

Replik / Response

Die Schule (in) der Demokratie ist – eine demokratische Schule¹

Hans Brügelmann

0. Zum Fokus und Format der Kontroversen

((1)) Meine erste Einsicht bei der Lektüre der 31 Diskussionsbeiträge: Ich habe mir mit dem Grundsatzartikel teilweise zu viel vorgenommen, so dass unter der Breite der Aspekte die Tiefe der Behandlung leidet – vor allem aus der Sicht derjenigen, die in einzelnen Bereichen Spezialisten sind.

((2)) Nicht nur **Patry** ((19)) und **Weiler** ((2)) seufzen über den begrenzten Raum, der für eine ernsthafte Diskussion der vielfältigen, in meinem Beitrag oft nur kurz angesprochenen Aspekte nicht ausreicht. Was soll nun *ich* sagen, da mir so viele, oft dichte und zugleich gehaltvolle Reaktionen auf meinen Basistext vorliegen? Viele dazu noch von fachlich ausgewiesenen Kenner/inne/n ihres Bereichs, die sich mit ihrer Kritik auf diesen konzentrieren können. Als in der Praxis engagierter Pädagoge, der an der Lösung ihrer komplexen Probleme interessiert ist, muss ich dagegen das *ganze* Feld umpflügen. Um dieser Vielfalt auch nur einigermaßen gerecht zu werden, kann ich Antworten oft nur kurz skizzieren und muss für eine differenziertere Auseinandersetzung auf andernorts publizierte Beiträge, auch von mir selbst, verweisen.

((3)) Dass die Fülle der Reaktionen nicht leicht zu diskutieren ist, hängt zudem mit ihrer Heterogenität in mehrfacher Hinsicht zusammen:

((4)) Die Kritiken vertreten inhaltlich sehr unterschiedliche *Positionen* zu der von mir entwickelten Sicht auf Schule: von deren Radikalisierung (z. B. **Stern**) über generelle (z. B. **Peschel**) oder weitgehende Zustimmung (z. B. **Doll**) bis hin zu grundsätzlicher Unterstützung auf der einen Seite, Zweifeln und Kritik an anderen Aspekten (z. B. **Meyer, Tillmann**) bzw. vollständiger Ablehnung (z. B. **Giesecke, McCarty, Tenorth**). Einige sehen meine Position „im *Mainstream* der aktuellen Bildungsdebatte“ – wie **Manzel** ((1)) –, andere wundern sich wie ich in meiner ersten Endnote, dass immer noch wiederholt werden muss, was schon oft gesagt wurde (z. B. **du Bois-Reymond**). Wichtig für mich waren Erweiterungen des Diskussionsfelds, z. B. in Richtung sozialer Benachteiligung (**Duncker, Kiper**) oder einer politischen Sicht auf Wissenshierarchien (**Weisser**).

((5)) Die Beiträge bewegen sich zudem auf sehr unterschiedlichen *Diskussionsebenen*. Sie argumentieren – um nur einige Beispiele für die Vielfalt zu nennen – mit Erfahrungen aus der Praxis von Schule (**Manzel, Peschel, Twardella**) bzw. Lehrerbildung (**Doll**) oder sie kommen aus der Wissenschaft,

und dort wiederum aus sehr verschiedenen Disziplinen – von der Psychologie (**Schmalohr**) und der Soziologie (**du Bois-Reymond**) über Geschichte der Bildung (**Tenorth**) und Philosophie der Pädagogik (**McCarty**), die allgemeine (**Menck**) und die vergleichende Erziehungswissenschaft (**Konrad**) bis hin zur Didaktik (**Meyer**) und Schulpädagogik (**Girg**).

((6)) Auch die *Stile* variieren in erstaunlichem Maße, was ein einheitliches Format der Replik zusätzlich erschwert. Neben sehr ernsthafter inhaltlicher Auseinandersetzung mit dem Basistext finden sich fast exotisch anmutende Formate. **McCarty** brennt ein polemisches Feuerwerk rhetorischer Fragen ab ((7-8)), wobei *seine* Position für ihn so „offensichtlich“ ist, dass sie „keine Begründung braucht“ ((6, 7)). **Tenorth** gibt den Oberlehrer, indem er einige meiner Gedanken nicht nur als „töricht“, sondern als „dreiste, ja ignorante Behauptungen“ abqualifiziert ((3, 6)). Er illustriert damit (wenn vermutlich auch ungewollt) genau den Typ von Schule, gegen den sich mein Beitrag explizit wendet. Besonders **Bast, Doll, Peschel und Stern** erleichtern mit ihrer unpräzisen, alltagsnahen Sprache eine nachdenkliche Diskussion, **du Bois-Reymond** beginnt ein persönliches Gespräch, andere bevorzugen fachspezifische Terminologien – bis hin zu **Claußens** Begriffskaskaden, die es teilweise schwer machen, Stoßrichtung und Kern der Kommentare zu erfassen. Während einige eher vorsichtig Fragen stellen – z. B. **Schmalohr** ((6)) –, beziehen andere – z. B. **Stern** ((6, 11)) – engagiert Gegenposition. Es ist angesichts der Breite der Aspekte zwar verständlich, aber schade, dass nur wenige riskiert haben, was ich an einer Reihe von Beiträgen, z. B. von Meinert **Meyer** und Klaus Jürgen **Tilmann**, bewundere: dem Argumentationsgang des Basistexts zu folgen, ihn fair zu repräsentieren und zugleich kritisch (und dennoch konstruktiv) inhaltlich zu kommentieren. Chapeau!

((7)) *Strukturell* stellt sich für meine Replik damit folgendes Problem: Einzelnen Kritiker/inne/n könnte ich am ehesten gerecht werden, wenn ich ihre Texte jeweils für sich und damit ihre Argumente im jeweiligen gedanklichen Zusammenhang diskutierte. Aber dafür reicht der Raum nicht. Zudem käme es nicht nur zu Wiederholungen, sondern es ginge auch der Bezug zur Systematik meines Basisbeitrags verloren. Um diesen zu erhalten, werde ich mich im Folgenden an den Themen meiner Hauptkapitel orientieren. Folge ist, dass ich die Beiträge der Kritiker/innen jeweils nur in Ausschnitten aufnehmen und dem einzelnen Kommentar damit nicht vollständig gerecht werden kann.

1. Schulpflicht und öffentliche Schule – problematische Innovationen (1-3))

Vorbemerkung aus aktuellem Anlass

((8)) Nach Versand meines Hauptartikels und dem Eingang der kritischen Kommentare hat sich der Kontext unserer Diskussion bedeutsam verändert. Im Frühjahr dieses Jahres haben Berichte über sexuelle Gewalt in Schulen die bildungspolitische Szene beherrscht. Besonders bedrückende Vorfälle

wurden aus einigen reformpädagogisch orientierten Einrichtungen wie der Odenwaldschule berichtet – Gründungsmitglied in dem von mir als beispielhaft vorgestellten Verbund ‚Blick über den Zaun‘. Dies ist ein bedenkenswerter Beleg für den Einwand mehrerer meiner Kritiker/innen, es sei gefährlich pädagogische Konzepte als „gut“ vs. „schlecht“ zu polarisieren – vor allem dürfe man Programmatik nicht als bare Münze für die Praxis nehmen, die sich an ihnen orientiert.

((9)) Diese Forderung konzidiere ich sofort. Vermutlich habe ich in meinem Beitrag eine grundlegende Differenz nicht deutlich gemacht: Die Mitglieder des ‚Blick über den Zaun‘ beanspruchen nicht, dass der Alltag in auch nur einer ihrer Schulen voll den Ansprüchen der Standards entspricht. Gemeinsam und wichtig ist ihnen allerdings die Verpflichtung, ihre Arbeit an diesen Standards *auszurichten* und an einem Verfahren regelmäßiger Peer-Reviews teilzunehmen, die die Schulentwicklung in dieser Richtung befördern und ihre Fortschritte überprüfen sollen. Denn das ist eine Schwäche vieler Schulen: dass ihnen eine klare Orientierung fehlt, weil sie sich nicht gemeinsam auf ein pädagogisches Konzept verständigt und damit ihre Ansprüche an sich selbst klar definiert haben.

((10)) Meine Kritik richtet sich also nicht erst darauf, dass die traditionelle Schule ihre Ziele in der Praxis nicht erreicht. Ich problematisiere vielmehr schon ihr Selbstbild. Denn die Standards sind bereits auf der normativen Ebene nicht unumstritten, was etwa **Bast** ((1)), **Konrad** ((2)) und auch **Tenorth** ((7)) unterstellen. Es ist deshalb wichtig, diese Ansprüche bewusst zu halten, wenn man etwa bedenkt, was Prantl (2010) in seinem Beitrag zu der eingangs erwähnten Debatte über sexuelle Gewalt ebenfalls in Erinnerung gerufen hat:

– „Das Recht des Ehemanns, die Ehefrau zu züchtigen, wurde erst 1947 offiziell aufgehoben; das Recht des Lehrherrn zur väterlichen Zucht der Lehrlinge wurde erst 1951 abgeschafft; die schulischen Körperstrafen, also die von Lehrern verabreichten Ohrfeigen, Kopfnüsse und Tatzeln, wurden in der Bundesrepublik erst 1973 umfassend verboten. Erst seit 1998 sind ‚körperliche und seelische Misshandlungen‘ im Bürgerlichen Gesetzbuch für unzulässig erklärt. Und erst seit dem Jahr 2000 steht dort der klare Satz, der Kindern ein ‚Recht auf gewaltfreie Erziehung‘ gibt. Dagegen gab es vor einem Jahrzehnt massive Widerstände.“

((11)) Realisiert ist dieser Anspruch bis heute nicht. Damit will ich die Bedeutung sexueller Gewalt nicht herunterspielen, sondern deutlich machen, dass dahinter ein tiefer gründendes Problem liegt. Zu Recht hat die Münchener Grundschullehrerin Fee Czisch² in ihrer Kritik an der einseitig auf sexuelle Gewalt fokussierten öffentlichen Empörung darauf hingewiesen,

– „dass in vielen staatlichen Schulen der in den ‚Menschenrechten für Kinder‘ der UNESCO garantierte Schutz vor Missachtung und Demütigung täglich massenhaft mit Füßen getreten wird. Die strikte und gnadenlose Aussortierung von kleinen Kindern zum Zwecke der Herstellung ‚homogener Lerngruppen‘ produziert Gewinner und Verlierer von Anfang an.“

[...] Diese Variante kindlicher Zerstörung von Anfang an ist deshalb so dramatisch, weil Kinder in der Schule neben Können, Wissen und neuen Fähigkeiten ja auch eine persönliche Haltung zu sich selbst entwickeln, zu anderen und zum Leben und Lernen allgemein.“

((12)) Und sie folgert:

- „Sollten die aktuellen Nachrichten über schreckliche Verletzungen kindlicher und jugendlicher Integrität uns wirklich aufrütteln, dann müssen wir auch handeln: Sinnvolles Handeln im Sinne aller Kinder aber hieße, die massenhafte Zerstörung kindlicher Hoffnungen im ganz normalen Schulalltag dieser Republik anzuklagen – und uns gemeinsam an deren Überwindung zu machen.“

((13)) Dass dies keine persönlichen Einzelmeinungen aufgrund zufälliger Beobachtungen sind, zeigen empirische Studien, z. B. von Krumm u. a. Die Befunde einer seiner Studien, der retrospektiven Befragung von deutschen Studierenden (1999), lassen sich wie folgt zusammenfassen (nach Rackwitz 2005, 16-17):

- „Während 23 Prozent der Befragten sich nie durch ihre Lehrer verletzt oder gekränkt fühlten, gaben 48 Prozent an, dass dies öfter vorkam. 20 Prozent machten die Erfahrung mindestens einmal pro Woche, davon 17,6 Prozent mindestens 6 Monate oder länger.“

((14)) Angesichts dieser bedrückenden Daten kommen mir manche kritische Anmerkungen zu meinem Beitrag doch recht akademisch und überhebliche Ironisierungen – z. B. bei **Tenorth** ((3, 6)) – unangebracht vor. Die im Schlussteil des Basisartikels vorgetragene Ansprüche sind weder selbstverständlich noch sind sie nur ein „wohlklingendes Dokument“, wie **Duncker** ((7)) meint. Unsere Schule braucht dringend eine Debatte ihrer grundlegenden Annahmen und nicht nur der Schwächen ihrer Durchschnittspraxis. Für ein solches Nachdenken wiederum enthalten viele Kommentare bedenkenswerte Einwände und hilfreiche Anregungen, die ich im Folgenden genauer diskutieren will.

Sind reformpädagogische Ideen irrelevant für die Schulentwicklung?

((15)) Der Bildungshistoriker **Oelkers** (2010) hat kürzlich, anlässlich der aktuellen Fälle sexueller Gewalt, auf den Punkt gebracht, was auch einige Diskutant/inn/en wie **Tenorth** ((2, 10)) – wenn auch unterschiedlich deutlich – anmerken: Die Beiträge der Reformpädagogik seien historisch gesehen nicht besonders bedeutsam für die Entwicklung des allgemeinen Schulwesens; die für die Reform des Bildungswesens bedeutsamen Entwicklungen fänden in der Staatsschule selbst und aus ihr heraus statt.

((16)) Damit wird die Bedeutung reformpädagogischer Impulse aus meiner Sicht unterschätzt. Einige Beispiele aus dem Grundschulbereich: Seit etwa 30 Jahren hat das freie Schreiben eigener Texte im Anfangsunterricht der Grundschule eine wachsende Bedeutung gewonnen und damit den

traditionell klein- und gleichschrittigen Lehrgangsunterricht anhand der Lesefibel aufgebrochen und bereichert (vgl. etwa Reichen 1982; Spitta 1985; Bambach 1987 und die Beiträge zu Spitta 1998). Wesentliche Anstöße kamen aus der Praxis (vgl. die Beiträge zur Grundschulzeitschrift 1986ff. und zu Sennlaub 1983-1992), viele haben sich explizit auf reformpädagogische Vorbilder berufen (s. etwa die Hinweise von Sennlaub 1980 auf Heinrich Scharrelmann, Fritz Gansberg, Wilhelm Lamszus, Paul Georg Münch, Sigismund Rauh, Paul Reiff, Alfred Wolf, Paul Krause und andere).

((17)) Aber auch bei anderen Entwicklungen in der Staatsschule sind reformpädagogische Vorläufer wirksam geworden, z. B. bei Versuchen, Ziffernnoten durch andere Formen der Leistungsbeurteilung zu ersetzen (s. Waldorfschulen), bei der Einführung altersgemischten Lernens (s. Jenaplan) oder in der Debatte um Integration/ Inklusion (Montessoripädagogik). Diese Impulse aus Praxistraditionen haben stärker unter die Oberfläche gewirkt als rechtliche Vorgaben wie selbst die viel gerühmten 1985er Grundschul-Richtlinien und Lehrpläne in NRW oder viel zitierte wissenschaftliche Publikationen. Insbesondere die Wirkungen der Freinet-Kooperative geben vielfältige Beispiele dafür, wie sich reformpädagogische Praktiken im Regelschulsystem verbreitet haben.

((18)) Diese Hinweise machen deutlich, dass sich Reformpädagogik nicht in isolierten Versuchen, z. B. in Landerziehungsheimen oder freien Alternativschulen, erschöpft (vgl. auch den überwiegenden Anteil von staatlichen Schulen im „Blick über den Zaun“) bzw. dass sie sich gar gegen die Idee einer staatlich verfassten Schule richtete. Deren Bedeutung und ihr großes Potenzial habe ich in meinem Beitrag ((1, 15-26)) ausdrücklich gewürdigt. Aber zugleich habe ich deutlich gemacht, dass dieses nur die eine Seite der Medaille ist ((2-14)). Dazu mehr unten in Kap. 3.

Nur alter Wein in neuen Schläuchen?

((19)) Einige Kritiker/innen – wie **Kemper** ((2)) – rügen, die vorgetragenen Überlegungen seien nicht neu. Dass ich das nicht beanspruche, habe ich in der ersten Fußnote explizit gesagt. Mir scheint der Wert eines Beitrags auch nicht darin zu bestehen, dass er Neues sagt, sondern ob er Wichtiges beiträgt. Ernster zu nehmen sind die mehrfachen Hinweise – z. B. von **Heinrich** ((2, 4)) –, man müsse nach den Gründen suchen, warum es denn nötig sei, dieselben Überlegungen immer wieder vorzutragen. Mir scheint diese Schwierigkeit nicht spezifisch für meinen eigenen Ansatz, sondern typisch für Bildungsfragen generell. Die Vertreter aller pädagogischen Positionen bringen ihre Annahmen, Deutungen und Forderungen immer wieder ein – aber auch neu durchdacht auf aktuelle Problemlagen und Möglichkeiten hin. So auch die Reformpädagogik. Die Spannung von Anspruch und Praxis ist im Übrigen für Pädagogik konstitutiv. Und nicht nur für die Pädagogik, wie wir in anderen normorientierten Bereichen, z. B. Religion, Recht und Politik, ebenfalls erleben.

((20)) Bedeutet das – wie **Heinrich** ((2)) befürchtet –, die

„alten Dilemmata nur [zu] reproduzieren“? Stünden die Standards des „Blick über den Zaun“ nur auf dem Papier, handelte es sich nur um Programmatik, die gar von außen an die Schulen herangetragen würde, wäre der Einwand plausibel. Aber es gibt eine vielfältige gelingende Praxis (s. exemplarisch die Selbstdarstellungen bei Backhaus 2009 und von der Groeben 2010, aber auch die Außenberichte von Füller 2009 und Papenfuss 2009 oder die Porträts der Preisträgerschulen des Deutscher Schulpreises in Fauser u. a. 2007, 2008, 2009). Angesichts dieser real existierenden Beispiele sehe ich die Reformpädagogik auch nicht unter Rechtfertigungsdruck gegen die „Leistungsapologeten“ der „Nach-PISA-Ära“, die sich als Antwort auf ein unterstelltes Scheitern der „reformpädagogischen Kuschelpädagogik“ verstehen (**Heinrich** ((4))).

((21)) Nicht nur **Kemper** ((7, 9)) liest dennoch aus meinem Text eine gewisse Naivität heraus, was die Umsetzbarkeit/Umsetzung der Reformansprüche betrifft. Dazu ist Zweierlei zu sagen. Über die „Standards“ zu den vier Grundüberzeugungen werden diese konkretisiert und damit orientierungs- und evaluationsstärker, als dies bei früherer reformpädagogischer „Programmatik“ der Fall war. Mit dem Verfahren der Peer-Review ist zudem ein Instrument der Schulentwicklung über inzwischen 20 Jahre hinweg erprobt und verfeinert worden, das diesen Übersetzungsprozess organisatorisch stützt. Auch wenn dies noch nicht garantiert, dass er überall und immer reibungslos funktioniert, ist zumindest doch ein in sich stimmiges Alternativsystem zur output-orientierten Steuerung geschaffen, das ernsthafte Beachtung verdient.

((22)) Anders als auch von **Kiper** ((2)) befürchtet werden reformpädagogische Konzepte dabei nicht unbesehen aus den Anfangsjahren des 20. Jahrhunderts übernommen, sondern im heutigen Kontext neu durchdacht und überprüft, so dass z. B. die wichtige reformpädagogische Kritik an einer zu schlichten Wissenschaftsorientierung der Grundschullehrpläne der 1970er Jahre nicht in den von Kiper zu Recht kritisierten „Antiintellektualismus“ umschlägt.

((23)) Mein Basistext wird mehrfach wegen seiner Gegenüberstellung von reformpädagogischem „Ideal“ und schlechter Praxis in der Regelschule kritisiert: Diese Argumentationsfigur sei unfair. Wäre das durchgängig geschehen, wäre der Vorwurf berechtigt. Die Konstellation ist aber komplizierter. So behaupten auch einige Kritiker ihrerseits Schwächen/ Risiken meines Ansatzes in der Realität, ohne ihrerseits zeigen zu können, dass traditioneller Unterricht in dieser Hinsicht erfolgreicher ist oder dass es besser bewährte Alternativen gibt. Dabei wird mein Ansatz – z. B. von **Giesecke** ((6)) oder von **Manzel** ((7)) mit dem Vorwurf „beliebiger“ Offenheit, die das „Entwickeln politischer Urteils- und demokratischer Handlungsfähigkeit“ verhindere – teilweise auch fehlinterpretiert, wie ich u. a. schon 1996 mit dem Beitrag „Die Offenheit des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden“ (neu 2008b) deutlich gemacht habe.

((24)) Ich denke, die durch die internationalen Studien wie PISA und CIVIC belegten Schwächen des etablierten Systems – von verschiedenen Kommentator/inn/en wie **Bast**

((4)), **Duncker** ((3-4)) und **Weiler** ((10-11, 17)) vor allem an den Wirkungen des selektiven Drucks im gegliederten Schulsystem veranschaulicht – rechtfertigen nicht nur, sondern erzwingen geradezu ein Nachdenken über grundlegende Alternativen – statt nur kosmetischer Reparaturen an der Oberfläche. Dazu mehr in Kap. 3, 6 und 7.

2. Funktionen der Schule heute: Ansprüche und Realitäten – und die Kritik an ihnen (4-15)

((25)) Unterschiedlich gedeutet und bewertet wird meine Darstellung der tatsächlich realisierten Funktionen von Schule und der ihr vorzuziehenden Aufgaben. Dazu halte ich noch einmal fest: Schule gerät in Schwierigkeiten

- weil ihre traditionellen Funktionen nicht (mehr?) so einfach zu realisieren sind und
- weil die Spannungen zwischen verschiedenen Funktionen ihre Arbeit erschweren.

Schulreform statt Gesellschaftspolitik?

((26)) Das von mir vorgeschlagene Begegnungskonzept überwindet diese Probleme nicht – insofern stimme ich **Weisser** ((2-4)) zu, der mir wie **Kemper** ((10)) und einige andere zu viel „Optimismus“ unterstellt. Sie haben Recht, dass Schule die im Basistext ((3-12)) genannten Widersprüche nicht als Reform-Insel in einer Gesellschaft mit entgegengesetzt wirkenden Kräften auflösen kann. Allein schon die mit Kinderarmut verbundenen und in unserer Debatte ganz vernachlässigten Einschränkungen (s. die Beiträge in Grundschule aktuell H. 107/2009) machen deutlich, wie eng der pädagogische Spielraum ist. Aber aus meiner Sicht macht das Konzept der „Begegnung“ es überhaupt erst lohnend, über die Zukunft der Schule nachzudenken – trotz der nüchtern zu bedenkenden Gegenkräfte. Und wie sollte man Schule weiter betreiben, wenn man nicht trotz der widersprüchlichen gesellschaftlichen Lage eine zuversichtliche Perspektive für ihre Alltagsarbeit entwickeln könnte?

((27)) **Menck** ((12)) vermisst dabei Konkretisierungen auf der Beschreibungsebene: Wie sieht der geforderte Unterricht, eine entsprechende Schule real aus? Auf solche Beschreibungen habe ich aus drei Gründen verzichtet:

- Sie hätten nur den Charakter von skizzenhaften Illustrationen haben können, dafür aber angesichts der Vielfalt der „Blick über den Zaun“-Schulen zu viel des knappen Platzes verbraucht (ich verweise stattdessen auf die Konkretisierungen in Backhaus 2009 und von der Groeben 2010).
- Argumentationslogisch hätten einzelne Beispiele keine höhere Beweiskraft (vgl. meine Kritik an **Twardellas** Vorgehen unten Kap. 5).
- Vor allem aber ging es mir nicht um den Beweis, dass die Standards umsetzbar seien oder gar effektiver wirkten als andere Vorstellungen von Schule und Unterricht, sondern darum, die Geltungskraft der normativen Ansprüche selbst zu etablieren (inhaltlich dazu unten Kap. 5).

((28)) **Paschen** moniert dennoch, dass ich nicht die Kosten erwähnt ((8)) und mögliche Gegenargumente ((9)) nicht diskutiert³ habe. Die „Kosten“ einer jeden Reform – **Tenorth** ((11)) erwähnt analog die nicht bedachten Nebenwirkungen – sind in der Tat sehr ernst zu nehmen (vgl. meine skeptische Analyse schon 1975). Die aktuellen Erfahrungen mit dem Prinzip der „Nähe“ in den Landerziehungsheimen bestätigen zusätzlich, dass eine *jede* Pädagogik (wie generell eine *jede soziale Intervention*) ihre besonderen Potenziale mit spezifischen Risiken erkaufte, für die sie besonders sensibel sein und entsprechende Vorkehrungen treffen muss.

((29)) Auch **Meyer** ((1)) verweist zu Recht darauf, dass pädagogische Reformprojekte die Spannungen der konkurrierenden gesellschaftlichen Erwartungen nicht aufheben können. Wenn sie auch die Gesellschaft selbst nicht verändern, können sie doch ihren Beitrag dazu leisten, in der Gesellschaft den Blick zu schärfen, was geändert werden müsste. Die Einsicht, dass die Schule in ihrer jetzigen Form schon lange an gesellschaftlichen Kräften scheitert, schafft gedanklich Raum, über Alternativen nachzudenken. Wie erwähnt tragen bisher aber *die Reformprojekte* – nicht aber die Regelschulen – die Beweislast, und man hält ihnen vor, was sie nicht leisten bzw. nicht nachgewiesen hätten, dass sie es leisten – ein mit großen forschungsmethodischen Schwierigkeiten belasteter Anspruch, wie ich in ((51-63)) zu zeigen versucht habe (dazu noch einmal unten in Kap. 7). Insofern wird die Forderung nach Raum für Alternativen erleichtert, wenn man zeigen kann, wo die gegenwärtige Schule Schwierigkeiten hat, ihren eigenen Ansprüchen gerecht zu werden ((4-12)).

((30)) Anspruch pädagogischer Reformen kann generell nicht sein, die strukturellen, gesellschaftlich bedingten Konflikte/Aporien ((1-4)) zu überwinden. Insofern lese ich **Claußen** ((2)) als Klarstellung, nicht als Widerspruch. Seine Hinweise auf Spannungen zwischen pädagogischen Absichten und gesellschaftlichen Bedingungen sind auch wichtig, damit man sich nicht durch Illusionen die Chance zum Erkennen der kleinen Fortschritte nimmt.

((31)) Es ist die Lebenslüge der Didaktik seit Ickelsamers Versprechen „Die rechte Weis auf's kürztzist lesen zu lernen“ (1527) und Comenius' Anspruch, mit seiner „Großen Didaktik“ (1657) *omnes omnia omnino* zu lehren, sie könne durch bestimmte Programme oder Methoden Lernerfolge für alle Kinder garantieren. **Girg** ((5-6)) betont demgegenüber die Grenzen der Planbarkeit pädagogischer Effekte (vgl. meinen Hinweis im Basistext ((41, 52)) auf das „Technologiedefizit“ der Pädagogik [Luhmann/ Schorr 1979] und die Kontextabhängigkeit ihrer Interventionen ((54)) – analog zu den Erfahrungen im Gesundheits- und Rechtswesen). Es bleibt allerdings die Verpflichtung von Pädagog/inn/en, jedem Kind und Jugendlichen möglichst gute *Möglichkeiten* für seine Entwicklung zu eröffnen, und ihre berufsspezifische Lebensleistung, dass sie dies trotz tagtäglichen Misslingens bzw. fehlender Zurechenbarkeit von Erfolgen zu ihrem persönlichen Engagement bzw. konkreten Maßnahmen immer wieder versuchen.

((32)) Wie **Sauter** ((4)) zu Recht betont, müssen wir lernen, in der Realität mit Ambivalenzen zu leben: eine Schule ohne

Widersprüche zu erhoffen ist aussichtslos, Daraus aber zu folgern, dass hohe Ansprüche aufzugeben seien, halte ich aus mehreren Gründen für falsch.

Pädagogik braucht einen normativen Überschuss

((33)) Die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist konstitutiv für normativ geprägte Handlungsfelder wie Recht, Gesundheit und Pädagogik. Gerade *weil* die Wirklichkeit problematisch ist, bedarf es der Impulse für ihre Verbesserung. Diese sind nicht unmittelbar als Maß für den Wert der Praxis zu nehmen. Dann überfordern und entmutigen sie. Auch sollen sie nicht vorgaukeln, dass Praxis schon so sei, wie die Normen es fordern. Aber als Orientierung können sie ermutigen, die nächsten Schritte zu tun – und zwar nicht situativ-zufällig, sondern gezielt in einer Richtung, die auch langfristig tragfähig ist.

((34)) Insofern ist mir **Sauters** ((4)) Argumentation wichtig. Mit Bernfeld betont er die Widersprüche zwischen Gesellschaft und Schule. Aber er verweist auch darauf, dass unter denselben gesellschaftlichen Bedingungen ganz unterschiedliche Konkretisierungen von Schule zu beobachten sind ((9)). Diese Beobachtung macht auf die Spielräume aufmerksam, die trotz aller gesellschaftlichen und institutionellen Einschränkungen für ein Kollegium oder sogar einzelne Lehrer/innen bestehen.

((35)) **Doll** ((6)) sucht die Ursachen dafür, dass die Schule immer wieder ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht wird, ebenfalls in ihrer engen Verflechtung mit gesellschaftlichen Kräften ((7)). Indem er andererseits ((8ff.)) auf eine Veränderung der Lehrer/innenausbildung setzt, stimmt er indirekt aber auch **Twardella** ((9)) zu, der einen wesentlichen Grund in tradierten didaktischen Konzepten und Routinen vermutet. Da innerhalb desselben organisatorischen Rahmens und derselben didaktischen Programme so unterschiedliche Unterrichtsrealitäten zu beobachten sind, lohnt es, diese Spielräume zu verdeutlichen und Lehrer/innen zu ermutigen, sie im Sinne anspruchsvoller Konzepte, z. B. der Standards des ‚Blick über den Zaun‘ zu nutzen.

Systemische Arbeitsteilung statt Abschieben von Verantwortung

((36)) Dennoch: nicht nur **Duncker** kritisiert, dass ich grundlegende Probleme benenne, ohne tragfähige Lösungen vorzuschlagen. Sein Fokus sind die wachsende Heterogenität in Gesellschaft und Schule ((5)) und vor allem die nicht eingelöste Bildungsgerechtigkeit gegenüber sozial benachteiligten Schüler/inn/en ((3-4, 6)), auf die ein weiteres „wohlklingendes Dokument“ ((7)) keine angemessene Antwort darstelle.

((37)) In der Tat habe ich Strukturfragen nicht thematisiert, wie auch **Bast** ((4)) kritisch anmerkt. Das heißt nicht, sie seien aus meiner Sicht irrelevant. Auch wenn die Schulorganisation (wie alle rechtlichen Maßnahmen) positive Entwicklungen auf der Interaktionsebene nicht sichern kann, kann sie diese doch umgekehrt behindern und erschweren.

Aber genau aus diesem Grund sind die Standards des „Blick über den Zaun“ bewusst auf drei Ebenen ausformuliert:

- Unterricht (Standards für pädagogisches Handeln)
- Schule (Standards für schulische Rahmenbedingungen)
- Rahmenbedingungen (Standards für systemische Rahmenbedingungen).

((38)) Diese systemische Sichtweise macht darauf aufmerksam, dass es wenig bringt, Zuständigkeiten für Missstände und ihre Überwindung auf den jeweils anderen Ebenen einzuklagen. Sie legitimiert solche Forderungen nur, wenn deren Urheber ihre Teil-Verantwortung wahrnehmen. Berechtigte Forderungen wie die nach einem inklusiven Schulsystem, Mindest- statt Regelstandards, Leistungsbewertung nach individuellem Fortschritt rechtfertigen nicht Stillstand in der Alltagspraxis. Gleichzeitig kann Alltagspraxis sich nicht voll entfalten, wenn Schule und Bildungssystem nicht die notwendigen Gelingensbedingungen sichern.

((39)) Vor allem aber darf man einen grundlegenden Befund aller Studien zu Leistungsunterschieden und differenziellem Schulerfolg nicht übersehen: Die gruppen-interne Streuung ist jeweils deutlich größer als die Differenz ihrer Mittelwerte. Das gilt für Mädchen vs. Jungen, Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund, Kinder aus der Unterschicht vs. Mittel-/Oberschicht, verschiedene Intelligenzniveaus usw. (s. zu den Implikation für Schulforschung und -entwicklung auch unten Kap. 7). Homogenisierung nach einem Merkmal hat zur Folge, dass die Bedeutung der anderen Merkmale zunimmt. Insofern lassen sich weder eine begabungsorientierte Dreigliederung der Schulstruktur noch geschlechtsspezifische Schulbücher rechtfertigen – aber auch keine unterschiedlichen Lehr-/ Lernformen nach „Lebenslagen“, wie **Duncker** ((13)) sie fordert. Auch diese lassen sich nicht in wenigen Gruppen zusammenfassen. Wie die frühere Diffamierung des „Puddingabiturs“ an Mädchengymnasien und wie die Geschichte immer wieder neu konzipierter sonderpädagogischer Einrichtungen zeigt, würde eine neue Schulform für benachteiligte Kinder zudem schnell wieder als minderwertig stigmatisiert.

((40)) **Ruberg** ((1-3)) macht eindringlich darauf aufmerksam, dass Schule sich nicht nur stärker auf die Verschiedenheit ihrer Klientel einlassen, sondern „die damit verbundenen Unsicherheiten und Ungewissheiten nicht als Hemmnis schulischer Praxis, sondern als genuin pädagogische Aspekte verstehen“ muss ((1)). Wie diese Forderung praktisch eingelöst werden kann ist in mehrfacher Hinsicht umstritten.

((41)) **Ruberg** ((4)) selbst sieht die Ganztagschule als Mittel der Wahl. Spontan stimme ich ihr zu, dass eine Schule der Begegnung eine Ganztagschule sein müsse, die auch informelle Lerngelegenheiten einschließt. Zugleich sehe ich die Gefahr der noch stärkeren Verplanung einer Kindheit und Jugend, die schon heute wenig Freiräume offen hält – vor allem für Mittelschichtkinder ab dem Übergang in die Sekundarstufe (mit gleichzeitig wachsenden Verpflichtungen im Sportverein, dem Kommunion- oder Konfirmandenunterricht sowie – schon vorher – der Koranschule und evtl. noch Instrumentalunterricht).

((42)) Die Spannung zwischen Öffnung für informelle Lerngelegenheiten und der Gefahr ihrer Didaktisierung – s. auch **Giesecke** ((1)) – auszutarieren ist schwierig, zumal es nur wenig Austausch oder gar Zusammenarbeit zwischen der Schule und der offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt. Letztere sträubt sich gegen eine vereinnahmende Integration in die Ganztagschule – aus der verständlichen Sorge, verschult zu werden. Andererseits könnte gerade sie mit ihren Konzepten und Erfahrungen zum Türöffner im Schulsystem werden (vgl. Coelen 2008).

((43)) Wegen der beobachtbaren Tendenz zu einer Dopplung der kritisierten Halbtagsschule wird die Option Ganztagschule dagegen kritisch eingeschätzt von **du Bois-Reymond** ((12-17)). Sie fordert stattdessen eine Quartierschule, die sich gegenüber der Alltagswelt ihrer Schüler/inn/en öffnet ((18-19)). Damit setzt sie wie **Ruberg** – und **Birgmeier** ((15)) – auf die Kraft der informellen Lernmöglichkeiten – für **Giesecke** Anlass zur Kritik ((1)), dass so „alles, was irgendwie pädagogisch relevant gilt“ durch Schule monopolisiert werde. Damit wird deutlich: Auch eine (sozial-)pädagogische Erweiterung der Unterrichtsschule erkaufte ihre Chancen mit erheblichen Risiken.

((44)) Grundsätzlich problematisch aber erscheint mir **Dunckers** Forderung nach einer „völlig neuartigen Schulform“ ((13)). Ich stimme seiner Kritik an der Stufung des Bildungsangebots auf der dreigliedrigen Sekundarstufe im Sinne einer bloßen „Reduktion und Ausdünnung aus dem gymnasialen Programm“ ((9)) zu. Aber Inklusion über ein längeres gemeinsames Lernen wird ja nicht isoliert, als bloß organisatorische Integration gefordert, sondern in Verbindung mit didaktischer Differenzierung. Genau hier setzen – neben anderen – die Standards des „Blick über den Zaun“ an: auf allen drei Ebenen – z. B. mit der Forderung, die strukturelle Benachteiligung durch eine stärker kompensatorische Verteilung von Ressourcen zu verringern – und in Übereinstimmung mit **Dunckers** Forderung, die gymnasiale Einseitigkeit der Lehr- und Lernformen zu überwinden (s. im Basistext ((31, 47 2.)). Heterogenität auch in der einzelnen Lerngruppe wahrzunehmen und produktiv zu machen das ist die Selbstverpflichtung („Den Einzelnen gerecht werden“), auf die sich die Schulen des „Blick über den Zaun“ verständigt haben – verbunden mit der Forderung an die Bildungspolitik, dafür förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen.

((45)) Es bleibt aber ein weiterer Einwand, der konkret auf eine Öffnung des Unterrichts bezogen wird: Diese überfordere und benachteilige damit Kinder aus Milieus, in denen Selbstständigkeit nicht honoriert, geschweige denn gefördert werde, so dass diesen Kindern die Voraussetzungen fehlten, um im Unterricht gewährte Freiräume produktiv zu nutzen (s. dazu unten Kap. 5).

3. Gründe für die Einrichtung gesonderter Lernräume in der Gesellschaft ((16- 26))

((46)) Entgegen mancher Lesart meines Basistexts – etwa bei **Giesecke** ((2)) – habe ich auch dort betont, dass die Schule

„eine der bedeutendsten Erfindungen der modernen Gesellschaft“ ((1)), dass sie aber auch eine ambivalente Institution ist ((2)). Meine Kritik richtet sich darauf, dass ihre „Potenziale“ ((16)) nicht zureichend genutzt werden ((26)) und dass dies etwas mit der Funktionsüberlastung und den dadurch erzeugten konfligierenden Erwartungen zu tun hat ((4-12)) – vor allem aber mit einem Selbstbild, das einer demokratischen Gesellschaft nicht gerecht wird ((30-43)).

Schulpflicht, wenn Unterricht sich öffnet

((47)) Dass ich eine Einrichtung wie Schule für notwendig halte, hätte vielleicht stärker expliziert werden müssen – wie **Tillmann** ((2)) es u. a. gegenüber zunehmenden Tendenzen zum Homeschooling fordert, die in den USA ja durchaus schon einen bedeutsamen Anteil der Kinder und Jugendlichen erreichen (s. Ladenthin 2006). Das habe ich an anderer Stelle (2005, Kap. 40) auch getan und stimme insofern Tillmann zu, allerdings mit mehr Selbstzweifel – z. B. gegenüber seiner Behauptung, schon im Kaiserreich hätten alle Kinder lesen und schreiben gelernt (vgl. zu den damals problematischen Kriterien und auch heute noch erheblichen Schwierigkeiten, Literalität „funktional“ zu bestimmen: Brügelmann 2008d)

((48)) Grundsätzlich teile ich ((42)) **McCarty**s Kritik, man dürfe Kinder nicht auf eine fixierte Zukunft hin erziehen ((1)). Aber anders als McCarty sehe ich Chancen dafür, Schüler/innen eigene Wege zu eröffnen, nicht in der Orientierung an bewährten Traditionen und dem Vorbild von gebildeten Erwachsenen ((5, 8)), sondern in einem Raum, in dem Schüler *sowohl* Repräsentationen/ Repräsentanten der Tradition/ Kultur begegnen *als auch* solchen ihrer eigenen Generation – aber aus anderen Milieus. „Fenster öffnen“ (31)) war meine Metapher, die mich mit **Tillmann**s ((2)) Interpretation der Schulpflicht verbindet – und die man wohl kaum als „ans Kreuz nageln“ ausdeuten kann, wie **McCarty** ((1)) dies mit meinem Schulkonzept assoziiert. Nur den Lehrern Freiraum zu geben, wie **McCarty** ((8)) am Ende seiner fulminanten Rede fordert, verkennt die Missbrauchsmöglichkeiten dieses Privilegs, solange es die Pflichtschule gibt und nicht auch die Schüler wählen können, zu welchem Lehrer sie gehen.

((49)) Entscheidend ist also, ob die Schule sich an der Tradition orientiert und an ihrer „konservativen Funktion“ – **Hoffmann** ((4)) – festhält oder ob sie sich als „Erfahrungsraum“ (ebda. ((7))) versteht: „Schule kann dafür ein Übungsfeld sein, ein Ort mit Werkstattcharakter, wo man Dinge ausprobieren kann, darf und soll und wo man dazu ermutigt wird“ (**Ruep** ((4))).

((50)) Dass ich damit das Kind zum „Mittel... zum Zweck“ der Gesellschaftsreform im Sinne der Kritik von Bernfeld machte – so **Hoffmann** ((5)) – kann ich nicht erkennen. Im Gegenteil soll ja die Idee der „Begegnung“ Raum schaffen für eigene Erfahrungen und Wege – aber angeregt, herausgefordert und relativiert durch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, Gedanken und Wertvorstellungen anderer.

((51)) Insofern bin ich Christiane **Ruberg** dankbar, dass sie

deutlicher als ich selbst die Grundfigur der Argumentation für eine Schule als „Ort der Begegnung“ herausgearbeitet hat ((2-4)): es ist die bewussteren Wahrnehmung von Heterogenität in der Gesellschaft und darüber hinaus ihre bewusste Anerkennung als Wert, die eine stärkere Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse des einzelnen zur Folge haben – aber nicht im Sinne einer isolierenden Differenzierung durch die Lehrperson, sondern im Sinne einer Konfrontation mit anderen Erfahrungen und Sichtweisen – eben durch Begegnung.

4. Die belastende Geschichte des Schulwesens – und alternative Perspektiven für seine Zukunft ((27-35))

((52)) Die Kritik an meinem historischen Holzschnitt – vgl. vor allem **Menck** ((6-10)), **Tenorth** ((2-3, 6)) – akzeptiere ich im Grundsatz, auch wenn andere wie etwa **Heinrich** ((1)) meine historische Herleitung als „plausibel und schlagend“ bewerten. Auf so kurzem Raum ist die Gefahr der Vereinfachung in der Tat groß. Insofern konzidiere ich meinen Kritikern gerne, dass mein historischer Rückblick verkürzt ist. Es gibt aber auch einen inhaltlichen Grund, mit dem ich mir einige Differenzen in der Bewertung erkläre: Ich hatte die Pflichtschule, insbesondere die Volks- bzw. Grundschule im Blick, während den Kritikern zumindest bei einigen Einwänden vermutlich die gymnasiale Bildung vor Augen stand.

Hierarchien bestimmen die Tiefenstruktur der Schule seit ihrer Gründung...

((53)) Vor allem aber habe ich den Eindruck, dass manche meinen Text wie ein Klausurstück gelesen haben, um zu prüfen, was der Autor *weiß*, und nicht, was er *mitteilen will*. Deutlich machen wollte ich, dass das (Selbst-)Bild von Schule im Mitteleuropa geprägt ist durch die ersten Schulen – in Kirchen und Klöstern. Auch die von **Bauer** ((2)) erwähnten Stadt- und Bürgerschulen haben sich an diesem Modell orientiert, denn es gab kein anderes. In der Aufklärung haben sich zwar die Ziele und Inhalte geändert, aber nicht die Formen. Die Asymmetrie von Wissenden und Unwissenden bestimmte nach wie vor die Rollenverteilung – und sie tut es bis heute, oft selbst da, wo Schüler/innen „entdeckend“ lernen (sog. „Osterhasenpädagogik“, vgl. etwa Stern 2006).

((54)) **Menck** ((6)) stellt konkret meine Lesart ((27)) von Blankertz' „Geschichte der Pädagogik“ in Frage. Ich teile seine Gegen-Interpretation der frühen Schule nicht – oder nur zum Teil. Was Menschen wissen konnten, war eben nur „im Prinzip“ bekannt – und damit noch nicht dem einzelnen. Der musste durch „Einübung und Nachfolge“ übernehmen, was als „abgeschlossenes System[s]“ gedacht war, als „Lehrkanon“, dessen Inhalte „der Weisheit Gottes und der heiligen Schrift zu danken waren“ (Blankertz 1982, 15, 14).

((55)) **Tenorth**s ((3)) Kritik an meiner Genealogie der heutigen Schule verstehe ich nur bedingt, und auch andere teilen seine Einwände (und die eben von Menck genannten) nicht. So sieht **Ruep** ((1)) im Anschluss an Nascholds Analyse in

den Bildungsinstitutionen nach wie vor „obrigkeitsstaatliche, zentralistische Tendenzen“. Dass die Staatsschule aus der Distanzierung von der kirchlichen Aufsicht entstanden ist, ist mir als Siegener Kollegen von Diesterweg entgegen Tenorths Vermutung bekannt und mit der Formel „von der Bekehrung zur Belehrung“ nehme ich diese Veränderung auf. Aber dass sich damit auch die methodischen Tiefenstrukturen verändert hätten, bezweifle ich nach wie vor. Warum sonst die wiederkehrenden Klagen über die Öde des auf Imitation und mechanisches Üben angelegten Unterrichts, nicht nur im 19. und 20. Jahrhundert, sondern bis heute? Man schaue sich dazu die nach wie vor verbreitete Arbeitsblätterflut in vielen Schulen und den sie fördernden Verlagsmarkt an.

((56)) Meine Gegenfragen an **Tenorth**, wenn er meint, dass ich die Geschichte der Schule verzerrte:

- Warum wurde sie in Autobiographien und anderer zeitgenössischer Literatur (vgl. Quak 2007a+b) und auf Bildern (vgl. Schiffler/ Winkler 1985) durchgängig so dargestellt?
- Warum hat es auch in Fachkreisen immer wieder Kritik an diesem Bild von Schule gegeben (vgl. Mauthner, Diesterweg, die Reformpädagog/inn/en seit Anfang des letzten Jahrhunderts...)?

... und asymmetrisch ist ihre Grundstruktur bis heute

((57)) Nun könnte man den Dissens über die (Vor-)Geschichte unserer Schule für nur akademisch relevant erklären. Zumindest aber treffe diese Beschreibung die heutige Schulwirklichkeit nicht mehr. Also werde von mir ein Popanz aufgebaut. Diesen Einwand möchte ich differenzierter diskutieren, denn er lässt sich in drei sehr unterschiedlichen Formen auslegen:

- a) Heute hätten Schüler/innen – entgegen meiner Annahme – zureichend Räume für Selbst- und Mitbestimmung bzw. für ein Aushandeln von Interessen und von Sichtweisen im Unterricht.
- b) Zumindest böten Lehrer/innen diese Möglichkeiten an, auch wenn Schüler/innen sie vielleicht nicht wahrnahmen (im doppelten Wortsinne).
- c) Und selbst wo Lehrer/innen sie nicht anboten, liege das an restriktiven Rahmenbedingungen. Eigentlich wollten sie und deshalb seien nicht programmatische Appelle und Begründungen vonnöten, sondern Hilfen für deren Umsetzung im Unterrichtsalltag.

((58)) Ad a) liefert **Twardella** ((4-8)) ein Unterrichtsprotokoll, das er als Gegenbeweis interpretiert. Mich irritiert die Grundfigur seiner Argumentation: Er kritisiert meinen Bezug auf Empirie als „vage“ ((3)), gibt dann ein Beispiel („exemplarisch“), das meiner These widerspricht, und merkt in seiner Fußnote 9 an: „M. E. stellt das Beispiel keine Ausnahme dar...“. Kann *ein* solches Beispiel aufgrund *persönlichen Erachtens* eine allgemeine Trendaussage widerlegen?

((59)) Nun hat er zweifellos Recht, dass ich mit meiner Begrifflichkeit polarisiert habe, was in der Realität in Mischformen auftritt, und dass zudem die Realität durch ein Spektrum von Varianten gekennzeichnet ist (innerhalb wie außer-

halb der von mir als Alternative vorgestellten Schulen des „Blick über den Zaun“). Aber aus einem Beispiel auf Regel vs. Ausnahme zu schließen, halte ich logisch nicht für zulässig, zumal eine Reihe von Befragungs- und Beobachtungsstudien zur Öffnung des Unterrichts im Grundschulbereich belegt, dass der Schulalltag aus der Sicht von Schüler/inne/n nach wie vor in hohem Maße fremdbestimmt verläuft (im Folgenden nur zwei Beispiele aus meiner Zusammenfassung 2008a):

((60)) Im DJI-Kinderpanel wurden dazu Schüler/innen aus dritten und vierten Klassen befragt. Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird, können danach in der 3./4. Klasse nur

4%	„fast immer“
14%	„häufig“

dagegen

55%	„selten“ und
27%	„nie“ (Alt 2005, 30).

((61)) In der Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks gab zwar rund die Hälfte der Kinder an, dass sie zumindest „schon einmal“ an der Festlegung von Regeln und an der Gestaltung von gemeinsamen Aktionen wie Klassenfahrten oder Feiern beteiligt waren, aber nur 20% konnten „schon einmal“ bei der Bestimmung von Unterrichtsthemen mitwirken; sogar nur 4-5% der Viertklässler/innen geben an, „wichtige Dinge“ mitentscheiden zu können (Bosenius/ Weckend 2004, 296, 300, 307).

((62)) Nun könnte man sagen, im Grundschulalter sei das halt noch nicht so möglich. Die Qualitätsanalyse NRW zu ihrem Kriterium 2.4 belegt aber mit Daten aus vielen hundert Schulen der verschiedenen Stufen, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Grundschule noch am weitesten entwickelt sind (MSW 2010, Tab. 2.3ff.). Obwohl selbst hier noch ein großer Entwicklungsbedarf besteht.

((63)) Ad b) In mehreren Befragungen zur Öffnung des Unterrichts haben wir Grundschullehrer/innen gebeten, selbst einzuschätzen, wie viel Raum sie Schüler/inne/n bieten, Aktivitäten des Unterrichts mitzubestimmen (Brügelmann 2000; 2008c). Unsere Befunde zeigen, dass diese Möglichkeiten immer noch die Ausnahme sind und dass sie vor allem dann schrumpfen, wenn es um Ziele und Inhalte geht: Eine solche

„... *Selbstbestimmung und Mitverantwortung des Unterrichts wird von mehr als der Hälfte der LehrerInnen nur selten (einmal pro Woche oder weniger) oder gar nicht praktiziert werden. Auf der anderen Seite des Spektrums sind es 1-5%, die angeben, dies in jeder Stunde zu realisieren, 10-15%, die dies zumindest einmal am Tag tun. Es ist also immer noch eine kleine Minderheit, die ein Verständnis von Unterricht verwirklicht, in dem Kinder Selbst- oder zumindest Mitverantwortung für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts übernehmen.*“ (vgl. Brügelmann 2008c, 205).

((64)) Andere Studien bestätigen diese Größenordnungen (a. a. O., 193-195 und neuerdings Coelen/Wagener 2009; Schneider u. a. 2009; Wagener u. a. 2009), auch für die Sekundarstufe (vgl. neben MSW 2010 auch Solzbacher/ Kunze

2008). Diese geringen Anteile reduzieren sich im Übrigen noch einmal, wenn man statt der Selbsteinschätzungen den Fremdblick von Lehramtsanwärter/innen erhebt (Brügelmann 2008c, 206f.).

((65)) Ad c) In der Tat haben die Lehrer/innen höhere Ansprüche, als sie im Alltag realisieren. Insofern könnte man ein bloßes Umsetzungsproblem vermuten. Aber es ist auch nur ein rund Drittel, die den (schon reduzierten!) Anspruch für wichtig halten, dass Schüler/innen „mindestens einmal am Tag“ Inhalte von Aufgaben selbst bestimmen, Ziele und Inhalte von Unterrichtsvorhaben mitbestimmen oder individuelle Vorhaben frei entwickeln können (Brügelmann 2008c, 201).

((66)) So überrascht nicht, dass Speck (2006, 11) die Befunde der verschiedenen Studien in folgender These zusammenfasst:

„Schülern werden heute in der Schule zunehmend mehr Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich eingeräumt. Eine Partizipationskultur hat sich jedoch noch nicht herausgebildet. Partizipation findet vor allem dort statt, wo nicht der unmittelbare Unterricht oder das Lehrerhandeln tangiert wird. Zudem gibt es gravierende Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern über die realen Partizipationsmöglichkeiten und hat die Partizipation häufig nur eine Alibifunktion oder wird als Pflichtaufgabe wahrgenommen.“

((67)) Aus den berichteten Befunden schließe ich: Weder ist der von mir im Text entwickelte Anspruch umgesetzt noch ist er in der Breite der Lehrerschaft vorhanden. Nun kann man einwenden, er sei auch gar nicht wünschenswert. Aber dann wechseln wir auf eine andere Argumentationsebene – eben die normative, die ich versucht habe in meinem Text anzusprechen.

((68)) Dazu fragt Meyer ((3)): „Stellt er sich eine demokratische Schule ohne Hierarchien vor? Auch eine demokratische Gesellschaft hat Hierarchien – aber auf Zeit.“ Letzteres ist aber genau der Punkt. Man darf nicht vergessen, dass nach der herrschenden Rechtslehre Schüler/innen noch bis zu dem Grundsatzurteil des Bundesverfassungsgerichts im Jahre 1972 in einem besonderen Gewaltverhältnis zum Staat gesehen wurden, so dass die Grundrechte im Raum der Schule nicht galten (Lenhardt o.J., 11; s. auch oben ((10)) Prantl 2010). Die Frage ist also, ob das Generationenverhältnis grundsätzlich asymmetrisch gedacht ist oder ob es Mitwirkungsrechte und Verfahren zu ihrer Umsetzung gibt. Die Perspektive ist klar, aber das Feld der Umsetzungen offen. Sudbury ist anders als Summerhill, die Grundschule Harmonie in Eitorf anders als die Glocksee-Schule (s. die Beiträge zu Backhaus u. a. 2008 und die Vielfalt der im Bundesverband der Freien Alternativschulen organisierten Schulen, s. www.freie-alternativschulen.de/cms/jml/). Wie Meyer ((6)) mit Bezug auf Kant und Dewey schreibt: Erziehung ist ein erfahrungsoffenes Experiment. Die Frage ist allerdings, mit welchen Hypothesen man in diese Versuche geht: An welchem Bild möglicher Schule orientieren sie sich?

Darf und soll man die Lehrer-/Schülerrolle anders denken?

((69)) Meyer ((0)) dehnt den Begriff der „Bekehrung“ unzulässig, wenn er hofft, dass sie inhaltlich heute in anderer Weise wirksam werden kann als früher – nämlich als Förderung interkultureller Toleranz und Demokratie. Das aber ist ein Widerspruch in sich, und eben weil diese Ziele für die Schule nach 1945 so eine hohe Bedeutung haben, ist das Prinzip der Begegnung wichtig und mit ihm eine dialogische Form auch des Unterrichts.

((70)) Mit der Kritik an „Belehrung“ wiederum ist keinesfalls ein Verzicht auf „Erklärung“ verbunden, sondern eine Umkehr des didaktischen Denkens: nicht vom zu vermittelnden Ergebnis zu den Aufgaben, sondern von Problemen bzw. Fragen zu Aktivitäten, die zu Antworten führen. Betrachtet man Schulbücher und Arbeitshefte, so dominiert auch heute der Eindruck: Die Schule ist Medium für die Vermittlung von Konventionen. Schüler/innen lernen nicht einfach zu dividieren, sondern sie werden eingeübt in ein bestimmtes Verfahren der Division – das von Land zu Land differiert, aber in den einzelnen Ländern als Konvention Verbindlichkeit beansprucht. Konzepte – wie beispielsweise von Selter/ Spiegel (1997) für den Mathematikunterricht entwickelt –, die zulassen, dass Kinder erst ihre eigenen Lösungswege versuchen, die sie dann an den Ideen der anderen abarbeiten, ehe sie mit den Konventionen konfrontiert werden, sind die Ausnahme. Die Schweizer Didaktiker (Gallin/ Ruf 1998) haben für diese Umkehrung der gängigen Didaktik die eingängige Formel geprägt „Vom Singulären über das Divergierende zum Regulären“. Die Konfrontation mit der Kultur, wie Giesecke ((4)) sie fordert, wird also nicht aufgegeben, sondern anders strukturiert.

((71)) Insofern ist Gieseckes Kritik nur auf den ersten Blick plausibel, wenn er argumentiert: Gäbe die Erwachsenen-Generation ihren Steuerungsanspruch auf, verkomme Schule zu einem Ort der Beliebigkeit ((5)). Die aktuelle Befindlichkeit des einzelnen könne nicht Quelle seiner Entwicklung sein ((5-6)). Zwar steckt hier in der Tat ein Problem – aber das steckt auch in Gieseckes unterstellter, leider nicht explizierter „Lösung“. Denn „die“ Erwachsenen sind sich ebenso wenig einig, welche Inhalte wichtig wären; sie verfügen zudem nicht über ein überlegenes Wissen, was für den einzelnen förderlich ist ((6)), so dass auch ihre Optionen mit guten Gründen in Frage gestellt werden können und werden.

((72)) Kiper ((4-5, 8)) befürchtet allerdings, dass meine Vorschläge die Lehrer/innen aus ihrer Verantwortung für – ja, wofür genau? – entlassen. Mal spricht sie nur von „Lernchancen“ ((7)), die zu gewährleisten seien, und davon, Lehrpersonen müssten „Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen“ ((4)), mal von „Verantwortung für erfolgreiche (!) Lernaktivitäten“ ((8)) und dann sogar von der „Sicherung einer soliden Wissensbasis“ ((6)). Diesem Oszillieren entsprechend unscharf bestimmt sie ihre Anforderungen an die Lehrerrolle: „Nur wenn Lehrkräfte beginnen (?), basierend auf einer fachlichen Strukturierung der ausgewählten Lerninhalte und – aufsetzend auf einer Lernstrukturanalyse – Wege zur Aneignung dieser Inhalte zu denken, können sie Lerner/innen angemessen (?) fördern“ ((8)).

((73)) **Kipers** Einschätzung. notwendig seien „Ko-Konstruktionsprozesse, in denen den erwachsenen Lehrpersonen eine wichtige Rolle zukommt“((8)), kann ich mich leicht anschließen. Ihre Umschreibung, dazu benötigten Schüler/innen „mitunter Hinweise und Informationen, Ermutigung und Unterstützung“ ((5)) finde ich sogar zu zurückhaltend. LehrerInnen bleibt eine wichtige Rolle. Vielleicht ist sie mit den Begriffen „Begegnung“ und „Bereicherung“ nicht deutlich genug definiert. An anderer Stelle habe ich die Rolle der Lehrperson differenzierter beschrieben als hier (2008b, 21-26, ich zitiere hier nur die Dimensionen, nicht die Konkretisierungen):

- *Herausforderung durch Sachen: als Rätsel, nicht als Lösung*
- *Herausforderung durch Personen: als PartnerIn, nicht als Vorgesetzte*
- *Herausforderung durch Traditionen: als Möglichkeit, nicht als Bindung*
- *Herausforderung durch Institutionen: als Aufgabe, nicht als Vorgabe.*

((74)) Herausforderung – statt „Forderung“ wie bei **Giesecke** ((6)) – heißt aber für die Lehrperson weder passiv zuzuschauen noch bloß reaktiv zu bedienen, sondern *Fragen zu stellen, Alternativen aufzuzeigen, Zweifel zu äußern* (a. a. O., 21). Eine Öffnung des Unterrichts bedeutet also nicht *Verzicht* auf Strukturen, sondern Entwicklung *anderer* Strukturen (Brügelmann 2008b, 26-30)

((75)) Zu Recht ist **Giesecke** skeptisch, ob Schüler im Vorhinein beurteilen können, welche Lernchancen in bestimmten Inhalten stecken. Aber kann das die Lehrperson – bezogen auf den *einzelnen* Schüler und seine Zukunft – besser? In meinem Basistext ((33)) behaupte ich ja nicht, Kinder wüssten am besten Bescheid, sondern stelle in Frage, dass Erwachsene ihnen überlegen seien: *Diese vierte Position behauptet keine besonderen Stärken von Kindern. Sie stellt aber den Überlegenheitsanspruch von Erwachsenen in Frage.*

((76)) An die Stelle der Verordnung von oben tritt also nicht ein *laissez-faire*, sondern ein „Aushandlungsprozess“ – **Sauter** ((7)) – im Wechselspiel von individueller Arbeit und ihrer Konfrontation mit den Sichtweisen anderer – auch der Erwachsenen. Der von **Giesecke** apostrophierte „Stammtisch“ ((4)) ist gerade nicht das Modell (zugegebenermaßen aber das Risiko dieses Ansatzes...), sondern die demokratisch regulierte Diskussion, die Giesecke dem politischen Sektor vorbehalten will ((7-8)).

((77)) Denn wie jede andere Institution braucht auch Schule Regeln. Als Rahmen werden sie in einer parlamentarischen Demokratie politisch verantwortet – aber nicht nur für Ziele und Inhalte, sondern auch für die Qualität der *Aneignungsformen*. Auf diese zielen meine Hinweise, deren hohe Bedeutung sich – trotz akzeptierter Rahmenbedingungen – schon heute erschließt, wenn man sich die Praxis in verschiedenen Klassenzimmern *innerhalb* dieser Rahmenbedingungen anschaut.

Individualisierung bedeutet weder Isolierung noch Alleinlassen

((78)) Mit dem Begegnungskonzept wird auch vermieden, in die „Individualisierungsfälle“ (Burow 1999; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1999) zu tappen. Genau aus dieser Einsicht sind in den vier Grundüberzeugungen des „Blick über den Zaun“ (s. ((47)) im Basistext) die beiden Prinzipien der Individualisierung und des sozialen Lernens verbunden worden. Denn das mit- und voneinander Lernen beschränkt sich – entgegen **Tenorth** ((7)) – nicht auf die Förderung sozialer Kompetenzen, sondern ist – im Sinne von Gallin/ Ruf (1999) – ausdrücklich auch auf den fachlichen Unterricht bezogen. Damit wird den berechtigten Hinweisen von **Giesecke** ((3-5)), **Kemper** ((10)) und anderen Rechnung getragen, dass Schule persönliche Erfahrung nicht einfach reproduzieren dürfe, aber dass sie auch nicht erfolgreich sein kann, wenn sie diese ausblendet und fachliches Wissen lediglich formal zu vermitteln sucht.

((79)) Bleibt die Frage: Sind reformpädagogische Leitideen hilfreich für **benachteiligte** Lerner/innen? Wie **Heinrich** ((10)) und **Kiper** ((1, 6-7)) wenden auch andere Diskutant/inn/en ein, dass ein offener, in der Lerngemeinschaft eingebetteter individualisierter Unterricht nicht sicherstellen könne, dass alle Schüler/innen grundlegende Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft erwerben. Besondere Skepsis besteht gegenüber der Möglichkeit, die Nachteile der gesellschaftlich oder familiär benachteiligten Kinder zu kompensieren. Dazu ist zu sagen:

((80)) Keine Pädagogik kann den Anspruch erheben, keine kann eine Garantie geben, zu kompensieren, was Kinder an Benachteiligungen vor und neben der Schule erfahren (vgl. zu den kumulierenden Wirkungen des Matthäuseffekts mein 2009). Nur ist genau das der Punkt: Trotz vielfacher Versuche über Jahrhunderte bzw. – auf eine demokratische Gesellschaft bezogen – Jahrzehnte haben traditionelle Konzepte diese Ziele deutlich verfehlt. Die Forschung zu Bildungs- und sozialer Ungleichheit aus den 1960er/-70er Jahren und jetzt erneut im Anschluss an PISA legt beredetes Zeugnis davon ab. Damit muss man sich ernsthaft fragen, was eine Perfektionierung dieses Ansatzes verspricht und ob es nicht produktiver ist, grundsätzliche Alternativen zu erproben.

((81)) Hinzu kommt ein Zweites: So einleuchtend die – auch in der Literatur (vgl. Sertl 2007) – vorgetragenen Bedenken gegen eine schichtspezifische Benachteiligung durch offenen Unterricht scheinen, empirische Belege sind schwach. Am differenziertesten ist noch im Anfangsunterricht untersucht, ob kleinschrittige Lehrgänge oder offene Konzepte zur Förderung des Schriftspracherwerbs schichtspezifisch oder nach Migrationsstatus unterschiedliche Effekte haben. Schaut man sich die Befunde genauer an (vgl. Brügelmann/ Brinkmann 2006), so tragen sie eine solche Unterscheidung nicht: Zum einen ist die Datenlage heterogen, ja widersprüchlich, zum anderen sind Mittelwertdifferenzen so gering und die Überlappungen der Verteilungen so groß, dass Dritt-Faktoren eine größere Bedeutung eingeräumt werden muss. Dieses Ergebnis ist auch theoretisch plausibel, da offene Unterrichtsformen gerade auch Kindern aus schulfernen Milieus die

Chance geben, abweichende Erfahrungen und Interessen einzubringen. Dieses Potenzial betont vor allem **Peschel** ((18-19)), der ihre Wirksamkeit im eigenen Unterricht an zwei verschiedenen Schulen nachweisen konnte (vgl. auch die systematische Evaluation in Peschel 2003) und inzwischen in seiner eigenen „Freien Bildungsschule Harzberg“ entfaltet. Potenziale werden aber nicht automatisch wirksam. Insofern fordert **Birgmeier** aus sozialpädagogischer Sicht zu Recht ein, die Partizipationsfunktion von Schule zu stärken „durch den Fokus auf den jeweiligen Menschen in seinen spezifischen individuellen *und* sozialen Lebensumständen“ ((15)).

((82)) Aus meiner Sicht noch gewichtiger aber ist ein drittes Argument, auf das kaum einer der Diskutanten ernsthaft eingegangen ist: Welche Gründe gibt es, Kindern Rechte zu nehmen, die Erwachsene einander selbstverständlich zugestehen? Lange haben Männer versucht, den Frauen Selbst- und Mitbestimmung mit ähnlichen Argumenten vorzuenthalten, wie dies bis heute Kindern gegenüber geschieht. Jetzt steht es an, die nächsten Schritte zu gehen, wie sie von der UN-Kinderrechtskonvention auch schon rechtsverbindlich eingefordert werden. Entsprechend den Beschlüssen der KMK (2006) gelten diese Ansprüche nun auch für jede einzelne Schule und Lehrperson⁴.

((83)) **Ruep** ((1)) weist darauf hin, dass Schule ein staatlicher Eingriff in individuelle Rechte ist, der Freiheit des einzelnen nachhaltig beschneidet. Dann hat die Schule aber die Beweislast für die Notwendigkeit aller Einschränkungen, die sie vornimmt, und die Pflicht, diese möglichst gering zu halten.

((84)) Auch hier wird der Einwand erhoben, dass es vor allem die Mittelschichtkinder seien, die Selbst- und Mitbestimmungsräume nutzen könnten (**Kiper** ((1, 6, 9))). Das ist in der Tat ein Problem, es ist aber auch ein Kernproblem der Demokratie auf gesellschaftlicher Ebene, fehlt es doch auch vielen Erwachsenen an der vorausgesetzten Einsichts- und Urteilsfähigkeit. Ein aufgeklärter, sozial engagierter Herrscher ist oft die große Hoffnung derjenigen, die in Armut leben. Entsprechende Umstürze münden aber immer wieder in totalitäre Systeme, in denen die Armen zudem weiter leiden. Wenn die westlichen Gesellschaften deshalb an der „schlechteste[n] aller Staatsformen, ausgenommen alle anderen“ (Churchill) festhalten, ist zu fragen, warum wir gegenüber den Heranwachsenden anders entscheiden sollten. Vielmehr muss es doch darum gehen, gerade ihnen Lernchancen für die wirksamere Wahrnehmung ihrer Rechte zu eröffnen. Partizipationskompetenz erwirbt man aber nur durch Partizipationspraxis.

5. Konkretisierung:

Schule als Ort demokratischen Lernens – *und Lebens* ((36-50))

((85)) Zunächst eine Vorbemerkung: Anders als **Menck** ((4)) vermutet, zitiere ich nicht mich selbst, wenn ich auf Erklärungen des Reformverbands „Blick über den Zaun“ verweise. Die grundlegenden Dokumente habe ich nicht (mit) verfasst, und der „Blick über den Zaun“ ist nicht mein Kind, sondern er hat *mich* von außen als seinen Sprecher für 2008 bis 2011

„adoptiert“ – nachdem er fast zwanzig Jahre *vor* meinem Einstieg (und immerhin mehr als zehn Jahre vor PISA& Co. ...) angefangen hat seine Konzepte der Evaluation und Entwicklung von Schule zu formulieren und zu erproben.

Ist Schule „demokratisch“ denkbar ...

((86)) Die Kritik an meiner Skizze einer „demokratischen Schule“ kommt von allen Seiten und damit aus ganz verschiedenen Richtungen. Grundsätzlich irritiert mich, dass meine zentrale Argumentation von der UN-Kinderrechtskonvention her ((34, 39)) kaum aufgenommen wird.

((87)) **Ruep** ((1)) und **Weiler** ((10)) lassen sich immerhin inhaltlich auf eine nicht nur instrumentelle Begründung von Selbst- und Mitbestimmungsrechten der Heranwachsenden – als Vorbereitung auf die Demokratie der Erwachsenen – ein. **Menck** ((15)) erwähnt sie formal als Beispiel für meine Wechsel zwischen verschiedenen Referenzsystemen, und lediglich **Claußen**, der eine Reduktion der Schule auf Unterricht⁵ nachdrücklich in Frage stellt ((2,4)), nennt wenigstens in seinem Literaturverzeichnis eine Quelle, in deren Titel das Wort „Kinderrechte“ vorkommt. Ansonsten Schweigen. Können Pädagog/inn/en und Erziehungswissenschaftler/innen das, was in der Schule passiert, nur von ihrer Zukunftsbedeutung her denken?

((88)) **Manzel** ((3, 7-8)) unterstützt immerhin – bedingt durch ihr besonderes Interesse an der Didaktik des Politikunterrichts – die höhere Gewichtung sozialer und politischer Kompetenzen neben fachlichem Wissen und Können. Sie betont zudem ((10-11)) die wechselseitige Ergänzungsbedürftigkeit von Haltungen und Wissen und verweist auf entsprechende Forderungen des Europarats und der OECD. Aber auch diese politischen Proklamationen begründen demokratisches *Zusammenleben* in der Schule nur als Medium demokratischen *Lernens*.

((89)) Auch einige andere – wie **Ruep** ((4)) – sehen es als wichtig an, Schule als Ort demokratischen *Lernens* zu konzipieren. Aber dass sie auch ein Ort demokratischen *Lebens* ist, der die bestehenden Rechte zu respektieren hat, gerät den meisten nicht in den Blick.

((90)) Lediglich **Weisser** lässt sich voll auf meine Perspektive ein, wenn er schreibt: „Pädagogik ist je konkrete Praxis und insofern politisch, als sie das zeitweise Zusammenleben von Menschen einschließlich ihrer Möglichkeiten zur Artikulation gestaltet.“ ((5)). Er fordert, noch stärker politisch zu argumentieren und deutlich zu machen, dass Schule in ihrer heutigen Form „systematisch Wissensräume“ beschränkt ((4)). Auch **Ruep** ((5)) nimmt diesen Anspruch auf, in dem sie „die Forderung nach partizipativen und dialogischen Verfahrensformen“ als konstitutiv für die „Schule in der Weltgesellschaft“ sieht, will diese stimmig sein zu dem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie arbeitet.

((91)) **Giesecke** ((7-8)) besteht demgegenüber auf der Funktion der Schule als einer Institution, die explizit nicht als Demokratie im Kleinen verstanden werden dürfe – er konze-

diert lediglich einen respektvollen Kommunikationsstil bei der „Arbeit an gemeinsamen geistig und persönlichen lohnenden – und nicht nur erzieherisch gut gemeinten – Aufgaben und Projekten“ ((8)). Aber was lohnt, bestimmen weiter Erwachsene – auch wenn sie behaupten, die Interessen der Kinder gegenüber den Ansprüchen der Gesellschaft geltend machen...

((92)) Die Schlüsselkontroverse ist also: Wie viel Freiheit soll und darf Schule gewähren – und wie viel kann sie gewähren, angesichts des Alters und der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen – s. **Kiper** ((1, 5-7)) – und angesichts der Rolle der Institution in der Gesellschaft und der Bedingungen ihrer Arbeit. Hier hat selbst die KMK (2006) klare Signale gesetzt, indem sie fordert, die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler/innen zu erweitern und diese Forderung damit, begründet, „*dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und -arten zu respektieren sind*“ (a.a.O., Nr. 2).

((93)) Meine zentrale Forderung deshalb: Unsere Gesellschaft muss – wie vor gut 100 Jahren gegenüber den Frauen – heute gegenüber Kindern lernen, dass diese ein Recht auf Selbst- und Mitbestimmung haben – juristisch in der UN-Kinderrechtskonvention verankert und damit nicht mehr allein pädagogisch argumentierbar. Genauso wenig wie nach unserem Demokratieverständnis ein durchschnittlich niedrigerer IQ oder eine geringere Bildungsqualifikation von Schwarzen oder von Angehörigen der Unterschicht rechtfertigen, diesen Gruppen Teilhaberechte zu verweigern, genauso wenig kann das Alter als formales Differenzierungsmerkmal aufrecht erhalten werden (vgl. dazu auch die Diskussion um ein Kinderwahlrecht, z. B. in SRzG 2008).

((94)) Noch radikaler als ich klagt **Stern** das „selbstverständliche Recht eines Menschen sich frei zu bilden“ ((3)) ein, er kritisiert einerseits dessen Einschränkung auf Kinder und Jugendliche ((4)), andererseits seine Umkehrung zu einer „Schulpflicht“ ((6)) und fordert stattdessen eine frei zugängliche Infrastruktur analog zu öffentlichen Bibliotheken ((9)).

((95)) Meine Sorge gegenüber diesem Modell speist sich aus der historischen Erfahrung mit freien Märkten, dass es eher die Privilegierten waren und sind, die solche Chancen nutzen. Schulpflicht bedeutet eben nicht nur einen Anspruch an den Staat, die entsprechende Infrastruktur bereit zu stellen, sondern auch eine Verpflichtung der Eltern, ihre Kinder von Arbeitsanforderungen frei zu stellen, und eine Begrenzung ihres Einflusses auf die Kinder, sprich: die Chance für die Kinder, andere Weltansichten kennenzulernen und Wissen und Können zu erwerben, für die es in der eigenen Familie keine Quellen und Modelle gibt.

((96)) Insofern ist mir Sterns Verständnis von Bildung zu individualistisch, beschränkt auf den einzelnen und seine Aneignung der Welt. Das zentrale Problem der demokratischen Gesellschaft ist aber, die individuelle Freiheit auszutarieren mit der Freiheit des anderen. Kleinere Familien, weniger direkter Kontakt im räumlichen Umfeld erschweren soziale Kontakte, über die sich beiläufig lernen lässt, wie man mit anderen friedlich zusammen lebt. Zudem konzentrieren sich

diese beiläufigen Kontakte wieder auf das eigene Milieu. In einer multikulturellen, pluralistischen Gesellschaft kommt es aber darauf an, bei aller Unterschiedlichkeit in den Erfahrungen und Interessen mit- oder wenigstens nebeneinander leben – und voneinander lernen zu können. „Begegnung“ ist – wie oben erläutert – nicht nur wichtig als Form des sozialen Lernens, sondern immer auch als Medium des fachlichen Lernens.

((97)) Diese Vorstellung finde ich am deutlichsten artikuliert im Beitrag von **Peschel**, der an der Idee einer Pflichtschule festhält, zugleich aber Freiräume *in ihr* fordert über eine radikale Öffnung des Unterrichts ((15-17)), die die Arbeit der Kinder „nicht nur individualisiert, sondern vor allem demokratisiert“ ((20)), so dass „Erwachsene und Kinder auf Augenhöhe miteinander umgehen“ ((21)).

((98)) Dagegen wiederum wendet sich **McCarty**, der zwar wie Stern und Peschel (und auch ich) gegen ein rein „instrumentelles“ Verständnis von Erziehung argumentiert ((7)), das Kinder auf eine bestimmte Zukunft verpflichtet ((1-2)). Seine pathetische Erklärung: „Erziehung ist nicht demokratisch“ ((7)) mündet in die Forderung, Lehrer/innen Freiheit zu gewähren, zu lehren, was und wie sie wollen ((8)). Über die institutionellen Rahmenbedingungen schweigt er sich aus. Die Schwachstellen etwa eines Marktmodells im Sinne Bertrand Sterns habe ich bereits beschrieben. Wenn man dennoch in dieser Richtung denkt, müsste man die Rahmenbedingungen wesentlich konkreter bestimmen, um Chancen und Risiken abschätzen zu können (etwa im Anschluss an den Vorschlag für „Bildungsgutscheine“ bei Ivan Illich 1972; 1973; vgl. zu den skeptisch stimmenden Erfahrungen mit Vouchers in den USA Lubienski 2009).

((99)) **Tenorth** ((7, 10)) rügt, ich sähe Schule „allein und primär [was denn nun?] als ‚Ort demokratischen Lernens – und Lebens‘“ und akzeptierte nicht, „dass Schule primär einen Ort der Vergesellschaftung darstellt“. Anscheinend hat er Punkt (2.) in den Standards des „Blick über den Zaun“ übersehen – Basisartikel ((47)) – und ebenso, dass ich ((45, 44)) mich gegen „vereinseitigende Tendenzen“ im „Gefolge von PISA“ wende – nicht aber gegen fachliches Lernen oder berufliche Qualifikation überhaupt ((4)) und genauso wenig gegen die Integrationsleistung von Pflichtschule ((6)). Wohl aber mache ich auf Schwierigkeiten aufmerksam, diese Funktionen heute (noch) zu erfüllen ((5, 7)). Das Zitieren einzelner Sätze oder Satzteile führt bei einem so komplexen Thema in die Irre – oder nützt nur, wenn man eigene Vorurteile bestätigt finden will.

((100)) Belehrung ist nicht gleich Bekehrung – da hat Tenorth Recht. Aber gemeinsam ist ihnen eine gewollte Asymmetrie der Beziehung, die dagegen dort, wo Lehrer/innen sich als Gegenüber, Anreger, Herausforderer, Begleiter, Unterstützer verstehen, deutlich gemildert wird.

... und sind Selbst- bzw. Mitbestimmung im Unterrichtstag umsetzbar?

((101)) Ich akzeptiere **Tillmanns** ((4)) Vorbehalt, dass die

Realisierungsmöglichkeiten mit bedacht werden müssen, wenn Anforderungen an pädagogische Institutionen und Personen formuliert werden. Seinen Vorbehalt gegen den Anspruch, dass Kinder als „unverwechselbare Individuen“ ernst genommen werden müssten, stützt er allerdings auf den Einwand, dass 30 Kinder in einer Klasse „von dem Lehrer nur in Grenzen individuell behandelt werden können“. Ich fürchte, hier denken wir von verschiedenen Unterrichtskonzepten her.

((102)) Eine Differenzierung „von oben“, also eine Diagnose und Förderung individuellen Lernens durch die Lehrperson, überfordert in der Tat – wird aber dem hier Gemeinten auch nicht gerecht. Mit **Peschel** ((17)) und anderen plädiere ich für eine Individualisierung „von unten“, d. h. für Handlungsräume und Aufgabenformate, die einzelnen Schüler/inne/n ermöglichen, eigene Themen, Erfahrungen, Zugänge einzubringen und unterschiedliche Lernwege zu gehen⁶.

((103)) Die Annahme, dass Erwachsene Heranwachsenden grundsätzlich überlegen seien – noch einmal ausdrücklich bekräftigt von **Giesecke** ((6)) –, ist eine Fiktion. Bei ihnen fordern wir nur in Extremfällen einen inhaltlichen Nachweis ihrer Mündigkeit – nämlich im Entmündigungsverfahren, dessen Anlage zunächst einmal jedem Erwachsenen unabhängig von sozialer Herkunft, fachlicher Kompetenz und persönlicher Reife Rechte zugesteht – die früher allen Frauen, dann den 18- bis 21-Jährigen nicht zugebilligt wurden und heute nur den noch Jüngeren vorenthalten werden.

((104)) **Twardella** ((3)) hält demgegenüber Asymmetrie professionalisierungstheoretisch für „naheliegend“ – aber ist sie notwendig? Medizinisch sind Ärzte den Laien meist überlegen. Aber langsam haben wir es geschafft, dass sie nicht mehr als „Götter in Weiß“ agieren (können), sondern die Entscheidung des Patienten über seinen Körper und seine Gesundheit, jetzt sogar: über das Ende seines Lebens zu respektieren haben. Analog zu „non-direktiven“ Formen der Therapie und Beratung (vgl. Rogers 1972; 1974) hat Stenhouse bereits 1975 mit dem Konzept des „neutral Chairman“ eine differenzierte Beschreibung der Lehrerrolle für einen offenen Unterricht im sozialkundlichen Bereich vorgelegt.

((105)) Wie Stenhouse (s. a. dazu auch unten Kap. 7.) fordert **Weisser** ((8)) im Anschluss an Dewey eine „experimentelle Kultur“ sowohl für die Entwicklung des Unterrichts als auch der Schule, und er präzisiert: Es gehe um Schulen, die die „Wissensräume“ der Heranwachsenden nicht mehr systematisch beschränken ((4)). Gefordert ist damit nicht ein Rückzug der Erwachsenen, sondern ein Aushandlungsprozess zwischen den Generationen, zwischen Erfahrung und Neugier, zwischen Gesellschaft und Individuum. Wie (unterschiedlich) radikal dabei die Partizipation von Kindern gedacht, aber auch innerhalb des gegebenen Systems umgesetzt werden kann, zeigen die Konzepte und Schulberichte in Backhaus u. a. (2008).

((106)) Im Blick bleiben muss allerdings die Gefahr, dass auch Demokratisierung – s. (**Claußen** ((12)) – und offener Unterricht als formale Herrschaftsinstrumente missbraucht werden können. Und richtig ist auch: Formale Abhängigkeit

darf nicht in informelle überführt werden (s. die aktuelle Diskussion über sexuelle Gewalt und spezifischen Gefährdungen reformpädagogisch orientierter Pädagogik; dazu mein 2010). Aber gerade das ist ein Argument für Organisationsformen von Schule, über die die Schüler/innen das Zusammenleben mitverantworten und mit denen demokratische Strukturen und Mechanismen geschaffen worden sind, die eine Kontrolle ermöglichen.

6. Vorsicht gegenüber Autoritätsansprüchen und Erfolgsversprechungen: Reformentwürfe als Hypothesen, nicht als Rezepte umsetzen (51-63)

Standards: Ja – aber als Standardisierung?

((107)) Standards seien nötig, wolle man Vielfalt zulassen, betont **Konrad** ((8-10)). Als Orientierung für die Entwicklung und Maßstab für die Beurteilung: ja. Genau darum haben auch die Schulen des „Blick über den Zaun“, darum hat auch der Grundschulverband in seinem Konzept „Pädagogische Leistungskultur“ Standards formuliert. Damit sind aber vier Fragen noch nicht gelöst (s. dazu auch die zustimmenden Anmerkungen mehrerer Kritiker, u. a. bei **Hoffmann** ((7)) und auch **Konrad** ((7)) selbst):

- Müssen bzw. sollen es Output-Standards sein?
- Sind diese als Regel- bzw. Mindeststandards, oder sind sie als offene Entwicklungsdimensionen zu formulieren?
- Wie ist ihre Umsetzung/ Einhaltung zu überprüfen: mit standardisierten Instrumenten oder mit informellen Verfahren?
- Wie ist die Kontrolle organisiert: hierarchisch oder dialogisch?

((108)) Damit ist ein komplexes Feld an Optionen entfaltet, in dem einfache Entscheidungen nicht möglich sind. Ich habe die unterschiedlichen Argumente an anderer Stelle ausführlicher diskutiert (2005, Kap. 44-50). Meine Kurzantworten an dieser Stelle:

((109)) Die Qualität des Lernertrags lässt sich nicht beurteilen ohne Kenntnis des Lernwegs – für dessen Qualität muss es eigene Standards geben. Diese dürfen sich nicht auf die Effektivität (bezogen auf den „Output“) beschränken, sondern müssen auch Anforderungen an den sog. „Input“, d. h. Prozesse und Rahmenbedingungen bestimmen.

((110)) Regelstandards definieren von vornherein einen Teil der Schüler/innen als Versager und werden damit ihren Fortschritten nicht gerecht. Mindeststandards verkümmern leicht zur Belanglosigkeit (anders nicht nur **Manzel** ((4)), die auf die pädagogische Haltung „Wir dürfen kein Kind verlieren“ in Skandinavien verweist). Wichtig bleibt aber, die Arbeit der Schule und der Schüler/innen auf zentrale Entwicklungsaufgaben zu fokussieren und den Lernerfolg in diesen Dimensionen zu dokumentieren (s. Bartnitzky u. a. 2005 ff.).

((111)) **Manzel** ((6)) kritisiert aber, ich würde auf „Messbarkeit“ verzichten. Hier bin ich vermutlich nicht klar genug gewesen, als ich schrieb, dass eine methodisch kontrollierte Forschung nicht unnötig werde ((58)). Tests machen Sinn als ein Instrument in einem breiteren Repertoire (s. auch unten ((115-116))), standardisierte Verfahren sind aber auch nur eine Möglichkeit, um Lernerfolg und -schwierigkeiten zu erfassen. Ihre Stärken sind Fokussierung und Vergleichbarkeit, ihre Schwächen die nur scheinbare Eindeutigkeit von Fragestellung und Auswertung. Sie können vor allem keine grundsätzliche Überlegenheit gegenüber begleitenden Beobachtungen und informellen Lernstandserhebungen beanspruchen. Der Ertrag landesweiter Vergleichsarbeiten wie VERA wäre für Schulen höher, wenn diese zwar verpflichtet wären, regelmäßig auch standardisierte Instrumente einzusetzen, Aufgaben(sets) aber aus einem Pool auswählen und diese einsetzen könnten, nachdem sie die entsprechenden Unterrichtsinhalte tatsächlich bearbeitet haben. Die mit repräsentativen Stichproben erzeugten Normwerte aus dem System-Monitoring könnten dann hilfreiche Vergleichswerte liefern.

((112)) Wenn Standards zur Verbesserung von Leistung, von Unterricht und von Schule beitragen sollen, dann ist eine sanktionsbewehrte Kontrolle („high-stakes testing“) unproduktiv. Sie löst Defensivreaktionen aus und fördert Subversion, wie sie sich angesichts von zentralen Lernstandserhebungen und Inspektion allerorten beobachten lässt (s. auch **Ruep** ((3)), die vor den Nebenwirkungen einer „Test(un)kultur“ warnt, wenn diese schulisches Lernen dominiert). Ihre negativen Folgen für Unterricht und die Schulentwicklung sind in den angelsächsischen Ländern vielfach nachgewiesen (vgl. meine Zusammenfassung in 2006, Kap. 8).

Externe Evaluation: Ja – aber wie?

((113)) Dennoch ist **Tillmanns** Einwand ((4)) ernst zu nehmen, dass der vom „Blick über den Zaun“ für die Schulentwicklung geforderte „Freiraum“ für die einzelne Schule auch missbraucht werden kann⁷. Wie oben auf der Unterrichtsebene stimme ich ihm auch hier grundsätzlich zu, dass Autonomie allein keine Qualität sichert. Aber wie Individualisierung im Unterricht nicht Alleinlassen bedeutet, ist die Selbstständigkeit der Schulen im „Blick über den Zaun“ immer auch im Kontext der wechselseitigen Besuche innerhalb der Arbeitskreise zu sehen. Die Forderung zielt also nicht auf einen Verzicht auf externe Evaluation, sondern auf den Wechsel von hierarchischer Inspektion zu kollegialer Peer-Review bzw. auf ein Nebeneinander unterschiedlicher Formen, die von der Schulaufsicht akkreditiert werden, so dass eine Pflicht zur Teilnahme besteht, aber keine Vorschrift eines bestimmten Verfahrens.

((114)) Dass Schule einen Außenblick braucht, wird in mehreren Kommentaren deutlich und ist unter uns unumstritten. Die Frage ist aber, wie dieser Außenblick organisiert und wie soziale Kontrolle ausgestaltet wird: als rechtlich verankerte Aufsicht mit Sanktionsgewalt; als kollegiale Peer-Review oder als über Inspektion oder Vergleichsstudien realisierte Expertenautorität. Dabei geht es nicht darum, auf standardi-

sierte Instrumente und ihren Einsatz in Großstudien zu verzichten, wie **Manzel** ((6)) mich missversteht, sondern deren Funktion und den Status ihrer Ergebnisse zu relativieren.

Das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis: komplementär und dialogisch

((115)) Insofern ist nicht nur die Organisationsform von Evaluation bedeutsam, sondern auch die Entscheidung für bestimmte methodische Optionen. **Patry** ((2, 15-18)), **Ruberg** ((5)) und **Meyer** ((6)) stützen meine These, dass Forschung keine verbindlichen Lösungen anbieten kann und dass Lehrer/innen deshalb ihre situationsbezogene Forschungskompetenz entwickeln müssen. **Tillmann** ((5-6)) stimmt grundsätzlich meiner Differenzierung von Forschungszugängen für Allgemein- und Fallentscheidungen zu, relativiert aber die Intensität meiner Forderung mit dem Hinweis, diese würde von „Protagonisten der Leistungsvergleichsstudien“ und von „aufgeklärten Sozialwissenschaftlern“ anerkannt. In deren Programmatik und Theorie sehe ich das auch weithin akzeptiert. Aber auch in der Forschungspraxis, bei der Beantragung von Mitteln und bei der Verbreitung der eigenen Ergebnisse? Der von ihm erwähnte Verzicht auf einen „einschüchternden Autoritätsanspruch“ ((6)) halte ich für wichtig, aber in der Realität für bei weitem nicht erfüllt.

((116)) **Kiper** ((10)) stimmt grundsätzlich der Forderung nach einem dialogischen Verhältnis von Praxis und Wissenschaft zu. Sie hat aber die Sorge, dass dabei der besondere Status eines professionellen Wissens gefährdet wird. Was davon „für professionelles Handeln unverzichtbar“ ((10)) ist, bleibt aber unklar – und ist heftig umstritten (man darf insofern auf die Ergebnisse der laufenden Delphi-Befragung „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)“ von Baumert u. a. in NRW gespannt sein).

((117)) Zudem gibt es sehr bedenkenswerte Hinweise auf das ungeklärte Verhältnis von explizitem „Wissen“ und impliziter „Erfahrung“ in ihrer Bedeutung für erfolgreiches pädagogisches Handeln (vgl. etwa Polanyi 1966, Neuweg 1999; 2006).

((118)) Hinzu kommt die Bedeutung der Subjektivität von Entscheidungen in jeder Art von Forschung – nur jeweils in anderer Form. Dass es sich hier um ein grundsätzliches Problem handelt, zeigen aktuell die Beiträge aus verschiedenen psychologischen Teildisziplinen zu Jüttemann/ Mack (2010). Insofern stimme ich **Tillmanns** Komplementaritätsforderung ((6)) voll zu, denn standardisierte Instrumente und große Stichproben können *einen* wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis leisten, daneben aber hat die „Person als Instrument“ ihren eigenen Platz (vgl. Behnken u. a. in Hellermann 2008).

((119)) Auch bleibt die von mir begründete Notwendigkeit der kontextspezifischen Prüfung von Allgemeinaussagen – eine Forderung, die **Patry** ((2, 15-18)) nachdrücklich unterstützt. Ich will das Problem an einem Beispiel konkret machen. **Bauer** ((1)) verteidigt den Ansatz „der empirischen

Bildungsforschung“ und nutzt sie, um mein Plädoyer für mehr Selbstbestimmung der Schüler/innen mit dem Hinweis ((3)) zu kritisieren: „*Von zentraler Bedeutung ist hier nämlich die Fähigkeit der Lehrkräfte, zu interessieren und zu motivieren und die gute soziale Integration der Lernenden in ihre Gruppe; weniger wichtig ist die Unterrichtsmethode oder das Ausmaß, in dem Lernende autonom bestimmen können.* (hierzu etwa Leutwyler/Merki 2009, Otto u.a. 2006)“. Schaut man sich die Originalstudie an, findet man eine Korrelation von .24** gegenüber .07*, die zwar größer und – dank der Größe der Stichprobe... – auch signifikant ist, mit einer Varianzaufklärung von gerade einmal 6% aber auch nur einen geringen Beitrag zur Erhellung der motivationalen Selbstregulation leistet (Leutwyler/ Maag Merki 2009, 211). Dies gilt erst recht für die anderen mehr als ein Dutzend erfassten Faktoren, die zusammen (!) 12.5% von deren Varianz aufklären. Wer aus solchen Befunden folgert: „*Die derzeit im Zuge von PISA und IGLU sowie vielen anderen Projekten, die sich auf überfachliche Kompetenzen beziehen (Baumert u. a. 2004, Stanat/Kunter 2001) eingesetzten Testverfahren messen keine kurzfristigen Effekte, sondern im Gegenteil Kompetenzen, die dauerhaft sind und benötigt werden, um Probleme zu lösen, wirksam zu kommunizieren und in soziale Prozesse eingreifen zu können. So gesehen, wird die von Brügelmann implizit erhobene Forderung von der Empirischen Bildungsforschung bereits erfüllt.*“ ((1)) hat meine Kritik nicht verstanden und wird den Problemen der Praktiker/innen bei der Nutzung von statistischen Forschungsaussagen nicht gerecht.

Schulreform: Evolution statt Revolution

((120)) Meine These ((63)), dass Haltung wichtiger sei als Organisation und Methode, ist heikel, findet aber auch Zustimmung – etwa bei **Paschen** ((12)). Sie kann missverstanden werden als Absage an sauberes Handwerk (bis hin zu der Verkürzung „Man muss die Kinder nur lieben“). Das ist nicht gemeint (schon gar nicht angesichts der aktuellen Mehrdeutigkeit von „pädagogischem Eros“, vgl. Tenorth 2010). Meine Warnung gilt vielmehr allen Hoffnungen, schon durch Strukturformen oder allein durch die Verbreitung „erprobter“ Programme und/ oder Methodentraining Unterricht verbessern zu können. Nötig ist angesichts der im Basistext ((51 ff.)) geschilderten Probleme und der auch von **Girg** ((5-6)) betonten Grenzen der Planbarkeit bildender Erfahrungen und ihrer Wirkungen eine „experimentelle Haltung“ (Stenhouse 1973) von Pädagog/inn/en nicht nur bei eigenen Versuchen, sondern auch gegenüber den Ergebnissen aus Experimenten und aus Großstudien, weil die sog. wissenschaftliche „Evidenz“ für den Einzelfall immer nur Hypothesencharakter beanspruchen kann. Eine solche Haltung zu fördern ist eines der Ziele der regelmäßigen Peer-Reviews im Verbund „Blick über den Zaun“.

((121)) Wie bereits oben ((Kap. 6)) ausgeführt, habe ich mit **Sterns** radikaler Forderung nach Abschaffung der Schule schon aus inhaltlichen Gründen Probleme, obwohl ich ihre von ihm benannten Schwächen durchaus sehe. Meine Neigung zu einem eher evolutionären Vorgehen speist sich auch aus der Skepsis gegenüber gesellschaftlichen Revolutionen,

deren Klarheit auf dem Papier angesichts nicht absehbarer Nebenwirkungen ihre programmatische Verführungskraft rasch verliert. Insofern teile ich Bedenken gegenüber radikalen Brüchen wegen eventueller Nebenfolgen – **Tenorth** ((11)) – und wegen unzureichender Beachtung der für die Umsetzung erforderlichen Randbedingungen (**Doll** ((3))).

((122)) Dass sie hier nicht diskutiert werden, heißt nicht, dass sie nicht im Blick sind. Im Gegenteil: sowohl der Grundschulverband als auch der „Blick über den Zaun“ betrachten die Reform ausdrücklich als einen evolutionären Prozess, für den Zwischenschritte bzw. flankierende Maßnahmen bedacht werden müssen. So bietet der Grundschulverband mit seinem Konzept der „Pädagogischen Leistungskultur“ ausdrücklich Hinweise und Hilfen für Lehrer/innen an, wie sie trotz der Kritik an Ziffernnoten mit der Anforderung, Zeugnisse mit Noten geben zu müssen, umgehen können (vgl. Bartnitzky u. a. 2006). Damit wird der Konflikt zwischen den verschiedenen Bezugsnormen – vgl. **Tenorth** ((10)) – nicht grundsätzlich aufgelöst, aber pragmatisch handhabbar gemacht. Vor allem aber soll er gegenüber den Schüler/inne/n transparent gemacht werden.

((123)) Der Schulverbund „Blick über den Zaun“ wiederum hat seine Zusammenarbeit ausdrücklich als Prozess der Schulentwicklung konzipiert. Das Verfahren der Peer-Review dient dazu, den einzelnen Schulen zu helfen, in ihrer besonderen Situation die nächsten Schritte in Richtung auf das leitende Bild einer guten Schule zu finden und zu gehen. Insofern lassen sich die vier Grundsätze auch nicht als folgenlose „Sonntagsreden“ (**Duncker** ((5))) abtun. Sie haben eine zentrale Funktion als Herausforderung und Richtungsweiser. Keine Schule wird diesen Ansprüchen voll gerecht – aber alle verpflichten sich, ihre Arbeit in dieser Richtung zu orientieren.

((124)) Insgesamt bin ich aber vermutlich konservativer als meine Kritiker/innen aus der konservativen Ecke wohl unterstellen, geprägt durch Poppers (1977; 1994) überzeugende Argumentation für *piece-meal*-Reformen, die sich nicht als Lösung, sondern als Hypothesen und revidierbar verstehen (vgl. Basistext ((61))).

((125)) Denn „innovations of today are the fossils of tomorrow“, wie ich andernorts (1975) geschrieben habe. Insofern gilt auch für Bildungsreformer bei allem Engagement die Maxime, die Leonard Cohen so besungen hat: *“but kindly leave, leave the future, leave it open”*.

Anmerkungen

1 In Anspielung an Willy Brandts Diktum „Die Schule der Nation ist die Schule“ in seiner ersten Regierungserklärung als Bundeskanzler 1969.

2 Vgl. auch: Czisch (2005); s. zudem Czerny (2009) und viele andere Berichte aus dem Alltag heutiger Schule (z. B. in Stähling/ Wenders 2009).

3 Im Grundsatz stimme ich ihm (auch als ehemaliger, mit der Topik Viewegs durchaus vertrauter, Jurist) zu – für das konkrete EWE-Verfahren bin ich von einem Verfahren mit verteilten Rollen ausgegangen: der Hauptartikel formuliert eine These, die Diskutanten Gegenthesen, und die Abwägung findet in der abschließenden Replik – oder am Ende im Kopf der LeserInnen statt.

4 Vgl. dazu auch den Offenen Brief der Tagung „Demokratische Grundschule“ an die Kultusministerien: http://www.uni-siegen.de/fb2/demokratische_grundschule/dokumentation/ob.html

5 So Giesecke (88) und (1995), dagegen Brügelmann (2005, Kap. 41), u. a. mit Verweis auf Giesecke (1997).

6 Angesichts des knappen Platzes verweise ich zur Konkretisierung für die Grundschule auf Brügelmann/ Brinkmann (2008) und Peschel (2002a+b), für die Sekundarstufe Annemarie von der Groeben (2008); dort wird auch deutlich, dass Individualisierung nicht als isolierte Einzelarbeit missverstanden werden darf, sondern auf den Austausch untereinander angewiesen ist, vgl. das bereits zitierte Konzept „vom Singulären über das Divergieren- de zum Regulären“ von Gallin/ Ruf (1998).

7 Aber das gilt auch für die Kontrollversuche, vgl. die Schummeleien bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Lernstandserhebungen wie VERA und die geschönten Selbstdarstellungen bei Besuchen der Schulinspektion (vgl. die Zusammenfassung entsprechender empirischer Belege aus der angelsächsischen Forschung mein (2006, Kap. 8)).

Literatur

Alt, C. (Hrsg.) (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Appel, S., u. a. (2009) (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschauverlag.

Backhaus, A. (Hrsg.) (2009): *Schulen lernen von Schulen. Beispiele & Porträts aus dem Schulverbund „Blick über den Zaun“*. Reformpädagogische Arbeitsstelle des Schulverbunds „Blick über den Zaun“ an der Universität: Siegen.

Backhaus, A., u. a. (Hrsg.) (2008): *Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen*. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Universität: Siegen.

Bambach, H. (1989): *Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule*. Ekkehard Faude Verlag: Konstanz (2. Aufl. 1993 Libelle: Lengwil).

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.

Bosenius, J./ Wedekind, H. (2004): „Mitpestämmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: *Deutsches Kinderhilfswerk e. V.* (2004, 287-309).

Brügelmann, H. (1975): *Lost in the desert of innovation theory – The mirage of dissemination and implementation*. In: *Education for Teaching*, No. 98, Autumn 1975, 49-60. Download: www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.75.desertinnovation.pdf [Abruf: 23.5.2010]

Brügelmann, H. (2000): *Wie verbreitet ist offener Unterricht?* In: Jaumann-Graumann/ Köhnlein (2000, 33-143).

Brügelmann, H. (2005): *Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht*. Libelle: CH-Lengwil (bis 2008 aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen).

Brügelmann, H. (2006): *International tests and comparisons in education performance: A pedagogical perspective on standards, core curricula, and the measurement of the quality of schooling*. In: *Rotte* (2006, 21-44).

Brügelmann, H. (2008a): *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. (2008b): *Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht - aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch - revisited 2008*. In: Brügelmann/ Brinkmann (2008, 1-35).

Brügelmann, H. (2008c): *Wie verbreitet ist offener Unterricht? Befragungen von Lehrerinnen und LehramtsanwärterInnen – revisited 2008*. In: Brügelmann/ Brinkmann (2008, 193-215).

Brügelmann, H. (2008d): *Perspektiven für die Analphabetismus-Forschung: inhaltliche Schwerpunkte und methodische Anforderungen*. In: *Knabe* (2008, 29-43).

Brügelmann, H. (2009): *Schichtabhängige Benachteiligungen beim Bildungserfolg – die kumulativen Folgen des Matthäus-Effekts*. In: *Grundschule aktuell*, H. 107 (September 2009), 7-9.

Brügelmann, H. (2010): *Ohne persönliche Zuwendung verkommt Pädagogik zur Technik Die Pauschalkritik an der Reformpädagogik geht fehl*. In: *Pädagogik*, 62. Jg., H. 7-8, 20-21.

Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2006): *Freies Schreiben im Anfangsun-*

terricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung. Grundschulverband: Frankfurt → http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Forschung/Zur_Leseforschung_Feb_07.pdf [aktualisiert 2008]

Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2008): *Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde*. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität: Siegen (2. Aufl. 2009).

Burow, O.-A. (1999): *Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural*. Klett-Cotta: Stuttgart.

Coelen, T. (2008): *Demokratiepotenziale und –grenzen von Ganztagschule und Ganztagsbildung*. In: Backhaus u. a. (2008, 262-267).

Coelen, T. / Wagener, A. L. (2009): *Partizipation an ganztägigen Grundschulen Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung*. In: Appel u. a. (2009, 129-138).

Comenius, J. A. (1657/2007): *Große Didaktik*, hrsgg. von A. Flitner. Klett: Stuttgart.

Czerny, S. (2009): *Noten behindern das Lernen*. Interview in: *taz* v. 27.5.2009. Download am 6.4.2010: <http://www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/kommentarseite/1/%5Cnoten-behindern-das-lernen%5C/kommentare/1/1/>

Czisch, F. (2005): *Kinder können mehr. Anders lernen in der Grundschule*. Antje Kunstmann: München.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2004): *Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe*. Kopaed: München.

Fauser, P., u. a. (Hrsg.) (2007): *Was für Schulen! Portraits der Preisträgerschulen und der nominierten Schulen des Wettbewerbs 2006*. Klett Kallmeyer: Stuttgart.

Fauser, P., u. a. (Hrsg.) (2008): *Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Portraits der Preisträgerschulen und der nominierten Schulen des Wettbewerbs 2007*. Klett Kallmeyer: Stuttgart.

Fauser, P., u. a. (Hrsg.) (2009): *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2008*. Robert-Bosch-Stiftung: Stuttgart. Fischer, D. (Hrsg.) (1982): *Fallstudien in der Pädagogik*. Ekkehard Faude: Konstanz.

Füller, C. (2009): *Die gute Schule. Wo unsere Kinder gerne lernen*. Pattloch Verlag: München.

Gallin, P./ Ruf, U. (1998): *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden*. Kallmeyer: Seelze (1. Aufl. Zürich 1990).

Giesecke, H. (1995): *Wozu ist die Schule da?* In: *Neue Sammlung*, 35. Jg., H. 3, 93-104.

Giesecke, H. (1997): *Einführung in die Pädagogik*. Juventa: Weinheim / München (4. Aufl. der Neuausgabe 1990; 1. Aufl. 1969).

Groeben, A. v. d. (2008): *Praxisbuch Lernkompetenz Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Cornelsen Scriptor: Berlin.

Groeben, A. v. d. (2010): *Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbunds „Blick über den Zaun“*. Barbara Budrich Verlag: Opladen.

Heinrich, M./ Prexl-Krausz, U. (Hrsg.) (2007): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*. LIT-Verlag: Wien/ Münster.

Ickelsamer, V. (1527): *Die rechte Weis, auffß kürztist lesen zu lernen, wie das zum ersten erfunden, vnd aus der Rede vermerckt worden ist...* Loersfeldt: Erfurt (2. Aufl. Marburg 1534; Neuausgabe Klett: Stuttgart 1971).

Illich, I. (1972): *Schulen helfen nicht*. Rowohlt: Reinbek.

Illich, I. (1973): *Entschulung der Gesellschaft*. Rowohlt: Reinbek.

Jaumann-Graumann, O./ Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000): *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*.

Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Jüttemann, G./ Mack, W. (Hrsg.) (2010): *Konkrete Psychologie. Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt*. Pabst Science: Lengerich u. a.

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.

Knabe, F. (Hrsg.) (2008): *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Hrsgg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.. Waxmann: Münster (29-43).

- Ladenthin, V. (Hrsg.) (2006): Homeschooling - Tradition und Perspektive. Ergon Verlag: Würzburg.
- Lenhardt, G. (o. J.): Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf> [Abruf: 1.4.2010].
- Leutwyler, B./ Maag Merki, K. (2009): School Effects on Students' Self-regulated Learning. A Multivariate Analysis of the Relationship Between Individual Perceptions of School Processes and Cognitive, Metacognitive, and Motivational Dimensions of Self-regulated Learning. In: Journal for Educational Research Online, Vol. 1, No. 1, 197–223.
- Lubienski, C. (2009). Review of "A Win-Win Solution: The Empirical Evidence on How Vouchers Affect Public Schools." Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Download <http://epicpolicy.org/thinktank/review-win-win-solution> [Abruf 1.6.2010]
- MSW (2010): Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen. Ministerium für Schule und Weiterbildung: Düsseldorf.
- Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyi. Waxmann: Münster u. a.
- Neuweg, G. H. (2006): Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Trauner Verlag: Linz.
- Oelkers, J. (2010): Reformpädagogik, Staat und Professionalität. In: PÄ-DAGOGIK, 62. Jg., H. 7-8 (im Druck).
- Papenfuss, H. (2009): Lernen geht auch anders. Reformschulen sind die bessere Alternative. Patmos: Düsseldorf.
- Peschel, F. (2002a+b): Offener Unterricht – Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Peschel, F. (2003): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Phil. Diss. FB 2 der Universität Siegen. 2 Bde. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (2. Aufl. 2006).
- Polanyi, M. (1966): The tacit dimension. Doubleday: New York.
- Popper, K. R. (1977): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. 1+2. Francke Verlag: München (5. Aufl. 1977; 1. Aufl. 1957/58; engl. 1945).
- Popper, K.R. (1994): Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung. Hoffmann & Campe: Hamburg (deutsch: 1978; engl. 1976).
- Prantl, H. (2010): Eiszeiten der Erziehung. In: Süddeutsche Zeitung, Nr.82 v. 10.4.2010, 4.
- Quak, U. (Hrsg.) (2007a): Lehrer-Bilder. Literarische und historische Fundstücke. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Quak, U. (Hrsg.) (2007b): Schüler-Bilder. Literarische und historische Fundstücke. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Rackwitz, R.-P. (2005): Gewalt von Lehrern gegenüber Schülern – ein Überblick. Seminarpapier. Pädagogische Hochschule: Schwäbisch Gmünd.
- Reichen, J. (1982): Lesen durch Schreiben. Leselehrgang, Schülermaterial und Lehrerkommentar. Sabe: Zürich (Neufassung 2001 „Hannah hat Kino im Kopf“: Die Reichen Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für Lehrerinnen und Lehrer, Studierende und Eltern. Heinevetter-Verlag: Hamburg).
- Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. (1999): Teamlüge oder Individualisierungsfälle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen. Forschungsbericht Nr. 115. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie/ Ludwig-Maximilians-Universität: München.
- Rogers, C. (1972): Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy. Kindler-Taschenbuch: München.
- Rogers, C. (1974): Lernen in Freiheit. München.
- Rotte, R. (ed.) (2006): International perspectives on education policy. Nova Science Publ.: New York.
- Schiffler, H./ Winkler, R. (1985): Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Belsar Verlag: Stuttgart/ Zürich.
- Schneider, H./Stange, W./Roth, R. (2009): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. Download unter: http://www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download_Dokumente/DD_Das_ZDF/Veranstaltungsdokumente/kann_darf_will/Partizipationsstudie_final_101109.pdf (Zugriff am 31.5.2010)
- Selter, C./ Spiegel, H. (1997): Wie Kinder rechnen. Klett: Leipzig u. a.
- Sennlaub, G. (1980): Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Kohlhammer: Stuttgart (7. Aufl. 1998).
- Sennlaub, G. (Hrsg.) (1983-1992): Lesebuch für Grundschullehrer. 12 Bde. Agentur Dieck: Heinsberg.
- Sertl, M. (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Sinne von Basil Bernstein. In: Heinrich M./Prexl-Krausz, U. (2007, 79-97).
- Soenens, B./ Vansteenkiste, M. (2009): A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. In: Developmental Review, Vol. 30, 74–99.
- Solzbacher, C./ Kunze, I. (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Speck, K. (2007): Mehr Partizipation wagen! Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Gemeinde- bis hin zur Bundespolitik. Beitrag zur Fachtagung: „Entscheiden was richtig ist – Menschen brauchen Werte. Pädagogische Arbeit, Beteiligung und Werteentwicklung“ am 08. Oktober 2007 in Potsdam. Vervielf. Ms. Download: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.4913.de/vortrag_speck.pdf [Abruf: 30.1.08]
- Spitta, G. (1985): Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. CVK: Bielefeld/ Berlin (4. Aufl. 1991).
- Spitta, G. (Hrsg.) (1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle: CH-Lengwil.
- SRzG (Hrsg.) (2008): Wahlrecht ohne Altersgrenze? Verfassungsrechtliche, demokratietheoretische und entwicklungspsychologische Aspekte. Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen: München.
- Stähling, R./ Wenders, B. (Hrsg.) (2009): Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Stenhouse, L. (1973): Curriculumentwicklung als Experiment. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., H. 3, 447-452.
- Stenhouse, L. (1975): An introduction to curriculum research and development. Heinemann Educational Books: London et al. (dt. Zusammenfassung einiger Grundgedanken zur Rolle von Forschung in Stenhouse 1973 und 1982).
- Stenhouse, L. (1982): Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: Fischer (1982, 24-61).
- Stern, E. (2006): Inhalt statt Methode. Durch Lehrertraining allein wird der Unterricht nicht besser. In: Die Zeit, Nr. 14/2006. Download www.zeit.de/2006/17/B-Klippert_Replik.xml
- Tenorth (2010): <http://www.welt.de/die-welt/debatte/article6738516/Liebeja-Sexualitaet-nein.html> 12.3.2010
- Wagener, A. L., u. a. (2009): Schlussbericht zur empirischen Expertise „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“. Expertise im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung: Berlin.

Adresse

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