Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg

Das "Betriebssystem Schule" am Beispiel der Alemannenschule (GMS) Wutöschingen



- Unterricht ergänzt die Freiarbeit und nicht umgekehrt: Lernen an der Alemannenschule Wutöschingen
- Wie funktioniert das Betriebssystem Schule an der Gemeinschaftsschule Wutöschingen?
- Erfahrungen aus der Integration digitaler Medien in den Gemeinschaftsschulalltag
- Wie kann die Gemeinde ihre (Gemeinschafts-)Schule unterstützen?
- Hintergründe und Perspektiven der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg
- Anverwandeln statt Eintrichtern: Eine Schule wird selbstwirksam

Ulrich Herrmann

Gymnasium oder Einheitsschule?

Wilhlem von Humboldts "Schulpläne" – neu gelesen und verstanden





Lehren Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Johannes Baumann (V.i.S.d.P.)

Redaktionsbeirat

Johannes Baumann
Dr. Martin Binder
Prof. Dr. Monika Buhl
Prof. Rolf Dürr
Dr. Susanne Huber
Dr. Helmut Landwehr
Prof. Dr. Wolfgang Mack
Prof. Dr. Volker Reinhardt
Dr. Helmut Wehr
Gerhard Ziener
Dr. Johannes Zylka

Endredaktion

Prof. Dr. Ulrich Herrmann

Zuständig für das Thema dieses Heftes: Gerhard Ziener, Dr. Johannes Zylka

Helmut Frommer † Redaktionsleitung bis 2014

Manuskripte an den Verlag erbeten. Über die Annahme entscheidet die Redaktion. Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50 E-Mail: info@neckar-verlag.de http://www.neckar-verlag.de

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44 E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha

Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 5 vom 1.1.2015

Bestellungen: beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint monatlich und ist in gedruckter als auch in digitaler Form erhältlich. print oder digital: Einzelheft: 6,50 €,

Doppelheft: 13, – €, Jahresabonnement: 39,90 € print & digital: Jahresabonement: 43,50 € jeweils zzgl. Versandkosten

Eine Kündigung ist jederzeit möglich. Zu viel bezahlte Beträge für noch nicht erschienene Ausgaben werden zurückerstattet. Vervielfältigung des Satzbildes und Nachdruck nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2017 Neckar-Verlag GmbH

Druck

BAUR-OFFSET Print e.K., 78056 VS-Schwenningen

INHALT

Das "Betriebssystem Schule" am Beispiel der Alemannenschule (GMS) Wutöschingen

Editorial	3
Tanja Schöler, Verena Schabinger Unterricht ergänzt die Freiarbeit und nicht umgekehrt Lernen an der Alemannenschule Wutöschingen	4
Stefan Ruppaner, Tanja Schöler Wie funktioniert das Betriebssystem Schule an der Gemeinschaftsschule Wutöschingen?	9
Johannes Zylka, Wolfgang Müller, Valentin Helling, Mirko Sigloch Erfahrungen aus der Integration digitaler Medien in den Gemeinschaftsschulalltag	13
Georg Eble Wie kann die Gemeinde ihre (Gemeinschafts-)Schule unterstützen? Aus der Gründungsgeschichte der GMS Wutöschingen	16
Margret Ruep Hintergründe und Perspektiven der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg	21
Hartmut Rosa Anverwandeln statt Eintrichtern: Eine Schule wird selbstwirksam Die Alemannenschule Wutöschingen als Resonanzraum. Ein Besuchsbericht	26
Panorama	
Ulrich Herrmann Gymnasium oder Einheitsschule? Wilhelm von Humboldts "Schulpläne" – neu gelesen und verstanden	29
Für Sie gelesen	
Ulrich Herrmann zu: Silvia-Iris Beutel u.a., Handbuch Gute Schule. 6 Qualitätsbereiche für eine zukunftweisende Praxis	36

Rechte aller Bilder liegen bei der Gemeinde Wutöschingen

Themen der nächsten Hefte:

- I Funktionen von Aufgaben im Lichte des Bildungsplans 2016
- Lehrergesundheit; Pädagogische Beziehungen III: Selbstkompetenz
- I Zur Situation der inklusiven Schule

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt der GPC Nord GmbH, ComputerRaum.info, Osnabrück bei. Wir bitten um freundliche Beachtung.

Editorial

Die vordringliche Aufgabe und grundlegende Funktion von Schule liegt zunächst schlicht und einfach darin, effektive und nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen. Alle anderen Aufgaben und Funktionen sowie alle pädagogischen und didaktischen, alle ökonomischen und organisatorischen Fragen – ja, selbst die scheinbar so prominente Frage nach den substantiellen Lern-, Bildungs- und Erziehungszielen – sind letztlich daraufhin zu befragen und zu optimieren. Dies gilt selbstverständlich auch für die – gemessen an der Schulgeschichte des Landes Baden-Württemberg – "junge" integrative Schulart der Gemeinschaftsschule.

Für eine empirische Überprüfung oder gar eine Bilanz ist diese Schulart noch zu jung; erst im laufenden Schuljahr bieten die ersten der inzwischen gut 300 Gemeinschaftsschulen Hauptschulabschlüsse an. Auch bei den jüngsten, für einige Aufregung sorgenden Schulleistungsuntersuchungen des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) aus dem Jahr 2015 waren, das kann man nicht häufig genug wiederholen, die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg noch gar nicht beteiligt (vgl. Lehren & Lernen Heft 2/2017). Umso wichtiger ist es, die Entwicklung dieser Schulart dadurch zu begleiten, dass immer wieder Porträts einzelner Gemeinschaftsschulen erstellt und der Leserschaft vorgestellt werden.

Auch in dem vorliegenden Heft wird sich der Eindruck bestätigen: Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg entwickeln sich in Abhängigkeit ihres Standorts durchaus unterschiedlich. Wir versuchen deshalb, nicht nur eine konkrete Schule – in diesem Fall die Alemannenschule in Wutöschingen –, sondern auch Rahmenbedingungen und außerschulische Faktoren und Mitspieler zu Wort kommen zu lassen. *En passant* werden dabei Herausforderungen sichtbar, vor denen alle Lehrkräfte und alle Schulen des Landes stehen: die demographische Entwicklung, die Inklusion, die Digitalisierung und die Personalisierung von Lernprozessen, um nur einige wenige zu nennen. Im Hintergrund steht die Frage: Wie organisiert sich ein so komplexes System angesichts solch heterogener und vielfältiger Herausforderungen? Diese Frage verbirgt sich hinter dem mehrdeutigen Begriff vom "Betriebssystem Schule".

Den Anfang machen die beiden Lehrkräfte der Alemannenschule Wutöschingen, Tanja Schöler und Verena Schabinger, mit ihrem Beitrag Unterricht ergänzt die Freiarbeit und nicht umgekehrt; Lernen an der Alemannenschule Wutöschingen, der Einblicke in den Alltag mit konsequent individualisierten Formen des Lehrens und Lernens ermöglicht. Erfahrungen und Einsichten aus fünf Jahren Entwicklung einer innovativen Lernumgebung – vorwiegend aus schulorganisatorischer Sicht – bietet der Beitrag Wie funktioniert das Betriebssystem Schule an einer Gemeinschaftsschule? von Stefan Ruppaner und Tanja Schöler. Aufgrund der umfassend in den Schulalltag integrierten digitalen Medien stellen dann Johannes Zylka, Wolfgang Müller, Valentin Helling und Mirko Sigloch alltagspraktische Erfahrungen aus der Integration digitaler Medien in den Gemeinschaftsschulalltag vor. Um das skizzierte Bild aus Wutöschingen zu vervollständigen, erinnert Georg Eble, der dortige Bürgermeister, abschließend die Entwicklungen der Alemannenschule aus Sicht des Schulträgers.

Zwei besondere Beiträge stehen am Ende dieses Porträts: zum einen das politische und sehr persönliche Resümee der ehemaligen Ministerialdirektorin im KM, PD Dr. Margret Ruep, zum andern ein Beitrag des gebürtigen Südbadeners Prof. Dr. Hartmut Rosa, Bestseller-Autor und Soziologe an der Universität Jena, aus "resonanztheoretischer Sicht" anlässlich eines persönlichen Besuchs der Alemannenschule in Wutöschingen.

Wir wünschen eine anregende und ertragreiche, gerne auch Kontroversen auslösende Lektüre!

Gerhard Ziener

Johannes Zylka

Mitglieder des Redaktionsbeirats gerhard.ziener@elk-wue.de zylka@mailbox.org

🧪 zuständig für das Thema dieses Heftes

Tanja Schöler, Verena Schabinger

Unterricht ergänzt die Freiarbeit und nicht umgekehrt Lernen an der Alemannenschule Wutöschingen

Ein Kind, das aufgrund seiner Krankheit immer zu müde zum Lernen war, möchte Durchstarter werden. Es entwickelt an der Alemannenschule Wutöschingen (ASW) auf einmal eigene Ziele und ist motiviert, daran zu arbeiten. Eine Mutter sagte, sie sei so froh, dass ihr Kind vor der Schule nicht mehr weine und gerne hingehe. Immer wieder stolpern wir an der ASW über solch herzerwärmende Geschichten. Über Veränderungen, die das ganz persönliche Leben des Einzelnen betreffen und unglaublich wertvoll sind. Das zeigt uns immer wieder, dass wir auf dem richtigen Weg sind. Doch wie können wir Schule organisieren, um dafür einen Raum zu schaffen? Wie muss Lernen gestaltet sein, dass es zu einem persönlichen Anliegen des Kindes wird und die Lernenden nicht durch Unterricht in ihrem Lernprozess behindert werden? Das diskutiert dieser Beitrag.

Die Alemannenschule Wutöschingen (ASW) liegt im gleichnamigen Ort im südlichen Baden-Württemberg, unweit der Schweizer Grenze. Noch vor wenigen Jahren bangte die ehemalige Grund- und Werkrealschule aufgrund der geringen Anmeldezahlen um ihre Sekundarstufe. Doch innerhalb von weniger als fünf Jahren haben sich die Anmeldezahlen versiebenfacht und die ASW wurde unlängst in einer Lokalzeitung als innovativste Schule Europas bezeichnet. Kinder mit Gymnasialempfehlung besuchen die Alemannenschule ebenso wie Kinder mit Hauptschulempfehlung. Jedes Kind erhält einen Tablet-Computer; jede Lehrkraft einen Laptop, einen Tablet-Computer und einen eigenen Arbeitsplatz. Druckerkontingente? Fehlanzeige. Lernen ohne digitale Lernumgebung? Undenkbar.

Unterricht im Gleichschritt – Lernen geht anders!

Schon gleich nach dem Einstieg in den Lehrerberuf wurde uns bewusst, welche Schwierigkeiten der Schulalltag mit sich bringt. Trotz guter Ausbildung und hoher Ansprüche an die eigene Lehrperson stellten wir schnell fest, dass wir unserer heterogenen Schülerschaft mit unserem herkömmlichen Unterricht nicht gerecht werden konnten. Trotz unserer Differenzierungsangebote waren manche Schüler/-innen unterfordert, da sie die geforderten Kompetenzen bereits beherrschten oder sich in kürzester Zeit aneigneten. Andere hingegen waren überfordert: Es gelang ihnen auch nach ausführlicher Bearbeitung im Klassenverbund nicht, die grundlegenden Kompetenzen zu erwerben.

Der Unterricht im Gleichschritt ließ uns nicht die gewünschte und notwendige Zeit, unsere Schüler

individuell zu fördern. Spätestens in der Klassenarbeit waren die massiven Unterschiede nicht mehr zu leugnen. Die starren Schulstrukturen und der hohe Arbeitsaufwand ließen es im Rahmen des regulären Unterrichts aber nicht zu, weiter darauf einzugehen. Stattdessen musste es mit der nächsten Unterrichtseinheit weitergehen, wohlwissend, dass sich die Lücken nicht mehr schließen und zwangsläufig zu weiterem Misslingen führen würden.

Dabei befindet sich die Lehrkraft ständig in einem Zwiespalt, da sie sowohl dem Schüler als auch dem Bildungsplan und den auferlegten Pflichten gerecht werden will: ein Spannungsfeld, das zu Arbeitsunzufriedenheit und systembedingter Resignation führen kann. Auch unsere Schüler/-innen äußerten damals Unmut bezüglich der Situation: "Ich bin mit der Aufgabe auch schon fertig, was kann ich jetzt noch machen?" oder: "Warum machen wir das Mathethema noch mal? Das kann ich doch schon!" Dies führte bisweilen auch zu Störungen im Unterricht und zu sozialen Konflikten. Nicht jeder Schüler war in der Lage, leise an seinem Platz zu sitzen und sich für das von uns vorgegebene Thema zu dem von uns vorgegebenen Zeitpunkt zu begeistern.

Strukturen der Unterrichts- und Lernorganisation

Unseren Traumberuf stellten wir uns anders vor, und wir merkten, dass wir grundsätzlich umdenken mussten. Unsere einfache, aber wirkungsvolle Idee bestand dann darin, Freiarbeit nicht als Ergänzung zum Unterricht zu sehen, sondern den herkömmlichen Unterricht als Ergänzung zur Freiarbeit zu verstehen. Unser Ziel

war es, über die Differenzierung hinaus individualisierte Lernprozesse zu ermöglichen, so dass Lernen zu einem persönlichen und an den Bedürfnissen des Kindes orientierten Prozess wird. Es sollte Zeit dafür sein, Grundlagen zu sichern und Stärken auszuleben.

Lernpartner in der Jahrgangsmischung – Grundlage des Erfolgs

An der ASW lernen jeweils zwischen 14 und 16 Lernpartner in jahrgangs- und leistungsgemischten Lerngruppen in den Stufen 5-7 und 8-10. Jeder Fünftklässler bekommt einen Paten aus seiner Lerngruppe, der ihn in die neue Lernform und Schule einführt und als Ansprechpartner zur Verfügung steht. Damit klären sich viele Fragen, und der Pate gibt Orientierung und Sicherheit. Zudem übernehmen die älteren Lernpartner Verantwortung, worauf sie besonders stolz sind und sichtlich daran wachsen. Ihre Vorbildfunktion verstärkt auch das Einhalten der Regeln, das sie sogleich von ihren neuen Schützlingen einfordern. Da der Großteil der Lernpartner/-innen bereits mit dem Lernsystem vertraut ist und somit eigenständig zu lernen beginnt, kann die Lehrkraft sich in der ersten Zeit intensiv um die neuen Lernpartner kümmern und erfährt eine unmittelbare und spürbare Arbeitserleichterung.

Der Lernbegleiter - Begleiter im Lernprozess

Lehrer werden in unserem Schulkonzept als Lernbegleiter angesehen. Dabei handelt es sich nicht nur um eine andere Bezeichnung, tatsächlich geht es um ein neues Berufsbild. Dieses beinhaltet im Vergleich zum herkömmlichen Lehrberuf veränderte Anforderungen und ein grundlegend anderes Rollenverständnis. Dieses veränderte Berufsbild stellt einen jahrelangen Lernprozess dar, auf den sich Lehrer/-innen bewusst einlassen müssen und für den eine positive Einstellung gegenüber allen am Schulleben Beteiligten, vor allem gegenüber den Schülern/-innen, essenziell ist.

Die Lernpartner/-innen nehmen den aktiven Part beim Lernen ein, die Lernbegleiter/-innen gestalten die Lernumgebung für die Schüler/-innen und dienen als verlässliche Partner im Lernprozess. Häufig wird in diesem Zusammenhang auch von Lerncoach gesprochen, da die Lernbegleiter den Schüler in seinem individuellen und persönlichen Lernprozess so unterstützen, dass er seine bestmögliche Leistung entfalten kann. Die Lernbegleiter/-in und Lernpartner/-in arbeiten somit gemeinsam am Erfolg des Schülers, was eine hohe Arbeits- bzw. Lernzufriedenheit auf beiden Seiten hervorrufen kann.

Die reduzierte Lerngruppengröße bietet Lernbegleitern die Möglichkeit, Zeit für die Belange der Schüler zu haben. Wöchentliche Vier-Augengespräche und ein enger Elternkontakt ermöglichen einen di-

rekten und regelmäßigen Austausch über das Lernen der Schüler. So kann eine enge Lernbegleiter-Lernpartner-Beziehung entstehen, die für das Lernen sehr wichtig ist. Der Lernbegleiter kennt die Stärken und Schwächen seiner Lernpartner und kann sie dementsprechend individuell fordern und fördern.

Maßgebliche Grundlage ist hierfür unser Arbeitsplatzmodell, das sich durch eine 35-stündige Anwesenheit der Vollzeit-Lernbegleiter an der Schule auszeichnet. Das führt dazu, dass Lernbegleiter/-innen mindestens so lange wie die Lernpartner/-innen an der Schule anwesend sind. Ein sofortiger Austausch und das Gefühl von "da sein" werden hier ermöglicht.

Lernen – Ein persönliches Anliegen

Um solch ein ausgeprägtes individuelles Lernen wie an der ASW zu ermöglichen, ist eine gestaltete Lernumgebung mit klaren Strukturen notwendig. Für die Orientierung in der Lernlandschaft entwickelten wir Kompetenzraster. Dabei ist uns wichtig, dass diese in erster Linie den Lernpartnern als Arbeitsmittel dienen.

Kompetenzraster vom Schüler aus gedacht

Durch die Kompetenzraster sind die Lernpartner in der Lage, ihr Lernen selbstständig zu organisieren und sich selbst für Lerninhalte zu entscheiden. Das Erleben dieser Selbstwirksamkeit stellt einen wesentlichen Faktor für erfolgreiches und motiviertes Lernen dar.

Unseren Kompetenzrastern legten wir die Theorie von Gerhard Ziener zugrunde (Ziener 2009). Er konkretisiert die Unterrichtsziele auf einem Mindest-, Regel- und Expertenstandard. Der Mindeststandard bezeichnet die Basisanforderungen, die jede/-r Schüler/-in erreichen sollte. Im Mindeststandard werden hauptsächlich Inhalte reproduziert. Der Regelstandard stellt das Niveau dar, das ein Großteil der Kinder erreichen sollte, und verlangt, die gelernten Grundlagen in verschiedenen Kontexten anwenden zu können. Im Expertenstandard gilt es darüber hinaus eine Transfer- oder eine Abstraktionsleistung zu vollziehen. Auf ihren Kompetenzrastern finden die Lernpartner/-innen folglich alle Inhalte, die in den Fächern im Laufe eines Schuljahres zu erarbeiten sind. Die Inhalte der Kompetenzraster werden an der ASW auf Grundlage der aktuell gültigen Bildungsstandards entwickelt und dabei schülerorientiert umformuliert.

Alle Lernpartner beginnen mit dem Mindeststandard und können sich dann über den Regel- bis hin in den Expertenstandard weiter vorarbeiten. Dies geschieht so lange, wie der einzelne Schüler den Kompetenzbereich durchdringen kann. Somit verhilft das Kompetenzraster auch zur Diagnose des individuellen Lernstands. Wichtig ist, dass es jedem Lernpartner gelingt, die Mindestan-



Abb. 1: Kompetenzraster Deutsch aus Phase 5

forderung des jeweiligen Schuljahres zu erreichen. Erst dann macht es Sinn, in eine höhere Stufe zu wechseln.

Hierbei wird das oben angesprochene Problem der permanenten Lückenvergrößerung gelöst. Durch den Aufbau des Kompetenzrasters wird ein beständiges Vorankommen des Lernpartners sichtbar. Fortlaufende kleine Erfolge stärken das Selbstvertrauen und motivieren zum Weiterlernen. Sich als erfolgreich zu erleben, ist ein weiterer wichtiger Faktor des erfolgreichen Lernens.

Zu jedem Kompetenzbereich werden zu verschiedenen Zeitpunkten im Jahr Einführungen, die sogenannten Inputs, angeboten. Über die Angebote können sich die Kinder in einem Inputplan informieren und entscheiden, ob sie daran teilnehmen möchten. Auch hierbei spielen Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstorganisation eine wichtige Rolle. Als Zeichen für eine besuchte Einführung erhalten Lernpartner/-innen einen gelben Punkt auf ihr Kompetenzraster.

Die Stempelkarte

Nach dem Input hat der Schüler die Möglichkeit, mit vielfältigen Materialien zu arbeiten, um sich ein Kompetenzfeld anzueignen. Dazu gibt es ein weiteres Hilfsmittel:

die Stempelkarte. Diese befindet sich im Materialregal im Ordner des jeweiligen Kompetenzfeldes. Dort kann der Lernpartner jederzeit die Stempelkarte entnehmen und mit der Arbeit beginnen. Sie besteht aus zwei Teilen:

- Auf der Vorderseite sind alle Materialien und Aufgaben dargestellt, die helfen, die jeweilige Kompetenz zu erwerben. Dabei legen wir viel Wert darauf, verschiedene Zugänge zu den zu erreichenden Kompetenzen anzubieten. Dies sind neben Arbeitsblättern und Büchern auch Lernvideos, analoge und digitale Lernspiele, Apps und haptisches Übungsmaterial. Die Lern- und Sozialform liegt teilweise dem Aufgabentyp zugrunde und kann ansonsten selbst gewählt werden.
- Die Rückseite beinhaltet die Lernziele, die die jeweilige Kompetenz näher beschreiben. Anhand dieser Ziele können die Lernpartner/-innen (mit oder ohne Unterstützung durch den Lernbegleiter) prüfen, ob sie eine Kompetenz schon erreicht haben oder an welchem Teilziel sie noch vertiefter arbeiten müssen. Diese Ziele können von den Lernpartnern selbst abgehakt werden und sind entscheidendes Steuerungselement für den individuellen Lernprozess. Sie verlagern den Arbeitsprozess weg vom Abarbeiten vorgegebener Aufgaben hin zum zielorientierten Lernen.

Der Gelingensnachweis - Ich kann!

Konnte der Lernpartner alle Ziele abhaken, kann er seinen gelingenden Lernfortschritt auch nachweisen. Zu welchem Zeitpunkt er diesen Gelingensnachweis ablegt, entscheidet er selbst. Somit kann der Lernpartner sein eigenes Lerntempo bestimmen.

Viele Kinder stehen heutzutage unter einem enormen Leistungs- und Zeitdruck. Wenn dieser in einem solchen Lernsystem von ihnen abfällt, kann es zu Motivation, einem Leistungsanstieg und sogar zu einer neuen Selbstwahrnehmung führen.

Bei den Gelingensnachweisen handelt es sich – in Abhängigkeit von der erarbeiteten Kompetenz – um einen schrift-

lichen Test, eine Präsentation, ein Rollenspiel, Vorlesen oder auch um eine mündliche Prüfung. Da es nicht möglich ist, eine Kompetenz nur teilweise zu haben, liegt unsere Hürde zum Bestehen eines Gelingensnachweises bei 25 von 30 Punkten. Für einen bestandenen Gelingensnachweis erhält der Lernpartner von seinem Lernbegleiter einen Punkt im Kompetenzraster. Somit dient das Kompetenzraster für Lernpartner/-innen, Lernbegleiter/-innen und Eltern auch als Leistungsüberblick und zeigt genau auf, was ein Kind kann.

Hilfsmittel beim Lernen

An der Alemannenschule geht jeder Lernpartner seinen eigenen Weg. Damit es sowohl für Lernbegleiter wie auch für Lernpartner noch möglich ist, einen Überblick zu behalten, entwickelten wir verschiedene Hilfsmittel. Diese verwenden wir seit mehreren Jahren erfolgreich. Ein wichtiges Instrument ist der Lernplan.

Der Lernplan

Jedes Kind hat seinen ganz persönlichen Lernplan, wobei in der Regel keiner dem anderen gleicht. Den Lernplan kann man als einen individuellen Stundenplan beschreiben. Darin stehen alle Fixtermine, die ein Lernpartner in der Woche einzuhalten hat. Dies sind z.B. das Sportangebot, der gewählte Unterricht in den Nebenfächern (bei uns Clubunterricht genannt), ein Teil der Fremdsprachenstunden, die Lernberatung, Wahlpflichtfächer usw. Die restliche Zeit wird im Stundenplan einfach leer gelassen; sie steht dem Lernpartner zum individuellen Lernen zur Verfügung und kann von ihm selbst verplant werden. Zur Organisation seines Lernens trägt der Lernpartner seine Ziele für die Woche auf dem Lernplan ein. Mithilfe dieser Ziele plant er sich die Inhalte für die Woche ein.

7.25 Uhr 8.15 Uhr 9.00 Uhr Pusse 10.05 Uhr 10.50 Uhr 10.50 Uhr 11.35 Uhr Lambert Lam	Musik 6 Musikraen, Fr. Köbler Englich 6 Payakhgat 1, Younsi Deutsch-ägurt 6 Brock Brock	Bruch Bruch
9.00 Uhr Process Finglish 6	Physiologist 1, Younsi Deutsch-April 6 Brock	Brock
10.05 Uhr Sprach 2 Sprach 5 Broch 10.50 Uhr Sprach 2 Sprach 5 Broch	Brock	THE PARTY
10.05 Uhr Sprach & Sprach & Broch 11.35 Uhr Langer Carpet Langer		Bruck 61
10.50 Uhr Sprach 2 Sprach 3 Broch 11.35 Uhr Lamont Lamont Lamont		Bruck 61
11.35 Uhr Lemont Lemont Lemont	Renal	
11.35 Uhr Lemont Lemont Lemont	WIVEN	
	Lenzet	Lemzeit
bis 12:20 Uhr Ar Move Authuren Lemhaus	THE STREET	Lemtagebuch/-pla Lemgruppernat
Mitagapouse		STREET, SQUARE
AG		
13.30 Uhr Fesse Seem Demokratio Gagarin, Kurostraum Treling, Richaus	Schöpfung Sulzberger, Unterkirche	
14.15 Uhr Fede Seen Denokratie Gagarin, Kurshaum Trilling Rathaus	Schöpfung Sulzberger, Unterkirche	
15.00 Uhr Feste feem Denokrate Gagain Kunstraus Trilling Ramaus	Schöpfung Sulzberger, Unterkirche	
INE ZIELE FÜR DIE WOCHEI		
ch schreibeden Textsorten GN. V		
ch Schreibe den Sprachwissen? R. G.N.V		

Abb. 2: Ausgefüllter Lernplan

Lernberatung und WiWo-Tafel

Die Ziele bespricht der Lernpartner in der wöchentlich stattfindenden Lernberatung mit seinem Lernbegleiter. Dabei wird auch geschaut, ob die Ziele erreicht wurden und was zum Erreichen beitragen konnte oder dieses verhindert hat. Das effektive Lernen und zielführende Arbeitet stehen hierbei im Vordergrund. Doch auch persönliche Anliegen finden hier ihren Raum. Am Ende jeder Woche schreiben die Lernpartner/-innen ihr Lerntagebuch, in dem sie den Lernprozess der aktuellen Woche reflektieren. Was lief gut? Habe ich meine Ziele erreicht? Was hat nicht geklappt? Was nehme ich mir für die nächste Woche vor?

Auch das Lerntagebuch kann in der Lernberatung herangezogen werden.

"Für uns ist das Lerntagebuch sinnvoll, weil wir uns so einen besseren Überblick über unser Lernen verschaffen können, und es erleichtert uns die Einteilung, wann wir was lernen. Wenn wir unser Lerntagebuch am Freitag bei unserem Lernbegleiter abgegeben haben, liest er es sich durch und schreibt meistens noch einen Kommentar dazu, z. B. "Ein sehr schöner Eintrag, wir können ja das Thema … noch mal besprechen." Er gibt es dann am Montag gleich wieder bei uns ab. Außerdem hilft es auch unseren Lernbegleitern, uns zu helfen. So wissen sie, welches Thema uns schwerfällt, und können uns gleich darauf ansprechen." (Ilayda, Leonie und Sarah)

Als weiteres Strukturelement ist eine Tafel zur Anzeige des Aufenthaltsortes von Wichtigkeit. Jeder Lernpartner hat ein Namensschild auf der sogenannten "WIWO-Tafel". Hier sind verschiedene im Alltag der Lernpartner relevante Orte angezeigt, und die Lernpartner/-innen hängen ihr Schild an ihren jeweiligen Aufenthaltsort. So stellen wir sicher, dass der Lernbegleiter über den Aufenthaltsort jedes einzelnen Lernpartners Bescheid weiß.

Im Alltag klarkommen - Das Graduierungssystem

Natürlich sind unsere Lernpartner/-innen ganz unterschiedlich und benötigen auch unterschiedliche Bedingungen, um gut lernen zu können. Dafür gibt es das Graduierungssystem an unserer Schule, eine Idee, die wir von unserem Schulentwickler *Peter Fratton* adaptierten. Es gibt vier verschiedene Stufen mit verschiedenen Rechten und Pflichten: Neustarter, Starter, Durchstarter und Lernprofi.

- Alle Lernpartner beginnen mit dem Lernstatus Starter. Sie bekommen von ihren Lernbegleitern zu Beginn ihrer Schulzeit an der ASW einen Vertrauensvorschuss. Wir gehen davon aus, dass sie mit den gegebenen Freiheiten und Regeln gut umgehen können. Dazu zählt zum Beispiel die freie Wahl des Lernortes im Lernhaus und die Wahl von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.
- Ist dies nicht der Fall, ist es notwendig, den Lernpartner enger zu begleiten. Dazu erhält der Lernpartner den Lernstatus Neustarter. Er darf somit seinen
 Arbeitsplatz nur mit vorheriger Absprache mit dem
 Lernbegleiter verlassen. Einerseits soll es dem Lernpartner lästig sein, damit er motiviert ist, wieder einen höheren Lernstatus anzustreben und sich weiterzuentwickeln. Andererseits kann er so auch besser
 beim Lernen unterstützt werden, und es kann herausgefunden werden, was der Lernpartner benötigt, um
 mit seiner Freiheit verantwortungsbewusst umgehen
 zu können. Durch die Nähe zum Lernbegleiter ist
 auch eine vermehrte Kommunikation gegeben.
- Möchte der Lernpartner mehr Freiheiten erlangen, muss er zeigen, dass er sich für das Gemeinwohl engagiert, seinem Leistungsstand entsprechend gut vorankommt und sich an alle Regeln halten kann. Hat er den Lernstatus Durchstarter erlangt, darf er zum Beispiel auch außerhalb des Schulhauses lernen, mit seinem Durchstarterausweis jederzeit die Computertheke sowie das iPad benutzen und in der Mittagspause den nahegelegenen Einkaufsladen besuchen.

Darüber hinaus ist noch der Lernstatus Lernprofi angedacht. Dieser wird derzeit noch nicht praktiziert, da er für ältere Lernpartner/-innen vorgesehen ist. Der Lernprofi darf auch von zuhause aus lernen, was für die Lernpartner/-innen ein motivierendes Ziel darstellt. Um einen höheren Lernstatus zu erreichen, wird vom Lernpartner ein Antrag gestellt. Zur Genehmigung benötigt er die Zustimmung per Unterschrift von fünf Lernbegleitern. Anschließend folgt eine dreiwöchige Bewährungszeit mit wöchentlicher Reflexion.

Gemeinsames Lernen in der gestalteten Umgebung

Von großer Bedeutung ist neben dem individuellen Lernen an der ASW auch das kooperative Lernen. Hierdurch stärken wir das Zusammengehörigkeitsgefühl, das Erleben von Gemeinschaft und das von- und miteinander Lernen. Gemeinsame Aktivitäten finden zum Beispiel bei Ausflügen, in den Bläserklassen, bei Clubangeboten, beim gemeinsamen Mittagessen oder im Lerngruppenrat statt. Auch während der Arbeitszeit im Lernatelier wird Wert darauf gelegt, dass die Lernpartner/-innen gemeinsam lernen. Zu Partner- und Gruppenarbeiten verlassen die Lernpartner/-innen das Lernatelier und gehen ins Erdgeschoss in den kooperativen Arbeitsbereich. Dieser wird an der Alemannenschule als Marktplatz bezeichnet und besteht aus kleineren und größeren Räumen für die Gruppenarbeit. Auch die Inputräume befinden sich hier. Somit besteht viel Raum für jegliche Art von Lernen und gemeinsamen Treffen.

Die Bilder der kooperativen Lernumgebungen zeigen deutlich, dass wir den Raum als *dritten Pädagogen* verstehen und dass diesem eine ebenso große Bedeutung beigemessen wird. Ziel ist es, räumliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die die pädagogischen Strukturen und damit den Lernprozess der Lernpartner/-innen unterstützen und ein Wohlfühlen ermöglichen. Einerseits sollte die Raumkonzeption die Abläufe an der Schule







Abb. 3−5: Eindrücke der verschiedenen Räume

begünstigen, andererseits sollten die Räume auf das Verhalten der darin arbeitenden Menschen wirken. Denn der Leitspruch unserer Innenarchitektin *Doris Fratton* ist: "In jeder Umgebung geschieht, was der Umgebung angemessen ist."

Gemeinsam Schule weiterdenken und -entwickeln

Wir haben Ihnen nun einige der grundlegenden Strukturen der ASW vorgestellt, ohne die unser Alltag nicht ohne Weiteres zu organisieren wäre. Ausführlicher können Sie diese bald im erscheinenden Buch nachlesen (Zylka 2017). Doch wir verstehen diese derzeitigen Strukturen mitnichten als Ende der Entwicklungen, sondern als Anfang: Doch durch diese erarbeiteten Oberflächenstrukturen ist es für uns nun möglich, in den weiteren Entwicklungen vorwiegend die Tiefenstrukturen zu fokussieren (vgl. hierzu Bohl et al. 2017). Dabei freuen wir uns immer darüber, wenn wir Gedanken, Hinweise und Input von außen bekommen, oder wenn wir unsere Erfahrungen an Kollegen/-innen oder Interessierte weitergeben können: Gerne können Sie sich bei uns melden – montags ist Besuchertag.

Literatur

Bohl, Th./Wacker, A./Batzel-Kremer, A./Bennemann, E.-M./ Hahn, E./Haupt-Mukrowsky, K./Heller, F./Meissner, S./Schäfer, L.: Die Studie "Wissenschaftliche Begleitung Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg (WissGem)": Design, Befunde und Empfehlungen. In: Zylka 2017, S. 43-60.

Ziener, G.: Bildungsstandards in der Praxis: Kompetenzorientiert unterrichten. Stuttgart 2009.

Zylka, J.: Schule auf dem Weg zur Personalisierten Lernumgebung. Weinheim 2017.

Tanja Schöler schoeler@alemannenschule-wutoeschingen.de Verena Schabinger schabinger@alemannenschule-wutoeschingen.de Lernbegleiterinnen Alemannenschule Wutöschingen Fachberaterinnen für Unterrichtsentwicklung

Stefan Ruppaner, Tanja Schöler

Wie funktioniert das Betriebssystem Schule an der Gemeinschaftsschule Wutöschingen?

An einer Gemeinschaftsschule, an der kooperatives Arbeiten und Individualisierung die Voraussetzung für gelingendes Lernen sind, entstehen gewaltige Anforderungen im Zusammenhang mit der Verwaltung dieser Prozesse. Althergebrachte Strukturen, bei denen Klassenbuch und zentrale Klassenarbeiten die zentrale Rolle spielen, greifen bei der Organisation einer solchen modernen Schule längst nicht mehr. An der Alemannenschule Wutöschingen (ASW) gibt es weder Klassen noch Klassenbücher, ebenso wenig Klassenlehrer und Klassenarbeiten und nur noch wenige Situationen, in denen die Schüler zur gleichen Zeit zwingend das Gleiche machen: Deshalb würde eigentlich jeder Schüler sein eigenes Klassenbuch benötigen. Der Betrieb eines solchen modernen Systems hat an der ASW zu Entwicklungen geführt, die sich mittlerweile sehr weit von der traditionellen Organisation des schulischen Alltags unterscheiden. Einen Einblick in diese gibt der vorliegende Beitrag.

Als wir im Schuljahr 2011/2012 zunächst in zwei Klassen begannen, einen vollständig individualisierten Alltag zu etablieren, in dem die Schüler frei entscheiden konnten, in welchem Fach und Thema sie arbeiten wollen, stießen wir alsbald an die Grenzen herkömmlicher Strukturen: Wie sollte es etwa hier möglich sein, die Anwesenheit der Schüler zu überprüfen? Oder zentrale

Klassenarbeiten zu schreiben? Wie kann eine effektive Leistungsbeurteilung auch mit Lernentwicklungsberichten erfolgen? Diese Beispiele verdeutlichen anschaulich, dass die Entwicklung neuer Strukturen dringend notwendig wurde.

Rückblickend lässt sich sagen, dass bei deren Entwicklung die Einstellungen aller an Erziehung und Bildung



Abb. 1: Leitbild der Alemannenschule

beteiligten Personen (allen voran Schüler/-innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung) die entscheidende Rolle in Bezug auf das Gelingen dieses neuen Schulmodells spielen. Die richtige Haltung ist das ideale Schmiermittel für den Motor der Schule. Grundlegend für die Haltung aller am Schulleben beteiligten Personen ist ein gelebtes Leitbild, das in der ganzen Schule gilt und handlungsleitende Funktion für alle am Schulleben Beteiligten hat. Das Leitbild der Alemannenschule Wutöschingen wurde von allen Kollegen/-innen gemeinsam entwickelt und durchdringt den Alltag.

Diese vier Sätze des Leitbildes sind nicht nur Grundlage für den schulischen Alltag an der ASW, sondern auch für das Betriebssystem unserer Alemannenschule. Im Folgenden führen wir einige Beispiele aus, wie sich die aus dem Leitbild resultierende Haltung auf Organisation, Stundenplan, Arbeitszeitmodell, Arbeitsplatz, technische Hilfsmittel, Lernumgebung und Kooperation auswirkt.

Die Lernhäuser

An der ASW herrscht eine klare Gliederung mit entsprechender Aufgabenteilung. Die beiden Schulleiter bilden ein Schulleitungsteam zusammen mit den Hausleitungen. Diese vertreten jeweils eines der drei Lernhäuser. Die Alemannenschule hat derzeit ein grünes, ein blaues und ein weißes Lernhaus. In diesen Häusern befinden sich Lerngruppen mit je 14 Lernpartnern. Zwei Lerngruppen bilden jeweils eine Tandem-Lerngruppe. Die beiden Lernbegleiter/-innen arbeiten dabei sehr eng als Tandem zusammen und übernehmen gegenseitig

Verantwortung für die im Alltag anfallenden Aufgaben.

Die Hausleitungen bestehen immer aus zwei Personen, die gemeinsam die Aufgaben für das Gelingen in den einzelnen Lernhäusern koordinieren. Sie sind sowohl für die Lernbegleiter als auch für die Schulleitung Ansprechpartner für diese Bereiche.

Konferenzen

Die Hausleitung vertritt die Anliegen und Interessen der einzelnen Häuser in einer gemeinsamen wöchentlichen Sitzung mit der Schulleitung. Hierbei können auch strukturelle Fragen geklärt, Entwicklungen angestoßen und Teilkonferenzen vorbereitet werden. Die Teilkonferenzen

finden Mittwochnachmittag statt, der auch im Allgemeinen Zeit für Konferenzen und Kooperationen bietet. An diesem Nachmittag wird die Betreuung der anwesenden Lernpartner/-innen von Bediensteten der Kommune übernommen. Ein solcher Kooperationsnachmittag, an der alle Personen des Kollegiums verfügbar sind, ist unabdingbar für das Gelingen des ganzen Systems.

Arbeitsorganisation

Das Betriebssystem im Bereich der Arbeitszeit unterscheidet sich an der Alemannenschule Wutöschingen grundsätzlich von dem anderer Schulen.

- I Ein Lernbegleiter arbeitet nicht im herkömmlichen Deputatsmodell mit 27 Unterrichtsstunden à 45 Minuten, sondern ist 35 Zeitstunden an der Schule anwesend. In dieser Zeit ist er hauptsächlich Ansprechpartner für die Lernpartner/-innen.
- Dabei hält sich der Lernbegleiter meist im kooperativen Lernbereich oder an seinem Arbeitsplatz im Lernatelier auf.
- Inputstunden und Fachunterricht stellen wenige Fixtermine dar. In dieser Zeit finden auch Gespräche mit Kollegen, Vorbereitungen und Kaffeepausen statt.
- I Um in dieser Weise an der Schule arbeiten zu können, ist es unabdingbar, der Lehrkraft auch einen Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen. Zu diesem Arbeitsplatz gehört ein Schreibtisch mit den dazugehörigen Regalen, ein Laptop und ein iPad. Auch funktionierende Arbeitsgeräte wie ein Drucker, ein Laminiergerät und entsprechendes Material sind unabdingbar.

Die digitale Lernumgebung

Um Schülerleistungen im neuen Lernsystem dokumentieren zu können und die Lernwege der Lernpartner organisieren zu können, wurde an der ASW nach neuen Lösungen gesucht. Aus diesem Grund wurde die Digitale Lernumgebung entwickelt.

- Diese nennt sich DiLer und ist die zentrale Plattform zur Bereitstellung von Bildungsinhalten und Kommunikation zwischen allen beteiligten Schulakteuren.
- In DiLer werden Lernprozesse dokumentiert, Transparenz über den Leistungsstand gegeben, Lerninhalte angeboten und der Kontakt zwischen Eltern, Lernpartnern und Lernbegleitern ermöglicht. Ohne dieses Instrument wäre ein Lernen und Arbeiten wie an der ASW kaum vorstellbar.
- Auf Ebene der Lernbegleiter/-innen wird eine wei-
- tere Plattform genutzt: Im ASW-Wiki stehen alle Informationen zur Organisation des Schulalltages und des Schullebens zur Verfügung. Alle Lernbegleiter/-innen haben Zugriff und sind Mitautoren. Verantwortliche, Zuständigkeiten, Raumplanung, Protokolle und Vordrucke sind jederzeit abrufbar und einsehbar.

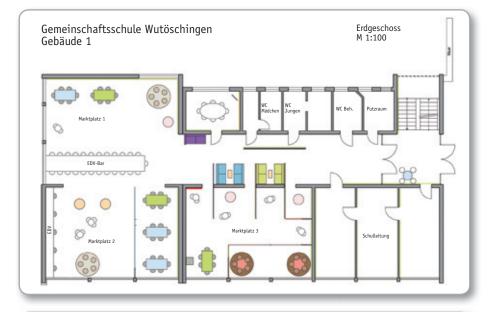
Die konsequente Nutzung und die fortlaufenden Fortbildungen der Kollegen führen zu einer Basis, auf der sich komplexe Schulsysteme wie die ASW stabilisieren können.

Sechs Lern- und Lebensräume

An der Lernumgebung kann man an dieser Schule am besten ablesen, wie Grenzen überwunden und Althergebrachtes über Bord geworfen wurde. Wir unterscheiden so sechs verschiedene Lern- und Lebensräume:

Lernatelier für individualisiertes Lernen: Eine Verwurzelung durch einen persönlichen Arbeitsplatz finden die Lernpartner/

- -innen im Lernatelier. Dieser Raum bietet Heimat und Orientierung für den Einzelnen. Das Lernatelier ist eine Ruhezone, in der nur geflüstert wird und eine höchst mögliche Konzentration auf das Lernen realisiert wird.
- Marktplatz für kooperatives Lernen: In diesem offenen Arbeitsbereich kann im Liegen, im Stehen und im Sitzen gearbeitet werden. Kommunikation, Reziprokes Lernen und Microteaching stehen im Vordergrund. Dies sind die Unterrichtsformen, die laut Hattie-Studie zu den wichtigsten Bedingungen der Lernwirksamkeit z\u00e4hlen.
- Inputräume für die Informationsvermittlung: Auch der herkömmliche wissensvermittelnde Unterricht hat an der ASW seinen Raum. Mit Smartboards ausgestattete Inputräume bieten dafür die optimalen Voraussetzungen.



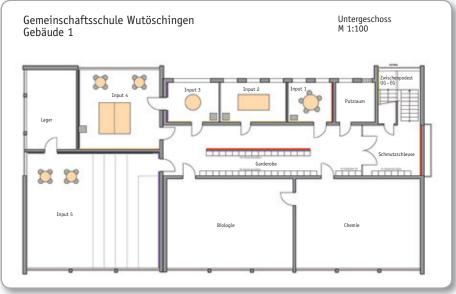


Abb. 2 + 3: Grundrisse der zwei Etagen des grünen Lernhauses

- Lernorte für den Clubunterricht: Um Lernprozesse erfahrbar zu machen, ist das Handeln an einem hierfür sinnvollen Ort entscheidend. Aus diesem Grund gibt es vielfältige Lernräume. Viele Lernanlässe finden auch außerhalb des Schulgebäudes statt. Wutöschingen kann als Lerndorf erlebt werden. So nutzt die ASW beispielsweise den Sitzungssaal des Rathauses, Räumlichkeiten der Kirche und verschiedener Vereine, die örtliche Mediothek, Betriebe, das Seniorenwohnheim, Bauernhöfe, den Wald und viele weitere Lernorte.
- Lebensräume für die Mittagsfreizeit: Wie im Clubunterricht stehen für die Mittagsfreizeit unterschiedlichste Räume für unterschiedlichste Aktivitäten zur Verfügung. Die Kinder entscheiden selbst, ob Hip-Hop tanzen, nähen, Karten spielen oder chillen für sie die richtige Option ist.
- Digitaler Lernraum: Über das iPad, das alle nutzen, haben die Lernenden Zugang zu DiLer und Zugriff auf alle Ressourcen des Internets. Um Kinder und Jugendliche auf eine gelingende Teilnahme und -habe an der zukünftigen Gesellschaft vorzubereiten, ist der Einsatz digitaler Medien ein wichtiger Aspekt unserer Konzeption.

Kooperationen im Umfeld der Schule

Großen Schwung bekommt das Betriebssystem Schule durch vielfältige Kooperationen. Der wichtigste Kooperationspartner ist allen voran unser Schulträger, die Gemeinde Wutöschingen, die in ihrer Aufgabe als Schulträger als überregionales Vorbild gilt. Darüber hinaus kooperieren wir aber auch nach der Gründung des Materialnetzwerks (MNW) mit unzähligen Schulen und erarbeiten kooperativ Kompetenzraster und Lern- bzw. Lehrmaterialien zum selbstverantwortlichen Lernen. Zu den Kooperationspartnern zählen neben Partnerschulen auch überregionale Firmen wie Babbel, Brockhaus und Sofatutor. Erste Kooperationsbeziehungen bestehen darüber hinaus mit Schulen in Australien, Kairo und Schweden.

Ein Blick in die Zukunft

Den vorangegangenen Ausführungen ist zu entnehmen, dass an der Alemannenschule vielfältige Strukturen neu entwickelt, angepasst und zum Teil auch alte Strukturen abgeschafft wurden. Anhand der Erfahrungen aus dem Alltag lässt sich mittlerweile sagen, dass das Lernen und Arbeiten auf Grundlage der hier vorgestellten Strukturen ausgesprochen gut funktioniert. Allerdings sind dieser Feststellung auch zwei Anmerkungen hinzuzufügen:

 Es ist klar zu sagen, dass es nicht etwa nur auf die einmal entwickelten Strukturen ankommt, sondern dass es stets gilt, diese kritisch zu hinterfragen und

- ggf. anzupassen. Dies wird uns derzeit bei der Beantragung einer gymnasialen Oberstufe deutlich.
- 2. Wir benennen in diesem Artikel mit den Worten von Bohl u. a. (2017) vielfältige Oberflächenstrukturen. Das Entwickeln und flächendeckende Etablieren von Tiefenstrukturen stellt sich dabei als mindestens ebenso entscheidend heraus: Bei diesen spielen die jeweiligen Lehrkräfte und damit auch ihre Einstellungen und Haltung eine noch entscheidendere Rolle.

Mit diesen beiden Anmerkungen schließen wir den Beitrag, denn mit ihnen ist auch der Bogen zurück zum Beginn dieses Beitrags gemacht: Das "A" und "O" der Entwicklung neuer bzw. angepasster schulischer Strukturen ist die Haltung der Lehrkräfte – diese muss Ausgangspunkt und Ziel vieler Entwicklungen zugleich sein.

Literatur

Bohl, Th./Wacker, A/Batzel-Kremer, A./Bennemann, E.-M./ Hahn, E./Haupt-Mukrowsky, K./Heller, F./Meissner, S./Schäfer, L.: Die Studie Wissenschaftliche Begleitung Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg (WissGem): Design, Befunde und Empfehlungen. In: Zylka, J. (Hrsg.): Schule auf dem Weg zur Personalisierten Lernumgebung. Weinheim 2017, S. 43-60.

Stefan Ruppaner Gemeinschaftsschulrektor an der Alemannenschule Wutöschingen ruppaner@alemannenschule-wutoeschinen.de

Tanja Schöler

Lernbegleiterin a. d. Alemannenschule Wutöschingen Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung am Staatlichen Schulamt Lörrach schoeler@alemannenschule-wutoeschingen.de

Johannes Zylka, Wolfgang Müller, Valentin Helling, Mirko Sigloch

Erfahrungen aus der Integration digitaler Medien in den Gemeinschaftsschulalltag

In der jüngeren Vergangenheit ist viel vom Thema Digitalisierung im Zusammenhang mit den Schulen zu lesen. Vertreter der Informatik, Mediendidaktik und Medienpädagogik fordern seit mehr als einer Dekade eine adäquate Verankerung digitaler Medien im System Schule, welche bislang nach wie vor nicht gegeben ist. Die Integration digitaler Endgeräte in den schulischen Alltag gestaltet sich bei Weitem nicht so einfach, wie es sich zunächst anhört. In diesem Beitrag nennen und resümieren die Autoren die aus dem Einsatz von interaktiven Whiteboards, Tablet-Computern und der digitalen Lernplattform im Schulalltag resultierenden Erfahrungen. Sie berichten von Chancen, Risiken und Stolpersteinen auf dem Weg der Schaffung einer zeitgemäßen und schülerorientierten Bildungseinrichtung.

Der aktuelle bildungspolitische Kontext

Seit Jahren besteht Einigkeit darin, dass die Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) immer weiter steigt (z.B. Castells 2001). Entsprechende Anforderungen haben sich allerdings lange Zeit kaum in den Lehrplänen und Lehrkonzepten an deutschen Schulen niedergeschlagen. Aktuell erfährt diese Diskussion um die Nutzung und den Einsatz digitaler Medien allerdings aktive Unterstützung aus dem Bereich der deutschen Wirtschaft und der Bundesregierung im Rahmen der Digitalen Agenda (Bundesregierung 2014). In diesem Kontext legte das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) zum IT-Gipfel 2016 ein Positionspapier vor. In diesem wird Bildung für die Digitalisierung dargestellt als Voraussetzung für den Erfolg am Arbeitsmarkt und den Erfolg von Unternehmen, aber auch als Schlüssel zur Teilhabe an einer digitalen Welt, in Alltag und Beruf, insbesondere in Bezug auf den Zugang und die Vermittlung von Wissen, aber auch allgemein zur Ermöglichung eines aktiven Mitwirkens als Bürger in der Demokratie (BMWi 2016).

In den vergangenen drei Dekaden wurden in diesem Kontext vielfältige Ansätze der Integration von IKT in Schulen verfolgt. Sehr häufig – und an dieser Situation hat sich bis heute wenig geändert – wird hierbei regelmäßig die Ebene der schulischen Geräteausstattung fokussiert, ohne dabei die (informationstechnischen, mediendidaktischen und medienpädagogischen) Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen in angemessener Weise zu berücksichtigen. Dass eine gute Medienausstattung nicht automatisch mit einer guten Nutzung dieser einhergeht, zeigten bereits Elsener u. a. (2003) für die Schweiz.

Das führt nicht nur dazu, dass IKT im Unterricht an deutschen Schulen vergleichsweise selten eingesetzt werden (in der ICIL-Studie schneidet Deutschland an dieser Stelle am schlechtesten ab, vgl. Bos u. a. 2014), sondern auch dazu, dass Kinder und Jugendliche keinen reflektierten Umgang mit den digitalen Endgeräten erlernen (können). Die diesbezüglichen Fähigkeiten und Fertigkeiten hängen damit also vom Elternhaus ab, was die bildungsbezogenen Disparitäten weiter fördert. An dieser Situation hat sich in den letzten Jahren nichts geändert (Senkbeil 2005). Einzelne, projektbezogene Ansätze, wie diese derzeit etwa in Baden-Württemberg an beruflichen Gymnasien durchgeführt werden, sind hier aus vielfältigen Gründen nur ein Tropfen auf den heißen Stein.

Doch wie können – trotz fehlender Strukturen, Ressourcen und Motivationen von Seiten des schulischen Verwaltungsapparates – an einer kleinen, ländlichen Schule IKT zukunfts- und schülerorientiert eingeführt und nachhaltig genutzt werden? Das zeigt dieser Beitrag.

Erste Schritte: Digitale Medien Schritt für Schritt integrieren

Noch bis vor etwa fünf Jahren waren die Klassenzimmer der Alemannenschule Wutöschingen mit je einem oder maximal zwei Desktop-Computern ausgestattet. Diese Situation brachte vor allem zwei Probleme mit sich:

- die stationären Computer wurden generell kaum genutzt;
- wenn diese dann eingesetzt wurden, war die Situation zusätzlich unbefriedigend, da zwei Computer pro Klassenzimmer vollkommen unzureichend waren.

Es bestand also dringender Handlungsbedarf.

Wir kamen weg vom Ansatz "1 PC pro Klassenraum", und es wurde auch schnell klar, dass altbekannte PC-Räume aufgrund der Umgestaltung der schulischen Räume nicht mehr unbedingt notwendig bzw. sinnvoll sind. Die Desktop-Computer wurden in einen kooperativen Lernbereich des blauen Lernhauses integriert, mit insgesamt etwa 10 Computerarbeitsplätzen. Schnell wünschten wir uns, dass alle Kinder einer Klasse auch parallel am Computer arbeiten können, weshalb wir dann im grünen Lernhaus im darauf folgenden Jahr ebenfalls eine Computertheke einrichteten, dieses Mal allerdings mit 30 Arbeitsplätzen. (Zu den Lernhäusern vgl. den Beitrag von Ruppaner/Schöler in diesem Heft.)

Unabhängig davon wurden auch die ersten zwei interaktiven Whiteboards der Firma Smart (umgangssprachlich auch Smartboards genannt) angeschafft und installiert. Die Begeisterung der Kollegen, diese zu nutzen, hielt sich allerdings zu Beginn sehr in Grenzen, doch *peu à peu* gewöhnten sich die Kollegen/-innen an die neuen Geräte.

Mittlerweile gibt es nur noch in wenigen Räumen der Alemannenschule überhaupt herkömmliche Tafeln, und die Lehrkräfte wollen die neuen Geräte – und die damit einhergehenden Möglichkeiten – nicht missen. Das gilt auch für die im Anschluss entwickelte Lernplattform *DiLer* (digitale Lernumgebung).

Die digitale Lernplattform DiLer

Als klar wurde, dass an der ASW individualisierte und personalisierte Lernformen entwickelt und etabliert werden sollen, hielten wir Ausschau nach einer dafür geeigneten Lernplattform. Alle Angebote, die wir finden konnten, waren dafür nicht einmal ansatzweise geeignet, so dass kurzerhand in Absprache mit dem Schulträger der Entschluss erfolgte, eine eigene Lernplattform zu entwickeln, die an unserem schulischen Alltag ansetzen und sowohl Lehrkräfte wie auch Schüler/-innen unterstützen sollte.

Seit einigen Jahren wird die Plattform tagtäglich von allen an der ASW tätigen Lernbegleitern verwendet, um

 den Lernprozess der Lernenden auch digital zu begleiten,

- ihnen Lernmaterialien bereitzustellen,
- Termine anzukündigen und
- um mit den Eltern zu kommunizieren.

Kurzum: Nach einer Eingewöhnungsphase profitieren wir mittlerweile von den diversen Vorzügen der Lernplattform, von denen wir hier lediglich einige wenige nennen:

- I ortsunabhängige und stetige Verfügbarkeit der eingepflegten Materialien für Lehrende wie Lernende,
- I ortsunabhängige und stetige Abrufbarkeit des Leistungsstandes der Schüler,
- I seltenere Notwendigkeit für Elterngespräche, da diese durch die Einträge im DiLer-Schultagebuch bereits über aktuelle Ereignisse informiert sind,
- hierdurch hohe Transparenz des Lernprozesses der Kinder gegenüber den Eltern und anderen Lernbegleitern.

Je mehr die Beschäftigung mit den digitalen Medien erfolgte, umso mehr wurde uns bewusst, dass digitale Inhalte für die Kinder und Jugendlichen wie selbstverständlich zu ihrem privaten Alltag gehören, diese in der Schule allerdings – auch trotz DiLer – lediglich eine untergeordnete Rolle spielen.

1-zu-1-Ausstattung mit Tablet-Computern

So entschlossen wir uns im Jahr 2012, probehalber einige Tablet-Computer anzuschaffen. Schnell waren wir von den damit verbundenen Möglichkeiten begeistert und entschlossen uns dazu, eine 1:1-Ausstattung mit Tablets anzustreben. Nach vielen Diskussionen innerhalb des Kollegiums und mit dem Schulträger konnten wir also pünktlich zum Schuljahr 2014/2015 eine 1:1-Ausstattung mit Apple iPads realisieren. Dabei soll an dieser Stelle nicht zu sehr ins Detail gegangen werden, detailliertere Informationen zur organisatorischen Ebene der Ausstattung sind etwa in *Zylka* (2017) zu finden.

Natürlich war es hierfür erst einmal notwendig, ein flächendeckendes WLAN-Netz zu installieren, was zunächst auch einen großen Aufwand darstellte. Doch







Abb. 1–3: Einblicke in den digitalisierten Schulalltag

nicht nur die Ebene der Hardware war anspruchsvoll, auch die Nutzung der Geräte in der Schule stellte uns vor große Herausforderungen. Fragen wie "Welche Strukturen müssen zugrunde gelegt werden, damit Kinder das Potenzial der iPads in einem individualisierten Lernprozess ausnutzen können?" oder "Wie können wir dafür Sorge tragen, dass die Lernbegleiter/-innen die Geräte im Unterricht nutzen?" sorgten bei uns für mehrere schlaflose Nächte zu Beginn. Mit viel Mut – zum Teil auch zur Lücke – schafften wir es, dass die angeschafften Endgeräte mittlerweile in verschiedensten Settings fruchtbar gemacht werden können.

Insgesamt verfolgt die ASW den Ansatz, iPads als Werkzeug anzusehen, welches beim produktiven Lernen behilflich ist. Ein rein substitutioneller Einsatz der Tablets erscheint uns wenig zielführend und ist nicht in der Lage, den potenziellen Mehrwert digitaler Medien auszuschöpfen (Puentedura 2006). Features wie digitale Schulbücher, Apps und ein ständig vorhandener Internetzugang bilden hierbei nur einen kleinen Teil des Potenzials digitaler Endgeräte.

Für das Lernen unserer Lernpartner/-innen viel effektiver sind Lernprozesse, in denen mit Hilfe des Tablets eigene Lerninhalte oder -dokumentationen erstellt werden (z.B. Produktion eigener, digitaler Bücher), oder kollaborativ gearbeitet werden kann (z.B. über die App BaiBoard oder systeminterne Kollaborationsfunktionen in iOS).

So ist festzustellen, dass die "Demokratisierung der Lerninhalte und -prozesse" (im Gegensatz zu traditionellen Strukturen, in denen Lehrkräfte dies vorgeben) zu einem eigenständigeren und verantwortungsbewussteren Lernen der Lernpartner/-innen führt.

Ein kleiner Ausblick

Auch wenn wir nunmehr mit der Nutzung der Möglichkeiten zufrieden sein können, so befinden wir uns dennoch noch am Anfang des Weges der Einbindung digitaler Möglichkeiten in unsere schulische Lernumgebung. Viele noch ungenutzte Potenziale sehen wir derzeit, so etwa das weitere Vorantreiben der medienbezogenen bzw. der informatischen Bildung der Kinder, z.B. mit SWIFT Playgrounds oder Google Expeditions. Aber auch die tiefenstrukturelle Integration digitaler Endgeräte sollten wir – sowohl auf Schüler- wie auch auf Lehrerebene – weiter vorantreiben.

Allerdings werden wir uns auch immer mehr dessen bewusst, dass die Chancen und Potenziale digitaler Endgeräte im schulischen Alltag (nicht nur an unserer Schule) wohl nie vollkommen ausgereizt werden können – das ist aber auch gar nicht notwendig. Wichtig ist allerdings



Abb. 4: Schritte der Integration digitaler Medien an der ASW

der Chancen-orientierte Blick auf die Dinge: So nutzen wir seit einiger Zeit ein (passwortgeschütztes) Wiki zur schulinternen Dokumentation von Konferenzen, Treffen und Themen aller Art. Zudem sind wir dabei, einen Blog in die Schulwebsite zu integrieren, bei dem auch Lernpartner/-innen Beiträge schreiben können. Was können wir also tun, um die digitalen Medien für den schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag fruchtbar zu machen?

Literatur

Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Schulz-Zander, R./Wendt, H.: ICILS 2013 – Computer- und informationsbezo-

gene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York 2014.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi): Digitale Bildung – Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel. Online verfügbar unter: http://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schluessel-zu-einerwelt-im-wandel.pdf?__blob=publicationFile&v=8.

Bundesregierung: Digitale Agenda 2014–2017 – Grundsätze unserer Digitalpolitik. Presse und Informationsamt. Berlin 2014. Online verfügbar unter https://www.digitale-agenda.de/Webs/DA/DE/Grundsaetze/Grundsaetze_Digitalpolitik/grundsaetze-digitalpolitik_node.html.

Castells, C.: Das Informationszeitalter. Bd.1: Die Netzwerkgesellschaft. Opladen 2001.

Elsener, E./Luthiger, H./Roos, M.: ICT-Nutzung an "High-Tech-Schulen". Forschungsbericht der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. Luzern 2003.

Puentedura, R.: Transformation, Technology, and Education. Online verfügbar unter: http://www.hippasus.com/resources/tte/

Senkbeil, M.: Die schulische Computernutzung in den Ländern und ihre Wirkungen. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster 2005, S. 157-167.

Zylka, J.: Schule auf dem Weg zur Personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens. Weinheim 2017.

Dr. Johannes Zylka

Diplompädagoge, Realschullehrer, Lernbegleiter an der Alemannenschule Wutöschingen zylka@alemannenschule-wutoeschingen.de

Prof. Dr.-Ing. Wolfgang Müller Professor für Mediendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten mueller@md-phw.de

Valentin Helling

Lernbegleiter an der Alemannenschule Wutöschingen, Apple Distinguished Educator und Apple Education Trainer v.helling@alemannenschule-wutoeschingen.de

Mirko Sigloch

Lernbegleiter an der Alemannenschule Wutöschingen, Entwickler der digitalen Lernplattform DiLer sigloch@alemannenschule-wutoeschingen.de

Georg Eble

Wie kann die Gemeinde ihre (Gemeinschafts-)Schule unterstützen?

Aus der Gründungsgeschichte der GMS Wutöschingen

Als kleine Gemeinde im Südschwarzwald nahe der Schweizer Grenze wurde dem Schulstandort Wutöschingen in den Jahren 2009/2010 keine rosige Zukunft prognostiziert: Die weiterführende Schule sollte geschlossen werden. Mittlerweile gelang es der Gemeinde in Kooperation mit der Schulleitung und den Lernbegleitern der Alemannenschule, eine zukunftsfähige und -weisende Schule zu etablieren. In diesem Beitrag beschreibe ich als Bürgermeister Hintergründe dieser Entwicklungen mit einem Fokus auf die Rolle der Gemeinde als Schulträger.

Die Ausgangslage

Unsere Gemeinde hat 6.800 Einwohner, und wir grenzen an die Schweiz. Wir haben zwei Grundschulen und hatten eine 2-zügige Werkrealschule. Alles lag im "grünen Bereich", wir waren zufrieden, konnten uns zurücklehnen. Als Gemeinde hatten wir zur Schule wenig Kontakt, kaum Berührungspunkte. Es hat ja alles gut funktioniert.

Doch dann stolperten wir zufällig über eine Studie des Fritz-Erler-Forums, einer Unterstiftung der FriedrichEbert-Stiftung, über die Entwicklung des Landkreises Waldshut. Als wir die Studie zum ersten Mal gelesen hatten, haben wir die Aussagen nicht ernst nehmen können: Unsere 2-zügige Werkrealschule würde keinen Bestand haben, und spätestens im Jahre 2017 würde keine 5. Klasse als Eingangsstufe mehr gebildet werden können, da sich weniger als 16 Schüler/-innen anmelden würden. Es wurde deutlich, dass unsere Werkrealschule geschlossen würde.

Uns war zugleich bewusst, dass eine Kommune mit fast 7.000 Einwohnern es sich nicht leisten kann, kein

weiterführendes Schulangebot zu bieten. Wir hatten zuvor viele Jahre unsere Aufmerksamkeit gerichtet auf Vorhaben wie die Schaffung einer attraktiven Ortsmitte, der Ausweisung von kostengünstigen Baugebieten oder den Neubau einer Mediothek. Das Thema Schule hatten wir aus dem Blickfeld verloren. Doch plötzlich mussten wir uns Gedanken machen, was wir mit den vielleicht bald leerstehenden Räumen wohl anfangen sollten.

Somit war diese Studie für uns die Initialzündung für die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Schulentwicklung. Sie hat uns wachgerüttelt, und wir haben uns dann so intensiv mit diesem Thema beschäftigt wie niemals zuvor in unserer Ortsgeschichte.

Unser Weg zur Gemeinschaftsschule

Wir haben uns in der Folgezeit aufgrund der Vorhersage der Studie mit vielen schulischen Themen beschäftigt: Können wir eine Realschule bei uns ansiedeln? Oder gar ein Gymnasium? Rektor Stefan Ruppaner unserer Alemannenschule hatte schon seit längerem individualisierte Lernformen im Schulalltag etabliert, was wir als Schulträger allerdings gar nicht in aller Deutlichkeit wahrgenommen haben. Sodann schlug mir Stefan Ruppaner im Jahre 2011 vor, dass wir kurzfristig einen Antrag auf Anerkennung als Gemeinschaftsschule stellen sollten. Ich habe ihm geantwortet, dass ich davon gar nichts halten würde - weil ich nämlich nicht gewusst habe, was eine Gemeinschaftsschule ist. Ich hielt ihm vor, dass das in anderen Bundesländern bereits mit wenig Erfolg praktiziert worden wäre - und verwechselte damals Gemeinschaftsschulen mit Gesamtschulen. Ich kanzelte unseren Rektor förmlich mit dieser Idee ab und meinte, dass er mich damit in Ruhe lassen möge: "Wir schließen unsere Schule eher, als auf gescheiterte Schulformen zu setzen." Es folgten viele – und zum Teil sehr laute – Streitgespräche, bis er mich schließlich überzeugte und mich mit seiner Euphorie für diese neue Schulform ansteckte.

Stefan Ruppaner und ich fuhren sodann ins Kultusministerium nach Stuttgart. Wenngleich eigentlich die Starterschulen bereits feststanden: Wir wollten unser Glück bei der Stabsstelle für die Anerkennung von Gemeinschaftsschulen versuchen. Bei dem folgenden Gespräch mit Vertretern des Kultusministeriums und unseres Schulamtes war ein Widerstand gegen unseren Antrag deutlich spürbar – da blies uns ein eiskalter Gegenwind ins Gesicht. Doch nach einem halbstündigen Monolog von Stefan Ruppaner meldete sich Rudolf Bosch (Mitarbeiter der Stabsstelle und später Schulamtspräsident in Freiburg) zu Wort und meinte: "Fahrt jetzt nach Hause. Ich versichere euch, dass ihr zu den Starterschulen gehören werdet." So nahm unser Abenteuer seinen Lauf.

Die Entwicklungen der vergangenen fünf Jahre

Im Jahre 2016 konnten wir ein neues Schulgebäude mit einem Investitionsvolumen von 5,7 Millionen bauen, also ein toller Erfolg für unsere Schule und deren Lernbegleiter/-innen (als Lernbegleiter/-innen bezeichnen wir unsere Lehrer/-innen). Wir durften schon zum Schuljahresbeginn 2012/2013 für unsere Gemeinschaftsschule 58 Anmeldungen entgegennehmen, ein weiteres Jahr später 93, wiederum ein weiteres Jahr später 102 Anmeldungen. Dann haben wir allerdings einen Rückgang bei den Anmeldungen erlebt, weil wir uns bei den Werbemaßnahmen für unsere Schule zurückgehalten hatten; denn der Widerstand und die Kritik von Schulen und Schulträgern aus benachbarten Gemeinden war sehr heftig. Unsere Schule bzw. die neue Schulform wurde massiv schlechtgeredet, auch seitens des Landkreises. Wir hielten uns deshalb bei weiteren aktiven Werbemaßnahmen zurück, um nicht noch mehr Öl ins Feuer zu gießen, dadurch sind aber auch die Anmeldezahlen zwischenzeitlich auf 60 zurückgegangen. Allerdings durften wir im Schuljahr 2016/2017 über 80 neue Lernpartner/-innen an der Alemannenschule begrüßen.

Was wir bei der Einführung unserer Gemeinschaftsschule bei uns im Landkreis Waldshut erlebt haben, ist ein ausgesprochen trauriges Kapitel. Andere etablierte Schulen bewegen sich nicht, versuchen aber aktiv, unsere neue Schulform schlechtzureden. Viele meiner Kollegen hatten uns anfänglich belächelt, als wir mit unserer Gemeinschaftsschule begannen. Nur als die Lernpartner/-innen unsere Schule und nicht mehr eine der wohlbekannten Schulformen wählten, da ist das Lächeln z.T. in unverhohlene Ablehnung umgeschlagen. Es hatte sich eine regelrechte Front gegen uns gebildet, und das ist teilweise bis heute so geblieben. Dieser Erfolg, den wir mit unserer Schule haben dürfen, wird uns vom näheren Umfeld nicht gegönnt.

Ein heiß umstrittenes Thema ist das der Sachkostenbeiträge. Solange wir die Werkrealschule hatten und pro Jahr und Schüler 1.176 € Sachkostenbeitrag zugewiesen bekamen, hat dies niemanden interessiert. Jetzt, da Gemeinschaftsschulen auch dieser Sachkostenbeitrag zuerkannt wird, regt sich riesiger Widerstand von Trägern von Gymnasien und von Realschulen. Dass die Einführung dieser Schulform mit deutlich höheren Kosten für den Schulträger verbunden ist, weil z.B. die Lernmaterialien größtenteils selber hergestellt werden müssen und auch die Lernbegleiter/-innen bzw. die Lernpartner/-innen entsprechend auszustatten sind, wird bei dieser emotional geführten Diskussion völlig übersehen. Das ist einfach nur lächerlich; denn der gewährte Sachkostenbeitrag reicht auch bei uns nicht ansatzweise aus, um die neue Schulform zu finanzieren. Das war mitunter auch ein gro-Bes Thema in unserem Gemeinderat, ob wir so viel Geld in unsere Schule einbringen sollten oder nicht. Hierzu darf

ich feststellen, dass unser Gemeinderat – und wir haben einen sehr außergewöhnlichen Gemeinderat – alle Entscheidungen, die mit der Gemeinschaftsschule im Zusammenhang standen, jeweils einstimmig gefasst hat. Quer durch alle Fraktionen hat sich unser Gemeinderat hinter diese neue Schulform gestellt, und das ist bis heute so geblieben. Diese Einstellung ist für Verwaltung und Schule vor Ort Gold wert, weil sie Mut zum Weitermachen gibt.

Schule weiterdenken

Die Notwendigkeit der Schaffung einer zeitgemäßen Arbeitsumgebung für Lernpartner/-innen und Lernbegleiter/-innen als einer der Bausteine für das Gelingen hat uns das Ehepaar *Fratton* aus St. Gallen in der Schweiz nähergebracht. *Doris* und *Peter Fratton* haben uns von Anfang an auf unserem Weg begleitet, was sich als großer Glücksfall herausstellte. *Peter Fratton* hat uns im Hinblick auf die pädagogischen Grundlagen, *Doris Fratton* auf die Gestaltung der Räume beraten.

Der "dritte Pädagoge"

Ich kann mich an die Anfänge erinnern, als wir das erste Lernatelier umgebaut haben. Wir haben Wände in ehemaligen Klassenzimmern herausgerissen, und ich dachte, hoffentlich müssen wir die Wände nicht wieder einziehen. Wir, *Stefan Ruppaner* und ich, haben anfänglich darum gestritten, ob nun ein Putzraum wegfallen sollte oder nicht, so engstirnig waren wir zunächst.

Heute ist das längst Schnee von gestern. Wir mussten einfach lernen, dass die Umgebung eine wichtige Rolle spielte. So verstehen wir heute die Lernumgebung bzw. deren räumliche Gestaltung als den "dritten Pädagogen"; denn die räumliche Gestaltung der Lernumgebung mit Schaffung einer Wohlfühl-Atmosphäre in unseren Lernhäusern, zwischenzeitlich drei an der



Abb. 1: Der Westflügel im weißen Lernatelier

Zahl, war eine unabdingbare Grundlage für das Gelingen unseres Vorhabens. So haben wir von Anfang an in unseren Lernhäusern beispielsweise auch eine Hausschuhkultur eingeführt, weil Lernbegleiter/-innen und unsere Lernpartner/-innen einen Großteil ihres Lebens an unserer Schule verbringen. Und gerade deshalb sollten sie sich dort unbedingt wohlfühlen, weil sich eben ein Teil ihres Lebens dort abspielt.

Die Digitalisierung

Was wir auch lernen oder feststellen mussten, war, dass Lernbegleiter/-innen eigentlich ganz "nackt" zu uns kommen. Sie haben keinen Schreibtisch, keinen Kugelschreiber, keinen Bleistift, oder wenn diese vorhanden sind, wurden sie selbst gekauft. Wie wären diese Situation bei den Arbeitnehmern eines regulären Arbeitgebers? Würde man als Arbeitgeber erwarten, dass die Mitarbeiter ihre Arbeitsmaterialien selber besorgen – man hätte schnell keine Arbeitnehmer mehr.

So wurden unsere Lernbegleiter/-innen zwischenzeitlich mit einem festen Arbeitsplatz auf Kosten der Gemeinde ausgestattet. Hierzu gehört ein Schreibtisch, ein Laptop und ein iPad. Wir haben außerdem auch unsere Lernpartner/-innen alle mit einem Tablet-PC ausgestattet, was die Gemeinde weitestgehend finanziert. Die Eltern entrichten dafür an uns lediglich eine Leihgebühr in Höhe von 12 €/Monat.

Die uneingeschränkte Nutzung der iPads war zunächst ein Problem, weil wir zuvor eine ausreichende WLAN-Verbindung in unseren Häusern aufbauen mussten. Auch unsere Internetübertragungsrate von 6 bis 10 Mbit ließ sehr zu wünschen übrig. Wir haben dann das Glück gehabt, dass wir einen privaten Kabelnetzbetreiber bei uns in der Kommune hatten, der schon vor 20 Jahren relativ vorausschauend ein Kabel für die Fernsehnutzung verlegt hatte, das für eine sog. Triple-Play-Nut-

zung für Fernsehen, Telefonie und Internet aufgerüstet wurde, so dass wir derzeit eine Übertragungsrate von 150 Mbit haben. Das war und ist eine wichtige Voraussetzung, dass die Arbeit mit iPads via WLAN auch bei uns funktioniert.

Wir erkannten auch bald, dass die beiden bislang in jedem unserer ehemaligen Klassenzimmer stehenden Desktop-Computer meist ungenutzt vor sich hin verstaubten. Wenn sie dann einmal genutzt werden sollten, dann mussten sich 28 Schüler/-innen zwei Computer teilen. Wir haben dann die Idee gehabt, dass wir zentrale Computertheken mit jeweils 25 PCs schaffen, die bei Bedarf genutzt werden können. Damit vermeiden wir, dass diese ungenutzt in den einzelnen Lernateliers rumstehen.

Ergänzend wurden Input-Räume geschaffen, die alle mit interaktiven Whiteboards ausgestattet sind. Die Schiefertafel gehört also der Vergangenheit an. Auch haben wir die Entwicklung der digitalen Lernumgebung (DiLer) unterstützt, weil es für uns als Träger wichtig war zu sehen, dass mit der Zeit immer weniger haptische Lernmaterialien benötigt werden. Hierfür bietet sich z.B. auch das Entwickeln und Nutzen von Apps über die iPads an.

Von zusätzlichen Ressourcen

Zu Beginn der Entwicklung unserer Gemeinschaftsschule kam es hin und wieder vor, dass ich, wenn ich spätabends nach Hause ging, feststellen musste, dass in unserer Schule, die gegenüber des Rathauses liegt, wieder einmal Licht brannte. Ich begab mich so mit innerem Groll in das Schulgebäude, um das Licht zu löschen. Doch stets kam lautstark die Rückmeldung "Heee! Ich bin noch da!", weil Lernbegleiter/-innen spätabends noch arbeiteten. Das bereitete und bereitet mir Sorge, weil Lernbegleiter/-innen sich derartig verausgaben, dass die Gefahr des "Ausbrennens" nicht von der Hand zu weisen ist. Engagement in allen Ehren, aber Freizeit muss noch möglich sein!

So mussten wir als Schulträger lernen, weitere Ressourcen, z.B. das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ), für unsere Schule zu nutzen, um die Lernbegleiter/-innen zu entlasten – bei Routine-Tätigkeiten, beim Sport, beim Protokollführen, bei der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen oder einfach als Unterstützung im Alltag. Wir haben zwischenzeitlich 4 FSJ-Stellen bei uns, die unsere Lernbegleiter/-innen und unser schulpädagogisches Team unterstützen. Eine Stelle verursacht ca. 6.000 Euro jährliche Personalkosten, die allerdings – das kann ich aufgrund unserer Erfahrungen mittlerweile mit großer Überzeugung sagen – sehr gut investiert sind.

Vor diesem Hintergrund gelang es uns auch, einige engagierte Personen aus dem Gemeindeleben, z.B. Eltern oder Senioren, als Lernhelfer in den Schulalltag einzubinden. Diese arbeiten in der Regel ehrenamtlich, auch wenn sie Lesepatenschaften übernehmen. Lesepatenschaften organisieren wir allerdings nicht selbst, das übernimmt die Leiterin unserer Mediothek. Die Entstehung unserer direkt an das Schulgelände angrenzenden Mediothek allerdings ist auch eine Geschichte für sich: denn heute würde man nicht denken, dass diese aus einem leerstehenden Lebensmittelmarkt entstand. Ihre Lage erlaubt es, dass wir sie ebenfalls für unsere Gemeinschaftsschule nutzen können. Auch über die Mediothek hinaus nutzen wir vielfältige Räume der Gemeinde für schulische Zwecke, z.B. die Unterkirche der katholischen Kirche oder auch die Trotte (ein Raum, der Vereinen zur Verfügung steht). Durch die Nutzung der verschiedenen Räume in der Ortsmitte fand nicht nur die neue Schulform schnell Akzeptanz in unserer Ge-



Abb. 2: Ein Lernatelier im blauen Lernhaus

meinde, sondern der Neubau konnte auch etwas kleiner ausfallen, als dies sonst erforderlich gewesen wäre.

Zu guter Letzt

Ich hatte es eingangs schon erwähnt: Beim Thema Gemeinschaftsschule haben wir als Gemeinde zunächst eine sehr ablehnende Haltung erlebt. Aber so, wie wir zu Beginn vehemente Gegner waren, sind wir heute zu vehementen Verfechtern dieses Schulsystems geworden. Rückblickend war auf diesem Weg vor allem wichtig, dass unser Gemeinderat von Anfang an in dieses Thema eingebunden war und nach wie vor eingebunden ist. Wir gehen immer wieder gemeinsam in unsere Gemeinschaftsschule, um zu sehen, was da passiert. Die Mitglieder unseres Gemeinderats müssen wissen, von was sie reden und über was sie entscheiden. Sie dürfen nicht nur mit der Forderung nach irgendwelcher (finanzieller oder ideeller) Unterstützung angegangen werden, die sie vielleicht nicht nachvollziehen können. Unsere Gemeinderäte wurden und werden vollumfänglich in alle Entwicklungen eingebunden, was ein wesentliches Element dafür war, dass wir auf diesem manchmal abenteuerlichen Weg jederzeit unsere Gemeinderäte an Bord hatten und sie uns den Rücken gestärkt haben. Manche schlaflose Nacht von mir wurde dadurch verhindert, dass ich wusste: "Du stehst nicht alleine da."

Zwischenzeitlich ist uns, trotz oder gerade wegen unseres Erfolges, klar geworden, dass es wenig nutzt, wenn es einzelne Gemeinschaftsschulen als Leuchtturmschulen gibt, die gut sind. Diese Schulform muss insgesamt gelingen. Wir müssen jetzt alle miteinander beweisen, die wir Gemeinschaftsschulen haben, dass diese Schulform gut ist, dass unsere Lernpartner/-innen, die aus diesem System hervorgehen, eine gute schulische (Aus-)Bildung unter Beweis stellen. Dieses wichtige Ansinnen dürfen wir nie aus den Augen verlieren – weder die Schulen, noch die Gemeinden. Wir können das als Schulträger nur unterstützen, die Initiative hierfür

muss von der schulischen Seite, der Schulleitung und den Lernbegleitern/-innen, ausgehen.

Abschließend möchte ich noch eine kleine Anekdote zur Entstehung unseres Neubaus berichten: Uns wurde bei den Planungen schnell klar, dass wir 240 Lernpartner/-innen in einem Neubau unterbringen müssten, weil unsere Schule so schnell wuchs. Die Realisierung duldete keinerlei Aufschub. Viele Pläne haben wir entwickelt und wieder verworfen, weil wir bei den Investitionskosten immer zwischen 7 und 8 Mio. Euro lagen, und uns war klar, dass wir uns das als Gemeinde mit 6.800 Einwohnern schlichtweg nicht leisten können: Die Zielvorgabe waren maximal 5 Mio. Euro.

Noch eine Woche vor der Einreichungsfrist beim Regierungspräsidium Freiburg hatten wir keine Lösung für dieses Problem. Doris Fratton, die uns bei der Planentwicklung wesentlich unterstützte, war sehr erschrocken, weil ich bei der Besprechung eine Woche vor dem Abgabetermin wegen der Verfehlung der Zielvorgabe sehr ungehalten war. Ich verließ die Besprechung kurzzeitig und murmelte beim Verlassen des Besprechungsraums: "So einen Affenstall mach ich jetzt nicht mehr mit." Kurz darauf kam Doris Fratton, die morgens in der Schule schon den Begriff "Hühnerstall" gehört hatte, auf die Idee, das Schulgebäude in den räumlichen Ausdehnungen nicht in die Länge, sondern in die Höhe zu ziehen, was deutlich kostengünstiger ist. Das Ergebnis ist schwierig zu erklären, ohne dass man das in der Praxis gesehen hat.

So ein Schulgebäude, das *Doris Fratton* gemeinsam mit unserem Architekten *Harald Jäger* entwickelt hat, gibt es wohl in der Bundesrepublik Deutschland kein zweites Mal. Ein Schulgebäude, in dem wir Lernhäuser übereinander gebaut haben in Holzbauweise, was ausgesprochen gemütlich wirkt. Die Lernpartner/-innen haben so ihre Arbeitsplätze übereinander auf zwei Ebe-





Abb. 3 + 4: Der West- und Ostflügel im weißen Lernhaus

nen. Und über diese außergewöhnliche Planung konnten wir die Kosten auf 5,2 Mio. Euro reduzieren.

Georg Eble Bürgermeister von Wutöschigen geble@wutoeschingen.de

KUNST MIT NATURMATERIALIEN

Die Natur hält unendlich viele Ideen und Materialien für eigene Kunstwerke bereit! Entdecken Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern die vielfältigen Formen und Farben der Natur.



Kunst mit Naturmaterialien

Klasse 3–4
Umfang 80
Best.-Nr. 89
Preis €:

80 Seiten, DIN A4 8903 € 21,90





Neckar-Verlag

Neckar-Verlag GmbH • 78045 VS-Villingen Telefon +49 (0)77 21 / 89 87-42 bestellungen@neckar-verlag.de www.neckar-verlag.de

20

Margret Ruep

Hintergründe und Perspektiven der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

Kaum ein gesellschaftlicher Bereich hat so tiefe, historisch weit zurückreichende und in der Kultur verankerte Wurzeln wie ein Bildungssystem. Diese manifestierten sich in den Diskussionen über die Entwicklung der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg mehr als deutlich. An der Schnittstelle von bildungspolitischen Überlegungen, Globalisierung, Systemtheorie und eigenen Erfahrungen aus dem schulischen Alltag diskutiert dieser Beitrag Hintergründe und Perspektiven der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg.

Wollen wir nur sämtlich bedenken, dass jeder nur erfährt, was er versucht.

Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe, aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methoden?

Johann Friedrich Herbart

Ein auffallendes Ergebnis der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 war für Deutschland eine signifikante soziale Disparität im Bildungssystem. Es war nicht zu übersehen, dass eine damals für viele überraschende Ungerechtigkeit vorlag. Das galt im Besonderen auch und gerade für Baden-Württemberg und führte in Folge zu einem politischen Diskurs, der davon gekennzeichnet war, dass zunächst die Aussagekraft der Studie in Zweifel gezogen wurde, dass im Weiteren die eine Seite die Lösung in einem noch differenzierteren Ausbau des gegliederten Schulsystems sah. Vertreter der anderen Seite hingegen plädierten für ein integratives System wie in anderen bildungspolitisch erfolgreicheren Ländern (Ruep 2011).

Ein systematisch geplanter, konsensorientierter und evidenzbasierter Diskurs fand nicht statt. Vielmehr steckte jede Seite gewissermaßen ihren Claim ab mit zum Teil unsachgemäßer macht- oder interessengeleiteter Argumentation. Das Alte wurde einerseits verteidigt, das Neue konnte andererseits im Ergebnis als das Bessere nicht nachgewiesen werden: ein Sachverhalt, der jede Veränderung betrifft und denjenigen, die Veränderungen anstreben, zum Nachteil gereicht, auch wenn gute und stichhaltige Gründe für den Wandel sprechen. Der ausschließliche Hinweis auf andere Bildungssysteme wie etwa auf Finnland oder Kanada unterschätzt jeweils die Bedeutung kultureller Unterschiede und die Widerstandsmacht, die es bei Umsteuerungen zu beachten gilt. In einer Studie hatte Overesch (2007) für Deutschland im Vergleich etwa zu Finnland oder der Schweiz einen konfliktintensiven und vorherrschend ideologisch ausgerichteten Politikstil konstatiert, der insbesondere für Reformen im Bildungsbereich denkbar ungünstig sei.

Grundüberlegungen

Kaum ein gesellschaftlicher Bereich hat so tiefe, historisch weit zurückreichende und am Bestehenden festhaltende, in der Kultur verankerte Wurzeln wie ein Bildungssystem. Beruht Bildung selbst doch gerade auf dem, was aus der Vergangenheit einer Generation es wert ist, an die Nachfolgenden weitergegeben – also reproduziert – zu werden. Zwangsläufig wiegt dabei das Herkömmliche, langjährige Erfahrungen, geltende Regeln und Rituale, der jeweilige soziale Habitus (Bourdieu, nach Sloterdijk 2011, 276ff.) und das übermäßig angewachsene Wissen der Welt und über die Welt schwerer als das unbekannte, unsichere Neue. Sloterdijk spricht in diesem Zusammenhang von "primärem Konservativismus" in den letzten vierzigtausend Jahren der menschlichen Evolution (ebd., 189). Dies gilt ganz besonders dann, wenn Bildung über staatliche Ordnungssysteme mit bürokratischen Verfahren und auf Dauer implizierte Festlegungen in Form von Gesetzen und Verordnungen reglementiert wird. Wird einerseits solchen Institutionen ein Höchstmaß an Effizienz und Effektivität zugeschrieben, laufen sie zugleich Gefahr, unflexibel, beharrend und extrem hierarchisch zu agieren, das "stahlharte Gehäuse der Hörigkeit" zu sein (Max Weber, zit. in: Morgan 1997, 406f.).

OECD-Studien der 80er-Jahre weisen die Tendenzen staatlicher Institutionen in Deutschland zu strikt vertikaler Hierarchie und mangelnder Bürgerbeteiligung nach (*Naschold*, in: Ruep 2011). De facto sind sie wegen des signifikanten Mangels an Partizipation undemokratisch und widersprechen somit den Verfassungsgrundsätzen in Deutschland. Hinzu kommt, dass mit

Blick auf das Erziehungs- bzw. Bildungssystem zwei gesellschaftliche Funktionssysteme aufeinandertreffen, das politische System einerseits und das Erziehungsbzw. Bildungssystem andererseits.

Luhmann nimmt Systeme als autopoietisch (selbst-schaffend), selbstorganisierend und autonom an. Sie sind durch ein Innen und Außen binär bestimmt, so die Politik durch den Binärcode Macht/Ohnmacht, das Erziehungssystem durch Lernen/Nichtlernen bzw. Bildung/Nichtbildung (Luhmann 2001, 2002). Im Falle des Bildungssystems werden in Deutschland die grundlegenden Entscheidungen durch das politische System getroffen. Der Grad der Entscheidungsbeteiligung durch die Akteure des Bildungssystems hängt dabei von der Partizipationskultur des politischen Systems ab (Höffe 1999, 117f.), die sich durch die Verwaltungsstruktur der staatlichen Bürokratie als unterentwickelt und in der Tendenz als undemokratisch erweist.

Dies führt dazu, dass eine Professionsentwicklung wie in anderen Berufen (etwa bei Juristen oder Medizinern) erschwert wird oder gar unmöglich ist, da die Interventionen von Seiten der Politik zu stark in das konkrete pädagogische Handeln eingreifen. Zur Professionalität gehören nach Werner Helsper ein wissenschaftliches Studium, exklusives Expertenwissen mit daraus abgeleiteter Urteilsfähigkeit, ein hoher Grad an Autonomie, ein vereinbartes Berufsethos sowie eine reflexive berufliche Praxis (Helsper 2007, Combe/Helsper 1996). Wer immer von einem sachfremden System gesagt bekommt, was er und wie er es zu tun hat, verfügt weder über Autonomie noch vermag er eine eigenverantwortliche berufliche Praxis oder gar ein eigenverantwortliches Berufsethos zu entwickeln. Die unterschiedliche Lehrerausbildung und die je unterschiedliche Praxis in verschiedenen Schularten führt zudem in der Tendenz zu Abgrenzungen und je schulartspezifischen Interessengruppen.

Es existiert keine pädagogische Profession, die den originär pädagogischen Sachverhalt vertritt und sich ausschließlich für die Interessen aller Kinder und Jugendlichen einsetzt; vielmehr gibt es, so *Overesch* (2007, 235f.) in ihrer Studie, an Schulformen orientierte Interessengruppen und Verbände mit ihrerseits je unterschiedlichen Vorstellungen vom Sinn des Bildungssystems. Beabsichtigt eine Regierung, ein Bildungssystem grundlegend – auch die äußeren Strukturen betreffend – zu verändern, braucht sie ein Bewusstsein davon, dass dies aus systemischer Sicht eine tiefgreifende Intervention darstellt.

Unabhängig von politischer Ideologie oder Meinungen spricht in demokratischen Staatswesen mit ihren an UN-Vereinbarungen orientierten Grundwerten alles dafür, Bildungssysteme zu etablieren, die erwarten lassen, dass sie sozial gerecht sind und alle Talente gleichermaßen fördern und fordern. Zudem sollten sie Lernen

und Leben während der Schul- und Studienzeit in einer Weise ermöglichen, dass die demokratischen Grundlagen der staatlich-nationalen Kontexte und globalen Zielsetzungen gelegt werden können. Angesichts der Analyse der globalisierten Welt erscheint Letzteres herausragend bedeutsam, geht es in Bildungsprozessen zuvörderst darum, in einem ethischen Sinn gute Menschen zu erziehen. Freiheit und Mündigkeit in Verbindung mit Verantwortung für sich selbst und für das Gemeinwohl sind dabei im Sinne der Aufklärung wesentliche Ziele von Demokratien. Autoren wie Stiglitz (2008), Höffe (1999), Piketty (2013), Emcke (2016) oder Hartmann (2016) weisen darauf hin, dass die Globalisierung aktuell zu Entwicklungen geführt hat, die demokratische Verhaltensweisen zugunsten von egoistischen, an ökonomischen Interessen orientierten Handlungsmustern zurückdrängen. Hartmann spricht von einem spezifischen "Dreieck der Gegenwartkultur", das sich auszeichnet durch "Abwertung" in der Kommunikation im Sinne von "Wenn ich dich trete, stehe ich automatisch über dir". Zum zweiten gehöre dazu ein "Je übler, desto besser" und drittens die narzisstische Respektlosigkeit, die dazu führt, dass Empathie und Mitleid verloren gehen (Hartmann 2016, 212).

Auf keinen Fall dürfen politische, insbesondere parteipolitische Ideologien den im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, der Landesverfassung von Baden-Württemberg und in UNO und UNESCO vereinbarten Werten, etwa die Erklärung der Menschenrechte mit ihrer Vorstellung von Bildung, entgegenstehen. Dort heißt es in Artikel 26:

"Jeder hat das Recht auf Bildung … Die Bildung muss [sic] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss [sic] zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein."

Nimmt man diese Werte ernst, dann liegt es auf der Hand, dass Bildungssysteme Orte sind, in denen ein Übungsfeld für Verhaltensweisen geschaffen werden muss, in denen diese Werte nicht nur verbal und theoretisch vermittelt, sondern auch gelebt werden. Gehen wir dabei von dem bedeutsamsten Ziel der globalisierten Welt aus, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, so geht es neben erfolgreicher Ökonomie und verträglicher Ökologie auch um soziale Gerechtigkeit. Werden Kinder aber von klein an in sozial abgegrenzte Gruppen geteilt, stellt sich die Frage, an welchem anderen Ort sie in gleicher Weise und Qualität lernen und miteinander leben können, wie das in Bildungssystemen der Fall ist. Will man demokratische Verhaltensweisen und Wertvorstellungen also einüben, kann kein Argument

ein gegliedertes Bildungssystem, wie es in Deutschland noch üblich ist, überzeugend begründen. Dies gilt ganz besonders vor dem Hintergrund aktueller globaler Entwicklungen, in denen sich tendenziell autokratische Systeme etablieren und Freiheit wie soziale Gerechtigkeit als Werte zurückdrängen. Wer also Demokratie als die lebenswerteste Staatsform betrachtet, müsste demzufolge zwingend eine integrative Schule einrichten.

Otfried Höffe und Joseph Stiglitz fordern von der Politik Konsequenzen für ein weltweites Demokratie-Modell, das auf der Grundlage von Aufklärung und Wissen den globalen Marktmechanismen ein globales Konzept für demokratische Kontrollinstanzen entgegenzustellen in der Lage ist. Diese Forderung wird angesichts der Entwicklungen der letzten Jahre mit ihren Migrationsbewegungen sowie politischer Destabilisierung mit Tendenzen zur Akzeptanz autokratischer Systeme zu einem herausragenden Erziehungsziel in Demokratien und ihren Bildungssystemen. Damit korreliert die Forderung nach Globale(m) Lernen mit dem Ziel der Gestaltungskompetenz, die als ein grundlegendes Bildungsziel der UN-Dekade "Bildung für Nachhaltige Entwicklung" festgelegt wurde.

Veränderungen im baden-württembergischen Bildungssystem (Koalitionsvereinbarung der grün-roten Landesregierung 2011 – 2015)

Als im Jahre 2011 die grün-rote Landesregierung in Baden-Württemberg ihre Arbeit aufnahm, galt die Bildungspolitik als einer ihrer Schwerpunkte. Ganz offensichtlich orientieren sich die Aussagen des Koalitionsvertrages an den Erkenntnissen der veränderten Welt und an der Überzeugung, dass soziale Gerechtigkeit ein hoher Wert sei. Dies stimmt sowohl mit den UN-Vereinbarungen wie auch mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und den Landesverfassungen überein. Ein angemessen hohes Maß an Gerechtigkeit ist Grundlage jeder funktionierenden demokratischen Ordnung. Mehr Gerechtigkeit in Verbindung mit je individueller Förderung und Inklusion entsprechen den Ergebnissen fundierter Studien sowie den global getroffenen Vereinbarungen wie der Behindertenrechtskonvention. Eine integrative Schule wie die Gemeinschaftsschule ist daraus die logische und sachgerechte Konsequenz.

Da es sich hier allerdings um einen Paradigmenwechsel bei der Haltung, den subjektiven Vorannahmen und bei den zu verändernden Lehr-Lernkonzepten handelte, waren Widerstände in erheblichem Maß zu erwarten. Davon war das gesamte Bildungssystem betroffen: Schulen, Lehrerbildung und das Bildungsmanagement mit seinen verschiedenen Subsystemen. Eine Lehrer-

bildung, die ein Ständesystem des 18. Jahrhunderts abbildete, ein gegliedertes Schulsystem, innerhalb dessen die Schularten nachweislich eine soziale Wertigkeit erhalten, bewertet implizit auch die Menschen selbst und teilt sie in Ränge und "Kästchen" ein. Es gibt "höhere" und "niedrigere" Schularten (auch wenn sie heute nicht mehr so genannt werden, ist die Bewertung in der Alltagssprache und im Verhalten aller Akteure spürbar).

Die Schüler/-innen werden in signifikantem Maß den Schulen aufgrund ihrer sozialen Herkunft, weit weniger wegen ihrer tatsächlichen oder potentiellen Kompetenzen durch bisher staatliche Hoheitsakte zugeteilt (Ruep 2011). Es gibt die Lehrer/-innen, die unterschiedlich ausgebildet, von ihrem Status her bewertet und besoldet werden. Aufschlussreich ist die Begrifflichkeit bei der Einstufung in die Beamtenhierarchie, nämlich in den "höheren" und "gehobenen" Schuldienst, der wiederum die Schularten widerspiegelt. Die Lehrerbildung wie die dienstrechtliche Einsortierung richtet sich nach der Länge eines Studiums und nach der Schulart. Es wird davon ausgegangen, dass Gymnasiallehrkräfte eine vertiefte (also längere) fachliche Ausbildung an einer Universität erhalten, während Lehrkräfte "niedrigerer" Schularten vermeintlich weniger Fachlichkeit benötigen oder, wie in Baden-Württemberg, an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden, die wiederum in ihrer Wertigkeit den Universitäten nicht gleichgestellt sind.

Dabei werden auch die Kinder und Jugendlichen je nach Altersstufe bewertet. Kleine Kinder brauchen "nur" Erzieher/-innen bzw. Grundschullehrkräfte; Jugendliche bis zum Alter von ca. 16 Jahren können je nach Einstufung in die Schularten von Gymnasiallehrkräften im höheren Dienst, von Realschul- oder Hauptschullehrkräften im gehobenen Dienst unterrichtet werden. Die drei Arten von Lehrern/-innen, die alle Schüler/-innen in den Altersstufen der Sekundarstufe I unterrichten könnten, dürfen das aber nur schulartspezifisch tatsächlich tun. Hier kommt es nicht auf die tatsächliche Kompetenz, sondern auf die einmal getroffene Einsortierung in das jeweilige beamtenrechtliche Statuskästchen an.

Vor diesem Hintergrund und trotz erheblichen Widerstands wurde am 18. April 2012 im Landtag von Baden-Württemberg das Gesetz für die neu konzipierte Gemeinschaftsschule verabschiedet. Allerdings war das aufgrund der Widerstände nur unter Beibehaltung aller anderen bis dahin bestehenden Schularten möglich, was die ursprüngliche Absicht, ein Zweisäulen-Modell einzurichten, konterkarierte. Auch der Plan einer zeitgerechten Lehrerausbildung konnte nicht umgesetzt werden. Da die Lehrerverbände sich in ständisch ausgerichteten Organisationen wie Hauptschullehrerverband, Realschullehrerverband, Philologenverband, Berufsschullehrerverband organisierten, waren Endlosdebatten mit ausschließlich interessegeleiteten, niemals pädagogischen Argumenten die Regel.

Hinzu kam eine (aus meiner persönlichen Sicht) unsägliche Sparpolitik der Landesregierung. Bei einem anspruchsvollen Programm, wie es im Koalitionsvertrag für den Bildungsbereich vorgesehen war, erscheint es blauäugig und unprofessionell, zu sparen anstatt zu investieren. Und das in einer Weise, wie das in Baden-Württemberg keine Landesregierung davor getan hatte. Die rein statistische Berechnung von Schüler- und Lehrerrückgang wurde der Realität vor Ort nirgendwo gerecht. Wenn Kinder in der Grundschule weniger werden, kann man die dort frei werdenden Lehrkräfte nicht automatisch an ein Gymnasium oder eine berufliche Schule versetzen, wo man Lehrer braucht. Zwangsläufig wurde zudem mit Fingern auf diejenigen Schulträger gezeigt, die sich für eine Gemeinschaftsschule beworben hatten und dafür vermeintlich mit mehr Ressourcen ausgestattet wurden als die anderen, nach wie vor bestehen bleibenden Schularten.

Dass zudem die Kosten steigen, wenn das gegliederte Schulsystem bei gleichzeitigem Schülerrückgang durch die neue Gemeinschaftsschule noch weiter zergliedert wurde, ist eine einfache Rechnung, die jedem einleuchten muss. Im Ergebnis konnte man bezogen auf das Gesamtsystem von einer Verschlimmbesserung reden oder wenigstens von einer Paradoxie, wie sie Dörner (2003) darlegte. Dies führte zunehmend zu Frustrationen und Verunsicherung, was wiederum dazu führte, dass die Motivation der einzelnen Schulen vor Ort zur Gemeinschaftsschule hauptsächlich durch Standortfragen begründet war. Pädagogische Gesichtspunkte spielten oftmals eine untergeordnete Rolle. Deshalb haben sich zunächst fast ausschließlich kleine Haupt- oder Werkrealschulen beworben. Da diese Gemeinschaftsschulen aber alle bisherigen Schularten in ihrem Curriculum integrieren sollten, hatten sie es schwer, vor allem bei den Lehrkräften anderer Schularten Akzeptanz zu finden. Gymnasial- oder Realschullehrkräfte wollten nicht an Gemeinschaftsschulen arbeiten, da sie hier einen Statusverlust befürchteten. Zugleich führte das in der neuen Schulart zu ungleicher Besoldung bei gleicher Arbeit.

Eine kommunizierte Vision über die Zukunft des gesamten Schul- und Bildungssystems gab es und gibt es bis heute nicht. Es war so etwas wie ein *muddlingthrough* bis zur nächsten Landtagswahl mit neuer Parteienkonstellation. Das Kultusressort befindet sich nun wieder in der Hand der vorherigen Opposition, die davor die Gemeinschaftsschule vehement bekämpft hatte. Von einer gelungenen Reform kann man aus heutiger Sicht nicht sprechen.

Bewertung und Perspektiven

Nach derzeitigem Stand (Februar 2017) gibt es in Baden-Württemberg 304 Gemeinschaftsschulen. Die Gemeinschaftsschule ist im Schulgesetz von BadenWürttemberg verankert und kann nicht einfach wieder abgeschafft werden. Ihre Qualität entsteht jeweils vor Ort durch die Arbeit von Schulleitern, Schulträgern, Lehrkräften, Schülern/-innen und Eltern. Dass inmitten eines ansonsten stärker als zuvor gegliederten Systems die Arbeit für die Gemeinschaftsschulen erschwert wird, liegt auf der Hand. Dass sie dabei unter besonderer Beobachtung stehen und einer empirischen Überprüfung standhalten müssen, ohne dass man ihnen die Zeit dafür wirklich zugesteht, zeigt einmal mehr die mangelnde Professionalität der beteiligten Akteure.

Gefahren, die diese Situation in sich birgt, wenn Gemeinschaftsschulen wie einst die integrierten Gesamtschulen neben den anderen Schularten bestehen bleiben, sind folgende:

- Die Zuschreibung sozialer Wertigkeit erfolgt weiterhin im Sinne einer Ständegesellschaft bei Schülerschaft und Lehrkräften.
- Die Schülerschaft bleibt in der Tendenz innerhalb der Schularten wie vorher "unter sich". Das gilt auch in der Tendenz für die Lehrkräfte. Da man für diese integrierte Schule die nach wie vor unterschiedlich ausgebildeten, im Beamtenstatus unterschiedlich bewerteten und besoldeten Lehrkräfte benötigt, wird die gleiche Arbeit je unterschiedlich bezahlt. Darin zeigt sich der Widerspruch des gesamten Systems besonders deutlich und wird von den Betroffenen als unfair erlebt beziehungsweise die im Status "höher" eingestuften Akteure wollen verständlicherweise nicht an einer für sie vermeintlich unterbewerteten Stelle arbeiten.
- Die Verpflichtung zur Inklusion wird konterkariert, da man Inklusion in ein nach wie vor gegliedertes Schulsystem implementiert. Dies ist ein Widerspruch in sich.
- Ohne gesamtgesellschaftlichen bildungspolitischen Diskurs bleiben ideologisch geprägte Machtinteressen bestehen. Ein Konsens zum Wohl der nachfolgenden Generation ist mit dieser Bildungspolitik in weite Ferne gerückt. Im internationalen Vergleich steht Deutschland als demokratisches Land dabei nicht gut da, da es eine Bildungspolitik entgegen der Verfassungswerte betreibt und sich nicht hinreichend auf wissenschaftliche Daten stützt.
- Es ist zu erwarten, dass bei der Verteilung von Finanzmitteln und Lehrkräften die Gemeinschaftsschulen nicht hinreichend ausgestattet werden.
- Ein so zergliedertes Schulsystem ist kostenintensiver als das einmal vorgesehene Zwei-Säulen-System (das aber mit Blick auf eine demokratische Schule immer noch in der Tendenz nicht angemessen ist).

Der Wechsel in der Landesregierung von einer christlich-liberalen zu einer grün-sozialdemokratischen Ausrichtung führte zwar hinsichtlich des Bildungssystems zu einem neu definierten politischen Willen, wurde aber zu Beginn dieser Regierungsphase 2011 nicht hinreichend kommuniziert oder in einen gesamtgesellschaftlichen Diskurs überführt.

Das neue bildungspolitische Konzept der Gemeinschaftsschule mit dem Ziel, sie als eine von zwei Säulen des Bildungssystems neu einzurichten und auf Dauer zu etablieren, war deshalb von Beginn an heftigen Debatten ausgesetzt mit jeweils festgefahrenen, in weiten Teilen empirisch ungeprüften Standpunkten.

Auch die Vertreter der integrativen Gemeinschaftsschule konnten nicht von vornherein davon ausgehen, dass diese Schule die bessere sein würde, weshalb eine wissenschaftliche Begleitung eingerichtet wurde. Dabei ist das Problem von Anfang an, dass eine Schule zunächst die nötige Zeit zur Etablierung einer veränderten Art des Lehrens und Lernens braucht, um im Anschluss tragfähige Ergebnisse zu erhalten. Eine Schule zudem, bei der die nötige Infrastruktur noch nicht aufgebaut ist, hat es dabei schwer, wenn sie sich inmitten des bisherigen Schulsystems behaupten soll und wenn die Begründung des gesamten Bildungssystems in Form einer gesamtgesellschaftlichen Philosophie und Idee nicht vorgeschaltet wurde.

Was in der Koalitionsvereinbarung meines Erachtens – insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen - in der Begründung nicht angemessen herausgestellt wurde und was angesichts der globalen und nationalen Phänomene von größter Bedeutung ist, ist die Zielsetzung, eine Schule zu haben, die dem demokratischen Kontext und somit dem Erlernen von Demokratie in der Schule den notwendigen Stellenwert zukommen lässt. Wer eine Gesellschaft mit gemeinsamer Verantwortung für das größere Ganze anstrebt, müsste ein System wählen, das Wissen mit sozialer Verantwortung und moralischer Erziehung im Sinne einer Schule als jeweilige just community verbindet. Wird oder bleibt Schule so organisiert, als ob wir noch in einer Ständegesellschaft lebten, darf man sich nicht wundern, wenn demokratische Verhaltensweisen und Handlungsmuster nicht hinreichend gelernt werden und wenn am Ende gefährliche autokratische Entwicklungen von einem Teil der Bevölkerung akzeptiert werden.

Wenn Gemeinschaftsschulen ihre Arbeit gut machen, können sie zeigen, welcher Bildungswert für die Schüler/-innen in ihnen steckt. Bei einem Besuch an der Alemannenschule Wutöschingen im März 2015 habe ich die Umsetzung des Bildungskonzepts dieser Schulart als idealtypisch und vorbildlich erlebt. Dort wurde das Konzept wissenschaftlich fundiert geplant und umgesetzt. Die Schüler sind mir durch

- ihre offene, freundliche Art,
- ein hohes Maß an Disziplin im Unterricht,
- konzentrierte Mitarbeit bei außerschulischen Aktivitäten,
- ihre Selbstständigkeit bei der Arbeit sowie
- das hohe fachliche Niveau, das sie auch bei Präsentationen zeigen konnten,

überaus positiv aufgefallen. Dass diese Schule bei einer Evaluation durch das Landesinstitut für Schulentwicklung entsprechend exzellent abgeschnitten hat, zeigt einmal mehr, dass eine Gemeinschaftsschule durchaus erfolgreich arbeiten kann.

Aus meiner Sicht müsste in Baden-Württemberg dringend eine Reflexion erfolgen darüber, ob man weiterhin ein so zergliedertes, an einer veralteten Ständegesellschaft orientiertes Bildungssystem beibehalten möchte oder ob man nicht – um des Erhalts einer gut funktionierenden demokratischen Ordnung willen – die Schule in ein angemessenes Lern- und Lebensfeld als Übungsraum für die Zukunft umgestalten möchte.

Literatur

Dörner, D.: Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Berlin 2003.

Emcke, C.: Gegen den Hass. Frankfurt/M. 2016.

Hartmann, E.: Wie viele Sklaven halten Sie? Über Globalisierung und Moral. Frankfurt/M. 2016.

Helsper, W.: Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2007), S. 567-579

Höffe, O.: Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. München 1999.

Luhmann, N.: Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2001.

Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002.

Morgan, G.: Bilder der Organisation. Stuttgart 1997.

Overesch, A.: Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Münster 2007.

Picketty, Th.: Das Kapital im 21. Jahrhundert. München 2014.

Ruep, M.: Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Hohengehren 2011.

Sloterdijk, P.: Du musst dein Leben ändern. Frankfurt/M. 2011.

Stiglitz, J.: Die Chancen der Globalisierung. München 2008.

Priv.-Doz. Dr. Margret Ruep MD a.D. des KM Baden-Württemberg margret@ruep.de

Hartmut Rosa

Anverwandeln statt Eintrichtern: Eine Schule wird selbstwirksam

Die Alemannenschule Wutöschingen als Resonanzraum. Ein Besuchsbericht

Von meinem Besuch der Alemannenschule Wutöschingen vor einigen Monaten erwartete ich nicht allzu viel. Den Erzählungen, dass dort alles anders sei, traute ich nicht so recht. Doch einer kurzen Phase der Irritation am Morgen folgte tatsächlich die Erkenntnis, dass die Kinder dieser Schule Spaß am Lernen haben und dass die Art und Weise, mit der die Schüler an ihre Schule herangehen, sich in ihr bewegen und einander und dem "Stoff" begegnen, nur wenig von einer Entfremdungszone beinhaltet. Es ist also hier ein gutes Stück weit gelungen, einen Resonanzraum zu schaffen.

Wer heute eine Schule, insbesondere eine Haupt- oder Gemeinschaftsschule oder eine soziale "Brennpunktschule", betritt, hat in der Regel gute Gründe dafür, sie sich als eine "Entfremdungszone" vorzustellen: Vor dem inneren Auge stehen Bilder von wenig einladenden, graffitiverschmierten Betonwänden, vergammelten Toiletten, gestressten Lehrern, aggressiven oder gelangweilten Kindern.

Das Hauptbestreben aller darin Gefangenen besteht darin, so schnell wie möglich wieder herauszukommen. Der Unterricht, so berichten es viele Lehrer, aber auch Schüler, ist dort ein beständiger Kampf gegen Widerstände: Ich erreiche die Schüler einfach nicht, ich muss ständig kämpfen, um wenigstens ein Minimum an Disziplin und Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten – so die Klage der Lehrer. Die Lehrer sehen mich gar nicht oder mögen mich nicht, der Stoff sagt mir nichts, Schule ist doof oder langweilig – das hört man oft von Schülern, für die das wirkliche, das richtige Leben draußen, nach der Schule beginnt. Sie ertragen die Schule eben stumm und widerwillig als Zone der Fremdbestimmung, in der

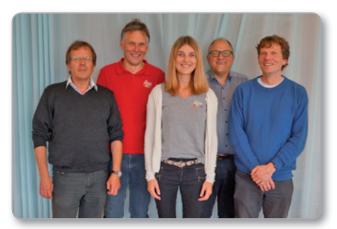


Abb. 1: Gerhard Ziener, Andreas Schöler (Konrektor), Tanja Schöler (Lernbegleiterin), Stefan Ruppaner (Rektor), Hartmut Rosa

sie die Forderungen anderer erfüllen, ehe sie am Nachmittag oder Abend vielleicht dazu kommen, sich als selbstwirksam und eigentätig zu erfahren.

Vor ein paar Monaten habe ich die Gemeinschaftsschule in Wutöschingen besucht und ziemlich genau ein solches Szenario erwartet. Um ehrlich zu sein: Ich traute den Erzählungen darüber, dass an dieser Schule alles ganz anders sei, nicht recht, hielt es für Wunschdenken. Man kann nicht aus einer Schule, die mit mehr oder minder allen Konflikten beladen ist, die eine Hauptschule so haben kann, einfach eine Resonanzoase zaubern, indem man das Konzept ändert und motivierte Lehrer gewinnt, dachte ich.

Als ich an jenem Morgen ankam, war ich zunächst ziemlich irritiert: Ich fand das Lehrerzimmer nicht, und auch nichts, das einer Pausen- oder Eingangshalle glich, wie ich sie erwartet hätte. Stattdessen saßen und lagen Grundschulkinder in kleinen Gruppen auf einem hellen Teppichboden, in Bücher und Hefte vertieft, oder auch gemeinsam malend oder bastelnd. Kein Erwachsener war zu sehen, aber es war außergewöhnlich ruhig. Es war geradezu still! In einem Raum mit vielleicht fünfundzwanzig Kindern! Ich traute mich kaum einzutreten, weil mir das wie eine illegitime Störung erschien. Schließlich fragte ich doch nach dem Lehrerzimmer, was die Kinder in eine gewisse Verlegenheit stürzte – sie berieten sich zu zweit und dann zu fünft und schließlich riefen sie eine Lehrkraft herbei, die in einem angrenzenden Raum arbeitete: Es gibt an dieser Schule kein Lehrerzimmer, so erfuhr ich. Es gibt auch keine Graffiti. Es gibt stattdessen saubere Böden, weil alle die Schuhe ausziehen. Es gibt sogar Vorhänge, die man ganz leicht herunterreißen könnte, aber das macht keiner, auch die Großen nicht. Es gibt keinen Lärm, weil alle leise sind. Es scheint keine Angst zwischen Lehrenden und Lernenden zu geben: Sie sehen sich in die Augen und begrüßen sich mit Handschlag. Es scheint keine Aggressionen zwischen den Schülern zu geben, jedenfalls

sehe ich keine. Ebensowenig sehe ich Schüler, die nur herumhängen, Computer spielen oder schlafen. Sie arbeiten stattdessen alleine, in kleinen Gruppen, manchmal, im "Inputraum", auch in großen Gruppen. Ich verstehe das nicht: Sie scheinen sich selbst zu mögen, sie scheinen sich gegenseitig zu mögen, sie scheinen mit den Lehrern gut auszukommen – und, das Unglaublichste von allem: Sie scheinen Spaß am Lernen zu haben.

Das klingt wie Propaganda, ich weiß. Und sicher: Ich war zu kurz nur da, um wirklich wissen zu können, was sich "hinter den Kulissen" abspielt. Kein Zweifel gibt es auch an dieser Schule Probleme, und sicher gibt es auch Ausgrenzungen.

Aber etwas ist hier gelungen, auch daran gibt es keinen Zweifel: Die Art und Weise, wie die Kinder und Jugendlichen an ihre Schule herangehen, sich in ihr bewegen und einander und dem "Stoff" begegnen, hat jedenfalls wenig von einer Entfremdungszone und viel mehr von einem Resonanzraum.

Resonanz entsteht, wenn einem die Menschen, Dinge und Räume nicht gleichgültig sind oder sie einem stumm und widerwillig gegenüberstehen, sondern wenn man zu ihnen eine Beziehung aufbauen kann, die ungefähr so aussieht:

- Ich mag sie (die Kameraden, die Lehrer, die Unterrichtsdinge, die Räume) und sie mögen mich oder "antworten" mir (das ist der Aspekt des Berührtwerdens);
- I ich kann sie auch erreichen, sie hören mich und ich kann hier etwas erreichen (das ist der Aspekt der Selbstwirksamkeit),
- und deshalb erfahre ich mich hier als lebendig: Ich lasse mich auf die Schule ein und verändere mich dabei und dadurch.

Resonanz bedeutet, sich Weltausschnitte anzuverwandeln, sie zum Sprechen zu bringen. Gelingende Bildung ist stets ein Resonanzgeschehen: Es ereignet sich nicht, wenn ich mir eine Kompetenz angeeignet habe (wenn ich zum Beispiel das Reimschema, die Strophenform und das Versmaß eines Gedichtes bestimmen kann oder die Eckdaten eines historischen Geschehens kenne oder eine Formel einsetzen kann), sondern erst dann, wenn mir das Gedicht, die vergangene Zeit oder der physikalische Zusammenhang tatsächlich etwas "sagen"; wenn ich sie mir so anverwandle, dass meine Beschäftigung mit ihnen mich auch selbst transformiert und verändert.

Resonanz in diesem Sinne lässt sich kaum methodisch und lehrplanmäßig erzwingen: Ob und wann ein Gedicht, eine Formel oder eine Epoche für einen Schüler zu sprechen beginnt, und mehr noch: was dabei dann herauskommt, lässt sich nicht vorhersagen. Allem Resonanzgeschehen eignet ein Moment der Unverfügbarkeit. Die Aufgabe der Schule aber ist es, die Sinnprovinzen

Resonanz

Resonanz ist eine durch $Af \leftarrow$ fizierung und $E \rightarrow$ motion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren.

Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung; sie setzt voraus, dass beide Seiten *mit eigener Stimme* sprechen, und dies ist nur dort möglich, wo starke Wertungen berührt werden. Resonanz impliziert ein Moment konstitutiver Unverfügbarkeit.

Resonanzbeziehungen setzen voraus, dass Subjekt und Welt hinreichend "geschlossen" bzw. konsistent sind, um mit je eigener Stimme zu sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen.

Resonanz ist kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus. Dieser ist gegenüber dem emotionalen Inhalt neutral. Daher können wir traurige Geschichten lieben.

Abb. 2: H. Rosa: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt/M. ³2016, S. 298. Die Pfeile verweisen auf affektive "Schwingungen" nach innen ← und nach außen → , die als bidirektional zu verstehen sind (ebd., 279 und Anm.).

des Lebens (zum Beispiel die Literatur, die Geschichte, die Mathematik, die Biologie, die Politik, aber auch die Musik oder die Religion) für die Kinder und Jugendlichen zum Sprechen und Klingen zu bringen, ihnen Prozesse der Anverwandlung zu ermöglichen.

Solche Bildung gelingt nicht oder kaum, wenn man alle Kinder in den gleichen Takt zwingt, wenn man ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten einzutrichtern versucht, die einfach verfügbar, abrufbar, messbar sein sollen und gar nichts Weltoffenes mehr haben. Sie gelingt aber ganz sicher auch nicht, wenn man die jungen Menschen einfach nur selbstbestimmt "machen lässt". Dann bleibt die Welt nämlich auch stumm, oder sie spricht nur zu denen, die schon vom Elternhaus her das Rüstzeug für die Welterschließung mitbringen. Kinder bedürfen durchaus der Inspiration, sie bedürfen der Vorbilder und der Lehrer, die Dinge zum Klingen bringen können, sie bedürfen aber auch der Erfahrung von Selbstwirksamkeit: Anverwandlung bedeutet, dass etwas mich berührt und bewegt, dass ich aber auch in der Lage bin, selbst etwas zu bewirken, dass ich auf jene Berührung wirksam zu antworten vermag.

Resonanz ist nur möglich in einem entgegenkommenden Resonanzraum: Kinder, die Angst haben, lassen sich nicht berühren und bewegen. Resonanzfähigkeit impliziert die Bereitschaft, sich zu öffnen und damit verletzbar zu machen. Angst, Konkurrenz, Stress und Zeitdruck, aber auch und vor allem das Gefühl, nicht willkommen zu

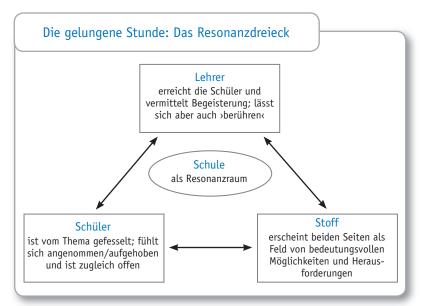


Abb. 3: H. Rosa: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt/M. ³2016, S. 411.

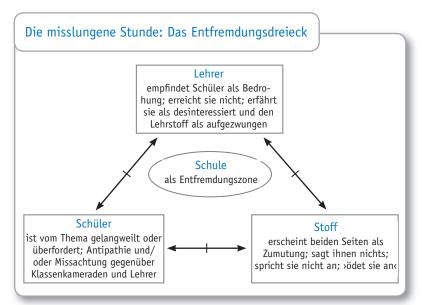


Abb. 4: H. Rosa: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt/M. ³2016, S. 409.

sein, verhindern den Prozess wirklichen Lernens. Das gilt aber auch für die Lehrenden: Wenn sie das Gefühl haben, die Schüler nicht erreichen zu können, oder wenn sie sich nicht auf ein Unterrichtsgeschehen einlassen können, bei dem sie eben *nicht* sicher wissen, was dabei herauskommt, fehlt es ihnen an der spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung, ohne die Resonanz sich nicht einstellt.

Schule kann daher ebenso zu einer resonanzfreien Entfremdungszone für Schüler und Lehrer werden, wie sie zu einem Resonanzraum für beide zu werden vermag. Zu Letzterem wird sie nur, wenn es der Schulgemeinschaft gelingt, sich das Gebäude und das Gelände, den sozialen Raum und den Bildungsraum, den Stoff und die Menschen anzuverwandeln, sie zum Sprechen zu bringen und Begegnung zu ermöglichen; wenn alle, die sich in der Schule bewegen, die sichere Überzeugung und Erwartung haben, gehört und gesehen zu werden, sich berühren lassen zu können und zu wollen und selbstwirksam handeln, eingreifen und "antworten" zu können.

Es gibt kein Patentrezept und keine Blaupause dafür, wie man eine Schule in einen solchen Resonanzraum verwandeln kann. Sicher leuchtet es ein, dass die Anverwandlung von Unterrichts,,stoff" besser gelingen kann, dass der Unverfügbarkeit des Resonanzgeschehens besser Rechnung getragen werden kann, wenn nicht im uniformen Gleichtakt des Klassenverbandes und des kollektiven Stundenplanes gelehrt und gelernt wird, sondern wenn Bildungsprozesse individualisiert werden. Aber das garantiert noch nicht, dass die Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen Schüler und Stoff zu einer Resonanzbeziehung wird, und vielleicht untergräbt es auch die Resonanzmöglichkeiten, die gerade das dialogische leibliche, soziale und intellektuelle Zusammenspiel im Klassenraum eröffnet.

* * *

Mein Besuch in der Gemeinschaftsschule Wutöschingen war zu kurz und punktuell, um mir ein Urteil darüber zu erlauben, inwiefern und inwieweit sich dort wirklich ein solcher Resonanzraum etabliert hat. Aber eines lässt sich gewiss sagen. Eine Schule muss sich – ergebnisoffen, denn das ist das Wesen von Resonanz – gemeinsam auf den Weg machen, wenn sie die Entfremdungszone verlassen will, sie muss selbstwirksam werden, sie muss Schülern und Lehrern die Erfahrung ermöglichen, wirksam zu sein, Dinge zu verändern und

sich selbst verändern zu lassen. Und auf diesen Weg, so viel scheint mir sicher, hat sich jene Schule gemacht, und sie ist darauf ein beachtliches Stück weit vorangekommen.

Weiterführende Lektüre

Hartmut Rosa: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp ⁴2016, darin S. 402-420: Schule als Resonanzraum.

Hartmut Rosa/Wolfgang Endres: Resonanz-Pädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim/Basel: Beltz ²2016.

Prof. Dr. Hartmut Rosa Professor für Soziologie an der Universität Jena hartmut.rosa@uni-jena.de

Ulrich Herrmann

Gymnasium oder Einheitsschule? Wilhelm von Humboldts "Schulpläne" – neu gelesen und verstanden

Aus Anlass des 250. Geburtstages von Wilhelm von Humboldt am 22. Juni 2017

Dem Andenken an Andreas Flitner (1922–2016) gewidmet.

Wilhelm von Humboldt gilt als Begründer des modernen (humanistischen) Gymnasiums. Seine Texte aus seiner Zeit als Chef der Sektion (Abteilung) für Kultus-, Schul- und Medizinalangelegenheiten im preußischen Innenministerium (1809/10) belegen das Gegenteil: Er plädierte im Anschluss an die Elementarschule für eine flexible Einheitsschule für alle Schüler.

Eine Vorgeschichte: Bildung zum Menschen oder Bildung zum Bürger?

Seit Rousseau gab es im ausgehenden 18. Jahrhundert eine bildungstheoretische Kontroverse: Erziehung zum Menschen oder Erziehung zum Bürger; Bildung des Menschen oder bürgerliche Brauchbarkeit? Friedrich Immanuel Niethammer hat diese Kontroverse in seinem Buch "Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit" (Jena 1808) dargestellt.1 Das Haupt der deutschen Reformpädagogen, der Philanthropen, und der Rousseau-Verkünder Joachim Heinrich Campe war Hauslehrer in der Familie von Humboldt für Wilhelm und Alexander in Potsdam gewesen und 1789 Wilhelms Reisebegleiter nach Paris. Nützlichkeit und bürgerliche Brauchbarkeit war das Credo der Philanthropen. Ihren daraus resultierenden Prinzipien, gerade auch in Fragen der Erziehung und Bildung, war Humboldt zutiefst abgeneigt. Dies erklärt die Maximen seines späteren bildungspolitischen Wirkens für Universitäts- und Schulreform in der preußischen Reformzeit.

Es hatte im ausgehenden 18. Jahrhundert auch in Preußen nicht an Versuchen gefehlt, allgemeine Menschenbildung und bürgerliche Brauchbarkeit zu verbinden – sei es in Form getrennter Bürgerschulen und Gymnasien, sei es in der gestuften Verbindung beider. Humboldt hat 1809/10 als Abteilungsleiter (Sektionschef) für Schul-, Kirchen- und Medizinalangelegenheiten im preußischen Innenministerium zu Beginn der Reformära in Preußen die Trennung von Schulformen im Anschluss an die Elementarschule abgelehnt mit der bildungstheoretischen Begründung der Notwendigkeit, dass für alle jungen Menschen alle menschlichen Kräfte durch einen Schulunterricht als solchen vollständig zu entwickeln

seien, weil man die spezielle Entwicklungsrichtung eines Heranwachsenden (Begabung und Neigung) und seine spätere "Bestimmung" und "Lebensart" (Beruf) in früher Jugend gar nicht kennen könne.³

Humboldts Lehrjahre in Jena 1794-1797

Wilhelm von Humboldt hatte sich in Studium und Beruf als Jurist und Diplomat ursprünglich für Schul- und Universitätsangelegenheiten gar nicht interessiert. Er widmete sich in jungen Jahren seiner juristischen Laufbahn und wurde Legationsrat im Auswärtigen Dienst. Durch Erbschaft und Heirat vermögend und finanziell unabhängig, widmete er sich als Privatgelehrter philologischen Studien und in seinen Jenenser Jahren (1794-1797) der Philosophie und den Naturwissenschaften. Sein täglicher Umgang war Friedrich Schiller, "das stärkste Bildungserlebnis seines Lebens"4; häufig sah er Goethe. In Jena wurde er mit Kants und Fichtes Philosophie ebenso vertraut wie mit den Bestrebungen des Kreises um Fichte und einiger Kantianer, die in den Abhandlungen ihres "Philosophischen Journals" (zunächst herausgegeben von Friedrich Immanuel Niethammer, später zusammen mit Fichte) eine theoretische Pädagogik aus Prinzipien herleiteten.⁵ Sein "Lieblingsfach" jedoch, wie er in einem Brief an Christian Gottfried Körner vom 19. November 1793 formulierte, war eine universale Kulturgeschichte der Menschheit, als deren Grundlage jedoch eine "Theorie der Bildung des Menschen" und eine "philosophische Geschichte der Menschheit" erarbeitet werden müsse.⁶ In diesem Zusammenhang ist auch das Fragment "Theorie der Bildung des Menschen" entstanden.⁷

In zahlreichen kleineren Schriften hat *Humboldt* Einblick gegeben in diese Jahre seiner ästhetischen, philo-

sophischen und wissenschaftlichen Bildung, seiner sich formenden Gedankenwelt der vergleichenden Kulturgeschichte, Anthropologie und Universalgeschichte⁸, in der Atmosphäre eines intellektuellen Aufbruchs in einem akademischen "Laboratorium der Moderne"⁹, das wenig später durch die Folgen des Napoleonischen Eroberungskriegs beendet und bald darauf mit einigen Jenensern an der neu gegründeten Universität Berlin fortgesetzt und zu neuem Glanz geführt wurde.

Wilhelm von Humboldt konnte aus seinen Jenenser Jahren präzise Vorstellungen von Lernen und Bildung, von Philosophie und Theorie mitnehmen. Der Kantianer (?) Ritter publizierte im "Philosophischen Journal" "Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lernens und Lehrens. Als Einleitung in eine allgemeine Erziehungs-Wissenschaft"10, worin Lernen als ein "SelbstLehren" verstanden wird, Selbstbelehrung als Bedingung der Möglichkeit von Lernen, mit Konsequenzen¹¹, die bei *Humboldt* wieder aufscheinen: Jedes Lernen sei "ein eigenes Erwerben", dessen höchster Zweck die Förderung der "Selbstständigkeit" der "eignen GeistesThätigkeit" der Lernenden sei, wodurch sie sich "ihrer eigenen Kraft beim Lernen" bewusst werden sollen. – Im "Journal" wird auch das von Rousseau aufgeworfene Problem der Erziehung des Menschen zum Menschen oder zum Bürger erörtert, u. zw. mit einer überraschenden Wendung 12: Bürgerliche Erziehung dürfe nicht verwechselt werden "mit der technischen Bildung zum Behufe bestimmter bürgerlicher Lebensarten [Berufe]", sondern müsse "Bürgergeist" zum Ziel haben (später "Nationalerziehung" genannt). Denn: "Die Erziehung hat zum Vorwurf [Auftrag], das was ursprünglich in dem Menschen ist, zu entwickeln und zur thätigen Äußerung zu reizen. Entwickelung des ächt und rein Menschlichen im Menschen ist ihr Geschäft." Hier ist bereits die (von Friedrich Paulsen so genannte) "neuhumanistische" Bildungsidee ausformuliert, auf die *Humboldt* sich dann bezieht.¹³

Jena steht auch - durch Schiller - für die Idee eines Universitätsstudiums "philosophischer Köpfe" und ihrer "Bestimmung": "sich als Menschen auszubilden", um ein "menschliches Jahrhundert" heraufzuführen als ein Beitrag zu unserem historischen Erbe an "Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit" – im Gegensatz zu dem an seine spätere berufliche Tätigkeit denkenden "Brotgelehrten", der "in ewigem Geistesstillstand das unfruchtbare Einerlei seiner Schulbegriffe hütet. ... Nicht was er treibt, sondern wie er das, was er treibt, behandelt, unterscheidet den philosophischen Geist" in allen "hellen Köpfen". So hatte es Schiller 1789 in seiner Jenenser Antrittsvorlesung formuliert 14 und damit zugleich die grundlegende philosophische und politische Idee der Berliner Universität – "National-Erziehung", "höhere Geistesbildung" und "wahre Aufklärung" und "keine bloß praktische Anstalt" 15 -, deren im Jahre 1810 erfolgte Gründung Humboldts Verdienst ist.

Hatte Humboldt "Schulpläne"?

Im Januar 1808 denkt der *Freiherr von Stein* als der Kopf der preußischen Reformer an *Humboldt* als möglichen Leiter des Departements des Cultus und des öffentlichen Unterrichts und schlägt ihn Ende November dem König für diese Position vor. 16 Das Departement war eine Sektion (Abteilung) im Innenministerium, das von Minister *Friedrich Ferdinand Alexander Graf zu Dohna-Schlobitten* geleitet wurde, mit dem *Humboldt* "in langjähriger freundschaftlicher Verbindung stand" 17. *Humboldt* zögerte und hatte mancherlei Einwände (die im jetzigen Zusammenhang unwichtig sind 18), lehnte seine Ernennung zunächst ab, akzeptierte sie aber schließlich (10. Februar 1809). Er ging davon aus, dass nur grundsätzliche Orientierungen von ihm erwartet würden, nicht Verwaltungsarbeit im Detail. 19

Auf Humboldts umfangreiche Verwaltungsberichte, Denkschriften und Vorschläge zu den mannigfaltigen Gegenständen im Bereich der Religions- und Schulangelegenheiten kann hier nur verwiesen werden. Den darin enthaltenen "Schulplänen" (für Königsberg und Litauen) gab Eduard Spranger, der sie hundert Jahre später im Archiv entdeckte, diesen Titel.²⁰ Es handelt sich bei diesen beiden Texten um Erörterungen in amtlichen Akten, in denen sich Humboldt auf vorliegende Denkschriften und Gutachten bezog.²¹ Deshalb musste er aus gegebenem Anlass als Sektionschef eigene pädagogische, bildungstheoretische und schulpolitische bzw. -organisatorische Positionen darlegen, weil er sich ja in einem amtlich-bürokratischen Verfahren der Umorganisation und Reform mit den unterschiedlichsten Akteuren und deren unterschiedlichen Interessen befand. Wer sollte welche Kosten tragen? Sollte es eine Bürgerschule neben dem Gymnasium geben? Welche Bildungsziele sollten die verschiedenen Schulformen verfolgen? Wie sollte das Zusammenwirken der staatlichen Behörden und der kommunalen Schulträger gestaltet werden?

Es ist unschwer zu erkennen, dass damals exakt jene Themen und Probleme auf die politische Agenda kamen, wo sie bis heute geblieben und in ihrer Ausgestaltung *kontrovers* geblieben sind: nicht zuletzt durch die Trennung von staatlicher Schulpolitik und kommunaler Schulträgerschaft in der durch den Freiherrn von Stein eingeführten kommunalen Selbstverwaltung.

Hatte *Humboldt* angesichts dieser Kontroversen überhaupt *Pläne? Konnte* er sie überhaupt haben? Nach eigenem Bekunden offenbar nicht: In der Rückschau über den Beginn seiner Amtstätigkeit schrieb *Humboldt* am 26. Februar 1811 an seinen Mit-Sektionschef (und interimistischen Nachfolger) *Georg Heinrich Ludwig Nicolovius* ²²: "Es kann niemand unvorbereiteter in einen Posten kommen, als ich in meinen vorigen. Erst wie ich ihn hatte, hat mich eigenes Nachdenken [sic!] (wofür

ich Kgb. [Königsberg] wo mir Einsamkeit und hübsche Natur Gelegenheit dazu gaben, ewig dankbar seyn werde) auf die eigentlichen Gesichtspunkte geführt."

Der Generalverwaltungsbericht vom 19. Mai 1809 erwähnt den Plan eines "allgemeinen Schulplans". Also doch ein Plan? *Humboldt* erläuterte erst in seinem Sektionsbericht vom Dezember 1809 die Grundsätze seiner Schulpolitik, eingebettet in Bildungstheorie und die daraus abgeleitete Organisation des Schulsystems.

1. "Kraft" – "Bildung" – Schule und Unterricht

1.1. "Kraft"

Humboldt hatte bei den Kantianern in Jena eine Pädagogik-Konzeption kennen gelernt, deren Grundbegriff "Lernen" ist.²³ Das war nicht eben originell, schon Herder dachte so und die philanthropischen Reformpädagogen ohnehin. Hier jedoch bekommt Lernen, nicht einfach als Memorieren, Abschauen, als Sich-etwas-"Beybringen" usw. verstanden, einen eigenen Akzent: Lernen ist eine "Kraft". Mit dem Begriff der Kraft betreten wir die erste wichtige Grundlage von Humboldts Anthropologie und der daraus hergeleiteten Bildungsund Schultheorie.²⁴

Was ist der Mensch als Gattungswesen seiner *Substanz* nach, und was kann und soll er seiner *Potenz*, seinen *Möglichkeiten* nach sein? In der Philosophie der Moderne werden "Substanz" bzw. "Potenz" jedoch nicht mehr mit "Wesen" übersetzt, sondern mit *Kraft*.²⁵

Was den Menschen charakterisiert, was ihn auszeichnet, ist eine *Kraft*, die nicht nur darin besteht, dass er *sich selbst* und die ihn umgebende Lebenswelt hervorbringen kann, sondern dass er auch die *Differenz* von Leben und Welt in der Weise im *Bewusstsein* präsent hat, dass der Mensch sich als ein *Ich* konstituiert.

So hat es *Pestalozzi* in seinen "Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" von 1797 in klassischer Weise formuliert:

"So viel sah ich bald: Die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebensobald: Der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken."²⁶

"Meine Natur vermag es nicht, auf dem Punkt des bloßen Sinnengenusses [des "Naturzustandes"] stehenzubleiben; ich muss vermöge meines Wesens diesen Sinnengenuss zum Mittel meines Strebens und der Zwecke, worauf dieses Streben ruht, machen.

Daraus entstehen Verhältnisse, die ohne dieses Streben nicht in der Natur wären, die ich aber durch dasselbe und also durch meinen Willen in die Natur hineinbringe. Sowie dieses geschehen, höre ich auf, das einfache Wesen zu sein, [als] das ich aus der Hand der Natur in die Welt kam

Ich kann nicht mehr als dieses einfache Wesen empfinden, denken und handeln.

Ich muss jetzt übereinstimmend sowohl mit den Verhältnissen handeln, die ich selbst in die Welt hineingebracht habe, als auch mit mir, insofern ich mich durch diese Verhältnisse verändert habe. Ich werde selbst Welt – und die Welt wird durch mich Welt – ich, ungesondert von ihr, bin ein Werk der Welt – sie, ungesondert von mir, ist mein Werk."

"Aber ich habe eine Kraft in mir, mich von der Welt und die Welt von mir zu sondern; durch diese Kraft werde ich ein Werk meiner selbst."²⁷

Das *bestimmte Allgemeine* in *Humboldts* "allgemeinem Schulplan" geht auf die "Entwickelung der menschlichen Kräfte" ²⁸, Erziehung und Unterricht sollen durch Übung "Kraftbildung" bewirken ²⁹.

1.2. Bildung

Kräfte können aber nicht als solche gebildet werden, und die Form des Menschen bedarf der inhaltlichen Ausgestaltung, der Formung durch "Gegenstände". Kraft und Gegenstand müssen in eine Wechselwirkung treten, denn nur so wird die Kraft als Kraft erfahrbar, und nur so durch sie die Gegenständlichkeit des Gegenstandes und die Widerständigkeit der Welt erfahrbar ("die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals"³⁰). Der Gegenstand der Gesamtheit der Kräfte also ist "Welt": die geistige Welt, die sich in Forschung und Theorie, Denken und Reflexion (vor allem Religion, Philosophie und Universalgeschichte) erschließen lässt, und die Lebenswelt, die sich "durch Leben und Umgang" (z.B. Erziehung und Gesetzgebung) erfahren lässt.31 Demzufolge lässt sich Prozess und Ziel von Bildung formulieren als "die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung."32

Diese Verknüpfung "scheint vielleicht auf den ersten Anblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke".³³ *Humboldt* erläutert sie als "die Wechselwirkung seiner [des Menschen] Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit"³⁴, deren Ziel es sein muss, sich nicht in einer "zerstreuenden und verwirrenden Vielheit" zu verlieren, sondern "Einheit" zu finden: von einem "leicht übersehbaren Kreis"³⁵ eine Orientierung im Denken und Handeln zu gewinnen, von der aus weitere "Gedankenkreise" (*Johann Friedrich Herbart*) erschlossen werden können. Die Bedingung der Möglichkeit dieser Wechselwirkung, in der ein Mensch sich "Welt" anverwandelt und durch die er "Welt" und Lebenswelt gestaltet und verändert, ist die (schöpferische) "Einbildungskraft"³⁶.

Alle späteren Konzepte und Begriffe von Bildung gehen ursprünglich von diesem "Potenz"- bzw. "Kraft"-Begriff aus und definieren – wie das *Pestalozzi-*Zitat belegt – Bildung als einen selbst-reflexiven Prozess der *Selbstbildung*, d.h. der Selbst-Bearbeitung von Erleben und Bewusstsein, Verhalten und Handeln. Mit diesem Begriff von Bildung etablierte *Humboldt* vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Philosophie und Kulturanthropologie (*Herder*) eine neue Auffassungsform vom Menschen: seine *Lern- und Entfaltungsfähigkeit* (der pädagogische Grundbegriff seit Herbart lautet: *Bildsamkeit*) als Individualität, seine *Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmtheit* als moralisch handelnde Person.

Dies entsprach dem Selbstverständnis und dem Selbstbewusstsein jener sozialen Trägergruppen der heraufziehenden "bürgerlichen Gesellschaft" – der Reformbeamten, der Reformpolitiker, der Intellektuellen, der neuen Bildungsbürger –, die sich nicht zuletzt deswegen als Trägerschicht des kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts verstanden, weil sie ihren Lebensentwurf und ihr "patriotisches" Wirken für das Gemeinwohl und seinen Fortschritt in diesem Menschenbild gespiegelt sahen.³⁷

1.3 Schule und Unterricht

Die allgemeinste, freieste und regeste Wechselwirkung von Ich und Welt, die *Humboldts* Bedingung der Möglichkeit von allgemeiner Menschenbildung bestimmt hatte ³⁸, war, wie er sogleich hinzugesetzt hatte, zugleich auch "allein … der eigentlich Maßstab zur Beurteilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntniss". ³⁹ Daraus folgt: "Durch die allgemeine Bildung sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten." ⁴⁰

"Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt, und zwar

als gymnastischer

ästhetischer

didaktischer und in dieser letzten Hinsicht wieder als mathematischer

philosophischer ... und

historischer

auf die Hauptfunktionen seines Wesens." Denn dies sind die Hauptfunktionen, in denen sich die Wechselwirkung von Ich und Welt, d.h. die Formung des Ich sich durch die Aneignung und Gestaltung von "Welt" vollzieht. Ist dies die Grundlage jeglichen Unterrichts, so folgt daraus:

"Dieser gesammte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll."⁴¹

Aus diesem Grundgedanken ergeben sich für *Humboldt* im Königsberger und im Litauischen "Schulplan" sowie im Sektionsbericht vom Dezember 1809 eine Reihe von Schlussfolgerungen, die sich in folgenden zentralen Aussagen zusammenfassen lassen:

(1) Unterricht: das Lernen des Lernens

"philosophisch genommen", d.h. von seinem Prinzip her, gibt es "nur drei Stadien des Unterrichts: Elementarunterricht Schulunterricht Universitätsunterricht". ⁴² Der Elementarunterricht macht "den Lehrer erst möglich", d.h. er führt in die Anfangsgründe des Lernens ein. Der Lehrer des Schulunterrichts lehrt "das Lernen des Lernens" ⁴³. Ist ein Schüler dazu imstande und geht er auf die Universität, bedarf er dort keines Lehrers mehr. ⁴⁴

(2) Methode. Denken, Verstehen und Urteilen lernen

Unterrichten und Lernen muss sich durch "Methode" auszeichnen⁴⁵, d.h. durch eine geeignete Hinführung der Lernenden auf Selbsttätigkeit und Selbstdenken, durch den Weg von der Anschauung und bis zur Begriffsbildung.⁴⁶ Durch die Methode soll nicht nur darauf geachtet werden, "dass dieses und jenes gelernt, sondern [dass auch] in dem Lernen das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urtheil berichtigt, das sittliche Gefühl verfeinert werde".⁴⁷ Soll die Methode die Denk- und Einbildungskraft stärken, muss sie sich vor allem am jeweiligen bzw. altersgemäßen Entwicklungsstand der Schüler orientieren.

(3) Lernorganisation: lernen durch tun

"Erziehung und Unterricht [sind] durchaus und schlechterdings immer miteinander verbunden ... Es werden keine eigentlichen Lehrstunden gegeben, auf welche nun Freistunden, wie in andern Schulen folgen. Die Kinder sind den ganzen Tag beschäftigt, immer unter den Augen eines Lehrers, immer so, dass sie deutlich wissen, was sie thun sollen, was sie thun wollen und auf welche Weise sie es anfangen müssen. Der Unterricht ist also fortdauernd in ihr ganzes Leben verwebt. ... Die Kinder erziehen sich untereinander selbst und führen gegenseitig die Aufsicht eins über das andere."

(4) Einheitsschule: allgemeine Bildung für alle

Die staatlichen bzw. öffentlichen Schulen bezwecken nur allgemeine Bildung, während die Spezialbildung besonderen Einrichtungen vorbehalten bleibt. Schulbildung wird daher in *einer* Schulform

vermittelt und erworben, nicht im Gymnasium oder einer Bürger-(Mittel-)Schule⁴⁹, sondern einer Einheitsschule. Das hat den einfachen Grund, dass "die Bestimmung eines Kindes oft sehr lange unentschieden bleibt", daher leicht "Verwechslungen" bei der Zuweisung zu bestimmten Schulformen zu erwarten wären und "Verbildungen" entstehen.⁵⁰

Die Einheit der Schulorganisation ergibt sich aus der "nothwendigen Einheit des Unterrichts, der in der Wahl der Lehrgegenstände, in der Methode und in der Behandlung der Schüler" einen "ununterbrochenen Zusammenhang" bilden müsse.

Die Einheitsschule, die nicht auf einzelne Stände oder Berufe berechnet ist, sondern "auf die ganze Masse der Nation", "sucht diejenige Entwickelung der menschlichen Kräfte zu befördern, welche allen Ständen gleich nothwendig ist und an welche die zu jedem einzelnen Beruf nöthigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden können". ⁵¹ "Es tritt endlich die Schwierigkeit ein, dass sich der künftige Beruf oft nur sehr spät richtig bei einem Kinde oder jungen Menschen bestimmen lässt und dass sein natürliches Talent, das ihn vielleicht einem andern widmen würde, bald nicht erkannt, bald erstickt wird." ⁵²

Die Einheitsschule Humboldts sollte einen Gedanken verwirklichen, der seit langem Schulreformer bewegt hatte: weder die herkömmliche Berufsausbildung vorzubereiten noch die konfessionellreligiöse Armenerziehung bzw. der Unterschichten und auch nicht die konventionelle Gelehrtenbildung fortzusetzen.⁵³

(5) Individualisierung: der Weg zur Selbsttätigkeit und Individualität

Der Schulcursus und -abschluss in der "Einheitsschule" bestimmen sich nach den Fähigkeiten des Schülers und dem Zeitaufwand, die für das Erreichen eines Zieles erforderlich sind. "... der Grad der Ausbildung, den jeder erlangt, muss nur von der Zeit abhängen, die er in der Schule zubringt, und der Classe, die er darin erreicht." ⁵⁴ Demzufolge kann es keine Anforderungen und Zeitpunkte des Abschlusses gemeinsam für alle Schüler geben; "nicht abkürzen …, nicht übereilen, denn die Entwicklung erfordert ihre natürlich Weile." Beschleunigen würde bloßes "mechanisches Abrichten" bedeuten, "die Köpfe verderben" und "Misgeburten entstehen" lassen. ⁵⁵

Diese letztere Forderung hat zur Folge, dass Lernen nicht in Altersklassen und nicht für alle Schüler gleichzeitig an den gleichen Gegenständen erfolgen kann, sondern nur individualisiert "nach den Hauptzweigen der Erkenntniss, und die Lehrer erlauben und begünstigen, dass der Schüler, wie ihn seine Individualität treibt, sich des einen hauptsächlich, des andern minder befleissige, wofern er nur keinen

ganz vernachlässige".⁵⁶ Unterricht kann also keine "nathürliche Teilung" kennen, wenn jeder Schüler dem Schwerpunkt seiner Befähigungen und Interessen nachgehen kann und dadurch auf den verschiedenen Gebieten das gesetzte Ziel zu verschiedenen Zeitpunkten in verschiedenem Ausmaß erreicht. Auch nur dies wird ihm beim Abgang von der Schule auch bescheinigt.⁵⁷

(6) Fazit

"Jeder, auch der Ärmste, erhielte eine vollständige Menschenbildung, jeder überhaupt eine vollständige, nur da, wo sie noch zu weiterer Entwicklung fortschreiten könnte, verschieden begränzte Bildung, jede intellectuelle Individualität fände ihr Recht und ihren Platz, keiner brauchte seine Bestimmung früher als in seiner allmäligen Entwicklung selbst zu suchen, die meisten endlich hätten, auch indem sie die Schule verliessen, noch einen Übergang vom blossen Unterricht zu der Ausführung in den SpecialAnstalten." 58

Erst als *Eduard Spranger* einige von *Humboldts* Papieren (u.a. zur Gründung der Universität Berlin) im Archiv auffand ⁵⁹, konnte der "Mythos Humboldt" als "Begründer des humanistischen Gymnasiums" irrig, aber erfolgreich in die Welt gesetzt werden. ⁶⁰

Humboldts eigene Intentionen waren, wie gezeigt, gänzlich andere! Eine frühe aufgegliederte Schulbildung mache "einseitig", der Mensch verliere an "Kraft und Selbständigkeit", und überdies gibt es "schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf". Gewiss müsse jeder später lernen, was er zu seinem Berufe benötige, aber er müsse auch ein "guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger" sein.⁶¹

* * *

Die realgeschichtliche Entwicklung der "höheren" neben den Volksschulen verlief indes ganz anders, als die Schulreformer auch nur ahnen konnten. ⁶² Von der großen Zahl von Lateinschulen schaffte es nur in den zentralen Orten eine kleine Gruppe in den Rang anspruchsvoller und leistungsfähiger ("humanistischer") "Gelehrtenschulen". Und die anderen? Sie wurden von den kommunalen Schulträgern ohne Mitwirkung der Reformer in "Bürgerschulen" umgewandelt, in bürgerlich-"realistische" Bildungsanstalten, die "Realschulen". Sie entsprachen den Bildungserwartungen des städtischen Wirtschaftsbürgertums, ihr Aufstieg führte schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts zu den Real-

schulen 1. Ordnung, den späteren Realgymnasien. Sie waren am Ende des 19. Jahrhunderts in der Verbindung mit einem Realschulabschluss (dem "Einjährigen" ⁶³) in *einer* Schulform, mithin *Humboldts* Absichten und Begründungen durchaus adäquat, die erfolgreichste Schulform der deutschen Schulgeschichte, ähnlich wie heute die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg neben den allgemeinbildenden.

Dies eröffnet den Ausblick auf die Geschichte der Realschule, die (nicht erst) heute dadurch in eine Legitimationskrise geraten ist, weil man ihr einen "mittleren" Abschluss zumutet, also den unvollständigen und keinen eigenständigen, der heute noch dazu durch die beruflichen Gymnasien relativiert wird. Dieser Abschluss ist in unserem System nicht "organisch", ein Zwitter; schon Humboldt hielt ihn für problematisch, unser heutiges Gymnasium übrigens auch schon.⁶⁴ Vita historiae magistra. Denn auch heute vollzieht sich unter den Augen der Politik ein Systemwandel, dem gegenzusteuern ebenso aussichtslos ist wie vor 150 Jahren: Wenn über 50 Prozent der Grundschüler aufs Gymnasium wechseln, hat dieses – ob es will oder nicht – eine faktische "Einheitsschul"-Funktion im Sekundarbereich und sollte seine Chance als "Gymnasium mit Realschule" nutzen lernen.

Anmerkungen

- Reprint Weinheim/Basel 1968. Zu Niethammer vgl. Herwig Blankertz: Bildung im Zeitalter der Großen Industrie. Hannover 1969, S. 39ff.
- ² So z. B. durch Friedrich Gedike, vgl. Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817. (Industrielle Welt, Bd. 15) Stuttgart 1974, S. 191ff. Zum preußischen Minister von Massow und zum Gegensatz zu Humboldt vgl. Wilhelm von Humboldt: Werke in 5 Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960ff. (mehrere Aufl.); hier Werke Bd. V, S. 521. Die Werke Humboldts werden im Folgenden nach dieser Ausgabe zit. als Werke mit Band- und Seitenzahl.
- ³ S. u. Anm. 47ff.
- ⁴ Rudolf Freese: Wilhelm von Humboldt. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. Darmstadt 21986, S. 70 im Abschn. "Der Freund Schillers und Goethes".
- ⁵ Heinz-Elmar Tenorth: Art. Erziehungswissenschaft. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 341ff., hier S. 346ff.
- ⁶ Abgedruckt in: Clemens Menze (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Paderborn ⁵1997, S. 126-129, hier S. 127. Zu diesen Überlegungen Humboldts dann mehrere Texte in den Folgejahren, jetzt in: Werke Bd. I.
- Werke Bd. I, S. 234; zur Einordnung vgl. Werke Bd. V, S. 315ff., 321.
- Einige Text in Werke Bd. V sowie vor allem "Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung" von 1830 (Werke Bd. II).

- Freese 1986 (wie Anm. 4), S. 72ff. Friedrich Strack (Hrsg.): Evolution des Geistes: Jena um 1800 (Deutscher Idealismus, Bd. 17) Stuttgart 1994.
- ¹⁰ 8. Bd., 4. Heft, Jena/Leipzig 1798, S. 303ff.
- ¹¹ In der Abh. "Allgemeine Folgerungen aus der Theorie des Lernens und Lehrens". In: Ebd., 5. Heft, S. 18ff., dort die Zitate S. 37, 19, 20, 25.
- ¹² In der Abh. (ohne Verf.) "Idee der bürgerlichen Erziehung". In: Ebd., 5. Bd. (1797), 4. Heft, S. 261ff., dort die Zitate S. 272, 269, 274.
- ¹³ Hier sei auf die Arbeit von Kurt Grube verwiesen (Die Idee und Struktur der rein menschlichen Bildung. Ein Beitrag zum Philanthropismus und Neuhumanismus. Halle/S. 1934), in der die dialogische Entwicklung beider Positionen im ausgehenden 18. Jahrhundert dargestellt wird. Dazu oben Anm. 1 der Hinweis auf Niethammer.
- "Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte. Eine akademische Antrittsrede" am 21. Mai 1789. In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke. Hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert. 4. Bd., München 1958 (mehrere Aufl.), S. 749ff., hier S. 750f., 766f.
- ¹⁵ Antrag auf Errichtung der Universität Berlin (Mai 1809). In: Werke Bd. IV, S. 29ff., hier S. 29, 31.
- ¹⁶ Clemens Menze: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975, S. 60f.
- ¹⁷ Werke Bd. V, S. 13.
- ¹⁸ Menze 1975 (wie Anm. 16), S. 61ff. Einzelheiten können Humboldts Briefen an seine Frau entnommen werden: Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen. 3. Bd., hrsg. von Anna von Sydow. Berlin 1909, S. 17, 18f., 48, 55, 100f.; auch bei Freese (wie Anm. 4), S. 445f., 459, 461, 462, 467, 471.
- ¹⁹ So auch nochmals hervorgehoben im Sektionsbericht vom Dezember 1809. In: Werke Bd. IV, S. 211.
- ²⁰ Eduard Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910 (u. ö.). Mit Spranger beginnt der "Mythos Humboldt" als Begründer des modernen humanistischen Gymnasiums, das gewöhnlich mit dem Typus des "altsprachlichen" Gymnasiums gleichgesetzt (richtiger: verwechselt) wird.
- ²¹ Siehe z.B. zum "Königsberger Schulplan". In: Jeismann (wie Anm. 2), S. 185.
- Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften. Bd. XVI, 4. Abt.: Politische Briefe. Bd. 1, Berlin/Leipzig 1935, S. 311.
- ²³ S.o. Anm. 11.
- ²⁴ Clemens Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen 1965, S. 96ff.
- Über die philosophie-, wissenschafts- und theoriegeschichtlichen Zusammenhänge orientiert immer noch grundlegend Ernst Cassirer: Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit. Zuerst Berlin 1906–1920, Reprint New Haven/London 1950; Bd. 4 postum New Haven 1950, dt. übers. Stuttgart 1957. Jetzt auch ders.: Versuch über den Menschen. New Haven 1944, dt. übers. Frankfurt/M. 1990. Vgl. Friedrich Kaulbach: Art. Kraft. In: Histor. Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4, Basel/Stuttgart 1976, Spp.1177-1184. W. Neuser: Die Gesetze der Entwicklung. Zum Kraftbegriff Wilhelm von Humboldts. In: Erhard Wicke, u. a. (Hrsg.): Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim 1997, S. 33-47.

- ²⁶ Zitiert nach Pestalozzi: Ausgewählte Schriften. Hrsg. von Wilhelm Flitner. Düsseldorf/München 31961, S. 93ff., hier S. 135.
- ²⁷ Ebd., S. 186f. (Hervorheb. UH)
- ²⁸ Werke Bd. IV, S. 217.
- ²⁹ Ebd., S. 172.
- ³⁰ Theorie der Bildung. In: Werke Bd. I, S. 236.
- ³¹ An Körner (wie Anm.6), S. 127.
- ³² Theorie der Bildung. In: Werke Bd. I, S. 235f.
- ³³ Ebd., S. 236.
- 34 Ebd., S. 237.
- 35 Ebd., S. 238.
- ³⁶ Johann Heinrich Trede: Art. Einbildung/Einbildungskraft. In: Histor. Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2, Basel/Stuttgart 1972, Spp. 346-358.
- ³⁷ Ulrich Herrmann: Aufklärung als pädagogischer Prozeß; Die Kodifizierung bürgerlichen Bewusstseins in der deutschen Spätaufklärung: Carl Friedrich Bahrdts "Handbuch der Moral für den Bürgerstand" aus dem Jahre 1789; beides in: Ders.: Pädagogik und Aufklärung. Weinheim 1993, S. 13-28, 143-156.
- 38 Vgl. Anm. 31.
- ³⁹ Theorie der Bildung. In: Werke, Bd. I, S. 236.
- ⁴⁰ Litauischer Schulplan. In: Werke, Bd. IV, S. 188.
- ⁴¹ Ebd., S. 189.
- ⁴² Königsberger Schulplan. In: Werke Bd. IV, S. 169.
- ⁴³ Ebd., S. 170.
- ⁴⁴ Ebd.
- 45 Ebd., S. 170, 173.
- ⁴⁶ Humboldt geht hier von Pestalozzis Methoden-Konzept aus. Vgl. Menze 1975 (wie Anm. 16), S. 138ff., bes. S. 183ff., 204ff. Sektionsbericht Dezember 1809. In: Werke Bd. IV, S. 223f.: Der Schüler, der eigentlich nichts auswendig gelernt, sondern denken und Begriffe bilden gelernt hat, "weiß sich überall zu helfen"! Heute würde man das Aneignung von "Schlüsselqualifikationen" bzw. "Kompetenz" nennen.
- ⁴⁷ Sektionsbericht Dezember 1809. In: Werke Bd. IV, S. 217.
- ⁴⁸ Ebd., S. 222. Humboldt formuliert hier Herbarts Konzept des "erziehenden Unterrichts", die Organisationsform des "wechselseitigen Unterrichts" von Bell und Lancaster sowie das hundert Jahre später formulierte "learning by doing" bei John Dewey bzw. das Prinzip des Arbeitsunterrichts in der internationalen Reformpädagogik des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts (Kerschensteiner).
- ⁴⁹ Werke Bd. IV, S. 168ff., 188, 192ff. Herbart hat in seinem Formalstufensystem diesen Gedanken systematisch durchdacht und ausformuliert, wodurch er zum eigentlichen Schultheoretiker des 19. Jahrhunderts wurde.
- ⁵⁰ Ebd., S. 171.
- ⁵¹ Sektionsbericht Dezember 1809. In: Werke Bd. IV, S. 217.
- ⁵² Ebd., S. 218f.
- ⁵³ Blankertz 1969 (wie Anm. 2), S. 21.
- ⁵⁴ Ebd., S. 219.
- ⁵⁵ Königsberger Schulplan. In: Werke Bd. IV, S. 173.
- ⁵⁶ Ebd., S. 174f.
- ⁵⁷ Ebd., S. 186.
- ⁵⁸ Ebd., S. 175f.

- ⁵⁹ Eduard Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910.
- ⁶⁰ Ulrich Herrmann, Bildung durch Wissenschaft? Mythos "Humboldt". (Reden und Aufsätze der Universität Ulm, H. 1) Ulm 1999.
- ⁶¹ Sektionsbericht Dezember 1809. In: Werke Bd. IV, S. 218.
- 62 Blankertz 1969 (wie Anm. 1), S. 95ff.
- ⁶³ So genannt wegen der mit diesem Abschluss verbundenen Berechtigung zum "einjährig freiwilligen Militärdienst" anstelle des regulären dreijährigen.
- ⁶⁴ Vgl. dazu den Beitrag des Vf. in einem der folgenden Hefte dieser Zeitschrift zur Realschule.

Der vorliegende Text ist ein gekürzter und modifizierter Vorabdruck aus: Zeitschrift für Religionsund Geistesgeschichte 69 (2017), H. 2, S. 150-167.

> Prof. Dr. Ulrich Herrmann Endredakteur von Lehren & Lernen ulrich.herrmann@t-online.de

Ulrich Herrmann zu:



Handbuch Gute Schule

6 Qualitätsbereiche für eine zukunftweisende Praxis

Silvia-Iris Beutel, Katrin Höhmann, Hans A. Pant, Michael Schratz (Hrsg.): Handbuch Gute Schule. 6 Qualitätsbereiche für eine zukunftweisende Praxis Friedrich Verlag, Seelze 2016, ²2017 ISBN: 978-3-7727-1064-3, 199 S., € 29,95

Ob eine Schule "gut" ist, das hängt sicherlich auch noch von anderen Faktoren ab als den sechs Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises, den die BOSCH und die HEIDEHOF STIFTUNG seit zehn Jahren vergeben: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Ver-Schulklima/Schulleben/außerschulische antwortung. Partner, Schule als Lernende Institution. "Unsere Standards" des Schulverbunds "Blick über den Zaun" z.B. kennt noch andere bzw. konkretisiert sie mit eigenen Akzenten. Ein Handbuch ist ein Nachschlagewerk, das zu einem Thema alle wichtigen Informationen bereitstellt. Dies ist im vorliegenden Fall für "gute Schule" nicht der Fall, das Buch könnte eher "Handbuch Deutscher Schulpreis" heißen, was aber auch unzutreffend wäre, weil es die Erwartung, hier alle relevanten Informationen über den Deutschen Schulpreis nachschlagen zu können, nicht erfüllt und dies auch gar nicht will. Was erwartet den Leser tatsächlich?

In Teil A werden zu den genannten sechs Qualitätsbereichen einleitende orientierende Abhandlungen geboten, jeweils mit dem Untertitel "Die Perspektive der Wissenschaft", nicht weil es "die" Perspektive gäbe, sondern weil anschließend Schulleute die Preisträgerschulen zu Wort kommen lassen ("Die Perspektive der Praxis"), ergänzt durch knappe, zwei Druckseiten umfassende Interviews mit Vertretern der Preisträgerschulen. Von den 16 Autoren sind nur 5 Schulleute, in den sechs Interviews kommen 7 von ihnen zu Wort. Eingestreut sind "Goldene Worte" von (Vor-)Jurymitgliedern, mal lyrisch oder treffend, mal sinnfrei. - In Teil B wird in drei Beiträgen von Konzeption, Geschichte und Perspektive des Schulpreises berichtet. – Mit einem Wort: Der vorliegende Band ist eigentlich aus Anlass "Zehn Jahre Deutscher Schulpreis" eine sich selbst gegönnte Festschrift der beiden Stiftungen und der neu gegründeten Deutschen Schulakademie in Berlin, weshalb auch deren wissenschaftlicher Leiter *Hans A. Pant* (ohne eigenen Beitrag) als Mitherausgeber genannt wird.

In den zehn Jahren des Preises gab es 61 Preisträgerschulen, 2.000 hatten sich beworben, 200 waren besucht worden (jeweils eine zweitägige Begehung). Die Zahl der Bewerbungen ist in den letzten Jahren kontinuierlich rückläufig. Die 2015 von der BOSCH STIFTUNG in Berlin gegründete Deutsche Schulakademie, die sich noch in einer internen Findungsphase befindet, soll über die inzwischen gebildeten Netzwerke hinaus den "pädagogischen Mehrwert" (nicht nur) der Preisträgerschulen durch neue Programme verbreiten helfen.

Denn die Gesamtbilanz des Preises und seiner Begleitprogramme kann angesichts der geringen Zahl der Preisträgerschulen, wohl auch gemessen am Verhältnis von Aufwand und Ertrag, nicht anders als ernüchternd ausfallen. Roman Rösch, seit Anbeginn in der BOSCH STIFTUNG in Stuttgart für die Organisation des Schulpreises und jetzt als Geschäftsführer für die Berliner Schulakademie zuständig, schreibt: "... die bisherigen Hospitations-, Vernetzungs- und Fortbildungsangebote - sei es durch die Schulen selbst getragen oder unter Mitwirkung der beiden Stiftungen - haben bislang noch nicht zu einem deutschlandweiten Transfer guter Schulpraxis der Preisträgerschulen geführt." Der weiterreichende "Entwicklungsimpuls" ist ausgeblieben. (S. 185) Das hatte sich schon Kant von Basedows Dessauer Philanthropinum erhofft, aber Siegfried Bernfeld hielt diese "Additionstheorie", wie er sie nannte, für widerlegt. Warum vor allem? Rösch fährt fort:

"Zehn Jahre Deutscher Schulpreis zeigen auch, dass Veränderungsmöglichkeiten über den klassischen ministerial bürokratischen Weg hinweg nur bedingt gelingen können. Die bildungspolitischen Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern haben gezeigt, dass notwendige grundlegende strukturelle Reformen oft mit immer geringer werdender Wahrscheinlichkeit vollzogen werden können. Dies liegt vor allem daran, dass Strategien und Innovationen sehr eng mit dem Umfeld und den Strukturen, in dem sie entstehen, verwoben sind. Wenn über lange Zeit hinweg Strukturen in eine Richtung weisen, dann kann ein Richtungswechsel aufgrund von Beharrungskräften häufig nicht mehr oder

nur sehr schwer vollzogen werden. Beobachten kann man solche Entwicklungen zum Beispiel am oft dogmatischen Festhalten an gegliederten Schulsystemen in einzelnen Bundesländern. ... Breiten- und tiefenwirksame Impulse zur Weiterentwicklung der deutschen Schullandschaft sind vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage ... wohl kaum zu erwarten." (S. 186) Es ist allerdings auch kaum zu erwarten, dass die neugegründete Deutsche Schulakademie in diesem Sinne Impulse zu setzen vermag, nicht weil sie nicht fruchtbare Arbeit leisten würde, sondern weil sie keine politisch gewollten Strukturen ändern kann. - Kleiner Tipp am Rande: Fortbildungen anbieten für Parlamentarier, Ministerial- und KMK-Beamte sowie Einführungskurse für neue Minister-, Staatssekretär- und Amtschef/-innen; denn unter den "Risikogruppen" wird in der Schulpolitik eine gewichtige meist übersehen: die KMK.

Jetzt das Buch zuklappen und zur Tagesordnung übergehen? Lieber nicht. Denn die jeden Qualitätsbereich einführenden Texte schließen jeweils mit Thesen, die sich Lehrkräfte mal im Team durch den Kopf gehen lassen und auf ihre praktische Konsequenz hin abklopfen sollten. Und aus den jeweils anschließenden Berichten von und Interviews mit den Preisträgerschulen sollten sie herausfiltern, was sie und wie sie es selbst umsetzen könnten, um den pädagogischen Alltag für sie selber, aber vor allem die Schüler zugleich entspannter und anspruchsvoller und ertragreicher zu gestalten.

In dieser Zeitschrift wurden zwei Preisträgerschulen vorgestellt (Heft 3/15: Anne-Frank-Realschule München, Heft 4/15: Grundschule Römerstadt Frankfurt/M.). An diesen (Selbst-)Präsentationen kann man sehen, woran es dem vorliegenden Band mangelt: an nachvollziehbaren detaillierten Darlegungen der gelungenen Veränderungen, m. a. W. es mangelt an dokumentierten Change-management-Prozessen der Einzelschulen: Anlässe und Impulse, Zielfindungen und Ressourcen, Vorgehensweisen mit Irrtümern, Korrekturen und Erfolgen, internen Konflikten und deren Lösungen, externen Anschlüssen und Unterstützungen. Es ist ja zu begrüßen, dass z.B. die Problematik der Leistungsfeststellung und -bewertung mit den unterschiedlichen Bezugsnormen noch einmal grundsätzlich vorgestellt und der Umgang damit an zwei (Hauptpreisträger-)Schulen von einem Jurymitglied erzählt wird. Das kann aber nicht die Dokumentation der konkreten Entwicklungs- als Erfahrungsprozesse ersetzen, denen zu entnehmen wäre, für welche Probleme auf welchen Wegen und unter welchen Bedingungen Lösungen gefunden werden konnten oder eben auch nicht. Ob solche Dokumentationen dann für Veränderungs- und Entwicklungsvorhaben an anderen Orten in anderen Bundesländern oder unter anderer Trägerschaft wirksame Informationen und Erfahrungen enthalten, wäre immer noch eine offene Frage, einen Eins-zu-Eins-

Transfer kann es ohnehin nicht geben. Nützlich wären sie aber für die Weitergabe von Prozesserfahrungen: für die Gestaltung der kollegiumsinternen Vorgehensweisen, die sich ja Problemen zuwenden, die sich allenthalben im Schulalltag zeigen. Die nachvollziehbaren Prozesse und Ergebnisse andernorts könnten dann eine hilfreiche Folie sein, wenn ein Vorgehen am anderen Ort unter anderen Bedingungen anders modelliert werden muss und damit auch andere, nicht minder erfreuliche Ergebnisse zeitigen soll. Übrigens: Wenn Roman Rösch bedauert, dass es "so gut wie keine Forschung [gibt], die aus der Praxis der Schulpreisschulen Wissen generiert, das auf diesem Level professioneller Erkenntnis kommuniziert werden kann und das die empirische Bildungsforschung um das Element der empirisch untersuchten pädagogischen Praxis ergänzt und vertieft" (S. 187), dann hängt dies genau mit dem genannten Defizit zusammen. Warum ist das so? Die heutige Forschungsphilosophie der empirischen Bildungsforschung fordert statistisch abgesicherte Massendaten für "gesicherte" Ergebnisse; der Einzelfall erscheint daneben als beliebig. Durchschnittswerte blenden die spezifischen Merkmale eines Einzelfalls aus und können deshalb auch nicht sagen, ob und wofür er repräsentativ ist. Eben dies aber wollen wir für sozialkulturelle Gebilde (Institutionen, Praxen usw.) wissen, so dass nur das heuristische Mittel des Idealtypus i.S. von Max Weber weiterhilft: die Ermittlung der charakteristischen Struktur eines Gegenstandes, die sachlich affine Zuordnungen erlaubt. So meinte es auch Goethe (Maximen und Reflexionen Nr. 489): Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall. Was ist das Besondere? Millionen Fälle." Logisch. In diesem Sinne durch ihre Struktur "allgemeine" Einzelfälle darzulegen (mit dem ethnographischen Blick der "dichten Beschreibung"), ist Aufgabe der Einzelschule, nur sie hat den Blick von innen, jetzt unterstützt durch die Schulakademie.

Um diesem Desiderat abzuhelfen, wurde schon vor Jahren (leider ohne Resonanz) die Anregung gegeben, zusammen mit Preisträgerschulen entsprechende Dokumentationen zu entwickeln und zu publizieren. Ansätze enthalten (neben anderen, in den Literaturnachweisen in diesem Band genannten einschlägigen Veröffentlichungen aus dem Umfeld der Preisträgerschulen) die jährlichen Dokumentationen "Was für Schulen!", gelungene Beispiele sind die monographischen Bände über die Grundschule Kleine Kielstraße Dortmund ("Systematische Schulentwicklung durch Kooperation" 2008), die Neue Jenaplan-Schule in Jena ("Ein neuer Lehrplan. Befreiung zum Lernen" 2008), die Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim ("Teamarbeit macht Schule" 2009) (alle im Friedrich Verlag).

Nur mit "Mut und Eigensinn" (S. 190ff.) fährt man leicht gegen die Wand, aber ohne "Mut und Eigensinn" bewegt sich gar nichts! Aufschlussreich und ermutigend

ist in diesem Band daher an den Schulberichten und Interviews:

- Schulen müssen sich selber auf den Weg der Veränderung machen woran sie aber auch niemand hindern kann.
- Veränderungspotenziale in einer Schule müssen sich selber organisieren, was nicht einfach ist und nicht erfolgreich sein wird ohne die Unterstützung durch die Schulleitung – wozu diese aber niemand zwingen kann.
- Erfolgreiche Veränderungen anstreben ohne die Beschaffung von zusätzlichen Ressourcen ist wenig aussichtsreich – aber Letztere werden nicht frei Haus geliefert.
- Ohne einen langen Atem, Nachsteuerung, Flexibilität können keine Prozesse gestaltet werden, deren Ausgang in vieler Hinsicht immer problematisch bzw. offen ist Reformer müssen unaufgeregt improvisieren und dies wirksam nach außen (Eltern!) kommunizieren können.
- Lehrkräfte müssen vom konventionellen Selbstbild des Experten für Unterricht Abschied nehmen und neu lernen, wie Lernende heute mit ihren Vorerfahrungen, Interessen und technischen Instrumenten optimal auf Lernangebote und Verständnisanforderungen, Aneignung von Wissen und Kompetenzen, Leistungserwartungen und -feststellungen "umgehen" und dabei Unterstützung benötigen.
- Lehrkräfte, ausgebildet für das "Erteilen von Unterricht" (und in der Regel nicht einmal für "Lernen gestalten"), müssen sich hinsichtlich der im Gange

befindlichen Umstrukturierungen der Schulbetriebssysteme "unternehmerisch" verstehen (wie die Kollegen/-innen in den freien Schulen). Ohne eine gezielte kollegiumsinterne Fortbildung für die unterschiedlichsten Bedarfe und Herausforderungen kann change management weder erfolgreich initiiert noch verstetigt werden. (Das ist ein entscheidender Punkt (das Personal), der bei Rösch beim Benennen der Reformhindernisse [s.o.] leider nicht herausgestellt wird.)

Das vorliegende "Handbuch Gute Schule" ist sehr empfehlenswert: für alle diejenigen, die in Erfahrung bringen möchten, wie Lehren und Lernen in der Schulen zu mehr Schulzufriedenheit (Berufszufriedenheit und Lernerfolg) führt. Was ist eine gute Schule? Dazu die folgenden "Goldenen Worte": "Eine gute Schule ist für mich: wenn Kinder und Lehrer es bedauerten, sollte sie einmal ausfallen." (S. 18, Rainer Schweppe) "Eine gute Schule ist für mich dort, wo Kinder aus bildungsfernen Verhältnissen nachgewiesenermaßen Jahr für Jahr und in großer Zahl zu erstaunlichen Abschlüssen kommen." (S. 28, Gotthilf Gerhard Hiller) *Roman Rösch* hat sehr recht: Es mangelt an einer empirischen Bildungsforschung, die solche Prozesse aufklärt.

Prof. Dr. Ulrich Herrmann Endredakteur von Lehren & Lernen ulrich.herrmann@t-online.de



10x10 Anregungen

Passend zum jeweiligen Thema erhalten die Lehrerinnen und Lehrer Aufgaben, die die Schülerinnen und Schüler zum Entdecken, Gestalten oder Untersuchen anregen sollen. Die Aufgaben sind leicht verständlich und schnell einsetzbar.



Bewegungsspiele

1. bis 9. Schuljahr

Best.-Nr. 2233

100 Spiele für den Sportunterricht, für das Klassenlager oder zur Entspannung, z. B. für die Bewegungspause zwischendurch.

Die Sammlung enthält insbesondere auch Aufgaben und Spielformen zu eigenständigem Lernen und zur Mitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler.

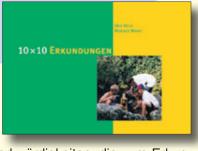
Je 10 Spiele und Aufgaben zu: A: Anwärmspiele B: Ballspiele C: Kontaktspiele D: Drunter und drüber (Tummelspiele) E: Erkennen (Wahrnehmungsspiele) F: Fangspiele G: Geräte H: Handgeräte I: Improvisationen K: Kooperationsspiele.

Erkundungen 3. bis 9. Schuljahr

Best.-Nr. 2226

Unsere Umwelt ist voller Auffälligkeiten und Merkwürdigkeiten, die zum Erkunden und Nachforschen einladen.

Die hundert Aufgaben aus den Bereichen Biologie, Physik, Chemie wollen auf alltägliche Phänomene hinweisen und den Lernenden helfen, sie zu untersuchen. Sie bieten Erklärungen in leicht verständlicher Art an, immer aber vor dem Hintergrund naturwissenschaftlicher Kriterien. Zahlreiche Skizzen erleichtern das Verständnis.



jedes Heft Format DIN A5 quer Umfang ca. 104 Seiten Preis je € 15,80



Spiele für den Sprachunterricht

1. bis 9. Schuljahr

Best.-Nr. 2218

Durch vielseitigen, auch spielerischen Gebrauch der Sprache lernen Kinder und Jugendliche diese geläufig und sicher zu verwenden. Sie gewinnen aber auch Einsichten in Bau und Regularitäten der Sprache (Grammatik). Eigenständiges Erproben und Gestalten stehen im Mittelpunkt.



Abonnieren Sie Lehren & Lernen jetzt auch digital mit hochwertiger Prämie



Erhalten Sie Lehren & Lernen als reines Digital-Abo oder Kombi-Abo Print + Digital! Außerdem können Sie Ihr bestehendes Print-Abonnement um die digitalen Ausgaben ergänzen für nur € 3,60/Jahr.

erscheint monatlich
Best.-Nr. 11
Einzelheft € 6,50 Doppelheft € 13,00
Jahresabo Print/Digital: € 39,90
Jahresabo Print + Digital € 43,50
Die Preise verstehen sich jeweils zzgl. Porto.

Abonnenten erhalten beim Kauf weiterer Einzelhefte einen Rabatt von 30 %.

JETZT ABONNIEREN UND PRÄMIE SICHERN

Laserpointer









3-teiliges Käse-Set

Isolierbecher Crema







Taschenschirm Lille



Flaschenhalter Lehrer OHNE FLASCHE!

Sie interessieren sich nur für ein bestimmtes Thema? Besuchen Sie unser Download-Center – dort finden Sie alle bei uns erschienenen Einzelartikel zum günstigen Preis und können den gewünschten Bericht sofort downloaden! online recherchieren

sofort downloaden

egal wo und wann