

„Bildungsstandards“ – Risiken und Chancen für Freie Schulen und Landerziehungsheime¹

Als Abschluss einer Konferenz „Mit Bildungsstandards auf neuen Wegen“, bei der u.a. über den Nutzen „starker Bildungsstandards“ (Böttcher, Münster) gesprochen wurde und über Ansätze zur Qualitätssicherung – Bildungsstandards gibt es dort ja noch nicht – an öffentlichen Schulen einiger Kantone in der Schweiz berichtet wurde (Oelkers, Zürich), ist mir die Aufgabe zugefallen, noch einmal über Risiken und Chancen von „Bildungsstandards“ zu sprechen, nicht nur im allgemeinen, sondern im Hinblick auf Freie Schulen und Landerziehungsheime. Diese Schulen müssen ihre Abschlusszertifikate zwar nach den Anforderungen erteilen, die für die staatlichen Schulen gelten, aber ihre Freiheit besteht – in diesem Zusammenhang – eben darin, die Wege dahin in eigener pädagogischer Verantwortung und Freiheit und nach eigener pädagogischer Erfahrung auszugestalten.²

Deshalb lohnt sich eine Betrachtung darüber, welche Risiken und Chancen mit „Bildungsstandards“ verbunden sind, von denen heute in Deutschland die Rede ist, und ob es sich überhaupt um *Bildungsstandards* im eigentlichen Sinne von „Bildung“ handelt – was ich verneine –, ob demzufolge Freie Schulen wie etwa die des Evangelischen Nordbundes nicht ganz *anderen* Bildungsbemühungen als der Realisierung von „Bildungsstandards“ verpflichtet sein sollten und ob sie sich nicht – nach dem Vorbild anderer Freier Schulen und Landerziehungsheime in Vergangenheit und Gegenwart – als Laborschulen für die Entwicklung ihrer *eigenen* Bildungsstandards verstehen und entwickeln sollten, deren Schülerinnen und Schüler dann–

¹ Vortrag auf der Tagung des Evangelischen Schulbundes Nord e.V. in Hildesheim am 23.10.2004. – Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik findet sich in meiner Abhandlung: „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. Eine Dokumentation der Fraktion Bündnis90/Die Grünen im Landtag von Baden-Württemberg, Stuttgart 2003; abgedruckt in: Institut für Schulentwicklung der PH Schwäbisch Gmünd (Hrsg.): Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die PISA-Studie. Hohengehren 2004, S. 25-42. Eine gekürzte Version erschien auch in: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), S. 625-639. – Eine weiterführende Version unter dem Titel „Fördern ‚Bildungsstandards‘ die allgemeine Schulbildung?“, ein Münsteraner Vortrag vom Frühjahr 2004, findet sich als pdf-Datei auf meiner Homepage www.medienfakten.de/uherrmann/ unter „Aktuelle Stellungnahmen“. – Vgl. auch meine Vorträge in der SWR-Sendereihe HF 2 AULA vom 8.9.2002: „Was Schulen schulen sollten“ und vom 13.7.2003: „Maßstäbe für den Schulerfolg – Welche Standards setzen Bildungsstandards“. Die Texte sind als Dateien über das Manuskript-Archiv des SWR WISSEN als Datei abrufbar.

² Diese Freiheit gilt im Prinzip auch für die öffentlichen staatlichen Schulen, aber sie machen davon in der Regel nur wenig Gebrauch und werden darin auch nicht ermutigt.

wie in Vergangenheit und Gegenwart auch – allemal die allgemeinen Anforderungen an die erstrebten Abschlusszertifikate und „Berechtigungen“ erfüllen. – Ursprünglich hieß das Konferenzthema ja auch „Bildungsstandards und Freie Schulen – Chancen und notwendiger Widerspruch“, verbunden mit der Frage, welchen spezifischen Beitrag die Freien Schulen in dieser Debatte und zu dieser Entwicklung leisten können.

1. „Bildungsstandards“ – der Eintritt in ein „Jahrhundert-Thema“?

Jedes Jahrhundert hatte in der Geschichte der modernen Schule seinen besonderen Auftritt:

- das 18. Jahrhundert an seinem Beginn mit der Erziehungs- und Schulreform August Hermann Franckes in seinen Hallischen Stiftungen, an seinem Ende mit den Reformschulen nach dem Vorbild von Johann Bernhard Basedows „Philanthropinum“ in Dessau und mit Christian Gotthilf Salzmanns Erziehungsinstitut in Schnepfental (am Rande des Thüringer Waldes bei Gotha, dem ersten deutschen Landerziehungsheim);
- das 19. Jahrhundert an seinem Beginn mit der Gymnasial- und Universitätsreform Wilhelm von Humboldts, hervorgegangen zum einen aus der Kritik an einem unproduktiven Schul- und Universitätsbetrieb, zum anderen basierend auf einer neuen Konzeption von Bildung des Menschen durch Wissen und Wissenschaft; an seinem Ende mit der weiten Verbreitung des Realgymnasiums mit Realschule nach dem Frankfurter Reformlehrplan, tatsächlich der ersten Gesamtschule im heutigen Verstande – Abschluss mit dem „Einjährigen“ und/oder mit dem Abitur (u.zw. je nach Ausstattung der Schule in einem alt- und/oder neusprachlichen und/oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Profil) –, einem ungewöhnlich wirkungsvollen Instrument der sozialen Mobilität und Mobilisierung durch höhere Schulbildung im Wilhelminischen Deutschland;
- das 20. Jahrhundert mit Hermann Lietz und seiner „Schulreform durch Neugründung“ in der Form von Landerziehungsheimen, wie wir sie heute kennen – und Gaienhofen selber steht ja in unmittelbarer Lietz-Tradition –; mit Gustav Wyneken und seiner Freien Schulgemeinde Wickersdorf (bei Saalfeld im Thüringer Wald); mit Paul Geheeb und seiner Odenwaldschule (bei Oberhambach an der Bergstraße), sie alle im Kontext der Schulkritik um 1900 sowie der deutschen Jugendbewegung und der europäischen deutsch-angelsächsischen Reformpädagogik.

Und das 21. Jahrhundert? Der Schule in Deutschland wurde zu einem Auftritt verholfen, den es in dieser öffentlichen Wirkung niemals von sich aus hätte bewirken können: durch die Ergebnisse der international vergleichenden Schulleistungsstudie PISA. Der Auftritt heißt: bundesweite bzw. länderspezifische „Bildungsstandards“ für die allgemeinbildenden Schulen. Vielleicht ist das aber nur ein Auftritt, zu dem das Stück noch gar nicht geschrieben ist? Kaum mit einer Entwicklungs- und Erprobungsphase von 10 Jahren erdacht, gibt es sie nämlich unversehens schon, die „Bildungsstandards“, auf Bundes- und Landesebene, bevor noch die Kultusministerkonferenz an der Berliner Humboldt-Universität das Institut gegründet hat-

te, das in den nächsten Jahren jene „Bildungsstandards“ entwickeln und erproben soll, von denen wir wundersamerweise einige jetzt schon nachlesen können: kurzerhand wurden die guten alten Lernziele der Lehrpläne umformuliert, mehr nicht. Was die „Bildungsstandards“ nämlich *eigentlich* auszeichnen soll – eine Grundlage für eine *Zielvereinbarung* zwischen Schule, Lehrer und Schüler darstellen zu können, dass und wie und mit welchen Hilfestellungen ein Bildungs-/Kompetenzziel auch *tatsächlich* erreicht wird –, davon ist gar keine Rede mehr. Kein Wunder, denn dies würde für das staatliche öffentliche Schulwesen in Deutschland eine *Revolution* bedeuten: Schulen und ihre Kollegien müssten ihre Leistungskataloge und Pflichtenhefte (wenn sie denn welche hätten!) darlegen und *ihre eigenen* Versäumnisse aufdecken und bearbeiten und nicht länger darauf verweisen, „es“ läge an „den“ Schülerinnen und Schülern, „die nicht hierher gehören“. Sie müssten also etwas lernen und tun, was für Freie Schulen die blanke Selbstverständlichkeit ist, und was für Grund- und Hauptschulen, für Sonderschulen und BVJ-Klassen gar nicht möglich ist. Aber diese Revolution findet nicht statt: die neuen „Bildungsstandards“ fixieren wieder einmal lediglich die *Schülerleistungen*.

„Bildungsstandards“ – ist dieser „neue Weg“ ins neue Jahrhundert vielleicht nicht ein Holzweg? Diese Vermutung liegt nahe, weil der OECD-PISA-Koordinator Andreas Schleicher darauf hinweist, dass wir in Deutschland wieder mal einen Fehler machen, den die PISA-Sieger seit Jahrzehnten vermieden haben: Wir setzen Leistungsfeststellung nicht als Grundlage für Diagnose und Förderung ein, sondern als Instrument der Selektion, also nicht zum Zwecke der Ermutigung und Förderung auch der Schwächeren, sondern für deren Disqualifizierung (ohne dass übrigens die Besseren dadurch besser würden, wie der PISA-Vergleich beweist, was unser deutsches System sowohl absurd als auch menschenverachtend erscheinen lässt). Wir müssen also erneut zurückfragen, was wirksame Schulreformen in der Vergangenheit denn eigentlich ausgezeichnet hat.

II. Was zeichnete wirksame Schulreformen aus?

Es waren jedenfalls nicht die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert unablässig veränderten Stundentafeln, Lehrpläne und Organisationsformen einzelner Schulformen bzw. des Systems im ganzen, sondern: Alle *positiven* nachhaltigen Entwicklungen und Veränderungen, die wir in ihren förderlichen Wirkungen in der Geschichte des Schulwesens studieren können, voll-

zogen sich (1) auf den Gebieten der *Erziehungs- und Bildungsaufgaben* der Schule, betrafen dabei (2) vor allem *Struktur und Organisation des Lebens und Lernens* in diesen Schulen und orientierten sich (3) nicht zuletzt auch an den *Bedürfnissen und Zukunftsplänen ihrer Absolventen* – aber nicht auf dem Gebiet der Leistungsanforderungen, denn die wurden und werden bekanntlich so gehandhabt, wie es der Gebrauchs- und Tauschwert gerade angeraten sein lässt: von den Schülern, von den Lehrern, vom System ...

Mit anderen Worten: Wirksame Schulreformen betrafen vornehmlich nicht die Schulbetriebsform, sondern die Lernorganisationform, oder richtiger: das Abschlussprofil folgt der Lernorganisation; sie betrafen nicht vorrangig fachliche Kompetenzen, sondern überfachliche Qualifikationen und Potentiale („Schlüsselqualifikationen“); sie orientierten sich nicht an Ab-, sondern an Anschlüssen (in Beruf und Studium), und weil sie sich daran orientierten, hatten und haben sie vor allem die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und den Lebensweg nach der Schule im Blick. Das zeigt sich z.B. am Schul- und Absolventenprofil der Odenwaldschule³:

- *Abschluss der Klasse 10*
mit erweitertem Hauptschulabschluss: 4
mit Realschulabschluss: 19
versetzt in die Klasse 11 der Gymnasialen Oberstufe: 3
- *Abschluss der Klasse 11: 5*
- *Abschluss der Klasse 12: 1*
mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife: 2
mit Fachhochschulreife und Gesellenprüfung der Metallbauer: 5
dito mit Gesellenprüfung als Schreiner: 1
- *Abschluss der Klasse 13*
mit der allgemeinen Hochschulreife: 20
mit Abitur und CTA-Prüfung: 7

Macht zusammen ca. 60 junge Leute, verteilt auf etwa 8 Ab- und Anschlüsse (je nach Zählung). Es wäre der Holzweg des Gymnasiums im 21. Jahrhundert, sich an „Modellen“ und „DIN-Normen“ der Hirnbewirtschaftung zu orientieren und nicht an der Kreativität und Individualität seiner Schülerinnen und Schüler sowie – nicht zu vergessen! – seiner Lehrkräfte. Die Aufgabe des Gymnasiums ist es, jedem einzelnen Schüler *seine* Wege bahnen zu helfen, ihn durch Herausforderungen zu stärken, durch Misserfolge nicht zu entmutigen, ihm durch differenzierte Schulabschlüsse die richtigen Anschlüsse in Ausbildung und Studium zu eröffnen.

³ OSO-Nachrichten, Heft 71, Jg. 2003/1, S. 94.

Seit der Pädagogikreform des ausgehenden 18. und der Reformpädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts gehen förderliche Schulreformen regelmäßig einher mit Vorgehensweisen, die in ihrem Ansatz eine *Entschulung* der Schule bezeichnen. Damit ist gemeint, dass Schule als Ort organisierten Lernens immer dann als effektiviert erfahren wurde, wenn nicht die Organisation des organisierten Lernens intensiviert und perfektioniert wurde, sondern dieses Lernen eingebettet wurde in einen Arbeits- und Lebensalltag, innerhalb dessen es seine eigene Arbeits- und Sinnstruktur entwickeln konnte.

Hermann Lietz gab dem Arbeitsplan seiner Landerziehungsheime das Motto „Licht – Liebe – Leben“, ein erneuter Hinweis darauf, dass es sich bei seiner Schulreform um eine Entschulung handelte, denn im Sinne einer intensivierten Schule hätte das Motto wohl eher „Lernen – Leistung – Labern“ lauten müssen...

Nachhaltig positive Schulreform manifestiert sich seit zwei Jahrhunderten

- durch die Abkehr von der „Unterrichtsanstalt“ und durch die Betonung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben;
- durch die Abkehr vom Lehrer als Instruktor und die Änderung des beruflichen Selbstverständnisses als Berater und „Entwicklungshelfer“;
- durch die Abkehr vom Vormittagsunterricht und die Einführung des Ganztagsbetriebs (mit und ohne Internat, im Tagheim ebenso wie im Landheim);
- durch die Abkehr von der Lern- und Memorierschule und die Hinwendung zur Arbeitsschule;
- durch die Abkehr von Lehrplänen und die Hinwendung zu Lerngängen;
- durch die konsequente Ergänzung des Lehrens und Lernens im Klassenverband durch Gruppen- und Projektarbeit;
- durch die Abkehr von normierten Leistungsanforderungen bei den Schulabschlüssen und die Hinwendung zu individualisierten Kompetenzprofilen im Hinblick auf die nachschulischen Anschlüsse;
- durch neue Formen des gemeinsamen Schullebens von Lehrern und Schülern.

Nachhaltig positive Schulreform beschäftigt sich seit zwei Jahrhunderten *demzufolge nicht* mit Stundentafeln und „Standards“, Zensuren und Zentralabitur, sondern mit Angeboten und Anregungen, Fördern und Fordern, Individuen und ihren individuellen Interessen. Schulreform, die sich so nennen darf, hat offenbar immer etwas zu tun mit Entschulung, d.h. mit dem Versuch, Verkrustungen rückgängig zu machen und die, durch Vorgaben und Festlegungen welcher Art auch immer, pädagogisch deregulierte Schule zu *re-regulieren* nach pädagogisch-psychologisch und pädagogisch-sozial wirksamen Verfahrensweisen. Förderliche Bildungsreform hatte niemals etwas zu tun mit der Festlegung von generell verbindlichen Aufgaben und

Anforderungen, so nützlich es sein kann, sie als Empfehlung und Richtgröße zu kennen: nicht jedoch für Versetzungen und Abschlüsse, sondern für Anschlüsse in der Berufsausbildung und im Studium. *Deshalb* wäre die Fixierung der schul- und unterrichtsreformpädagogischen Energien und Aktivitäten auf „Bildungs“-Standards, die doch gar nichts anderes sind als Leistungsmessungs-Standards, ein Holzweg. Denn was ist bis heute der unverzichtbare Kern einer Schule als einer Einrichtung für Bildung und Erwachsenwerden.

III. Der Bildungsauftrag – oder: das Kern-Curriculum – der allgemeinbildenden Schule heute

- Leibesübungen dienen der Erfahrung der eigenen Leiblichkeit und des sensiblen Umgangs damit. Und der leistungsbetonte Sport? Er kann Grenzerfahrungen lehren, Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit und Achtung vor den begrenzten Möglichkeiten anderer.
- Sprachen erschließen andere Kulturen und die Kommunikation mit Menschen anderer Lebens- und Denkformen. Und die Grammatik? Sie lehrt die Regeln des Sprechens und Verstehens, und durch sie wird Sprechen und Verstehen kontrolliert und konstruktiv.
- Geschichte und Geographie – besser: Weltgeschichte und Weltkunde – situieren uns in Raum und Zeit, vor allem aber dies: Sie können das Verständnis von Geschichtlichkeit, Vergänglichkeit, Raumbezogenheit eröffnen, für das Erstreben und Verwehren von Lebensmöglichkeiten auf dieser einen Erde, die uns alle trägt, durch das Handeln und Zusammenleben von Gruppen und Völkern, friedlich oder streitig, und damit die Frage nach den wirtschaftlichen, sozialen und politischen Ordnungen und ihren Rechtfertigungen und ihren Legitimationsdefiziten., besonders in Konflikten und Kriegen.
- Philosophie und Mathematik zeigen als formale Wissenschaften die Strukturen der Ordnungen unseres Denkens. Und die theoretischen Naturwissenschaften? Sie zeigen nicht nur die praktischen Konsequenzen formalen Denkens in der Beherrschung von Natur und Mensch, sondern auch die Möglichkeiten der Beherrschbarkeit dieser Beherrschungspraxis.
- Religionslehre und Glaubensbekenntnis können den Sinn für Transzendenz – an den wir aus dem magisch geprägten Teil unserer frühen Lebensgeschichte noch Erinnerungen in uns tragen – wiedererstehen lassen, und sie wollen uns anleiten, diejenigen Fragen nicht zu unterdrücken, auf die wir keine Antworten haben (haben können?), aber um die wir uns nicht herumogeln dürfen: Wie wir im Leben einen Halt finden, wie wir anderen einen

Halt geben können. Es ist die Frage nach der Seele. Die spöttische Rückfrage von Psychologen und Philosophen, die Seele sei noch nicht gefunden worden, beantworte ich mit dem Hinweis auf seelenloses menschliches Handeln (bzw. Menschen ohne Seele). Die Wirkung ist jedes Mal verblüffend: ein plötzliches Erstaunen darüber, dass man offenbar vergessen hatte, was wir in unserem Kulturkreis „Gewissen“ nennen. Dieses kann es wohl nicht ohne Selbstvergewisserung geben, denn es ist nicht „Natur“.

- Die Künste eröffnen uns zum Beispiel Zugänge zu dieser Transzendenz und zu dieser Selbstvergewisserung, wo wir – schulisch gesehen – endlich einmal auf Sprache und formale Betrachtung verzichten und das Zusammenwirken von Kognition und Emotion, Wahrnehmen und Gestalten, Impression und Expression zur Geltung bringen und kommen lassen können.
- Hinzu kommen alle grundlegenden Erfahrungen im sozialen und karitativen Bereich, in den praktischen Dingen der intellektuellen und handwerklichen Geschicklichkeiten, der Alltagserfahrungen des alltäglichen Zusammenlebens, die nicht durch „Schule“ oder „Unterricht“ ersetzt werden können.

Was hier als Bildungsaufgabe der allgemeinbildenden Schule formuliert wurde, kommt samt und sonders in den sogenannten „Bildungsstandards“ nicht vor – weswegen sie auch keine sind und nicht sein können. Orientiert man sich statt an „Bildungsstandards“ an Bildungsprozessen, dann lautet das Selbstverständnis einer Schule – in diesem Fall Ihrer Schwesterschule Gaienhofen im Südbund – so:

- das Erwachsenwerden begleiten
- gelebte Ökumene erfahren
- kritische Reflexion einüben
- wertorientiertes Leben lernen
- individuelle Begabungen schätzen gerade auch in ihrer Bedeutung für die Gemeinschaft
- neben den intellektuellen soziale und emotionale Kompetenzen wertschätzen
- Selbstwertgefühl als Grundlage für Identitätsfindung und individuelle Freiheit
- Verantwortung übernehmen für sich und andere, für die Schöpfung und für die Gesellschaft
- Ermutigung erfahren, für sich und andere einzustehen und sich zu bewähren

Der Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen „Blick über den Zaun“ formuliert in seinem „Pädagogischen Manifest“ entsprechend⁴:

„Unsere Kritik richtet sich deshalb gegen Tendenzen der gegenwärtigen Entwicklung, die wir für pädagogisch und didaktisch kontraproduktiv halten. Sie richtet sich

⁴ Text im Internet unter www.BlickUeberDenZaun.de

- *gegen eine Materialisierung und ‚Kapitalisierung‘ von Bildung*: Bildung ist mehr als eine Wirtschafts-Ressource. Sie ist zunächst und vor allem ein Grundrecht jedes Menschen auf individuelle Persönlichkeitsbildung und Welterfahrung;⁵
- *gegen einen stark verkürzten Bildungs- und Qualitätsbegriff*: Bildung ist viel mehr und teilweise Anderes, als in Tests und Vergleichsarbeiten messbar ist;
- *gegen ein verkürztes Verständnis der Aufgaben von Schule und eine enge ‚out-put-Orientierung‘ des Lernens*: Schulen haben einen umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrag, der nicht auf eine Zulieferungs-Didaktik reduziert werden kann;
- *gegen eine verstärkte Standardisierung der Unterrichtsinhalte*: Nicht allein das Was des Lernens entscheidet über dessen Qualität, sondern auch und gerade das Wie; ...
- *gegen eine zunehmende Tendenz zu zentralen Prüfungen und Kontrollen*: Diese wirken zwangsläufig auf den Unterricht zurück, verstärken dessen Standardisierung, ein ‚Lernen im Gleichschritt‘, anstatt die Lehrerinnen und Lehrer durch größere Freiheit und Eigenverantwortung zu Reformen anzuregen. Diese wirken zwangsläufig auf den Unterricht zurück, verstärken dessen Standardisierung, ein ‚Lernen im Gleichschritt‘, anstatt die Lehrerinnen und Lehrer durch größere Freiheit und Eigenverantwortung zu Reformen anzuregen. Diese Gefahren sind besonders dann gegeben, wenn zentrale Tests vor allem der Selektion und nicht der Orientierung dienen sollen.“ (S. 7)

Die realen Probleme unserer Schulen interessierten die PISA-Forscher nicht; denn erstens war das nicht ihre Fragestellung und zweitens sind sie Lehrern, Eltern und Schülern längst geläufig: schlechte Arbeitsverhältnisse und fehlende Personalentwicklung; kaum vorhandene psychosoziale *Support-Systeme*; Desinteresse an Lebensperspektiven der Schüler/innen, ansteigend mit dem Grad der „Weiterführung“ der Schule (!).

Weil sich aber die TIMSS- und PISA-Untersuchungen gar nicht für die wirklichen Schulprobleme interessieren, dienen ihre Ergebnisse – was nicht den Forschern, sondern nur den Kultusminister/inn/en anzulasten ist! – der Rechtfertigung der Beschäftigung mit schulpolitischen Themen, von denen wir aus der Geschichte des Schul- und Bildungssystems seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts wissen, dass aus ihrer administrativen Behandlung und Durchsetzung nur nachhaltig *negative* Folgen entstanden sind, vor allem aufgrund

- der Festlegung von Unterrichtsthemen und -inhalten auf Jahrgangs- und Altersstufen ohne entwicklungspsychologische Erprobungen und Korrekturen;
- der Verteilung von Themen und Inhalten auf das Schuljahr ohne Rücksicht auf den jeweiligen Zeitbedarf unterschiedlicher Arbeits- und Lernformen;
- der Festlegung von Leistungskontrolle für Lehrer in Form der Leistungsüberprüfung bei den Schülern (Ziffern-Noten);
- der Orientierung der schulischen Betriebsabläufe an Militär und Fabrik (vor allem: Zeittakt von „Arbeit“ und „Pause“, Beginn und Ende des „Arbeitszeitraums“ nach Arbeitstarifen, Normierung von Anwesenheit und „Leistung“ unabhängig von Eigeninteresse und Engagement, Orientierung des Betriebssystems an Durchschnittsergebnissen);

⁵ So auch pointiert die Deutsche Bischofskonferenz 2004; analog für den Hochschulsektor Draheim/Reitz 2004.

- der grundsätzlich negativen Bewertung und mangelnden Wertschätzung von Schüler-Kompetenz/Begabungs-Individualität mit Abweichungen nach „unten“ oder „oben“ und der prinzipielle Orientierung an „Normalität“;
- der Orientierung an „normaler“ Lehrer-Lehr-Tätigkeit zugleich als „normaler“ Vorgabe für die Beurteilung von „normgerechter“ Schüler-Lern-Tätigkeit.

Und was machen wir nun mit „Bildungsstandards“, von denen wir einstweilen nicht mal wissen, ob sie „Mindest-“ oder „Regel“-Standards sind? Von den erforderlichen Aufgabenpools gar nicht zu reden.

IV. Was sind und wozu dienen Bildungsstandards?

Im Klieme-Gutachten, dem inzwischen weitgehend vergessenen Ausgangspunkt der Debatte über „Bildungsstandards“, meinte dieses Vorhaben folgendes:

Erwartungen und Zielsetzungen

- „durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität“ (S. 7⁶);
- durch regelmäßige Schulleistungsstudien sollen insgesamt höhere Leistungen erreicht werden (S. 8), obwohl dabei Vorsicht walten muss: oberflächliches und zu häufiges Testen kann die Leistungen auch senken (S. 84);
- Leistungsstandards sollen Eltern und Schüler mehr „Klarheit“ geben über Anforderungen in der Schule und die zu erwerbenden „Kompetenzen“ (S. 38);
- Schulen verpflichten sich Eltern und Schülern gegenüber, „auf bestimmte Ziele hinzuarbeiten und dafür Fördermaßnahmen bereitzustellen“ (ebd.);
- „Standards sollen ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sein.“ (S. 39)
- „Unter Berufung auf klare und verbindliche Erwartungen wird es möglich, den individuellen Lernweg zu planen, Lernhindernisse zu erkennen und bestmögliche Fördermöglichkeiten abzusprechen.“ (ebd.)

Bedingungen und Voraussetzungen

- Bildungsstandards zielen „auf eine veränderte Beteiligung und Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Elternhäusern, ... etwa im Sinne einer stärkeren Übernahme der Planung, Begleitung und Überwachung von Lernprozessen“ (S. 38);
- erwünschte Schüler-Kompetenzen lassen sich in (lernpsychologisch begründeten) Kompetenzmodellen darstellen und nach Abstufungen und Entwicklungsverläufen differenzieren (S. 15);

⁶ Die Seitenzahlen beziehen sich auf die Expertise von Eckhard Klieme, u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M.:DIPF 2003.

- Bildungs- und Lehrpläne müssen in Kerncurricula transformiert werden, in denen sich Bildungsstandards konkretisieren und systematisieren lassen (S. 78ff.);
- „die Fachdidaktik ist gefragt, wenn es festzulegen gilt, welche Anforderungen zumutbar und begründbar sind“ (S. 16)⁷;
- Dreh- und Angelpunkt der hier entworfenen *Output*-Steuerung von Schule und Unterricht, Lehrerhandeln und Schülerarbeit, von Einbeziehung der Eltern und professioneller Systemberater der Schulen ist die Entwicklung und Erprobung von *Bildungsstandards*, die sich in Kerncurricula sowie den dazugehörigen Aufgabenpools und Arbeitsmaterialien darstellen, sowie die Formulierung entsprechender *Kompetenzmodelle* und die Entwicklung und Erprobung der dazugehörigen Tests; dies kann nur langfristig erfolgen und erfordert die Einrichtung eines Zentralinstituts für Entwicklung und Erprobung (S. 103f., 107, 119ff.);
- Bildungsstandards konkretisieren Bildungsziele, benennen die Kompetenzen zur Erreichung dieser Ziele, und diese Kompetenzen sind in der Weise in Aufgabenstellungen umgesetzt, dass ihre Bearbeitung mit Testverfahren erfasst werden kann (S. 13, 45ff.);
- Kompetenzmodelle sind – wie alle Modelle – „wissenschaftliche Konstrukte“ (S. 16), die für die Exaktheit der Testverfahren benötigt werden (Näheres S. 58ff.). Die „Bildungsstandards“ sind bei Licht besehen also Teststandards. Das zeigt sich auch bei der Funktionsbeschreibung der Kompetenzmodelle sehr deutlich: „*erstens* beschreiben sie das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell); *zweitens* liefern sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (S. 61, wichtig S. 112)
- Ohne die längerfristige Schaffung von Akzeptanz bei (Eltern und) Lehrern, ohne Beratung und Begleitung der Schulen sowie ohne eine konsequente effektive pflichtmäßige didaktisch-methodische Fort- und Weiterbildung der Lehrer kann die Implementation nicht gelingen; zu diesem Zweck müssen alle Institutionen, die bisher an der Aus- und Fortbildung der Lehrer sowie an der Schulverwaltung beteiligt sind, mit *neuer Akzentuierung* ihrer Aufgaben daran mitwirken (S. 74, 7, 91f.).
- „Es wird zunehmend der einzelnen Schule überlassen bleiben festzulegen, wie genau – mit welchem Curriculum, mit welcher Stundentafel in den einzelnen Jahrgängen, mit welchen Formen der Unterrichtsorganisation im einzelnen – die Kompetenzziele erreicht werden sollen und können. Insbesondere wird jede Schule eigene, auf ihre Schülerschaft abgestimmte Maßnahmen zur gezielten, individuellen Förderung entwickeln. Die Vorgabe von Mindestanforderungen zwingt jede Schule besonders dazu, für die Förderung der Leistungsschwächeren selbst Verantwortung zu übernehmen und in deren Förderung zu investieren.“ (S. 43) „Ein zentraler Grundsatz der vorliegenden Expertise ist es, Schulen verstärkte Eigenständigkeit bei der pädagogischen Arbeit zu geben. ... Feingliederung des Curriculums, die Abstimmung von inhaltlichen und methodischen Details und die zeitliche Anordnung vor Ort [sollten] in einem Schulcurriculum festgelegt werden“ (S. 102).

Die Hauptpunkte dieser Zusammenstellung aus der Klieme-Expertise sind die Eckpunkte der eingangs vermuteten Schulrevolution, würde man dieses Programm denn ins Werk setzen – was die Politiker nicht beabsichtigen (weil es viel Geld kosten und ihr bisheriges Versagen offenbaren würde), was die Bürokratie verhindert (weil es ihre bisherige Bremserrolle und

⁷ Bildungsstandards – Aufgabe und Chance für die Fachdidaktik. In: IPN-Blätter 20 (2003), Nr. 1, S. 3.

ihre Inkompetenz offenbaren und sie im übrigen entmachten würde), was die Kommunen nicht stützen (weil ihnen das Geld dafür fehlt und weil sie von der Öffentlichkeit nicht unter Druck gesetzt werden), was die öffentlichen staatlichen Schulen nicht können (weil ihnen neben dem Geld auch andere Ressourcen fehlen), was die Lehrkräfte und die Kollegien meiden (weil es sie überfordern würde). So weit – so schlecht. Denn eines sollte doch klar sein: die gesamten Anstrengungen müssten vorrangig denjenigen zugute kommen, die den eigentlichen PISA-Skandal ausmachen: denen unser viergliederiges Schulsystem nicht einmal die Basisqualifikationen vermittelt, deren Lebenslage der übliche Halbtagsbetrieb nicht gerecht wird, die in ihren Lebensperspektiven massiv benachteiligt werden. Ob wir in den Vergleichsnoten eher bei Schweden oder eher bei Italien liegen, ist demgegenüber völlig nebensächlich. Der Wirtschaftsstandort Deutschland hängt von ganz anderen Faktoren als Schulleistungen ab, und das Funktionieren unserer Gesellschafts- als Lebensordnung hängt von Bildung und Gesittung ab, wovon bei PISA ohnehin keine Rede ist.⁸

Ich geben Ihnen ein Beispiel, wie es aussieht, wenn man Bildungsstandards wirklich ernst nimmt, ein Beispiel aus dem Bereich der Berufsausbildung, hier der Lehrlingsausbildung im Werk Gaggenau von DaimlerChrysler.⁹ Es steht außer Frage, dass die Daimler-Lehrlinge eine erfolgreiche Gesellenprüfung nach den Leistungsstandards der IHK absolvieren müssen. Dass einer es *nicht* schafft, ist die *Ausnahme!* Dies liegt aber nicht nur an der Qualität der Lehrwerkstatt, sondern auch daran, dass in der Ausbildung vor allem ganz *andere* als die rein fachlichen Kompetenzen gefördert werden, u.zw. in einem System ständiger Selbst- und Fremdbeurteilung, des Einübens in Schlüsselqualifikationen, des Trainings für Denken und Arbeiten in Kooperationen und Prozessen. In den identischen Vorgaben für eine Selbsteinschätzung und eine Fremdbeurteilung geht es im fachlichen Bereich um die Fähigkeit, Wissen, Aufgaben und Abläufe nicht nur zu kennen, sondern erläutern zu können sowie die Qualität des Arbeitsergebnisses einschätzen zu können; bei den Schlüsselqualifikationen geht es um Arbeitssystematik und Lernmethodik, Eigeninitiative und Selbständigkeit, um Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Problemlöse- und Verantwortungsfähigkeit. – Dies geschieht nicht nur, um die jungen Leute, denen eine kostspielige Ausbildung zuteil und eine Übernahmegarantie (!) gegeben wurde, als qualifizierte Arbeitskräfte an den Konzern zu binden, sondern ihnen auch die Möglichkeit des *Aufstiegs* durch Qualifikation zu eröffnen, bis hin zu einem FH-Ingenieurstudium – für Hauptschulabsolventen mit einem allenfalls „befriedigenden“ Notendurchschnitt.

⁸ Dazu sehr klärend und pointiert „BlickÜberDenZaun“.

⁹ Dazu demnächst im Jg. 2005 im Monatsmagazin „Pädagogik“.

In einer württembergischen Hauptschule haben einige Kolleginnen und Kollegen sozusagen die „Schule in der Schule“ ins Leben gerufen: sie arbeiten dort mit den Schülerinnen und Schülern in Projekten und neuen Arbeits- und Lernformen. Und auch sie haben einen Selbstbewertungsbogen entwickelt, der ihre pädagogischen Ziele verdeutlicht:

Soziale Kompetenz

- Teamfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Engagement
- Regeln einhalten

Methodische Kompetenz

- Informationen/Material beschaffen
- Informationsverarbeitung
- Arbeitsplanung
- Präsentation

Personale Kompetenz

- Zuverlässigkeit
- Ideenreichtum
- Leistungsbereitschaft
- Sicheres Auftreten

Fachliche Kompetenz

- Fachwissen
- Zeiteinteilung
- Fachspezifische Fertigkeiten
- Ergebnis

Die pädagogische Arbeit dieser Hauptschule orientiert sich, wie ersichtlich, in erster Linie nicht an den baden-württembergischen „Bildungsstandards“, sondern an Zielsetzungen sowohl der Persönlichkeitsentwicklung als auch der Arbeits- und Ausbildungsfähigkeit: denn die Hauptschüler in Ausbildungen zu vermitteln, ist schwer genug, weshalb z.B. der Baden-württembergische Handwerkskammertag zum Zwecke von erhöhter Ausbildungsfähigkeit der Hauptschüler auch für einen radikalen organisatorischen Umbau des Grund-, Haupt- und Realschulwesens plädiert (was, nicht verwunderlich, den derzeitigen schulpolitischen Vorgaben des Kultusministeriums zuwiderläuft und abgebugelt wird).

Die Erfahrungen und Erfolge dieser Hauptschule sprechen für sich. Fragt man die Schülerinnen und Schüler, was sie in der „Projektstadt“ gelernt haben, dann kommen bei insgesamt 14 Items u.a. folgende Nennungen: in der Gruppe arbeiten (35), selber entscheiden und Selbstän-

digkeit (15), wie man ein Projekt gestaltet und präsentiert (10), dass man etwas lernt (mind map, Umgang mit Instrumenten usw.) (20), Höflichkeit (15), wie man Streit aus dem Wege gehen kann (7) Regeln einhalten, Pünktlichkeit usw. (17). Fragt man hingegen in „normalen“ Klassen, dann fallen den Schülerinnen und Schülern nur 3 Items ein: Fachwissen und Fertigkeiten (55), Allgemeinwissen (2) und Einander und Ältere respektieren (1). Es liegt auf der Hand, dass in dem einen Fall eine vertiefte schulische Bildungsarbeit stattfindet, die vermutlich auch akzeptable Lernergebnisse zeitigt – auf die man bei der Aufnahme in die Lehre bei DaimlerChrysler oberhalb von 3,8 gar keinen Wert legt! –, die durch die Testeritis der „Bildungsstandards“ ruiniert werden würde!

V. Was können und müssen die Freien Schulen in kirchlicher Trägerschaft tun?

Zunächst einmal das, was sie immer schon getan haben: ihrem Eigen-Sinn zu folgen, mit Verweis darauf, dass ihre Leistungsbilanzen ja stimmen.

Sodann könnten sich die evangelischen Schulen, trotz der traditionellen Nähe von Kirche und Staat im Protestantismus, eine Interessengemeinschaft mit den Schulen in katholischer Trägerschaft eingehen. Denn für deren pädagogische Arbeit hat die katholische Deutsche Bischofskonferenz ganz unauffällig eine kleine Denkschrift herausgebracht¹⁰, in der es heißt: „Die umfassende *Bildungsaufgabe* der Schule wird...von so genannten [!] ‚Bildungsstandards‘ nicht beschrieben. Sie weisen lediglich *Leistungsstandards* aus.“ Und weiter: „Bildungsstandards stehen bildendem Lernen zwar nicht grundsätzlich entgegen. Aber sie befördern bei unkritischem Gebrauch ein mechanistisches Menschenbild. Wenn von Output-Steuerung die Rede ist, dann wird unterstellt, dass der Mensch ein steuerbares Wesen sei, was seiner Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, kurzum seiner Freiheit widerspricht. Wenn also von ‚Steuerung‘ die Rede ist und von ‚Standards‘, die ‚implementiert‘ und durch ‚monitoring‘ überwacht werden sollen, dann wird eine Analogie zur Maschine hergestellt und die Persönlichkeit des Menschen verkürzt. Deshalb gilt: Selbstverständlich erfüllen die katholischen Schulen die in den Bildungsstandards ausgewiesenen Leistungsanforderungen, aber sie befördern die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler eben auf nicht-standardisierten, bildungsgerechten Wegen.“ Beiläufig weist die DBK darauf hin, dass der Sinn der Gründung von Schulen in nicht-

¹⁰ Deutsche Bischofskonferenz: Bildungsstandards und katholische Schulen. Eine Orientierung. Exposé der Kommission Erziehung und Schule vom 1.7.2004. Bonn: Sekretariat der DBK 2004, 3 Seiten Typoskr.

kommunaler Trägerschaft ja präzise den Sinn hat, den dort üblichen Schul- und Unterrichtsbetrieb *nicht* zu übernehmen, sonst gäbe es ja – neben anderen Begründungen – kein pädagogisch-*unterrichtliches* Motiv für das dementsprechend eigenständig selbstgestaltete Lehr-Lern-System, das demzufolge keinen sinn-, zweck- und betriebswidrigen Überprüfungen unterworfen werden darf. Freie Schulen müssen die Ausstattungsstandards erfüllen und in ihren Zielsetzungen gleichwertig sein, aber sie können, wenn sie sich recht verstehen, nicht gleichartig sein.

Dafür liefert eine katholische Schule Haupt- und Realschule, die nach dem Marchtaler Plan arbeitet, einen Beweis: Über Jahre hinweg bildete die Freiarbeit die Grundlage der Leistungsfeststellung, dann wurde eine punktuelle Prüfungsleistung zum Hauptschulabschluss verlangt. Der Notenvergleich ergibt folgendes:

Jahresleistung	Prüfungsleistung	Differenz
3,2	2,5	+
4,1	3,2	++
3,0	2,5	+
2,4	1,2	++
3,3	4,0	-
3,4	2,5	++
4,1	4,0	o
2,1	1,0	++
1,7	1,2	+
3,8	3,5	-
4,4	4,2	o
1,5	1,5	o
1,8	1,2	+
4,0	4,0	o
3,0	2,0	++
4,6	4,7	o
4,0	3,5	+
2,6	1,5	++
2,4	1,5	++
3,6	2,0	++
4,1	3,5	+
2,7	2,0	+

Wenn ein solches Ergebnis nicht gezielt dadurch herbeigeführt wurde, dass die Prüfungsanforderungen gezielt unter den Jahres-Regelanforderungen lagen – was nicht anzunehmen ist, obwohl eben dies vor Jahrzehnten als Schulmeister-Klugheit galt: zum einen, weil man wusste, dass die Prüfungssituation „Blockaden“ im Hirn erzeugt; zum anderen, weil man wissen wollte, was die Schüler können und *nicht* wissen wollte, woran man sie *scheitern* lassen kann –, dann sind die in der Tabelle wiedergegebenen Ergebnisse vermutlich am besten so zu erklären, dass positive Verstärkung durch Ermutigung und habitualisierte Selbstwirksamkeitsüber-

zeugung über die längere Zeitspanne des Lernens durch eigenes Arbeiten und nicht bloß durch Memorieren eine Leistungsfähigkeit erzeugt hat, die sich auch in einer Prüfungssituation bewährte.

Sodann könnten die evangelischen Schulen nach und nach in Angriff nehmen, wofür Freie Schulen immer Vorreiter sein sollten:

(1) An erster Stelle wäre in unserem Zusammenhang die Entwicklung von didaktischen Materialien zu nennen – sei es nach dem Vorbild der Montessori-Materialien, sei es nach dem Vorbild der Marchtaler-Plan-Schulen – vor allem für diejenigen anspruchsvolleren Lernbereiche, für die das noch nicht vorliegt: die Übergänge in die „höheren“ Bereiche der Mathematik und der Naturwissenschaften, um Lernwegen und -erfahrungen auf die Spur zu kommen – so wie es Martin Wagenschein in der Odenwaldschule tat –, die später in „Kompetenzmodelle“ und sinnvolle, auf das Selbstorganisierte Lernen der Schülerinnen und Schüler und nicht auf ihre geistlosen Memorierleistungen bezogene Prüfungsverfahren überführt werden können. Diese Kooperation innerhalb des Kollegiums und mit Schülergruppen wird *per se* die Schule bzw. Teile davon in ein „didaktisches Laboratorium“ verwandeln und dadurch auch die Lehr-Lern-Arbeit verbessern.

(2) Evangelische Schulen und Internate sollten angesichts der Überführung der öffentlichen staatlichen Schulen in den Ganztagsbetrieb, womit sie große und die anderen keine Erfahrung haben, ein Feld der schulinternen Weiterbildung für die Kollegenschaft der staatlichen Schulen darstellen. Damit sie dies überzeugend können, sollten sie mehr als bisher dokumentieren und publizieren, an welchen „Brennpunkten“ des schulischen bzw. unterrichtlichen Geschehens sie welche positiven Veränderungen erfolgreich erprobt und eingeführt haben, damit nicht das Rad wieder neu erfunden werden muss. Dazu gehören u.a. folgende Punkte: Größe und Überschaubarkeit, Gestaltung und Nutzbarkeit der Gebäude und ihrer Umgebung; Organisation der Lehre und des Lernens im Hinblick auf Interessen, Motivation und Selbstorganisation der Schüler; fächerverbindendes bzw. -übergreifendes Lehren, Lernen und Arbeiten in Projekten; neue Formen der Leistungsdokumentation und -überprüfung; wer empfindet die Schule vorrangig als einen Ort des Arbeitens: die Lehrer oder die Schüler?¹¹ „Blick über den Zaun“ hat für 4 Bereiche differenzierte Fragenkataloge entwickelt: 1. Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung; 2. „Das andere Lernen“ – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung; 3. Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben; 4. Schule als lernende Institution – Reformen „von innen“ und „von unten“.

(3) Dreh- und Angelpunkt der Inneren Schulreform ist die Umstellung vom lehrerzentrierten Angebotsunterricht – in Lehr-, Stoff-, Bildungsplänen inhaltlich kodifiziert, demnächst durch Tests standardisiert, mit dem Lehrer in der Rolle des permanent überforderten „Beibringers“ – zum schülerzentrierten nachfrageorientierten Lernen und Unterrichten – in Themengebieten

¹¹ Rektor Hinz von der Bodenseeschule in Friedrichshafen am Bodensee begründet den Beginn eines Schultages an seiner Schule mit 2 oder 3 Stunden Still- und Freiarbeit so: Die Kinder müssen erfahren, dass sie in die Schule kommen, um dort etwas zu lernen (zu arbeiten), und nicht, um dem Lehrer zuzuhören. Deshalb stehen alle Klassenzimmertüren offen, in den Klassenzimmern und bei den Arbeitsgruppen auf den Fluren herrscht Stille und Ruhe. Andernfalls, wenn Still- und Freiarbeit nur in den Vormittag „eingestreut“ wird, vermutet Herr Hinz, nähmen die Kinder das nur als eine lehrerentlastende Variante des Unterrichts wahr und nicht als das, was es sein soll: das Signal an sie selber, mit Lernen und Arbeiten, Recherchieren und Üben unmittelbar selber zu beginnen.

überschaubar, deren Erarbeitung für Gruppen freigegeben ist, mit dem Lehrer in der entlasteten Rolle des Beraters und Organisators.¹² Folgende Merkmale des schülerzentrierten Unterrichtsarrangements sind zu nennen¹³:

„Sozial-emotionales Lernklima:

- Offenheit
- Vertrauen/Vertrautheit
- Ermutigung, Anerkennung, Lob
- Zuwendung, Geborgenheit, Verständnis
- Emotionale Wärme, Zulassung von Gefühlen

Arbeits- und Sozialformen

- Selbsttätiges Lernen
- Erfahrungs- und handlungsbezogenes Lernen
- Individuelle Lernprogramme, Lerntechniken und Strategien
- Soziales Lernen (Partner- und Gruppenarbeit, Helferprinzip)

Inhaltliche Zielbestimmung und Planung

- Mitbestimmung und Mitwirkung bei der Ziel- und Inhaltsauswahl
- Mitbestimmung und Mitwirkung bei der Planung und Vorbereitung sowie Durchführung und Auswertung von Unterricht
- Mitbestimmung und Mitwirkung bei der Festlegung individueller Ziel- und Inhaltskataloge (Binnendifferenzierung)

Organisatorisch-methodisches Vorgehen

Die Schüler entscheiden selbständig

- über den Zeitbedarf bzw. die Abläufe hinsichtlich der Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben- bzw. Themenstellungen
- über die Reihenfolge und das Arbeitstempo sowie die Arbeitstechniken und Sozialformen
- die Inanspruchnahme von Hilfsmitteln bzw. Hilfen durch den Lehrer
- über die Auswahl angebotener bzw. vorhandener Materialien

Lernkontrollen

- Selbstkontrollmöglichkeit
- Kontrolle durch Mitschüler
- Fremdkontrolle durch den Lehrer

Die Idee des schülerzentrierten Unterrichts ist somit keine Unterrichtsform oder Unterrichtsmethode, sondern der Wunsch nach einer anderen, menschlicheren Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, in der eine große Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden möglich ist.“

(Die Formulierung, dass es sich um einen „Wunsch“ handelt, weist darauf hin, dass schülerzentrierter Unterricht nur das Ergebnis eines langen Entwicklungsprozesses mit einer Klasse sein kann, dass er lernfähige und lernwillige Schülerinnen und Schüler voraussetzt, das er nur in einem Schulbetrieb möglich ist, der im ganzen nach diesem Prinzip organisiert ist und vom gesamten Kollegium getragen wird – Voraussetzungen die nicht überall und nicht immer gegeben sein können, so dass es vielleicht nur nur „Nischen“ gelingt, so zu arbeiten.)

(4) Sodann könnten Evangelische Schulen eine Vorreiter-Rolle übernehmen bei der Ausgestaltung von „Zielvereinbarungen“, von denen die Klieme-Expertise spricht: Vereinbarungen zwischen Eltern, Schülern, Lehrern und Schule, wer welche Bringschuld hat und was zu geschehen hat, wenn eine Seite ihren Verpflichtungen nicht nachkommt. Da Freie Schulen sich als Anbieter auf einem Markt bewegen, da sie über ihre Ergebnisse regelmäßig Rechenschaft legen, da sie sich gegenüber den Eltern und den ihnen anvertrauten Kindern in die Pflicht be-

¹² Zur Einführung: Martin Herold/Beate Landherr: Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. 2. Aufl., Hohengehren 2003. – Mit diesem Wandel der Lehrerrolle geht einher, dass seine Hauptarbeit nicht mehr in Unterrichten besteht, sondern in der Vorbereitung und Erprobung von Arbeits- und Lernmaterialien.

¹³ Ebd. S. 9f.

geben haben, da sie das dafür erforderliche Personal auswählen und ausbilden können, dürften solche „Zielvereinbarungen“ keinen Fremdkörper darstellen, was sie für die öffentlichen staatlichen Schulen und ihr Personal einstweilen sind: eine Bedrohung nämlich.

(5) Evangelische Schulen könnten eine Vorreiter-Rolle übernehmen bei der Differenzierung des pädagogischen Personals in Schulen. Neben den Lehrkräften werden nicht nur Psychologen als Lernberater und Sozialpädagogen als „Entwicklungshelfer“ benötigt, sondern auch Pädagogische Assistenten (Lehramtsstudierende im Praktikum) für die Unterstützung der Entwicklung von Lern- und Arbeitsmaterialien. Vor allem aber benötigt jedes Kollegium mindestens einen hauptamtlichen Studienleiter für die schulinterne Unterrichtsweiterentwicklung, für das Training der Berufsanfänger und für die kollegiumsinterne Weiterbildung.

Das Wichtigste ist vermutlich, dass Evangelische Schulen ihrem pädagogischen Auftrag als einem *unteilbaren* unterrichtlichen, erziehenden und bildenden folgen (wie oben aus Gaienhofen zitiert wurde) und dabei das Ziel nicht aus den Augen verlieren: jungen Menschen eine Selbstentwicklung und Anchlüsse an Ausbildung und Studium zu ermöglichen, ihre Leistungsbereitschaft zu stimulieren durch Herausforderungen, ihre Persönlichkeit zu fördern durch Übertragung von Selbst- und Mitverantwortung – allesamt Ziele und Dimensionen, die außerhalb von PISA und „Bildungsstandards“ liegen, was aber nur deren periphere Bedeutung unterstreicht.

Anschrift des Verfassers:

Prof. em. Dr. Ulrich Herrmann
Engelfriedshalde 101
72076 Tübingen
Tel. 07071/61876
Fax 07071/61265
uherrmann-tuebingen@t-online.de
medienfakten.de/uherrmann/