

## Pädagogik von gestern - in der Welt heute - für ein Leben morgen?

### Vom Unterricht als Bekehrung und Belehrung zur Schule als Ort der Begegnung und Bereicherung\*

Hans Brügelmann\*\*

*Zusammenfassung:* Wegen ihrer Herkunft aus dem kirchlichen Raum ist die westliche Schule tief in der Tradition von hierarchischer Bekehrung, später Belehrung verwurzelt. Damit steht sie im Widerspruch zu den Anforderungen einer pluralistischen Gesellschaft, in der Individualität nicht normiert, sondern entfaltet werden sollte. Um zu dieser Bereicherung persönlicher Erfahrung beizutragen, muss Schule zu einem Raum der Begegnung mit anderen Generationen und Kulturen werden, in dem Weltansichten ausgehandelt, nicht verordnet werden. Als Beispiel wird eine entsprechende Schul-Konzeption des Verbunds der Reformschulen „Blick über den Zaun“ vorgestellt.

*Summary:* **Yesterday schools – in the world of today – for living in the future**

The roots of Western school are to be found in the ecclesiastical tradition of conversion, later replaced by instruction. This approach “from above” does not conform with the demands of a pluralistic society, where personality should be individually developed rather than standardized. Schools can contribute to this enrichment only if they become a forum of non-hierarchical encounters between generations and cultures where views of the world are negotiated rather than prescribed. The conception of “Looking Across the Hedge”, an association of more than 100 reform schools, is presented as an example.

#### Schulpflicht und öffentliche Schule – problematische Innovationen

((1)) Die Pflichtschule für alle ist eine der bedeutendsten Erfindungen der modernen Gesellschaft. Sie befreit die Kinder und Jugendlichen von der Verantwortung für ihren eigenen Lebensunterhalt und eröffnet ihnen einen Anregungs- und Schonraum für die Vorbereitung auf ihre Zukunft. Zugleich verändert Schule den Alltag von Kindern und Jugendlichen<sup>1</sup> massiv: „15.000 Stunden“ haben englische KollegInnen<sup>2</sup> ihr einflussreiches Buch über die Bedingungen „guter Schule“ genannt. Auch wenn SchülerInnen in der heute zumeist noch als Halbtagsschule organisierten deutschen Schule weniger Stunden verbringen – auch diese sind ein bedeutsam hoher Teil ihrer Lebenszeit. Das sog. „Bildungs-Moratorium“ ist immer länger geworden: von wenigen Schuljahren zu Beginn des 19. Jahrhunderts über acht an dessen Ende bis auf zehn Vollzeitschuljahre heute. Eine Erfolgsgeschichte?

((2)) Soziale Reformen sind immer ambivalent und ihre NutzerInnen erfindungsreich. Ähnlich den technischen Innovationen (Messer, Stickstoff, Atomkraft usw.) lassen sie sich zum Guten wie zum Bösen nutzen. Besonders konfliktreich sind die Erwartungen, denen sich die Institution Schule stellen muss:

- Vermittlung von fachlichen Kompetenzen und zusätzlich von sogenannten sekundären Qualifikationen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe am beruflichen und öffentlichen Leben (Qualifizierungsfunktion);
- Sicherung einer Allgemeinbildung als gemeinsamer Erfahrung für alle, um die Kohäsion der Gesellschaft trotz zunehmender Pluralisierung der Teilkulturen zu stärken (Integrationsfunktion);
- andererseits die optimale Entfaltung des individuellen Potenzials jedes einzelnen – zum eigenen wie zum gesellschaftlichen Nutzen (Bildungsfunktion);
- gleichzeitig Ausgleich sozialer Benachteiligung, indem die einzelnen unabhängig von den Zufällen ihrer familiären Herkunft Zugang zu grundlegenden Bildungsmöglichkeiten erhalten (Kompensationsfunktion);
- Zuweisung zu Schulformen sowie Zertifizierung von erreichten Qualifikationen und damit Zuweisung von potenziellen Ausbildungs- wie Berufspositionen nach Leistung (Selektions- und Allokationsfunktion).

((3)) Diese Aufgaben stehen in vielfältigen Spannungen zueinander: z. B. individuelle Interessen vs. Allgemeinbildung; Selektion vs. Förderung; optimale Bildung des einzelnen vs. ausgleichende Förderung. Solche konkurrierenden Anforderungen belasten den Alltag der Schule. Dessen Unzuläng-

lichkeiten sind insofern unvermeidlich und bieten vielfältige Anlässe zu (auch grundsätzlicher) Kritik an der Institution. Brauchen wir eine solche Schule dennoch auch heute bzw. – differenzierter gefragt – kann sie in der überlieferten Form den aktuellen und zukünftigen Anforderungen noch gerecht werden?<sup>3</sup>

### **Funktionen der Schule heute: Ansprüche und Realitäten – und die Kritik an ihnen**

((4)) Nach wie vor hat vor allem die *Qualifizierungsfunktion* eine hohe Bedeutung für die Rechtfertigung der Schule. Aus der Sicht der SchülerInnen ermöglicht ein erfolgreicher Schulbesuch, die eigenen Lebens- und vor allem Berufschancen zu steigern. Tendenziell sind ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt umso besser, je mehr sie gelernt und je höhere Abschlüsse sie erworben haben. Aber auch die Teilhabe am öffentlichen Leben und die Wahrung der persönlichen Interessen im privaten Bereich (Steuererklärung, Umgang mit technischen Haushaltsgeräten, Freizeitaktivitäten ...) werden oft durch entsprechende Fähigkeiten erleichtert. Zu diesen zählen im Übrigen nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern auch sog. *sekundäre* Fähigkeiten und Einstellungen. „Sekundär“ heißen sie, weil sie nicht an die fachlichen Inhalte gebunden sind und weil sie meist – gewollt oder nicht – nebenbei erworben werden (z. B. Sorgfalt, selbstständiges Arbeiten, Kooperationsfähigkeit).

((5)) Aus der Sicht von Unternehmen und anderen ArbeitgeberInnen wie der öffentlichen Verwaltung bedeutet die Qualifizierungsfunktion: Die Schule soll ihnen einen gut vorbereiteten Nachwuchs sichern und so Ausbildungsaufgaben abnehmen. Damit deutet sich ein erster Konflikt an, nämlich zwischen den *Bildungsinteressen* einzelner Personen und den *Ausbildungsinteressen* der sog. AbnehmerInnen. In Zukunft könnte sich ein weiteres Problem stellen. Mit wachsenden Qualifikationsanforderungen könnte es zukünftig nur noch für einen geringeren werdenden Teil der Bevölkerung Arbeitsplätze geben. Dann wird die Schulpflicht nicht mehr mit der Vorbereitung auf eine Existenzsichernde Arbeit zu rechtfertigen sein. Zugleich ist der Unterricht – insbesondere dank der modernen Kommunikationstechnologien – nicht mehr das wichtigste „Fenster zur Welt“ und verliert damit an Bedeutung für die Einführung der nachwachsenden Generation in die Erwachsenenwelt.

((6)) In der Schule geht es jedoch nicht nur um fachliches Lernen und um die berufliche Perspektive. Die Lebensformen der Menschen und die Subkulturen in der Gesellschaft werden immer vielfältiger. Umso wichtiger wird es deshalb, dass Kinder aus verschiedenen Milieus lernen, miteinander umzugehen. Wegen ihrer unterschiedlichen Herkunft brauchen die Mitglieder einer Gesellschaft einen gemeinsamen Erfahrungs- und Wertehintergrund, damit diese nicht auseinander bricht. Zur Erfüllung dieser *Integrationsfunktion* trägt schon bei, dass der Unterricht sich auf ausgewählte Inhalte konzentriert (z. B. im Literatur-, Geschichts- oder Sozialkundeunterricht). Nicht minder wichtig sind Verkehrsformen im Unterricht und die Ausgestaltung des Schullebens. Hier können die SchülerInnen die Grundwerte der Gesellschaft im alltäg-

lichen Miteinander erfahren. Dann bleiben diese Prinzipien nicht nur moralischer Appell, sondern können auch eigenes Interesse und selbstverständliches Verhalten werden. Integration setzt insofern auch voraus, dass die Normen der Gesellschaft als gerecht akzeptiert werden.

((7)) Damit ist aber schon ein weiteres Konfliktfeld benannt. Denn wer in der Schule aufgrund unzureichender Leistungen als Versager abgestempelt wird und sich in seinen Lebenschancen eingeschränkt fühlt (Selektionsfunktion), wird möglicherweise gerade durch diese Erfahrung gegen „das System“ aufgebracht und seine Legitimität in Frage stellen. Hinzu kommt, dass zunehmend die Medien und die Konsumangebote die Lebensstile prägen, so dass sich die Erfahrungswelten durch *diese* Modelle vereinheitlichen – und andererseits neu differenzieren. Damit könnte die Schule auch ihre Haltungen prägende Funktion verlieren.

((8)) In den letzten Jahren hat der Beitrag informellen Lernens zur Entwicklung von Wissen und Können zunehmend Aufmerksamkeit gefunden<sup>4</sup>. Der besondere Anspruch schulischer *Bildung* ist demgegenüber der multiperspektivische und bewusst reflektierte Zugang zur Kultur<sup>5</sup>. Konflikte zwischen persönlichem Bildungsanspruch und der bloßen Weitergabe gesellschaftlicher Tradition bestehen aber auch innerhalb der Schule – verschärft, seitdem der Erfolg von Unterricht an vorgegebenen Kompetenzstandards gemessen wird. Die Fokussierung auf kurzfristige, mit standardisierten Tests abprüfbare Fachleistungen verringert die Freiräume für individuelle Zugänge zur Kultur. Vor allem in Ländern, in denen eine output-orientierte Steuerung schon länger realisiert wird, zeigen sich Nebenwirkungen wie eine Schrumpfung des Curriculum auf die Hauptfächer, vermehrtes *teaching to the test*, höhere *Drop-out*-Quoten<sup>6</sup>.

((9)) Insofern wird die Schule auch ihrem *kompensatorischen* Anspruch nicht gerecht, vielmehr öffnet sich die Leistungsschere über die Schulzeit hinweg. Eine Reihe bildungssoziologischer Untersuchungen<sup>7</sup> zeigt, dass die soziale Herkunft an verschiedenen Punkten in der Bildungsbiografie kumulativ wirksam wird, so dass der Anteil von Kindern aus unteren sozialen Schichten deutlich hinter ihrem Anteil in der Gesellschaft zurückbleibt – und selbst bei gleichen Fachleistungen unterschiedliche Chancen auf den Besuch höherwertiger Schulformen und ihren erfolgreichen Abschluss bestehen<sup>8</sup>.

((10)) Diesen weist die Schule formell durch Zeugnisse aus. Die Vergabe von solchen Zertifikaten soll ständig neue Beurteilungen ersparen (beispielsweise beim Zugang zu einer Lehre oder zum Studium) bzw. deren Aufwand auf lediglich ergänzende Prüfungen reduzieren. Zeugnisse sortieren die SchülerInnen nach Leistung und ordnen sie bestimmten weiterführenden Bildungsgängen bzw. beruflichen Laufbahnen zu.

((11)) Studien wie die Lernausgangslagen-Untersuchung in Hamburg und PISA zeigen, dass dies – gemessen am Kriterium fachlicher Leistungen in Tests – nicht gelingt. So überlappen sich die Leistungsverteilungen der 15-Jährigen in den verschiedenen Schulformen beträchtlich<sup>9</sup>. Zudem wird an dieser Stelle der bereits angesprochene Konflikt zwischen persönlicher Entwicklung und gesellschaftlichen Anforder-

rungen noch deutlicher. Man braucht nur an die Maßstäbe für die Beurteilung von Leistungen im Unterricht zu denken: Stehen – unter dem Aspekt der Förderung – die persönliche Anstrengung und der individuelle Lernfortschritt im Vordergrund, oder ist die Leistungsposition in der Gruppe wichtiger für die Bewertung? Kommt es darauf an, ein bestimmtes Grundniveau zu erreichen (wie z. B. beim Führerschein<sup>10</sup>), oder müssen die Anforderungen so hoch gesetzt werden, dass die Leistungen zureichend gespreizt werden, um eine Rangfolge erstellen und damit Auswahlentscheidungen rechtfertigen zu können? Dass Beurteilungen und bestimmte Formen ihrer Zertifizierung als legitim wahrgenommen werden, ist also nicht selbstverständlich.

((12)) Zudem droht die Schule auch ihre *Allokations- bzw. Berechtigungsfunktion* zu verlieren. Einerseits nehmen punktuelle Aufnahmeprüfungen der AbnehmerInnen zu (vgl. die Eingangstests vieler Betriebe oder Kammern). Andererseits wird das Beschäftigungssystem zunehmend vom Bildungssystem abgekoppelt: Abschlüsse sind zwar weiter wichtig, ja, es werden immer höhere nötig – aber sie sichern keine Anstellung mehr, so dass die Zertifikate an Wert verlieren und beispielsweise die Aussicht auf einen Hauptschulabschluss viele SchülerInnen nicht mehr zu der erforderlichen Anstrengung motiviert.

((13)) Schon jede Funktion für sich und erst recht ihre Konkurrenz untereinander eröffnen ein Feld widersprüchlicher Anforderungen, in dem Schule sich zu behaupten hat. Schulkritiker wie Ivan Illich<sup>11</sup> und Paolo Freire<sup>12</sup> haben das Selbstverständnis von Schule aber noch grundlegender in Frage gestellt. Sie halten die oben referierten Aufgaben für eine Verschleierung ihrer *wahren Ziele*. Zumindest stünden die behaupteten Vorteile im Widerspruch zu ihren *tatsächlichen Wirkungen*. Die Einwände lassen sich in der These zusammenfassen, dass die Schulpflicht mit „Mythen“ begründet werde<sup>13</sup>. So werde Selbstbestimmung als Ziel suggeriert, in Wahrheit aber Abhängigkeit erzeugt. Und statt soziale Ungleichheit abzubauen, nütze die Schule durch ihre Mittelschichtorientierung den eh’ schon Privilegierten. Auch der Anspruch, die heranwachsende Generation „auf das Leben vorzubereiten“, werde nicht erfüllt; Schule schneide durch die Künstlichkeit des Unterrichts Kinder von den alltäglichen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten in der für sie bedeutsamen Umwelt ab. Die Wichtigkeit ihrer formalen Berechtigungen verschleierte die zunehmende Irrelevanz ihrer Inhalte (bloßer „Wissenskonsum“ statt persönlich relevanter Erfahrung).

((14)) Für alle Kritikpunkte lassen sich vielfältige Belege finden, z. B. in Studien zu Selbst- und Fremdbestimmung im Unterricht<sup>14</sup> und zur Schichtabhängigkeit des Schulerfolgs<sup>15</sup>. Aber übersehen die Kritiker nicht, dass Schule für viele Kinder die beanspruchten positiven Effekte tatsächlich gehabt hat<sup>16</sup> und auch heute noch haben kann? Insofern stellt sich die Frage nach der Alternative: Wäre eine Gesellschaft ohne zumindest den Anspruch *allseitiger* Bildung für *alle* über *gemeinsame* Erfahrungen in Auseinandersetzung mit der tradierten Kultur<sup>17</sup> gerechter?

((15)) Versteht man Bildung im Anschluss an Kant als Auf-

klärung<sup>18</sup> und will man die mit ihr verbundenen Lebenschancen nicht wieder ganz dem freien Spiel der sozialen Kräfte überlassen, muss man Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Familie eröffnen. Insofern bietet Schule – trotz der berechtigten Einwände – Möglichkeiten, die durch ihre Abschaffung verloren zu gehen drohen oder doch auf andere Weise wieder organisiert werden müssten. Es bleibt die zweifelnde Hoffnung: Ist die Idee der Schule trotz der grundsätzlichen wie spezifischen Kritik nicht doch bewahrenswert – und ist deren besonderes Potenzial vielleicht besser zu nutzen, wenn sich die Formen von Schule ändern? Diese Frage ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

### Gründe für die Einrichtung gesonderter Lernräume in der Gesellschaft

((16)) Für eine Ausgliederung von Lehr-/ Lernaufgaben aus dem gesellschaftlichen Alltag, d. h. für eine „didaktische Spezialisierung“ der Förderung von Kindern in eigenständigen Institutionen, eben in „Schulen“, lassen sich eine Reihe verschiedener Argumente ins Feld führen<sup>19</sup>: als Hinweise auf *Potenziale*, was aber nicht heißt, dass diese in der Realität auch tatsächlich immer genutzt werden.

((17)) Bedeutsame Leistungen sind in komplexen Gesellschaften für Kinder meist nicht mehr beiläufig „abguckbar“ und sie sind nicht durch bloße Nachahmung von Modellen beim Mitmachen in deren Alltag erlernbar. Viele berufliche Aktivitäten sind nicht mehr selbstverständlich zugänglich: Sie sind für Außenstehende nicht sichtbar (zu machen) oder zu komplex für ein Verständnis durch bloße Anschauung. Damit überfordern sie ein reines Imitationslernen „im Gebrauch“. Zu ihrem Verständnis ist theoretisches Wissen erforderlich, das systematisch erworben werden muss.

((18)) Die Arbeitsteilung und berufliche Spezialisierung in unserer Gesellschaft machen es erwachsenen KönnenInnen schwer, zusätzliche Lehrleistungen im Alltag nebenher, also als „Tradieren durch Vormachen“, zu erbringen. Arbeitsabläufe werden auf den Betriebszweck hin durchrationalisiert. Sie enthalten kaum mehr Spielräume für Instruktionsleistungen, die deshalb separat organisiert werden müssen. Konsequenterweise werden sie innerhalb größerer Unternehmen, z. B. in Form von Lehrwerkstätten, aus dem Arbeitsablauf ausgegliedert und besonders qualifizierte MitarbeiterInnen mit Ausbildungsaufgaben als eigenständiger Funktion betraut.

((19)) Gesellschaften sind immer vom Verlust ihres kulturellen und technologischen Erbes bedroht. Schule kann die Tradition mühsam erarbeiteten Wissens und Könnens sichern und der nachwachsenden Generation damit ersparen, das Rad immer wieder neu erfinden zu müssen.

((20)) Schule bietet aber auch einen Schonraum mit der *Chance*, dass Lernende neue Erfahrungen riskieren und Fehler ohne Sorge vor evtl. Folgen für sich oder andere machen können<sup>20</sup>. Ernstfälle können simuliert werden, Heranwachsende müssen nicht von anspruchsvollen Aufgaben ferngehalten werden. Damit bietet Schule – zumindest potenziell – als

„Innovationsnische“ die Chance, Alternativen zu bewährten Traditionen zu entwickeln. Dies setzt in der Praxis allerdings voraus, dass Bildung nicht als bloße Weitergabe des kulturellen Erbes, sondern als Auseinandersetzung mit konkurrierenden Weltansichten verstanden wird.

((21)) Der Abstand vom Handlungsdruck des Alltags in einem ausgegrenzten Raum „Schule“ kann Reflexion und Systematisierung von Erfahrung ermöglichen. Sie beugt dann blinder Nachahmung zufällig vorhandener Modelle vor. Schule kann insofern der Gesellschaft wie auch dem einzelnen ein kritisches Potenzial sichern, so dass sich die Macht der Gewohnheit und Routinen des Alltags nicht ungebrochen durchsetzen und fortpflanzen.

((22)) Schule kann den Blick über die (zufällige) familiäre bzw. lokale Kultur hinaus erweitern und damit den einzelnen „vom Schicksal seiner Geburt befreien“. Allgemeinbildung bedeutet in der Demokratie, allen eine *allseitige* Bildung im *Allgemeinen*, d. h. in Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Kultur, zu ermöglichen – unabhängig von sozialer Herkunft, Religion, Geschlecht oder Behinderung.<sup>21</sup>

((23)) Eine für alle gemeinsame Schule kann erreichen, dass alle jungen Menschen einer Gesellschaft sich mit bestimmten Inhalten/ Aufgaben auseinandersetzen. Damit ermöglicht sie gemeinsame Erfahrungen und die Entwicklung einer gemeinsamen „Sprache“ als einer entscheidenden Voraussetzung für das Zusammenleben unterschiedlicher Individuen und Subkulturen in einem pluralistischen Gemeinwesen.<sup>22</sup>

((24)) Schule kann in ersten Schritten den Übergang der Heranwachsenden aus der (personengebundenen) Familie in den (durch formale Rollen und Regeln geprägten) öffentlichen Raum erleichtern. Kinder müssen auf die Anforderungen formeller Rollen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft vorbereitet werden. So müssen sie im Alltag mit PolizistInnen, VerkäuferInnen, ÄrztInnen und anderen FunktionsträgerInnen angemessen umgehen können, auch wenn sie keine persönliche Beziehung zu ihnen haben.

((25)) Schule ermöglicht durch den Einsatz von didaktischen SpezialistInnen eine ökonomische Nutzung der knappen Lernzeit, wenn wichtige Erfahrungen durch didaktische Planung und methodisches Geschick in größerer Breite und Tiefe vermittelt werden als beim ungesteuerten Lernen im Alltag.

((26)) Auch wenn nicht jede Schule jeden Tag diese Potenziale nutzt, sind es doch vermutlich sie, die immer wieder engagierte Pädagoginnen herausgefordert haben und bis heute motivieren, die „Schule neu [zu] denken“<sup>23</sup> – auch wenn die Realität des Schulalltags oft daran zweifeln lässt, dass Schule in der beschriebenen Weise produktiv werden kann: Forderungen zu ihrer Reform werden schon seit langem erhoben<sup>24</sup>, tatsächlich verändert hat sich die grundlegende Asymmetrie der Schule nur wenig. Schule ist in einem dreifachen Sinne hierarchisch strukturiert geblieben:

- sie wird bestimmt von der Wissensherrschaft der erwachsenen Fachleute;
- sie gibt den Erwachsenen Disziplinierungsrechte über die Heranwachsenden;

– sie unterstellt die LehrerInnen der Aufsicht einer zentral kontrollierten Verwaltung.

Dies hat mit ihrer Geschichte zu tun, wie in der folgenden Skizze deutlich wird.

### **Die belastende Geschichte des Schulwesens – und alternative Perspektiven für seine Zukunft**

((27)) Entstanden ist die europäische Schule im kirchlichen Raum. Die Dom- und Klosterschulen vor tausend Jahren waren zunächst „Berufsschulen“ der Kirche für die Rekrutierung ihres Nachwuchses – und für die Vermittlung einer allgemeingültigen Weltansicht: „Was der Mensch überhaupt wissen konnte, war – jedenfalls dem Prinzip nach – bekannt. Worauf es erzieherisch und unterrichtlich ankommen musste, war Einübung und Nachfolge.“<sup>25</sup> Dieses Grundverständnis prägt die Schule bis heute, stand die Schule doch bis ins 19. Jahrhundert hinein unter der Aufsicht der Kirche.

((28)) Dank Humanismus und Aufklärung setzten sich zwar zunehmend neue *Ziele* durch: Mündigkeit des Individuums wurde die Leitidee von Bildung. Aber die *Methoden* blieben weitgehend gleich: Aus Bekehrung wurde lediglich Belehrung. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts gelang es den ReformpädagogInnen, einer neuen Sicht auf kindliche Entwicklung und schulisches Lernen breitere Resonanz zu verschaffen<sup>26</sup>. Durchsetzen konnte sie sich aber bis heute nur sehr begrenzt – trotz immer neuer Versuche und trotz erfolgreicher Beispiele<sup>27</sup>.

((29)) Die Schule der Belehrung ging von zwei überholten, aber im Unterrichtsalltag immer noch wirkmächtigen Annahmen aus: Es gibt *eine* gültige Sicht der Welt, und diese lässt sich von Wissenden *intakt* an Unwissende weitergeben. Wissenschaftstheoretisch stellen KonstruktivistInnen diese Verbindlichkeit von Beschreibungs- und Erklärungsversuchen in Frage<sup>28</sup>, entwicklungs- und lernpsychologisch negieren sie die Möglichkeit ihres „Transports“ von einem Kopf in einen anderen<sup>29</sup>.

((30)) Gegen die Vorstellung vom Unterricht als Einbahnstraße haben ReformpädagogInnen den Anspruch gesetzt, Lernen als aktive Tätigkeit des einzelnen zu begreifen – angeregt und gestützt durch die Begegnung von Generationen und Kulturen. Sie sehen Schule als kulturelle Einrichtung<sup>30</sup>, in der Erfahrungen durch Auseinandersetzung mit anderen Weltansichten ermöglicht werden. Schule als Raum der Begegnung bedeutet:

- Begegnung mit unbekanntem Gegenständen (materiell wie ideell) bzw. mit Bekannten in neuer Sicht,
- Begegnung mit fremden Personen – Erwachsenen, aber auch Gleichaltrigen –, die Erfahrungen aus anderen Milieus einbringen.

((31)) Anspruch an die Schule bleibt also, Fenster in andere Welten zu öffnen. Begegnung statt Belehrung heißt dabei aber: Konfrontation auf Augenhöhe, nicht Verdrängung des biografisch erworbenen Wissens und Könnens durch einen institutionell definierten Kanon. Das Gegenbild zum Unterricht als Belehrung ist also die Vorstellung von der Schule als

einem Ort der Begegnung und Bereicherung. Damit wird der Überlegenheitsanspruch der älteren Generation grundsätzlich in Frage gestellt.

((32)) Der hohe Wert von Selbstbestimmung („Mündigkeit“) ist in der Pädagogik allgemein unbestritten. Umstritten ist die Konkretisierung dieser Leitidee im Schulalltag. Dabei liegen die Einwände gegen eine stärkere Mit- oder gar Selbstbestimmung von SchülerInnen in der Schule auf verschiedenen Ebenen. Die einen setzen normativ an, indem sie fordern: Kinder *dürfen* – in ihrem wohlverstandenen eigenen Interesse – wichtige Entscheidungen nicht selbst treffen, weil zu befürchten ist, dass sie sich falsche Ziele setzen. Beispielsweise seien sie noch nicht in der Lage, die Konsequenzen ihres Handelns für ihre Zukunftsmöglichkeiten zu überblicken und würden zu sehr aktuellen Bedürfnissen nachgehen. Nach der Einschätzung anderer *können* Kinder sich nicht selbst organisieren, d. h. sie schaffen es nicht, eigene (oder auch fremde) Ziele selbstständig umzusetzen, so dass z. B. der Lernerfolg einer begonnenen Aktivität gefährdet ist, weil sie nicht konsequent durch- und zu Ende geführt wird. Umstritten ist also das Verhältnis von Selbstbestimmung als *Ziel* und von Selbstbestimmung als *Verfahrensprinzip* des Unterrichts.

((33)) In pädagogischer Perspektive konkurrieren vier Positionen miteinander:

- Kinder *können* noch *nicht* selbst steuern, was sie tun wollen/ sollen, aber es ist Aufgabe der Schule, sie dazu zu befähigen, es *später* zu können, d. h. sie auf Selbstständigkeit gezielt vorzubereiten.

Diese Leitidee einer Erziehung *zur* Mündigkeit ist durch den Geist der Aufklärung bestimmt und hat viele Bildungskonzeptionen im Gefolge. Selbstbestimmung des jungen Menschen ist das Ziel, aber die Erwachsenen geben (weiterhin) den Weg dorthin vor.

- Kinder können *nicht allein* steuern, was sie tun wollen/ sollen, aber sie schaffen es, wenn Erwachsene sie dabei unterstützen, und diese Unterstützung ist möglichst sparsam zu dosieren, um die Entwicklung zur Selbstständigkeit zu fördern.

In vielen reformpädagogischen Konzepten wird die dominierende Rolle der Erwachsenen relativiert. So bestimmt Maria Montessori die Rolle der Lehrperson als „dienende“ Funktion. Sie soll zur Lernbegleiterin werden und beraten statt vorzuschreiben.

- Kinder können *nicht vollständig* selbst steuern, was sie tun wollen/ sollen, aber sie lernen es schrittweise – und zwar *nur, indem* sie es tun; deshalb sollte die Schule ihnen Gelegenheit dazu geben, wo immer dies machbar ist.

Fremdbestimmte Erziehung zur Selbstbestimmung ist aus dieser Sicht ein Widerspruch in sich. Schule bietet einen Schonraum, der es den Heranwachsenden erlaubt, aus ihren „tastenden Versuchen“ (Freinet) und Erfahrungen zu lernen, wobei Fehler nicht schlimm sind.

- Kinder können vielleicht nicht immer steuern, was sie tun wollen/ sollen – aber sie können es *nicht schlechter* als Erwachsene; darum darf die Schule in ihre Freiheit nur eingreifen, wenn höhere Rechtsgüter auf dem Spiel stehen (welche Rechte als höherwertig einzuschätzen sind, ist dann ein erneuter Streitpunkt...).

Diese vierte Position behauptet keine besonderen Stärken von Kindern. Sie stellt aber den Überlegenheitsanspruch von Erwachsenen in Frage. Denen aber wird selbst bei mentaler Schwäche z. B. das Wahlrecht nur in einzeln zu begründenden Extremfällen abgesprochen.

((34)) Welcher dieser Positionen sich Pädagoginnen zuordnen, hängt zum einen von ihrem Menschenbild ab, zum anderen von ihrer Schultheorie, d. h. von ihrer Sicht des gesellschaftlichen Auftrags der Schule. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen unvermeidlich ist aber, dass Ziele, Inhalte und Wege zunehmend ausgehandelt werden müssen, nicht mehr verordnet werden können – analog zur Entwicklung in vielen Familien: vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt<sup>31</sup>. Die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention 1989, ihre Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland 1992 und ihre ausdrückliche Anerkennung als Leitidee für die Schule durch die Kultusministerkonferenz<sup>32</sup> haben die Diskussion über das Verhältnis der Generationen zusätzlich neu angeregt<sup>33</sup>: Die Kinderrechte gelten nicht nur international, also völkerrechtlich im Verkehr zwischen den Staaten, sondern sind innerstaatlich einklagbare Individualrechte – auch gegenüber der Schule<sup>34</sup>.

((35)) Einige freie Alternativschulen wie Summerhill oder die Sudbury-Schulen definieren sich bewusst als „demokratische Schulen“. Sie gehen von dem Grundsatz aus: Kinder haben grundsätzlich dieselben Rechte wie Erwachsene<sup>35</sup>, und deshalb sind ihre individuellen Aktivitäten so lange zu respektieren, wie sie nicht die Rechte anderer beeinträchtigen (Selbstbestimmung). Wenn es um Angelegenheiten der Gemeinschaft geht, sind Heranwachsende nach dem Grundsatz *one man, one vote* an den Entscheidungen gleichwertig wie andere Betroffene zu beteiligen (Mitbestimmung).

### Konkretisierung:

#### Schule als Ort demokratischen Lernens – und Lebens

((36)) In der Diskussion über Partizipation von Kindern in der Schule lassen sich drei Begründungsstränge ausmachen, wobei die Argumentationsebenen sorgfältig zu trennen sind<sup>36</sup>:

((37)) Erstens werden Selbst- und Mitbestimmung als wichtig angesehen, weil ohne Eigeninteresse auch fachliches Lernen verkümmert. Damit geht es um die Effektivität von Schule: Lernmotivation in allen Fächern ist abhängig von der Möglichkeit, sich als autonom und kompetent zu erleben. Für diese These bieten die Studien zur Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan vielfältige Belege<sup>37</sup>. Nach ihnen ist intrinsisch motiviertes und selbstgesteuertes Lernen im Vergleich mit fremdbestimmtem Unterricht wirksamer und nachhaltiger. Die wirksame Förderung fachlichen

Lernens ist aber nur ein Aspekt der Öffnung des Unterrichts für mehr Selbst- und Mitbestimmung:

((38)) Zweitens ist Partizipation an schulischen Entscheidungen wichtig, damit SchülerInnen auf ihre Rolle als Bürger in einer Demokratie vorbereitet werden. Ich nenne dies das Passungs- und Stimmigkeitsproblem von Schule: Selbstständigkeit und Verantwortung können Kinder nur entwickeln, wenn man sie ihnen von klein auf zugesteht, wenn also kein Widerspruch zwischen Lernzielen und Lernformen besteht. Aus der internationalen Vergleichsstudie zur politischen Bildung „CIVIC“<sup>38</sup> sind dazu zwei Befunde bedeutsam: (1) SchülerInnen verfügen über ein differenzierteres politisches Wissen, wenn sie auch die Erfahrung machen, dass ihre Stimme in Schulangelegenheiten tatsächlich zählt. (2) Die Bereitschaft zu zukünftigem politischem Engagement ist – je nach Land in unterschiedlichem Maße – abhängig von den Beteiligungsmöglichkeiten auf Schulebene und/oder von einem für Mit- und Selbstbestimmung offenen Klima in der einzelnen Klasse.

((39)) Während die ersten beiden Begründungen Partizipation primär mit ihrem Beitrag zur Entwicklung der Kinder, also zu ihren *zukünftigen* Handlungsmöglichkeiten rechtfertigen, zielt eine dritte Argumentation auf die Gestaltung der Schule als aktuellen Lern- und Lebensraum: Selbst- und Mitbestimmung sind ein Wert an sich und deshalb in jeder gesellschaftlichen Interaktion, also auch zwischen den Generationen, zu respektieren. Damit ist die Legitimität von Schule angesprochen: Partizipation darf nicht reduziert werden auf ein Mittel zum Zweck der Erziehung; sie darf von Erwachsenen nicht lediglich instrumentell eingesetzt werden, sondern sie steht auch Kindern als grundlegendes Recht zu, über das Erwachsene nicht nach eigenem Gutdünken verfügen können.

((40)) Für diesen Wechsel von einem hierarchischen zu einem dialogischen Lehr-/ Lern-Verständnis gibt es zwei zentrale Argumente.

((41)) Selbst wo die Schule im Sinne einer Allgemeinbildung gleiche Ziele für alle anstrebt<sup>39</sup>, stellt sich nämlich erstens die Frage, ob dies bedeutet, allen „dasselbe“ auf dieselbe Weise zu vermitteln. SchülerInnen bringen verschiedene Voraussetzungen, Hintergrunderfahrungen, Lernweisen in die Schule mit<sup>40</sup>. Sollen Lernangebote anschlussfähig sein, müssen sie Raum für ein Eingehen auf diese Unterschiede schaffen. Zu bedenken ist, dass man dasselbe an unterschiedlichen Inhalten und Aufgaben lernen kann und dass umgekehrt verschiedene Personen aus der Auseinandersetzung mit demselben Inhalt bzw. derselben Aufgabe Unterschiedliches mitnehmen. Aus konstruktivistischer Sicht bedeutet Lernen nicht Kopieren von Vorgaben, selbst Nachahmung ist ein re-konstruktiver Prozess. Diese Ambivalenzen machen es schwer, das Erreichen definierter Ziele durch Vorgabe von Lernarrangements abzusichern<sup>41</sup>.

((42)) Daneben stellt sich zweitens die Frage, ob Schule Lernziele überhaupt konkret vorschreiben darf und kann<sup>42</sup>. So ändern sich die Vorstellungen über das, was in der Erziehung richtig und wichtig ist, in kurzen Zeiträumen<sup>43</sup> – und die

heutigen SchülerInnen werden sich in einer Welt bewähren müssen, deren Anforderungen niemand voraussehen kann. Generell ungeklärt ist die Relevanz schulisch erworbenen Wissens und Könnens für den Berufs- und Lebenserfolg von Erwachsenen. Und schließlich sind in einer pluralistischen Gesellschaft – innerhalb eines allgemein definierten Rahmens – nebeneinander unterschiedliche Vorstellungen vom „guten Menschen“ und vom „guten Leben“ legitim. Das gilt auch im Verhältnis zur heranwachsenden Generation. Damit gerät die Schule mit ihrem Anspruch einer verpflichtenden Teilnahme am gemeinsamen Unterricht in eine schwierige Situation.

((43)) Schon vor 100 Jahren haben Vertreter reformpädagogischer Ansätze versucht, die Ansprüche von Leben und Lernen, von Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Qualifikation, von individuellem Bildungsrecht und gesellschaftlicher Tradition miteinander zu versöhnen bzw. in eine neue Balance zu bringen<sup>44</sup> – z. B. in Form von „Arbeitschulen“, „Kunsterziehungsbewegung“, „Landerziehungsheimen“, „Kinderrepubliken“.

((44)) Im Gefolge von PISA und seinem auf den ersten Blick einleuchtenden Anliegen, den Erwerb von Grundqualifikationen zu sichern, droht Schule allerdings erneut zu einem Betrieb zu schrumpfen, in dem nach den Gesetzen der Ökonomie Wissen und Können möglichst effektiv und effizient zu vermitteln sind. Dies ist ein paradoxer Effekt, zielen doch die proklamierten Ansprüche umgekehrt auf einen anspruchsvolleren Unterricht<sup>45</sup>. Das gewählte Instrumentarium – verbindliche Leistungsanforderungen und ihre Überprüfung durch standardisierte Tests – führt in der Praxis aber eher zu einer Orientierung des Lernens auf bloße Anpassung und Reduktion des Unterrichts auf ein oberflächliches *teaching to the test*<sup>46</sup>.

((45)) Als Reaktion auf diese vereinseitigenden Tendenzen sind in den letzten Jahren eine Reihe von Initiativen entstanden<sup>47</sup>, die sich auf den in der deutschen Tradition verankerten Bildungsbegriff und auf reformpädagogische Konzepte zu seiner Umsetzung berufen. Beispielhaft seien die Leitideen des Verbunds „Blick über den Zaun“ genannt, in dem sich in den letzten 20 Jahren (zurzeit) 100 Schulen aller Schulstufen und –formen zusammengeschlossen haben. Obwohl sich die Schulen auf unterschiedliche pädagogische Traditionen berufen, haben sie in ihrer „Hofgeismarer Erklärung“ von 2006 ein gemeinsames Leitbild entworfen, das sich durch folgende sieben Ansprüche definiert<sup>48</sup>:

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

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

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

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

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

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

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

((46)) Der „Blick über den Zaun“ hat dieses Leitbild auch in konkrete Standards übersetzt, um die pädagogische Arbeit in seinen Mitgliedsschulen zu orientieren. Anders als die „output“-orientierten „Bildungs“-standards der KMK<sup>49</sup> beziehen sich diese Maßstäbe guter Schule vor allem auf die Formen pädagogischer Arbeit und ihre Rahmenbedingungen, also den sogenannten „Input“.

((47)) Ziele von Unterricht beschreiben dann wünschenswerte und mögliche Erträge, aber nicht berechenbare Wirkungen, schließlich kann man kein Individuum lernen *machen*, wenn Lernen mehr als *dauerhafte Verhaltensänderung* bedeuten soll, d. h. wenn Schule ihre Anspruch als *Bildungseinrichtung* ernst nimmt. Damit werden Kriterien für didaktische Potenziale wichtig: für anregende Inhalte, für stützende Lehr-/ Lernformen, für Bedingungen eines produktiven Arbeitens. Bereits in Auseinandersetzung mit dem lernzielorientierten Unterricht der 1970er Jahre<sup>50</sup> haben – wie vor ihnen schon viele ReformpädagogInnen – Erziehungswissenschaftler wie Horst Rumpf<sup>51</sup> in Deutschland, Lawrence Stenhouse<sup>52</sup> in England und Elliott W. Eisner<sup>53</sup> in den USA die hohe Bedeutung eines anregenden „Inputs“ betont und damit auch für die heutige Diskussion um Standards und Kompetenztests hoch bedeutsame Positionen entwickelt. Die aktuelle Ausrichtung auf eine standardisierte Erfassung

von Wirkungen verkennt, dass derselbe Messwert für eine aktuelle Leistung auf der Kompetenzebene Unterschiedliches bedeuten kann. Ohne Kenntnis der vorangegangenen Lernerfahrungen lässt sich deren Qualität nur sehr oberflächlich einschätzen. Deshalb sind Standards für Lernaktivitäten und deren Bedingungen wichtig. Solche Anforderungen an den Lehr-Lern-Prozess hat neben dem Grundschulverband<sup>54</sup> in seinen Konkretisierungen der pädagogischen Konzeption „Pädagogische Leistungskultur“ am überzeugendsten der Schulverbund „Blick über den Zaun“ mit seinen Standards formuliert<sup>55</sup>:

### „1. Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung

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

Die Standards zu dieser Vorgabe sind nach folgenden Rubriken differenziert:

1. Individuelle Zuwendung, Betreuung
2. Individualisierung des Lernens
3. Förderung/ Integration
4. Feed Back, Lernbegleitung, Leistungsbewertung

[...]

### 2. „Das andere Lernen“ – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung

Schulen haben die Aufgabe, die Heranwachsenden mit den Grundlagen unserer Kultur vertraut zu machen: Wissenschaft und Technik, Religion und Philosophie, Kunst, Musik und Literatur. Bildung heißt, sich diese Grundlagen je individuell und gemeinsam mit anderen erschließen zu können, sich Sinn- und Wertfragen zu stellen, sich in der Demokratie zu bewähren, die Verfahren der Wissenschaft und die Formen und Wirkungen ästhetischen Gestaltens zu erproben und zu verstehen. Lernen ist umso wirksamer, je mehr es an Erfahrung, (Selbst-)Erprobung, Bewährung und Ernstfall gebunden ist. Lernen ist umso weniger wirksam, je stärker es nur rezeptiv, fremdgesteuert, einseitig kognitiv bleibt: ‚paper and pencil‘ sind wichtige Hilfsmittel, aber schlechte Lehrmeister. Lernen braucht Erlebnis und Erfahrung ebenso wie Übung und Systematik; seine Qualität hängt davon ab, wie sich beide ergänzen. Lernen ist ein individueller Prozess, der sich im sozialen Kontext vollzieht, ist angewiesen auf kooperatives Handeln, Erforschen und Erproben. Neugier, ‚Forschergeist‘, Lernfreude und Ernst sind die Voraussetzungen für die aktive ‚Aneignung von Welt‘, die den Kern von Bildung ausmacht. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist, Lernen so anzulegen, dass daraus Bildung werden kann. Darum braucht Lernen Freiraum: die Freiheit der Schule, den Unterricht jeweils neu zu denken und auf Bildung anzulegen, Zeit und Freiheit für

aktive Formen der Aneignung, für selbstständiges und selbsttätiges Lernen und eigenverantwortliches Handeln. Lernen braucht individuelle und gemeinsame Rückmeldung, Präsentation und gesellschaftliche Anerkennung von Ergebnissen.

Die Standards zu dieser Vorgabe sind nach folgenden Rubriken differenziert:

1. Lernen in Sinnzusammenhängen/ Erfahrungsorientierung
2. Selbstverantwortetes, selbsttätiges Lernen
3. Freude am Lernen und Gestalten
4. Differenzierung
5. Qualitätskriterien für Bewertung und Präsentation von Leistungen

[...]

### 3. Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben

Demokratie und Schule sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und ‚zählen‘. Sie muss ihnen die Zuversicht mitgeben, dass das gemeinte gute Leben möglich ist, dass es dabei auf jeden Einzelnen ankommt, dass Regeln und Ordnungen hilfreich und notwendig sind. Zu diesem guten Leben gehört, dass die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum angesehen wird, dass Schwächere geschützt werden, dass die gemeinsam festgelegten Regeln und geltenden Werte dem Egoismus der Einzelnen Grenzen setzen. Dazu gehört auch die Erfahrung von gemeinsamen Festen, Feiern und Reisen, von selbst gestalteter freier Zeit und Diensten an der Gemeinschaft, von Orientierung in der Arbeitswelt und der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Die Werte, zu der die Schule erzieht, müssen mehr als ‚Unterrichtsstoff‘ sein; Selbstständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid müssen im Alltag gelebt werden. Die Zukunft der ‚Bürgergesellschaft‘ hängt auch davon ab, ob und wie die nachwachsende Generation sich ihre kulturelle Überlieferung und ihre Werte aneignet; dazu gehört auch, andere Kulturen zu verstehen und achten zu lernen.

Die Standards zu dieser Vorgabe sind nach folgenden Rubriken differenziert:

1. Achtungsvoller Umgang/ Schulklima
2. Schule als Lebens- und Erfahrungsraum
3. Schule als demokratische Gemeinschaft und Ort der Bewährung
4. Öffnung der Schule/ Teilhabe an der Gesellschaft

[...]

### 4. Schule als lernende Institution – Reformen ‚von innen‘ und ‚von unten‘

Die Schule muss auch darin Vorbild sein, dass sie selbst mit dem gleichen Ernst lernt und an sich arbeitet, wie sie es den Kindern und Jugendlichen vermitteln will. Sie muss eine sich entwickelnde Institution sein und sich zugleich treu bleiben. Ihre Arbeit ist nie ‚fertig‘, weil sie auf sich wandelnde Bedingungen und Anforderungen jeweils neu antworten muss. Ihre Qualität bemisst sich daran, was sie tut, um solche Antworten zu finden. Dazu braucht die Schule Freiraum und übernimmt Verantwortung: für Beobachtung, Kritik, Verständigung und Umsetzung der Ergebnisse in Reformarbeit. Sie muss in der Überzeugung arbeiten können, dass eine bessere Pädagogik nicht ‚von außen‘ und ‚von oben‘ verordnet, sondern jeweils neu mit dem Blick auf die Kinder und Jugendlichen ‚von innen‘ und ‚von unten‘ entwickelt werden muss.“

((48)) In dieser Sicht sind es Qualitäten des Umgangs mit der nachwachsenden Generation, nicht messbare Leistungen in einzelnen Fächern, die das Bild guten Unterrichts und guter Schule bestimmen. Sie formulieren damit einen Anspruch, eine *Entwicklungsperspektive*, keine zeitlich terminierten Anforderungen wie Output-Standards.

((49)) Problematisch werden solche Leitbilder allerdings, wenn sie als Heilsversprechen missverstanden werden oder als Hürde für die Anerkennung pädagogischen Bemühens, über die jeder im Alltag stolpern muss, weil solche Prinzipien nur als herausfordernde Perspektiven förderlich wirksam werden können, nicht als Alles-oder-nichts-Kriterien für den Wert alltäglicher Praxis.

((50)) Deren Eigenständigkeit und Eigenwert ist aber nicht nur gegenüber den Ansprüchen pädagogischer Programmatik, sondern auch gegenüber dem Autoritätsanspruch der Bildungsforschung zu sichern. Damit stellt sich die Frage, woher die Impulse kommen können und sollen, um die Schulen zu „guten“ Schule zu entwickeln: aus Erlassen der parlamentarisch kontrollierten Verwaltung? aus der durch ihren Fachverband legitimierten Wissenschaft? oder aus der Schulpraxis und von den unmittelbar Betroffenen selbst? Im folgenden Kapitel plädiere ich für eine Kooperation, in der die Kompetenz vor Ort ernster genommen wird, als die aktuellen „Autonomie“-Versprechungen suggerieren.

#### Vorsicht gegenüber

#### Autoritätsansprüchen und Erfolgsversprechungen: Reformentwürfe als Hypothesen, nicht als Rezepte umsetzen

((51)) Die lange Geschichte pädagogischer und didaktisch-methodischer Innovationen offenbart ein ständiges Pendeln der Konzepte zwischen bekannten Polen: mehr Disziplin vs. mehr Freiraum; stärkere Orientierung an Inhalten – oder an Methoden; Einsicht vs. Übung; usw. Die neuere Geschichte ihrer empirischen Evaluation verweist auf plausible Gründe für dieses Pendeln: Die Differenzen zwischen verschiedenen



Ansätzen sind in der Regel nicht so groß, dass Reformen über den Kreis der Pioniere hinaus Attraktivität entwickeln. Anfängliche Vorteile eines „neuen“ Ansatzes verschwinden oder verringern sich zudem mit seiner Verbreitung<sup>56</sup>.

((52)) Die Evaluation schulischer Interventionen hat zudem mit zwei grundlegenden Problemen zu kämpfen: der Zielkonkurrenz und dem sog. „Technologiedefizit“<sup>57</sup> in der Pädagogik. Nicht nur haben verschiedene gesellschaftliche Gruppen unterschiedliche Ansprüche an die Schule. Auch die Ziele einzelner Gruppen und Personen können in Spannung zueinander stehen: kurzfristige vs. langfristige Erträge; fachliches Wissen und Können vs. Persönlichkeitsentwicklung. Es ist zudem schwierig, bestimmte Lerneffekte einzelnen Unterrichtsbedingungen zuzurechnen oder sie sogar durch deren Manipulation gezielt zu erzeugen, da die Wirkung von Interventionen situationsabhängig variiert. Diese Kontextabhängigkeit macht den Vergleich von Durchschnittseffekten für die Unterrichtspraxis uninteressant. Ihr hilft mehr, Potenziale und Risiken von Maßnahmen, also das Spektrum möglicher Erträge, mit Bezug auf konkrete Bedingungen zu beschreiben.

((53)) Insofern überrascht nicht, dass sich für jeden didaktischen Ansatz gelungene Beispiele finden lassen – wie auch Misserfolgsgeschichten, die gegen ihn angeführt werden können. Denn die Streuung der Erfolge *innerhalb* einer Konzeption ist wesentlich größer als die Differenz *zwischen* ihren Mittelwerten. Wie bedeutsam sog. Randbedingungen für die Wirkung einer Intervention sind, zeigt exemplarisch eine Untersuchung von Ferdinand in den 1960er Jahren zu ganzheitlichen und synthetischen Leselehrmethoden: In einer mehrheitlich synthetisch orientierten Region waren die ganzheitlich unterrichtenden Lehrerinnen erfolgreicher – und in der ganzheitlich dominierten Region die Synthetiker<sup>58</sup>.

((54)) Diese Kontextabhängigkeit von Wirkungen pädagogischen und damit auch didaktischen Handelns macht deutlich, wie begrenzt die Reichweite empirischer Allgemeinaussagen ist. Damit stellt sich für SchulreformerInnen die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis.

((55)) Unter BildungsforscherInnen erzielt man rasch Einigkeit: Aus Praxiserfahrungen gewonnene Einsichten können keine Geltung für andere Situationen beanspruchen, da sie im doppelten Sinne kontext- und personabhängig sind – zum einen von den singulären Umständen ihrer Gewinnung, zum anderen von der subjektiven Deutung des Handelnden selbst. Insofern haben Erfahrungen mit einer bestimmten Methode, Organisationsform o. ä. „nur“ den Status von Hypothesen, die die Praxis an anderen Orten anregen, herausfordern und auch unterstützen, aber nicht vorschreiben können.

((56)) Kontrovers wird aber die Frage diskutiert, ob die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien einen höheren Geltungsanspruch einfordern können, sofern sie mit standardisierten Instrumenten, aus großen (möglichst Zufalls-)Stichproben und evtl. sogar unter experimentellen Bedingungen gewonnen werden. Dieser Anspruch ist in hohem Maße problematisch<sup>59</sup>.

((57)) Erstens: Um den Ertrag verschiedener Erkenntnisformen beurteilen zu können, sind zunächst zwei Entscheidungs-/ Handlungsebenen zu unterscheiden: Bildungspolitische Entscheidungen, die viele Fälle zu regeln haben, sind in der Tat auf Häufigkeitsverteilungen angewiesen; hier sind statistische Daten hilfreicher als Erfahrungen aus einzelnen Fällen. Anders beim Handeln in einem konkreten Kontext. Hier ist die Aufgabe nicht Verallgemeinerung von Erfahrung, sondern ihre Nutzung unter spezifischen Bedingungen. So wie das in der Praxis übliche Lernen „von Fall zu Fall“ der interpretativen Auslegung bedarf, sind auch allgemeine Regeln (wegen ihrer Formulierung als Wahrscheinlichkeit, aber auch wegen ihrer Reduktion relevanter Variablen und deren formaler Erfassung [s. ((59))]) auf eine kontextbezogene Deutung angewiesen. Anders gesagt: Aus der Häufigkeit einer Konstellation in einer großen Population kann nicht auf ihre Gültigkeit im konkreten Fall geschlossen werden – wie auch die persönliche Erfahrung des Erfolgs einer Maßnahme im Kontext A nicht berechtigt, ihre Wirksamkeit auch im Kontext B zu behaupten. Für den Nutzen von Erkenntnis ist also nicht allein deren Erzeugung, sondern auch deren Transfer eine anspruchsvolle Aufgabe, die in *beiden* Fällen nicht als bloß technische „Anwendung“ verstanden werden kann.



((58)) Wird eine methodisch kontrollierte Forschung damit unnötig? Nein, aber ihr Anspruch verändert sich. Die Hypothesen, die sie generiert, sind anderer (nicht „besserer“ oder „höherer“) Art als die, die erfolgreiche PraktikerInnen nutzen: einerseits sind sie formaler und kontextärmer, andererseits oft expliziter formuliert, in einer größeren Breite an verschiedenen Bedingungen überprüft und systematischer auf Wahrnehmungsverzerrungen hin kontrolliert. Damit kann sie zwar praktisches Handeln nicht vorschreiben, aber durch die Breite der einbezogenen Fälle auf *Potenziale* und *Risiken* konkurrierender Ansätze aufmerksam machen.

((59)) Zweitens: Ähnlich ambivalent ist der Anspruch von Wissenschaft zu beurteilen, die Subjektivität der Alltagserfahrung durch die Standardisierung von Instrumenten zu überwinden. Da sind zum einen all’ die Entscheidungen, die in die Wahl von Design und Methoden, von (alternativen) Rechenverfahren und Kennwerten, von bestimmten Darstellungsformen eingehen und kontrovers diskutiert werden können. Aber auch die Aufgaben selbst bzw. ihr Format stellen ein Problem dar. Sowohl ihre Bearbeitung durch die einzelnen SchülerInnen als auch die Bewertung von deren Lösungen durch die Auswerter sind kommunikative Akte, die notwendigerweise interpretative Anteile enthalten – umso mehr, je anspruchsvoller die zu untersuchende Leistung ist. Eine kommunikative Validierung ist aber (anders als im Alltag) wegen der Standardisierung der Bedingungen nicht möglich. Besonders deutlich wird das bei den scheinbar so eindeutig operationalisierten Multiple-Choice-Aufgaben: Sie greifen umso eher, je plausibler die Distraktoren – und damit deren Deutbarkeit als sinnvolle Lösung<sup>60</sup> – sind. Damit geraten wir in ein Dilemma: Übereinstimmung in der Auswertung erreichen wir umso eher, je stärker wir sie auf die Oberfläche des Verhaltens beziehen. Dieses aber kann Ausdruck unterschiedlicher Fähigkeiten, Motive usw. sein, wie sich auch umgekehrt eine zu erfassende Tiefenstruktur in anderem Verhalten ausdrücken könnte als dem im Test geforderten.

((60)) Heinrich Bauersfeld<sup>61</sup> hat dieses Problem in der Diskussion um die Operationalisierung von Lernzielen Anfang der 1970er Jahre die „curriculare Unschärferelation“ genannt. Ich ziehe den anschaulicheren Ausdruck „Zoom-Dilemma“ für dieses grundlegende Problem in den Humanwissenschaften vor: Keine Methode kann *gleichzeitig* technische Genauigkeit/ Objektivität und kulturelle Bedeutsamkeit/ Gültigkeit von Beobachtungen erreichen.

((61)) Damit wird deutlich, wie wichtig die Forschungskompetenz der Lehrperson ist. Statt sich auf die „richtige Methode“ oder ein „wirksames Programm“ verlassen zu können, muss sie die Potenziale und Risiken eines Ansatzes in seiner konkreten Situation erkunden. Damit gewinnt das Motto „Lernende Schule“ eine doppelte Bedeutung: Schule als Ort selbstständigen Lernens für SchülerInnen und Schule als lernende Institution, die sich selbst weiterentwickelt.

((62)) Für LehrerInnen heißt das, dass sich ihre Rolle in doppelter Hinsicht verändert: Gegenüber den SchülerInnen relativiert sich ihr überkommener Autoritätsanspruch, gegenüber der Wissenschaft können umgekehrt sie selbst eine dialogische Rolle reklamieren – wie sie der Deutsche Bildungsrat<sup>62</sup> bereits vor 35 Jahren in seinen Empfehlungen „Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung“ postuliert hat.

((63)) Forderungen nach en Organisationsformen (wie „eine Schule für alle“) und ndere methodische Konzepte (wie „Schule als Erfahrungsraum“) sind wichtig, um Veränderungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Zukunft der Schule hängt aber vor allem davon ab, dass sie andere Haltungen entwickelt: Wertschätzung und Partnerschaft, Aushandeln statt Verordnen – sowohl innerschulisch als Demokratisierung der Institution wie auch zwischen den (innerhalb und außerhalb der Schule) für sie Verantwortlichen.

### Anmerkungen

\* Ms. für die Zeitschrift „Erwägen Wissen Ethik“. Die in diesem Beitrag vertretenen Thesen und die Argumente zu ihrer Begründung sind nicht neu. Ich selbst trage sie in Varianten seit meinem ersten Aufsatz „Offene Curricula“ (Brügelmann 1972) über nunmehr schon fast 40 Jahre immer wieder neu vor. Es scheint notwendig zu sein...

\*\* Ich danke Axel Backhaus, Janina Bernshausen, Erika Brinkmann, Hendrik Coelen, Babette Danckwerts, Thomas Franzkowiak, Wolfgang Harder, Hans Werner Heymann, Simone Knorre, Barbara Müller-Naendrup, Anna-Lena Wagener und Anne Witt für Anregungen und kritische Anmerkungen zu ersten Entwürfen.

1 Im Folgenden wird in der Regel nur der Begriff „Kinder“ verwendet, dann aber in einem weiteren Sinn verwendet, der alle Heranwachsenden, also auch die Jugendlichen, mit einschließt.

2 Rutter u. a. (1980).

3 Vgl. dazu ausführlicher: Fend (2006); Tillmann (1997).

4 Vgl. Dohmen (2001) und die Nachweise dort in Anm. 1 sowie Rauschenbach u. a. (2004).

5 Vgl. zu dieser Fokussierung Sander (2009).

6 Vgl. meine Zusammenfassung in: Brügelmann (2008a).

7 Vgl. u. a. Baumert u. a. (2006).

8 Vgl. z. B. Lehmann u. a. (1997).

9 Vgl. Baumert u. a. (2003a, 290 ff.).

10 Vgl. dazu die Diskussion um Mindest- oder Regelstandards, u. a. bei Klieme u. a. (2003).

11 Ivan Illich (1973).

12 Paolo Freire (1971).

13 Referiert nach: Dauber (1993, 107-110); vgl. zur Kritik aus Schülersicht z.B. [www.kraetzae.de](http://www.kraetzae.de).

14 Vgl. die Zusammenfassungen einschlägiger Untersuchungen bei Brügelmann (2008c, 210-212; 2008d).

15 Vgl. zusammenfassend Geißler (2006).

16 Besonders eindrucksvoll dokumentiert in den (Auto-)Biographien sog. „Aufsteiger“, vgl. etwa zur Schulerfahrung von Altbundeskanzler Helmut Schmidt: Die Zeit (2008, 29, 32).

17 So die Definition von Allgemeinbildung durch Klafki (1985) in Anlehnung an das Motto „omnes omnia omnino“ von Comenius (1657/2007); von Menck (1999, 194) wird diese Formel etwas anders akzentuiert mit „alle Menschen alles Wissbare und Wissenswerte und gründlich, von Grund auf lehren“ übersetzt.

18 Im Sinne seiner berühmten Formulierung: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ (1983, Bd. IX, 53).

19 Auch hier beziehe ich mich auf meine Darstellung in Brügelmann (2005, Kap. 40).

20 – sofern nicht über das Noten- und Berechtigungssystem ein neuer Zwang zur Fehlerfreiheit aufgebaut wird...

21 Art. 3 des Grundgesetzes.

22 Vgl. die Hinweise auf die Integrationsfunktion der Schule (s. oben) und auf ihren Bildungsauftrag, „kulturelle Kohärenz“ zu stiften (Heymann 1996); andererseits ist aber auch die Kritik an der Idee eines Kanons verbindlicher Inhalte zu bedenken (Brügelmann 2005, Kap. 47).

23 Von Hentig (1993).

24 Vgl. dazu Flitner (1999); Oelkers (1989/2005).

25 Blankertz (1982, 14).

26 Flitner (1999).

27 Skiera (2003).

28 Vgl. von Foerster (1985); von Glasersfeld (1997).

29 Piaget (1980; 1999).

30 Vgl. Deutscher Kulturrat (2009) und die Schule als „Werkhaus der Generationen“ bei Kahl (2009).

31 Vgl. Büchner (1983).

32 KMK (2006).

33 Vgl. etwa die Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes vom 3.3.2006; s. auch die Beiträge von Eichholz und anderen in Backhaus u. a. (2008).

34 Vgl. Lorz (2003); Cremer (2006).

35 Vgl. die Beiträge von Peschel, Sappir, Wilke u. a. in Backhaus u. a. (2008, 88ff., 277ff.).

36 Ausführlicher: Brügelmann (2008b).


37 Vgl. Deci/ Ryan (1995); Ryan/ Deci (2000).

38 Vgl. Händle (2003a+b).

39 Etwa „Lebensvorbereitung“, „Weltwissen“, „kritischer Vernunftgebrauch“ (vgl. Heymann 1996).

40 Vgl. die eindrucksvollen Belege für die breite Streuung normaler Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bei Largo (2009) – angefangen von Schlafdauer über Körperwachstum und Pubertät, den Beginn des aufrechten Gehens und des Sprechens bis hin zu spezifischen fachlichen Leistungen.

41 Vgl. zu diesem sog. „Technologie-Defizit“ der Pädagogik Luhmann/ Schorr (1979).

- 42 Vgl. ausführlicher Brügelmann (2005, Kap. 44).
- 43 Vgl. aktuell die Allensbach-Umfrage „Generationen-Barometer“ (Forum ‚Familie stark machen‘ 2009).
- 44 Vgl. den vorzüglichen Überblick in Flitner (1999).
- 45 Vgl. u. a. Prenzel (2004).
- 46 Vgl. die Zusammenfassungen bei Jahnke/ Meyerhöfer (2007), Brügelmann (2008a), Lind (2009).
- 47 Vgl. die Ausschreibung des Deutschen Schulpreises durch die Robert-Bosch-Stiftung (Fauser u. a. 2009), die Konzeption der Pädagogische Leistungskultur des Grundschulverbandes (Bartnitzky u. a. 2005 ff.), den „Index für Inklusion“ (Booth/ Ainscow 2003; Hinz/ Boban 2008), aber auch die programmatischen Erklärungen der Bundesvereinigung der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung (o. J./2008) sowie des Deutschen Kulturrats (2009) und das BLK- Programm „Demokratie leben und lernen“ (Edelstein/ Fauser 2001).
- 48 <http://www.blickueberdenzaun.de/02aufwurf.html>
- 49 Vgl. zur Begründung dieser Orientierung auf (Fach-)Leistungsstandards Klieme u. a. (2003).
- 50 Z. B. Mager (1965; 1970).
- 51 Rumpf (1971; 1976).
- 52 Stenhouse (1975).
- 53 Eisner (1967; 1971).
- 54 Bartnitzky u. a. (2005-2007).
- 55 Aus: von der Groeben u. a. (2005), wo sich auch Konkretisierungen für eine Überprüfung im Schul- und Unterrichtsalltag finden; s. ergänzend [www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de).
- 56 Ganz ähnliche Tendenzen zeigen sich im Feld der Psychotherapien.
- 57 S. oben Anm. 43. 
- 58 Ref. bei Schmalohr (1971, 82 f.).
- 59 Teile des Folgenden sind entnommen aus: Brügelmann (2009).
- 60 Vgl. beispielsweise die sorgfältigen Analysen der VERA-Aufgaben Deutsch von Bartnitzky (2007; 2008).
- 61 Bauersfeld (1972, 243).
- 62 Deutscher Bildungsrat (1974).

## Literatur

- Backhaus, A., u. a. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Universität: Siegen.
- Bartnitzky, H. (2007): VERA Deutsch 2007: „Alles Geschmackssache“? – Nein, auch eine Sache der Qualität! In: Grundschule aktuell, H. 99, 5-10.
- Bartnitzky, H. (2008): Reihenweise Fehlurteile. VERA-Deutschaufgaben unter der Lupe. In: Grundschulzeitschrift, 22. Jg., H. 217, 14-17.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2005&2006&2007): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 und Klasse 3/4. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119 & 121 & 124. Grundschulverband: Frankfurt.
- Bauersfeld, H. (1972): Einige Bemerkungen zum Frankfurter Projekt“ und zum „alef“-Programm. In: Schwartz u. a. (1972, 237-246).
- Baumert, J., u. a. (2003a): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert u. a. (2003b, 261-331).
- Baumert, J., u. a. (2003b): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leske+Budrich: Opladen.
- Baumert, J., u. a. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Baumgart, F./ Lange, U. (Hrsg.) (1999): Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik – von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora: Wetzlar.
- Booth, T./ Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität: Halle-Wittenberg.
- Bohl, T./ Kiper, H. (Hrsg.) (2009): Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Braun, K.-H., u. a. (Hrsg.) (1989): Subjekt, Vernunft, Demokratie: Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik. Beltz: Weinheim/ Basel.
- Brügelmann, H. (1972): Offene Curricula – Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., Nr. 1, 98-118.
- Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (fortlaufend aktualisiert unter: [www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen](http://www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen)).
- Brügelmann, H. (2008a): Fieber genau zu messen ist noch keine Diagnose, Fieber erfolgreich zu senken keine Therapie. Wie Leistungstests in ihren Leistungsmöglichkeiten durch PISA & Co überfordert werden. Beitrag zum Forum „Schule ist mehr als PISA – Zur Bedeutung reformpädagogischer Ansprüche an die schulische Bildung von heute“ der ZEIT-Stiftung in Hamburg am 6./7. März 2008. [www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.08a.pisa\\_refpaed2.pdf](http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.08a.pisa_refpaed2.pdf)
- Brügelmann, H. (2008b): Demokratisiert Schule und Unterricht – statt die Belehrung „von oben“ zu optimieren. In: Backhaus u. a. (2008, 107-114).
- Brügelmann, H. (2008c): Politisches Lernen durch Demokratie-Erfahrungen in der Grundschule? Theoretische Konzepte und empirische Studien zur politischen Sozialisation von Kindern. In: Backhaus u. a. (2008, 193-215).
- Brügelmann, H. (2008d): Wie verbreitet ist offener Unterricht? Befragungen von Lehrerinnen und LehramtsanwärterInnen – revisited 2008. In: Brügelmann/ Brinkmann (2008, 193-215).
- Brügelmann, H. (2009): Miss Marple statt PISA & Co.? Plädoyer für eine Bildungsforschung, die der Praxis nützt. Ms. für: Moser (2011, in Vorb.).
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2008): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde [Arbeitstitel]. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität: Siegen.
- Büchner, P. (1983): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz u. a. (1983, 196-212).
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (o.J./2008): Prinzipien Kultureller Bildung integrieren – praxisorientierte Anregungen für Kooperationsprojekte und Kulturelle Schulentwicklung. Vervielf. Arbeitspapier. BKJ: Remscheid.
- Comenius, J. A. (1657/2007): Große Didaktik, hrsgg. von A. Flitner. Klett: Stuttgart.
- Cortina, K. S., u. a. (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Rororo: 62339 Reinbek.
- Cremer, H. (2006): Der Anspruch des unbegleiteten Kindes auf Betreuung und Unterbringung nach Art.20 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, Veröffentlichungen aus dem Institut für Internationale Angelegenheiten der Universität Hamburg Bd. 29. Nomos: Baden-Baden.
- Dauber, H. (1987): Radikale Schulkritik als Schultheorie? Kulturrevolutionäre Perspektiven bei Freire und Illich. In: Tillmann (1987, 105-115).
- Deci, E. L./ Ryan, R. M. (eds.) (1995): Handbook of self-determination research. University of Rochester Press: Rochester, NY.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission. Bundesdruckerei: Bonn.
- Deutscher Kulturrat (2009): Kulturelle Bildung in der Schule. Stellungnahme v. 7.1.2009 → [www.kulturrat.de/detail.php?detail=1466](http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=1466)
- DIE ZEIT (2008): Helmut Schmidt. Würdigungen, Essays und Glückwünsche zum 90. Geburtstag. Zweiter Teil: Der Publizist und Privatmann. Beilage zu: Die Zeit v. 17.12.2008.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bonn → [www.bmbf.de/pub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf)
- Edelstein, W./ Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96. Hrsgg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.
- Eichholz, R. (2008): Demokratische Grundschule? In: Backhaus u. a. (2008, 111-116).

- Eisner, E. W. (1967): Educational objectives: Help or hindrance? In: *The School Review*, Vol. 75, No. 3, 250-260.
- Eisner, E. W. (ed.) (1971): *Confronting curriculum reform*. Cubberley Conference at Stanford University 1969. Little & Brown: Boston.
- Fausser, P., u. a. (Hrsg.) (2009): *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird - Werkzeuge exzellenter Praxis*. Der Deutsche Schulpreis 2008. Robert-Bosch-Stiftung: Stuttgart.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden (erste Fassung: 1980).
- Flitner, A. (1996): *Schule*. In: Krüger/ Helsper (1996, 167-176).
- Flitner, A. (1999): *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. Jenaer Vorlesungen. Serie Piper 1546: München/ Zürich (erw. Neuausgabe; 1. Aufl. 1992).
- Foerster, H. v. (1985): *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Vieweg: Braunschweig.
- Forum Familie stark machen (Hrsg.) (2009): *Pressemappe zur Pressekonferenz GENERATIONEN-BAROMETER 09*: Berlin.
- Freire, P. (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Kreuz Verlag: Stuttgart (Rowohlt 1973; engl. 1972).
- Geißler, R. (2006): *Bildungschancen und soziale Herkunft*. In: *Archiv für Wissenschaft und soziale Praxis*, H. 4/2006, 34-49.
- Glaserfeld, E. v. (1997): *Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Auer: Heidelberg.
- Groeben, A. v. d., u. a. (2005): *Unsere Standards. Ein Diskussionsentwurf, vorgelegt von „Blick über den Zaun“ – Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen*. In: *Neue Sammlung*, 55. Jg., H. 2, 253-297. (s. a. → [www.BlickUeberDenZaun.de](http://www.BlickUeberDenZaun.de))
- Händle, C. (2003a): *Bereitschaft zu Partizipation in Schule und Gesellschaft gering*. In: *Grundschule*, 35. Jg., H. 6, 55-56.
- Händle, C. (2003b): *Eine sozialintegrative Schulkultur entwickeln. PISA und weitere Katastrophen (4. Teil)*. In: *Grundschule*, 35. Jg., H. 7-8, 66-67.
- Hentig, H. v. (1993): *Die Schule neu denken*. Hanser: München (erw. Neuausgabe 2003).
- Heymann, H. W. (1996): *Allgemeinbildung und Mathematik*. Beltz: Weinheim.
- Hinz, A./ Boban, I. (2008): *Inklusion. Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik*. In: *Geistige Behinderung*, H. 3/2008, 204-214.
- Illich, I. (1973): *Entschulung der Gesellschaft*. Rowohlt: Reinbek.
- Jahnke, T./ Meyerhöfer, W. (Hrsg.) (2007): *PISA & Co – Kritik eines Programms*. Franzbecker Verlag: Hildesheim (2., erw. Auflage. 1. Aufl. 2006).
- Kahl, R. (2009): *Schulen erneuern, nicht nur sanieren!* ZEIT ONLINE v. 15.1.2009 → [www.zeit.de/online/2009/03/konjunkturprogramm-bildung](http://www.zeit.de/online/2009/03/konjunkturprogramm-bildung) [Abruf: 19.1.2009]
- Kant, I. (1983): *Werke (10 Bde., hrsg. von W. Weischedel)*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Klafki, W. (1989): *Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft*. In: Braun u. a. (1989, 4-33).
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Neuausgabe)*. Beltz: Weinheim/ Basel (2. erw. Aufl. 1991; 4. Aufl. 1994).
- Klieme, E., u. a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Frankfurt.
- KMK (2006): *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. Beschluss vom 03.03.2006. Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Bonn: Berlin.
- Krüger, H.-H./ Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Leske+Budrich: Opladen.
- Largo, R. (2009): *Schülerjahre*. Piper: München.
- Lehmann, R. H., u. a. (1997): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülern und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Hamburg.
- Lind, G. (2009). *Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen*. In: Bohl/ Kiper (2009, 78-97) → [www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-liste.htm#lind\\_2008\\_eval](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-liste.htm#lind_2008_eval)
- Lorz, R. A. (2003). *Der Vorrang des Kinderwohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung*. Hrsgg. von der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: 10178 Berlin (Mühlendamm 3).
- Luhmann, N./ Schorr, K. E. (1979): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Jg., 345 – 365.
- Mager, R. F. (1965): *Lernziele und programmierter Unterricht*. Beltz: Weinheim.
- Mager, R. F. (1970): *Motivation und Lernerfolg*. Beltz: Weinheim u. a.
- Menck, P. (1999): *Geschichte der Erziehung*. Auer: Donauwörth (2. erw. Aufl.; 1. Aufl. 1993).
- Moser, H. (Hrsg.) (2011): *„Aus der Empirie lernen? Forschung in der Lehrerbildung“*. *Lehrwissen kompakt*, Bd. 10. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler (in Vorb.).
- Oelkers, J. (1989): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa: München (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. 2005).
- Piaget, J. (1980): *Das Weltbild des Kindes*. Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch 39001: Frankfurt u. a. (frz. 1926).
- Piaget, J. (1999): *Über Pädagogik*. Beltz Taschenbuch 1: Weinheim/ Basel (1. Aufl. 1998).
- Prenzel, M. (2004): *„Wir ernten erste Früchte“*. *Wie gut sind unsere Schüler? Was können Eltern, Lehrer und Kultusminister für eine bessere Schule tun? Ein Gespräch mit Manfred Prenzel, dem Leiter der deutschen Pisa-Studie 2003*. In: *Die Zeit*, Nr. 51 v. 09.12.2004.
- Preuss-Lausitz, U., u. a. (Hrsg.) (1983): *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?* Beltz: Weinheim/ Basel.
- Rauschenbach, T., u. a. (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berlin.
- Rumpf, H. (1971): *Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Thesen über das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsereignissen*. In: *Neue Sammlung*, 11. Jg., H. 5, 393-411.
- Rumpf, H. (1976): *Unterricht und Identität*. Juventa: Weinheim/ München (3. Aufl. 1987).
- Rutter, M., u. a. (1980): *Fünfzehntausend Stunden*. Beltz: Weinheim (engl. 1979).
- Ryan, R. M./ Deci, E. L. (2000): *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. In: *American Psychologist*, Vol. 55, 68-78.
- Sander, W. (2009): *Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft*. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, 20. Jg. (im Druck).
- Schmalohr, E. (1971): *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. Reinhardt: München.
- Schulverbund „Blick über den Zaun“ (Hrsg.) (2007): *Schule ist unsere Sache. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar. Reformpädagogische Arbeitsstelle „Blick über den Zaun“ an der Universität Siegen (Bestellung über → <http://www.blickueberdenzaun.de/12Bestell.html> [Abruf: 24.7.2008])*.
- Schwartz, E., u. a. (Hrsg.) (1972): *Materialien zum Mathematikunterricht in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 13*. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.
- Skiera, E. (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books: London et al. (dt. Zusammenfassung in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Jg., H. 3, 447-452).
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1987): *Schultheorien*. Bergmann + Helbig Verlag: Hamburg (2. Aufl. 1993).
- Tillmann, K.-J. (1997): *Ist die Schule ewig? Ein schultheoretischer Essay*. In: *Pädagogik*, 49. Jg., H. 6, 6-10 (Nachdruck in: Baumgart/ Lange 1999, 305-314).

#### Adresse

Prof. Dr. Hans Brügelmann, Universität Siegen, FB 2, Erziehungswissenschaft, Adolf-Reichwein-Straße, D-57068 Siegen