt ist

Dies zu ermöglichen ist
die Aufgabe von Eltern und Schule.

38



Individualisierung des Lernens – Unsere Standards als bleibende Herausforderung

Annemarie von der Groeben

1. Wie sind die Standards entstanden?

„Es war einmal..."

So könnte die Geschichte anfangen, die ich erzählen möchte, denn sie hat in der Tat etwas Märchenhaftes.

Es war einmal eine gute Idee, die traf auf eine interessierte Stiftung und materialisierte sich an einem wunderbaren Ort.

Otto Seydel und Wolfgang Harder hatten mit der Bosch Stiftung das Konzept für ein neuartiges Projekt ausgearbeitet. Die Idee: Schulen lernen mit und von anderen Schulen. Es sollten nicht irgendwelche Schulen sein, sondern sehr unterschiedliche, die aber eines gemeinsam hatten: Sie standen alle in reformpädagogischer Tradition. Menschen aus 15 solcher Schulen trafen sich also, zum ersten Mal am 9. November 1989 in der Odenwaldschule, an dem Tag, als in Berlin die Mauer fiel. Es war ein strahlender Sonnentag, die Odenwaldschule präsentierte sich als ein zauberhafter Ort, von den schrecklichen Dingen, die sie heute überschatten und uns alle verstören, hatte niemand eine Ahnung. Am Abend drängten wir uns um den einzigen Fernseher der Schule, um die Tagesthemen zu sehen; der Nachrichtensprecher kämpfte mit den Tränen und wir auch. Die Mauer in Berlin war gefallen, und auch unser Projekt hatte ja etwas mit Mauerfall zu tun: Schulen wollten sich nicht länger abschotten, sondern für andere öffnen.

Der Prozess, der daraus entstand, gehört für alle Beteiligten – heute werden sie respektvoll oder auch spöttisch „Ur-Büzler" genannt – zu den wichtigsten und schönsten pädagogischen Erfahrungen ihres Berufslebens. Die Gruppe blieb konstant, man traf sich jedes Jahr in einer anderen Schule, und aus diesen geteilten und gemeinsam verarbeiteten Erlebnissen entstand nicht nur ein Fundus an Erfahrungen, sondern auch eine wachsende Sensibilität für die Unterschiedlichkeit und je individuelle Besonderheit von Schulen, für wahrgenommene Probleme und für Gelingensbedingungen von Lernen.

So ging es zwölf Jahre, und wir hätten noch lange so weitermachen können. Dass wir dann beschlossen, etwas zu verändern, hatte zwei Gründe. Der eine: Wir sagten uns, dass auch andere Schulen in den Genuss dieser ‚Blick über den Zaun'-Erfahrung kommen sollten, die uns so wertvoll war. Der andere: PISA hatte inzwischen unser Land geschockt, die Kultusminister reagierten mit einem eilig geschnürten Paket von Maßnahmen, und das machte uns große Sorge. So beschlossen wir (1) das Bündnis für andere Schulen zu öffnen, und (2) zur aktuellen Bildungspolitik Stellung zu nehmen.

Die KMK und das Bundesministerium hatten damals ein Experten-Gutachten unter Leitung von Eckhard Klieme in Auftrag gegeben. Es sollte die Grundlagen für eine veränderte, das heißt standardbasierte und kompetenzorientierte Lern- und Evaluationspraxis sein. Der Begriff „Standards" erschien uns problematisch, erinnerte an Standardware und Massenproduktion, aber wir waren beruhigt darüber, dass die Experten selbst sehr entschieden vor möglichen Folgen dieser Neu-Orientierung warnten, die wir befürchteten. Bald zeigte sich jedoch, dass unsere Sorgen mehr als berechtigt waren und sind. Wenn man die Warnungen der Experten mit der heutigen Realität vergleicht, zeigt sich, dass alles eingetroffen ist, was aus ihrer Sicht vermieden werden sollte:

- Die Experten plädierten für Mindeststandards und warnten vor Regelstandards, weil diese ihrer Meinung nach ein Denken in Gewinnern und Verlierern erzeugten. Die Kultusminister sind ihnen darin nicht gefolgt. Mit den Konsequenzen haben wir es heute zu tun.
- Die Standards sollten nicht zu Schullaufbahnentscheidungen herangezogen werden. Heute sind standardbasierte Prüfungen die Basis für solche Entscheidungen.
- Die Experten sprachen sich gegen eine Zentralisierung von Prüfungen und Zertifizierungen aus, die heute Alltagspraxis ist.
- Sie warnten vor einem Schul-Ranking, das vielfach praktiziert wird: Die Schulen selbst stellen ihre Ergebnisse ins Netz, um für sich zu werben.
- Sie warnten schließlich vor einem *Teaching to the test*, das heute in vielen Abschlussklassen den Unterricht dominiert, unterstützt durch Übungsmaterial, das massenhaft gekauft wird.

Dieser Trend zeichnete sich, wie gesagt, bereits damals deutlich ab. In dieser Situation beschlossen wir, uns an die Öffentlichkeit zu wenden. Wir wollten unsere von allen Schulen geteilten Grundüberzeugungen in einem gemeinsamen Leitbild festlegen, das wir für konsensfähig hielten, weil es sich aus den Leitwerten unserer Gesellschaft ableitete. Dies, so hofften wir, würde den öffentlichen Diskurs zurückführen auf die Kernfrage, was eine gute Schule ist.

So kam es zu unserer ersten Publikation. Man kann sagen: Sie kam sehr gut an. Zu gut, wie wir bald merkten. Wenn wir unsere Grundüberzeugungen vorstellten, nickten alle zustimmend. Also sagten wir uns: Da kann etwas nicht stimmen. Wenn diese Überzeugungen allgemein geteilt würden, müssten unsere Schulen anders aussehen. Offenbar ist es mit diesem Leitbild wie mit Bibel- oder anderen Grundsatztexten. Alle kennen sie, aber im Alltag nimmt man es nicht so genau mit ihnen. Wer lebt schon nach der Bergpredigt!

Wir wollten aber keine „pädagogische Lyrik" oder erbauliche, aber folgenlose Sonntagsreden verbreiten, die im Alltag in der Schublade bleiben. Also beschlossen wir, genauer zu sagen, was wir unter einer guten Schule verstehen, viel genauer, bis zum Detail genau. So kam es zu der Idee eigener Standards. Sie sollten sich, gemäß unseren Grundüberzeugungen, primär auf das Wie des Lernens beziehen, nicht auf das Was. Sie sollten diese Grundüberzeugungen

sozusagen in jede Stunde hineinholen. Sie sollten empirisch überprüfbar sein, wie es die Klieme-Definition verlangt, aber nicht nach den Maßstäben der quantitativen empirischen Forschung definiert und ihnen schon gar nicht unterworfen werden. Darum war mit unseren Standards von vornherein die Vorstellung einer Evaluation verbunden, die sich aller Verfahren in jeweils zweckgemäßer Abstimmung bedient. Mit unserer bewährten Praxis eines *Peer Review*-Verfahrens wollten wir ein Beispiel für solche Formen der Evaluation geben.

Bei der Konstruktion der Standards sind wir so vorgegangen:

In einem ersten Schritt wurden die Grundüberzeugungen operationalisiert, so dass eine erste Gliederungsebene entstand: Unterabschnitte.

Am Beispiel der ersten Grundüberzeugung „Den Einzelnen gerecht werden", die ja unser Tagungsthema ist, sieht das so aus:

> *1. Den Einzelnen gerecht werden - individuelle Förderung und Herausforderung:*
>
> *Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder – so wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt.*
>
> Aus dieser Vorgabe wurden für die Konstruktion von Standards vier Unterkapitel abgeleitet:
>
> - Individuelle Zuwendung, Betreuung
> - Individualisierung des Lernens
> - Förderung/Integration
> - Feed Back, Lernbegleitung, Leistungsbewertung

Dann folgte die zweite Ebene der Operationalisierung: Was heißt das konkret, z.B. „Individualisierung des Lernens"?

Wenn man aus solchen Vorgaben Standards im strengen Sinne (als beschreib- und überprüfbare Ist-Zustände) ableitet, ist zwischen verschiedenen Ebenen zu unterscheiden. Einmal geht es um das, was Lehrerinnen und Lehrer konkret tun, also Standards für pädagogisches Handeln (Ebene 1). Dieses ist jedoch nicht absolut zu sehen; es ist eingebettet in den schulischen Kontext und weitgehend davon abhängig. Also müssen den Standards für pädagogisches Handeln solche für schulische Rahmenbedingungen entsprechen (Ebene 2). Und diese Rahmenbedingungen sind wiederum abhängig von Vorgaben, an denen die Schulen sich orientieren müssen, also von systemischen Rahmenbedingungen. Auch für sie lassen sich Standards formulieren (Ebene 3). Die Grundstruktur der Standards ist also ein Drei-Ebenen-Modell: Was kann ich als Einzelne/r tun, also was sind Standards für pädagogisches Handeln? Was kann die Schule tun, also was sind Standards für schulische Rahmenbedingungen? Wie sieht dann ein förderliches System aus, also was sind Standards für systemische Rahmenbedingungen?

Diese Struktur ist in den Standards nicht streng durchgehalten. Nicht jeder Standard in der linken Spalte hat eine Entsprechung in den beiden anderen. Es kommt darüber hinaus zu Überschneidungen und Redundanzen. Die Standard-Gruppe hat sich bei ihrer Arbeit trotzdem streng an das Modell gehalten. Wir wollten, dass in allen drei Spalten, also in der vertikalen Lesart, sichtbar wird, was für uns „gute Schule" heißt. Und wir wollten durch die horizontale Lesart immer wieder deutlich machen, wie diese Ebenen miteinander verbunden sind und einander bedingen. So sollte und konnte das Instrument der Standards auch dazu dienen, unsere Forderungen nach politischen Veränderungen zu untermauern, nach dem Motto: Wenn du, lieber Staat, willst, dass wir so unterrichten und unsere Schule so gestalten, dann bist du verantwortlich für förderliche Rahmenbedingungen.

Ein Beispiel: Im Abschnitt „Individualisierung des Lernens" sehen die ersten beiden Standards für pädagogisches Handeln und für schulische Rahmenbedingungen so aus:

Standards für pädagogisches Handeln
Jede Schülerin, jeder Schüler kann in jeder Unterrichtsstunde gut „mitkommen".
Jede Schülerin, jeder Schüler kann in jeder Unterrichtsstunde Leistungen erreichen, die – gemessen an ihren/seinen Voraussetzungen – „gut" sind.

Standards für schulische Rahmenbedingungen
Der Unterricht ist so angelegt, dass auch lernschwache Schülerinnen und Schüler sich ein Mindestpensum aneignen können.
Der Unterricht ist auf unterschiedliche Leistungsniveaus angelegt.

Auf der Systemebene folgt daraus die Forderung nach Mindeststandards (entsprechend dem Experten-Gutachten) und nach einer differenzierten Auslegung der Standards.

2. Welche Funktion haben die Standards?

Die beiden Beispiele zeigen, wie hoch die Anforderungen sind, die wir mit diesen Standards an uns selbst stellen. Darum ist es wichtig, vorab zu sagen, was die Standards nicht sind: Sie sind kein Kontrollinstrument, das verlangt, alle Schulen müssten immer alle Standards erfüllen. Das ist völlig unmöglich. Die Standards sind auf einer Soll-Ebene angesiedelt, so wie Pädagogik sich generell immer zwischen Ist und Soll bewegt. Es ist zum Beispiel ein unverzichtbares Ziel, dass Konflikte friedlich und vernünftig geregelt werden sollen. Im Alltag passiert es oft, dass das nicht gelingt. Trotzdem können wir hinter dieses Ziel nicht zurückgehen. So ist es auch mit den Standards. Sie machen uns bewusst, woran wir uns orientieren, sie sind sehr konkret und haben zugleich ein utopisches Element, weil sie nie ganz und vollständig erreichbar sind.

Sie dienen also nicht der Kontrolle, wohl aber einer selbstkritischen Selbstverpflichtung: Wir sind die Schulen, die sich an diesem Maßstab orientieren und sich an ihm messen lassen, wohl wissend, wie hoch er ist. Wir sind die Schulen, die ihr Wir auf diese Selbstverpflichtung gründen; insofern geben die Standards der Identität unseres Bündnisses einen konkreten Ausdruck.

Zugleich bieten sie eine anspruchsvolle und genaue Grundlage für Unterrichts- und Schulentwicklung. Wie es aussieht, wenn Schulen so arbeiten, können wir an Beispielen sehen. Ich nenne die Martinschule in Greifswald, die bei der letzten Tagung ihre Arbeit mit den Standards vorgestellt hat, und die Südschule in Lemgo, wo der letzte ‚Blick über den Zaun' stattfand. Hier werden die „Standards für schulische Rahmenbedingungen" in den wöchentlichen Konferenzen Schritt für Schritt durchgearbeitet, wird festgelegt, was die Schule sich für welchen Zeitraum vornimmt, wer welche Aufgaben übernimmt und wie man vorgehen wird.

Allein die oben zitierten Standards zur Individualisierung des Lernens müssen, wenn man sie ernst nimmt, zu tief greifenden Änderungen führen. Jede Schülerin, jeder Schüler kann in jeder Unterrichtsstunde gut mitkommen und zu individuell guten Leistungen gelangen – wie soll das gehen? Nicht nur für die ‚Blick über den Zaun'-Schulen ist das eine schwere Aufgabe. Individualisierung ist – angesichts zunehmender Heterogenität – das Problem aller Schulen (vielleicht mit Ausnahme der Förderschulen). Hier liegt die größte Herausforderung, auch an unsere Schulen. Der harte Kern des Problems ist: Wie lassen sich individuelle Lernwege und systematisches Fortschreiten in Einklang bringen? Erst recht herausfordernd wird diese Aufgabe, wenn man unter Lernen nicht versteht, dass alle mit Wissen „abgefüllt" werden, sondern unsere zweite Grundüberzeugung ernst nimmt:

Lernen ist umso wirksamer, je mehr es an Erfahrung, (Selbst-)Erprobung, Bewährung und Ernstfall gebunden ist. Lernen ist umso weniger wirksam, je stärker es nur rezeptiv, fremdgesteuert, einseitig kognitiv bleibt. Lernen braucht Erlebnis und Erfahrung ebenso wie Übung und Systematik; seine Qualität hängt davon ab, wie sich beide ergänzen. Neugier, „Forschergeist", Lernfreude und Ernst sind die Voraussetzung für die aktive „Aneignung von Welt", die den Kern von Bildung ausmacht. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist, Lernen so anzulegen, dass daraus Bildung werden kann. Darum braucht Lernen Freiraum: die Freiheit der Schule, den Unterricht jeweils neu zu denken und auf Bildung anzulegen.

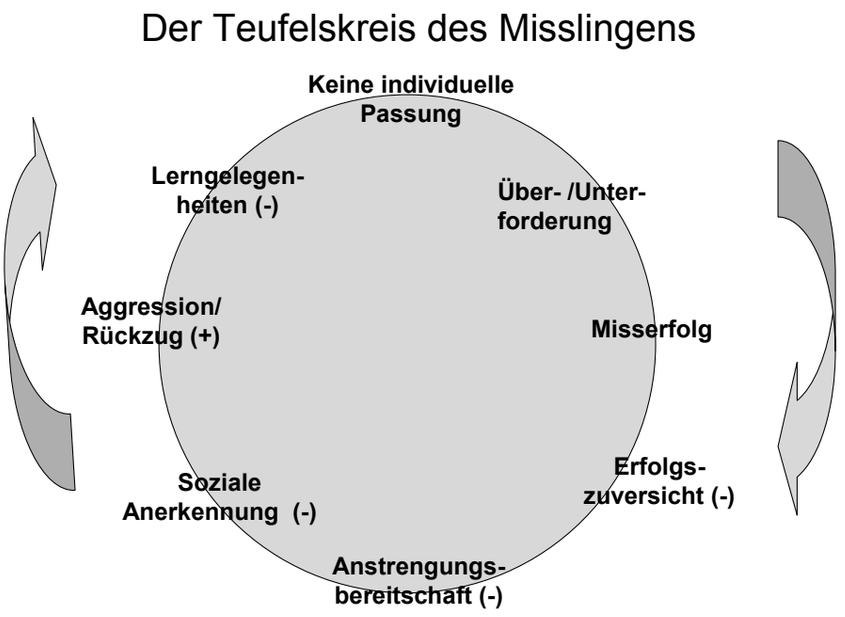
Unser Anspruch ist kein geringerer als der, solches Lernen mit einer konsequenten Individualisierung zu verbinden. Individualisierung kann demnach nicht heißen, dass alle an Arbeitsblättern unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads arbeiten. Vielmehr geht es darum, dass alle Schülerinnen und Schüler sich die Sachen wirklich aneignen, dabei unterschiedliche Wege gehen, mit Freude lernen und individuell gute Leistungen erreichen. Das wäre der Kern einer Reform „von innen und von unten", wie wir sie fordern. Damit ist zugleich ein hoher Anspruch an Unterrichtsqualität verbunden.

3. Was fordern die Standards von uns?

Die Standards fordern nicht mehr und nicht weniger von uns, als dass wir das schaffen: den Einzelnen gerecht zu werden und das Lernen anders anzulegen.

Im Entwurf zu der Bensberger Erklärung, über wir morgen abstimmen werden, heißt es: „Immer noch werden Kinder und Jugendliche gedemütigt und beschämt, wird Potenzial verschleudert."

Das geschieht täglich im Unterricht und erzeugt folgendes Bild:



Die Abbildung ist im Uhrzeigersinn zu lesen, beginnend bei „12 Uhr":

Die individuelle Passung ist nicht gegeben. - Daraus ergibt sich Misserfolg. - Der Misserfolg wirkt sich negativ auf die Motivation aus: Selbstzuversicht und Erfolgszuversicht sinken. - Ein Nachlassen der Anstrengungsbereitschaft ist die Folge. - Die soziale Anerkennung sinkt. - Die subjektive Reaktion darauf ist aggressive Abwehr oder Rückzug (Resignation). - Die nächste Lerngelegenheit wird noch weniger genutzt. - Die individuelle Passung ist noch weniger gegeben.

Das Wort „Teufelskreis" bezeichnet die eigentliche Pointe dieser Skizze. Wenn solches Misslingen einmal oder gelegentlich passiert, ist das nicht weiter schlimm. Misslingen kann sogar zu einer besonders wirksamen Lerngelegenheit werden. Wenn sich dieser Kreislauf aber immer öfter wiederholt und immer mehr verstetigt, wird er schließlich unentrinnbar. Schülerinnen und Schüler, die in diesem Kreislauf stecken, bewegen sich wie Hamster im Hamsterrad: Sie treten und treten und kommen doch nicht weiter und schon gar nicht aus dem „Rad" heraus. Am Ende steht ein verfestigtes negatives Selbstwertgefühl, also ein Minderwertig-

keitsgefühl: Ich bin eben unmusikalisch oder unsportlich, ich kann eben keine Mathematik, schlimmstenfalls: Ich bin eben ein Loser.

Es wäre aus meiner Sicht voreilig und selbstgerecht zu sagen: Bei uns passiert das nicht. Ich fürchte, es passiert täglich an allen Schulen, auch an unseren.

Wir sind Profis: in Pädagogik, Didaktik, Fachwissen, Differenzierung, Methodenkompetenz usw. usw. Wir können so unterrichten, dass das nicht passiert. Warum passiert es trotzdem?

Remo Largo hat uns gestern direkt und indirekt viel darüber gesagt. Sein Blick von außen kann uns helfen, uns selbst besser zu verstehen. Wir stecken in Systemzwängen, die täglich in den Unterricht hineinregieren und aus denen wir nicht herauskommen. Warum das so ist und welche Konsequenzen das hat, können wir von Remo Largo lernen, um besser zu verstehen, wo unsere Probleme liegen, und zu beherzigen, was er uns mit auf den Weg gibt.

Wir haben gehört und in unglaublich beeindruckenden Video-Aufzeichnungen gesehen, wie ein Kind lernt:

Ein Kind tut das, was es tun kann. Es lernt selbstbestimmt, selektiv, ganzheitlich: Es entscheidet und wählt aus, was und wie es lernt, es ist mit der ganzen Person dabei. Keine Macht der Welt kann es dazu bringen, etwas zu lernen, was es jetzt nicht kann. Daher der Titel des Vortrags: „Ein Kind kann man nicht fördern." Darum müssen wir nicht fragen, was das Kind tun soll, sondern, was wir tun können und müssen, um unsere Angebote dem Kind anzupassen. Es funktioniert nicht, wenn wir ihm sagen: Das ist jetzt wichtig, das musst du jetzt lernen. Wir können ihm nur Gelegenheit zum Lernen geben. Unsere Kompetenzvermittlung kann nur „greifen", wenn diese Passung stimmt. Dazu müssen wir das Kind motivieren, seine Neugier wecken. Neugier ist der Motor des Lernens, nicht Kompetenzerwerb; das Kind will jetzt diese Erfahrung machen.

Das Problem unserer Schulen ist, dass sie diese Erkenntnisse weitgehend ignorieren. Im Unterricht sollen alle das Gleiche zur gleichen Zeit lernen. Die Folge: einige sind überfordert, einige langweilen sich, einige lernen erfolgreich. Schülerinnen und Schüler vom unteren Rand (10 bis 20 %) sind immer überfordert. Sie gehen mit dem Gefühl in die Schule: Heute haben wir wieder Deutsch, das wird für mich wieder ein Frust-Erlebnis. Remo Largos Kommentar: „Ein Wunder, dass sie noch mitmachen."

Daraus ließe sich eine sehr einfache operative Definition des Begriffs Individualisierung ableiten: ernst machen mit dem, was wir von Remo Largo lernen können.

Warum werden diese Erkenntnisse von immer mehr Personen geteilt und warum bleiben sie trotzdem in unseren Schulen immer noch so wenig wirksam?

Ich sehe zwei Gründe dafür. Der erste: Ein Unterricht, wie wir ihn machen wollen, ein Unterricht, der sich dem annähern könnte, was Remo Largo fordert, passt sich nicht den Vorstellungen von Leistung an, die in unserer Gesellschaft gegenwärtig überwiegen.

Darum sagt es sich leicht, dass wir eine „Reform von innen und von unten“ brauchen, aber es tut sich sehr schwer und wird zur Gratwanderung, wenn wir an Grenzen stoßen, die durch die verordnete Reform „von oben“ vorgegeben werden. Mit diesem harten Gegensatz haben wir es täglich zu tun. Ich möchte ihn darstellen am Beispiel einer Unterrichtsreihe und einer Prüfung zum gleichen Thema. Das Unterrichtsbeispiel ist keineswegs als etwas Besonderes oder als Vorbild gedacht, sondern im Gegenteil als Anschauungsmaterial dafür, wie einfach es sein kann, Lernen auf Verschiedenheit anzulegen.

Eine Unterrichtsreihe zum Thema Glück

Die Jugendlichen haben sich das Thema gewünscht. Zuerst werden Fragen, Ideen und Vorschläge gesammelt: Was möchten sie wissen und lernen? Was wünschen sie sich für den Unterricht? Parallel dazu arbeiten alle an einem persönlichen Einstieg in das Thema: „Meine Gedanken über Glück“.

Aus den gesammelten Vorschlägen und den Vorgaben der Lehrer entsteht die Struktur eines Unterrichts, der die Ideen und Wünsche der Jugendlichen aufgreift, gemeinsames systematisches Arbeiten am Thema mit individuellen Lernwegen verbindet und hohe Leistungsansprüche stellt.

Gemeinsam werden im Unterricht Geschichten, einige Gedichte zum Thema gelesen.

Wir gehen der Bedeutung des Wortes „Glück“ nach, sammeln verschiedene Übersetzungen und vergleichen deren Bedeutungen. Immer gibt es eine Grundunterscheidung, die in den Texten wiederkehrt: das Glück, das von außen kommt (Zufall) oder von äußeren Umständen abhängt, und das Glück als inneren Zustand.

Was sagen die Philosophen dazu? Die Jugendlichen lernen verschiedene Denkansätze kennen, lesen und vergleichen einfache Texte.

Was sagen Naturwissenschaftler, wo „sitzt“ das Glück, wie entsteht es und wie kann man es beeinflussen oder gar „machen“?

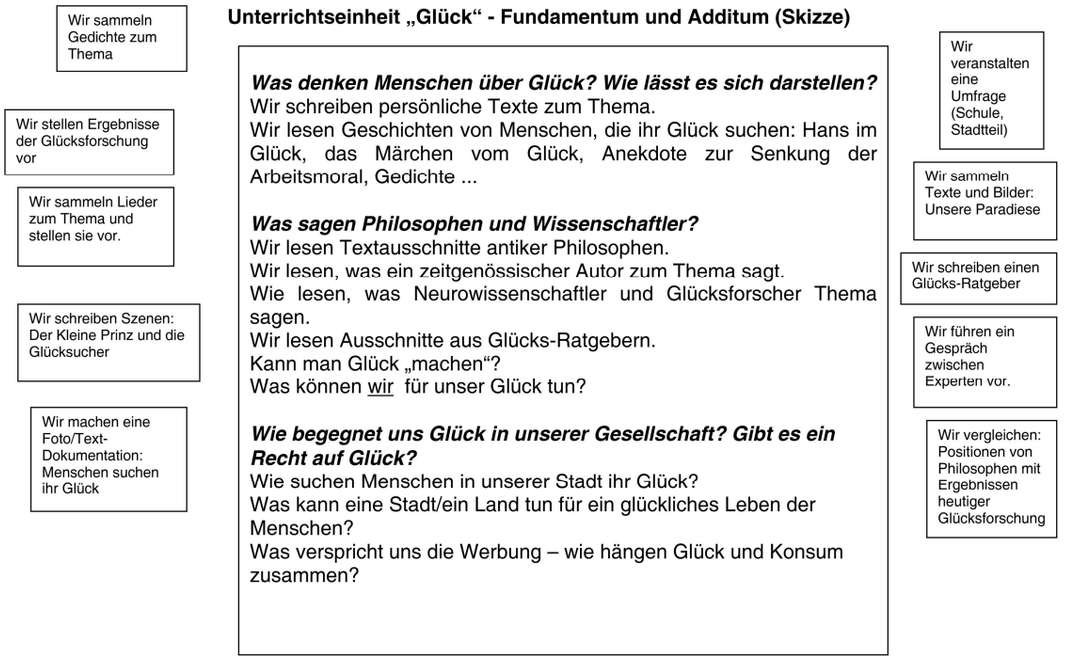
Was sagen Psychologen? Kann man Glück lernen?

Was sagt die Politik? Gibt es ein Recht auf Glück, wie es in der amerikanischen Verfassung verankert ist („pursuit of happyness“) und was kann ein Staat dafür tun? Was ist die „Botschaft“ der Religionen?

Dieses gemeinsame Nachdenken wird vorbereitet und ergänzt von Gruppen zu Wahlthemen; die Vorschläge kommen überwiegend von den Jugendlichen.

Eine Gruppe referiert über wissenschaftliche Untersuchungen, andere sammeln und analysieren Kontaktanzeigen, andere veranstalten eine Umfrage und stellen deren Ergebnisse vor, einige sammeln Lieder zum Thema, einige führen Glücksgespräche mit Kindern, eine Gruppe stellt die „Flow“-Theorie und das Buch „Die Kunst des Liebens“ von Erich Fromm vor.

Es entsteht folgende Figur:



In der Mitte steht das, was im gemeinsamen Unterricht alle lernen sollen, also das Fundamentum. Davon zweigen vielfältige Lernmöglichkeiten ab, die in den Kästen dargestellt sind, also das Additum. Das Ganze könnte man mit einem Dorf vergleichen: Die Dorfbewohner ordnen sich unterschiedlichen Tätigkeiten zu (Additum), die aber alle von der „Mitte“, der Dorfgemeinschaft ausgehen (Fundamentum) und auch wieder in diese Gemeinschaft eingebracht werden. Diese Denkfigur eines Lerndorfs habe ich dem amerikanischen Intelligenzforscher Howard Gardner entlehnt, der sie in seinem Buch „Der ungeschulte Kopf“ vorstellt.[2] Sein Anliegen und seine Kritik an unseren Schulen passen gut zu dem, was Remo Largo sagt: Wir verschleudern menschliches Potenzial, über- oder unterfordern Kinder, wenn wir sie zwingen, „im Gleichschritt“ zu lernen.

Das Beispiel soll zeigen: Es ist nicht schwer, diese Lehren zu beherzigen und „anders“ zu unterrichten. Der Anspruch ist in unseren Standards vorgegeben: Alle sollen zu guten Leistungen gelangen können; daraus folgt, dass wir die Aufgaben nicht für alle gleich, sondern unterschiedlich bemessen müssen. Wir wollen alle Potenziale nutzen; daraus folgt, dass wir sehr unterschiedliche Aneignungswege ermöglichen müssen.

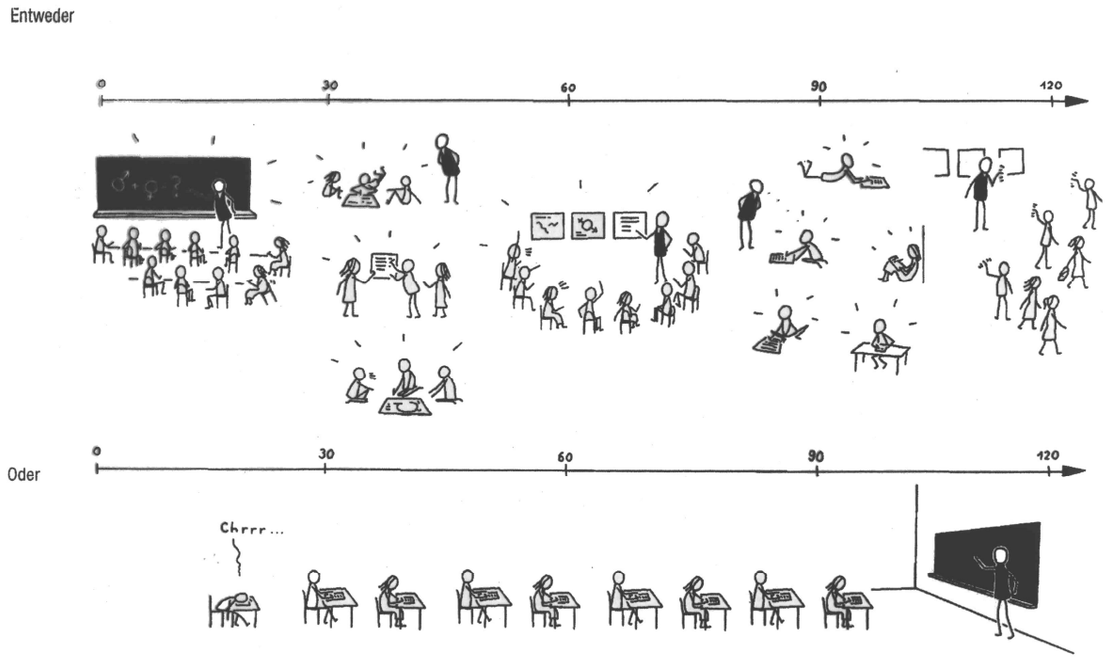
Das geht nicht nur in Form eines Additums durch unterschiedliche Spezialisierungsmöglichkeiten. Das geht auch in jeder einzelnen Unterrichtsstunde.

Am Anfang unserer Unterrichtsreihe steht die Geschichte von Hans im Glück, dem Deppen, der einen Goldklumpen (Lohn für sieben Jahre Arbeit), weil er ihn drückt, gegen ein Pferd

[2] Howard Gardner: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1996, S. 249 f.

eintauscht, das Pferd, weil es ihn abwirft, gegen eine Kuh, die Kuh, weil sie keine Milch gibt, gegen ein Schwein, das Schwein, weil es angeblich gestohlen ist, gegen eine Gans, die Gans, weil man sie nur einmal essen kann, gegen einen Schleifstein, der dauernden Verdienst verheißt. Der drückt noch mehr als der Goldklumpen und landet schließlich in einem Brunnen. Und Hans, so der Schluss des Märchens, fällt auf die Knie und dankt Gott für so viel Glück.

Die Geschichte wird mit verteilten Rollen gelesen, danach ordnen die Jugendlichen sich einer der zur Wahl gestellten Aufgaben zu. Es entsteht also eine ähnliche Figur wie die vom Lerndorf, nur jetzt auf der Ebene der einzelnen Unterrichtsstunde.



Die Karikatur zeigt, wie Unterricht in vielen Schulen leider immer noch abläuft (unteres Bild) – Frontalunterricht der Lehrer doziert, der letzte Schüler schläft schon – und wie er ablaufen kann, wenn Schülerinnen und Schüler sich selbst gewählten Aufgaben zuordnen.

In unserem Beispiel sieht das so aus: Einige schreiben die Geschichte weiter: Hans kommt zu seiner Mutter, erzählt seine Geschichte und dann? Schreibt den Dialog auf. Andere bereiten ein Streitgespräch vor: Hans im Glück – Dorfdepp oder Lebenskünstler? Eine Gruppe bereitet eine Mini-Szene vor: Die Männer, die den Hans so erfolgreich über den Tisch gezogen haben, treffen sich in der Kneipe und kommen ins Gespräch. Auch sie haben heute ihr Glück gemacht – was für ein Glück? Eine andere Gruppe geht davon aus, dass Hans heute lebt und Buddhist geworden ist; er führt ein Gespräch mit dem Dalai Lama über Glück.

Die Unterschiedlichkeit der Angebote bedeutet keineswegs Beliebigkeit. Alle beziehen sich auf die Kernfrage dieser Stunde „Was ist das Glück von Hans im Glück?“ Alle sind also aus einer gemeinsamen Sache („Dorfmitte“) abgeleitet und führen auf sie zurück. Alle sind anspruchsvoll: eine Differenzierung der Art, dass einige philosophische Essays schreiben und

andere Bilder malen, wäre unsinnig. Alle stehen zur Wahl: Es gibt keine Vorab-Zuordnung nach Leistungsständen. Einfache Aufgabe können von klugen Schülern auf besonders pfiffige Weise gelöst werden, umgekehrt können weniger kluge, die sich einer anspruchsvollen Aufgabe stellen, zu überraschend guten Leistungen kommen.

Die Logik solcher Differenzierung ist die Unterschiedlichkeit möglicher Aneignungswege. Es gibt Aufgaben, die eher die Phantasie und Kreativität herausfordern, andere, die analytisch-argumentatives Denken erfordern, Aufgaben für Spielfreudige, für Phantasievolle, für Grübler und Philosophen. Alle Kompetenzstufen sind ausgelegt, aber nicht hierarchisch, so dass Lernschwache nicht auf der Stufe 1 festgehalten und Begabte nicht auf die höchste Stufe gezwungen werden. Die Anforderung ist vielmehr: Wähle deinen eigenen Zugang und gib dein Bestes. Das ist nach meinem Verständnis Individualisierung nach unseren Standards!

Es ist nicht schwer, sich solche Aufgaben auszudenken. Viele gute Ideen kommen von den Schülerinnen und Schülern selbst. Sie könnten die Geschichte umschreiben: Hans, der Lottokönig. Sie könnten andere Märchen-Glückspilze mit Hans vergleichen – also die braven Burschen und Mädels, die am Ende für ihre Mühen belohnt werden und die Prinzessin bzw. den Königssohn kriegen – und darüber debattieren, ob Hans eigentlich wirklich ein Märchenheld ist oder ob wir es hier mit einer Art Antimärchen zu tun haben. Sie könnten Parallelgeschichten schreiben: Lieschen im Glück. Oder eine Umkehrung: Hans im Unglück – gleiche Ausgangslage, der Goldklumpen, und dann? (In unserem Kurs wurde Hans Bauunternehmer und starb wegen Überlastung vorzeitig am Herzinfarkt.) – Es ist sogar sehr reizvoll, sich solche Aufgaben auszudenken. Vielleicht machen Sie eine kleine Probe in den Arbeitskreisen, eine Art didaktisches *Warming up*: Wählen Sie einen allen bekannten Text, vielleicht ein Märchen, und sammeln Sie Lernanregungen dazu. Sie werden sehen, die Ideen sprudeln nur so.

Dies als Beispiele für das, was wir in der Langfassung der Bensberger Erklärung als Anspruch an Individualisierung formuliert haben:

- Lernen ist mit spannenden Erfahrungen und individuellen Herausforderungen verbunden, die unterschiedliche Leistungen erfordern und ermöglichen.
- Die Systematik des Unterrichts wird nicht primär aus der Fachlogik der Gegenstände abgeleitet, sondern aus den Möglichkeiten ihrer Aneignung bestimmt. Zu jedem Thema werden unterschiedliche Lernwege angeboten bzw. individuelle Zugänge ermöglicht.
- Diese Lernangebote werden nicht nach Leistungsstand gestaffelt. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden in eigener Verantwortung über ihren Lernweg und erhalten alle dazu erforderlichen Hilfen.

Wie gesagt, es ist nicht schwer, so zu unterrichten. Warum gibt es dann trotzdem immer noch so viel „Unterricht im Gleichschritt“, so viel Leid von Kindern und Jugendlichen, die nicht mitkommen und sich darum gedemütigt oder beschämt fühlen?

Die Antwort liegt in unserem System, allgemeiner in dem hohen Erwartungsdruck, der sich in normierten Leistungsanforderungen äußert.

Eine Lernstandserhebung

Das Land NRW veranstaltet 2004 eine zentrale Lernstandserhebung zum gleichen Thema: Glück.

Vorweg: Es geht mir hier nicht um Schwarz-Weiß-Malerei. Experten haben eine Mappe zusammengestellt, die Texte sind vielseitig und motivierend und könnten eine wunderbare Grundlage für einen Unterricht wie oben beschrieben abgeben. Aber das geht nicht, aus Gründen der Testlogik. Die Mappen gehen vor der Prüfung den Schulen zu. Den Schulen wird dazu vom Ministerium vorab folgende Anweisung erteilt: „Die Schülerinnen und Schüler, die an der Lernstandserhebung teilnehmen, (erhalten) im Rahmen einer Doppelstunde für maximal 60 Minuten Einblick in dieses Heft. Danach verbleibt es bis zum Tag der Lernstandserhebung Deutsch in der Schule unter Verschluss." (www.standardsicherung.nrw.de)

Die Prüfung folgt der üblichen Logik, Antworten werden also mit Erwartungswerten verglichen und entsprechend gewertet. Die Gesamtzeit für die Bearbeitung beträgt 60 Minuten. Die Schülerinnen und Schüler bekommen den Rat, die Zeit effizient zu nutzen, sich an schwierigen Aufgaben nicht lange aufzuhalten, sondern weiterzugehen. Es gibt Multiple-Choice- und Zuordnungsaufgaben, für Begründung und Interpretationen werden in der Regel drei Zeilen vorgegeben. Ein Sachtext dient der Überprüfung von Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung.

Hier stoßen also zwei „Logiken" aufeinander, die dem Unterricht bzw. der Lernstandserhebung zugrunde liegen und die *beide* an Kompetenzmodellen orientiert sind.

Das Unterrichtsbeispiel zeigt, wie Lernen aussehen kann, wenn es „nur" von der Sache und der Gruppe aus gedacht und auf Bildung als individuellen und gemeinsamen Aneignungsprozess angelegt ist. Die Kompetenzen sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Inhaltlich: sich der eigenen Glücksvorstellungen bewusst werden, sie mit anderen vergleichen, Quellen unserer Kultur (Philosophie, Wissenschaft, Religion, Kunst, Literatur) an Beispielen zum Thema erschließen, unterschiedliche Perspektiven verstehen und vergleichen, Unsicherheiten und Dilemmata aushalten, Handlungsperspektiven entwickeln, prüfen, beurteilen... Übergreifende Kompetenzen wie argumentieren, zusammenfassen, vergleichen, prüfen, urteilen... spielen dabei eine sehr große Rolle, aber als Mittel, nicht als Ziele.

Qualitätsmaßstäbe für diesen Unterricht sind: Lust am Denken, Bereitschaft zu ernsthafter und gründlicher Auseinandersetzung, Freude am Gespräch, hoher Anspruch an die eigene Leistung, intensive Zeitnutzung (was in diesem Unterricht fast immer mit Langsamkeit gleichzusetzen ist).

Die Lernstandserhebung ist von der Logik der Messbarkeit bestimmt. Sie erfasst nicht Unterrichtsprozesse, sondern „Output" in Form von punktuellen Leistungen. Diese sind nicht auf Vielfalt angelegt (und darum offen), sondern auf vergleichbare Produkte (und darum durch

Erwartungswerte definiert und begrenzt). Ziele, die nicht messbar sind, werden ausgeblendet, Kompetenzmodelle auf Messbarkeit reduziert. Nicht Lernwege zum Thema „Glück" werden getestet, sondern die Fähigkeit, in knapper Zeit Testaufgaben zum Thema zu lösen. Nicht der Aneignungsprozess zählt, sondern die zu erbringende Leistungsmenge pro Zeit (die Zeit für Begegnung mit 16 Texten ist auf 60 Minuten reduziert, danach bleibt der Bildungsgegenstand „unter Verschluss". – Was für ein perverser Systemzwang!)

Der Vergleich läuft natürlich auf die Frage hinaus, wie diese beiden „Logiken" sich vertragen. Ich behaupte: Die eine Logik erschlägt die andere. Unterricht nach Qualitätsmaßstäben wie den an unserem Beispiel beschriebenen wird durch solche Steuerungsmaßnahmen nach „harten" empirischen Maßstäben nicht nur erschwert, sondern tendenziell verhindert. Warum? Weil die Schulen nicht einmal, sondern immer wieder überprüft werden, weil Eltern aus verständlicher Zukunftssorge heraus alles tun, um ihre Kinder auf Leistung zu trimmen, und dabei den Außenmaßstab der Testwerte verinnerlichen, weil Lehrerinnen und Lehrer so unter Druck geraten und den Unterricht, den sie eigentlich machen können und wollen, nicht mehr machen, sondern *teaching to the test* betreiben.

Wer dies für eine polemische Argumentation hält, möge sich die Übungsmaterialien ansehen – alle standardbezogen und kompetenzorientiert –, die jetzt massenhaft auf dem Markt sind. Grundschulkinder sollen damit ihre Übergangschancen verbessern. („Ich will ins Gymnasium" ist auf einem Heft zu lesen – das selektive Denken und die erfolgsorientierte Verwertbarkeit von Wissen überwiegt jedes Sachinteresse und steckt schon tief in den Kinderköpfen!).

Wenn wir das zulassen, dass unser Unterricht so von der Testlogik dominiert wird, bringen wir uns selbst um die besten Bildungsmöglichkeiten. Anders gesagt: Wir müssen uns unserer eigenen Qualitätskriterien sehr bewusst sein.

Das Beispiel sollte erklären, warum wir wider besseres Wissen und bei aller Professionalität leider oft nicht so unterrichten, wie wir es (gemäß unseren Standards) eigentlich wollen: Individualisierung „von unten" und normierte Vorgaben „von oben" stoßen hart aufeinander. Das ist der eine Grund.

Der zweite: Wir haben ebenso unterschiedliche Vorstellungen von Individualisierung wie von Förderung. Hans Brügelmann hat uns dazu in seinem Text „Viermal Fördern: Aber wer hat Recht?" einen Denkanstoß gegeben, den ich hier aufgreifen möchte. Ich leihe mir von ihm seine Denkfigur und seine Schüler Julia aus und versetze sie eine die 8. oder 9. Klasse, in der gerade die Unterrichtsreihe „Glück" läuft.

Julia hat viele hundert Stunden Förderunterricht hinter sich. Sie ist immer noch eine schwache Schülerin, sie hat immer noch Defizite. Aufgaben zu „Hans im Glück" wie „analysiere das Märchen" oder „arbeite die Glücksvorstellung heraus" würden sie völlig überfordern. Was folgt daraus für die Lehrerin, die sich um Individualisierung bemüht?

Angenommen, sie berät mit Kolleginnen und Kollegen, die Julia ebenfalls kennen, wie dieses Mädchen am besten zu fördern sei. In diesem Gespräch tauchen die unterschiedlichen

Sichtweisen, die Hans Brügelmann darstellt, in den Ansichten und Ratschlägen der Lehrerinnen und Lehrer auf.

Kollege A sagt: Julia fehlen elementare Voraussetzungen, um in diesem Unterricht erfolgreich mitarbeiten zu können. Sie braucht dringend eine Maßnahme zur Förderung der Lesekompetenz.

Kollegin B sagt: Sie ist sehr wohl in der Lage, über Texte und Inhalte kompetent mitzureden. Aber ihr fehlen Teilfertigkeiten wie: einen Text gliedern und methodisch hinterfragen, Verständnisfragen systematisch klären, Analysetechniken sinnvoll verwenden. Sie braucht einen Förderkurs „Textanalyse".

Kollegin C sagt: Wenn sie mit einem Text nichts anfangen kann, ist das unser Problem, nicht ihres! Wir müssen Aufgaben so stellen, dass sie einen für sinnvollen Zugang finden und eine gute Leistung erreichen kann.

Dass man die Person stärken müsse, finden alle. Aber wie das geschehen soll, wird wiederum unterschiedlich gesehen. Und so ist es nicht verwunderlich, dass diese drei auch unter dem Begriff „Individualisierung" Unterschiedliches verstehen.

Hans Brügelmanns Kommentar zu diesen unterschiedlichen Sichtweisen (Brillen), was „Fördern" heißen kann, gilt ebenso, wenn man „Fördern" durch „Individualisierung" ersetzt: „Die Haltung entscheidet. Individualisierung ist keine Technik, die man wie ein Verkaufsprogramm trainieren kann. Wie ihr Potenzial wirksam wird, hängt von dem jeweiligen didaktischen Konzept ab – und von der Haltung der Pädagogik gegenüber den Kindern."

Das Unterrichtsbeispiel steht für ein didaktisches Konzept, wie wir es in unseren Standards vertreten, und für eine entsprechende Haltung gegenüber den Kindern: Alle können und sollen mit Freude lernen, alle sind neugierige, nachdenkliche, lernfähige und -willige Menschen, es ist unsere Aufgabe, sie so in die Welt einzuführen, dass sie ihre Kräfte daran erproben und ihre Fähigkeiten entwickeln können, wie unsere zweite Grundüberzeugung sagt: *Neugier, „Forschergeist", Lernfreude und Ernst sind die Voraussetzung für die aktive „Aneignung von Welt"*.

Zurück zu Julia. Sie kann nicht einmal einfache Texte wie „Hans im Glück" ohne Stocken lesen. Ja, sie hat Defizite! Aber sie kann sehr wohl über das Glück von Hans nachdenken, es mit buddhistischen oder anderen Vorstellungen vergleichen, sich in andere Rollen versetzen, eine Parallelgeschichte schreiben. Sie ist nachdenklich, neugierig, kreativ – wie alle Jugendlichen. Wenn wir diese Eigenschaften herausfordern, kann sie ungeahnte Leistungen zeigen.

Am Ende der Unterrichtsreihe hat Julia, wie alle Schülerinnen und Schüler, eine Mappe mit den bearbeiteten Quellentexten zusammengestellt und ihr persönliches Portfolio um die entstandenen Arbeiten erweitert.

- Sie hat einen persönlichen Text geschrieben „Mein Glück".
- Sie hat mit anderen ein Rollenspiel erarbeitet und vorgestellt: Hans kommt zu seiner Mutter nach Hause und erzählt seine Geschichte. Wie geht es weiter? Die Jugendlichen

haben drei unterschiedliche Schlüsse geschrieben und dem Publikum zur Wahl gestellt: (1) Die Mutter ärgert sich über die Dummheit ihres Sohnes und wirft ihn hinaus – beide sind unglücklich. (2) Die Mutter sagt: Typisch mein Hans, ich kenne ihn ja! Sie akzeptiert ihn und seine Geschichte, beide leben zufrieden weiter. (3) Die Mutter macht Hans klar, wie dumm er gehandelt hat, beide verfallen in Depressionen.

- Sie hat mit anderen Kontaktanzeigen zusammengestellt, die dann im Unterricht analysiert wurden. (Nebenbei: Bei solchen Gelegenheiten lässt sich am besten zeigen, warum Analysetechniken wichtig sind und wie man sie einsetzen kann.)
- Sie hat ihre ehemalige Grundschullehrerin aufgesucht und in deren Gruppe Gespräche mit Kindern über Glück geführt.
- Sie hat die Ergebnisse ihrer Arbeit vor der Gruppe präsentiert und ihre schriftlichen Leistungen im Portfolio dokumentiert.

Die Bewertung ihrer Leistungen setzt sich zusammen aus vielen individuellen Rückmeldungen, aus einer Bewertung des gesamten Lern- und Arbeitsprozesses, des persönlichen Textes (keine Note, stattdessen ausführliches Feedback), der mündlichen Beteiligung, der Qualität der schriftlichen Aufgaben und der Gruppenleistung. Die Bewertung enthält also mehrere Dimensionen, so dass die Zensur (wenn wir sie denn geben müssen) nur ein Faktor unter anderen ist – so, wie wir es in unserer Bensberger Erklärung fordern.

Und ihre Defizite? Es ist eine Binsenweisheit, dass nichts so hilfreich ist wie Erfolge. Wenn Julia ihre Sache gut macht, motiviert ist, mit Freude lernt und Anerkennung bekommt, wird sie eher bereit sein, in einem Beratungsgespräch festzulegen, was sie tun kann, um ihre Defizite zu beseitigen. So wird ein Schuh daraus, aber nicht umgekehrt!

Mein Fazit: Individualisierung nach unseren Standards erfordert ein Umdenken im Unterricht, eine bewusste und entschiedene Verschiebung der Prioritäten:

- Alle uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler werden als denkende, verstehende, lernende Menschen ernst genommen und darum für fähig gehalten, sich die Sachen, die wir vermitteln, aneignen zu können.
- Damit das gelingen kann, müssen wir die Aneignungswege so vielfältig auslegen, wie die Sache es erlaubt, damit alle Potenziale genutzt, alle Stärken entfaltet werden können. Es ist unser Problem, wenn unsere Schülerinnen und Schüler das nicht können und nicht mitkommen!
- Schwächen und Defizite werden am wirksamsten durch gelingendes Lernen ausgeglichen, das durch intelligentes Üben gestützt werden muss.

4. Welche Zukunftsperspektiven ergeben sich aus den Standards?

Ein solcher Unterricht stellt uns vor hohe handwerkliche Anforderungen. Vor allem müssen die Schulen viel Mut haben, in diesem Sinne Unterricht zu verändern. Das hört sich leicht an,

ist es aber nicht. Individualisierung bleibt ein „Dauerbrenner", also ein weitgehend ungelöstes Problem.

Zum Glück gibt es ein wachsendes gesellschaftliches Bewusstsein davon, wie wichtig es ist, dass Schulen sich in diesem Sinne verändern. Große Stiftungen geben ein Beispiel. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und die Robert Bosch Stiftung haben das Netzwerk „Reformzeit" gegründet, bestehend aus 28 Schulen, die mit- und voneinander lernen, besser mit Heterogenität umzugehen. – Im Zusammenhang mit der Akademie des Deutschen Schulpreises bietet die Robert Bosch Stiftung zusammen mit der Heidehof Stiftung eine „Pädagogische Werkstatt Individualisierung" an, eine Langzeit-Fortbildung mit dem Ziel, das Schulen ein konsequentes Individualisierungskonzept entwickeln. An diesen Netzwerken sind auch einige unserer Schulen beteiligt.

Unser Netzwerk darf solchen intensiven Bemühungen, wie ich meine, nicht nachstehen. ‚Blick über den Zaun'-Schulen müssen in der Unterrichtsentwicklung vorangehen, nicht hinterher hinken! Dazu verpflichten uns unsere Standards. Unsere Tradition der gegenseitigen Besuche in Arbeitskreisen fördert ein solches Lernen mit- und voneinander. Vorhandene Moderationskompetenzen und -erfahrungen können genutzt werden. Ingrid Kaiser und ich sind bereit, die Langzeit-Fortbildung (4 x 2 ½ Tage) in Form eines Probedurchgangs mit interessierten Schulen in den ‚Blick über den Zaun' einzubringen. Diese Werkstatt besteht aus vier Bausteinen: (1) Problemorientiertes Lernen, Aufgabenkonstruktion und Differenzierung der Aneignungsformen, (2) Unterrichtsplanung, (3) Lernbegleitung und Leistungsbewertung, (4) Folgen für die Unterrichts- und Schulentwicklung. – Wir können im ‚Blick über den Zaun' eigene Lernwerkstätten einrichten, die vorhandenen Bausteine nutzen und mit Hilfe freiwilliger Moderatorinnen und Moderatoren einen Multiplikationseffekt erzielen. So können wir mit vereinten Kräften daran arbeiten, uns unseren eigenen Standards für guten Unterricht schrittweise zu nähern.

Zum Schluss ein Wort zu dem so sehr in Verruf geratenen Begriff „Reformpädagogik". Was war nicht alles in der Presse über uns zu lesen, leider auch von klugen Journalisten! Oft habe ich mich gefragt, was das alles mit uns und unserer Praxis zu tun hat.

Wir sind keine Sekte und haben keine Gurus, wir sind weder heilig noch scheinheilig noch pathetisch noch folgen wir einer pädagogischen Theologie. Das sind aus meiner Sicht ärgerliche, weil unsachliche und herablassende Simplifizierungen von Reformpädagogik. Sie haben mit unserer Wirklichkeit nichts zu tun.

Wir sind „Handwerker". Wir sind das Volk – das Schulvolk. Wir machen täglich Schule und wir wollen Schule machen. Wir wollen zeigen, wie es möglich ist, niemanden zu verlieren, alle Kinder und Jugendlichen „mitzunehmen", jede und jeden Einzelnen, in jeder Unterrichtsstunde. Daran müssen und werden wir weiterhin hart arbeiten. So werden wir den Begriff „Reformpädagogik" für uns zu einer Selbstverpflichtung machen und in eine Praxis umsetzen, auf die wir alle stolz sein können.

Packen wir´s an!

Den Einzelnen gerecht werden ganz konkret

Markt der Möglichkeiten bei der Bensberger Tagung

Keine der Schulen des Verbunds kann von sich behaupten, dass Sie das Problem aller Schulen (Groeben i.d.B), die Aufgabe der Individualisierung des Unterrichts so gelöst hätte, dass jede Schülerin, jeder Schüler in jeder Unterrichtsstunde gut mitkommen könnte und zu individuell guten Leistungen gelänge.
Aber: In den Schulen des Verbunds sind bereits viele konkrete Ideen und auch Lösungen entwickelt und wesentliche Schritte zu einer Individualisierung, die dem Einzelnen gerecht wird, beschritten worden. Die Schulen des ‚Blick über den Zaun' waren aufgefordert für einen Markt der Möglichkeiten solche Beispiele beizusteuern, um zu ermöglichen, voneinander zu lernen. Rund 50 Schulen konnten diesem Ruf folgen, sodass ein vielfältiger und anregungsreicher Markt entstand. Auf der Website des ‚Blick über den Zaun' (im internen Bereich) sind der Katalog und soweit eingegangen Inhalte des Markts dokumentiert. An dieser Stelle geben lediglich einige Bilder einen Eindruck.




Werkstatt schule in Rostock


Lesen
lernt
man
nur
durch
Lesen



Beiträge zum Markt der Möglichkeiten – eine Übersicht

Nr.	Titel	Schule
1	Rhythmusplan, individuelle Lernzeiten	ImPULS-Schule Schmiedefeld
2	Selbsteinschätzungsbögen und Atelierheft	Grundschule Pattonville
3	Die Stammgruppenprojekte an der Jenaplan-Schule	Jenaplan-Schule Jena
4	Selbstgesteuertes Lernen (in Latein)	Landschulheim Steinmuehle, Marburg
5	Verantwortungsprojekt	Gesamtschule Holsterhausen
6	Verantwortung lernen	Geschwister-Prenski-Schule, Lübeck
7	Jahrgangsmischung 1-4	Clara Grunwaldschule Freiburg
8		Winterhuder Reformschule/ Gesamtschule Winterhude
9	Die Stärken stärken	Regionale Schule 'Robert Koch' Grimmen
10	Lernen in der Gemeinschaft	Internat Schloss Rohlstorf, Annette von Rantzau Gemeinschaftsschule
11	Logbuch Freiarbeit	Werkstattschule in Rostock
12	'Das kann ich schon'	Freiherr-vom-Stein-Schule Neckarsteinach
13	Individuelles Arbeiten mit Hilfe der Schulplattform	Grund- und Regionalschule St. Michaelisdonn
14	Standards für Kinder	RPA an der Universität Siegen
15	Die Wissenslandkarte könnte Fächerunterricht ersetzen	Futurum Vogtland
16	Rhythmisierter Schultag	KGS Mainzer Straße, Köln
17	Entwicklungssterne	Ganztagsschule Andernacher Straße Bremen
18	Projekt: Betriebspraktikum	Stiftung Landheim Schondorf
19	Projekt 'Coole Schule'	Gymnasium Sanitz
20	Leseolympiade Jg. 5/6	IGS Querum
21	Leistungsrückmeldung	Helene-Lange-Schule Wiesbaden
22	Ampelbögen-Lernzielbögen-Einschätzungsbögen	Freie Schule Rügen
23	Pulheimer Ressourcen-Modell: stärkenorientierte Beratung und Förderung	Geschwister-Scholl-Gymnasium
24	Mediationsraumkonzept	IGS Kastellstraße
25	Konzept der systematischen Leseförderung	IGS Steinwaldschule
26	Freie Wahl der Themen	Montessorizug der GS Steinbach/Thomas Schweicker-

		Werkrealschule Schwäbisch Hall
27	Lern-Entwicklungsheft (Kl.1-4; auch für die Leistungen in der Freiarbeit)	Grundschule Unter-Schönmattenwag
28	diverse	IGS Osterholz-Scharmbeck
29	Förderplankonzept	LSH Grovesmühle
30	Rückmeldebögen und Kompetenzraster	GS Südschule Lemgo
31	Feedbackkultur - Methoden einer differenzierten und ganzheitlichen Leistungsbeurteilung	Schule Schloss Salem
32	Sozialtraining, Anders streiten, TG-Training, Lernentwicklungsberichte	Gesamtschule Holweide
33	Kompetenzraster und individuelle Unterrichtsformen in der Oberstufe	Gesamtschule Holweide
34	Beratung, Leistungsportfolio	Oberstufen-Kolleg Bielefeld
35	Projekte, Wahlbereiche, Bewegte Pause, Angebote	Heinrich-von-Stephan reformpädagogische Gemeinschaftsschule
36	Lernchancen – ein Inselprojekt im 7. Jahrgang	IGS Schaumburg
37	diverse	Gymnasium Theresianum, Mainz
38	Unser Stärkenseminar im 7. Jahrgang	Anne-Frank-Schule Bargteheide
39	Lernlandkarten	Wartbug-Grundschule Münster
40	Starke Schule	Offene Schule Kassel Waldau
41	Verfahren und Grundsätze einer dialogischen Diagnostik	RPA Uni Siegen
42	Individuell geführte Klassenbücher, individuelle Wochenziele/Lernziele der Kinder, Beschreibung unseres Leistungsbegriffes, Konzept Kinderuni (Vorlesungen und Seminartage), individuelles Mathebuch	Grundschule/Europaschule Harmonie
43	Inklusion	Schulzentrum an der Koblenzer Straße in Bremen
44	Zeugnisse ohne Noten(?) – Eine Schule im Schulversuch	Peter Petersen Schule am Rosenmaar/ Köln
45	Audioguides für Museum und Bergpark	Reformschule Kasse
46	Binnendifferenzierung und Individualisierung	Montessori Oberschule Potsdam
47	Binnendifferenzierung und Individualisierung	Carl von Ossietzky Gymnasium Hamburg

Erklärung des Schulverbunds ‚Blick über den Zaun'
zu sexueller Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen

Vom 2. bis 4. Mai 2010 haben sich Vertreter und Vertreterinnen aus den über hundert Reformschulen des ‚Blick über den Zaun' in Bensberg bei ihrer Verbundstagung versammelt. Thema des Austauschs war die zentrale Leitidee des Verbunds: „Den Einzelnen gerecht werden".
In den letzten Wochen waren massive Vorwürfe von sexueller Gewalt gegenüber Kindern bzw. Jugendlichen bekannt geworden. Wir sind erschüttert und beschämt darüber, dass Kindern und Jugendlichen sexuelle Gewalt auch in Schulen widerfahren ist, die sich auf unsere pädagogischen Prinzipien verpflichtet haben.

Die Anwesenden haben dazu auf der Tagung die folgende Erklärung beschlossen:

1.
Die Achtung körperlicher und seelischer Unversehrtheit von Kindern und Jugendlichen ist Voraussetzung jeder pädagogischen Tätigkeit.
Wir verurteilen alle Formen von psychischer und physischer Gewalt an Kindern und Jugendlichen, insbesondere sexuelle Übergriffe durch Blicke, Worte oder Taten.

2.
Sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen fügt den Opfern tiefgreifende Traumatisierungen zu, die die Persönlichkeitsentwicklung und das weitere Leben massiv beeinträchtigen.
Wir stehen an der Seite der Opfer und setzen uns für die vorbehaltlose Aufklärung ein.

3.
Wir verpflichten uns, unsere pädagogischen Prinzipien immer wieder in den Schulen zu thematisieren und im Alltag zu verankern. Wir werden mit vermehrter Aufmerksamkeit auf mögliche Verletzungen achten, Kinder und Jugendliche stärken sowie die Vorgehensweisen verbessern, die Übergriffen vorbeugen und sexuelle Gewalt aufklären. Falsch verstandene Kollegialität darf und wird uns daran nicht hindern.

Schulverbund ‚Blick über den Zaun' (www.blickueberdenzaun.de)

Verabschiedet bei der Tagung „Den Einzelnen gerecht werden" des Schulverbund ‚Blick über den Zaun'
Bensberg, den 4.5.2010

Ergänzung der Einzelfassung: Liste der Unterzeichner

Ohne persönliche Zuwendung verkommt Pädagogik zur Technik
Die Pauschalkritik an der Reformpädagogik geht fehl[1]

Hans Brügelmann

In der Debatte über Missbrauchsfälle an Schulen und speziell an der Odenwaldschule ist mittlerweile die gesamte Reformpädagogik in die Kritik geraten. Diese verweist u. a. auf unrühmliche ideologische Verstrickungen, die einige Reformpädagogen zur Zeit des Nationalsozialismus betreffen (*Oelkers* 2010). Es ist wahr, dass bekannte Reformpädagogen Meinungen vertreten haben, die mit demokratischen Haltungen und dem Respekt vor dem einzelnen Kind und Jugendlichen nicht vereinbar sind. Aber reformpädagogische Ansätze heute sind keine Abziehbilder der Ideen und der Praxis ihrer Vorläufer. Das ist nicht anders als in Bereichen wie Justiz, Kirche oder Politik, in denen viele frühere Reformer ebenfalls nicht demokratisch gesinnt waren. Ideen, die sich bewährt haben, werden aber überall akzeptiert, unabhängig von der Biographie ihrer Erfinder. Auch die reformpädagogischen Ansätze sind lebendig geblieben, sie haben sich verändert und dazugelernt. Sich mit der eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen, ist notwendig. Beispielsweise haben die Belege für *Peter Petersens* Nähe zum Nationalsozialismus in Schulen (vgl. *Ortmeyer* 2009), die sich an seinem Jenaplan orientieren, Nachdenken und lebhafte Diskussionen ausgelöst. Aber der Jenaplan ist genauso wenig antisemitisch wie *Freinets* „freier Ausdruck" kommunistisch. Der Wert pädagogischer Konzeptionen und Praktiken löst sich mit der Zeit von der Biographie ihrer Begründer.

Die Staatsschule lebt von reformpädagogischen Anregungen

Eine pauschale Fundamentalkritik läuft vor allem deshalb leer, weil es „die" und auch „die deutsche" Reformpädagogik nicht gibt und weil sie sich schon vor hundert Jahren nicht auf die gerne zitierten Privatschulen beschränkte: Kunsterziehungsbewegung, Arbeitsschulbewegung, Jugendbewegung, Landerziehungsheimbewegung, Bewegung „vom Kinde aus" - schon diesen wenigen Stichworte zeigen, wie unterschiedlich die reformpädagogischen Ansätze waren (und sind). Und doch gibt es gemeinsame Ansprüche, die sie verbinden und die bis heute bedeutsam geblieben sind. Erst *in der Folge* sind sie dann auch in der Staatsschule aufgenommen worden (vgl. etwa die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 oder das Gewaltverbot in der Erziehung in § 1631 des BGB). Zentral dabei: Kindheit und Jugend sind Lebensphasen mit eigenem Recht; und: die Besonderheiten des einzelnen Heranwachsenden sind zu respektieren. Diese Prinzipien wurden nicht von ReformpädagogInnen erfunden und sie werden heute von vielen im Schulsystem geteilt. Aber dass sie immer wieder neu bekräftigt werden müssen, zeigt, wie träge dieses System ist und dass es dazu neigt in überholte Praktiken zurückzufallen. Als Stachel im Fleisch sind reformpädagogische Impulse deshalb auch heute wichtig. Qualität von Schule bemisst sich nicht nur an „Effektivität", sondern auch an

ihrem Menschenbild und an normativen Vorstellungen über den Umgang mit der heranwachsenden Generation.

Angesichts des hohen Selbstanspruchs überraschen und schmerzen Missbrauchsfälle gerade in solchen Schulen aber umso mehr. Das gilt auch für die Landerziehungsheime, die zurzeit vor allem ins Visier genommen werden. Diese waren und sind aber für die Schulentwicklung besonders interessant: als Herausforderung für die hierzulande weiterhin übliche Halbtagsschule, weil Internate Bildung nicht auf Unterricht reduzieren. Als Anregung, weil immer mehr Schulen sich zu Ganztagseinrichtungen entwickeln und das Verhältnis von Lernen und Leben in der Institution neu bestimmen müssen. Aber auch als Warnung. Denn die erschütternden Berichte aus der Odenwaldschule und anderen Einrichtungen sprechen dafür, dass menschliche Nähe auch das Risiko persönlicher Abhängigkeit erhöht - und ihres Missbrauchs, wenn nicht respektvoll und selbstkritisch mit ihr umgegangen wird.

Aus dem Fehlverhalten einzelner - wenn auch prominenter - Pädagogen pauschale Urteile über reformpädagogisch orientierte Einrichtungen und Initiativen abzuleiten, ist jedoch nicht zulässig. Denn zu deren entscheidenden Antriebskräften zählt der bedingungslose Widerspruch gegen jede Form von Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen, strukturelle wie personale. Grundlage jeder Erziehung ist die Beziehung von Erwachsenen und Kindern. Und diese Beziehung macht immer verletzlich und ist es auch unvermeidlich selbst, gleich unter welcher Programmatik. Dies gilt in Vereinen, Schullandheimen, Kommunionsgruppen, Internaten, aber auch in Familien. Diese Spannung ist vielen Schulen und Lehrern, die sich an reformpädagogischen Ideen orientieren, bewusst. Aber ohne institutionelle Sicherungen war das offensichtlich nicht genug.

Individualisierung und Demokratisierung als Reformimpulse

Im Reformverbund „Blick über den Zaun“ (BüZ) haben sich über 100 staatliche und freie Schulen, darunter Halbtagsschulen und Internate, zusammengeschlossen, um voneinander zu lernen. „Dem einzelnen gerecht werden“ - so heißt die zentrale Leitidee dieses Verbunds.

Sie bedeutet nicht, jedem Schüler ein gesondertes Arbeitsblatt bereitzustellen. Sie fordert vielmehr inhaltlich und methodisch Raum und Aufmerksamkeit für die individuellen Zugänge der Schüler. Sie fordert von ihnen aber auch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Sichtweisen der anderen. Individualisierung bedeutet also nicht Isolierung, ebenso wenig Beliebigkeit. Damit sie nicht als bloße Methode missverstanden wird und um die Rechte der Kinder ernst zu nehmen, wurde als weitere Grundüberzeugung formuliert: „Demokratie lernen und leben“.

Anders als es die Verweise auf politisch fragwürdige Vorläufer suggerieren, wollen Reformpädagogen heute autoritäre Strukturen überwinden. Einrichtungen wie Klassenrat und Schülerparlament zeigen, wie die Mitverantwortung der Schüler gestärkt und die Lösung von Konflikten transparenter werden kann.

Umfang der Schülermitwirkung und deren Formen unterscheiden sich in den Mitgliedsschulen des „Blick über den Zaun". Aber alle haben sich verpflichtet, Selbst- und Mitbestimmung im Schulalltag zu stärken. Gedanken und Erfahrungen von Reformpädagogen wie *Dewey*, *Freinet*, *Geheeb*, *Kerschensteiner*, *Korczak*, *Montessori* und *Oestreich* können dabei auch heutigen Schulen Impulse geben. Allerdings können Ideen und Modelle nicht unhinterfragt übernommen werden. Bewusst haben die Reformschulen von „Blick über den Zaun" als eine weitere Leitidee formuliert: „Reformen von innen und von unten: Gute Schulen entstehen nicht von selbst. Verantwortlich für eine Schule sind diejenigen, die sie gestalten."

Mitwirkungsgremien und Peer-Review sind keine Allheilmittel, und die Schulen des „Blick über den Zaun" keine Inseln der Seligen. Das wissen die Mitgliedsschulen selbst am besten, und darum erproben sie Formen der Evaluation, die die Schulentwicklung fördern können. Jeweils 6-10 Schulen, deren Vertreter sich reihum in halbjährlichem Abstand besuchen, bilden einen Arbeitskreis. Der Fremdblick beugt blinden Flecken vor und ermöglicht, voneinander zu lernen.

Dies schließt auch die Reflexion der Lehrerrolle mit ein, das immer neue Ausbalancieren von Nähe und Distanz, von Freiheit und Grenzen. Statt von „pädagogischem Eros" oder „Liebe zum Kind" wird man dabei zukünftig klarer von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung sprechen müssen, wenn die Qualität der *notwendigen* persönlichen Zuwendung benannt werden soll.

Fazit

Nicht nur wissenschaftliche Theorien, Religionen oder politische Konzeptionen – auch Pädagogiken brauchen Traditionen, in denen sie sich verorten können. Die reformpädagogischen Traditionen verbindet, dass sie vom einzelnen Kind und Jugendlichen her denken und den Ansprüchen der Institution Schule nicht den Primat einräumen. Dafür, dies immer wieder deutlich zu machen, waren sie vor hundert Jahren nötig – und sind sie es (leider) auch heute noch. Dabei werden sie aber nur glaubwürdig sein, wenn sie sich mit den eigenen Wurzeln kritischer auseinander setzen (vgl. *Flitner* 1999; *Oelkers* 2005).

Anmerkung

[1] Erweiterte Fassung eines Beitrags in Süddeutsche Zeitung (22.3.2010) für PÄDAGOGIK H. 7-8/2010

Literatur

Flitner, A. (1999): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München/ Zürich.

Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. München.

Oelkers, J. (2010): Landerziehungsheime. Was bleibt von der Reformpädagogik? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 16.3.2010 Download:
http://www.faz.net/s/RubCF3AEB154CE64960822FA5429A182360/Doc~E9531DBB733AA4DFC85370A33C355D09D~ATpl~Ecommon~Scontent.html (Abruf 20.05.2010)

Ortmeyer, B. (2009): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos - Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit - Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim.

Bensberger Erklärung

Schulverbund ‚Blick über den Zaun'

Im Anschluss an unsere Tagung „Den Einzelnen gerecht werden: Leistung herausfordern – begleiten – würdigen", die 100 Reformschulen als Mitglieder des Schulverbunds ‚Blick über den Zaun' vom 2. bis 4. Mai in Bensberg zusammengeführt hat, wenden wir uns an die Öffentlichkeit.

Mit den folgenden Thesen fordern wir Bildungspolitiker, Bildungsverwaltung, Schulpraktiker, Eltern und Wähler auf, sich für eine demokratische und leistungsstarke Schule zu engagieren.

Alle Kinder und Jugendlichen sollen sich im Lebensraum Schule in Ruhe entwickeln, mit Freude lernen und zu bestmöglichen Leistungen gelangen können.

- Wir wissen -

Kinder und Jugendliche brauchen Ermutigung, Bestätigung, Anerkennung und ihre je eigene Zeit. Druck und Angst zerstören die Motivation.

Sie brauchen verlässliche Erwachsene und eine lebendige Gemeinschaft. Sie brauchen sinnhafte und herausfordernde Lernerfahrungen.

Schulen brauchen den Mut, Kinder als Experten ihres Lernens anzuerkennen. Lehrerinnen und Lehrer brauchen den Mut, Kinder zum Lernen anzuregen und nicht nur Fächer zu unterrichten.

- Wir behaupten -

Das bisherige Schulsystem fördert eine solche Lernkultur nicht. Immer noch werden Kinder ausgesondert und durch die Folgen struktureller und psychischer Gewalt im Schulalltag gedemütigt und beschämt, wird Potenzial nicht genügend genutzt.

Die derzeitigen staatlichen Kontrollmechanismen tragen ihren Teil dazu bei.

- Wir fordern -

Einen veränderten Umgang mit Schülerleistungen. Wir brauchen differenziertere Instrumente als Zensuren.

Verbesserte und unterstützende Formen der staatlichen Evaluation von Unterricht. Wir brauchen differenziertere Instrumente als standardisierte Tests und Prüfungen.

Einen neuen Diskurs über Bildung als „Aneignung von Welt“. Trotz besserer Erkenntnisse wird die Entwicklung von Kindern zunehmend durch ein verengtes Verwertungsdenken bestimmt. Wir brauchen eine Lernkultur des Vertrauens und der geduldigen Begleitung, in Respekt vor der Einzigartigkeit jedes Kindes: „Kinder gehören nur sich selbst“ (Remo Largo)

- Wir bieten -

Beispiele für eine veränderte Schul- und Lernkultur, mit einer konsequenten Individualisierung und Freiräumen, in denen Kinder und Jugendliche, eingebunden in eine verlässliche Gemeinschaft, Verantwortung für ihr Lernen und ihre persönliche Entwicklung übernehmen.

Beispiele von Schulen, die zeigen, wie Kinder ohne Noten und ohne Selektion gemeinsam lernen und dadurch individuell bestmögliche Leistungen erreichen können.

Beispiele für einen veränderten Umgang mit Leistungen, für eine prozessorientierte und transparente Leistungsrückmeldung.

Der ‚Blick über den Zaun’ fordert eine Umkehr in der Bildungspolitik und eine Reform der Schulen von innen und von unten!

Schulverbund ‚Blick über den Zaun’ (www.blickueberdenzaun.de)

Verabschiedet bei der Tagung „Den Einzelnen gerecht werden“ des Schulverbund ‚Blick über den Zaun’
Bensberg, den 4.5.2010

Ergänzung der Einzelfassung: Liste der Unterzeichner

Wir fordern eine radikale Schul- und Bildungsreform!

Erläuterungen und Begründungen zur Bensberger Erklärung

Im ‚Blick über den Zaun' sind über 100 Reformschulen unterschiedlicher Schularten aus allen Bundesländern zusammengeschlossen (www.blickueberdenzaun.de). Wir sind kein politischer Interessenverband, sondern ein pädagogisches Bündnis. Wir haben in einem Leitbild festgelegt, was wir unter guter Pädagogik verstehen, was wir von uns selbst, anderen Schulen und dem bildungspolitischen Rahmen, in dem Schule stattfindet, fordern. Wir haben daraus „Standards für eine gute Schule" abgeleitet.

Unser erster Grundsatz lautet:

Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen – so wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt.

„Seit PISA" sind in unserem Land große Anstrengungen unternommen worden, die Qualität unserer Schulen zu verbessern. Wir begrüßen und bejahen, dass Bildung in der Öffentlichkeit und in der Politik seither einen so hohen Stellenwert hat. Wir wehren uns jedoch gegen ein verengtes, verwertungsorientiertes Bildungs- und Leistungsverständnis, das viele derzeitige „Reformen" dominiert. Sie sind nicht von den Kindern und Jugendlichen her gedacht und kommen darum auch nicht „unten" an.

Wir lassen es nicht bei dieser Kritik bewenden, sondern zeigen, wie es anders gehen kann. Wir fordern einen neuen öffentlichen Diskurs über Bildung mit dem Ziel konkreter Reformschritte. Schulen müssen nicht von oben immer neu unter Druck gesetzt werden, sondern sich von innen und von unten grund-legend verändern können! Wir stellen unsere Erfahrung in den Dienst einer solchen echten Schul- und Bildungsreform.

Leistung braucht Lernfreude und eine angstfreie Gemeinschaft

Wir wollen, dass alle Kinder und Jugendlichen in unseren Schulen mit Freude lernen und zu bestmöglichen Leistungen gelangen können.

Dazu brauchen sie immer wieder Ermutigung, Bestätigung und Anerkennung. Druck und Angst zerstören die Motivation. Diese pädagogische Erfahrung ist nicht neu, sie wird aber durch neue Erkenntnisse, auch aus den Neurowissenschaften, nachdrücklich bestätigt. Stellvertretend für viele zitieren wir Joachim Bauer. „Unsere Schulen sind Stätten des Grauens", kritisiert er. [1] Dazu werden sie, wenn Angst und Stress vorherrschen. „Angst und Stress sind Bildungskiller", so Bauer (S. 41), hervorgerufen von einer irrigen Vorstellung von Lernen: es

[1] Joachim Bauer: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg 2008

müsse möglichst viel Stoff in ein Gefäß (Gehirn) hineingeschüttet und -gepresst werden. Gelingendes Lernen sei angewiesen auf zwei Bedingungen: „Die erste: Kinder und Jugendliche müssen begleitet werden – und zwar durch ´Beziehung´, also von Interesse, Nachfragen, Ansporn und Forderung, auch von Kritik, aber ebenso von Anteilnahme, Hilfe und Ermutigung" (S. 41). Die zweite Voraussetzung beschreibt er so: „Nur wenn sich Pädagogen selbst für eine bestimmte Sache und ein bestimmtes Ziel begeistern können, kann der Funke auf das Kind überspringen".

Das klingt wie aus einem Lehrbuch der Reformpädagogik. Befunde der Neurowissenschaft bestätigen, was unsere Standards vertiefen und konkretisieren. Unsere Schulen können zeigen, wie es aussieht, wenn mit ihnen Ernst gemacht wird.

Eltern wollen das Beste für ihre Kinder: gute Leistungen und eine gute Schule. Vermutlich gilt das subjektiv auch für die Verantwortlichen in der Bildungspolitik. Sie müssen sich jedoch den Vorwurf gefallen lassen, dass viele ihrer Maßnahmen genau jene „Bildungskiller" erzeugen, von denen Bauer spricht: Angst und Stress. Vor allem die ständige Angst davor, aussortiert zu werden, setzt Eltern, Kinder und Schulen gleichermaßen unter Druck.

Staatliche Kontrollen verschärfen das Problem, das sie beheben wollen

An die Stelle einer Bildungsreform, die diesen Namen verdient, ist ein Teufelskreis getreten [2]:

- Die Ergebnisse von internationalen Vergleichsstudien werden in einer Weise verabsolutiert, die deren Autoren selbst für unzulässig halten: Schulqualität wird mit Testergebnissen gleichgesetzt.
- Unter dem Druck dieser Entwicklung setzt sich ein verändertes und verengtes Bildungsverständnis durch: Wichtig ist, was „zählt", alles andere wird marginalisiert. Qualität von Schule wird reduziert auf messbare kognitive Erträge in den sog. „Haupt"fächern. Immer mehr zurückgedrängt werden wichtige Bildungserfahrungen durch Sport und Spiel, Musik und Kunst, Theater und Tanz, durch Freude an den Schätzen unserer Kultur, auch durch Muße und gemeinsam demokratisch gestaltetes Leben in der Schule.
- Unter dem Primat des Verwertungsdenkens („Bildung als Wirtschaftsressource") werden Maßnahmen, die zur Unterstützung der Schulen und zur Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität gedacht sind – Standards, Tests, zentrale Prüfungen –, zu einem Selektions- und Kontrollinstrument.
- Unter dem Druck des Wettbewerbs um Ausbildungs- und Arbeitsplätze wird dieses Denken von besorgten Eltern antizipiert, werden Leistungstests und -bewertungen als Lebenschancentests interpretiert, werden darum Kinder mit allen Mitteln „auf Leistung getrimmt", wird in Kauf genommen, dass viele von ihnen in jungen Jahren schon eine Arbeitsbelastung haben, die man selbst Erwachsenen kaum zumuten kann.

[2] Dargestellt in der Denkschrift des ‚Blick über den Zaun', 2006, hier nur sehr knapp wiedergegeben.

- Unter dem Druck der Zukunftsangst gibt es eine Abstoßbewegung nach unten. Durch „Abstimmung mit den Füßen“ besuchen die Kinder besser gestellter Eltern die „besseren“ Schulen, während sich in den sozial belasteten Kommunen und Stadtteilen die „Loser“ von morgen sammeln. Damit vergrößert sich die sozial bedingte ungerechte Chancenverteilung.

Eine Entwicklung zeichnet sich ab, die niemand wollen kann: Am unteren Ende der Gesellschaft entsteht ein chancenloses Subproletariat und am oberen Ende eine Kopfelite, für die Lernen vor allem darauf zielt, im immer schärferen Konkurrenzkampf zu den Gewinnern zu gehören.

Eine solche Entwicklung widerspricht nicht nur der pädagogischen Ethik, sondern ebenso der politischen und wirtschaftlichen. Und generell dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft, die Chancengleichheit als hohes Gut bewahren muss. Darum muss dem Druck dieser Entwicklung begegnet werden. Wir können zeigen, dass und wie gute Schulen ihm widerstehen. Dazu müssen alle Schulen ermutigt werden. Und es ist Sache der Bildungspolitik, einer solchen Entwicklung durch Korrekturen am gegenwärtigen Kurs entgegenzuwirken.

Kinder und Jugendliche brauchen verlässliche Erwachsene und eine lebendige Gemeinschaft. Sie brauchen spannende und herausfordernde Lernerfahrungen, an denen sie herausfinden können, was in ihnen steckt. Die Anforderungen können und sollen hoch sein, aber nicht höher, als die Heranwachsenden sie bewältigen können. Darum dürfen diese Anforderungen sich nicht an einer für alle gleichen Messlatte orientieren, sondern müssen den Möglichkeiten der Kinder entsprechend gestaffelt werden: nicht durch selektive Maßnahmen, sondern durch einen veränderten Unterricht. Darum dürfen auch die Schulen nicht durch immer neue zentrale Kontrollen unter Druck gesetzt werden. Schulen brauchen den Mut, Kinder zu unterrichten und nicht nur Fächer. Auch für Lehrerinnen und Lehrer sind Druck und Angst „Bildungskiller“! Sie unterrichten dann nicht mehr so, wie sie eigentlich können und wollen, sondern wie der Druck von oben es erzwingt. In vielen Abschlussklassen bestimmt das *Teaching to the Test* den Unterrichtsalltag. Davon werden Schulen nicht besser, sondern schlechter, weil kurzfristig abprüfbare Fachleistungen den Unterricht dominieren.

Leistung braucht spannende Erfahrungen, individuelle Herausforderungen und Hilfen

Leistung ist auch in der Pädagogik ein umstrittener Begriff. In einer pointierten Gegenüberstellung kann Leistung verstanden werden

- als ein „selbstbestimmter Akt, bei dem etwas bewältigt oder bewirkt wird und der mit Glück und Sinn verbunden ist“, oder

- als ein „Akt der Anpassung an (unerwünschte) fremde Forderungen und der Unterordnung unter fremdgesetzte Gütemaßstäbe, der mit einem Entfremdungserleben verbunden ist.“ [3]

Wir wissen aus Erfahrung: Wenn wir wollen, dass alle Schülerinnen und Schüler die ihnen möglichen Bestleistungen erreichen, ist es kontraproduktiv, sie mit fremdgesetzten Gütemaßstäben unter Druck zu setzen. Um gut lernen zu können, müssen sie Leistung als einen „selbstbestimmten Akt, der mit Glück und Sinn verbunden ist“, erfahren können! Auf dieser Grundlage können sie dann auch das notwendige Maß an Übung bewältigen. Gleichzeitig gebieten es die Menschen- und Kinderrechte ihnen diese Selbstbestimmung einzuräumen.

Unser Leistungsbegriff steht also keineswegs im Gegensatz zu hohen fachlichen Anforderungen. Im Gegenteil: Diese können umso besser erreicht werden, je konsequenter wir einem pädagogischen Leistungsverständnis folgen, das in der Pädagogik eine ehrwürdige Tradition hat. Lernen muss jetzt und hier mit Glück und Sinn verbunden sein, er darf nicht von zukünftigen Verwertungsinteressen dominiert werden. Das ist nicht die Herzogsche „Kuschelpädagogik“, sondern eine Pädagogik, die ihren wichtigsten Auftrag ernst nimmt: Kinder und Jugendliche so anzunehmen, wie sie sind, und sie (nach Hartmut von Hentig) „in die Welt einzuführen, wie sie ist, ohne sie der Welt zu unterwerfen, wie sie ist“ [4]. Die mündigen Bürgerinnen und Bürger von morgen, die unsere Gesellschaft und deren Leitwerte tragen sollen, müssen heute erfahren dürfen, dass diese Werte im Schulalltag „zählen“: demokratisches Handeln, Solidarität, Hilfsbereitschaft, Mitleidenschaft, ein gemeinsam gestaltetes Leben und ein gemeinsam und einzeln verantwortetes, ernsthaftes Lernen, das für alle Sinn macht.

Wir müssen Schule so gestalten, dass kein Kind verloren geht, dass kein Schüler und keine Schülerin gedemütigt oder beschämt wird. Leider ist das an unseren Schulen durch systembedingten Druck immer noch traurige Alltagspraxis.

Wir müssen Schule so gestalten, dass jede Schülerin und Schüler täglich diese Erfahrung machen kann: Ich bin gern hier. Ich bin „richtig und wichtig“ hier. Ich freue mich jeden Tag auf die Schule, weil wir spannende Dinge lernen. Von mir und allen anderen wird erwartet, dass wir uns anstrengen und unser Bestes geben. Daran werden wir gemessen; wir erfahren Anerkennung für gute Leistungen, und die Kritik aus der Gemeinschaft der Erwachsenen und Gleichaltrigen an dem, was noch nicht gelungen ist, können wir nutzen, um uns zu verbessern. Es macht Freude, so zu lernen. Wenn ich etwas nicht kann, wird mir geholfen.

Ein Unterricht, der diesen Anforderungen genügt, ist ungleich anspruchsvoller als ein von „Erfüllungsmentalität“ diktiertes Belehren sein kann. Wir praktizieren darum eine konsequente Individualisierung. Mit diesem Begriff verbinden wir den Anspruch, fachlich-systematisches Lernen und individuelle Aneignung in Einklang zu bringen. Wir können zeigen, dass und wie das möglich ist.

Eine konsequente Individualisierung muss folgenden Maßstäben genügen:

---

[3] Felix Winter: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2008, S. 142

[4] Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. München, Wien 1993, S. 209

- Lernen ist mit spannenden Erfahrungen und individuellen Herausforderungen verbunden, die unterschiedliche Leistungen erfordern und ermöglichen.
- Die Systematik des Unterrichts wird nicht aus der Fachlogik der Gegenstände abgeleitet, sondern aus den Möglichkeiten ihrer Aneignung bestimmt. Zu jedem Thema werden differenzierte Lernwege angeboten bzw. individuelle Zugänge ermöglicht.
- Diese Lernangebote werden nicht nach Leistungsstand gestaffelt. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden in eigener Verantwortung über ihren Lernweg und erhalten alle dazu erforderlichen Hilfen.
- Der Unterricht wird den Schülerinnen und Schülern dann gerecht, wenn jede und jeder Einzelne individuell gute Leistungen erreichen kann, dazu herausgefordert, darin unterstützt wird und für seine Leistungen Anerkennung erfährt.
- Ein verbindliches Fundamentum legt fest, was alle lernen und können sollen. Ein vielfältig angelegtes Additum ermöglicht vertieftes Lernen auf individuell hohem Niveau.

Dabei darf Individualisierung nicht zu sozialer Isolierung führen. Sie ist angewiesen auf die Anregung durch andere und auf den Austausch mit ihnen.

Leistung braucht individuelle Begleitung, Rückmeldung und Bewertung

Wenn Leistung im Unterricht so angelegt wird, kann die Leistungsbewertung nicht so bleiben, wie sie ist. Wir fordern einen veränderten Umgang mit Schülerleistungen: weg von der Alleinherrschaft der Zensuren!

An ihre Stelle tritt an unseren Schulen ein flexibles System der Lernbeobachtung, -begleitung, -beratung und der Leistungsbewertung. Die Instrumente der staatlichen Kontrolle erheben Leistungen punktuell und können darum weder ihren Kontext noch ihren Verlauf erfassen. Wir setzen an die Stelle solcher starren Instrumente

- eine lernwegbegleitende, prozessorientierte Lernbeobachtung, für die in der Lehrerausbildung und -fortbildung breiter Raum geschaffen werden muss,
- ein System der lern- und laufbahnbegleitenden Beratung, für das den Schulen Zeit zur Verfügung gestellt werden muss,
- transparente Formen der Leistungsdokumentation, die individuelle Lernwege widerspiegeln und es ermöglichen, systematisches Fortschreiten zu bewerten .
- transparente Formen der Rückmeldung und Bewertung, die Schülerinnen und Schülern Beteiligung und Mitverantwortung einräumen.

Wir fordern eine veränderte Bildungspolitik und eine Reform der Schulen von innen und von unten

Es gibt viele gute Schulen in Deutschland, die zeigen, dass unsere Forderungen nicht utopisch, sondern pädagogisch geboten und erfüllbar sind. Von der staatlichen Bildungspolitik

erwarten wir ein Umdenken, das eine Umsteuerung zur Folge hat. Damit eine Reform von innen und von unten greifen kann, wie wir sie in unseren Standards ausgeführt haben und hier skizzieren, brauchen wir veränderte systemische Rahmenbedingungen:

- Eine veränderte Form der staatlichen Kontrollen: weg von der Dominanz von Tests und Standardisierung! Stattdessen brauchen wir eine Evaluation, die die Schulen nicht zu Objekten macht, sondern sie als gleichberechtigte Partner mit einbezieht. Solche Evaluationsverfahren haben sich in der Praxis bewährt (Peer-Reviews der ‚Blick über den Zaun'-Schulen, Evaluationsmodell des Landes Bremen, Auswahlverfahren des Deutschen Schulpreises der Robert Bosch Stiftung nach dessen Qualitätskriterien).
- Eine Überarbeitung der Bildungsstandards im Sinne der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" [5]: Mindest- statt Regelstandards.
- Eine veränderte Praxis der Leistungsnachweise: Prüfungsaufgaben auf der Basis eines von allen erreichbaren Fundamentums und eines vielseitigen Additums zum Nachweis unterschiedlicher individueller Leistungen; Prüfungen finden nicht am gleichen Tag für alle statt, sondern können – wie der Führerschein – zu unterschiedlichen Zeitpunkten absolviert werden.
- Ein veränderter Umgang mit Schülerleistungen wie oben beschrieben: Alternative Formen der Leistungsbewertung werden als gleichberechtigt anerkannt. Sie ersetzen die Ziffernnoten oder ergänzen diese, solange sie noch nicht abgeschafft sind.
- Ein veränderter Umgang mit Lehrerarbeitszeit: Die für Beratung und Unterrichtsplanung benötigte Zeit wird im Budget ausgewiesen.
- Ein breit angelegtes und verpflichtendes Fortbildungsprogramm zur Individualisierung mit den Hauptthemen: differenzierende Aufgaben, Unterrichtsentwicklung im Team, Diagnostik, Beratung und Leistungsbewertung.

Unsere Schulen verstehen sich als lernende Einrichtungen. Sie können die Standards, an denen sie sich orientieren, immer nur in Annäherung erfüllen, ohne sie jedoch als Anspruch preiszugeben, denn sie halten ihn für unhintergehbar. Sie möchten mit diesen selbst gesetzten und bejahten hohen Maßstäben sich selbst und andere Schulen zu permanenter Entwicklungsarbeit im Sinne der Kinder und Jugendlichen ermutigen. Sie hoffen auf eine Systemveränderung „von unten", die eine Änderungsbereitschaft „von oben" voraussetzt. Sie stellen sich und ihre Erfahrungen gern in den Dienst eines lernenden Systems.

[5] Bundesministerium für Bildung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin 2007

Zukunft des BüZ

Ergebnisse der offenen Gesprächsrunde

Otto Seydel

In einer offenen Gesprächsrunde, in der am 2. Mai BüZ-Mitglieder aus der Koordinierungsgruppe sowie zahlreiche weitere Kollegen (insgesamt ca. 30) zusammenkamen, wurden folgende Ergebnisse erzielt.

Konsens

In den Gesprächsbeiträgen zeichnete sich ein weitgehender Konsens ab zu folgenden drei Punkten:

1. Der BüZ soll weiter wachsen, um weitere interessierte Schulen zu unterstützen und zugleich die Ausstrahlungskraft der Standards auf Einzelschulen wie auf die bildungspolitische Entwicklung insgesamt zu erhöhen. Das jetzt entwickelte Verfahren für die Auswahl neuer Schulen und die Konstitution neuer Arbeitskreise hat sich bewährt. Auch das „Patensystem", das die Einübung in die „Besuchskultur" sichert, soll unbedingt beibehalten werden.

2. Das Ende der Reformpädagogischen Arbeitsstelle ‚Blick über den Zaun' (RPA) in ihrer jetzigen Form im Jahr 2011 darf nicht das Ende des BüZ bedeuten.

3. Damit das Netzwerk nicht über kurz oder lang zerfällt, braucht es aber auf alle Fälle weiterhin einen belastbaren „Knotenpunkt". Dieser zentrale Knotenpunkt muss – ähnlich wie in den letzten Jahren – professionell besetzt werden und in den Arbeitskreisen verankert sowie demokratisch legitimiert sein über ein Sprechersystem als Basis der Koordinierungsgruppe.

Hausaufgaben

Die nächsten Sitzungen der Koordinierungsgruppe, auf denen die organisatorische Weiterentwicklung des BüZ vorangetrieben werden wird, sollen durch Voten aus den Arbeitskreisen zu folgenden vier Komplexen vorbereitet werden:

1. **Organisationsstruktur**

   Das weitere Wachstum des BüZ hat Folgen für die Koordinierungsgruppe:

   - Müssen Zusammensetzung und Arbeitsform der Koordinierungsgruppe sich ändern, wenn sie größer wird?

- Sollen regionale Substrukturen entstehen?
- Soll ihr „Think tank“, der gegenwärtig noch aus dem „Ur-BüZ“ gespeist wird, erhalten bleiben?

2. Finanzierung

Das Weiterbestehen einer Geschäftsstelle (s.o. Konsenspunkt 3) ist gebunden an eine zuverlässige Finanzierung. Wie können neue Finanzierungsquellen erschlossen werden, z.B.

- Erhöhung der Beiträge, Vermehrung der Schulen,
- Einbindung neuer Stiftungen / Sponsoren
- Gründung einer eigenen Stiftung
- Aufbau von Kooperationen mit anderen finanzstarken Partnern?

3. Personen

Die konkrete Gestalt für die Nachfolge der Siegener RPA ist wesentlich abhängig von den Menschen, die diese Aufgabe übernehmen.

- Wie finden wir die richtigen Menschen?
- Wo lässt sich eine tragfähige institutionelle Basis nutzen (z.B. Universität Bielefeld oder Hamburger Schulkooperation, oder …)?

4. Die dritte Spalte

In der „dritten Spalte“ unserer Standards werden Anforderungen an die „Rahmenbedingung“ formuliert, die erfüllt sein müssen, um auf Dauer eine „gute Schule“ im Sinne des BüZ verwirklichen zu können. Die Verbesserung der Rahmenbedingungen wiederum ist notwendig an bestimmte neue bildungs*politische* Setzungen gebunden.

- Welche Themen sind hier mittelfristig vordringlich (Lähmung der Schulentwicklung durch die Wechselbäder der Landtagswahlen, Stärkung der personellen, finanziellen und curricularen Autonomie der Einzelschule, Schulstrukturfrage, Formen und Normen der Leistungsbeurteilung, …)?
- Wie kommen wir zu einem Konsens (z.B. gestuftes Verfahren wie bei der Bensberger Erklärung?)?
- Wie gehen wir mit den Themen um, in denen ein Konsens gegenwärtig nicht möglich scheint (Minderheitenvoten?)?
- Wieviel Energie soll in die „Kernaufgabe“ (Schulbesuche), wieviel in eigene Fortbildung, wieviel in bildungspolitische Aktivitäten fließen?

Den Einzelnen gerecht werden

Raus aus der ‚Individualisierungsfalle'

Hans Brügelmann

Mit meinem Beitrag möchte ich einige Gedanken aus unseren Diskussionen aufnehmen, um eine **Brücke** zu schlagen zum nächsten Thema, das aus meiner Sicht Priorität hat – vielleicht also zur nächsten Tagung.

Konzentriert haben wir uns dieses Mal auf Grundüberzeugung 1:

> Den Einzelnen gerecht werden –
> individuelle Förderung und Herausforderung
>
> Es geht in der Schule um einzelne Menschen,
> die Kinder und Jugendlichen.
> Die Schule ist für sie da und nicht umgekehrt.
> Wir müssen sie in ihrer Unterschiedlichkeit annehmen und die Schule
> von ihnen und ihren Bedürfnissen her denken.

Richtig verstanden werden kann dieser Anspruch aber nur, wenn wir ihn verbinden mit der dritten Grundüberzeugung:

> Schule als Gemeinschaft –
> Demokratie lernen und leben
>
> Werte müssen täglich gelebt werden,
> ebenso wie demokratisches Handeln.
> Das ist keine Sache einzelner Fächer,
> sondern des Schullebens.

Aus dieser Verbindung ergeben sich für mich einige zentrale **Botschaften:**

- Individualisierung ist mehr als Differenzierung nach Gruppenmerkmalen, sie bedeutet Raum für **persönliche** Interessen und Erfahrungen – und damit eigene Zeit.
- Individualisierung heißt nicht Isolierung, sie ist auf die Begegnung und den **Austausch** mit anderen angewiesen.
- Individualisierung darf nicht auf methodische Maßnahmen reduziert werden, sie verlangt eine **pädagogische** Haltung, die die Kinder und Jugendliche als eigenständige Persönlichkeiten respektiert und ihre Rechte (UN-Konvention) ernst nimmt.

Das Problem ist: Von **Individualisierung** und individueller Förderung reden heute alle – aber gemeint ist sehr **Unterschiedliches**.

Unser Anspruch „Den Einzelnen gerecht werden“ darf nicht darauf reduziert werden, dass alle dasselbe machen – nur zu verschiedenen Zeiten oder in unterschiedlichem Tempo, sondern muss inhaltliche Wahlmöglichkeiten einschließen.

Dem einzelnen gerecht werden – das bedeutet nicht: jeder bekommt ein anderes Arbeitsblatt.

Eine solche Differenzierung "von oben" ist sicher ein Fortschritt gegenüber einem gleichschrittigen Frontalunterricht, in dem alle zur selben Zeit dieselbe Aufgabe in demselben Tempo bearbeiten müssen. Aber oft ändert sich nicht mehr, als dass das Schulbuch oder Arbeitsheft aufgelöst wird in eine Kartei mit denselben geschlossen-kleinschrittigen Aufgaben.

Dem einzelnen gerecht werden – das verlangt Raum für eine Individualisierung "von unten", eine nicht nur organisatorische, sondern eine methodische und inhaltliche Öffnung des Unterrichts.

Dafür muss sich die Qualität der Aufgaben und Aktivitäten verändern (s. u.).

Hören wir aber auch auf über Kinder und Jugendliche als Mitglieder von **Gruppen** zu reden:

> Marc ist nicht bloß „ein Migrantenkind“,
> Jule nicht nur „eine Legasthenikerin“,

mit solchen Etiketten sind keine Kriterien für eine differenzierte Förderung gewonnen.
Und unterstellen wir nicht schon sprachlich feste Eigenschaften wie „hat Dyskalulie“ oder „hat ADHS“, als ob damit eine Erklärung oder gar eine Handlungshilfe gewonnen wäre.

Reden wir über ihre konkreten Schwierigkeiten, „Tom kann JETZT nicht gut VORLESEN“ (aber vielleicht leise für sich), Mara hat Schwierigkeiten mit dem großen 1x1 (aber nicht, wenn sie das Perlenmaterial als Hilfe nutzen kann) und Lena stört in der Gruppenarbeit, aber vielleicht nicht, wenn sie allein arbeiten darf – oder vielleicht genau umgekehrt.

Zweitens: Der Anspruch „Den Einzelnen gerecht werden“ bedeutet nicht, dass jedeR für sich arbeitet, sondern ist angewiesen auf den Austausch untereinander. „Individualisierungsfalle“ hat Buhrow (1999) dieses Missverständnis eines neben- statt mit- und voneinander Lernens genannt.

Freies Schreiben macht keinen Sinn, wenn die Texte nicht anderen präsentiert werden. Deren Aufmerksamkeit und Nachdenken wiederum sind wertlos, wenn die Autorin sie nicht in ihrer Einzelarbeit bedenkt und aufnimmt.
Die Schweizer Didaktiker Gallin/ Ruf (1998) haben diese Wechselwirkung prägnant in ihrem Dreischritt des Lernens formuliert:

- vom Singulären
- über das Divergierende
- zum Regulären.

Wie Horst Rumpf (1971), vor wenigen Tagen, am Samstag 80 geworden, seit über 40 Jahren rügt: Unterricht dient nicht der möglichst umwegfreien Vermittlung des in der Erwachsenenwelt, des über die Kultur Tradierten und des in den akademischen Disziplinen Gültigen. Er muss seinen Anfang nehmen bei den Erfahrungen, den Fragen, den Lösungsversuchen des einzelnen.

Und drittens: Der Anspruch „Den Einzelnen gerecht werden" beschränkt sich nicht auf technisch-methodische Alternativen zum Frontalunterricht, sondern verlangt im Sinne der Kinderrechte eine veränderte pädagogische Haltung – und damit auch für den Unterricht ein grundsätzliches Nachdenken über die Rolle von Kindern und Jugendlichen, wie wir es in der dritten Grundüberzeugung „Demokratie lernen und leben" angeregt haben.
Kaum jemand hat die internationale CIVIC-Studie zur Kenntnis genommen, deren Befunde doch die gleiche Aufmerksamkeit verdient hätten wie PISA (vgl. Händle 2003; Torney-Purta/ Barber 2005):

Politische Bildung in Deutschland: CIVIC-Studie

- politisches **Wissen** im Durchschnitt
- geringe Bereitschaft zum **Engagement**
- wenig **sozial-integrative** Orientierung (höchste Ausländerfeindlichkeit!)

- Ursache: nicht **Inhalte des Unterrichts**

- eher: selektives **Halbtagssystem**, das beiläufiges Lernen behindert (kein Schulleben; anders Skandinavien mit sehr positiven Ergebnissen)

Mitbestimmung ist aber nicht nur als Voraussetzung politischer Bildung wichtig, wenn man die UN-Kinderrechtskonvention ernst nimmt.

Die KMK (2006) fordert ausdrücklich:

> „1. Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und –arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen.
>
> 2. Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist."

Das bedeutet:

Partizipation als Ziel und als Prinzip
Drei unterschiedliche Begründungsstränge für Selbst- und Mitbestimmung:

- Anspruch an Umgang miteinander: → Demokratie als Lebensform in Institutionen
- Medium für politisches Lernen → Vorbereitung auf das pluralistische Leben in der Gesellschaft
- Motivation für fachliches Engagement → individuelle Interessen als Motor des Lernens

Autonomie folgt also einerseits aus der Anerkennung des Rechtes des Kindes „auf den heutigen Tag" (Korczak 1994; s. dazu aktuell die Aktivitäten der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik und Edelstein/ Fauser 2001) sie hat aber auch eine unmittelbare Bedeutung für das „Kerngeschäft" der Schule, den Unterricht. Dieser muss sich für die Erfahrungen und Interessen der Kinder weiter öffnen als nur auf der organisatorischen Ebene:

Dimensionen einer Öffnung des Unterrichts

- die *methodisch-organisatorisch* Freiräume für die Kinder bei der Wahl der Aufgabenschwierigkeit, der Reihenfolge und des Tempos der Bearbeitung lässt;
- die *didaktisch-inhaltlich* Aufgaben für individuelle (qualitativ) unterschiedliche Erfahrungen und Lösungswege bietet („Lernen als individuelle Konstruktion");
- die *pädagogisch-politisch* auf eine Beteiligung von SchülerInnen an Entscheidungen über Inhalte und Formen des Unterrichts und auf ihre Mitbestimmung des Schullebens zielt:
  - individuell in Form von „Lernverträgen",
  - gemeinsam über in der Gruppe entwickelte Projekte
  - institutionell als Vereinbarung von Regeln im Klassenrat.

Unsere Befragungen von Lehrer/innen zeigen in dieser Hinsicht schon ein Überzeugungs-, aber erst recht auch ein Umsetzungsproblem:

Befragung zu Ansprüchen der Lehrerinnen an ihren eigenen Unterricht: IST-SOLL (Häufigkeit)

„trifft (sehr/häufig) zu" (5 & 6)	IST	SOLL
Tempo selbst bestimmen	6 %	30 %
nebeneinander verschiedene Aufgaben	15 %	26 %
ungewöhnliche Lösungswege entwickeln	3 %	28 %
gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig	10 %	52 %
Ziele/ Inhalte mitbestimmen	9 %	48 %
an der Festlegung von Regeln beteiligt	20 %	56 %

Befragungen von Kindern am Ende der Grundschulzeit bestätigen den Entwicklungsbedarf:

Mitbestimmung im Unterricht:
Die Schülersicht

Befragt, wie oft sie selbst bestimmen können,
was in den Schulstunden gemacht wird, sagen (Alt 2005):

4% **„fast immer“**
14% „häufig“

dagegen

55% „selten“ und
27% **„nie“**

(DJI-Kinderpanel: SchülerInnen aus dritten und vierten Klassen)

Die Herkunft der Schule aus kirchlichen und später staatlichen Hierarchien belastet bis heute das Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung (die Annahme eines „besonderen Gewaltverhältnisses“ analog zu Gefängnis und Militär hat das Bundesverfassungsgericht erst 1972 abgewiesen):

Aus der Perspektive der Schul-Geschichte
Entwicklung des Unterrichts

- von der **Bekehrung** über die **Belehrung**

nicht

- zu bloßer **Beschäftigung** und **Belustigung** – ja: **Beliebigkeit**?

sondern Schule als Ort der **Bereicherung** durch **Begegnung** ^

- von Generationen
- und (Sub-)Kulturen

In diesem Sinne „den Einzelnen gerecht werden“ -ich kenne die Schwierigkeiten, weil ich tagtäglich in meiner Hochschullehre immer wieder selbst an diesem Anspruch scheitere.

Dabei weiß ich, dass es richtig wäre – und dass es geht. Mit meinen Kindern habe ich es geschafft, mit den jungen Mitarbeiterinnen fällt es mir überhaupt nicht schwer, aber mit den Studierenden falle ich immer wieder zurück in das Belehrungs- und Sanktionsmodell.

Remo Largo (20099 hat in seinem Auftaktvortrag einige der Kräfte genannt, die uns erschweren, den Grundsatz umzusetzen: „Das Kind gehört nur sich selbst allein“.

Meine Zuversicht kommt von den jungen Leuten:

- wie Axel Backhaus in seinen Seminaren und auf seinem Bauspielplatz seit zehn Jahren mit Kinder und jungen Erwachsenen arbeitet,
- wie Falko Peschel in der Staatsschule und jetzt in seiner freien Bildungsschule Harzberg Unterricht radikal öffnet und
- was sogar andere Schulen in sozialen Brennpunkten schaffen –

das gibt mir Mut, dass das, was ich vor 40 Jahren geträumt habe, als ich „Summerhill" von A. S. Neill (1962) las, auch in der Regelschule gelingen kann:
Junge Menschen als Partner wahr- und ernst nehmen.

Und genau so sind Sie, seid ihr meine Hoffnung, wenn ihr jetzt zurück fahrt:
100 Schulen mit mehr als tausend Lehrer/-innen, wenn jede und jeder jeden Tag ein bisschen mehr loslassen kann, wenn jeder Mut hat, seine SchülerInnen häufiger eigene Wege gehen zu lassen, und vom Be-Lehrer zum Anreger, zum Herausforderer, zum kritischen Gegenüber und Unterstützer zu werden, dann schaffen wir für Zehntausende von Kindern und Jugendlichen eine ***Lern***welt, in der sie auch ***leben*** können.

Das sollte unsere ganz konkrete Antwort auf die aktuelle Kritik an der Reformpädagogik sein.

Alt, C. (Hrsg.) (2005b): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Burow, O.-A. (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Klett-Cotta: Stuttgart.

Edelstein, W./ Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96. Hrsgg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.

Gallin, P./ Ruf, U. (1998): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Kallmeyer: Seelze (1. Aufl. Zürich 1990).

Händle, C. (2003):Bereitschaft zu Partizipation in Schule und Gesellschaft gering. In: Grundschule, 35. Jg., H. 6, 55-56.

KMK (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Beschluss vom 03.03.2006. Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Bonn: Berlin.

Korczak, J. (1994): Das Recht des Kindes auf Achtung. Herausgegeben von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen (5. Aufl.; 1. Aufl. 1967; Or. 1928).

Largo, R. (2009): Schülerjahre. Piper: München.

Neill, A.S. (1962): Summerhill (1st ed. 1960; dt.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Rororo 6707: Reinbek 1969; dt. Erstauflage Szcesny Verlag: München 1965).

Reinmann-Rothmeier, G, / Mandl, H. (1999): Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen. Forschungsbericht Nr. 115. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie/ Ludwig-Maximilians-Universität: München.

Rumpf, H. (1971): Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Thesen über das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsereignissen. In: Neue Sammlung, 11. Jg., H. 5, 393-411.

Torney-Purta, J./ Barber, C. (2005): Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. In: SOWI-Online.Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, 2005 (Special Edition) → http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm#3 [Abruf: 13.9.2006]

Tagung des Schulverbund ‚Blick über den Zaun'
„Den Einzelnen gerecht werden: Leistung herausfordern – begleiten – würdigen"

Sonntag, 2.5.2010 (14:00 Uhr) bis Dienstag, 4.5.2010 (13:00 Uhr) im Kardinal Schulte Haus in Bensberg

Rückwirkend erstellt – als Rekonstruktion des tatsächlichen Tagungsablaufs

- Programm -

Sonntag, 02.05.2010

Vormittag Anreise

14.00 Uhr	„Wiedersehen im Arbeitskreis" Informelle Gespräche und Einstimmung auf das Tagungsthema bzw. den anschließenden Vortrag	Gruppenräume
15.00 Uhr	Eröffnung der Tagung durch Hans Brügelmann (Begrüßung) und Axel Backhaus (Organisation)	Hauptsaal
15.30 Uhr	Remo Largo: „Kinder kann man nicht fördern."	Hauptsaal
16.30 Uhr	Kaffeepause	Foyer des Hauptsaals
17.00 Uhr	Reflektion des Gehörten den Arbeitskreisen - Was bedeutet das Gehörte für unsere Arbeit an den Schulen? - Was verstehen wir unter FÖRDERN?	Gruppenräume
19.00 Uhr	Abendessen Neue Gesichter & Schulen kennen lernen	*Wait to be seated!*
20.00 Uhr	Informelle Gespräche beim Kaminabend (auch mit dem Thema: Zukunft des BüZ)	hauseigene Kneipen
zeitgleich	Offene Koordinierungssitzung zur Zukunft des ‚Blick über den Zaun'	nach Bedarf/Hauptsaal
	Gute Nacht	

Montag, 03.05.2010

8.00 Uhr	Frühstück	
9.00 Uhr	Auftakt mit Gesang (Chr. Schaumann)	Hauptsaal
9.15 Uhr	Standards: Den Einzelnen gerecht werden! Annemarie von der Groeben und andere (Einführung): - Wie sind die Standards entstanden? - Was ist Ihre Funktion? - Was fordern Sie inhaltlich in diesem Bereich? - Wie kann eine Umsetzung in den Schulen gestärkt werden?	
10.00 Uhr	Probleme mit und Stärkung der Standards in den Schulen Welche Ideen gibt es zur Verankerung der Standards in den Schulen?	Schulstufenbezogene Gruppen Gruppenräume
11.00 Uhr	integrierte Kaffeepause	

11.45 Uhr	„Den Einzelnen gerecht werden – auch im Zusammenleben“ Maßnahmen zur Prävention und Intervention bei Gewalt gegen SchülerInnen	
13.00 Uhr	Mittagessen	
14.00 Uhr	Abschließende Vorbereitung des Markt der Möglichkeiten	Raum 242
14.15 Uhr	Einführung in den Markt der Möglichkeiten	Hauptsaal
14.15 Uhr	Markt der Möglichkeiten	Raum 242
	Darin integriert – Kaffeepause	
	zeitgleich Film: „Democratic Schools“	Hauptsaal
17.00 Uhr	Besprechung der „Bensberger Erklärung“ Besprechung der Erklärung zur sexuellen Gewalt Arbeit in den Arbeitskreisen	Gruppenräume
18.00 Uhr	Planung der nächsten Treffen im Arbeitskreis / Meinungsbild zur Zukunft des ‚Blick über den Zaun’	Gruppenräume
zeitgleich	Redaktionsgruppe: Vorbereitung der Bensberger Erklärung	vor 242
18.45 Uhr	festliches Abendessen	
20.15	Festakt zum 20-jährigen Bestehen des BüZ Improvisationstheater: „Frizzles“	Hauptsaal
anschl.	Feiern bis zur Last Order	
	Gute Nacht	

Dienstag, 04.05.2010

8.00 Uhr	Frühstück	
9.00 Uhr	Auftakt mit Gesang (Chr. Schaumann)	Hauptsaal
9.15 Uhr	Cornelia von Ilsemann „Warum die Reformpädagogik heute besonders wichtig ist“	Hauptsaal
10.00 Uhr	Erklärung sexuelle Gewalt	Hauptsaal
10.45 Uhr	Kaffeepause	Foyer des Hauptsaals
11.15 Uhr	„Den Einzelnen gerecht werden“ – Diskussion und Verabschiedung der Bensberger Erklärung (Susanne Thurn/Annemarie von der Groeben)	Hauptsaal
11.45 Uhr	Zukunft des ‚Blick über den Zaun’: Arbeits- und Organisationsformen in einem großen ‚Blick über den Zaun’ (Otto Seydel)	Hauptsaal
12.15 Uhr	Abschied: "Raus aus der ‚Individualisierungsfalle’" - Schlussbeitrag von Hans Brügelmann	Hauptsaal
13.00 Uhr	Menü oder Lunchpaket für eine angenehme Reise	

Gute Heimreise!

Die Teilnehmer der Tagung „Den Einzelnen gerecht werden“ 02.-04.Mai 2010 / Bensberg

Arbeitskreis 1
Andreas Alferding, Freiherr-v-Stein-Schule Neckarsteinach
Andreas Hanika, Heinrich von Stephan Schule Berlin
Angelika Nieber, Montessori Oberschule Potsdam
Anja Heitmüller, Freie Schule Rügen
Barbara Riekmann, Max Brauer Schule Hamburg
Brigitte Metz, Schule Schloss Salem
Carina Barczewski, Jenaplan-Schule Jena
Christiane Schubert, Grundschule Betzendorf
Frank Wemme, Landschulheim Steinmuehle
Heike Ginter, Jenaplan-Schule Jena
Holger Butt, Gesamtschule Winterhude
Jens Großpietsch, Heinrich von Stephan Schule Berlin
Martin Heusler, Gesamtschule Winterhude
Matthias Bangert, Schule Schloss Salem
Monika Morawietz, Freie Schule Rügen
Peter Rögler, Freiherr-vom-Stein-Schule Neckarsteinach
Siiri Wienbeck, Landschulheim Steinmuehle
Tim Hagener, Max Brauer Schule Hamburg
Ulrike Kegler, Montessori Oberschule Potsdam

Arbeitskreis 2
Achim Albrecht, Offene Schule Waldau-Kassel
Angelika Knies, Anne-Frank-Schule Bargteheide
Annette Behrens, IGS Franzsches Feld Braunschweig
Benjamin Skladny, Ev. Martinschule Greifswald
Claudia Weber, IGS Franzsches Feld Braunschweig
Cornelia Tetzlaff, Ev. Martinschule Greifswald
Friederike Lenssen, Landheim Schondorf
Gabriele Borgemeister, Otto-Ubbelohde-Schule Marburg
Gerhard Schöll, Bodensee-Schule St. Martin
Helmuth Aigner, Landheim Schondorf
Jutta Widmaier, Bodensee-Schule St. Martin
Kati Köhler, Anne-Frank-Schule Bargteheide
Marcus Kliche, Offene Schule Waldau-Kassel
Silke Benecke, Otto-Ubbelohde-Schule Marburg
Susanne Schneider-Badstieber, GES Essen-Holsterhausen
Till Doermer, Otto-Ubbelohde-Schule Marburg
Ulrike Pelikan, Gesamtschule Essen-Holsterhausen
Wolfgang Uster, IGS List Hannover

Arbeitskreis 3
Bärbel Reinhardt, Grundschule Obervorschütz
Bettina Brückmann, Freie Montessori Schule Landau
Bettina Carstens, Hermann Lietz-Schule, Hohenwehrda
Dr. Barbara Hanusa, Ecole d´humanité
Dr. Volker Dembinski, Ecole d´humanité
Elke Hilliger, Reformschule Kassel
Hildegard Lippert, Freie Montessori Schule Landau
Holger Wehrle, Hermann Lietz-Schule, Hohenwehrda
Ingrid Feder, Reformschule Kassel
Katja Enders, Landschulheim Am Solling Holzminden
Kerstin Baumgart, ImPULS-Schule Schmiedefeld
Kiki Dohle, IGS Holweide Köln
Marietta Peters, Landschulheim Am Solling Holzminden
Meike Savci, IGS Holweide Köln
Sabine Geist, Laborschule Bielefeld
Susanne Thurn, Laborschule Bielefeld
Sylvia Luck, ImPULS-Schule Schmiedefeld
Ulla Kreutz, IGS Holweide Köln

Arbeitskreis 4
Barbara Scholten, Französische Schule Tübingen
Brigitte Reinbacher-Kaulen, He-La-Schule Wiesbaden
Dr. Gabi Obst, Oberstufen-Kolleg Bielefeld
Dr. Gudula Meisterjahn-Knebel, Schloss Hagerhof
Dr. Hans Kroeger, Oberstufen-Kolleg Bielefeld
Eva Schulz, Französische Schule Tübingen
Hannelore Weimar, Werner-Stephan-Oberschule Berlin
Hans Georg Bier, Schule Birklehof
Ingrid Ahlring, Helene-Lange-Schule Wiesbaden
Ruth Jordan, Werner-Stephan-Oberschule Berlin
Tanja Walker, Schule Birklehof
Ulrich Spengler, Bischöfliche Maria-Montessori-Ges. Krefeld
Uwe Koltzsch, Odenwaldschule Oberhambach

Arbeitskreis 5
Angelika Fiedler, Clara Grunwald Schule Hamburg
Anne Hartung, Pestalozzi-Schule Friedrichshafen
Barbara Wrede, Lobdeburgschule Jena
Carola Ditzel, Lobdeburgschule Jena
Dr. Sigrid Schell, Montessori-Schule Hofheim
Heike Brendel, Fridtjof-Nansen-Schule Flensburg
Lars Humrich, IGS Göttingen
Maik Becker, Bugenhagen-Schulen Hamburg
Michaela Kauffeld, Clara Grunwald Schule Hamburg
Nils Kleeman, Montessori-Schule-Greifswald
Susann Lüder-Kleemann, Montessori-Schule-Greifswald
Ulrike Molter-Nawrath, Montessori-Schule Hofheim
Ursula Döttling-Vogt, St. Meinrad Gymnasium Rottenburg

Arbeitskreis 6
Anne Unger, PPS Am Rosenmaar Köln
Bettina Weise, Freie Reformschule 'Franz v. Assisi' Ilmenau
Carla Rautenbach, PPS Am Rosenmaar Köln
Dagmar Wesemann, Grundschule Adenbüttel
Dr. Charlotte Heidrich, Elsa-Brandström Oberhausen
Franz Tutzer, Oberschule für Landwirtschaft Auer
Gerd-Ulrich Franz, IGS Kastellstraße Wiesbaden
Heike Schrader, Elsa-Brandström-Gymnasium Oberhausen
Kathinka Isbruch-Thiel, Grundschule Adenbüttel
Kerstin Beyer, Freie Reformschule 'Franz von Assisi' Ilmenau
Klaus von Orlikowski, LSH Grovesmühle
Nils Nolte, IGS Kastellstraße Wiesbaden
Raimund Oehlmann, IGS Querum Braunschweig
Ruth Hesse, IGS Querum Braunschweig

Arbeitskreis 7
Andreas Nießen, Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim
Bärbel Bitterlich, Jenaplanschule Markersbach
Brigitte Berdelsmann, Clara Grunwald Schule Freiburg
Christine Schaumann, Grundschule Harmonie Eitorf
Diana Schmiedel, Jenaplanschule Markersbach
Dorle Mesch, Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim
Frank Heydekorn, Heinrich-Nordhoff-Ges. Wolfsburg
Helmut Doublier, IGS Steinwaldschule Neukirchen
Herwig Sünnemann, Gesamtschule Bergedorf Hamburg
Ingrid Buttmi, Clara Grunwald Schule Freiburg
Jens Fritz, IGS Steinwaldschule Neukirchen
Marietta Purwin-Heppel, Heinrich-Nordhoff-Ges. Wolfsburg
Renate Nietzschmann, Gesamtschule Bergedorf Hamburg
Thomas Sievers, Carl-von-Ossietzky-Gymnasium Hamburg
Ulrike Schulte, Grundschule Harmonie Eitorf

Arbeitskreis 8
Angela Eggers, Werkstattschule in Rostock
Anne Veit, Futurum Vogtland
Barbara Frösch, Grundschule Pattonville
Dietlind Hentschel, Werkstattschule in Rostock
Dr. Gregor Wittkopp, Freie Waldorfschule Böblingen
Markus Minberg, Freie Waldorfschule Böblingen
Rolf Bennung, Geschwister-Prenski-Schule Lübeck
Stephan Kurz-Gieseler, Theresianum Mainz
Torsten Seime, Futurum Vogtland
Ulrike Schiller, Grundschule Pattonville
Volker Gätke, Geschwister-Prenski-Schule Lübeck
Volker Vogel, Theresianum Mainz

Arbeitskreis 9
Brigitte Bodendieck, Gymnasium Sanitz
Claudia Reede, Grundschule Andernacher Str. Bremen
Elke Wichmann, Kloster Hegne, Marianum
Franziska Schwörer, Kloster Hegne, Marianum
Gerd Menkens, Schulzentrum Koblenzer Straße Bremen
Helena Welk, Grundschule Andernacher Str. Bremen
Hiltrud Schäfer, Montessorizug GS Steinbach und Thomas-Schweicker-Hauptschule Schwäbisch Hall
Martin Thomas, Montessorizug GS Steinbach und Thomas-Schweicker-Hauptschule Schwäbisch Hall
Martina Mai, Grundschule Gau-Odernheim
Monika Klaaßen, Gymnasium Sanitz
Oliver Seipke, Schulzentrum Koblenzer Straße Bremen
Susan Kayser, Grundschule Gau-Odernheim
Susanne Rammenzweig-Fendel, GS Gau-Odernheim
Thomas Helmle, Montessorizug GS Steinbach und Thomas-Schweicker-Hauptschule Schwäbisch Hall
Uli Basselli, Montessori Gesamtschule Saarbrücken
Uwe Hehr, Grundschule Andernacher Str. Bremen

Arbeitskreis 10
Anja Printz, IGS Osterholz-Scharmbeck
Barbara Sengelhoff, KGS Mainzer Str. Köln
Benjamin Schwipper, Glockseeschule Hannover
Franz Rollinger, Wilhelm-Bracke-Ges. Braunschweig
Gisela Leonhardt, Ostseeschule Flensburg
Hartmut Helms, Albert-Einstein-Schule Bremen
Helga Hoffmann, Wilhelm-Bracke-Ges. Braunschweig
Helge Thomsen, Grund- & Regionalsch. St. Michaelisdonn
Ilona Neumann, Grund- & Regionalsch. St. Michaelisdonn
Kirsten Klöss, Glockseeschule Hannover
Manja Güldenpfennig, Evangelische Grundschule Eisenach
Michael Berthold, IGS Osterholz-Scharmbeck
Nico Stolz, KGS Mainzer Str. Köln
Rose Mettler-White, G. - & Regionalsch. St. Michaelisdonn
Ruth Overbeck, Albert-Einstein-Schule Bremen
Simone Scharfe, Evangelische Grundschule Eisenach
Simone Wirth, KGS Mainzer Str. Köln
Ulrich Dehn, Ostseeschule Flensburg

Arbeitskreis 11
Albert Benning, Lernwerft Kiel
Andrea Körtzinger, Lernwerft Kiel
Beate Senge, Südschule Lemgo
Christine Eicke, Grundschule Comeniusstr. Braunschweig
Dolores Peter, Regionale Schule 'Robert Koch' Grimmen
Frauke Schwagereit, Gesamtschule Bremen-Mitte
Karen von Frieling, Gesamtschule Bremen-Mitte
Marion Harder, Regionale Schule 'Robert Koch' Grimmen
Siglinde Burg, Grundschule Landau Süd
Susanne Roth, Grundschule Landau Süd
Torsten Buncher, Südschule Lemgo
Ulrike Meisehen, Grundschule Comeniusstr. Braunschweig

Arbeitskreis 12
Annette von Rantzau, Internat Schloss Rohlstorf
Bärbel Harmening, IGS Schaumburg
Bettina Pake, Wartburg Grundschule Münster
Christiane Linser, Wilhelm-von-Humboldt Schule Berlin
Gabriela Anders-Neufang, Wil.-v.-Humboldt Schule Berlin
Gisela Gravelaar, Wartburg Grundschule Münster
Günter Griesch, Amerikanische Schule Bremerhaven
Lutz Richert, Internat Schloss Rohlstorf
Sabine Herold, Grundschule Unter-Schönmattenwag
Sr. Theresita M. Müller, Bergsch. St. Elisabeth Heiligenstadt
Simone Hentschel-Gärtner, GS Unter-Schönmattenwag
Stephanie Szeymies-Müller, Amerik. Schule Bremerhaven
Udo Cramer, Bergschule St. Elisabeth Heiligenstadt
Verena Ellermann, IGS Schaumburg

außerdem
Ingrid Kaiser, Ursula Herchenbach, Annemarie von der Groeben, Erika Risse und Otto Seydel aus dem Ur-BüZ

Axel Backhaus, Carina Platz, Hans Brügelmann, Jennifer Schmitz, Simone Knorre und Susanne Schürkmann von der Reformpädagogischen Arbeitsstelle ‚Blick über den Zaun'

Barbara Brokamp und Karl-Heinz Imhäuser von Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Remo Largo, Zürich, Schweiz
Cornelia von Ilsemann, Bremen

Nicht dabei waren die Grundschule Klixbüll, die Ursprungschule Schelklingen, die Montessori Grundschule Stade, das Gymnasium Ottobrunn die Grundschule Berg Fidel Münster, die Sophie-Scholl-Schule Gießen und die Montessorischule Chemnitz

Die Teilnehmerliste gibt den letzten Stand vor der Tagung wieder. Eine abschließende Liste mit den real anwesenden Personen liegt leider nicht vor.

Bildeindrücke aus Bensberg



Susanne Thurn & Annemarie von der Groeben



Die Frizzles (http://www.frizzles.de/) aus Köln



Verabschiedung der Bensberger Erklärung



Beratung der Erklärung zur sexuellen Gewalt



Christine Schaumann: Auftakt mit Gesang



Pausengespräche



Otto Seydel zur Zukunft des BüZ...



...und sein aufmerksames Publikum



Helfer...



...und Helferinnen



Remo Largo...



...und Hans Brügelmann



Cornelia von Ilsemann



Ein Abend in der Kneipe



Austausch beim Markt der Möglichkeiten



Kardinal Schulte Haus, Bensberg

Impressum

Arbeitsstelle des Schulverbunds ‚Blick über den Zaun'
kontakt@blickueberdenzaun.de
www.blickueberdenzaun.de