

Verschiedenheit ist Reichtum

Plädoyer für eine Schule, die allen Kindern gerecht zu werden sucht

Ich möchte in diesem Vortrag ein Plädoyer für eine Kultur der Vielfalt halten, die jedem Individuum mit Vertrauen in seine Fähigkeiten begegnet und ihm zutraut, Verantwortung für sich selbst und für andere übernehmen zu können. An nichts fehlt es so sehr wie gerade daran in unserem Bildungssystem. Wir können sehr offensichtlich mit der Verschiedenheit von Menschen nicht umgehen, sehen darin nicht Reichtum, sondern antworten mit dem Versuch, aus der Vielfalt Gleiches zu machen – Gleiches auf mehreren verschiedenen Niveaus!

Ich denke, wir kommen nicht mehr wirklich weiter, wenn wir hier und da ein wenig ändern, da und dort etwas verbessern: hier mehr innere Differenzierung im Unterricht bei ansonsten gleichen Bedingungen einbauen – da ein Unterrichtsprojekt entwickeln, das Migrantenkinder einbindet – dort ein wenig mehr Teamarbeit für fächerübergreifende Themen leisten und endlich einen Jahresplan für die Verteilung der Unterrichtsvorhaben aufstellen – hier mehr Bewegung in den Alltag bringen und uns natürlich auch ein Projekt ausdenken, das die nachgewiesenermaßen benachteiligten Knaben in den Blick nimmt. Und neben all dem das angstvolle Schielen auf die zu erwartenden Standards, die zentralen Tests und die landesweiten Abschlussprüfungen, die längst unsere Elternabendauseinandersetzungen bestimmen, lange bevor über sie entschieden ist. Natürlich halte ich die kleinen Schritte „hier, da und dort“ für wichtig und natürlich halte ich die Sorgen um die Auswüchse der Testerei für nur allzu berechtigt, ist doch zu befürchten, dass unser „System des Sortierens und Scheiterns“ durch die ausgebrochene „Evaluitis“ weiter genährt wird (Solga). Das Wichtigste an „PISA“ ist dennoch, dass überhaupt etwas in Bewegung gekommen ist, dass Bildung wieder ein Thema ist – und das Gefährlichste an PISA, dass die Entscheidungen über die Richtung der Bewegung ohne uns und oft gegen uns getroffen werden, die wir die Arbeit vor Ort tun und eigentlich doch am besten wissen, was nötig wäre.

Aber auch wir wissen es nicht wirklich, oder? Was uns allen fehlt, ist eine Zielperspektive, auf die hin die kleinen Schritte Sinn machen. Eine Zielbestimmung jedoch fürchten die Bildungspolitiker ängstlicher als alles andere und verordnen, statt eine notwendige Bildungsrevolution auszurufen, immer wieder Neuerungen – systemimmanent und möglichst kostenneutral – die noch dazu in ihrer Tendenz das System nachgewiesenermaßen zum Scheitern gebracht haben und dennoch fast alle geeignet sind, Auslese und Selektion weiter zu verschärfen.

Wenn es um eine mögliche Kultur der Vielfalt gehen soll, in der der Umgang mit Heterogenität Sinn macht, dann müssen wir meiner Meinung nach fünf Bereiche notwendiger Bildungsreform zusammen denken:

Wir müssen **erstens** lernen, die Vielfalt unserer Kinder und Jugendlichen als unseren Reichtum anzusehen und darauf aufbauend selbst die Verantwortung für jedes einzelne Kind übernehmen, damit es auf seinem Weg und in seiner Zeit Erfolg haben kann.

Wir müssen **zweitens** die Vielfalt des Lebens in die Bildungsinstitutionen holen, aus öden Lehranstalten lebendige Orte des Lebens machen. Schließlich verbringen unsere Kinder und Jugendlichen den wichtigsten und eindrücklichsten Teil ihres Lernlebens in Kindertagesstätten und Schulen, werden in Zukunft unverhinderbar den ganzen Tag dort verbringen. Dafür müssen Bedingungen geschaffen werden, die ein gutes Leben ermöglichen und zum Lernen herausfordern.

Wir müssen **drittens** der Vielfalt unserer Kinder und Jugendlichen mit einem vielfältigen Angebot des Lehrens und Lernens begegnen – wir müssen Lernen als verantwortungsbewusstes, einmischungs- und widerspruchsbereites, erfahrungsgesättigtes und verständnisintensives, vorstellungsreiches und utopieoffenes, phantasiebegabtes und sinnenreiches, selbstbeobachtendes und selbstkritisches, ordnendes, strukturierendes und regelbegründendes, artikulationsreiches und sprachgewandtes, musisches, rationales und emotionales Tun ansehen und entsprechend fördern – wir müssen unsere Aufgaben als Lehrerinnen und Lehrer dafür neu lernen.

Wir müssen **viertens** der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen, der Vielfalt des Schullebens, der Vielfalt des Lernens mit einer Vielfalt des Leistens begegnen - Leistung muss sichtbar gemacht werden, stolz machen dürfen und zur eigenen höchstmöglichen Leistung immer wieder neu ermutigen.

Wir müssen **fünftens** die Vielfalt des möglichen pädagogischen Handelns in die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen geben, die ihre eigenen professionellen Entscheidungen im Rahmen eines einheitlichen Bildungsganges von den Anfängen bis zum Ende der Pflichtschulzeit treffen können, die nur wenige staatlichen Vorgaben benötigen, die sie zu erfüllen haben, die ihr Geld selbst verwalten, die die Evaluation ihrer Arbeit und ihre Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft als selbstverständlich ansehen.

Utopisch? Zielvorstellungen haben immer etwas Utopisches, sonst sind sie nicht grundsätzlich genug. Aber utopisch im Sinne von nicht-machbar ist das alles nicht. Es gibt Schulen in unserer Republik, die einiges davon bereits verwirklichen durften und damit auch – nach PISA - auf jenen Gebieten der Fachleistungen ausreichend gute Erfolge nachweisen konnten, die bisher in unserer Gesellschaft immer noch als die Wichtigsten angesehen werden. Für eine dieser Schulen stehe ich hier. Es gibt vor allem aber Staaten wie Schweden, die in wenigen Jahren ihr ganzes Bildungssystem grundsätzlich umgebaut und damit Erfolg haben. Wagen wir also, eine Utopie - die eigentlich gar keine ist - wenigstens für uns auch zu denken. In diesem Sinne möchte ich meine fünf Forderungen noch einmal wiederholen und näher auf sie eingehen.

*

Wir müssen **erstens** lernen, die Vielfalt unserer Kinder und Jugendlichen als unseren Reichtum anzusehen und darauf aufbauend selbst die Verantwortung für jedes einzelne Kind übernehmen, damit es auf seinem Weg und in seiner Zeit Erfolg haben kann.

Das wird uns in Deutschland besonders schwer gemacht und fällt uns schwer. Wir verstecken immer noch, was der Norm nicht genügt, zum Beispiel Kinder mit Behinderungen. Wir sortieren, was nicht passt, in verschiedene Schulen. Wir selektieren,

wer den Normen nicht genügt, nach „unten“. Wir mindern die Chancen der Kinder aus sozial schwachen Familien und Familien mit Migrationshintergrund, verweigern ihnen Leistungsmöglichkeiten, verhindern gesellschaftlichen Aufstieg, vertiefen die gesellschaftlichen Klüfte. Mit der Vielfalt von Menschen umzugehen, das haben wir nicht wirklich gelernt und können es daher auch nicht. Nirgends in der Welt gibt es dank des vielgliedrigen Schulsystems so homogene Gruppen wie bei uns, nirgends in der Welt wird zugleich soviel über die Heterogenität der Lerngruppen geklagt, wie bei uns. In allen unseren Schulen sitzen immer wieder die „falschen“ Kinder, die „hier“ nicht hingehören und deswegen „nach unten“ abgegeben werden müssen, weil sie durch nicht ausreichende Leistung oder nicht ausreichendes Verhalten nicht ausreichen und die „richtigen“ Kinder angeblich stören. Bei uns ist bei schulischem Versagen nicht das System Schuld, sondern das Kind selbst, seine Eltern, seine Verhältnisse – bei uns darf ein Lehrer sich ungestraft rühmen, dass so und so viele Kinder seinen Test nicht bestanden haben, also „hier nicht hingehören“, ohne schamrot zu werden und sich einen neuen Beruf suchen zu müssen. Noch haben wir – nach Hermann Lange – durch die Gliederung des deutschen Schulsystems und seine pädagogische Praxis eine exklusive (aussondernde) statt einer inklusiven (fördernden) Pädagogik (Lange S. 36) – wobei mir der daraus erwachsende Begriff Inklusion deutlich besser gefällt als Integration, heißt integrieren doch, jemanden so formen, dass er zu jenen passt, zu denen hin und für die er integriert werden soll.

Unsere Kinder sind wie sie sind – richtig aber sind sie allemal. Wir sollten sie ausstatten mit einem Recht, in Schulen willkommen und in ihnen jederzeit richtig zu sein. Bei erfolgreichen Schulen ist das so. Ihnen liegt ein anderes Menschenbild zugrunde und eine andere Vorstellung von der Verantwortung der Gesellschaft für ihren Nachwuchs, dem mehr als nur die formal gleichen Chancen geboten werden soll. „Wir brauchen in unserem Land jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht leisten“ sagt die Präsidentin des finnischen Zentralamtes für das Unterrichtswesen, Jukka Sarjala (zitiert nach Dieter Lenzen in DIE ZEIT). In Deutschland leisten wir uns bald ein Fünftel davon, die die Schulen ohne eine Kompetenzgrundlage verlassen, die für ein erfolgreiches Berufsleben ausreicht. In Schweden hat jedes Kind, jeder Jugendliche, jeder junge Erwachsene ein Recht auf individuelle Förderung – mit dem Ergebnis, dass beinahe 100 % die Schule bis zum Ende des 12. Schuljahres besuchen, 90 % sie mit einem berufsqualifizierenden Abschluss, 70% sogar mit einem hochschul-

qualifizierenden verlassen. Und auch jene, die „nur“ einen Abschluss erreichen, haben auf ihrem Weg dahin Punkte gesammelt, die Bestand haben und eines fernen Tages nur noch durch fehlende Punkte bei jährlich angesetzten, allen offen stehenden Prüfungen ersetzt werden müssen, um ebenfalls zur Hochschulreife zu gelangen. Initiationsriten wie das heilige deutsche Abitur mit all seinen literarisch und psychologisch beschriebenen Alpträumen gibt es nicht – wem sollten sie dort auch nützen?

Was machen wir grundfalsch?

Wir müssen lernen, uns der Vielfalt zu stellen – wir müssen begreifen, dass es normal ist, verschieden zu sein – wir müssen den Reichtum einer Kultur der Vielfalt erkennen. Wir werden das nur können, wenn wir genauer hinsehen, wer zu uns kommt. Kinder mit behütet-harmonischen und anregungsreichen Kindheiten, Kinder mit frühen Erfahrungen von Verlust, Einsamkeit, Ablehnung; Kinder mit verdrängten Verstörungen; Kinder, die im täglichen Lebenskampf stark geworden sind – oder erbärmlich schwach; Kinder mit ganz unterschiedlichen religiösen Erfahrungen und kulturellen Prägungen; Kinder, die die Welt als Junge oder als Mädchen unterschiedlich wahrgenommen und erlebt haben. Sie brauchen nicht das Gleiche. Sie sollten einen Anspruch darauf haben, als Individuen mit ihren Vergangenheiten und möglichen Zukünften wahrgenommen zu werden.

Längst wissen wir aus Bestsellern oder gar der Tagespresse, ohne uns selbst in die komplizierte Materie der Neurobiologie einarbeiten zu müssen, dass kein Kind dem anderen gleicht – dass es gewaltige interindividuelle Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit gibt, dass dabei genetische und epigenetische Faktoren zusammenwirken, dass wegen der unterschiedlichen Ausgangslagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten kaum damit zu rechnen ist, dass Kinder gleichen Alters gleiche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben (Singer S. 95) Und weil das so ist, weil nachweislich „zeitlich gestaffelte sensible Phasen für die Ausbildung verschiedener Hirnfunktionen“ existieren, „muss das Rechte zur rechten Zeit verfügbar sein oder angeboten werden.“ „Es ist nutzlos und womöglich sogar kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil die entsprechenden Entwicklungsfenster noch nicht offen sind.“ (S. 95). „Es macht keinen Sinn, Entwick-

lungen forcieren zu wollen. Die Kinder werden aufgezwungene Angebote nicht annehmen, unnütz Zeit mit deren Abwehr verbringen und es schwer haben, das für sie wichtige herauszufiltern.“ (S.96) Kinder sind in aller Regel genügend neugierig und wissbegierig, um sich das zu holen, was sie brauchen – wenn, ja wenn wir ihnen nur vertrauen, dass „die jungen Gehirne selbst am besten wissen, was sie in verschiedenen Entwicklungsphasen benötigen und dank ihrer eigenen Bewertungssysteme kritisch beurteilen und auswählen können.“ (S.96)

Eine Kultur der Vielfalt heißt also, jedem Menschen zuzutrauen, dass er etwas leisten will und leisten kann – in seiner Zeit und nach seinem Vermögen. Dafür brauchen wir Kindertagesstätten und Schulen, in denen sehr gut ausgebildete Pädagoginnen - und bitte auch Pädagogen! - die Kinder und Jugendlichen genau beobachten, ihnen früh reichhaltige und verschiedene Lernmöglichkeiten anbieten, ihnen aber die Zeit lassen, diese von sich aus anzunehmen, sie dann gezielt herausfordern und weiter fördern. Das geschieht am leichtesten in altersgemischten Gruppen, denn Lernalter und Entwicklungsalter können bis zu vier Jahren auseinander liegen, ohne dass dabei eine Behinderung vorliegen muss. Um nötige diagnostische Fähigkeiten zu erwerben, müssen wir alle noch besser ausgebildet und unbedingt fortgebildet werden – genau hinsehen aber können wir schon heute, brauchen dafür nur mehr Zeit und Muße im Umgang mit unseren Kindern und Jugendlichen.

*

Wir müssen **zweitens** die Vielfalt des Lebens selbst in die Schule holen, aus öden Lehranstalten lebendige Orte des Lebens machen. Schließlich verbringen unsere Kinder und Jugendlichen den wichtigsten und eindrücklichsten Teil ihres Lernlebens in Kindertagesstätten und Schulen, werden in Zukunft unverhinderbar den ganzen Tag dort verbringen. Dafür müssen Bedingungen geschaffen werden, die ein gutes Leben ermöglichen und zum Lernen herausfordern.

Die Kindertagesstätten und Schulen, die ich in Schweden besucht habe, waren von 6 Uhr morgens bis 18 Uhr abends und selbstverständlich auch in den Ferien geöffnet. Was Kinder dort vor und nach ihrer Kernunterrichtszeit von etwa 8:30 bis 15:00 erleben, ist ein gutes Kinderleben – fröhlich, anregungsreich, bewegungsintensiv, reich

an Lernmöglichkeiten außerhalb schulischen Lernens - mit viel frischer Luft, gutem (immer kostenlosem) Essen, lebendigem Leben in der Gruppe und Möglichkeiten zum Rückzug. Schulräume und Freizeitbereiche lagen meist zusammen in einem Komplex und wurden jeweils für beides genutzt. Entsprechend wohnlich waren die Lernräume gestaltet – auch jene in den weniger privilegierten ärmeren Kommunen. Die Bereitschaft zur wohnlichen Gestaltung der Unterrichtsräume lässt auch in Schweden bei den Pubertierenden deutlich nach. Für sie gibt es eigene Bereiche, in denen sie unter sich sein und ihre Freizeit gestalten können: Teestuben, Kicker- und Billardräume, Discos, Ruhezone.

In einem schwedischen Gymnasium, das von Jugendlichen der Jahrgänge 10, 11 und 12 als Regelschule mit differenzierten Ausbildungsgängen besucht wird, - alle können, aber müssen nicht zur Hochschulreife führen -, habe ich Folgendes für uns doch höchst Erstaunliches gesehen. Fast alle Schülerinnen und Schüler verfügten über Chipkarten, mit denen sie in alle Räume und Fachräume der Schule gelangen konnten, und zwar zwischen 6 Uhr morgens und 24 Uhr nachts. Die Fachräume waren phantastisch ausgestattet: im Bereich Grafikdesign zum Beispiel mit Applecomputern teuerster Art, im Bereich Medien mit professioneller Rundfunk- und Fernsehstudioausstattung, im Bereich Kunst mit hellen Ateliers, in denen die Materialien für kreative Verwirklichung aller Art offen zugänglich waren, im Bereich Musik mit kostbaren Instrumenten. Und in allen diesen Räumen arbeiteten Jugendliche allein oder in Gruppen - überwiegend ohne erwachsene Begleitung oder Aufsicht - an ihren eigenen Vorhaben, oft bis spät in die Nacht hinein, ohne Beschädigung oder Zerstörung, offenbar auch ohne der Versuchung zu erliegen, das ein oder andere Gerät der Gemeinschaft zu entziehen und zu Hause individuell zu nutzen. Diesen jungen Menschen wird zugetraut, dass sie sachangemessen, kompetent und vor allem verantwortlich mit der kostbaren Ausstattung umgehen – und weil ihnen dies zugetraut wird, rechtfertigen sie das in sie gesetzte Vertrauen auch!

Fachräume haben wir alle, mehr oder weniger vielfältig und gut ausgestattet. Warum aber sind sie bei uns außerhalb der Unterrichtszeiten ständig ab- und all die spannenden Gerätschaften sorgfältig verschlossen? Wegen der lauerten Gefahren? Der vorläufig noch begründeten Angst vor Zerstörung und Verlust? Oder weil wir uns einfach nicht vorstellen können, dass junge Menschen eine Schule und ihre Ausstattung

als das IHRE ansehen, das es pfleglich zu behandeln gilt, weil sie allen dient? Ich fürchte, weil wir sie nicht in die Verantwortung einbeziehen und sie diese deswegen auch nicht als die ihre ansehen!

Und warum sind unsere Schulen nachmittags geschlossen, während unsere privilegierten Kinder zu Nachhilfeschoolen, Musik-, Ballett-, Kunst-, Theater-, Pantomime-, Zirkus-, Sport- und Sprachschulen eilen? „Ich träume von Mittelschichteltern, die mit ihren privat bezahlten Nachhilfe- und Musiklehrern die Schulen besetzen und den Verhältnissen ihre Melodie vorspielen.“ – so träumt Mathias Greffrath (taz 15.01.2003). Auch diesen Traum habe ich in Schweden erfüllt gesehen! Eine Schule, die 90% Migrationskinder als ihren Reichtum ansieht, zahlt für all jene Kinder, die sie nicht selbst aufbringen können, die Jahresbeiträge für die dort so genannte „Kulturschule“ aus ihrem Schulbudget, weil gerade diese Kinder sie besonders nötig brauchen. Dafür kommt die Kulturschule dann freiwillig und gerne in die Schulen hinein, um vor Ort ihre Angebote durchzuführen. In was für einem Land leben dagegen wir – einem doch wirklich reichen Land - in dem ein höchst undurchsichtiger gigantischer Markt von Nachhilfestunden und zusätzlichen Lernangeboten für die Reproduktion der Eliten sorgt. Dies bestätigt nur die Gesellschaftskritik von Pierre Bourdieu auf vergleichsweise banalem Feld!: „Die Elitereserven finden sich in den fünfzig Prozent eines Altersjahrgangs, um den wir uns nicht kümmern. Diese Wirklichkeit wird aber weiterhin ausgeblendet.“, so Konrad Schily (S. 179) und nach Jürgen Baumert werden schließlich die Einwanderkinder die Nagelprobe darauf sein, ob wir mit Heterogenität umgehen können oder uns weiterhin leisten, auf Elitereserven zu verzichten (nach Kahl, S. 2).

In die Schulen gehört all das: Die Vielfalt von Lern- und Erfahrungsorten – anregungsreiche und wohnlich eingerichtete Klassenräume, in denen man sich gerne aufhält – eingerichtete Flure für individuelle Arbeit oder Arbeit in kleinen Gruppen – (vielleicht muss auch das Ordnungsamt umlernen und sich im Ausland umsehen, das schließlich seine Nachkommen auch nicht verantwortungslos dem Unfalltod opfert) – ständig wechselnde Ausstellungen von Unterrichtsergebnissen - eine wohl ausgestattete Bibliothek, die wirklich benutzt wird - frei zugängliche Fachräume, in denen all das Spannende selbst erprobt werden kann - offene Sportanlagen und Geräte, die zur Bewegung herausfordern - Schulgarten und Bauspielplatz, Werkstätten und Tee-

küchen - vielleicht auch einen Streichelzoo, all das ganztägig geöffnet und allen zugänglich. „Natürlich muss die Umwelt hinreichend reich sein, damit das, was benötigt wird, auch vorhanden ist, und die Kinder das, was sie suchen, auch finden können.“ sagt Wolf Singer dazu und bestätigt nur, was kluge Eltern und professionelle Pädagogen schon immer gesehen haben. Stellen Sie sich für einen Moment die Klassenräume, Schulflure und Höfe unserer Schulen vor ... machen sie neugierig und bieten sie diese reichen Lernanlässe? Und wäre es nicht vergleichsweise einfach, sie dazu zu machen, wenn wir von ihrer Wirksamkeit doch überzeugt wurden?

Das ganze Leben in der Schule heißt in Schweden noch viel mehr: dort gibt es in der Schule hoch qualifizierte Spezialistinnen und Spezialisten, die bei Krankheit, psychischen Problemen, Legasthenie- und Dyskalkuliesorgen oder aber auch nur als „Hausdame“ aufgesucht werden können, die eine eins-zu-eins-Betreuung gewährleisten, die für die älteren Schülerinnen und Schüler zur freiwilligen Konsultation bereit stehen, auf die jüngeren jedoch zugehen und für sie eigene Programme entwickeln, die schließlich auch den Lehrkräften nicht nur bei deren schulischen Problemen zur Verfügung stehen. Sie sind einfach „da“ und verbringen den Tag im gemeinsamen Haus des Lebens und des Lernens – wie auch die Menschen, die während des Tages die Schulen sauber halten und denen man daher, weil man sie mit Namen kennt, den Dreck nicht einfach vor die Füße wirft. Und natürlich verbringen auch alle Lehrkräfte ihren ganzen Tag in der Schule, genau genommen 35 Stunden als Anwesenheitspflicht gegenüber 10 Stunden mit der schönen Bezeichnung: „Vertrauenszeit“ für die Arbeit außerhalb der Schule. Nach anfänglich großem Protest ob dieser Zumutung will heute nach wenigen Jahren kaum ein Kollege, kaum eine Kollegin mehr zurück, denn nur so kommt das Leben in die Schule hinein, wird individuelles Lehren und Lernen möglich, lassen sich fächerübergreifend Projekte planen und Teamabsprachen treffen, können die Probleme einzelner Kinder und Jugendlichen dann ausgetauscht werden, wenn sie auftauchen, nicht erst am nächsten Konferenztermin in einigen Wochen. Stellen Sie sich noch einmal einen Moment lang ihre Schule, die Räume, Flure, Höfe vor ... würden sie so aussehen, wie sie in der Regel aussehen, wenn die Erwachsenen sich den ganzen Tag in ihnen aufhalten müssten? Sicherlich nicht, wir würden nicht ertragen, was wir jedoch den Kindern und Jugendlichen täglich viel länger als uns zumuten.

Zur Vielfalt des Lebens in der Schule gehören ihre Rituale, verlässlich wiederkehrende Höhepunkte des Schuljahres, gehören gemeinsame Erlebnisse auch im Kleinen. Zum ganzen Leben in der Schule gehört notwendigerweise, dass Schülerinnen und Schüler in die Verantwortung für das Gelingen des Ganzen miteinbezogen werden – durch tägliche Versammlungsgespräche in den Gruppen, in denen alle Konflikte besprochen werden können - durch Aufgaben für die Gemeinschaft – durch Zuständigkeiten für Ordnungen und Vereinbarungen – durch Mitbestimmung bei allen wichtigen, sie betreffenden schulischen Entscheidungen. Schule als Polis, hat Hartmut von Hentig das genannt, und je mehr der Einzelne in einer Schule wahrgenommen und gesehen, je mehr auf ihn individuell eingegangen und er zum eigenen Lernen freigesetzt wird, je wichtiger er sich fühlen darf, um so mehr ist gerade die Gruppe und ist die Schulgemeinschaft von Bedeutung für soziales Lernen jenseits der Fachinhalte. „Es gibt bei Jugendlichen einen nicht gestillten Hunger nach Ereignissen, nach Sinn und einen Heißhunger danach, gebraucht zu werden.“, heißt einer der schönen Sätze von Reinhard Kahl (II, S. 64) – warum das nicht für die Schule nutzen und ihnen dort Ereignisse bieten, mit ihnen dort Sinn suchen und ihnen dort Bewährungsmöglichkeiten anbieten, bei denen sie wirklich gebraucht werden?

*

Wir müssen **drittens** der Vielfalt unserer Kinder und Jugendlichen mit einem vielfältigen Angebot des Lehrens und Lernens begegnen – wir müssen Lernen als verantwortungsbewusstes, einmischungs- und widerspruchsbereites, erfahrungsgesättigtes und verständnisintensives, vorstellungsreiches und utopieoffenes, phantasiebegabtes und sinnenreiches, selbstbeobachtendes und selbstkritisches, ordnendes, strukturierendes und regelnbegründendes, artikulationsreiches und sprachgewandtes, musisches, rationales und emotionales Tun ansehen und entsprechend fördern – wir müssen unsere Aufgaben als Lehrerinnen und Lehrer dafür neu lernen.

Lernen geht nicht über den Kopf allein – auch das spricht sich in Deutschland nur sehr mühsam herum, sobald unsere Kinder die Grundschulzeit hinter sich gebracht haben. Viele Intelligenzen, von denen Howard Gardener in seinem Buch „Der ungeschulte Kopf“, mehr als sieben nennt, über die die Welt sich erschließt, bleiben brach liegen – sie zu entwickeln wird zu vielen Kindern vorenthalten. Wir brauchen Schu-

len, in denen die vielen Intelligenzen in einem erweiterten Intelligenz- und Lernbegriff einen Ort zur Entwicklung finden!

Lernen bereitet Lust und ist geradezu „sexy“, so Ulrich Schnabel in einem Plädoyer für eine Neurodidaktik – das Gehirn tut nichts lieber als lernen. „Dass deutsche Schüler ungern lernen, ist der Grund dafür, dass sie zu wenig lernen.“, klagt dagegen Hartmut von Hentig. Was mit Lust gelernt und emotional erlebt wurde, wird besser erinnert als anderes – und das wusste schon Jan Amos Comenius: „Alles, was beim Lernen Freude macht, unterstützt das Gedächtnis“ (zitiert nach Ulrich Schnabel) – Babys sind wahre Meister des Lernens – „Weil wir noch keine Chance hatten, es ihnen abzugewöhnen“, so der Psychologe Manfred Spitzer (zitiert nach Ulrich Schnabel). Wie wir das seiner Meinung nach tun? Beispielsweise mit ständigen Demotivierungskampagnen wie die Ausschreibung von Wettbewerben und Preisen für die Besten, die doch gar keine Motivationsprobleme haben, womit aber die anderen zugleich demotiviert werden. Neurodidaktiker fordern, den Schülerinnen und Schülern Aufgaben anzubieten, die das eigene Problemlösen anregen, bei denen im Selbstversuch die Grenzen von Erfolg und Misserfolg ausgelotet werden können.

„Das Denken bleibt verkümmert, wo Denkprodukte auswendig gelernt werden“, habe ich bei Bertolt Brecht gelesen (Werke 27, S. 322). Fakten, die repetiert oder Regeln, die angewandt werden, erklären nicht die Welt und tragen somit nicht zum Verstehen bei, das Erfahrung und Beobachtung, Hypothesenbildung und das eigenständige Finden von Regeln verlangt. Eigenständiges Denken, das auf Erfahrungen beruht und Vorstellungen bildet, sich selbst beim Lernen beobachtet (Metakognition) führt zu einem verständnisintensiven Lernen (Fauser). Lernen in der Schule aber beruht nach wie vor vor allem auf Belehrung und bedient sich Arbeitsweisen der vormoderne Gesellschaft, es entlastet sich von Praxis und Erfahrung und entwertet damit eigenständige Vorstellungen. Die neue Schule müsste verständnisintensives Lernen inszenieren und zudem ermöglichen, gegen die industriell gefertigte Vorstellungswelt eigene sinnliche Vorstellungen aufzubauen.

Und auch das beweisen nun die Neurowissenschaften: Lernen ist das Persönlichste von der Welt. Aber dennoch: „Es scheint eine in der Profession geteilte und über Lehrergenerationen hinweg transportierte didaktische Grundüberzeugung zu sein,

dass Unterrichtsthemen im Gespräch zwischen Schülern und Lehrerin zu entwickeln seien. Die Sozialform, in der dies in Deutschland überwiegend geschieht, ist der so genannte fragend-entwickelnde Unterricht, dessen Pate Sokrates zu sein scheint.“ , so Jürgen Baumert (2002, S. 144). Immer noch ist unser Unterricht zu beinahe 90 % lehrerzentriert. Entsprechend sehen fast überall die Klassenräume aus: die Tische sind – so gesehen sinnvoller Weise - nach vorne zur Tafel und zum Lehrer hin ausgerichtet, selbst noch in einem großen Klassenraum für nur 12 Fünftklässler, wie ich es in einem Internat gesehen habe.

Wo Blut, Schweiß und Tränen nicht fließen, sind Kinder nicht ausgereizt und vermuten Eltern Unterforderung ihrer Sprösslinge. Wo Leistung Spaß macht, wird sie nicht als solche akzeptiert und eher kritisch betrachtet. In drei Wochen Schweden haben meine Schülerinnen und Schüler täglich und meist mit Vergnügen Tagebuch in englisch geschrieben, wobei nachweisbar die Tagesberichte täglich mühelos länger, im Englischen variationsreicher, im Stil flüssiger, im Inhalt anspruchsvoller wurden. Sie haben gelernt, sich ein fremdes Land, seine Geschichte und seine Politik anzueignen, die Menschen und ihre Gewohnheiten wahrzunehmen, zu beobachten, mit den eigenen zu vergleichen. Sie haben gelernt, sich in eine fremde Familie einzugliedern, auf andere Rücksicht zu nehmen, eigene Bedürfnisse mit denen der anderen in Einklang zu bringen, sich anzupassen, ohne sich zu verbiegen, Sympathien und Antipathien auszuhalten. Sie mussten in der fremden Sprache über die eigene Familie, die eigenen Gewohnheiten, die Geschichte und die Politik ihres Landes Auskunft geben, und zwar auch dann, wenn ihnen korrekte sprachliche Möglichkeiten dazu fehlten und auf beiden Seiten Gestik, Mimik und viel Kreativität als wichtige Merkmale von Kommunikation sinnlich erfahren wurden. Dennoch haben sowohl die Schülerinnen und Schüler selbst, weil alles so „irrsinnig geil“ war und sie „so wahnsinnig viel Spaß“ hatten, dass sie nur unter Tränenorgien Abschied nehmen konnten, das Gefühl, sie hätten „Zeit“ verloren, in diesen drei Wochen Schule versäumt, wären gegenüber anderen in Regelschulen durch drei Wochen zusätzliche „Ferien“ im Hintertreffen. Die englischen Schulen haben den Austausch mit uns entweder gar nicht erst gewagt oder trotz großer inhaltlicher Zufriedenheit abbrechen müssen, weil das National Curriculum mit zentralen Prüfungen und nationenweitem Ranking in der Tagespresse inzwischen den Unterricht allein auf die Fähigkeit hin ausrichtet, die nächsten Prüfungen möglichst gut zu bestehen. Der Erfolg, der sich in Prozentpunkten nieder-

schlägt, produziert sich auf diese Weise selbst – das ist das gelöste Rätsel des Erfolgs, warum britische Schüler immer besser werden und John McBeath, ein schottischer Schulreformer, eindringlich vor den englischen Verhältnissen warnt, die er für ein Deutschland befürchtet, in dem die Begeisterung für freien Bildungswettbewerb und überprüfbare Leistungsmessungen inzwischen kaum noch zu bremsen ist, das sich aber die Konsequenzen nicht rechtzeitig klar macht (zitiert nach Henkel in: DIE ZEIT, 2.9.1999).

Beginnen wir mit der Veränderung des Lehrens und des Lernens – nicht, um mit der Verschiedenheit unserer Kinder fertig zu werden, sondern um sie produktiv zu nutzen. Die Erfolge in anderen Ländern und besonderen Schulen zeigen deutlich, dass das Lernen in heterogenen Gruppen allen zu Gute kommen kann. Wir haben doch an uns selbst und in gelungenen Unterrichtssituationen die Erfahrung gemacht, dass das, was gelernt werden soll, erst deutlich und besonders gut erinnert wird, wenn wir es anderen erklären müssen und können – dass das, was handelnd gelernt und durch Erfahrung vertieft wird, eher im Gedächtnis bleibt als nur Gehörtes – dass das, was andere uns auf unserem Wissensstand und unserem Denkvermögen erklären, besser verständlich wird als jenes, das über unserem Horizont an uns herangetragen wird – dass das, was wir uns selbst erarbeitet haben, wofür wir eigene Strategien erfinden mussten, was wir über Umwege, Fehler, Irrwege schließlich doch noch erkannt haben, zu unserem Vermögen wird. Auch uns in der Laborschule gelingt individualisierendes Lehren und Lernen nicht ständig so, wie wir es uns wünschen, auch in Schweden habe ich erbärmlich eintönigen und gleichschrittigen Unterricht neben ganz neuen aufregenden Formen des Lehrens und Lernens gesehen. Mit der Vielfalt als Bereicherung umzugehen – differenzierende Lernzugänge zu finden und lebenslang-gerne-lernen-zu-lernen, das müssen wir alle erst lernen und brauchen dafür die gemeinsame Anstrengung von Wissenschaft und Praxis. Ein Satz von Bertolt Brecht könnte dafür Motto werden: „Wer nicht bereit ist zu lernen, sollte nicht lehren; wer lehrt, soll das Lernen lehren.“ (Werke 23, S.139).

In allen Gruppen der Laborschule lernen Kinder mit sonderschulpädagogischem Förderbedarf zusammen mit hochbegabten Kindern und all den anderen zwischen diesen Polen. Aber auch uns fällt es noch leichter, individualisierend auf sie einzugehen, wenn wir dazu auch noch die Jahrgänge mischen, die Verschiedenheit der Kinder

und Jugendlichen also unmittelbar sichtbar wird. Daraus macht eine schwedische Schule (die „Habo-Skolan“ in Habo mit dem auf ihr aufbauenden Gymnasium „Futurum“, vgl. dazu Groeben und den Film von Kahl) ein Prinzip. Die etwa 1200 Schülerinnen und Schüler der Schule werden auf 7 Abteilungen aufgeteilt, jede hat ein eigenes Lernhaus und in jeder dieser Abteilungen lernen 160 Kinder und Jugendliche vom 1. bis zum 9. Schuljahr miteinander und voneinander. Jede Lehrkraft übernimmt eine Patenschaft für 16 von ihnen, wieder aus allen Altersstufen; alle lernen hier nach einem je eigenen, individuell abgestimmten und gemeinsam ausgehandelten Lernplan, weitgehend selbstbestimmt. Über das eigene Lernen wird täglich Buch geführt, sich und anderen Rechenschaft abgelegt. Die Lehrkräfte mit ihren unterschiedlichen Fachkompetenzen sind immer „da“ und ansprechbar, begleiten die Lernwege, bieten daneben Fachkurse in den Grundlagen, den „basics“, an, die jeweils von jenen besucht werden, die sich diesen bestimmten Kurs zutrauen, egal, in welcher Jahrgangsstufe sie sich gerade befinden. Täglich kommen gemischte Untergruppen zusammen, planen den Tag, zeigen einander, was sie gelernt haben. Am Ende der Schulwoche werden die Ergebnisse der Anstrengungen aller allen anderen sichtbar gemacht. Übergreifende Projektthemen werden von der ganzen Abteilung bearbeitet: stellen Sie sich vor, was dabei an faszinierenden, ganz unterschiedlichen Zugängen zusammenkommt. Und wie gut jemand seine Sache verstanden haben muss, wenn er beispielsweise zum gemeinsamen Thema „Leben im Meer“ seine naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, die er durch Experimente, aus Büchern, aber auch außerhalb der Schule bei einer Exkursion zu einem meeresbiologischen Institut erworben hat, nun jenen Jüngeren erklären soll, die sich vielleicht mit dem Leben der Delphine beschäftigen oder jenen, die für ihre Schule ein Aquarium planen oder jenen, die die Farben des Meeres auf Bildern einfangen oder jenen, die die Meerestiere in einem kleinen selbstgeschriebenen Theaterstück zum Sprechen bringen oder jenen, die sich mit mythologischen Geschichten und Ängsten, den Meeresgöttern und Abenteurern beschäftigen. Was für ein Reichtum des Lernens und des Lehrens kann so entstehen.

*

Wir müssen **viertens** der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen, der Vielfalt des Schullebens, der Vielfalt des Lernens mit einer Vielfalt des Leistens begegnen - Leistung muss sichtbar gemacht werden, stolz machen dürfen und zur eigenen höchstmöglichen Leistung immer wieder neu ermutigen.

Wie stellen wir Leistung fest, wie messen wir sie und wie melden wir sie zurück? Wir lassen die verordneten Klassenarbeiten schreiben, wir addieren die Noten, setzen den ermittelten Wert je nach mündlicher Leistung höher oder tiefer, bemühen uns, dabei, „ohne Ansehen der Person“ gerecht zu sein und erbrachte Leistungen so objektiv wie eben möglich zu beziffern – auch dann noch, wenn wir mal „ein Auge zu drücken“. Aus der Forschung wissen wir längst, wie schwach unsere Rechtfertigung für dieses Tun ist: Das Argument, Noten seien objektiv, ist längst widerlegt und wird kaum noch unbefangen eingebracht (Ingenkamp, Becker/Hentig). Das Argument, Noten seien für die Leistung förderlicher als Lernberichte, ist empirisch nicht haltbar (Beutel/Lütgert/Tillmann/Vollstädt 2000); das Argument, Kinder und Jugendliche bräuchten Noten und den Vergleich, um leisten zu wollen, lässt sich nicht nur durch die Praxis Schwedens ad absurdum führen, das jegliche Notengebung bis zum Ende des 8. Schuljahres gesetzlich – gesetzlich! – verbietet (Jürgens; Döpp u.a.).

Was erleben dagegen unsere Schülerinnen und Schüler? „In abgeblätternen Gebäuden werden sie gnadenlos in eine Hierarchie willkürlicher Noten sortiert.“ klagt Susanne Mayer zu Recht, auch wenn sie vermutlich allenfalls die Willkür durch mehr Vereinheitlichung und „Objektivität“ reduzieren will.

In der Überzeichnung der Begriffe möchte ich etwas verdeutlichen: Nur unter Disziplin, Zucht und Ordnung, nur mit Blut, Schweiß und Tränen, nur durch Anpassung und Unterordnung, Befehl und Gehorsam sind Leistungen zu erwerben – tief ist dies im Alltagsbewusstsein unserer Gesellschaft eingewurzelt, zunehmend auch im veröffentlichten und längst nicht mehr einer bestimmten Generation zuzuschreiben. Aus diesem Alltagsbewusstsein werden Vorstellungen abgeleitet wie: ohne Schweiß kein Preis; was mir nicht geschadet hat, wird auch Dich weiterbringen – zu ihm gehören das Erleben von Grummeln im Bauch oder gar Krämpfen, angstschweißigen Nächten vor Prüfungen, Blutleere im Gehirn und Schwindel im Kreislauf – aus ihm lassen sich ableiten: Scham des Versagens, Demütigung des Unvermögens, Verlust von Selbstwert.

Wir haben eine Kultur der Demütigung statt der Ermutigung: Wer Verlangtes nicht leistet, ist als Individuum schuld an seinem Versagen, muss ein Jahr wiederholen oder muss die Schule verlassen, wird nach unten in die nächst tiefere Schulform ge-

reicht. In diese Kultur der Demütigung und des Versagens – die ein Drittel unserer Fünfzehnjährigen ertragen mussten - sind natürlich auch jene Schülerinnen und Schüler eingebunden, die zum oberen Drittel der Leistungsstarken eines Jahrgangs gehören, auch dann noch, wenn sie in ihrem Gymnasium scheitern, sich selbst also versagend erlebt haben. Leistung wird – als wüssten wir das nicht alle – nicht durch Zwang, Demütigung und Versagen gefördert, sondern durch Selbstvertrauen und das Erlebnis von Erfolgen. Sich selbst etwas zuzutrauen wiederum ist der Schlüssel zur Bewältigung schwieriger Aufgaben, zum Finden kreativer Lösungen und nicht zuletzt zu einem guten Leben.

Worum geht es uns wirklich, wenn wir Leistung messen? Wollen wir, dass Kinder und Jugendliche Wichtiges, auf das wir uns zuvor geeinigt haben, wirklich können, sicher beherrschen, für die nächsten Schritte ihres Lernens als Grundlagenwissen oder Basiskenntnissen zur Verfügung haben? Warum müssen Leistungsüberprüfungen dann in einer Zeremonie erfolgen, die Gewinner und Verlierer produziert, die erhöht oder demütigt, die Angst macht und Nervenstärke, innere Ausgeglichenheit und psychische Befindlichkeit an einem bestimmten Tag mindestens ebenso sehr testet wie den Inhalt der Prüfung - eine Zeremonie, die also mit der Sache selbst nur noch wenig zu tun hat? Wenn es uns um die Sache geht, die wir zuvor genau benennen und begründen können, dann müsste es doch möglich sein, dass jedes Kind, jeder Jugendliche für sich entscheidet, ob er diese Hürde schon heute oder lieber erst morgen nimmt, ob das erreichte Niveau ihm bei dieser Sache als individueller Leistungsnachweis reicht oder ob er durch die Prüfung erkannt hat: nein, mit 73% bin ich nicht zufrieden, ich will mich in den kommenden Wochen intensiver mit dem Prüfungsstoff beschäftigen und mich dann noch einmal an ihm messen – die dann vielleicht erreichten 88% könnten für das selbst gewollte und individuell eingeschätzte Leistungsprofil genau das zufrieden stellende Ergebnis sein, das dann erst in die eigene Leistungsmappe eingeordnet wird, in der sich höchst unterschiedliche Leistungsnachweise finden. Es muss nicht viel an „Basics“ sein, das alle während ihrer Schulzeit unverzichtbar lernen sollten und es ist letztlich nur wenig, was halbwegs „objektiv“ und „zentral“ vergleichend abgetestet werden kann. Warum sollen Schülerinnen und Schüler das verhältnismäßig „Wenige“ nicht in ihrer eigenen Zeit erlernen und zu der von ihnen bestimmten Zeit unter Beweis stellen dürfen – ohne Angst, weil die Prüfungen wiederholbar sind? Für das erfolgreiche Abschließen einer Klassen- oder

Schulstufe müssten neben dem – dann freigesetzt „Vielen“ – die Testergebnisse aus den „basics“ in einer bestimmten Anzahl und Qualität vorgelegt werden, notfalls nach der Sommerpause oder zu einem späteren Zeitpunkt, ohne dass bei der fehlenden Vorlage gleich ein ganzes Jahr verloren wäre. In Schweden werden Prüfungsleistungen bewertet mit: „sehr anerkannt“, „gut anerkannt“, „anerkannt“ und „noch nicht anerkannt“ – allein die Wortwahl geht davon aus, dass die „Anerkennung“ nur aussteht, aber erreicht werden kann. Und so ist es auch konsequent, dass schwedische Lehrer, wenn sie eine Leistung „noch nicht anerkennen“, genau rückmelden müssen, welche Teile der Leistung anerkannt sind, welche noch nicht, woran es noch fehlt, wie das noch Fehlende nachgearbeitet werden kann, worauf der Prüfling sich in welchen Schritten wie vorbereiten sollte, damit er seine Lücken aufholt – und wie die Schule dabei helfen wird, denn dazu ist sie verpflichtet.

Die Verantwortung für das individuelle Leistungsprofil kann so geteilt werden zwischen jenen, die die Leistung erbringen wollen oder sollen und jenen, die die Verantwortung tragen, dass sie überhaupt erbracht werden kann. Die Schule sorgt für die notwendigen Kursangebote, damit die „basics“ auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können. Diese Kurse wiederum können aus allen Altersstufen von jenen gewählt und besucht werden, die die vorhergehenden erfolgreich abgeschlossen haben oder noch einmal ihr früher erworbenes Ergebnis verbessern möchten. Das alles macht natürlich nur dann Sinn, wenn es uns wirklich darum geht, dass die nachwachsende Generation diese oder jene Sache beherrscht – um die Sache also und nicht um den Ritus der Prüfung mit dem Ziel der Auslese und der Zuteilung von Lebenschancen, und bisweilen auch zur Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler.

Wenn ich von den „basics“ als dem eher Wenigen gegenüber dem Vielen, das geleistet werden könnte, spreche – wie kann dann das Viele sichtbar gemacht werden? Wenn wir uns darauf einlassen, werden uns immer neue Möglichkeiten einfallen: kleine Vorträge vor der Gruppe oder der Nachbargruppe, Zertifikate, Urkunden, Lernberichte von Lehrkräften, Ausstellungen in der Schule, Vorführungen, Veranstaltungen (beginnend mit Elternabenden), Monatsfeiern, Lernjournale, Lerntagebücher, Lernkontrakte, Portfolios, öffentliche Leistungspräsentationen vor der ganzen Schulgemeinde (vgl. dazu Becker/Groeben et al und Winter et al). Die Schülerin Sarah

beispielsweise könnte selbst in jedem Lernjahr ihre je eigene Leistungsmappe führen, in der sie all das sammelt, was ihr wichtig erscheint, um ihre Leistung zu zeigen: Ihr Lerntagebuch über ihr Englischlernen beispielsweise, den individuellen Lern- und Entwicklungsbericht, den die Lehrerin ihr im Bereich kreatives Schreiben geschrieben hat; ihre Jahresarbeit über eine Reise in die irische Provinz, in die Stadt Sligo, mit Abschnitten über geographische, historische, wirtschaftliche, politische, religiöse und kulturelle Hintergründe, mit einem Exkurs zu dem dort beerdigten Dichter Keats und ausgestattet mit vielen von ihr selbst fotografierten Bildern; ihre englische Lektürevorstellung; eine Hörkassette mit der Aufnahme eines „radio-plays“, ihre Gruppenarbeit mit zwei Freundinnen über das amerikanische Schulsystem, weil sie später ein Schuljahr dort verbringen möchten; eine Videokassette der jährlichen Theateraufführung der gesamten Klasse, in der die Gestaltung der eigenen anspruchsvollen Rolle gut sichtbar wird; das Zertifikat über einen erfolgreich in den Ferien absolvierten Sprachkurs in England neben den Zertifikaten über den Grammatiktest (73%), über den grundlegenden Wortschatz ihrer Lernstufe (85%), über die Hörverstehensübung fremder Texte (92%) – und wenn es dann denn unbedingt wegen der landesweiten Vergleichbarkeit und der damit so falsch wie gründlich propagierten „vergleichenden Gerechtigkeit“ wirklich auch noch sein muss: das Ergebnis des landesweiten Tests, das aber insgesamt nur einen Bruchteil der Gesamtwertung ausmachen dürfte, wollen wir unsere Schulen nicht zu inhaltlich sehr verarmten Lehranstalten machen, in denen alle möglichen Anstrengungen – „teaching to the test“ - nur noch für den Rangplatz in diesen Tests aufgebracht werden.

Zu einem Unterricht, der individualisierend arbeitet, Zielgleichheit nur auf Weniges beschränkt und für die Lösung eines Problems, die Erreichung eines Ziels vielfältige Wege zulässt, ja ausdrücklich dazu ermutigt, passen keine einheitlichen Prüfungsaufgaben. Unsere Zukunft darf nicht sein, dass die „Testwirklichkeit“ zur „Unterrichtswirklichkeit“ wird, standardisierte Leistungstest nicht dazu dienen, wichtiges Steuerungswissen zu liefern, sondern zu Normvorgaben für den Unterricht werden (Krainer). Wenn auch wir die standardisierten Tests wirklich brauchen – woran ich zweifle - warum können die Ergebnisse dann nicht nur der Schule, vor allem aber den Lehrerinnen und Lehrern zugestellt werden, um ihnen die Beruhigung und darauf aufbauende Sicherheit zu geben: Durch dein Theaterspiel und die vielen Wochen Arbeit, die dorthinein oder in den Schüleraustausch geflossen sind, haben deine

Schülerinnen und Schüler nicht weniger gelernt, als sie können sollten im – wenn es denn sein muss! – Vergleich zu „den anderen“ im Lande, die sich vielleicht nur am Schulbuch entlang gerangelt haben – oder auch: Du hast die „basics“ vernachlässigt, leg einen Zahn zu (aber verbiete dir, das zu wichtig zu nehmen!!!). Vielleicht kommt es ihnen absurd vor, aber in jener schwedische Schule, in der 90% der Kinder aus Migrationsfamilien stammen und in der 30 verschiedene Muttersprachen gesprochen werden, konnten 80% der Kinder den zentralen Test am Ende des 4. Schuljahres nicht bestehen. Sie wurde uns dennoch stolz als eine der besten Schulen des Landes vorgestellt. Auch über uns sollte in Zukunft möglichst niemand sagen dürfen, was Howard Gardener über die USA sagte: „In the quest to improve public schools, we’ve made test performance more important than education.“

*

Wir müssen **fünftens** die Vielfalt des möglichen pädagogischen Handelns in die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen geben, die ihre eigenen professionellen Entscheidungen im Rahmen eines einheitlichen Bildungsganges von den Anfängen bis zum Ende der Pflichtschulzeit treffen können, die nur wenige staatlichen Vorgaben benötigen, die sie zu erfüllen haben, die ihr Geld selbst verwalten, die die Evaluation ihrer Arbeit und ihre Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft als selbstverständlich ansehen.

Ein letztes Beispiel aus Schweden. Für jeden Schüler, jede Schülerin bekommt die Schule einen „Sack“ Geld, mit dem sie frei wirtschaften kann. Die Höhe ist im Sockelbetrag einheitlich, Zulagen gibt es für die Anzahl von Kindern aus sozial schwachen, bildungsfernen oder migrationsbelasteten Familien. Pädagogisch ist die Schule frei – die staatlichen Vorgaben, Richtlinien und standardisierten Ziele umfassen nur wenige Druckseiten. „Wir machen es bei uns so“, sagt der Rektor einer Schule, „dass wir für je 60 Kinder bis zum 6. Schuljahr 4 Lehrkräfte verantwortlich beauftragen. Ob sie aus 60 Kindern 3 Gruppen oder 4 bilden, überlassen wir ihnen. Ob sie lieber jahrgangsübergreifend oder jahrgangsgleich arbeiten, überlassen wir ihnen (an dieser Schule arbeiteten mehr als die Hälfte lieber jahrgangsübergreifend über mindestens 3 Jahrgänge). Ob sie epochal arbeiten wollen oder lieber nicht, wie sie den Tag, die Woche, das Jahr gestalten, überlassen wir ihnen. Ist ein Kind länger als zwei Wochen krank, ist die Schule verpflichtet, es am Krankenbett zu unterrichten, ist eine

Lehrkraft krank, entscheidet das Team, ob eine Vertretung von außen „eingekauft“ werden muss oder sie lieber intern vertreten. Kinder, die allzu schwierig sind, noch nicht in der Gruppe lernfähig, „dürfen“ stunden- und tageweise in eine spezielle Gruppe gehen, in der zwei Sonderpädagogen etwa 8 Kinder betreuen, sie nicht nur schulisch am Vormittag fördern, sondern vor allem bei aufregenden Freizeitaktivitäten an zwei verpflichtenden Nachmittagen der Woche begleiten, damit sie gemeinschaftsfähig werden und schließlich zurück in ihre Gruppen gehen können. Gemeinsam mit jedem Team, mit den Eltern, den Kindern, findet zweimal im Jahr eine gemeinsame Nachbesinnung, Ideenwerkstatt, Zielformulierung für die nächsten Schritte – eine interne Evaluation also - statt. Die Teams finden sich möglichst selbst zusammen, haben an zwei Nachmittagen von 15 bis 17 Uhr ihre Besprechungen und Konferenzen mit den anderen Teams. Selbstverständlich sind sie auch beteiligt bei der schulinternen Einstellung (und in gewissen Grenzen auch Entlassung) des Personals. „Wer sollte besser wissen, was diese 60 Kinder brauchen, wie sie am besten lernen und wie sie am ehesten gefordert und gefördert werden können, als jene vier Pädagoginnen und Pädagogen, die mit ihnen den ganzen Tag verbringen?“ fragte der Rektor uns 15 Schulleiterinnen und Schulleiter sowie 3 Dezernenten auf erstaunte Nachfragen. Eine solche Kultur des Vertrauens in die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen und der Schulleitungen vermisse ich bei uns in Deutschland besonders schmerzlich!

Ein Letztes, das mir wichtig ist:

„In der Justiz würde man von einem erdrückenden Indizienbeweis für die Überlegenheit eines integrierten Schulsystems im Vergleich zu einem selektiven sprechen. Warum wird dennoch so zögerlich die Systemfrage gestellt?“, fragt der Schulforscher Helmut Fend (S.7). Wir kennen Gründe, die wenig überzeugen: Die ideologische Verhärtung in den Auseinandersetzungen um Gesamtschulen – die Angst der Politiker vor den nächsten Wahlen - die Schwerfälligkeit der bürokratischen Apparate – die standespolitischen Ignoranz – die historischen Legitimierungen – die Verbuchung von Bildungsausgaben als Kosten, nicht als Investitionen – und viele mehr dergleichen. Haben auch wir inzwischen schon die Schere im Kopf und resignieren?

Wer aber immer noch oder vielleicht jetzt wieder für ein einheitliches Bildungssystem eintritt, hat gewichtige Verbündete, an die noch vor wenigen Jahren nicht zu denken

war: Die baden-württembergische Handwerkskammer, den westdeutschen Handwerkskammertag, große Stiftungen wie Bertelsmann, Mc Kinsey (vgl. hier das Buch von Jürgen Kluge!) und Heinrich Böll und selbst der Bundeselternrat hat sich hervorgewagt. Fordern wir also ein Bildungssystem, bei dem kleine Kinder bereits – kostenlos, versteht sich – ein Recht auf ganztägige anregungsreiche Betreuung nach einem Bildungsplan haben und spätestens mit fünf Jahren auch die Pflicht, dies anzunehmen; ein System, bei dem sie dann in altersgemischt organisierten Gruppen und anregungsreichen Lernumwelten langsam in die Schule hineinwachsen; ein System, bei dem sie bis zum Ende ihrer Sekundarstufen I-Zeit zusammen bleiben, mit differenzierten und individualisierten Angeboten, aber ohne jegliche äußere Leistungs differenzierung; ein System, bei dem wir uns bis zum 8. Schuljahr Noten, zielgleiche Leistungsanforderungen sowie Klassenarbeiten verbieten, die gewonnene Zeit stattdessen in genaue Beobachtung der individuellen Lernwege der Kinder und Jugendlichen stecken; ein System, das sich lebendige Lern-, Lebens- und Erfahrungsorte schafft, in denen jeder gern den Tag verbringt; ein System, in dem in Oberstufenzentren berufliche und akademische Ausbildungsgänge angeboten werden, die miteinander verrechenbar sind und ein lebenslanges Lernen ermöglichen; ein System mit dem denkbar höchsten Leistungsanspruch, der darin liegt, die bestmögliche Leistung von jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin zu erwarten und ein System, das alles tut, damit dies auch gelingen kann.

Fordern wir also eine wirkliche Bildungsreform, die radikal neue Wege bedenken und gehen darf, die keine Denkverbote mittragen muss. Noch fehlt es uns an allem, „... was zu einer Vereinheitlichung und einer durchgreifenden Umsteuerung erforderlich wäre: Es fehlt an politischem Einheitlichkeitswillen. Es fehlt an einer markanten Umsteuerung der öffentlichen Haushalte zu Gunsten des Bildungsbereichs (unterhalb einer Verdreifachung der Bildungsetats lohnt die Debatte nicht). Es fehlt an der Bereitschaft, Fachkompetenz nicht nur zur Messung der Katastrophe, sondern auch zu ihrer Überwindung heranzuziehen.“ (Lenzen zitiert nach Solga). Wir können alles, nur nicht so weitermachen, wie bisher, sonst werden „Die Erwachsenen von morgen (werden) keine kreativen Produktideen und Strategien für die Verwirklichung in einer global merkantilisierten Welt besitzen. Das Volksvermögen wird uns ausgehen. Es bestand in diesem Lande einmal aus Ideenreichtum, Entschlossenheit und Durchsetzungskraft. Vielleicht benötigen wir ja so etwas wie eine außerparlamentarischen Bil-

dungsopposition (ABO), die einfach handelt und sich um die länderspezifischen Selbstdarstellungspirouetten nicht weiter schert.“ – hat der Berliner Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen mit seiner Anklage und seiner Anregung nicht unmittelbar Recht? Gründen wir also die ABO, beginnen wir mit einer außerparlamentarischen Bildungsopposition, jeden Tag mit und durch unserer Arbeit, besonders aber heute auf diesem 10. Forum der Bremer Schulbegleitforschung!

Literatur:

- Gute Hilfen zum Weiterarbeiten bieten die beiden Themenhefte von „Pädagogik“, „Differenzierung im Unterricht“, Heft 12/1997 und „Heterogenität und Differenzierung“, Heft 9/2003
- Ingrid Ahlring (Hrsg.): Differenzieren und individualisieren. Praxis Schule 5-10 Extra. Braunschweig 2002, darin vor allem Gerold Becker: Der lange Abschied von der großen Illusion, S. 13-16.
- Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske und Budrich) 2001
- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Die Zukunft der Bildung. Hrsg. von Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch. Frankfurt am Main 2002 (ed. suhrkamp), S. 100-150
- Baumert, Jürgen zitiert nach Reinhard Kahl, Die Latte hängt zu hoch, E&W 4/2003
- Becker, Hellmut; Hentig, Hartmut von (Hrsg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1983
- Becker, Kai; Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter; Winter, Felix (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Dokumentation der Tagung September 2000 in Bielefeld. Bad Heilbrunn 2002
- Bericht über den Schwedenbesuch von Schulleitungen und Dezernenten des Bereichs Gesamtschulen im Reg. Bezirk Detmold vom 14.-17. Oktober 2003 (Manuskript über Thurn)
- Beutel, Silvia-Iris; Lütgert, Will; Tillmann, Klaus-Jürgen; Vollstädt, Witlof: Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. Freie Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg 2000
- Brecht, Bertolt: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzweig, Klaus-Detlef Müller, Berlin und Frankfurt 1993, Band 23 Schriften 3 und Band 27, Journale 2.
- Döpp, Wiltrud; Groeben, Annemarie von der; Thurn, Susanne: Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Bad Heilbrunn 2002
- Fend, Helmut: Alle fördern – von allen viel verlangen. Intelligente Reaktionen auf Heterogenität. In: LER-Info, S. 7, 2003
- Gardener, Howard in Los Angeles Times vom 31. 12. 2000, zitiert nach Kraimer
- Gardener, Howard: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1996
- Greffrath, Mathias: Eine Art Turbofeudalismus. In: „taz“ vom 15. Januar 2003

- Henkel, Imke: Das Rätsel des Erfolgs. Warum werden britische Schüler immer besser? In: Die Zeit, 02.09.1999
 - Groeben, Annemarie von der: Schule(n) in Schweden. Eindrücke von einer Bildungsreise. In: Neue Sammlung, 2/2003, S. 203-210
 - Hentig, Hartmut von: Die Lust an der Welt, in: DIE ZEIT 23/2003
 - Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim 1977
 - Jürgens, Eiko: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin 1997
 - Kahl, Reinhard: Die Latte hängt zu hoch E&W 4/2003, S. 2
 - Kahl, Reinhard: Ach, die Jugend!, in: Pädagogik 10/02, S. 64 (II)
 - Kahl, Reinhard: Auf den Anfang kommt es an. Erster Blick auf die PISA-Sieger Finnland, Schweden und Kanada. VHS-Video, erhältlich über PÄDAGOGIK, Hamburg.
 - Kluge, Jürgen: Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt a./Main (Campus), 2003
 - Krainer, Konrad: Die „Testwirklichkeit“ nicht zur „Unterrichtswirklichkeit“ machen! Oder: Standardisierte Leistungstest tragen zwar zur Generierung von Steuerungswissen bei, sind aber als Normvorgabe für den Unterricht kontraproduktiv. In: journal für schulentwicklung 2/2001, S. 33-44
 - Lange, Hermann: Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU, In: Pädagogik 9/2003, S. 32-37
 - Lenzen, Dieter: Zwischen Erfurt und Pisa. In: DIE ZEIT vom 2.5.2002
 - Meyer, Susanne in: DIE ZEIT 42/2003
 - Schily, Konrad: Gezüchtete Unverantwortlichkeit – Ein Gespräch mit dem Universitätsgründer Konrad Schily zur Hochschulreform. In: Herder Korrespondenz 556, 4/2002
 - Schnabel, Ulrich: Auf der Suche nach dem Kapiertrieb. In: DIE ZEIT 48/2002, Lernen Spezial
 - Singer, Wolf: Was kann ein Mensch wann lernen? In: Die Zukunft der Bildung. Hrsg. von Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch. Frankfurt am Main 2002 (ed. suhrkamp), S. 78-99
 - Solga, Heike: Lernen als Nullsummenspiel. Ohne die Gesamtschule für alle wird sich nichts ändern. In: Tagesspiegel vom 17.07.2002
 - Winter, Felix; Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002
-