

Annemarie von der Groeben

Was ist eine gute Schule?

Ein Beitrag zum Diskurs über Erziehung und Bildung

Vortrag beim „Bildungsforum zum Saarländischen Schulpreis“ am 27. Juni 2007

Wir feiern heute eine Premiere der besonderen Art. Die Landeselterninitiative für Bildung und die Stiftung Demokratie Saarland laden, zusammen mit der Gesamtlandesschüler- und –elternvertretung, zu einem Bildungsforum sein. Ein Forum ist ursprünglich ein Marktplatz, also das Zentrum eines Dorfes oder einer Stadt. Die Griechen trafen sich dort täglich, um miteinander die Angelegenheiten ihrer *Polis* zu regeln. Sie trieben *Politik* und das war Bürgerpflicht. Was hier heute geschieht, ist in diesem Sinne auch ein Stück Politik.

Schon immer haben Eltern nach Kräften mitgeholfen, die Schule ihrer Kinder zu unterstützen. Hier aber geht es um etwas viel Grundsätzlicheres, und das ist für mich das Neue, ja Spektakuläre an dieser Veranstaltung. Eltern wollen mitreden in der Frage, was eine gute Schule ist, und das soll Folgen haben. Etwas verallgemeinert könnte man sagen: Die Gesellschaft mischt sich ein, die *Polis* nimmt ihre Angelegenheiten selbst in die Hand, indem sie einen Preis ausschreibt, sie will die Frage der Bildung nicht allein den Kultusministern, dem Schulamt, der Schulleitung und den Lehrerinnen und Lehrern überlassen. „Die Gesellschaft“ ist groß und abstrakt, niemand von uns hat sie je gesehen. Zugleich ist sie überall. Hier und heute sind wir „die“ Gesellschaft und stellen die Frage nach der guten Schule neu.

Was für ein Thema! Die Frage ist ja so alt wie die Schule selbst. Natürlich soll die Schule gut sein, und niemand hat daran größeres Interesse als die Eltern. Da sollte man doch annehmen, es gebe längst Einigkeit darüber, was eine gute Schule ausmacht, sozusagen eine durch Konsens gesicherte Definition. Das Problem bei der Sache ist nicht, dass es solche Antworten nicht gibt. Das Problem ist, dass es zu viele gibt und dass sie oft wenig Übereinstimmung erkennen lassen. So stehen wir mehr oder weniger ratlos vor der Fülle der Antworten.

Für Eltern gibt es zum Beispiel den online-Ratgeber der Bertelsmann-Stiftung „Wie finde ich eine gute Schule für mein Kind?“ Da werden zehn Fragen vorgeschlagen, die Eltern stellen sollen. Zunächst, was und wie an der Schule gelernt wird – die Frage liegt ja nahe. Aber auch, ob die Schule ein Schulprogramm hat, ob die Lehrer im Team arbeiten, ob das Kollegium sich systematisch fortbildet, ob und wie die Schule ihre Arbeit evaluiert usw. Hier wird die Schule gleichsam als Betrieb gesehen, der nach Maßstäben der Organisationsentwicklung geprüft wird. Andere Maßstäbe legt der bekannte Bildungsforscher Helmut Fend an, den Sie für die Jury gewinnen konnten. Er repräsentiert die reiche Tradition der empirischen Schulforschung und hat der Frage, was eine gute Schule ist, einen großen Teil seiner wissenschaftlichen Arbeit gewidmet. Für ihn kann man gute von schlechten Schulen an drei sogenannten Kernindikatoren unterscheiden: der Arbeitszufriedenheit, dem Berufsentagement und der Verantwortungsbereitschaft. Wenn sich niemand mehr für etwas verantwortlich fühlt, dann ist eine Schule nicht nur schlecht, sondern so ziemlich am Ende – siehe Rütli. Maßgeblich für ihn ist also die Haltung der

Erwachsenen. Wiederum ganz anders, nämlich durch die ästhetische Brille guckt der Journalist und Filmemacher Reinhard Kahl – auch er Mitglied der Jury - auf Schulen. Er sucht „Treibhäuser der Zukunft“, einzelne Schulen, die völlig verschieden sein können und nur in einem übereinstimmen: dass sie gelingen. Für ihn sind Schulen so etwas wie Individuen. Maßgeblich für ihn ist also die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit einer Schule. – Die für mich schönste Antwort auf die Frage, was eine gute Schule ist, stammt von Hartmut von Hentig. Er beschreibt sie als einen Ort mit verschiedenen Eigenschaften, die er Lernbedingungen nennt. Zum Beispiel: „Ein Ort, an dem sich die Lust an der Sache einstellen kann“ oder „Ein Ort, an dem man mit einem Stück Natur leben kann“ oder „Ein Ort, an dem Gemeinsinn herrscht und wohltut“ oder „Ein Ort, an dem Martin Wagenschein würde lehren wollen“ oder „Ein Ort, an dem die Frage nach dem Sinn gestellt werden kann und gestellt wird“ (Hentig 1987). Maßgeblich für ihn ist also ein bestimmtes Verständnis von Pädagogik und von Bildung.

Das sind, wie Sie sehen, nicht nur verschiedene Antworten, sondern auch verschiedene Denkansätze. Was fangen wir nun damit an? Bitte erwarten Sie von mir keine Antwort, die diese vielen bereits bestehenden toppen könnte. Der Stein der Weisen liegt noch immer irgendo verborgen, ich habe ihn – leider! – nicht in der Tasche, wir werden ihn auch heute abend nicht finden, ja, ich behaupte: er kann gar nicht gefunden werden. Je nachdem, wann und wie wir fragen und wie wir denken, werden wir immer zu unterschiedlichen Antworten kommen. Auch empirische Studien wie PISA helfen da nicht weiter. Sie ermitteln Test-Ergebnisse, nicht Merkmale einer guten Schule. Gute Ergebnisse können sich, wie Sie wissen, ganz unterschiedlichen Systemen verdanken. Stichwort: Finnland oder Korea. Ob wir eher in Richtung Finnland oder in Richtung Korea gehen wollen oder in eine andere Richtung, das hängt davon ab, welche Schule wir für unsere Kinder wollen.

Das ist Ihr Anliegen – so verstehe ich die Initiative. Hier soll ein Diskurs über Bildung und Erziehung angestoßen werden. Ein Diskurs ist eine Suchbewegung. Damit sie nicht ziel- und planlos verläuft, haben Sie Orientierungen vorgegeben in Form von Kriterien. Zu meiner großen Freude haben Sie dabei vieles von dem übernommen, was der Schulverbund „Blick über den Zaun“ erarbeitet hat. Darin sind ganz unterschiedliche Schulen zusammengeschlossen, die sich seit vielen Jahren kennen und regelmäßig besuchen. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen haben sie gemeinsame Grundüberzeugungen formuliert, die sie verbinden, und aus diesen wiederum Standards für eine gute Schule abgeleitet. Ich war daran maßgeblich beteiligt und stehe selbstverständlich zu diesen Überzeugungen und Erfahrungen. Aber sie können nicht einfach vorgegeben und übertragen werden, sondern sind selbst Bestandteil einer Suchbewegung. Schulen sind nie fertig, sondern immer auch Anfänger, so wie so wie jedes Elternpaar mit der Geburt eines Kindes zum Anfänger in Fragen der Erziehung und Bildung wird. Ob der Weg, den die Schule, den die Eltern mit ihren Kindern zurücklegen, gut ist, lässt sich nicht vorab entscheiden, sondern nur beobachten. In diesem Sinne wollen Sie den Schulen auf die Finger gucken.

Für diesen Prozess möchte ich Ihnen drei Leitfragen vorschlagen, die man getrennt betrachten kann, die aber inhaltlich so eng zusammengehören wie die Schnüre, aus denen ein Seil gedreht wird. Sie sollen die Qualitätskriterien, die Sie formuliert

haben, begründen helfen und zugleich in Fragen zurückverwandeln, an denen Sie sich bei der Suche nach guten Schulen orientieren können.

Die erste Leitfrage lautet:

Welche Bildung schulden wir heutigen Kindern und Jugendlichen?

Eltern, die ihre Kinder erziehen, haben – bewusst oder unbewusst – eine Vorstellung davon, worauf es ihnen dabei ankommt. Sie lesen ihren Kindern vor, singen mit ihnen, gehen mit ihnen in den Wald oder in den Zoo, treiben Sport, machen ein Feuer im Garten, kochen oder reisen mit ihnen, weil sie das alles wichtig finden, weil sie finden, dass sie ihren Kindern solche Erfahrungen schuldig sind. Eltern sind die ersten und wichtigsten Bildungsvermittler. Bildung ist nicht nur eine Sache des Unterrichts, sondern auch, ja zu allererst, des Lebens und der unmittelbaren Erfahrung.

Aus der Lernforschung wissen wir, wie ungeheuer wichtig solche Primärerfahrungen sind. Ich nenne Beispiele aus einem Buch, das sich wie ein Krimi liest (und auch solche Bestsellerquoten erreicht), obwohl es von einer wissenschaftlichen Studie handelt. „Weltwissen der Siebenjährigen“ ist der Titel, Autorin ist die Jugendforscherin Donata Elschenbroich. In einer Studie wurden Menschen allen Alters, aller Schichten und Bildungshintergründe gefragt: „Was sollte heute ein Kind in den ersten sieben Lebensjahren wissen, können, erfahren haben?“ Heraus kam eine bunte Liste. Sie enthielt neben scheinbar alltäglichen Dingen (Ämter im Haushalt ausführen, ein Geschenk verpacken, Kochrezepte umsetzen, ein Baby gewickelt oder dabei geholfen haben, Tiere füttern, Blumen gießen, einen Schneemann / einen Damm im Bach bauen, ein Feuer machen, Butter machen, Sahne schlagen, in einen Bach gefallen / auf einen Baum geklettert sein), auch viele kulturelle Erfahrungen (Lieder singen können, ein Musikinstrument gebaut haben, ein Gebet kennen, reimen können, ein chinesisches Zeichen geschrieben haben, eine Sonnenuhr gesehen haben, durch ein Teleskop geschaut haben, zwei Sternbilder erkennen, wissen, was Grundwasser ist, was eine Wasserwaage, eine Lupe, ein Katalysator, ein Stadtplan, ein Architekturmodell, in einer Bücherei gewesen sein, in einer Kirche (Moschee, Synagoge...), in einem Museum; und schließlich so grundlegende Fragen wie: Was ist ein Geheimnis, was ist Gastfreundschaft, was ist eine innere Stimme, was ist Eifersucht, Heimweh, was ist ein Missverständnis. (S. 22f.)

Was hat das mit Schule und Unterricht zu tun? Antwort: sehr viel. In unsere Schulen kommen Kinder, die einen großen Reichtum solcher Erfahrungen mitbringen und die daraus entstehende „strahlende Intelligenz im Vorschulalter“, wie die Autorin sagt. Andere, die sich mehr oder weniger selbst überlassen sind und ihre Kindheit mehr oder weniger vor dem Fernseher verbringen, haben schon verloren, bevor die Schule überhaupt beginnt. Kein Förderunterricht, etwa im Lesen, keine Nachhilfe kann später die Defizite beheben, die dadurch entstehen, dass diese Kinder keine Lieder kennen, keine Reime, keine Gedichte, kein Märchen, dass sie keine Erwachsenen haben, die mit ihnen in eine Bücherei, ein Museum, eine Moschee gehen, singen, tanzen und musizieren, Kochrezepte umsetzen, Sternbilder angucken oder darüber reden, was Gastfreundschaft oder Eifersucht ist. Das ist die tiefere Ursache für die nach wie vor riesige, ja weiter wachsende

Chancenungerechtigkeit in unserem Land. Das ist Bildungsarmut, die schlimmste Armut, die es gibt. Denn die materielle kann man ändern, diese nicht. Fenster, die in der Kindheit offen sind, schließen sich später, sagen die Neurowissenschaftler. In Deutschland leben 2 Millionen Kinder in Armut. Diese Zahl müsste zu einem Aufschrei der Bevölkerung führen. Solche Kinder brauchen erst einmal Schuhe, damit sie im Winter nicht mit Sandalen laufen müssen, aber sie brauchen viel mehr als das. Sie sind nicht nur materiell benachteiligt, sondern auch gesundheitlich *und* sozial *und* in ihren Bildungschancen. Multiple Deprivation nennt das die Armutsforschung. Diese Kinder brauchen geistige Nahrung so nötig wie ein Stück Brot. Ihre Chancen, am Ende der Grundschulzeit eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, sind viermal geringer als die von Kindern begüterter Familien, auch dann, wenn ihre Mütter einen gleichen, höheren Bildungsabschluss haben.

Kürzlich hat ein prominenter Teilnehmer einer Talkshow gesagt, er sei auch arm aufgewachsen und gerade das habe seinen Lern- und Bildungshunger beflügelt. Daraufhin hagelte es empörte Kritik. Wer hat Recht? Ich persönlich habe meine Kindheit in den Nachkriegsjahren ähnlich erlebt wie jener Redner. Unsere Eltern waren bitter arm und arbeiteten sehr hart, um uns durchzubringen, wir Kinder aber waren reich wie die Könige, lebten auf dem Land, in einem großen, alten, geheimnisvollen Haus mit vielen anderen Kindern und konnten uns volltanken mit Erfahrungen der Art, wie Donata Elschenbroich sie beschreibt. Die heutige Armut, so scheint mir, ist etwas völlig anderes. Sie stellt eine Art „Niemandland“ dar: derer, die von der Gesellschaft nicht gebraucht werden. Für das Selbstverständnis und das Alltagsleben der betroffenen Menschen hat dies massive Folgen. 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.

Was folgt aus alledem, wenn wir als Bürgerinnen und Bürger uns fragen, welche Bildung wir unseren Kindern schulden?

Erste Konsequenz: wir brauchen eine große gesellschaftliche Bildungsanstrengung. Gegenwärtig geschieht viel in dieser Richtung. Es ist gut, dass langfristig Krippen- und Kindergartenplätze für alle gesichert werden. Es ist gut, dass wir mehr und mehr Ganztagschulen bekommen. Aber mit der Einrichtung solcher Plätze und Schulen allein ist es nicht getan, es kommt alles darauf an, wie sie genutzt werden. Darum die zweite Konsequenz: Die Schule muss sich verändern, wir müssen das Lernen weiter fassen, den Unterricht anders anlegen; nicht nur für Kinder, die in Armut leben, sondern für alle Kinder. Nicht: die Türen zumachen und die Köpfe mit möglichst viel Stoff in möglichst kurzer Zeit füllen, sondern: die Türen aufmachen, den Kindern die größtmögliche Fülle spannender Lerngelegenheiten bieten, in und außerhalb der Schule. Nicht Nachhilfe im Lesen und Pauken für den Test, sondern die Lust am Lesen wecken, ja die Kinder lesesüchtig machen. Dritte Konsequenz: Dafür brauchen die Schulen Unterstützung, also Partner: an erster Stelle die Eltern, aber auch Ehrenamtliche, professionelle Anbieter für bestimmte Bereiche und natürlich die kommunalen und regionalen Betriebe und Einrichtungen. Kinder brauchen zum Lernen nichts dringlicher als Zuwendung von Erwachsenen, Orientierung in der Welt und Bewährung in herausfordernden Lernsituationen, solche, die Anstrengung, Umwege und Fehler mit sich bringen und damit produktive Kräfte freisetzen. Das ist nicht allein Sache der Schulen. Bildung wird, gerade in einer „Krise unserer Gesellschaft durch Globalisierung, Individualisierung und Medialisierung“, wie es in Ihrer Medienmitteilung heißt, immer mehr und dringlicher zu unser aller Aufgabe. Bildung ist Bürgersache!

Mit dem Deutschen Schulpreis 2006 wurde eine Grundschule in Dortmund ausgezeichnet, die mitten in einem sogenannten sozialen Brennpunkt liegt. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund liegt bei 83 %. Was ihre Arbeit so gut macht, schildert ein Prospekt, aus dem ich hier zitiere. Als die Schule gegründet wurde, hat man im Kollegium nicht über die Frage diskutiert: Welche Bücher schaffen wir an?, sondern: Was für eine Schule wollen wir – in diesem Stadtteil und für diese Kinder? Jeder Morgen beginnt mit einer ritualisierten Ankommenszeit. Weil die Kinder zu Hause keinen festen Rhythmus haben, muss er in der Schule umso klarer und verlässlicher sein. Weil sie von sich aus nicht lesen und ihnen auch niemand vorliest, muss das Lesen im Tageslauf fest verankert sein, zum Beispiel durch das sogenannte Flurlesen: Die Kinder wählen unter 10 ausgelegten Büchern eines aus, erhalten einen Gutschein dafür, gehen damit in einen Raum zu einer Lehrerin, die ihnen daraus vorliest. Weil die Eltern nicht zu Elternabenden kommen und das Pädagogendeutsch nicht verstehen, gibt es ein Elterncafé, das während der Unterrichtszeit geöffnet ist. Dorthin kommen die Mütter mit ihren Kleinkindern, es gibt Computer-, Alphabetisierungs- und Sprachkurse, sogar eine Schuldnerberatung und natürlich Zeit für Gespräche. So kann die Schule die Eltern für ihre Arbeit gewinnen und sie mit einbeziehen. Aus diesen und vielen anderen Bausteinen setzt sich das Profil der Schule zusammen. Das Lernen ist thematisch gebündelt, man nimm sich viel Zeit, beispielsweise für das Thema „Herbst“, Zeit für Erkundungen und Berichte, für Malen und Schreiben, für konzentriertes Lernen und für Erlebnis

und Anschauung. Die Schulleiterin sagt dazu: „Wir können den Kindern heute keinen Wissens-Rucksack mehr fürs ganze Leben schnüren, sie sollen vor allem lernen zu lernen – mit allen Sinnen.“

Wenn man dieses Schulprofil kopieren und anderen als Muster vorschreiben würde, käme ganz sicher Krampf dabei heraus. So funktioniert Bildungsreform nicht. *Diese* Schule ist gut, weil sie so entschieden *ihren* Weg geht, und genau dafür ist sie ausgezeichnet worden, ebenso wie die anderen. Sie sind ganz unterschiedlich und stimmen doch in diesem Punkt überein. Zugleich stimmen sie in jenen Grundüberzeugungen überein, die die „Blick-über-den-Zaun“-Schulen formuliert haben. An ihnen hat sich auch die Jury des Deutschen Schulpreises orientiert. Deren 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, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt.

Das erste und grundlegende Erkennungsmerkmal für eine gute Schule ist demnach die Frage, ob sie, gemessen an diesem Grundsatz, „stimmt“. Stimmt das Kollegium mit sich selbst überein, weiß die Schule, was sie will und steht sie dazu? Stimmt sie zu ihren Kindern, zu deren Eltern, zum Stadtteil? Wie ist die Stimmung, in den Klassen, im Schulleben, im Kollegium? Wenn Sie zu der Überzeugung kommen, dass diese Schule in diesem Stadtteil für diese Kinder nach allen Kräften und nach einem von allen getragenen Programm das Mögliche tut, dann ist sie eine gute Schule.

Aber was hat das mit der Bildung zu tun, die wir den Kindern schulden? Antwort: alles. Bildung ist ja keine Fertigware, keine Pille, die täglich verabreicht wird und bei allen die gleiche Wirkung tut, sondern ein Prozess der Aneignung, der immer individuell verläuft. Um zu prüfen, ob und wie er gelingt, müssten wir nicht die Produkte messen, sondern die Prozesse beobachten. Wir müssen unsere Prioritäten ändern. Wir müssen nicht unsere Kinder prüfen, sie testen und abfragen, was sie gelernt haben, sondern wir müssen uns prüfen, uns fragen, was wir tun, um ihnen „Lust auf die Begegnung mit der Welt“ zu machen. Die Liste der Bildungserfahrungen, die Elschenbroich erhoben hat, ist nicht gedacht als „Checkliste der abzuprüfenden Fertigkeiten und Erfahrungen. Eher schon ist es eine Checkliste der Pflichten der Erwachsenen. Es soll ihrer Selbstverpflichtung dienen: Welche Bildungsgelegenheiten schulden wir den Siebenjährigen?“ (S. 24)

Vielleicht können Sie diesen Überlegungen zustimmen – für Grundschul Kinder. Was aber ist mit den Größeren, den Elf- bis Sechzehnjährigen? Welche Bildung schulden wir ihnen? Es wäre ein höchst spannendes Experiment, hier miteinander eine ähnliche Liste aus unseren Nennungen zusammenzutragen wie die von Donata Elschenbroich, aber bezogen auf die 15-Jährigen, also das PISA-Alter. In der Laborschule habe ich dieses Experiment einmal mit Zehntklässlern gemacht. Sie sollten nicht Fachwissen aufzählen, sondern Bildungserfahrungen, die sie für wichtig halten, und sie sollten nicht nur ihre eigenen Vorgaben aufschreiben, sondern sich auf gemeinsame einigen, erst die Mädchen und Jungen unter sich, dann alle zusammen. Das gab, wie Sie sich denken können, die lebhaftesten und zum Teil heftigsten Debatten. Die *Basics* waren unstrittig. Klar sollen alle die eigene Sprache und mindestens eine Fremdsprache beherrschen und über ein tragfähiges

mathematisch-naturwissenschaftliches Grundwissen verfügen. Aber was ist sonst noch wichtig? Im Ausland gewesen sein, mit Geld umgehen können, im Wald/am Meer/in den Bergen gewesen sein, sich mit Haushaltsgeräten auskennen, Müll trennen, aufgeklärt sein – all das wurde genannt und war unstrittig. Aber Nennungen wie „sich bedanken, sich entschuldigen können“ oder „gute Tischmanieren haben“ waren es ganz und gar nicht. Es kommt doch darauf an, was einer für ein Mensch ist, und nicht, wie er sich beim Essen benimmt, sagten die einen. Wer beim Essen mit den Haaren in der Suppe hängt und rülpst und schmatzt, stört die anderen und kriegt bestimmt schwerer einen Job als jemand mit guten Manieren, sagten die anderen. – Ja, wollt ihr denn lauter angepasste Schleimer? – Wieso, ich bin doch kein Schleimer, wenn ich mit Messer und Gabel umgehen kann. – usw. usw. Das Interessante an diesem Experiment war nicht, was am Ende auf der Liste stand, sondern der Weg dorthin, also die Verständigung darüber, was wichtig ist, und das Nachdenken darüber, woran wir uns bei diesen Entscheidungen orientieren. Haben wir ein bestimmtes Bild von einem gebildeten Menschen vor Augen, so wie es im Mittelalter, in der Renaissance und bis ins 20. Jahrhundert hinein war, oder definieren wir das Wissen, das in den Köpfen sein soll oder grundlegende Bildungserfahrungen, die alle Menschen gemacht haben sollen, oder alles zusammen? Und welche Rolle soll die Schule dabei spielen? Ist sie denn zuständig für Tischmanieren? Gegenfrage: Wenn nicht die Schule, wer sonst – bei Kindern, deren Eltern darauf nicht achten? Sie merken: Nichts ist schwieriger als einfache Fragen. Welche Bildung schulden wir den heute Heranwachsenden? Angenommen, wir würden der Nennung der Jugendlichen zustimmen, dass alle am Meer, im Gebirge, im Ausland gewesen sein sollen, dann muss die Schule diese Erfahrungen bereitstellen, weil viele von ihnen sie sonst nicht machen könnten. Das gilt nicht nur für die Reisen, sondern ebenso für die Tischmanieren und erst recht für demokratisches Verhalten. Wie soll man es lernen, wenn nicht am Leben? Wie das Benehmen bei Tisch, wenn es keine gemeinsamen Mahlzeiten gibt? Wie Gemeinsinn und Verantwortung, wenn es keine Gelegenheit gibt, sich zu bewähren? Woher aber soll die Zeit für all das kommen? Haben die Schulen nicht schon mehr als genug zu tun mit dem vorgeschriebenen Lernstoff?

Für Schulen der Sekundarstufe gilt ebenso wie für Grundschulen: Sie müssen wissen, was sie wollen. Sie müssen für sich entscheiden, welche Bildungserfahrungen – jenseits der vorgeschriebenen Fachinhalte – sie ihren Schülerinnen und Schülern mitgeben wollen. Für Laborschülerinnen und –schüler enthält sind das Erfahrungen wie: Den Achtstundentag in einer Produktionsfabrik einige Wochen lang am eigenen Leib erfahren; in einer Berghütte auf engstem Raum zusammenleben und sich selbst versorgen; gelernt haben, wie man ein Fahrrad repariert, eine Mahlzeit kocht und anrichtet, einen Garten anlegt; in einer Holz- und Metallwerkstatt mit Maschinen selbständig umgehen, größere Werkstücke selbständig angefertigt haben; eine Zeit lang im Ausland leben, in der Fremdsprache einkaufen, telefonieren, in die Schule gehen; kleine Kinder oder hilfsbedürftige Personen eine Zeit lang betreuen; drei Wochen in einem Dienstleistungsbetrieb mitarbeiten – und vieles mehr. Auf der Ebene der Fachsystematik lässt sich das Gedankenspiel fortsetzen. Für Deutsch würde auf meiner Liste beispielsweise stehen: Viele Gedichte kennen, einige auswendig; mehrmals auf der Bühne gestanden, an mindestens einer großen Theateraufführung mitgewirkt haben; ein Referat oder eine Rede stehend vorgetragen haben; drei Jahresarbeiten geschrieben,

dabei Fachliteratur gelesen, verarbeitet und korrekt ausgewiesen haben; einen mittelhochdeutschen Text, ein Barockgedicht, ein klassisches Drama kennen; an literarischen Vorlagen eigene Gestaltungsmöglichkeiten experimentell erprobt haben; mehrere Bücher vorgestellt, sich aktiv, schreibend und gestaltend mit einigen auseinandergesetzt haben – und vieles mehr. Sie sehen, hier geht es nicht um eine neue Liste verbindlicher Inhalte, einen Kanon oder abprüfbare Standards, sondern um den Versuch, im Sinne von Donata Elschenbroich grundlegende Erfahrungen zu benennen, solche, die wir für so wichtig halten, dass wir sie der nachfolgenden Generation zu schulden glauben.

Ein Erkennungsmerkmal für gute Schulen ist, dass sie solche Erfahrungen benennen und begründen kann. Fragen sie nicht nur, wie die Schule in den *Basics* abschneidet. Die sind sehr wichtig und müssen nachweislich gut gelernt werden. Aber Bildung ist sehr viel mehr, und an diesem Mehr lässt sich ablesen, wie gut eine Schule ist. In der Denkschrift „Zukunft der Bildung (Hg. Killius/Kluge/Reisch, 2002) haben einige prominente Wissenschaftler, Baumert, Fried, Joas, Mittelstraß und Singer, in einem Text mit der Überschrift „Manifest“, ausgehend vom Stand der Lernforschung, 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). Alle diese Dinge machen die Kultur unserer Gesellschaft aus. In sie hineinzuwachsen heißt zugleich, in die *Polis* hineinzuwachsen. Fragen Sie, was die Schulen tun, damit die Kinder und Jugendlichen an dieser Kultur von Klein auf teilhaben können, was sie tun, um in diesem Sinne „Lust auf die Begegnung mit der Wel“ zu vermitteln. Fragen Sie vor allem, was sie tun, damit die Kinder und Jugendlichen zu verständigen und verantwortlichen Bürgerinnen und Bürgern der *Polis* heranwachsen. Die „Blick-über-den-Zaun“-Schulen sagen dazu:

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.

Schauen Sie auf den Alltag in der Schule. Achten Sie darauf, ob die Kinder und Jugendlichen das Gefühl haben, hier „richtig“ zu sein, in einer guten Gemeinschaft zu leben. Fragen Sie, ob sie sich für ihre Schule verantwortlich fühlen und was das konkret für sie bedeutet. Fragen Sie, welche Regeln hier gelten und wie sie dazu stehen. Fragen Sie die Schülervertreter nach ihrer Tätigkeit. Achten Sie darauf, wie die Schule mit Konflikten umgeht. Ein verlässliches Erkennungsmerkmal für eine gute Schule ist, dass sie sich für solche Regelungen viel Zeit nimmt, nicht „von oben“ bestimmt, wo’s lang geht und wie es gemacht wird, sondern den immer wieder mühsamen Prozess geduldiger Beratung und Überzeugung geht. Das ist Politik im elementaren Sinne nach der Definition von Hartmut von Hentig:

bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten. Wer daran spart, weil sie viel Zeit kostet, spart am falschen Ende.

„Lust auf die Begegnung mit der Welt“, „in die *Polis* hineinwachsen“ – solchen allgemeinen Formulierungen werden wir alle zustimmen. Aber wie geht das? Eher indem man die Welt und die *Polis* aussperrt, die Kinder in geschlossene Räume steckt und ihnen Wissen über die Welt beibringt, das andere erworben haben, ihnen von Erfahrungen berichtet, die andere gemacht haben? Oder eher, indem man die Türen weit öffnet und die Kinder einlädt, immer öfter hinauszugehen, immer weiter und immer selbstständiger, und dabei selbst zu Forschern zu werden?

Ich bin damit bei der zweiten Leitfrage:

Wie sollen Kinder und Jugendliche in der Schule leben und lernen?

Noch einmal Donata Elschenbroich. Sie begründet ihr Lern- und Bildungsverständnis in Anlehnung am den Philosophen Peter Sloterdijk, der Lernen als „Vorfreude auf sich selbst“ definiert. Das klingt nicht nur bedeutend und tief Sinnig, sondern auch schön. Aber was heißt es? Bei Elschenbroich lesen wir: „Den Kopf heben, Aufhorchen – das sind weltbildende Gesten. Das Kind hebt den Kopf und sieht die Welt aufgehen. Das Kind bildet dabei einen Horizont, die Grenze zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten, dem Wirklichen und dem Möglichen. Terrain gewinnen, den Horizont voranschieben, unterwegs zu einem Zuwachs an Welt, unablässig: Das heißt lernen. Der Mensch, sagt Sloterdijk, ist ein ‚Mehrwelttier‘ und die Welt-Aneignung eine ‚Fortsetzung der Geburt mit anderen Mitteln‘.“ (S. 10) Das Buch beginnt mit dem Satz: „Menschen sind Wesen, die nicht nur geboren werden, sondern noch zur Welt kommen müssen.“ (S. 9)

Vielleicht klingt das in Ihren Ohren ein wenig abgehoben. Ganz handfest und empirisch sind hingegen Ergebnisse von wissenschaftlichen Untersuchungen, die zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommen und daraus Konsequenzen für das Lernen in der Schule ziehen. Ich gebe hier einige Grundgedanken aus dem Projektentwurf „hi.bi.kus – hirngerechte Bildung in Kindergärten und Schulen“ von Gerald Hüther wieder, einem bekannten Neubiologen, der sich übrigens explizit auf Elschenbroich beruft. „Wer keine Fehler macht, lernt auch nichts. Deshalb erschließen auch schon Kinder die Welt durch Versuch und Irrtum.“ So heißt es in diesem Projektentwurf. Durch solche Erfahrungen – und nur so, das ist das Entscheidende! - kann das Gehirn seine „nutzungsabhängige Plastizität“ entwickeln. Lernen ist ein Prozess, der seine Spuren im Gehirn hinterlässt, und nur auf diesen Bahnen kann dann weiter auf- und ausgebaut werden. Was und wie gelernt wird, hängt entscheidend davon ab, welche Anreize und Herausforderungen von außen kommen. Neurowissenschaftler bestärken uns auch darin, dass nichts so wichtig ist beim Lernen wie Unterstützung. Das Gehirn ist ein „Sozialorgan“, so Hüther.. „Die wichtigsten Erfahrungen, die ein Kind im Verlauf seiner Entwicklung macht – und die daher den nachhaltigsten Einfluss auf die innere Organisation und Strukturierung seines Gehirns haben, sind Beziehungserfahrungen“ (S. 16). Die Konsequenzen für Schule und Unterricht lesen sich wie aus einem Programmbuch der Reformpädagogik: Lernangebote müssen (1) Sinn machen, (2) Aha-Erlebnisse, d.h. neue Einsichten ermöglichen, (3) unter die Haut gehen, (4) nützlich, vorteilhaft und anwendbar sein (S. 3).

Solches entdeckende Lernen kostet Zeit und Umwege – und damit sind wir bei einem sehr aktuellen Streitthema. Umstritten ist, welche Rolle direkte Erfahrungen, vereinfacht gesagt, „das Leben“, in der Schule spielen können und sollen.

Jürgen Baumert vertritt die These, die Schule vermittele „grundsätzlich stellvertretende Erfahrungen, die dennoch – sollen Lern- und Bildungsprozesse erfolgreich verlaufen – als persönlich bedeutsam wahrgenommen werden müssen“. Dieser stellvertretende Charakter werde besonders deutlich, wenn die Schulen sich bemühten, direkte Erfahrungen in ihr Programm zu integrieren. „Jedem Schüler ist über kurz oder lang klar, dass hier nicht ‚wirkliches‘ Leben stattfindet, sondern pädagogische Ziele verfolgt werden (Baumert 2006, S. 41).

Hartmut von Hentig dagegen vertritt das Konzept einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum. Ja, er geht gerade jetzt mit einem neuen kühnen Vorschlag an die Öffentlichkeit, nachzulesen in seinem Buch „Bewährung“. Im Pubertätsalter sollten Jugendliche die Schule für ein Jahr verlassen dürfen, um sich tätig zu bewähren – nicht damit sie weniger lernen, sondern damit sie mehr, weil anders und diesem Alter entsprechend lernen.

Die Schulen werden diese Kontroverse selten als Theoriestreit diskutieren. Sie müssen praktische Antworten geben. Viele gelungene Beispiele zeigen, was möglich ist, wenn sie die Türen aufmachen und das Leben nicht nur hereinlassen, sondern selbst hinausgehen. Kinder und Jugendliche gehen in die Betriebe, engagieren sich im Stadtteil, betreuen hilfsbedürftige Menschen, übernehmen ökologische Patenschaften, erforschen die Geschichte ihrer Stadt, beispielsweise indem sie Stolpersteine dort verlegen, wo jüdische Bürgerinnen und Bürger, die während des Hitler-Regimes deportiert und ermordet wurden, früher gewohnt haben.

Ich bin davon überzeugt, dass kein Lernen nachhaltiger sein kann als solche Ernstfall-Situationen. Und sie müssen keine Ausnahme sein. Der ganz normale Fachunterricht im ganz normalen Alltag kann in diesem Sinne Leben mit Lernen verbinden. Natürlich ist es nicht „echtes Leben“, wenn Kinder beispielsweise Hieroglyphen malen oder Felder vermessen oder auf der Bühne stehen oder Balladen zum Hörspiel umformen. Aber solche Lernerfahrungen sind dennoch „echt“ im Sinne eines realen Aneignungsprozesses und insofern notwendiger Bestandteil nachhaltigen Lernens. Insofern scheint mir die der Unterschied zwischen realer und stellvertretender Erfahrung und damit die Kontroverse zwischen Hentig und Baumert in dieser Frage eher gradueller als prinzipieller Art zu sein.

Die „Blick-über-den-Zaun“-Schulen haben ihre Lern-Philosophie in folgenden Sätzen zum Ausdruck gebracht:

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.

Das ist gut reformpädagogisch gedacht. Es ist zugleich sehr modern im Sinne der Lernforschung. Und Schulen, die sich an dieser Überzeugung orientieren, werden ihren Freiraum nutzen, um sie auch in die Tat umzusetzen.

Warum aber geschieht das noch so wenig? Warum dominiert in unseren Schulen immer noch das in portionierte Einheiten zerhackte Lernen im 45-Minuten-Takt, warum ist es so oft rezeptiv, fremdgesteuert, einseitig kognitiv? Warum ändert sich so wenig, obwohl Lehrerinnen und Lehrer doch wissen und am Beispiel anderer Schulen sehen können, dass und wie es auch anders geht? Bei vielen Schulbesuchen habe ich diese Frage immer wieder gestellt und immer wieder ähnliche Antworten gehört. Die Hauptschulen sagen: Unsere Kinder haben solche Defizite, da können wir uns solche Projekte nicht leisten, wir brauchen die gesamte Zeit, um mit ihnen zu üben. Die Gymnasien sagen: Wir haben so viel Stoff zu bewältigen, da können wir uns solche Projekte nicht leisten, wir brauchen die gesamte Zeit, um auch nur das notwendige Pensum zu schaffen. Alle berufen sich auf die Standards und die Prüfungen.

Reinhard Kahl karikiert solches Denken: „Um die Erfüllung von Standards in den messbaren Leistungen muss man sich nicht sorgen, wenn sich Lehrer nicht länger wie Untermieter im angeblich übermächtigen System verhalten und wenn die Schüler nicht mehr zur Schule gehen wie zum Zahnarzt.“ Er hat Recht: bekannte Schulen in Deutschland, die auf das „andere“ Lernen setzen, können auf sehr gute Testergebnisse verweisen. Schule und Unterricht müssen nicht so bleiben, wie sie sind.

Ein wichtiges Erkennungsmerkmal für eine gute Schule ist die Art des Lernens, nicht das Was, sondern das Wie. Achten Sie auf die Lernumgebung, die Gestaltung der Klassenräume und der Schule. Welche Anregungen finden die Kinder und Jugendlichen da vor? Fragen sie sie nach dem, was sie an diesem Tag oder in der letzten Unterrichtseinheit gelernt haben: Was haben sie behalten, was war ihnen wichtig, was hat es ihnen gebracht, was hat es mir ihrem Leben zu tun, vor allem: Was haben sie mit Freude gelernt? Wenn keine Freude dabei war und keine persönliche Bedeutsamkeit, dann kann der Unterricht nicht gut gewesen sein. Fragen Sie die Lehrerinnen und Lehrer: Was ist ihnen an dem Pensum, das sie gerade vermitteln, persönlich wichtig? Wie versuchen sie, die eigene Begeisterung für ihre Sache an die Kinder und Jugendlichen weiterzugeben? Wenn da kein Funken von Begeisterung mehr da ist, dann sieht es schlecht aus. Unterricht bei ausgebrannten Lehrern kann nicht gut sein. Fragen Sie auch, was die Lehrerinnen und Lehrer tun, um das Lernen mit Anschauung und Erfahrung zu verknüpfen. Wenn sie nur oder überwiegend Buchwissen vermitteln, dann kann der Unterricht nicht gut sein.

Solche Sätze lassen sich leicht sagen. Aber wir müssen auch den Alltag der Schulen, der Lehrerinnen und Lehrer sehen. Sie stehen unter enormem Druck, sie sollen immer mehr leisten und das in weniger Zeit. Woher soll da die Zeit und Kraft für innovativen Unterricht kommen? Außerdem: Wenn man zum zwanzigsten mal das Relativpronomen unterrichtet, ist es schwer, dafür noch Begeisterung aufzubringen oder gar ein spannendes Projekt daraus zu machen. Das muss auch nicht sein. Systematische Belehrung und Übung gehören ebenso zum Lernen wie Erlebnis und Anschauung. Aber die Balance muss stimmen. Je mehr die Schulen unter Druck geraten, desto unstimmiger wird diese Balance. Leider tragen bildungspolitische

Entscheidungen, deren Ziel doch bessere Schulen und der Abbau von Chancenungerechtigkeit sein sollen, einiges zu dieser negativen Entwicklung bei – so die Kritik der „Blick-über-den-Zaun“-Schulen, die diese in einer Denkschrift begründen.

In unseren Schulen, so heißt es darin, „ist diese Balance verrutscht, ist eine Schiefelage entstanden, die sich aus dem Zusammenwirken vieler Faktoren ergibt: Testergebnisse werden veransolutiert, Schulqualität wird mit Testergebnissen gleichgesetzt. Damit setzt sich ein verändertes und verengtes Bildungsverständnis durch: Wichtig ist, was „zählt“, alles andere wird marginalisiert. Unter dem Druck des Wettbewerbs um Ausbildungs- und Arbeitsplätze wird dieses Denken von besorgten Eltern antizipiert, werden Leistungstests als Lebenschancenests 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, 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 darin investieren muss, im immer schärferen Konkurrenzkampf zu den Gewinnern zu gehören. 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 – ein Teufelskreis.

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.“

So weit das Zitat aus der Denkschrift. Wenn Sie dem zustimmen, lassen Sie uns zusammen nachdenken, was wir tun können. Lassen Sie sich von niemandem einreden, dass Globalisierung und Wettbewerb nun einmal hart sind und dass Lernen darum so sein muss. Sehen Sie nicht tatenlos zu, wenn Schülerinnen und Schüler ein Arbeitspensum haben, das wir Erwachsenen kaum bewältigen könnten, wenn sie so mit Wissen vollgestopft werden wie man früher die Gänse genudelt hat, damit sie in möglichst kurzer Zeit möglichst fett werden. Das ist inzwischen als Tierquälerei verboten. In manchen Schulen aber, so scheint mir, regiert heutzutage eine verschärfte Stopfgans-Didaktik. Sie ist nicht nur pädagogisch und lerntheoretisch falsch, sie ist auch unmenschlich. Und sie erzeugt das Gegenteil von nachhaltigem Lernen, eine Haltung, die Reinhard Kahl mit Bulimie vergleicht: möglichst schnell möglichst viel hineinschlingen – bis zur nächsten Klassenarbeit – und dann wieder von sich geben, sprich: vergessen.

Sie fragen nach der Leistung, mit Recht. Die Leistung muss „stimmen“. Aber was heißt das? So, wie eben beschrieben, soll es nicht sein. Ich schlage Ihnen hier einen Maßstab vor, der höher ist als alle vergleichenden Tests sein können, nämlich das individuelle Potenzial jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin. An unserer Schule und ebenso an vielen anderen bekommen sie die Rückmeldung: Du bist dann gut, wenn du das leistest, was du leisten kannst. Mehr kann niemand von uns tun. Ein sicheres Erkennungsmerkmal für eine gute Schule ist die Frage, was sie tut, um allen Schülerinnen und Schülern zu *ihren* Bestleistungen zu verhelfen. Das kann nur funktionieren, wenn der Lern- und Leistungsbegriff weit gefasst ist, wenn zu einem Unterrichtsthema viele Lernwege angeboten werden, so dass alle Schülerinnen und Schüler den für sie passenden finden und zu gute Leistungen gelangen können. Wenn der Unterricht an ihnen vorbeirauscht, wenn sie nicht mitkommen und schon morgens mit Unlust in die Schule gehen, mit dem Gefühl, auf der Verliererstraße zu sein, dann kann der Unterricht und kann die Schule nicht gut sein. Eine gute Schule bejaht die Unterschiede zwischen den Menschen, bietet ihnen viele Möglichkeiten, sich zu profilieren, herauszufinden, was in ihnen steckt, und möglichst viel daraus zu machen. An einer guten Schule können alle Schülerinnen und Schüler gut sein – in unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedliche Weise. Was sie leisten, wird wertgeschätzt und gewürdigt, sie können stolz darauf sein und sie bekommen die Hilfen, die sie brauchen, um Hindernisse und Schwächen zu überwinden.

Das alles ist alles andere als selbstverständlich. Die Schulen brauchen viel Kraft und Unterstützung – auch und vor allem durch bürgerschaftliches Engagement – um sich in diese Richtung zu entwickeln. Ich mit damit bei der letzten Frage:

Was können wir tun, um für bessere Schulen einzutreten?

In der *Polis*, die hier heute abend zusammengekommen ist, gibt es viele „Wir´s“, das der Schülerinnen und Schüler, das der Eltern, das der Lehrerinnen und Lehrer, das der interessierten Öffentlichkeit. Unser verbindendes Wir ist, dass wir Bürgerinnen und Bürger dieses Landes sind. Als solche können wir uns mit anderen zusammentun. Ich möchte Sie dazu einladen und darum bitten, sich der Erklärung und dem Appell anzuschließen, mit der die „Blick-über-den-Zaum“-Schulen sich an die Öffentlichkeit gewandt haben und die Elterninitiative bitten, einen Delegierten zu unserer nächsten Tagung im Mai 2008 in Hofgeismar zu schicken. Dort soll der öffentliche Diskurs, den wir wie Sie anstoßen wollen, von den beteiligten Schulen (zur Zeit sind es ca. 85) mit Delegierten der Landeselternräte aus allen Ländern und mit der Präsidentin der KMK fortgesetzt werden.

Die Basis dafür sind die Überzeugungen, die ich Ihnen vorgetragen habe, sowie eine Vision einer guten Schule, die ich zum Schluss vorlesen möchte. Es soll kein Serienmodell sein – das ist uns besonders wichtig, weil wir überzeugt sind, dass gute Schulen ganz unterschiedlich sind und sein müssen – sondern ein Grundmuster, so etwas wie ein pädagogisches Mindeststandard. Prüfen Sie bitte, ob Sie Ihre Vorstellungen in diesem Bild wiederfinden:

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 vielfachen 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 bedeutsamen 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 Vierzebnjährige 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.

Der Text endet mit einem Appell:

„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.“

Zum Schluss eine kleine Episode aus unserer TABULA-Arbeit. Auf dem Weg zum Tierheim führen wir kürzlich durch den Teutoburger Wald. Einer unserer Schüler, 13 Jahre alt, 5. Klasse, Kind von Irak-Flüchtlingen, schaute sich staunend um und sagt: „Boh, so viele Bäume!“ Auf die Frage, ob er noch nie hier gewesen sei, sagte er: „Ich bin Asyl, wir dürfen nicht wegfahren.“

Eine gute Schule, so meine ich, können wir daran erkennen, dass sie mit solchen Kindern in den Wald geht, bevor sie Diktate und Aufsätze darüber schreiben lässt. Eine gute Polis können wir daran erkennen, dass sie die Schulen in dieser Arbeit ermutigt und unterstützt. Denn die Kinder unserer *Polis* – alle Kinder - sind unsere Sache.

Zitierte Literatur:

- Baumert, Jürgen: Was wissen wir über die Entwicklung von Schulleistungen? In: PÄDAGOGIK, Heft 4/2006, S. 40-46).
- Baumert, Jürgen /Fried, Johannes / Joas, Hans / Mittelstraß, Jürgen / Singer, Wolf: Manifest. In: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 2002
- Der Deutsche Schulpreis 2006 (Prospekt, Copyright Robert Bosch Stiftung GmbH Stuttgart)
- Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2001
- Hentig, Hartmut von: „Humanisierung“ – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Stuttgart: Klett-Cotta 1987
- Hentig, Hartmut von: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Hanser: München, Wien 2006
- Hüther, Gerald: „hi.bi.kus“ – hirngerechte Bildung in Kindergärten und Schulen“ (Projektentwurf). www.hibikus.de
- Kahl, Reinhard: Archiv der Zukunft – Netzwerk / Die Intelligenz der pädagogischen Praxis. Copyright 2007 Archiv de Zukunft
- Schulverbund BLICK ÜBER DEN ZAUN: Leitbild und Standards für eine gute Schule. www.blickueberdenzaun.de
- Schulverbund BLICK ÜBER DEN ZAUN: Schule ist unsere Sache. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar. www.blickueberdenzaun.de