

Schule ist unsere Sache

Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar

„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 70 Mitgliedsschulen angewachsene Verbund (Stand: September 2008) 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.

Schule ist unsere Sache

Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar

Inhaltsverzeichnis

2	Vorwort
5	Denkschrift: Schule ist unsere Sache
6	<i>Ein verändertes Verständnis von Bildung</i>
9	<i>Pädagogik und Globalisierung – Versuch einer Situationsanalyse</i>
13	<i>Pädagogik in der Spannung zwischen Ethos und Output</i>
16	<i>Zwischenbilanz: Schulentwicklung im <i>circulus vitiosus</i></i>
18	<i>Lernen für eine humane Zukunft</i>
23	Erklärung von Hofgeismar
	<i>Schule ist unsere Sache – ein Appell an die Öffentlichkeit</i>
28	Anhang <i>Verzeichnis der Mitgliedsschulen</i>

Vorwort

Schulen sind Einrichtungen der Gesellschaft. Sie sind eingebunden in normative, gesetzliche, inhaltliche und organisatorische Vorgaben. Sie können die Gesellschaft und die Politik nicht verändern, sind vielmehr ihrerseits geprägt von gesellschaftlichen Veränderungen und abhängig vom jeweils herrschenden politischen Willen.

Schulen sind zugleich Teil der Gesellschaft. Die Verantwortung für ihr Gelingen liegt in den Händen von Menschen, deren wichtigste Aufgabe darin besteht, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu verantwortlichen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen: sie sollen lernen, „die Verhältnisse“ nicht einfach hinzunehmen, sondern sich einzumischen, mit zu reden, zu denken und zu entscheiden. In diesem Sinne können und sollen auch Schulen als demokratische Institutionen nicht nur weisungsgemäß handeln, sondern mit denken und mit reden.

Die im Schulverbund „Blick über den Zaun“ zusammengeschlossenen Schulen wollen sich mit dieser Denkschrift in den öffentlichen Diskurs über Lernen, Bildung und Schulpolitik einmischen, der unsere Gesellschaft gegenwärtig bewegt. Angestoßen wurde er nicht nur durch das schlechte Abschneiden deutscher Schulen in internationalen Vergleichsstudien. Auch dramatische Meldungen über Jugendliche, mit denen die Erwachsenen nicht mehr „fertig werden“, z.B. über die Schließung der Rütli-Schule in Berlin oder die Aufstände in Pariser Vororten, über zunehmende Gewaltbereitschaft und die Auswirkungen der „neuen Armut“ beunruhigen die Öffentlichkeit und stellen die Schulen vor veränderte Anforderungen. Auf der anderen Seite werden die Leistungsanforderungen immer höher, die staatlichen Kontrollen verschärft und der Ruf nach Eliten wird immer lauter. Wie können Schulen diesem „Spagat“ standhalten?

Wir wollen die öffentliche Debatte über solche Themen nicht allein den Medien, der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik überlassen. Wir legen hier unsere Analyse der gegenwärtigen Bedingungen vor, die die Arbeit heutiger Schulen prägen, und leiten daraus Konsequenzen ab: einen Appell an alle, die für Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen, und konkrete Forderungen an die Bildungspolitik. Die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen sind je „besondere“ Individuen und spiegeln in ihrer Gesamtheit zugleich die Gesellschaft, die sie prägt. Darum müssen wir sie und unsere Arbeit in diesem Kontext sehen und versuchen, diese komplexen Zusammenhänge zu deuten.

In dieser Denkschrift gehen wir zunächst auf die Veränderungen und Verwerfungen ein, deren Wirkungen die Arbeit der Schulen massiv beeinflussen:

- *wir zeigen, wie und warum die Schulen mehr und mehr unter Druck geraten in der Spannung zwischen dem geforderten und bildungspolitisch sanktionierten „Output“ und dem ebenfalls geforderten und moralisch sanktionierten Ethos, das dem pädagogischen Auftrag heutiger Schulen zugrunde liegt;*
- *wir zeigen, wie daraus ein Teufelskreis entstehen kann: das Auseinanderdriften der Gesellschaft verstärkt sich, und die Schulen, die dem eigentlich entgegenwirken sollen, tragen zwangsläufig mit dazu bei;*
- *wir zeigen, wie das unsere Arbeit prägende Verständnis von Bildung durch ein verengtes Output-Denken verändert wird, wie sich das auf Unterricht und Erziehung auswirkt und wie dadurch Empfehlungen von Experten (niedergelegt im sogenannten „Klieme-Gutachten“) in ihr Gegenteil verkehrt werden.*

Die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen mit konkreten Vorschlägen und Forderungen sind zugleich ein Appell an die gesamte Öffentlichkeit. Dieser Teil der Denkschrift ist als „Erklärung von Hofgeismar“ bereits mehrfach publiziert worden.

Unser Appell ist auch ein Hilferuf. Schulen sind keine Reparaturwerkstätten für gesellschaftliche Probleme. Sie können sozial bedingte Benachteiligung nicht aufheben. Darum wollen wir unsererseits die Gesellschaft in die Pflicht nehmen: Nur wenn alle Kräfte zusammenwirken, können die Bedingungen für ein menschenwürdiges Leben in einer veränderten Welt geschaffen werden, die auch die Grundlage für eine humane Schule sind.

Schule ist unsere Sache

Eine Denkschrift des Schulverbunds „Blick über den Zaun“

In dem Netzwerk „Blick über den Zaun“ sind bundesweit 54 sehr unterschiedliche Schulen aller Schularten in staatlicher wie in freier Trägerschaft zusammengeschlossen. Was sie eint, sind gemeinsame pädagogische Grundüberzeugungen. Nun haben sie daraus eigene Standards entwickelt, an denen sie ihre Arbeit überprüfen wollen. Warum?

Gegenwärtig geschieht viel, um die Qualität von Unterricht und Schule zu verbessern. Aus unserer Sicht reicht das aber nicht aus, denn die Veränderungen greifen nicht tief genug, sind nicht wirklich „radikal“ (an die Wurzeln reichend), weil es keinen gesellschaftlichen Konsens über Grundfragen der Erziehung und Bildung gibt. Wir müssen fragen, was unter einer guten Schule zu verstehen ist und welche Maßstäbe für sie gelten. Dem gilt diese Schrift.

„Schule ist unsere Sache“ – mit diesem Titel wollen wir uns nicht von der Öffentlichkeit abschließen, sondern sie einbeziehen, ja, in die Pflicht nehmen: Ein solcher Konsens kann nur das Ergebnis eines gesamtgesellschaftlichen Diskurses sein. Ihn wollen wir anstoßen: Schule ist unser aller Sache.

Ein verändertes Verständnis von Bildung

Nach dem PISA-Schock gab es zum ersten Mal Einigkeit unter den Ländern darüber, in welche Richtung es gehen sollte. Ungeachtet aller strittigen Fragen, insbesondere der der Schulstruktur, beschloss die KMK eine stärkere Orientierung des Bildungswesens an einheitlichen Vorgaben (Stichwort Transparenz) und fachlichen Ergebnissen (Stichwort Output). Zu diesem Zweck sollten bundeweit geltende Bildungsstandards entwickelt werden. Einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u.a. 2003, häufig als „Klieme-Gutachten“ bezeichnet) folgten jeweils auf Landesebene und unterschieden nach Schularten fachliche Standards, zunächst für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Parallel dazu wurden in allen Ländern weitere Kontrollinstrumente entwickelt.

So weit der neue Konsens. Bei näherem Hinsehen erweist er sich jedoch als relativ dünne Oberflächenschicht, unterhalb derer es verschiedene, teilweise gegenläufige „Unterströmungen“ gibt, bestehend aus nicht offengelegten Kontroversen über Grundsatzfragen. An der Rezeption der Klieme-Expertise lässt sich das beispielhaft zeigen: Bildungspolitische Grundüberzeugungen, die darin zum Ausdruck kamen, wurden von der Mehrheit der Kultusminister nicht geteilt, die Expertise wurde also entsprechend umgedeutet.

So in der Frage, welcher Art die Standards sein sollten: Regel- oder Mindeststandards? Regelstandards, so das Gutachten, implizieren ein Denken in Gewinnern und Verlierern (S. 21). Die Experten empfahlen folglich Mindeststandards nach dem Beispiel skandinavischer Länder. Die KMK ist ihnen jedoch nicht gefolgt, aus systemlogisch klaren Gründen: Man hatte zuvor beschlossen, die Frage der Schulstruktur auszublenden. Ein einheitliches System wie in Schweden oder Finnland ist bei uns politisch nicht gewollt. Ein selektives System aber braucht auch selektive Standards. Unter den Kultusministern setzten sich folglich diejenigen durch, die für anspruchsvolle Regelstandards plädierten. Diese implizieren, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler als solche deutlich erkennbar werden und ebenso die Unterschiede zwischen den Schulen; sie fördern also jenes „Denken in Gewinnern und Verlierern“, das die Experten verhindern wollten.

Das Klieme-Gutachten warnt nachdrücklich davor, Standards für Schullaufbahnentscheidungen zu verwenden (S. 39). Die Realität sieht anders aus. So werden bei der Vergabe der Abschlüsse die standard-basierten zentralen Abschlussprüfungen bis zu 50% zählen. Diese Entwicklung läuft der Empfehlung der Experten direkt zuwider. Sie wollten „vor allem Anstöße zur pädagogischen Schulentwicklung geben. Es wird Wert darauf gelegt, dass Bildungsstandards der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen dienen, aber keine Zentralisierung von Prüfungen und Zertifizierungen beinhalten.“ (S. 11) – In ähnlicher Weise sind die Warnungen der Experten vor einem Schul-Ranking wirkungslos geblieben. Die Testergebnisse von Schulen sollen im Internet veröffentlicht, direkte Vergleiche somit ermöglicht werden. Die Konsequenz, dass Eltern ihre Kinder von Schulen mit schlechteren Ergebnissen ab- und an solchen mit besseren anmelden, wird in einigen Ländern politisch begünstigt: Grundschulkindern müssen dort nicht mehr in die Schule ihres Einzugsgebiets gehen, sondern die Eltern treffen die Schulwahl. – Schließlich die Warnung der Experten vor einer fachlichen Verengung des Unterrichts durch „teaching to the test“: Ein Blick auf die Produktion der Schulbuchverlage zeigt, wie sehr Trainingsprogramme, die auf die Lernstandserhebungen und Prüfungen zugeschnitten sind, „boomen“. Schüler und Schulen haben ihre Arbeit auf die Tests ausgerichtet.

Wie sind diese Widersprüche zu erklären? Haben die Experten der Klieme-Kommission ein anderes Verständnis von Bildung als die Verantwortlichen in der (Bildungs-)Politik und in der Administration?

Die Prämissen, von denen sie ausgehen, sind – so scheint es – die gleichen: Mit der Definition von Standards, wie sie in der Expertise vorgelegt wird, ist zugleich ein Verständnis von Bildung verbunden, das von der prinzipiellen Planbarkeit und Messbarkeit von Bildungsvorgängen ausgeht. So heißt es im einleitenden Kapitel:

„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. (...)

Eine zweite Funktion der Bildungsstandards besteht darin, dass auf ihrer Grundlage Lernergebnisse erfasst und bewertet werden. Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man überprüfen, ob die angestrebten Kompetenzen tatsächlich erworben wurden. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat.“ (S. 4)

Es gibt jedoch darüber hinaus leitende Bildungsziele wie Mündigkeit und Verantwortung, in denen sich das Selbstverständnis unserer Gesellschaft konkretisiert. Sie sind schwer oder gar nicht messbar. Diese Spannung wird in dem Klieme-Gutachten gesehen und offen gehalten. Messbare Kompetenzen bedürfen demnach der „diskursiven Legitimation“ durch die „aufgeklärte, moralisch verantwortlich argumentierende Öffentlichkeit“. (S. 56) Wie das gehen soll, bleibt jedoch offen. De facto werden die leitenden Bildungsziele also aus dem Diskurs über Schulqualität ausgeblendet.

Ein solches Umdenken muss massive Folgen für die Arbeit der Schulen haben. Es wird nicht nur die Erziehungsarbeit, sondern auch den Unterricht verändern. Viele Schulen haben die in dem Klieme-Gutachten entwickelten Vorstellungen durchaus begrüßt und sich als Folge eine Reform des deutschen Schulsystems nach dem Vorbild skandinavischer Länder erhofft. Diese Reform ist jedoch nicht nur nicht eingetreten, sondern aus der Sicht vieler Pädagogen zu einem *roll back* umgeschlagen, dessen Folgen die Schulen jetzt erreichen.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die neue Entwicklung von vielen Schulen mit Skepsis und Sorge betrachtet wird. Sie kritisieren, dass das neue Denken zu einer Verschiebung der Prioritäten führt: Was nicht „zählt“, ist auch nicht wichtig. Das verändert nicht nur die Erziehungsarbeit, sondern auch und vor allem den Unterricht. Beispielsweise gehören zu den Kernideen für das Fach Deutsch Bildungsziele wie: den eigenen Standpunkt vertreten und den anderer achten; Freude am Sprachspiel haben, an Gedichten und Geschichten, am eigenen Experimentieren und Phantasieren; den Mut haben, Mehrheitsmeinungen zu widerstehen; Täuschung und Verführung durch Sprache erkennen... Solche Ziele sind nicht direkt messbar. Sie sind den messbaren Kompetenzen vor- und übergeordnet. An ihnen orientiert sich das pädagogische

und didaktische Handeln. Wenn sie nichts „wert“ sind, wenn abprüfbares Wissen sich verselbständigt, die Bildungsziele nicht „zählen“, werden sie marginalisiert. Dieser Trend zielt auf eine Verengung, die aus der Sicht der Schulen pädagogisch und didaktisch kontraproduktiv ist: Bildung wird auf „Output“ reduziert, Didaktik wird zu einer Zulieferungswissenschaft, Pädagogik zu einem Nebenbei-Geschäft.

In einer amerikanischen Studie – Nichols/Berliner: *The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing*. Arizona State University 2005 – werden solche Veränderungen als systemlogisch unvermeidbar (inevitable) dargestellt: Die Maßstäbe für Bildung (indicators) ändern sich ebenso zwangsläufig wie das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer (educators). Die Folgen: Verengung des Curriculums (71 % von 15000 in einer Studie des Center on Educational Policy befragten Schulen haben erklärt, dass sie die nicht testrelevanten Lernangebote radikal zusammengestrichen haben; einige unterrichten nur noch Mathematik und Englisch), Abwertung aller nicht oder nicht überwiegend kognitiven Fächer (also der musischen, sportlichen, handwerklichen Lerngelegenheiten), Straffung der Lernprozesse in Richtung auf abfragbares Wissen (und nicht auf komplexe Verstehensprozesse). Hinzu kommen systemische Effekte, die sich aus der Art der Leistungsmessung ergeben: Sie geben kein realistisches Bild der Schülerleistungen wieder, sie verführen – wenn gekoppelt mit Ranking und Sanktionen – zu Betrug, sie verfehlen die tatsächlichen Lernbedingungen und -prozesse.

Eine solche massive Veränderung von Schule und Unterricht, wie sie in diesen Studien ermittelt wurde, ist aus unserer Sicht in einer „aufgeklärten, moralisch verantwortlich argumentierenden Öffentlichkeit“ (s.o.) nicht legitimierbar und kann in niemandes Interesse sein. Zu fragen ist, was geschehen kann, um solche Folgen hierzulande zu vermeiden bzw. die schon eingetretenen zu korrigieren. Zu fragen ist auch, warum diese Veränderungsprozesse so durchschlagend sind, warum auch empirisch fundierte Kritik sie offenbar nicht stoppen oder korrigieren kann, warum die ihnen zugrunde liegende veränderte Denkweise über Schule und Bildung sich so schnell und so massiv durchsetzt.

Diese Fragen sind aus unserer Sicht nicht allein aus dem System Schule heraus zu beantworten, sondern nur aus dem Kontext der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, die sich gegenwärtig vollziehen.

Pädagogik und Globalisierung – Versuch einer Situationsanalyse

Kurz vor der Bundestagswahl 2005 hat ein Karikaturist unsere politische Lage so dargestellt: Man sieht ein kleines Schiff auf offener See, der Steuermann, Gerhard Schröder, wird von einem hinter ihm stehenden Lotsen angesprochen, der ihm sagt: „Zeit für einen Wechsel. Nun lass mal Angie ran.“ Das ist aber nicht die Pointe der Karikatur. Sondern: Unter Wasser sieht man ein riesiges U-Boot, an dem das Schiff festgemacht ist. Es trägt die Aufschrift: Globale Wirtschaft. Die Pointe: Das kleine Schiff wird vom U-Boot in dessen Richtung und in dessen Tempo mitgeschleppt, ob es will oder nicht. Es ist also gleichgültig, wer am Ruder steht.

Die karikaturistische Zuspitzung erlaubt, die gegenwärtige Entwicklung auf den Punkt zu bringen: Wir sind nur scheinbar autonom, unsere Steuerungsinstrumente greifen nicht mehr, weil die „Unterströmungen“ zu mächtig sind; unsere Gewohnheiten und Traditionen werden davon massiv beeinflusst, wenn nicht „hinweggespült“.

Die Folgen haben unsere Schulen bereits eingeholt und werden sie weiter verändern. Drei Entwicklungslinien greifen dabei ineinander.

Die neue Armut

Neu sind die gesellschaftlichen Verwerfungen, die in vielen unserer Schulen noch gar nicht richtig angekommen sind, aber schon jetzt dramatische Folgen haben. Die Soziologen sprechen von der neuen Armut, bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen im Zuge der Globalisierung. Wir bewegen uns demnach auf eine Zukunft hin, in der es immer weniger Arbeit für immer höher Qualifizierte gibt, und zugleich immer mehr Menschen, die sich im „Niemandland“ derer, die wirtschaftlich nicht gebraucht werden, einrichten. Auch wenn die Zahlen in unterschiedlichen Prognosen differieren, gehen sie doch alle in die gleiche Richtung.

Für das Selbstverständnis und das Alltagsleben der betroffenen Menschen hat dies massive Folgen. Zukunftsmodelle, die von einem weiter gefassten Verständnis von Arbeit ausgehen und daraus andere Formen der Verteilung und Versorgung ableiten, sind politisch einstweilen noch „Zukunftsmusik“ und auch noch kaum in das öffentliche Bewusstsein eingedrungen. Arbeitslosigkeit ist in vielen Familien zur Normalsituation geworden, viele Kinder kennen gar nichts anderes, als dass die Erwachsenen um sie herum nicht arbeiten. Die uns so selbstverständliche Einteilung und Rhythmisierung des Tages nach festen Zeiten fehlt ihnen, weil ihre Eltern sie auch nicht haben. Es gibt kein regelmäßiges Zur-Arbeit-Gehen und Nach-Hause-Kommen der Eltern, es gibt keine regelmäßigen Essenszeiten, keine Freude auf das Wochenende, weil eigentlich immer Wochenende ist, darum auch keine gemeinsamen Wochenend-, Reise- oder Ferienunternehmungen. Dafür steht reichlich Ersatznahrung zur Verfügung. Die neue Armut, das weiß man aus vielen Studien, produziert keinen Hunger, sondern Übersättigung (und damit eine andere Art von „Hunger“): übergewichtige Kinder, die sich mit Chips und Fast Food vollstopfen. Ihre geistige Nahrung ist von gleicher Art: TV- und Computer-Fast-Food. Es entsteht eine neue Spracharmut, die nicht gleich erkennbar wird, weil diese Kinder durchaus eloquent sein können. Aber was sie reden, bleibt eine Art Fertigwaren-Sprache, bestehend aus vorgegebenen Versatzstücken. Was fehlt, ist die Fähigkeit zu differenzieren, eigene Verknüpfungen herzustellen – im Denken und in der Sprache.

Nun treffen diese Kinder in der Schule auf ein straffes Zeitsystem, das sie völlig überfordert. Amerikanische Studien haben ergeben, dass genau damit der Teufelskreis des Abstiegs beginnt. Und dann werden Anforderungen an sie gestellt, die beispielsweise problemlösendes Denken in der Art von PISA-Aufgaben erfordern. Diese kommen in einer Sprache daher, die sie nicht verstehen, weil ihre Sprache so wenig produktiv herausgefordert worden ist wie ihre Intelligenz. Das Scheitern ist vorprogrammiert. Ihre Altersgenossen aus den „besseren“ Vierteln hingegen partizipieren wie selbstverständlich an allen kulturellen Bereichen auch durch Einzelunterricht und Kurse: Klavier, Ballett, Kunstschule, Tennis... Und natürlich achten deren Eltern streng – und notfalls mit viel Geld für Nachhilfe – darauf, dass die Schulleistungen so gut wie nur irgend möglich sind.

Die neue Armut bewirkt eine Form der Benachteiligung, die in Armutsstudien als „multiple deprivation“ bezeichnet wird: die Kinder sind gesundheitlich *und* kulturell *und* gesellschaftlich *und* in ihrer kognitiven Entwicklung benachteiligt. Angesichts von Zukunftsangst und Leistungsdruck, die sich in den Schulen und vor allem in den Vorstellungen und Erwartungen von Eltern mehr und mehr durchsetzen, werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit von vornherein nicht auf den als „gut“ geltenden Schulen angemeldet, sondern an „Restschulen“ in sozialen Brennpunkten landen, wo ihr Weg ins gesellschaftliche Abseits vorgezeichnet ist. Die Schullaufbahn-Daten belegen diese Chancen-Ungerechtigkeit klar. So sind, selbst bei höherem, gleich gutem Bildungsniveau der Mutter (Realschulabschluss), die Chancen, auf ein Gymnasium zu kommen, für nicht-arme Kinder viermal höher als für arme (Quelle: AWO-ISS-Studie 2005).

Die Veränderung der Arbeits- und Lebensperspektiven

Es wäre verfehlt, „die“ Wirtschaft oder „die“ Politik für diese Verwerfungen verantwortlich zu machen. Unternehmen müssen sich den Bedingungen der Globalisierung anpassen. Politik und Gesellschaft sind unlöslich mit der Entwicklung der Wirtschaft verbunden. Ihre Handlungsspielräume sind nicht gleich null (wie die Karikatur suggeriert), sondern unterliegen veränderten Prämissen, die es zunächst zu verstehen gilt.

Ulrich Beck hat anlässlich der letzten Bundestagswahl eine solche Analyse vorgelegt („Was zur Wahl steht“, 2005). Demnach gleicht die gegenwärtige Entwicklung einem Strudel, der immer schneller rotiert und eine Eigendynamik entwickelt, die aller Voraussicht nach völlig neue Verhältnisse schaffen wird. Beck vertritt die These, dass keines der Rezepte, mit denen die Parteien für sich werben, dazu taugt, uns vor den Folgen der Globalisierung zu bewahren, also vor wachsender Arbeitslosigkeit, Unsicherheit, Orientierungslosigkeit. Hilfreich kann einzig sein, dies zu sehen und zu akzeptieren, denn dann werden vielleicht neue Perspektiven sichtbar: „Erst nach dem Offenbarungseid, der da lautet: Die neoliberalen Bauernregeln funktionieren nicht mehr, könnte man endlich das alles entscheidende Thema des arbeitslosen Vollbeschäftigungsdeutschland öffentlich zur Sprache bringen: *Wie können Menschen sinnvoll leben, auch wenn sie keine Arbeitsplätze finden?*“ (S. 42)

Schon lange wird dieser Diskurs unter Fachleuten und in der interessierten Öffentlichkeit geführt. „Zur Debatte steht unsere Vorstellung von Arbeit. Wie soll die Menschheit damit umgehen, dass in Zukunft die

meiste Arbeit nicht mehr von Menschen, sondern von Maschinen erledigt wird?“ So fragt Jeremy Rifkin in seinem Buch „Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft“ (1995). Sein Fazit: „Wir brauchen Alternativen zur Erwerbsarbeit, um die Kraft und das Talent zukünftiger Generationen nicht brachliegen zu lassen“. (S. 20)

Solche Alternativen, beispielsweise Becks Konzept der Bürgerarbeit, gehen von einem neuen, weiter gefassten Verständnis von Arbeit aus und kommen von da aus zu neuen Modellen der Verteilung und Vergütung. Mit ihnen ist nicht nur eine Umwertung der Arbeit verbunden, sondern auch eine Umwertung der Zeit, vor allem aber ein Umdenken der Menschen, der Gesellschaft insgesamt. Mit dem Deutschen Studienpreis wurde 2005 die Arbeit eines Promotionsstudenten ausgezeichnet, in der ein „philosophischer Arbeitsbegriff“ entwickelt wird: „Was wir brauchen, sind Menschen, die sich um sich selbst, ihr persönliches Umfeld und gesellschaftliche Belange bemühen, indem sie ihre Neigungen, Fähigkeiten und Anlagen erkennen, ausbilden, pflegen und, wo immer es ihnen sinnvoll und geboten erscheint, in die Waagschale werfen; Menschen, die den Nutzwert ihrer Zeit anerkennen und dementsprechend leben; die das gesellschaftliche Ganze sehen und nicht nur seine Teile oder sich selbst und in diesem Sinne *voll beschäftigt*, bei der Sache dieses Ganzen, sind – jeder nach seinen körperlichen, intellektuellen und sozialen Möglichkeiten“ (Tobias Knobloch: „Zurück zur Vollbeschäftigung“, 2005, S. 12).

Wenn Beck mit seiner Kritik Recht hat, ist die Notwendigkeit solchen Umdenkens in der Öffentlichkeit noch nicht angekommen. Aus unserer Sicht gilt das auch für die bildungspolitische Öffentlichkeit. Wir können nicht abschätzen, ob und wie das, was „Vordenker“ fordern, politisch umgesetzt werden kann. Wir möchten aber mit allem Nachdruck einfordern, dass wir – die Gesellschaft insgesamt und mit ihr die Schulen – uns diesen Prognosen und dem Nachdenken über ihre Folgen nicht verschließen. Ja, wir, die „aufgeklärte, moralisch verantwortlich argumentierende Öffentlichkeit“, müssen selbst zu „Vordenkern“ werden, wenn wir die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen nicht „blind“, das heißt im Vertrauen auf Maßnahmen, die von „oben“ kommen, in ihre und unsere Zukunft gehen lassen wollen. Mit Sicherheit sitzen diejenigen, die später keinen Arbeitsplatz haben werden, schon heute in unseren Schulen. Und auch diejenigen, die aus dem Konkurrenzkampf als Gewinner hervorgehen, können ihrer Arbeitsplätze nicht sicher sein. In Anlehnung an Ulrich Beck müssen wir also fragen: Wie können wir *alle* Schülerinnen und Schüler stark machen für diese Zukunft und sie auf ein sinnvolles Leben, möglicherweise ohne Arbeitsplatz, vorbereiten?

Flächendeckende computerisierte Steuerungsinstrumente

Neu ist auch, dass mit Hilfe des Computers weltweite oder innerstaatlich flächendeckende Vergleichsuntersuchungen und Tests durchgeführt werden können. Sie können nur das messen, was operationalisierbar und digitalisierbar ist. Das hat wahrscheinlich langfristig die gravierendsten Konsequenzen für unsere Arbeit, weil die Messmethode auf ihren Gegenstand zurückwirkt, wie die erwähnte amerikanische Studie zeigt.

Hier soll nicht einem wissenschaftsfeindlichen pädagogischen Fundamentalismus das Wort geredet werden. Im Gegenteil: Wir setzen uns dafür ein, dass Schulen sich und ihr Know-How zur Verfügung stellen, damit im Zusammenwirken von pädagogischer Praxis und moderner Wissenschaft möglichst alle Kräfte der Gesell-

schaft mobilisiert werden können, um die heute Heranwachsenden, wie Hartmut von Hentig sagt, „in die Welt einzuführen, wie sie ist, ohne sie der Welt zu unterwerfen, wie sie ist“ („Die Schule neu denken“, 1993, S. 209). Die gemeinsame Anstrengung muss zunächst darauf gerichtet sein, zu präzisieren, wie das gehen kann. So stellt sich erneut die Grundfrage nach der guten Schule und nach den Kriterien, an denen sich ihre Qualität bemisst.

Antworten auf diese Frage werden in der öffentlichen Diskussion mittlerweile fast überall aus Testergebnissen abgeleitet, obwohl in der PISA-Studie ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass es sich bei dieser Untersuchung um ein „System Monitoring“ handelt, das nur Teilbereiche erfasst und keine Rückschlüsse auf die Qualität einzelner Schulen erlaubt. Es ist unter Erziehungswissenschaftlern unumstritten, dass aus Testergebnissen nicht abgeleitet werden kann, was Schule und Unterricht „gut“ macht. Stellvertretend zitieren wir Hilbert Meyer: „Was guter Unterricht ist und sein soll, kann grundsätzlich nicht aus den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung abgeleitet werden. Es wird vielmehr normativ (also auf der Grundlage einer Bildungstheorie) gesetzt.“ („Was ist guter Unterricht?“, 2004, S. 12). Am Beispiel des Unterrichtsklimas spitzt er diese Aussage zu: „Selbst dann, wenn die empirische Forschung ergeben hätte, dass ein positives Klima den kognitiven Lernerfolg der Schüler schmälert, hätte ich dieses Gütekriterium beibehalten. Schließlich geht es in Schule und Unterricht nicht nur darum, gute Noten zu bekommen, sondern auch darum, beispielhaft zu erleben, wie eine humane und demokratische Gesellschaft funktionieren könnte.“ (S. 53)

Am Beispiel der skandinavischen Länder können wir sehen, wie ein florierendes Bildungssystem entstehen kann, wenn es einen tragfähigen gesellschaftlichen Konsens über solche normativen Vorgaben gibt. Auf dieser Grundlage können Schulen dann, unterstützt durch Tests und andere Diagnose- und Evaluationsverfahren, hervorragende pädagogische Arbeit leisten und Spitzenergebnisse erzielen.

Aus unserer Sicht kann das deutsche Schulsystem langfristig nur dann an solche Länder anschließen, wenn es auf einem gesellschaftlichen Konsens über seine Grundlagen und Voraussetzungen beruht. Es kann nicht sein, dass diese Frage im Gerangel der Länderhoheiten oder im Parteienstreit untergeht. Es kann nicht sein, dass die Maßstäbe für eine gute Schule in einem A-Land andere sind als in einem B-Land. Die Robert Bosch Stiftung hat mit ihrem „Deutschen Schulpreis“ gezeigt, dass und wie sehr wohl Maßstäbe für die Qualität von Schulen angegeben werden können, die nicht aus Testergebnissen abgeleitet sind, sondern aus dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft und ihrer Werte. Auf dieser Grundlage beruhen auch unsere Standards, an denen die Stiftung sich bei der Definition ihrer Maßstäbe unter anderem orientiert hat.

Pädagogik in der Spannung zwischen Ethos und Output

In diesem Abschnitt greifen wir die Frage der normativen Begründung pädagogischen Handelns auf und versuchen, sie in einem größeren globalgeschichtlichen Kontext zu sehen. Wir folgen dabei einer Deutung der weltgeschichtlichen Entwicklungslinien, die Carl Friedrich von Weizsäcker in seinen Büchern „Die Zeit drängt“ (1987) und „Bewusstseinswandel“ (1988) vorgelegt hat.

Die ersten großen Gesellschaften entstehen durch Arbeitsteilung, verbunden mit neuen Rangordnungen. Aus der Arbeitsteilung ergibt sich die Tausch- und Geldwirtschaft. Diese erfordert eine Rechtsordnung, die die Wirtschaft ermöglicht. Das Recht braucht Herrschaft, die die Rechtsordnung garantiert. Herrschaft ist auf Macht angewiesen. Macht beruht auf Wissen. In dieser Pyramide baut sich Macht auf. – Wenn nun Gesellschaften miteinander in Konflikt geraten, kommt es zu einer ständigen, für den jeweils anderen bedrohlichen Machtakkumulation. Weizsäcker benutzt für diese Machtkonkurrenz einen aus der Evolutionstheorie entlehnten Begriff: „luxurieren“. Das bedeutet: Wenn eine Art zugunsten eines Selektionsvorteils ein Merkmal ausbildet, so kann es geschehen, dass dieses sich immer stärker entwickelt, auch über die Grenze des Zweckmäßigen hinaus (Beispiele: Stoßzahn, Balzrituale). Die Artgenossen luxurieren dann mit. So entsteht immer größere Vielfalt. Die Vorstellung eines sich auf die Evolution berufenden Sozialdarwinismus – das Starke setzt sich durch, das Schwache geht zugrunde – ist nach Weizsäcker ein zynisches Missverständnis. Damit eine Art überleben kann, muss zuvor eine große Vielfalt entwickelt worden sein. Evolution zielt also auf Vermehrung, nicht auf Verminderung der Vielfalt.

Die Entwicklung menschlicher Hochkulturen sieht Weizsäcker in struktureller Analogie zum Prozess des Luxurierens. Die Macht häuft Mittel an, die über den Zweck hinausgehen. Dann aber setzt eine Gegenbewegung ein: „Gegen die luxurierende Macht tritt (...) das Ethos auf. Man kann von einem Gegenluxurieren des Ethos gegen den Luxus der Macht sprechen“ (Weizsäcker 1986, S. 67). Alle Weltreligionen sind solche Gegenbewegungen, und die Ideale der Aufklärung, die Weizsäcker als säkularisiertes Christentum versteht, sind es ebenfalls. Er unterscheidet darum zwei Formen dieser Gegenbewegungen: eine „glühende“ (Liebe) und eine „kühle“ (Vernunft). Beiden ist gemeinsam, dass sie der realen Welt der Macht eine mögliche andere Welt gegenüberstellen: entweder, in der religiösen Form, als geglaubte transzendente Wirklichkeit; oder, in der rationalen Form, als gedachte, immanente Wirklichkeit, als kontrafaktische Unterstellung, wie Jürgen Habermas sagt.

Allen Formen dieser Gegenbewegungen ist gemeinsam, dass sie einen Überschuss erzeugen, der darauf gerichtet ist, die Gegenkraft zu überbieten, ohne sie jedoch aufheben zu können. Und eben dies kennzeichnet menschliche Kulturen. Noch nie hat es eine Politik gegeben, die auf der Bergpredigt basiert, aber ohne die Ethik der Nächstenliebe wäre unsere Kultur ihres Kerns beraubt. Noch nie ist der kategorische Imperativ zur Grundlage einer Gesellschaft geworden oder hat es eine Gesellschaft der Gleichen gegeben, aber ohne die Idee einer universalen Ethik und ohne die Idee der Gleichheit wären die neuzeitlichen Gesellschaften in sich selbst unglaubwürdig.

Nach dem gleichen Muster lässt sich Pädagogik als ein Spezialfall dieses widerstreitenden Kräftespiels interpretieren: Noch nie hat sie sich dem Einfluss der herrschenden Macht mit ihren Systemzwängen entziehen können, aber ohne einen Überschuss an Vertrauen und Zuwendung wäre sie ihres Kerns beraubt. Sie ist

selbst eine solche luxurierende Gegenbewegung und vereint in ihrem Ethos beide Formen, die „glühende“ und die „kühle“. Liebe ist nicht verfügbar und nicht verhandelbar; aber was wäre eine Pädagogik ohne Liebe? Und ihre Vernunftbasis ist ein Spezialfall des universalethischen Postulats: den einzelnen Menschen nicht als Mittel zu betrachten, sondern als Zweck, mithin das einzelne Kind so zu sehen, als sei es Träger aller menschlichen Möglichkeiten, die es zu entwickeln gilt.

Zugleich ist Schule als Institution auch und besonders vom Geld abhängig. Immer schon wollten diejenigen, die die Schule bezahlen, wissen, ob die Investition sich lohne. Immer schon haben sie die Arbeit der Schulen kontrolliert und nach Ergebnissen gefragt. Die neuerdings so genannte Output-Orientierung ist nicht neu, sondern so alt wie die Schule selbst. Ebenso die Vorgabe von Kenntnissen und Fertigkeiten, die gesellschaftlich erwünscht und darum zum Schulpensum erhoben werden. Neu allerdings sind die Mittel, mit denen das heute geschieht, und neu ist die Situation.

TIMSS und PISA sind von der OECD getragen. Die OECD hat ein Interesse zu ermitteln, welches Grundwissen heutige Jugendliche besitzen müssen, um global marktfähig zu sein, und welche Länder diese Aufgabe wie erfüllen. Ihre Vergleichsstudien und in ihrer Nachfolge die zentralen Tests und Lernstandserhebungen folgen also der herrschenden Macht-Logik. Weizsäcker definiert Macht als „Akkumulation von Mitteln für offengehaltene Zwecke“. In diesem Sinne lässt sich auch der moderne Wissensbegriff interpretieren; es geht nicht um Stoffmengen in Köpfen, sondern um flexibles, intelligentes Wissen, um Problemlösefähigkeit und die dafür erforderlichen Kompetenzen im Sinne einer mit lebenslangem Lernen verknüpften flexiblen Verwendung. Diese Tests folgen der Wirtschaftslogik von Konkurrenz und Wettbewerb und sind darum darauf angelegt, zu ermitteln, was Schulsysteme leisten, um die nachfolgende Generation konkurrenzfähig zu machen. Ihre Ergebnisse werden als weltweites Ranking dargestellt, analog zur Grundfigur der globalen wirtschaftlichen Konkurrenz. Dass und wie nach dem Erfolg von Schulsystemen gefragt wird, scheint sich zwangsläufig aus ihr zu ergeben.

So erklärt sich auch, dass alle politischen Parteien hierzulande, so unterschiedlich sie sonst sein mögen, sich diesem neuen Denken über Schule und Bildung nahezu kritiklos anschließen. Wie oberflächlich jedoch auch dieser Konsens ist, zeigt sich bei der Interpretation von PISA-Ergebnissen. Die einen leiten aus PISA die Abschaffung des gegliederten Schulsystems ab, die anderen seine Zementierung, die einen die Abschaffung des Sitzenbleibens, die anderen eine frühere Selektion – kurz: die unterschiedlichen politischen Lager leiten aus den Zahlen extrem widersprüchliche Konsequenzen ab, entsprechend ihren unterschiedlichen Vorstellungen von Schule und Unterricht, die aber nicht offen gelegt und nicht verhandelt werden. Genau diesen Diskurs fordern wir mit unseren „Standards einer guten Schule“ ein.

Zu kritisieren ist aus unserer Sicht nicht das „Output“-Denken an sich, also die Frage, ob und wie Schulen ihre Ziele erreichen. Dass sie den Schülerinnen und Schülern eine verlässliche Grundbildung schulden und dem Staat Rechenschaft, ist ebenso selbstverständlich wie die Anwendung geeigneter Tests. Zu kritisieren ist, was auf der Strecke bleibt, wenn dieses „Output“-Denken sich verengt und verabsolutiert, zu kritisieren ist auch, wonach diejenigen, die so denken (und entsprechende Tests konstruieren), nicht fragen. Sie fragen nicht, welche Bildung (im umfassenden Sinne) wir den heute Heranwachsenden schulden, sie fragen nicht,

wie wir sie als Menschen stärken können, sie fragen nicht, wie wir sie auf eine ungewisse Zukunft vorbereiten können, in der viele von ihnen keiner bezahlten Erwerbsarbeit mehr nachgehen werden. Vermutlich sind für die Bewältigung eines solchen Lebens ganz andere Kompetenzen als die in den Lernstandserhebungen und Prüfungen getesteten erforderlich und wichtig. Ob und wie wir die Jugendlichen darauf vorbereitet haben, wird sich erst in fernerer Zukunft erweisen. Der „Output“ heutiger Schulen wird, streng genommen, erst an den Denk- und Verhaltensweisen der künftigen Erwachsenen und ihren nachträglichen Einschätzungen sichtbar. Und die sind, wenn überhaupt, nur mit aufwändigen Langzeit-Untersuchungen zu erheben. Das aber darf kein Grund sein für die Reduktion der „Erträge“ von Schulen auf messbares kognitives Wissen. Vielmehr müssen sich die Erhebungs- und Kontrollinstrumente, die Messmethoden und Test-Designs der Realität anpassen, nicht umgekehrt. Die Erziehungswissenschaft verfügt auch über Verfahren und Instrumentarien, mit denen sich sehr genau erheben lässt, wie Lern- und Bildungsprozesse verlaufen, welche Langzeitfolgen sie haben, welche Faktoren sie wie bedingen, welche Gelingens- und Misslingensbedingungen sich dafür ausmachen lassen. Aus unserer Sicht ist es dringend geboten, solche qualitativ-prozessorientierten Studien den quantitativ-produktorientierten als Ergänzung und Korrektiv zur Seite zu stellen. Aus unserem Kreis würden sich genügend Schulen finden, die sich an solchen Studien kooperativ beteiligen.

Unsere Schulen könnten ihrerseits ihre über viele Jahre gewonnenen Erfahrungen auch in den Dienst der Entwicklung von *Peer-Review-Evaluationsverfahren* stellen, wie sie im Land Bremen bereits flächendeckend durchgeführt werden. Solche Verfahren beziehen die Schulen ein und können von ihnen darum als kollegiale Hilfe, als Form der Prozessberatung und Schulentwicklungsbegleitung erfahren werden. Eine Kontrolle „von oben“ mit geeichten Instrumenten kann das nicht. Sie liefert Stichproben, deren Interpretation den Kontrollinstanzen obliegt, in denen also die konkrete Schule nur als Objekt gesehen, hingegen als „Subjekt“ – als reflexive, selbstverantwortliche, diskursfähige Institution – methodisch ausgeblendet wird. Die kollegiale Beratung hingegen bezieht sie in der Weise ein, dass aus Beobachtung, perspektivischer Spiegelung und Reflexion ein gemeinsamer Erkenntnisprozess entsteht. Dieses Verfahren ist zwar aufwändig, aber um einen geringeren Preis ist aus unserer Sicht die Wahrheit über das komplexe System Schule nicht zu haben.

Zwischenbilanz: Schulentwicklung im *circulus vitiosus*

Es ist nicht unser Ziel und wäre kontraproduktiv, die „Output“-Logik zum Feindbild zu stilisieren. Unser Ziel ist die Entwicklung von besseren und dem Gegenstand angemesseneren Formen von Evaluation. Pädagogik ist in jenem Spannungsfeld angesiedelt, das nach der oben dargestellten Theorie moderne Gesellschaften kennzeichnet. Wir Pädagogen müssen als Anwälte der Kinder qua Amt die Balance zu ihren Gunsten auszugleichen versuchen. Wir wären darum schlecht beraten, die neuen Entwicklungen zu verteufeln; noch schlechter aber, uns ihnen kritiklos zu unterwerfen. Wir würden uns dann als Pädagogen selbst nicht mehr ernst nehmen und letztlich aufgeben.

Gegenwärtig, so unsere zusammenfassende Sicht, ist diese Balance verrutscht, ist eine Schiefelage entstanden, die sich aus dem Zusammenwirken der bisher genannten Faktoren ergibt:

- Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien werden in einer Weise verabsolutiert, die von deren Autoren selbst für unzulässig gehalten wird: 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.
- 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 umgedeutet, wie am Beispiel des Klieme-Gutachtens gezeigt.
- Unter dem Druck des Wettbewerbs um Ausbildungs- und Arbeitsplätze wird dieses Denken von besorgten Eltern antizipiert, werden Leistungstests 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.
- Unter dem Druck der Konkurrenz zwischen den Schulen gibt es eine Abstoßbewegung nach unten, wie die Rückläuferquoten gescheiterter Gymnasiasten zeigen. In vielen Hauptschulen gibt es zu Beginn des 5. Schuljahrs immer weniger Anmeldungen, dafür in der Mittelstufe immer mehr Rückläufer.
- Unter dem Druck wirtschaftlich bedingter gesellschaftlicher Verwerfungen verstärkt sich so die Heterogenität der Schülerschaft, diffundiert die Klientel und damit die Schullandschaft zunehmend in „bessere“ und „schlechtere“, vergrößert sich die sozial bedingte Chancenungerechtigkeit: Durch „Abstimmung mit den Füßen“ besuchen die Kinder besser gestellter Eltern die „besseren“ Schulen und werden mit allen zusätzlichen Mitteln unterstützt, während sich in den sozial belasteten Kommunen und Stadtteilen die „Loser“ von morgen sammeln. Eine zynische Zukunftsperspektive zeichnet sich ab, wenn diese Entwicklung sich weiter zuspitzt: Am unteren Ende der Gesellschaft entsteht ein chancenloses Subproletariat und am oberen Ende eine Kopfelite, die ihre Intelligenz und Kreativität im wesentlichen dazu investiert, im immer schärferen Konkurrenzkampf zu den Gewinnern zu gehören und die eigene Karriere zu sichern.

- Dieser Prozess stellt eine Rotationsbewegung von ineinander greifenden Ursachen und Wirkungen dar, die einander hervorbringen, beeinflussen und verstärken; so entsteht der „Turbo-Effekt“ einer immer schnelleren Entwicklung.

Dies alles kann niemand wollen. Eine solche Entwicklung widerspricht nicht nur der pädagogischen Ethik, sondern ebenso der politischen und wirtschaftlichen. Und generell dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft. Darum muss dem Druck dieser Entwicklung begegnet werden: durch pädagogische, politische und wirtschaftliche Maßnahmen. Im Vertrauen darauf, dass ein solcher Konsens möglich und durchsetzungsfähig ist, setzen wir einem verengten, bedarfsorientierten Output-Denken vier pädagogische Grundüberzeugungen entgegen, die wir aus unserem Verständnis des im Grundgesetz festgelegten Bildungsauftrags ableiten und aus denen sich alle weiteren Bestimmungen ergeben. Die erste und grundlegende lautet:

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, 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.

Lernen für eine humane Zukunft

Wie die Zukunft aussehen und ob sie nach heutigen Maßstäben „human“ sein wird, können wir nicht wissen. Wir erheben nicht den Anspruch, unsere Standards aus Zukunftsprognosen abzuleiten. Solche Versuche sind vielfach gemacht worden und spiegeln in ihrer Unterschiedlichkeit vor allem die jeweils unterschiedlichen Prämissen und Interessen ihrer Autoren. Wir verzichten darum auf einen solchen Versuch und legen unsere eigenen Prämissen und Interessen offen.

Wir leiten unsere normativen Vorgaben (1) aus unserem Verständnis der ethischen Grundüberzeugungen unserer Gesellschaft ab, also aus den normativen Vorgaben, die in unserem Grundgesetz zum Ausdruck kommen. Wir leiten sie (2) aus unserem eigenen Selbstverständnis ab, aus der Aufgabe aller Pädagogen, zuerst und vor allem Anwalt der einzelnen Kinder und Jugendlichen zu sein. Wir leiten sie (3) aus dem Anspruch ab, allen Kindern und Jugendlichen eine verständige Teilhabe an allen Bereichen unserer Kultur zu ermöglichen: durch Bildungserfahrungen, die ihnen diese Bereiche erschließen.

Angesichts der geschilderten Entwicklungen und der ungewissen Zukunft erscheint es uns als vordringliche Aufgabe der Pädagogik, diesen Auftrag zu sichern und diese Aufgaben in den Mittelpunkt zu stellen. Auch hier gilt es, falsche Alternativen zu vermeiden. Es wäre unsinnig, Pädagogik gegen Fachleistungen auszuspielen. Beides sinnvoll zu verbinden ist die Aufgabe aller Schulen. Dies dürfte unstrittig sein. Wie diese Aufgabe in konkrete Unterrichtsarbeit umgesetzt werden kann, ist hingegen umstritten.

In der Denkschrift „Zukunft der Bildung“ (Hg. Killius/Kluge/Reisch, 2002) haben einige Wissenschaftler (Baumert/Fried/Joas/Mittelstraß/Singer), ausgehend vom Stand der Lernforschung, unter dem Titel „Manifest“ ihre bildungstheoretischen und bildungspolitischen Zukunftsperspektiven skizziert. Darin heißt es: „Die Schule hat (...) als wichtigste Aufgabe, Lust auf die Begegnung mit der Welt zu machen, ihre kognitiv-instrumentelle Seite kennen lernen zu wollen: die Mathematik, die Philosophie, die Naturwissenschaften, die Technik; ihre ästhetisch-expressive Seite: bildende Kunst und Literatur, Film und Architektur, Musik, Tanz, Sport und Theater; ihre evaluativ-normative: Recht, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft; aber auch die letzten Fragen nach Leben und Tod, Ethik und Werten, Glauben und Religion“. (S. 195)

Wie muss Lernen angelegt sein, um im Sinne dieser Bestimmung „Lust auf die Begegnung mit der Welt“ zu machen? In dem Manifest heißt es dazu: „Nur Zuschauen genügt nicht. Selber machen, selbst Erfahrungen machen ist entscheidend“. (S. 175) Und als Konsequenz für das Lernen im Vorschulalter fordern die Autoren: „Die richtige Bildungsstrategie kann nur darin bestehen, ein reiches Angebot zu machen, zu beobachten und herauszufinden, was das Kleinkind interessiert, und es in diesen Interessen mit möglichst vielen Anregungen zu unterstützen“. (S. 178) Diese Anbindung an die individuelle Erfahrung, so wird immer wieder betont, gilt für jegliches Lernen, auch und besonders für die Werteerziehung.

Während für Kleinkinder Primärerfahrungen im Vordergrund stehen, dominieren im Laufe der Schulzeit mehr und mehr stellvertretende Erfahrungen. Aus unserer Sicht ist diese Unterscheidung nicht wesentlich. Auch stellvertretende Erfahrungen *sind* Erfahrungen. Die Lektüre eines Romans beispielsweise ist eine stellvertretende Erfahrung, bezogen auf den dargestellten Inhalt. Für den Leser jedoch ist das Lesen selbst eine Hier-und-Jetzt- und in diesem Sinne eine Primärerfahrung. Das Gleiche gilt für ein naturwissenschaftliches

Experiment oder einen künstlerischen Versuch. Sie sind aktive Formen der Aneignung – und insofern reale Erfahrungen – und eröffnen zugleich stellvertretend Zugänge zu Bildungsbereichen. Zu fragen wäre also: Wie können stellvertretende Erfahrungen zu „echten“ Erfahrungen werden? Martin Wagenscheins Didaktik des genetischen Lernens scheint uns in dieser Hinsicht vorbildlich zu sein.

In den letzten Jahren ist viel geschehen, um Unterricht zu verbessern. Solche Anregungen und Entwicklungen sind notwendig und richtig. Sie dürfen nicht gefährdet werden durch die oben (S. 7 f.) dargestellten ungewollten Nebenwirkungen von flächendeckenden Tests. Zu fragen ist daher, wie das in der Denkschrift „Zukunft der Bildung“ dargestellte umfassende Bildungsverständnis gesichert werden kann gegen die Systemfolgen verengter Evaluationsformen und -verfahren, die doch eigentlich dazu beitragen sollen, eine möglichst gute Bildung für die Heranwachsenden zu sichern.

Eine besondere Brisanz gewinnt diese Frage durch die nach wie vor bestehende, ja sich vergrößernde sozial bedingte Chancen-Ungleichheit in unserem Land. Sie zu verringern ist das erklärte Ziel aller bildungspolitischen Maßnahmen. Deren Erfolg bleibt aber vorerst mehr als unbefriedigend. Aus unserer Sicht ist der tiefere Grund dafür die Uneinigkeit der für unser Bildungssystem Verantwortlichen: ihr unterschiedliches Verständnis von Schule, ihre Unfähigkeit zu einem Bildungskonsens zu kommen, der diesen Namen verdient. So kann es geschehen, dass ihre gemeinsam beschlossenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung – auf dem oben geschilderten Weg der „Marktwert-Interpretation“ von Tests und Prüfungen – letztlich zur Vergrößerung des Problems beitragen, das sie beheben sollen. In seiner Studie „Gesamtschule in Deutschland“ (2006) hat Jürgen Oelkers diesen Gedanken scharf herausgearbeitet: „Eine radikale Marktlösung würde angesichts der sozialen Verhältnisse dieses Problem verschlimmern, nicht etwa lösen.“ (S. 91) Seine Konsequenz: Anknüpfend an ein „Bürgerrecht auf Bildung“ die Schulen und das Schulsystem darauf zu verpflichten, „für eine Bildung zu sorgen, die in einem hohen Minimum für alle gleich wäre“. (S. 7)

Welche Bildung schulden wir den Heranwachsenden, insbesondere denen, die aus bildungsfernen Familien stammen? Wie können wir erreichen, dass gerade ihnen jene „Lust auf die Begegnung mit der Welt“ vermittelt werden kann, die sich aus der aktiven Aneignung aller Bereiche unserer Kultur ergibt? Wir meinen: nicht durch die Reduktion der Lernangebote auf das in Tests abgefragte Wissen, sondern im Gegenteil durch deren Reichtum und Vielfalt. *Dies* ist ein Qualitätskriterium von Schule. Um solche Qualität zu stärken, muss die Vielfalt ausdrücklich gewünscht und anerkannt sein. Es gibt aus unserer Sicht keine plausible Begründung dafür, dass ein Betriebspraktikum weniger „wert“ sein soll als ein Deutschkurs, dass Musik weniger „wichtig“ ist als Mathematik oder Theater weniger als Englisch. Die Hierarchie der Fächer, die sich gegenwärtig infolge der neuen Kontrollinstrumente auf eine, wie uns scheint, unangemessene, ja bildungsfeindliche Weise verfestigt und verabsolutiert, muss hinterfragt werden. Es kann nicht darum gehen, die Fächer gegeneinander auszuspielen; sie sind vielmehr als gleichberechtigte Bildungsbereiche und -wege anzuerkennen. Gerade die Kinder und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien, denen wichtige Primär- und Kultur-Erfahrungen fehlen, dürfen nicht mit einem defizit-orientierten „Förder“-Unterricht abgespeist werden. Gerade sie brauchen vielfältige Angebote und Erfahrungen, um sich erproben und ihre Kräfte, Begabungen und Interessen an herausfordernden und spannenden Lerngelegenheiten entwickeln zu können. Dass sie auch verlässliche Grundlagen in den „Basics“ brauchen, versteht sich von selbst.

Aus diesen Prämissen ergibt sich zwangsläufig eine andere Art, Schule zu machen: andere Vorgaben, andere Organisationsformen, vor allem andere Evaluationsverfahren, mit einem Wort: andere Prioritäten. Zu fragen ist also, ob die Prämissen konsensfähig sind. Wenn nicht: Welche anderen sollen an ihre Stelle treten? Wenn ja: Was ist zu tun, um daraus reale Konsequenzen zu ziehen?

Die in unserem Verbund zusammengeschlossenen Schulen haben dies in Form konkreter Schulentwicklung getan. Sie unterscheiden sich in vielen Merkmalen: Lage und Größe, Schulform und Klientel, Schulprogramm und Organisation. Ihr „gemeinsamer Nenner“ ist, was das Lernen betrifft, unsere zweite Grundüberzeugung: dass es nicht so sehr auf das Was, sondern zuerst und vor allem auf das Wie ankommt. Sie lautet:

Schulen haben die Aufgabe, die Heranwachsenden mit den Grundlagen unserer Kultur vertraut zu machen: Wissenschaft und Technik, Religion und Philosophie, Kunst, Musik und Literatur. Bildung heißt, sich diese Grundlagen je individuell und gemeinsam mit anderen erschließen zu können. 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.

Wir haben diese Überlegungen unter den Titel „Lernen für eine humane Zukunft“ gestellt. Solches Lernen ist aber nicht nur Aufgabe des Unterrichts, sondern zuerst und vor allem ein „Pensum“ des gemeinsamen Lebens. Wir sind überzeugt, dass Hartmut von Hentig recht hat mit seiner Kritik: „Wenn eine Gesellschaft ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dies ausdrücklich wissen lässt, indem sie sie in Schulen kaserniert (...), zieht sie ihre eigenen Zerstörer groß.“ („Die Schule neu denken“, 1993, S.117). Welche Formen dieses Verlieren annehmen kann, zeigen uns Beispiele wie die Forderung eines Kollegiums in Berlin nach Schließung der eigenen Hauptschule oder die Aufstände von Jugendlichen in den Banlieues von Paris und anderen Großstädten, aber auch weniger medienwirksame, im Einzelfall jedoch sicher ebenso dramatische wie beispielsweise die der zahllosen Schulverweigerer und „Aussteiger“.

Es liegt im Eigeninteresse unserer Gesellschaft, dies zur obersten Priorität zu machen: dass Kinder und Jugendliche – und gerade die sozial benachteiligten – ihre Schulzeit als sinnvolle und erfüllte Lebenszeit erfahren. Hier ist die „Gegenmacht des Ethos“ gefragt, um den Heranwachsenden das Aufwachsen in einer Gemeinschaft zu ermöglichen, wie wir selbst sie uns wünschen und wie sie unseren Werten entspricht. Nur wenn dieses Fundament stark genug ist, werden sie – wenn überhaupt – später die Erfahrung von sozialer Kälte, gnadenlosem Konkurrenzkampf und einem auf viele von ihnen zukommenden Leben in gesellschaftlicher Dauer-Nutzlosigkeit bestehen können, anstatt in dumpfe Politiklosigkeit oder in extreme Verweigerungsformen abzudriften oder sich mit „Tittainment“ zufrieden zu geben. Mit dieser Formel – Nahrung plus Unterhaltung, entsprechend dem römisch-imperialen „Brot und Spiele“ – drücken Vertreter einer neokapitalistischen Gesellschaft ihr „Konzept“ dafür aus, dass diejenigen, die im Konkurrenzkampf „unten“ landen, dort bleiben und zugleich friedlich gehalten werden müssen – ein aus unserer Sicht mit einer humanen Gesellschaft unvereinbarer Zynismus.

Eine sinnvolle und erfüllte Lebenszeit für alle Heranwachsenden – diese Aufgabe kann die Schule allein nicht leisten. Sie braucht dabei die Unterstützung der ganzen Gesellschaft. Es gibt auf diesem Feld gegenwärtig viele ermutigende Beispiele für bürgerschaftliches Engagement – stellvertretend seien das „Bürgernetzwerk Bildung“ in Berlin und die Initiative TABULA in Bielefeld genannt –, viele Stiftungen und Verbände nehmen sich des Problems an. Diese Kräfte synergetisch zusammenzuführen, zu zeigen, was möglich ist, wenn eine Kommune, eine Region mit dem Grundsatz „Wir dürfen kein Kind verlieren“ ernst macht, ist eine große gesellschaftliche Aufgabe. Hartmut von Hentig gibt in seinem jüngsten Buch („Bewährung“, 2006) ein Beispiel, wie das für Jugendliche im PISA-Alter und für junge Erwachsene geschehen kann.

Zuerst und vor allem sind aber die Schulen gefordert: nicht, um Kinder und Jugendliche in realitätsfernen „glücklichen Inseln“ aufwachsen zu lassen, sondern um ihnen die Erfahrung eines möglichen guten Lebens zu vermitteln, das sie selbstverantwortlich und selbstbewusst mit gestalten. Gerade angesichts einer ungewissen Zukunft kann nichts wichtiger sein als der Auftrag, die Heranwachsenden in diesem Sinne stark zu machen, sie nicht zu unkritischer Anpassung zu erziehen, sondern zu kritikfähigen, mündigen, verantwortlich handelnden Menschen, die ihrerseits dazu beitragen, die Balance zwischen den widerstreitenden Kräften zu halten. Unsere dritte Grundüberzeugung lautet daher:

Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und „zählen“. Die Werte, zu der die Schule erzieht, müssen mehr als „Unterrichtsstoff“ sein; Selbstständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid müssen im Alltag gelebt werden. Die Zukunft der „Bürgergesellschaft“ hängt auch davon ab, ob und wie die nachwachsende Generation sich ihre kulturelle Überlieferung und ihre Werte aneignet.

In einer demokratischen Gesellschaft sollte diese Grundüberzeugung selbstverständlich sein. Sie ist es auch, liest man die Präambeln von Bildungs- und Lehrplänen aller Schularten in allen Ländern. Sie ist es nicht, sieht man die heute geltenden Maßstäbe für Schulqualität an. Unsere „Standards für eine gute Schule“ wollen dies korrigieren. Sie zeigen, dass und wie vor- und überfachliche Qualitätskriterien konkret aussehen können. Sie klagen die Notwendigkeit solcher Kriterien ein. Eine „mündige, aufgeklärt argumentierende Öffentlichkeit“, auf die das Klieme-Gutachten sich beruft, muss die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schulen an ihren eigenen leitenden Erziehungs- und Bildungszielen messen, wenn sie diese und sich ernst nimmt. Darin müssen die Schulen selbst vorangehen, wie unsere vierte Grundüberzeugung sagt:

Die Schule muss auch darin Vorbild sein, dass sie selbst mit dem gleichen Ernst lernt und an sich arbeitet, wie sie es den Kindern und Jugendlichen vermitteln will. Dazu braucht die Schule Freiraum und übernimmt Verantwortung: für Beobachtung, Kritik, Verständigung und Umsetzung der Ergebnisse in Reformarbeit. Sie muss in der Überzeugung arbeiten können, dass eine bessere Pädagogik nicht „von außen“ und „von oben“ verordnet werden kann, sondern jeweils neu mit dem Blick auf die Kinder und Jugendlichen „von innen“ und „von unten“ entwickelt werden muss.

Appell

Unsere Denkschrift mündet – folgerichtig – in einen Appell an die Öffentlichkeit, die bessere Schule mit uns zu erstreiten. Sie wendet sich an alle Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, an alle in der Jugend- und Sozialarbeit Tätigen, an alle Bürgerinnen und Bürger, die Verantwortung für Kinder und Jugendliche tragen.

Der Text dieses Appells wurde auf einer Tagung unseres Schulverbunds in der Evangelischen Akademie Hofgeismar am 14.11.06 von über 100 Schulleiter/innen und Lehrer/innen aus unseren 54 Mitgliedsschulen als „Erklärung von Hofgeismar“ einstimmig verabschiedet. Die „Erklärung“ und die Namen und Schulen der Unterzeichner sind im Folgenden abgedruckt.

Die „Erklärung von Hofgeismar“

Schule ist unsere Sache – ein Appell an die Öffentlichkeit

In dem Netzwerk „Blick über den Zaun“ sind bundesweit 54 sehr unterschiedliche Schulen aller Schularten in staatlicher wie in freier Trägerschaft zusammengeschlossen. Was uns eint, sind gemeinsame pädagogische Grundüberzeugungen. Wir haben sie aus unserem Verständnis unseres Berufs und der leitenden Erziehungsziele unserer Gesellschaft gewonnen. Wir haben sie in einem Aufruf veröffentlicht. Wir haben daraus Standards abgeleitet (www.blickueberdenzaun.de), an denen wir uns orientieren. Nun appellieren wir an die Öffentlichkeit, die bessere Schule mit uns zu erstreiten: gegen die zunehmende Entsolidarisierung unserer Gesellschaft und bildungspolitische Fehlentwicklungen.

Wir skizzieren hier eine *Vision*. Sie soll kein „Serienmodell“ abbilden, sondern das Grundmuster einer guten Schule. Es lässt sehr unterschiedliche Formen der Verwirklichung zu.

Die Schule ist ein Gemeinschaftswerk aller Beteiligten, die mit- und füreinander Verantwortung übernehmen: Die Schule als „Polis“. Die Pädagoginnen und Pädagogen, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Kommune mit ihren Möglichkeiten und auch außerschulische Institutionen wirken zusammen, um mit dem Anspruch „Wir dürfen kein Kind verlieren“ Ernst zu machen. Sie handeln nach dem Grundsatz: Zuerst und vor allem kommt es darauf an, dass es den Kindern und Jugendlichen in der Schule an Leib und Seele gut geht. Das beginnt mit scheinbaren „Kleinigkeiten“, die aber bald als Standards gelten: ein gutes, nahrhaftes Frühstück oder Mittagessen, ein Gesundheits- und Beratungsdienst, ein flexibler, den Bedürfnissen der Kinder angepasster Tagesrhythmus, gute Möbel, Ausstattung der Schule mit vielfältigen Lerngelegenheiten, Ausstattung der Klassen und Arbeitsplätze mit handlichen, anregenden, gut geordneten Materialien, genügend Platz zum Lernen, Spielen und Bewegen.

Zum Kern der Entwicklungsarbeit wird die Neugestaltung des Unterrichts und der Lernangebote. Die Vorgabe ist: Lernen muss – auch bei aller unverzichtbaren Mühe und Anstrengung – Freude machen, mit Anschauung und Erfahrung verbunden sein, geschieht am besten in der Auseinandersetzung mit bedeutenden Gegenständen und findet darum oft auch außerhalb der Schule statt. Bewährung und Ernstfall gehören ebenso dazu wie Belehrung und systematisches Üben. Die Schule stellt hohe Anforderung an alle Beteiligten und bietet zugleich vielfältige Unterstützung.

Die Schule ist einladend, freundlich und anregend gestaltet, ein Ort, an dem Kinder den ganzen Tag über gern und gut leben und lernen können. Niemand wird beschämt, niemand muss sich als Versager fühlen. Darum ist das Sitzenbleiben abgeschafft, der Unterricht ganz darauf ausgerichtet, der Unterschiedlichkeit der Kinder gerecht zu werden. Die Schule hat deshalb neue Formen der Leistungsbegleitung und -bewertung entwickelt: verpflichtende Beratungsgespräche, Lernvereinbarungen, Portfolios.

Die Schule arbeitet selbstständig und eigenverantwortlich; so wird ihre ganze pädagogische Kreativität freigesetzt. Die starren Jahrgangsklassen sind durch flexible Lernformen und Lerngruppen ersetzt worden: an dieser Schule ist es beispielsweise normal, dass Zwölf- und Vierzehnjährige zusammen Englisch lernen oder im Labor experimentieren können. Haupt- und Nebenfächer gibt es an dieser Schule nicht: Theater, Handwerk, Musik oder Religion gelten als ebenso wichtig wie Englisch oder Mathematik. Der Umgang mit Sprache und Literatur ist nicht auf das Fach Deutsch beschränkt, sondern Aufgabe aller Fächer. Tests werden als diagnostische Hilfsmittel genutzt.

Die Schule arbeitet eng mit einem wissenschaftlichen Institut oder anderen Experten zusammen; gemeinsam wird beraten und beschlossen, wie Lernprozesse beobachtet und evaluiert werden können. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden nach dem individuellen Lernfortschritt bewertet. Als Orientierungsrahmen dienen fachliche Mindeststandards, die die Stufen des Lernens abbilden und an denen sich zeigen lässt, was bereits erreicht wurde. Am Ende der Schullaufbahn wird an Beispielleistungen aus allen Bereichen nachgewiesen, was ein Schüler/eine Schülerin gelernt hat und kann. Dieses Leistungsportfolio schließt den Nachweis elementarer, von allen verlangter und erreichbarer Grundkenntnisse und Kompetenzen ein. Ein verzweigtes, früh greifendes Unterstützungssystem sorgt dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs diese Grundkenntnisse nachweisen können. Sie verlassen die Schule mit einem Zeugnis, das von den abnehmenden Einrichtungen als Anschlussnachweis zu lesen ist und eine Übersicht über das gesamte Leistungsprofil enthält.

Wir appellieren an alle Menschen, die in Politik, Wirtschaft, Bildungsadministration und Erziehungswissenschaft Verantwortung tragen: Die Schulen brauchen Unterstützung, um ihren Auftrag zu erfüllen.

Wir wollen eine Schule, in der junge Menschen zu lebenszuversichtlichen, verantwortlichen, politikfähigen Bürgerinnen und Bürgern unseres demokratischen Gemeinwesens heranwachsen. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn alle Jugendlichen in unserer Gesellschaft eine Chance auf Arbeit und Anerkennung haben.

- Alle Jugendlichen brauchen einen Ausbildungsplatz mit der Aussicht, später eine sinnvolle, gesellschaftlich anerkannte Tätigkeit auszuüben.
- Eine langfristige Neu- und Umverteilung aller Formen von Arbeit und ihrer Bewertung ist eine fundamentale Voraussetzung für gute Pädagogik und gute Schulen der Zukunft.

Wir wollen eine Schule, in der die – nach wie vor riesige – Ungleichheit der Bildungschancen so weit wie möglich abgebaut wird. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn ihr Umfeld nicht zu stark belastet ist.

- Stadtentwicklungsmaßnahmen müssen Ballungszentren und soziale Brennpunkte aufbrechen und die „Gettoisierung“ sozial schwacher Familien soweit wie möglich verhindern.
- Alle schulorganisatorischen Maßnahmen müssen dem Ziel einer angemessenen Mischung der Zusammensetzung der Schüler verpflichtet sein. Sie muss der Einwohnerstruktur der Kommune entsprechen.

Wir wollen eine Schule, in der Kinder lernen, mit Unterschieden zu leben, und in der sie so angenommen werden, wie sie sind, ohne beschämt oder für ihr Anderssein „bestraft“ zu werden. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn sie verpflichtet ist, mit sehr unterschiedlich zusammengesetzten Klassen produktiv umzugehen.

- Die Frage nach der Struktur unseres gegliederten Schulwesens darf nicht länger tabu bleiben. Jede Schule hat die Verantwortung für die Kinder, die sie aufnimmt, ohne mit Selektionsmaßnahmen auf ihre Unterschiedlichkeit zu reagieren.

- Die Maßnahmen des „Sitzenbleibens“ und der „Abstufung“ in eine andere Schulform oder der „Abschulung“ müssen verschwinden.
- Für produktive Formen im Umgang mit Heterogenität müssen Anreize geschaffen werden (pädagogische Unterstützung, Ressourcen).

Wir wollen eine Schule, in der Kinder und Jugendliche alle wichtigen Bildungserfahrungen machen, alle ihre Fähigkeiten und Begabungen entwickeln können. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn Bildung nicht allein auf kognitive Erträge reduziert wird.

- Die Ungleichwertigkeit der Fächer (das Gefälle zwischen Haupt- und Nebenfächern) und die starren Fächergrenzen müssen überwunden werden. Gleichzeitig steht die Schule dafür gerade, dass am Ende der Schulzeit jeder – wirklicher jeder – Schüler seinen Fähigkeiten entsprechend ausreichend lesen, schreiben und rechnen kann. Dies zu vermitteln ist Aufgabe aller Fächer.
- Leistungen in allen Bereichen müssen als prinzipiell gleichwertig anerkannt werden und bei der Vergabe von Berechtigungen zählen.

Wir wollen eine Schule, in der Kinder und Jugendliche erfahren, dass ihr Lernen hilfreich begleitet, ihre Arbeit wertgeschätzt, ihre Leistung gesehen und gewürdigt wird. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn die Rahmenbedingungen solche Individualisierung ermöglichen.

- Die starre Jahrgangsklasse darf nicht die einzige und nicht die vorherrschende Lernformation sein.
- Durch flexible Unterstützungssysteme (Team-Teaching, Einsatz von sozialpädagogischen Fachkräften und Ehrenamtlichen u.ä.) muss die Unterrichtssituation entzerrt werden.
- Individualisierende Formen der Leistungsbegleitung und Leistungsbewertung müssen die normierenden Zensuren ergänzen, langfristig ersetzen.

Wir wollen eine Schule, die an sich selbst hohe Anforderungen stellt, sich an den eigenen Maßstäben orientiert und an ihnen ihre Arbeit selbstkritisch prüft. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn Schulqualität sich an Vorgaben und Formen der Evaluation bemisst, die dem hier entworfenen Bild von Schule entsprechen.

- Formen und Verfahren der Evaluation müssen auf das Verstehen von Prozessen des Lernens gerichtet sein und von den Schulen in Zusammenarbeit mit Partnerinstituten gemeinsam verantwortet werden: Peer-Review-Verfahren, qualitative Studien, Beratung, diagnostische Tests etc.
- Schulen können sich und ihre Leistungen selbstbewusst präsentieren. Ein öffentliches „Ranking“ zwischen Schulen darf es jedoch nicht geben.

Wir wollen eine Schule, in der die Möglichkeiten eines guten Zusammenlebens von Erwachsenen und Heranwachsenden institutionell gesichert sind. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn sie über die entsprechenden Ressourcen verfügt.

- Schule muss für die Heranwachsenden und die Erwachsenen ein Ort sein, an dem alle gut leben und arbeiten können.
- Die Erwachsenen brauchen genügend Zeit für die notwendige Zusammenarbeit untereinander und die Zuwendung zu den Kindern und Jugendlichen.

Wir appellieren an alle Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, an alle in der Jugend- und Sozialarbeit Tätigen, an alle Bürgerinnen und Bürger, die Verantwortung für Kinder und Jugendliche tragen:

Prüfen Sie unsere Maßstäbe für eine gute Schule. Wenn Sie mit ihnen übereinstimmen, fordern Sie sie ein. Helfen Sie mit, für die Ihnen und uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen eine Schule zu ermöglichen und zu gestalten, die diesen Maßstäben entspricht.

Aus eigener Kraft können Schulen diese Ziele nicht verwirklichen. Sie brauchen die Unterstützung der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Administration, der Medien, der gesamten Öffentlichkeit. Im Interesse unserer Kinder und Jugendlichen müssen wir zu einem tragfähigen Konsens kommen, der der Entwicklung unserer Schulen die Richtung weist und der von dem Bewusstsein getragen ist: Schule ist *unsere* Sache.

- Ahrling, I. und Reinbacher-Kaulen, B. > *Helene-Lange-Schule Wiesbaden*
Albrecht, A. und Kliche, M. > *Offene Schule Kassel Waldau*
Alferding-Kühn, A. und Rögler, P. > *Freiherr-vom-Stein-Schule Neckarsteinach*
Arlt, J. und Buschmann, R. > *IGS Flensburg*
Bächtold, F. und Dembinski, V. > *Ecole d 'Humanité CH-Goldern*
Balzer, H. und Morawietz, M. > *Freie Schule Rügen*
Becker, M. und Flesch, H-M. > *Bugenhagen-Schulen Hamburg*
Behrens, A. > *IGS Franzisches Feld Braunschweig*
Beyer, K. > *Offene Ganztagschule „Franz von Assisi“ Ilmenau*
Bier, H-G. > *Schule Birklehof Hinterzarten*
Bohnert, S. und Waltenberg, B. > *Reformschule Kassel*
Brügelmann, Hans > *Universität Siegen*
Brugger, J. und Rooschütz, St. > *Pestalozzi-Schule Friedrichshafen*
Butt, H. und Heusler, M. > *Gesamtschule Winterhude Hamburg*
Dahmani, E. und Lorenzen-Lemke, J. > *Grundschule Klixbüll*
Ditzel, C. und Wrede, B. > *Lobdeburgschule Jena*
Enders, K. > *Landschlheim am Solling Holzminden*
Fiedler, A. > *Clara-Grunwald-Schule Hamburg*
Franz, G-U. und Nolte, N. > *IGS Kastellstraße Wiesbaden*
Gawert, M. > *Peter-Petersen-Schule Am Rosenmaar Köln*

Geist, S. und Thurn, S. > *Laborschule Bielefeld*
Ginter, H. und John, G. > *Jenaplan-Schule Jena*
Gottschlich, Th. und Isbruch-Thiel, K. > *Grundschule Adenbüttel*
Groeben, A.v.d. > *Initiative „Blick über den Zaun“ Bielefeld*
Groninga, M. und v.Orlikowski, K-D. > *Landschulheim Grovesmühle Veckenstedt*
Großpietsch, J. und Hanika, A. > *Heinrich-von-Stephan-Oberschule Berlin*
Hagener, T. und Riekmann, B. > *Max-Brauer-Schule Hamburg*
Harder, W. > *Initiative „Blick über den Zaun“ Stuttgart*
Heidrich, Ch. und Risse, E. > *Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen*
Herchenbach, U. und Schöll, G. > *Bodensee-Schule St.Martin Friedrichshafen*
Hinz, Alfred > *Initiative „Blick über den Zaun“ Friedrichshafen*
Hofmann, A. und Meißner, St. > *St.Meinrad-Gymnasium Rottenburg*
Högner, C. und Kreutz, U. > *Gesamtschule Holweide Köln*
Imlau, H. > *Urspringschule Schelklingen*
Jordan, R. und Weimar, H. > *Werner-Stephan-Oberschule Berlin*
Jud, P-G. > *Französische Schule Tübingen*
Kaiser, Ingrid > *Initiative „Blick über den Zaun“ Frankfurt a.M.*
Kegler, U. und Reimann, Ch. > *Montessori-Oberschule Potsdam*
Kleemann, N. > *Montessori-Schule Greifswald*
Knies, A. und Stolzenberg, J. > *Anne-Frank-Schule Bargteheide*
Kölling, M. und Schiffer, M. > *Schule Schloss Salem*
Koltzsch, U. und Sterling, W. > *Odenwaldschule Ober-Hambach*
Kroeger, H. und Stockey, A. > *Oberstufen-Kolleg Bielefeld*
Langer, C. > *Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Bünde*
Lenssen, F. > *Landheim Schondorf*
Lippert, H. und Zeitlinger-Brückmann, G. > *Freie Montessorischule Landau*
Luck, S. > *ImPULS-Schule Schmiedefeld*
Lüthi, Armin > *Initiative „Blick über den Zaun“ CH-Goldern*
Meisterjahn-Knebel, G. und Sieber, M. > *Gymnasium Schloss Hagerhof Bad Honnef*
Nachtwey, O. und Uster, W. > *IGS List Hannover*
Nüssler, K. und Rasfeld, M. > *Gesamtschule Holsterhausen Essen*
Oehlmann, R. und Wiedemann, K. > *IGS Braunschweig-Querum*
Reinhardt, B. und Valach, E. > *Grundschule Obervorchütz*
Schmermund, U. > *Initiative „Blick über den Zaun“ Marburg*
Seydel, O. > *Hermann-Lietz-Schule*
Skladny, B. und Tetzlaff, C. > *Ev.Schulzentrum Martinschule Greifswald*
Spengler, U. und Winden, H-W. > *Maria-Montessori-Gesamtschule Krefeld*
Stahlbock, J. > *Grundschule Betzendorf*
Vogell, U. > *Montessori-Schule Hofheim*
Wienbeck, S. > *Landschulheim Steinmühle Marburg*
Wilkening, St. und Vogelsaenger, W. > *IGS Göttingen-Geismar*

Impressum

Arbeitsstelle des Schulverbands ‚Blick über den Zaun‘

kontakt@blickueberdenzaun.de

www.blickueberdenzaun.de